XIII CONPE

CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL PELA DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

27 A 30 DE SETEMBRO DE 2017

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

SALVADOR – BA

Realização: ABRAPEE UFBA UFBA FACED CAPES FAPESP

www.conpe2017.ufba.br

XIII CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL (CONPE)

"Você já foi à Bahia, nêga? Não? Então vá!"
Dorival Caymmi[1]

É com satisfação que a Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), a Universidade Federal da Bahia (UFBA) e a Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (FACED) recebeu os participantes do XIII Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional, em Salvador, Bahia, de 27 a 30 de setembro de 2017, nas dependências da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia.

Nesta edição, o tema escolhido, "Pela Democratização da Educação", visou ampliar o debate sobre a escola brasileira, as relações da Psicologia com a Educação Básica e Superior, destacando a necessidade da defesa da universalização do acesso à escolarização.

Este Congresso, de caráter internacional, contou com três Conferencistas renomados nas áreas de Psicologia Escolar e Educacional e de Educação. Foram apresentadas pesquisas, relatos de experiências, vídeos, filmes, exposições, bem como os participantes tiveram oportunidade de participar de Fórum de Debates sobre a Atuação do Psicólogo em Políticas Públicas Educacionais, de reunião do Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade, de atividades organizativas da ABRAPEE e da Assembleia da Entidade.

Entendemos que este evento se trata de uma ação política da ABRAPEE, preocupada tanto com o miúdo da escola, com o que acontece na sala de aula, entre os muros escolares, assim como com as políticas educacionais que levam tantos profissionais a buscarem alternativas de superação da situação posta e a luta, coletiva, pelo desenvolvimento máximo das potencialidades de todos aqueles que estão no espaço educativo. Vem de longe, também, pela Associação, a busca pela aprovação do PL 3688/2000 – que dispõe sobre a prestação de serviços de Psicologia e de Assistência Social nas escolas públicas de educação básica. Sabemos que o momento é de dificuldades, de cortes na educação, de corrupção, mas também temos clareza

[1] http://www.dorivalcaymmi.com.br/

de que as contradições postas pela sociedade mobilizam, ao mesmo tempo, aqueles que têm a meta da socialização dos conhecimentos para todos. Com certeza, teremos muito desses lutadores no evento.

Esperamos que o Congresso e os trabalhos publicados neste anais contribua para consolidar ainda mais a produção acadêmica e científica na área de Psicologia Escolar e Educacional, encaminhando propostas e ampliando a participação da Psicologia do campo da Educação em uma perspectiva crítica e com compromisso ético-político para uma "Escola para Todos".

Boa leitura.

Diretoria da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional - ABRAPEE
Gestão 2016-2018.

São Paulo, novembro de 2017.

SUMÁRIO

Comunicação Científica

A análise politzeriana da crise da psicologia: elementos para uma análise comparativa 011
Bruno Peixoto Carvalho; Nataly Batista de Jesus; Ana Flávia Bezerra Toledo Camargo; Bárbara Caroline Celestino Palhuzi

A análise vigotskiana da crise da psicologia: elementos para uma pesquisa comparativa 023
Bruno Peixoto Carvalho; Nataly Batista de Jesus; Ana Flávia Bezerra Toledo Camargo; Bárbara Caroline Celestino Palhuzi

A atuação do psicólogo na interface entre assistência social e educação 034
Danilo Rocha de Medeiros Liberalino; Glícia Rossana Alves Brandão; Vânia Aparecida Calado

A atuação do psicólogo na rede pública de educação infantil 051
Heitor Abadio Vicente; Janaina Cassiano Silva

A crise na adolescência: a evidência da revolução no desenvolvimento humano 067
Letícia Cavalieri Beiser de Melo; Nilza Sanches Tessaro Leonardo; Rafaela França da Silva Della Santa; Záira Fátima de Rezende Gonzalez Leal

A dimensão relacional nas dificuldades de aprendizagem: uma pesquisa voltada aos alunos do 6° ano do ensino fundamental em uma escola pública do Vale Rio Doce-MG 086
Jéssica Rodrigues Lima; Alcilene Lopes de Amorim Andrade

A etnografia vai à escola: desafios e possibilidades no espaço escolar 117
Gabriel Menezes Gonçalves; Marcos Luciano Lopes Messeder

A importância da brincadeira de jogo de papéis no desenvolvimento infantil 134
Ana Paula Alves Vieira; Záira Fátima de Rezende Gonzalez Leal

A importância da ética na formação de professores: reflexões para a prática pedagógica 152
Alonso Bezerra de Carvalho; Fabiola Colombani

A influência das reuniões colegiadas no início da carreira profissional de professores universitários 169
Heron Laiber Bonadiman; Roberta Carvalho Romagnoli

A literatura infantil sensibilizando olhares para o processo de ensino e aprendizagem 186
Bárbara Maria Costa Silva; Silvia Maria Cintra da Silva

A visão dos professores de escolas privadas frente ao processo de medicalização 204
Laísa Fonseca Araújo; Mayra Bastos Morais; Caroline Caribé Teixeira Veloso

Análise das redes sociais significativas de estudantes surdos universitários 221
Christianne Rocha Gomes; Joilson Pereira da Silva; Rita de Cácia Santos Souza

Análise dos instrumentos psicométricos de avaliação da inteligência R-1, G-36 e G-38 243
Bruno Peixoto Carvalho; Vinícius do Prado Manoel; Jean Paulo Bom Ferreira

As explicações para os problemas de comportamento na escola: a partir das publicações cientificas 254
Caroline Andrea Pottker; Nilza Sanches Tessaro Leonardo

Atividade de ensino aprendizagem na educação infantil: processo de constituição dos modos de ser professora 267
Maria de Nazareth Fernandes Martins

Atividade de estudo e educação especial – reflexões necessárias 280
Caroline Andrea Pottker; Nilza Sanches Tessaro Leonardo

Conflitos entre professores e estudantes: a importância das representações sociais 297
Antônio José Tavares Lima

Considerações das professoras da educação infantil de Uberlândia sobre sua formação profissional 314
Vanessa Cristina Alvarenga

Considerações sobre o perfil profissional das professoras da educação infantil 332
Vanessa Cristina Alvarenga

Cuidado comprimido: uma análise institucional da medicalização no contexto da educação profissional 346
Bruna de Almeida Cruz

Cuidado e ensino na educação infantil: análise de documentos oficiais 357
Heitor Abadio Vicente; Janaina Cassiano Silva

Debate acerca do professor homem nos anos iniciais: uma questão de identidade 372
Lucélia Costa Araújo; Maria Vilani Cosme de Carvalho

Educação e cuidado das crianças: atividade de professores e familia 391
Maria de Nazareth Fernandes Martins

Educação e justiça: as queixas escolares levadas ao conselho tutelar e seus respectivos encaminhamentos 403
Gabriela de Conto Bett; Maria Julia Lemes

Educação musical: contribuições para o desenvolvimento de funções psíquicas na educação infantil 416
Cleudet de Assis Scherer; Adriana de Fátima Franco

Educação profissional: reflexões acerca da qualificação para o trabalho 432
Sofia Urt; Ana Maria de Vasconcelos Silva; Luciane Pinho de Almeida

Educar na diferença: compreensão de professores formadores sobre TDAH 448
Élida Furtado do Nascimento

Ensino médio: para onde caminharemos a partir da nova lei? 466
Letícia Cavalieri Beiser de Melo; Záira Fátima de Rezende Gonzalez Leal

Estágio em psicologia escolar e educacional: análise dos trabalhos publicados no CONPE 478
Liliane Alves da Luz Teles; Lygia de Sousa Viégas

Estudante e trabalhador - reflexões a partir da experiência e do cotidiano de esudantes do IFBA 494
Samir Perez Mortada

Fazeres para psicologia a partir da concepção dos jovens no contexto escolar 511
Maraiza Oliveira Costa

Implicações do processo de readaptação funcional na formação da personalidade docente 527
Crisleine da Silva Crispin; Maria Silvia Rosa Santana

Inclusão e indicação de colegas em uma turma do ensino fundamental 545
Fernanda Matrigani Mercado Gutierres de Queiroz; Iara da Silva Freitas; Márcia Helena da Silva Melo

Inclusão escolar no ensino superior: "A escola sacudida em suas bases" 560
Denise Martins da Costa e Silva; Maria Vilani Cosme de Carvalho

Jogo na Psicologia Histórico-Cultural 575
Silvia Nara Siqueira Pinheiro; Maiara Barcelos Soares; Maria Laura de Oliveira Couto

Medicalização da educação: análise da concepção docente à luz da Teoria Histórico-Cultural 591
Rejane Abadia de Alvarenga; Janaina Cassiano Silva

Medicalização da infância a troco de quê? 610
Mary Yoko Okamoto; Juliana Fernanda de Barros

Medidas socioeducativas: diálogos com a educação na efetivação do plano individual de atendimento (PIA) 628
Flávia Caroline Santos Cardoso Pereira; Elizabeth Piemonte Constantino

Musicalização: contribuições para o desenvolvimento de funções psíquicas superiores 640
Cleudet de Assis Scherer; Adriana de Fátima Franco

O desenho infantil em ambiente hospitalar no enfoque dos artigos científicos 657
Osdi Barbosa dos Santos Ribeiro

O fracasso escolar continua sendo naturalizado? Maria Laura de Oliveira Couto**;** Sílvia Nara Siqueira Pinheiro 674

O movimento higienista como princípio das ações medicalizantes: a educação e o capital 688
Fabiola Colombani; Raul Aragão Martins; Alonso Bezerra de Carvalho

O papel da aprendizagem frente a deficiência intelectual: levantamento da produção científica 607
Rudiglei Ribeiro de Brito; Alexandra Ayach Anache; Rosely dos Santos Madruga; Ariállisson Monteiro dos Santos

O projeto de vida e sua concepção de homem 719
Eugênia Assis Victor; Helena Barbosa dos Santos; Cintia Lustosa

O que tratam os artigos sobre a formação de educadores do campo 734
Gabriela Barbosa Souza; Lílian Miranda Bastos Pacheco

Percepção dos docentes acerca dos fatores que dificultam a aprendizagem escolar 752
Nayana Sepúlveda Suzart; Aretusa Lima Evangelista; Clayton Queiroz

Perfil dos monitores integrantes do projeto universidade para todos – UEFS 766
Nayana Sepúlveda Suzart; Clayton Queiroz; Aretusa Lima Evangelista

Políticas públicas, educação especial e psicologia: articulações necessárias 780
Solange Pereira Marques Rossato; Nilza Sanches Tessaro Leonardo; Geovanio Edervaldo Rossato

Psicologia escolar e arte: um trabalho em uma instituição socioeducativa 799
Danúbia Martins Teixeira; Silvia Maria Cintra da Silva; Viviane Prado Buiatti

Tecnologia Assistiva e necessidades específicas 817
Maria Estela Smolka Ramos; Lilian Miranda Bastos Pacheco

Mini-Cursos

Adaptação na epistemologia genética: aspectos cognitivo, social, afetivo na educação científica 835
Elizabeth Lima

Escolas democráticas e formação crítica: uma alternativa ao processo hegemônico de escolarização 848
Lucy Duró Matos Andrade Silva; Felipe Oliveira; Marilene Proença Rebello de Souza

Vigotski e a psicologia da arte: contribuições para as políticas públicas 859
Tatiane Superti

Partilhando experiências

A psicologia e a prática pedagógica: intervenção pelo vies da pedagogia histórico-crítica 876

Deise Terezinha Peleke Lara Zene; Teresa Cristina Magnabosco de Oliveira

Diálogos entre psicologia e educação: tecendo histórias 896
Carmedite Moreira Silva Carvalho; Gabriel Menezes Gonçalves; Luana Pimenta de Souza

Dispositivos de avaliação psicoeducacional: visita escolar, domiciliar e cartas reflexivas 909
Angela Gabriela Vinhal Ferreira; Paula Cristina Medeiros Rezende

Educação inclusiva - partilhar, envolver e incluir 926
Fabíola Fernanda do Patrocínio Alves

Experiências da psicologia no programa de acompanhamento de estudantes do IFF 936
Rhena Schuler da Silva Zacarias Paes; Emanuela Nunes Sodré

I Colóquio Psicologia Escolar e Educacional: incluindo diversidades 952
Gabriel Menezes Gonçalves; Juliana Mendonça Lopes; Thais Fontes Andrade

Jogos para desenvolvimento de crianças com deficiência intelectual na escola 969
Márcia Pires Fernandes; Elza Maria Machado de Matos; Cicero Leite Magalhães; Fernanda Matrigani Mercado Gutierres de Queiroz

O projeto de vida e a psicologia: uma atuação no ensino médio 982
Helena Barbosa dos Santos; Eugênia Assis Victor

***O social em nós*: a arte como mediadora de processos grupais** 994
Maraiza Oliveira Costa

Orientação profissional: um outro olhar no ensino médio 1004
Helena Barbosa dos Santos; Eugênia Assis Victor

Promovendo relações e facilitando mudanças através da psicologia escolar 1016
Adriana Silveira Kessler; Priscila Maria Pandolfo; Eduardo Francisco Jaques Neto

Psicologia no contexto universitário: afeto e humanização 1023
Claudia Gomes; Julia Oliveira Comonian; Priscila Perossi; Roseane da Silva

Pôster

“Onde os fracos não têm vez”: reflexões sobre violência escolar e adolescência 1042
Flávio Augusto Ferreira de Oliveira; Sonia Mari Shima Barroco

A construção da aprendizagem em biologia através dos processos socioeducativo e afetivo 1060
Vânia da Silva Ferreira; Mainara Pereira; Sandra Maura Escobar de Matos; Fabiana Regina da Silva Grossi

A importância da orientação profissional nas escolas, um relato de experiência 1072

Maria Eduarda dos Santos Sousa; Juliana Dumas de Araújo; Thaís de Paula Vieira da Silva; Vânia da Silva Ferreira; Beatriz Rabelo Alves

A importância do sono para o desenvolvimento e aprendizagem de crianças e adolescentes 1078
Elaine Caroline de Macedo

A indisciplina na escola: uma intervenção em grupo com o psicodrama 1090
Éllen Thaiana Neves de Souza; Mainara Pereira dos Santos; Raiane Carvalho Rêgo; Vânia da Silva Ferreira; Shimony Coelho Machado

Aspectos cognitivos do psiquismo: breve análise à luz da Psicologia Histórico-Cultural 1097
Flávio Augusto Ferreira de Oliveira; Sonia Mari Shima Barroco

Autismo infantil: comparativo das principais publicações sobre a inclusão social e familiar 1117
Vânia da Silva Ferreira; Mainara Pereira dos Santos; Fabiana Regina da Silva Grossi; Sandra Maura Escobar de Matos

Movimentos de greve e ocupação: contribuição para a compreensão do processo educacional 1124
Alisson Willian Reifur; Anielle de Oliveira; Giovanna Gaio; Gleice Eriane de Lima Penteado; Griziele Martins Feitosa; Raíssa Vírginea Rocha Bueno; Sarah Rodrigues de Barros de Oliveira

O que dizem os pesquisadores sobre o atendimento educacional especializado no ensino superior 1143
Rosely dos Santos Madruga; Alexandra Ayach Anache; Daniela Pereira Nantes; Ariállisson Monteiro dos Santos; Rudiglei Ribeiro de Brito

Potencializando adolescentes no ambiente escolar: relato de experiência 1158
Paula Orchiucci Miura; Gline Cavalcante Costa; Ellen Borges Tenorio Galdino; Kedma Augusto Martiniano Santos; Marianne Lemos Costa; Edilson José de Araújo Lopes

Outros

Análise sobre o (in)sucesso escolar na atualidade e a educação medicalizada. 1170
Flávia Caroline Santos Cardoso Pereira; Záira Fátima de Rezende Gonzalez Leal; Nilza Sanches Tessaro Leonardo; Solange Pereira Marques Rossato

Atos normativos do Conselho Municipal de Educação: achados da análise de conteúdo 1182
Marilene Proença Rebello de Souza; Márcia Regina Cordeiro Bavaresco; Gisela Lays dos Santos Oliveira

Concepções de acadêmicos sobre atuação em psicologia escolar e educacional em Roraima 1204
Márcia Justino Ferreira; Carlos Eduardo Ramos

Cuidado e ensino na educação infantil: Análise de documentos oficiais 1219
Heitor Abadio Vicente; Janaina Cassiano Silva

Cultura da infância, reprodução interpretativa e educação para os direitos humanos 1234
Carlos César Barros; Thaís de Almeida Santos

É possível mudar as organizações de ensino? Dúvidas e experimentações. O vivido no IFF *campus* Campos-centro 1252
Emanuela Nunes Sodré; Emerson Elias Merhy

Estágios em psicologia escolar – atuação como elemento primordial na formação 1274
Roseli Fernandes Lins Caldas

O desenvolvimento da liderança na Escola Promotora de Saúde 1293
Andréa Claudia de Souza.

O governo da deficiência na escola e práticas de liberdade das crianças 1306
Fabíola Fernanda do Patrocínio Alves

O papel da leitura na autonomia do psicólogo na graduação 1317
Joice Lopes dos Santos; Marcelo Oliveira Ribeiro

O trabalho de um núcleo de inclusão para acadêmicos com deficiência. 1327
Fabíola Fernanda do Patrocínio Alves; Aline Paulino Teixeira; Fernanda Franca Dutra; Warlei Rener

Perspectivas inclusivas no ensino superior: significações de licenciandos sobre a formação acadêmica 1340
Claudia Gomes; Daniele Lozano; Fernanda Vilhena Mafra Bazon; Julia Comonian; Juliana Oliveira Pessoa Araújo

Reflexões sobre a atuação do psicólogo em contextos de pobreza 1360
Clarice Catelan Ferreira; Marilda Gonçalves Dias Facci

Reflexoes sobre a constituição da identidade docente 1373
Luana Lima Fonseca Couto; Raquel Antônio Alfredo

Território: um local de pertencimento ou exclusão 1383
Marcela Luiza Lopes Ferreira; Auriane Alves Gonçalves

XIII CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL

PELA DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

27 a 30 de setembro de 2017 – Salvador – BA ISSN 1981-2566

www.conpe2017.ufba.br

A ANÁLISE POLITZERIANA DA CRISE DA PSICOLOGIA: ELEMENTOS PARA UMA ANÁLISE COMPARATIVA

Bruno Peixoto Carvalho[2]

Nataly Batista de Jesus[3]

Ana Flávia Bezerra Toledo Camargo[4]

Bárbara Caroline Celestino Palhuzi[5]

Introdução

O presente trabalho é parte de pesquisa mais ampla que compara as análises da crise da psicologia na década de 1920 por Liev Semiónovitch Vigotski (1896-1934) e Georges Politzer (1903-1942) a partir dos textos *O significado histórico da crise da psicologia* (1927), de Vigotski, e da *Crítica dos fundamentos da psicologia* (1928), de Politzer. Trata-se, portanto, de pesquisa de natureza teórico-bibliográfica e comparativa. Este trabalho destaca alguns elementos importantes de nossa investigação do texto politzeriano que serão – em momento posterior – confrontadas com a análise vigotskiana.

O projeto inicial de Politzer para uma apreciação crítica da crise da psicologia implicava a composição dos *Matériaux pour la Critique des Fondements de la Psychologie*, uma obra que seria constituída de três volumes. Entretanto, com a crescente dedicação de Politzer ao Partido Comunista Francês e assunção de tarefas pelo partido o projeto ficou inconcluso, tendo Politzer finalizado apenas o primeiro volume destinado à psicanálise. Outras escolas psicológicas importantes à época – como o behaviorismo reflexológico e a *Gestalt* – também são abordadas brevemente na introdução de sua *Crítica dos Fundamentos da Psicologia*, muito embora não recebam o trato extensivo que foi dispensado à psicanálise de Freud. Nesta introdução, o autor húngaro faz um breviário crítico dos sistemas psicológicos que tomaria por objeto nos volumes ulteriores como partícipes da crise da psicologia.

---

[2] Psicólogo. Doutor em Psicologia Social pela PUC-SP (2014). Professor Adjunto na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS CPAR). E-mail: pcarvalhobruno@gmail.com

[3] Graduanda de Psicologia na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS CPAR). E-mail: nataly.bj@hotmail.com

[4] Graduanda de Psicologia na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS CPAR). E-mail: ana_klaus3@hotmail.com

[5] Graduanda de Psicologia na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS CPAR). E-mail: babipalhuzi@hotmail.com

Do legado crítico de Georges Politzer, ressalta-se, ainda, a publicação de *La Crise de la Psychologie Contemporaine*, em 1947, após sua morte. Esta obra reúne os editoriais e dois de seus artigos publicados na *Revue de Psychologie Concrète*, que teve apenas dois volumes publicados no ano de 1929. O mesmo material encontra-se coligido em edição portuguesa sob o título *Os fundamentos da psicologia* (POLITZER, 1929/1975). Sabe-se, ainda, que após as discussões realizadas nos dois números da Revista de Psicologia Concreta, nada mais foi publicado por Politzer referindo-se à crise da psicologia, com exceção do artigo *Fin de la psychanálise*, escrito em 1939, com o pseudônimo T.W. Morris e no qual Politzer dirigia uma crítica puramente negativa e panfletária à psicanálise.

Politzer: da crítica ao bergsonismo à análise da crise da psicologia

Georges Politzer nasceu na Hungria em 1903, de onde saiu exilado após a derrota da experiência revolucionária húngara, em 1919. Politzer estudou filosofia em Paris, onde teve o primeiro contato com a teoria de Henri Bergson e Léon Brunschvicg, ambos professores e filósofos da universidade, mestres da metafísica e representantes destacados do racionalismo francês contemporâneo, respectivamente (Pardi, 2007). Politzer não poupou de críticas a seus dois mestres na Universidade francesa, a quem acusava de propor uma filosofia abstrata e conservadora. Em seu livro-panfleto *Le bergsonisme: la fin d'une parade philosophique,* Politzer acusava a Brunschvig e Bergson de terem criado uma filosofia sem matéria. Este livreto de Politzer, assinado com o pseudônimo de Arouet, destinava-se a combater a influência conservadora do bergsonismo na universidade francesa.

Em 1932, Politzer tornou-se professor na Universidade Operária de Paris, a fim de ensinar a ciência marxista aos trabalhadores operários (Le Goas, 2007). Um registro desta experiência francesa pode ser encontrado no livro *Princípios elementares da filosofia*, uma transcrição do curso de filosofia ministrado por Politzer aos trabalhadores (Politzer, 1936/2007). Militante e dirigente político da Resistência francesa ao nazi-fascismo, Politzer foi preso, torturado e executado por soldados da Gestapo no ano de 1942, durante a ocupação nazista na França.

O legado bibliográfico de Georges Politzer não foi muito volumoso, mas o filósofo dedicou parte importante de sua produção aos problemas teórico-metodológicos da psicologia,

em que pese a natureza de suas contribuições – ao contrário daquelas feitas por Vigotski – tenha caráter apenas teorético-geral, uma vez que o filósofo não exerceu nenhuma atividade prática no campo da psicologia.

Politzer devotará seus esforços na psicologia para a caracterização da crise e da possibilidade de sua superação, como aparece em sua *Crítica dos fundamentos da psicologia* e em seus artigos publicados na *Revue de Psychologie Concrète* (1929), e posteriormente reunidos em *La crise de la psychologie contemporaine* (1947). A sua forma de analisar o indivíduo, parte de uma análise concreta, apontada por Aldo Pardi (2007) como uma "análise dialética existencial" que deveria permitir a reconstrução do complexo conjunto de referências do indivíduo, e esse processo se baseia numa reflexão do próprio sujeito sobre suas experiências, contextualizados numa história e uma narrativa de si mesmo, observando seus gestos, a materialidade do relato, propondo assim uma psicologia que compreendesse e investigasse o indivíduo na primeira pessoa. A *Crítica dos fundamentos da Psicologia*, assim posta, era parte de seu projeto para construção de uma psicologia concreta contrária à proposta de Bergson.

Politzer (1928/2004) assinala que a maioria dos cientistas trabalha apenas a partir de fundamentos já estabelecidos, acomodados ao estatuto atual da ciência e, sem questioná-la, são incapazes de identificar que a psicologia oficial está morta. Em que pese reconheçam a dimensão da crise da psicologia, os psicólogos apenas têm oferecido resoluções abstratas que não admitem o estatuto terminal de sua ciência. Antes de assumirem a existência da crise, os psicólogos apegavam-se – cada um à sua respectiva escola – na ideia de que uma psicologia geral viria a seu socorro e, assim,

> incapazes de descobrir a verdade, os psicólogos esperam de qualquer um e de qualquer lugar, mas como não têm ideia alguma da verdade, não sabem reconhecê-la nem captá-la: vêem-na em qualquer coisa e se tornam vítimas de todas as ilusões (Politzer, 1928/2004, p. 38).

Politzer afirma em um dos editoriais da revista que as tradições teóricas da psicologia – psicanálise, *gestalt*, fenomenologia e behaviorismo – sempre recaem sobre afirmações dogmáticas e/ou apoiam-se em críticas dirigidas a outra teoria, mas jamais identificando o

quanto o problema geral (a ideologia central, tal qual nomeia Politzer) da psicologia se expressa nas próprias tradições das quais são representantes. Buscam uma nova psicologia a fim de transformarem-na numa psicologia oficial, desconsiderando todas – ou quase todas - contribuições advindas de pesquisas em várias áreas até então exploradas. A publicação da revista, segundo Politzer (1929/2005, p. 179) tinha como objetivo "organizar a colaboração de todas as tendências psicológicas que participam do novo movimento [...] em suma: a unificação da crítica da psicologia clássica simultaneamente à unificação dos fundamentos da psicologia nova". De outro lado, a partir da reunião da massa crítica da psicologia, a própria revista assinalava a impossibilidade da emergência de uma psicologia unificada conquanto suas investigações estejam tão fragmentadas.

A crise na psicologia e sua natureza de estagnação já eram anunciadas na primeira edição da revista, onde se pode ler que a psicologia "chegou hoje a um período de estagnação que talvez possa ser explicado pelo fato das pesquisas estarem encerradas em construções teóricas insuficientes" (Politzer, 1929/2005, p. 181). Politzer não concebia que a saída para a crise na direção de uma psicologia concreta seria obra de um cientista ou mesmo de uma abordagem em particular, mas, antes, a via como o resultado de um tratamento coletivo dos problemas que se assomavam como crise da psicologia: esse era, aliás, o objetivo da revista.

O segundo editorial materializa a direção daquilo que o autor húngaro vislumbrava como futuro possível para a psicologia. Em que pese as divergências teórico-conceituais, Politzer denuncia que a base comum de toda a psicologia até aquele momento era o idealismo filosófico. O idealismo na acepção politzeriana – segundo Pardi (2007) – consiste na apreensão do humano sempre em terceira pessoa: o pensamento, as funções psicológicas, os comportamentos são sempre tomados como se fossem coisas em si, despersonalizadas. Uma posição suficientemente materialista em psicologia deveria ser capaz de estudar o humano em primeira pessoa, ou seja: o pensamento, as funções psicológicas e o comportamento são sempre de um sujeito determinado e não existem no abstrato, mas sempre como função de algo (p. ex. a consciência é sempre consciência de um objeto). Assim, apenas a psicologia concreta, alicerçada no materialismo poderia ser chamada de ciência propriamente dita. E para isso, alegava Politzer, era impreterivelmente necessário renunciar ao idealismo, desvinculando suas origens e tradições de ideologia burguesa e teológicas.

> A psicologia "ciência da alma" [...] não passa de um capítulo da teologia e de um instrumento de dominação. [...] os psicólogos estão ligados, pelas suas origens, bem como por suas tradições, por toda sua atividade pública, privada e profissional, à ideologia burguesa. (Politzer, 1929/2005, p. 188)

Somente assim, desprendendo-se do idealismo, e constituindo a psicologia vinculada ao materialismo dialético – teoria derivada de Marx e Engels –, seria possível garantir o fim da crise e o reconhecimento da área, de fato, como ciência.

> A estrutura da sociedade capitalista por Politzer torna-se plenamente uma ferramenta de conhecimento para a psicologia. O marxismo, por isso, torna-se o outro lado da psicologia, a ciência que descreve a dialética concreta da intersubjetividade em que o drama se enquadra (Pardi, 2007, p. 18).

A dialética por sua vez é uma necessidade intrínseca ao movimento da consciência, ao contrário do que pensava Bergson que afirmava a consciência como uma atividade permanente que não dependia das condições materiais para seu desenvolvimento. É inviável tentar compreender o homem partindo de suas relações abstratas, pois o ser concreto vive singularidades em sua dimensão puramente humana (Pardi, 2007). Ou seja, para compreender o indivíduo concreto,

> Não se trata da vida em termos lógicos, nem a vida em termos psicológicos, nem a vida em termos biológicos: é de fato da vida humana como um ser humano, isto é, não como um objeto da ciência ou tudo que se entende por isso, mas como um ato - ou seja, a expressão em primeira pessoa (Pardi, 2007, p. 34).

Assim como para Marx a emancipação humana não se desvinculava da revolução do proletariado, também para Politzer a compreensão do indivíduo e seu drama não poderiam ser desvinculados da totalidade da vida social e – ao mesmo tempo – a realização do indivíduo como gênero era indissociável da revolução social;

> No homem concreto reside uma nova matéria, e essa se oferece ao pensamento como tal. O problema humano passa a ser em primeiro plano, e um novo horizonte filosófico

> se revela, em sua materialidade histórica, porque o problema que preocupa o homem não pode mais ser resolvido independentemente da revolução (Pardi, 2007, p. 39).

Crise da Psicologia: o caminho para a superação

O primeiro, e único, volume do trabalho de Politzer acerca da crise, sua *Crítica dos Fundamentos da Psicologia* descreve um panorama geral em que o surgimento da psicologia científica resulta da transferência dos aparelhos do laboratório de fisiologia para os de psicologia (da psicofísica à psicologia). Esta passagem revela a tentativa de abordar os problemas de natureza psicológica desde as ciências da natureza e seus métodos. A psicologia que nascia devia tributo às ciências naturais que, consolidadamente, tinham no laboratório a sua *raison d'ètre*. Na base desta tentativa, equaciona-se, ontologicamente, o ser social ao ser natural não reconhecendo-se a particularidade da primeira. Politzer, entretanto, adjetiva essa aliança da psicologia com os resquícios de uma ciência biológica (em particular a fisiologia) como uma humilhação e não como uma conquista. A própria instrumentação do laboratório segundo Politzer é mais característica da física que da própria biologia e, neste sentido, a instrumentalização da psicologia a partir disso assume um tom mais e mais farsesco.

> [O psicólogo] atrapalha-se, então, no meio dos aparelhos, ora se lança na fisiologia, ora na química, na biologia; acumula médias estatísticas e está seguro de que, para adquirir a ciência, como para adquirir a fé, é preciso tornar-se estúpido. Entenda-se: os psicólogos são tão cientistas como os selvagens evangelizados são cristãos (Politzer, 1928, p. 40).

A psicologia clássica, para Politzer, nada mais é que a racionalização de um mito e o seu desenvolvimento ora atestou o fracasso da psicologia subjetiva e ora atestou o fracasso da psicologia objetiva, como um pêndulo. Sempre que uma teoria psicológica demonstra os seus limites na explicação de um fenômeno que toma como objeto o outro polo do pêndulo apresenta-se para preencher a lacuna deixada. Politzer (1928, p.64) complementa: "Ao professar, nos últimos cinquenta anos, profundo desgosto pela metafísica, só conseguiu correr de uma metafísica a outra, pois do jeito que é, não pode abordar uma única questão sem que dali jorre imediatamente um problema metafísico".

Para prosseguirmos com os elementos da crise, é importante esclarecer dois termos muito utilizados por Politzer: o de "psicologia clássica" e o de "psicologia oficial". De um lado, a psicologia wundtiana – na acepção de Politzer – nasce elencando um elemento da vida ativa do ser humano e transformando tal elemento em sujeito; quando volta-se ao sujeito, de fato, é para nele encontrar este elemento. Para Politzer, toda psicologia pós-Wundt não mais fez que reeditar o modo de proceder desta psicologia, a psicologia clássica. Por psicologia oficial, Politzer designa toda tradição científica em psicologia (ou seja, pretensamente pós-filosófica) – e que, julgando ter abandonado a metafísica, é, ainda, metafísica.

A psicologia clássica tende a transformar o sujeito em observador, de modo que os fatos psicológicos são tomados como objeto em si e o sujeito nada mais é que portador destes fatos psicológicos. Para Politzer, por sua vez, o ato é a única categoria que não separa o indivíduo de sua totalidade concreto. A explicação do termo "vida", por exemplo, limita-se a questões biológicas, sendo que o método mais apropriado é estudar o homem de forma a incluir a vida *dramática*[6], a forma concreta do ser. O ato é aquela categoria que envolve "A ideia, a emoção, a vontade, etc., [que] não podem ser reconhecidas pela psicologia concreta como tendo uma atualidade psicológica, consequentemente, como tendo realidade concreta" (Politzer, 1928, p. 78). Deste modo, a psicologia clássica (e não importa aqui em qual de suas variações) destitui a função dos sujeitos que as realizam, recaindo, assim, num procedimento que o filósofo húngaro chamou de abstração.

> A psicologia clássica, segundo Politzer, transforma os acontecimentos vividos pelos homens em processos que ocorrem no interior da mente – realismo -, processos em seguida substantivados – abstracionismo – e tratados como classes de fenômenos psíquicos em que se perde toda significação individual – formalismo (Gabbi Jr, p IX, 2004).

[6]Politzer utiliza o termo "drama" para se referir ao fato da vida propriamente humana, o homem concreto, o que deveria ser objeto de estudo de uma nova psicologia (concreta).

Essa abstração apontada como elemento fundador da psicologia clássica e de tudo o que a sucedeu é caracterizada pela análise em terceira pessoa, ao contrário da psicologia concreta[7] que visa os atos do indivíduo em primeira pessoa (o drama). Vejamos que ao descrever o que a pessoa é, reduzimos a compreensão sobre suas relações, generalizando fatos que são particulares e deveriam ser visto como tais. E por isso, a tautologia sempre estará presente, levando a explicações como esta: "não choramos por estar tristes, mas que estamos tristes porque choramos" (Politzer, 1928, p. 53). Ao proceder deste modo, o fato denominado psicológico é desvinculado do sujeito. Politzer é incisivo ao postular que deve-se escolher "[...] ou se renuncia à psicologia ou se abandona o método da terceira pessoa quando se estudam fatos psicológicos" (Politzer, 1928, p.64).

O método da terceira pessoa é próprio à investigação dos fenômenos naturais, mas não dos fenômenos humanos. Verdade que um mesmo objeto pode ser visto sob a ótica da primeira ou da terceira pessoa, mas num caso o objeto está sendo caracterizado como fato psicológico e no outro como um fato físico.

> A lâmpada que ilumina minha escrivaninha é um fato "objetivo", precisamente por estar "em terceira pessoa", por não ser "eu", mas "ela". Contudo, na medida em que sou *eu (moi)* que lhe subtendo o ser, a lâmpada é um fato psicológico. [...] a lâmpada é um fato físico ou um fato psicológico; ela pode ser, portanto, ponto de partida de duas ordens de pesquisas essencialmente diferentes (Politzer, 1928, p. 62).

A partir disso, é possível apontar que a natureza do ato (físico ou psicológico) importa para estudar o objeto, pois ao misturar métodos, pode-se anular e tornar ineficaz a ciência, como ocorre na psicologia. A psicologia em terceira pessoa – a abstração –, é elemento de continuidade percorrido pelo pêndulo que vai da psicologia objetiva à psicologia subjetiva.

O foco da obra de Politzer é caracterizar o cenário da crise contida em cada escola psicológica, ainda quando reconheça o sentido positivo de algumas conquistas destas escolas. As três perspectivas, entretanto, afastam-se da direção da verdadeira psicologia (a psicologia

[7]É importante ressaltar que a psicologia nomeada como concreta, tanto neste trabalho quanto na obra original do autor Politzer é inexistente, sendo apenas uma nomenclatura que abarca a compreensão do indivíduo em sua totalidade, uma proposta contrária as teorias já existentes que compõem a crise.

concreta): a *Gestalt* porque se entrega a construções destinadas exclusivamente a determinar as leis universais da percepção e forma (e, portanto, invariáveis e independentes dos sujeitos singulares); o behaviorismo, por sua vez, dá um passo atrás à fisiologia para explicar a conduta humana, reproduzindo no laboratório um simulacro de ciência humana cujo modelo é o estudo dos animais; a psicanálise, por sua vez, mesmo tendo colocado a questão do drama, recai aqui e ali nas armadilhas da psicologia clássica.

A psicanálise, importante repetir, foi a única abordagem à qual Politzer pôde se dedicar com mais acuidade. A *Traumdeutung* (interpretação dos sonhos) centraliza a apreciação da psicanálise pelo filósofo. Para Freud, o sonho é sempre o sonho de algo por alguém e disso depende a interpretação do analista. O sonho se vincula, portanto, ao drama particular daquele que oferece – ao analista – o seu relato. Daí que Politzer situa na psicanálise de Freud o mérito de ser uma psicologia em primeira pessoa, o que não significa que não recaísse no procedimento da abstração, como também denunciaria Politzer.

> A psicanálise é descrita, nos primeiros escritos, como o mais completo levantamento, a concepção mais abrangente da subjetividade. Os conflitos descritos por Freud são a evolução da mesma pessoa através de: a) a relação com o seu mundo concreto; b) a relação com a história; c) a regra da ação individual livre (Pardi, 2007, p. 40).

Se atentando à psicologia proposta por Freud, pode-se afirmar claramente que a psicanálise não tem nenhuma relação com o uso de aparelhos dos laboratórios de fisiologia e isso acarretou numa das principais dificuldades na inserção da teoria psicanalítica, pois a aceitação da interpretação dos sonhos pela psicologia clássica era algo impensável. A psicologia clássica, aliás, considerava o sonho como um fato orgânico e não como um fato propriamente psicológico, podendo, assim, ser dispensado de sua análise. “O sonho opôs à psicologia clássica a mesma resistência que a eletricidade opôs ao mecanismo dos físicos do séc. XIX e vai constituir [...] o ponto de partida de uma nova visão do universo da psicologia” (Politzer, 1928, p. 59). De acordo com Gabbi Jr (p. 8, 2004), “a psicanálise é apreciada [por Politzer], porque parece romper com pressupostos da psicologia clássica: a crença de que o psíquico resulte de processos e não de atos de pessoas concretas”. Uma das principais críticas pelos psicólogos de diferentes escolas a essa teoria era que ela não passava de um renascimento da velha psicologia

associacionista e limitava-se apenas a libido e inconsciente (Politzer, 1928, p. 50), porém, é necessário destacar que Politzer encontra a psicanálise ali onde ela encontra seu nascedouro e formalização: na teoria da interpretação dos sonhos freudiana.

A formulação da interpretação dos sonhos na psicanálise representa assim uma verdadeira descoberta da psicologia em relação ao fato de que até então a psicologia oficial em suas muitas variantes vinha sendo a reelaboração/racionalização do mito da alma (a metafísica, a abstração). De um lado, interpretação dos sonhos significa um passo adiante na direção de uma psicologia concreta; de outro, a psicologia oficial permanece presa à psicologia das faculdades da alma, qualquer que seja a função que eleja para assumir a função de conceito principal. Desencarnadas do sujeito, as funções são artificialmente devolvidas a uma pretendida totalidade cuja concepção é apenas "[...] funcional, pois não se pode, com elementos impessoais, constituir um fato pessoal como o ato, e a psicologia permanece, com sua falsa totalidade, no plano da abstração" (Politzer, 1928, p.66).

Um ponto é questão nodal na crítica politzeriana: a abstração é a ideia força que coloca as variações subjetivistas e objetivistas da psicologia baixo um mesmo terreno filosófico, a metafísica. O caminho aberto por Freud caminha na direção contrária a este reducionismo. E em que pese a própria psicanálise tenha recaído na abstração, segundo o próprio Politzer, ela é portadora daquele elemento germinal capaz de alçar a psicologia em psicologia objetiva, em nova psicologia.

> Há na psicologia clássica um método que podemos ser tentados a comparar com o método freudiano: é o dos questionários. Esse método pode fornecer efetivamente resultados objetivos. Mas o que falta a quem o emprega é precisamente uma noção concreta da psicologia: como as pesquisas são abstratas, as respostas também o são (Politzer, 1928, p. 85).

Os elementos aqui expostos são os principais fundamentos que caracterizam e estruturam a análise politzeriana sobre a crise da psicologia, bem como assinalam para qual direção deve rumar uma psicologia concreta do humano concreto. Há, ainda, outros elementos importantes deste texto histórico de Politzer que carecem ser mais bem posicionados e precisados, mas que, pela natureza do presente trabalho não puderam aqui ser abordados.

Considerações finais

A pesquisa aqui brevemente relatada, no que tange à interpretação de Georges Politzer da crise da psicologia, encaminha-se para a organização daqueles elementos que constituem a crise da psicologia, com o fito de, ulteriormente, comparar as produções do filósofo húngaro com a do psicólogo bielorussso Lev Semiónovitch Vigotski a esse respeito. A pesquisa encontra-se, ainda, no momento de produção de um quadro sintético comparativo a respeito das análises e alternativas à crise da psicologia tal qual aportada por estes dois autores.

Referências

Politzer, Georges (1998). *Crítica dos Fundamentos da Psicologia: A psicologia e a psicanálise*. (Trad. Marcos Marcionilo e Yvone M C T Silva). Piracicaba: Editora Unimep. (Obra original publicada em 1928).

Politzer, Georges (2005). Editorial. In: Mariguela, M.A. Tese (doutorado) *Jacques Lacan, o passador de Georges Politzer: Surrealismo e Psicanálise*. São Paulo: Unicamp. (Obra original publicada em 1929).

Politzer, Georges. Editorial 1 (1975). In: Politzer, G. *Os fundamentos da psicologia*. Lisboa: Prelo Editora. (Obra original publicada em 1929).

Politzer, Georges (1947). *La crise de la psychologie contemporaine*. Paris: Éditions Sociales.

Politzer, Georges (2007). *Princípios Elementares de filosofia*. São Paulo: Centauro. (Obra original publicada em 1936).

Maurice Le Goas (2007). Prefácio. In: *Princípios Elementares de Filosofia*. Paris: Éditions Sociales.

Pardi, Aldo (2007). *II sintomo e la rivoluzione: Georges Politzer crocevia tra due epoche*. Itália: Manifesto Libri.

Prado Jr., B. (2005*) Georges Politzer: sessenta anos da 'Crítica dos fundamentos da psicologia'*. In: L. Fulgêncio; R.T. Simanke. (Org.). Freud na Filosofia Brasileira. (1ed.) São Paulo: Escuta. (p. 33-49).

Vigotski, L.S (1996). *Teoria e método em psicologia: O significado histórico da crise da psicologia*. São Paulo: Martins Fontes. (Obra original produzida em 1927).

XIII CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL

PELA DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

27 a 30 de setembro de 2017 – Salvador – BA ISSN 1981-2566

www.conpe2017.ufba.br

A ANÁLISE VIGOTSKIANA DA CRISE DA PSICOLOGIA: ELEMENTOS PARA UMA PESQUISA COMPARATIVA

Bruno Peixoto Carvalho[8]

Ana Flávia Bezerra Toledo Camargo[9]

Bárbara Caroline Celestino Palhuzi[10]

Nataly Batista de Jesus[11]

Introdução

O presente trabalho é parte de pesquisa maior em andamento, cujo objetivo consiste em caracterizar a crise da psicologia na década de 1920 a partir de dois de seus principais expoentes, a saber L.S Vigotski (1896-1934) e G. Politzer (1903-1942), comparando seus dois principais trabalhos sobre o tema, a saber: a *Crítica dos fundamentos da psicologia* (1928), de Politzer, e *O significado histórico da crise da psicologia* (cuja datação provável é de 1927), de Vigotski. São objetivos específicos desta pesquisa e que compõem dois planos de trabalho de iniciação científica: a) identificar os principais elementos que caracterizam a crise da psicologia para Vigotski e Politzer; b) verificar quais abordagens teóricas participam da crise, segundo as análises de Vigotski e Politzer; c) analisar de que modo cada autor concebe as referidas abordagens participam da crise da psicologia; d) comparar as caracterizações da crise da psicologia feitas por Vigotski e Politzer; e) comparar as possibilidades de superação da crise oferecidas pelos autores em tela. O presente texto versa sobre os três primeiros objetivos e especificamente naquilo que tange à obra de Vigotski para ulterior comparação com a obra de Politzer (o que já está sendo realizado como parte de outro plano de trabalho da pesquisa).

A crise da psicologia tal qual apreendida por Vigotski

O ponto de torque da análise vigotskiana é a sua constatação da ausência de uma ciência

[8] Psicólogo. Doutor em Psicologia Social pela PUC-SP. Professor Adjunto na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. E-mail: pcarvalhobruno@gmail.com

[9] Graduanda de Psicologia na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS CPAR). E-mail: ana_klaus3@hotmail.com

[10] Graduanda de Psicologia na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS CPAR). E-mail: babipalhuzi@hotmail.com

[11] Graduanda de Psicologia na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS CPAR). E-mail: nataly.bj@hotmail.com

geral a guiar o desenvolvimento dos ramos particulares da psicologia. Desta deriva o conjunto de formulações feito pelo autor bielorusso no já referido texto. O ponto de partida de sua análise é o reconhecimento da existência de um emaranhado de teorias particulares e particularistas – e frequentemente colidentes entre si – sobre os fenômenos da psicologia. Vigotski (1927/1996) assinala que os psicólogos práticos (psicotecnia, psiquiatria) foram os primeiros a notar referida ausência na ciência psicológica, pois que precisamente no campo das aplicações da psicologia que, segundo Vigotski, a crise da psicologia foi anunciada primeiramente.

A incapacidade em integrar e generalizar os conceitos e fatos estudados pelas teorias psicológicas é a primeira consequência do ausentar-se de uma teoria geral no quadro da investigação psicológica. Disto deriva o desenvolvimento de disciplinas não apenas particulares como contrapostas na explicação dos fenômenos humanos.

Ao tempo de Vigotski – como ainda hoje, malgrado o desenvolvimento das teorias psicológicas –, a psicologia se desenvolveu sem uma direção comum. Isso não significa, entretanto, que as diversas abordagens particulares em psicologia não tenham se pretendido ao estatuto de ciência geral. A rigor, todas escolas psicológicas por Vigotski arroladas no *Significado histórico da crise da psicologia* pretenderam-se ao lugar de ciência geral. O contraponto entre as teorias psicodinâmicas, as teorias reflexológicas e comportamentalistas é marca desta ausência de direção comum. De um lado, a teoria reflexológica concebe que a explicação de processos complexos como o pensamento, por exemplo, deve partir do conceito de reflexo (do mais simples, portanto); de outro, as teorias psicodinâmicas (subjetivistas), tendiam a partir daqueles elementos propriamente superiores que marcam a vida de nossa espécie como ponto de partida investigativo. Se a psicologia deve partir do simples ao complexo ou do complexo ao simples, isso é algo a ser decidido pela psicologia geral.

Segundo elemento importante para a caracterização da crise é a ideia de que os fatos descobertos pela psicologia precisam ser conceitualizados e organizados/hierarquizados no interior de um sistema teórico. Na ausência de uma ciência geral, a importância e o lugar de cada fato (se no centro ou na periferia) varia de um sistema a outro. Há que se responder – antes de qualquer coisa –, afinal, o que há de comum entre os fenômenos estudados pela psicologia. A psicanálise responde com o inconsciente e a sexualidade como princípio explicativo; a reflexologia responde que tudo é reflexo (da saliva de um cão ao cálculo matemático

complexo); e, a *gestalt* advoga pelo universal da percepção e as leis da forma como princípio explicativo. Disso deriva-se que o reflexo salivar do cão de Pavlov terá uma significação central como princípio explicativo reflexológico, mas subordinada ou marginal quando do que se trata é a *gestalt* ou a psicanálise. Inconsciente, reflexo, personalidade e percepção são, para Vigotski, fatos psicológicos ocupando lugares distintos nos sistemas psicológicos à época vigentes. Faz falta, antes de tudo, de um princípio explicativo que permita integrar e generalizar os fatos dispersos investigados pela psicologia.

A unidade da psicologia depende de que os ramos dispersos do saber psicológico, bem como as suas respectivas descobertas e conceitos sejam postos sob a regência de um mesmo princípio explicativo que os integre. A busca de unidade da psicologia, conduz Vigotski (1927/1996) a uma caracterização do caminho percorrido por uma nova ideia no curso do desenvolvimento científico, pois também este caminho explica a sua dispersão. Inicialmente, descobre-se algo que muda o modo tradicional de entender certo corpo de fenômenos, frequentemente ultrapassando limites anteriores de entender um ou outro problema científico. A esta fase de descoberta, segue-se um momento de propagação de influência de dita ideia a um domínio ampliado de fatos análogos; a ideia, deslocada dos fatos iniciais aos quais fazia referência, ruma para tornar-se cada vez mais abstrata e perder a relação inicial que guardava com aquele primeiro conjunto de fatos. Em um terceiro momento, a ideia, na direção de tornar-se princípio explicativo, toma conta da totalidade do campo de conhecimento, tendendo a engolfar a todos os fatos e conceitos da disciplina em questão; trata-se, aí, do estágio da integração. No quarto estágio, a ideia deixa de ser apenas o princípio explicativo daquela disciplina em questão e torna-se algo além de princípio explicativo, alcançando outra disciplina (podemos usar com ilustração o conceito de adaptação da teoria evolucionária de Darwin, que foi transladado ao behaviorismo radical como ideia força importante a sustentar dito sistema conceitual). O último estágio do desenvolvimento da ideia é aquele em que a ideia – hipostasiada – se encontra à beira de explodir, como a "rã que se transformou em boi" Vigotski (1927/1996, p. 221), podendo tornar-se uma ideia filosófica.

As quatro tendências psicológicas por Vigotski analisadas (psicanálise, reflexologia, *gestalt* e personalismo) não alcançaram sequer o estágio da integração. Sobre este modo de analisar o desenvolvimento da ciência psicológica, escreveu Vigotski:

> As idéias da psicanálise nasceram de descobertas específicas no campo da neurose; estabeleceu-se de forma indiscutível o fato de que toda uma série de fenômenos psíquicos é determinada pelo inconsciente e o fato de que a sexualidade se oculta numa série de atividades e sob formas que anteriormente não eram consideradas eróticas. Paulatinamente, esta descoberta concreta, respaldada pelo êxito de sua aplicação terapêutica e com a autoridade que lhe isso conferia (isto é, sancionada pela veracidade de sua prática), foi transposta por uma série de campos adjacentes, como a psicologia da vida cotidiana ou a psicologia infantil, além de apropriar-se da totalidade dos enfoques teóricos sobre a neurose. No confronto disciplinar, essa idéia se impôs sobre os mais distantes ramos da psicologia, sustentando-se que com ela poderia estudar a psicologia da arte ou a psicologia dos povos. Mas a psicanálise estava ultrapassando desta forma os limites da psicologia: a sexualidade se transformava no princípio metafísico de uma série de idéias metafísicas, a psicanálise se transformava em ideologia, a psicologia se transformava em metapsicologia. A psicanálise dispõe de sua própria teoria do conhecimento e de sua própria metafísica, de sua sociologia e de sua matemática. O comunismo e o totem, a igreja e a obra de Dostoiévski, o ocultismo e a publicidade, o mito e as invenções de Leonardo da Vinci são apenas sexo disfarçado e mascarado. (Vigotski, 1927/1996, p. 225)

Algo similar ocorre com a reflexologia. Tendo partido dos achados sobre a salivação dos cães de Pavlov, a ideia de reflexo condicionado passou a ser utilizada nos mais vários experimentos e estendida a todo o comportamento animal (psicologia animal). Pavlov transforma o pensamento em reflexos de segunda ordem. Bekhterev, por sua vez, transforma todo elemento de subjetividade em reflexo. A *gestalt,* por seu turno, nascida de pesquisas sobre a percepção, salta à psicologia animal para ali concluir que o processo de resolução de problemas pelos macacos responde, como nos humanos, às leis da forma e – ulteriormente – transformar a todo o mundo físico e subjetivo em *gestalt.* O personalismo, por sua vez, tendo surgido da psicologia diferencial, teria – segundo Vigotski (1927/1996) – transformado até mesmo a natureza em individualidade/personalidade.

Cada uma das ideias e descobertas feitas por estas quatro abordagens, segundo Vigotski, possui um valor intrínseco, entretanto, quando se alçam em pretendentes a princípio explicativo,

vertem-se numa nulidade. Do exposto, uma constatação vigotskiana é evidente: a psicologia carece objetivamente de um princípio explicativo e de uma ciência geral.

A ciência geral não pode ser entendida apenas como a forma lógica mais abstrata de uma ciência particular (esta era a posição de Binswanger) que já não se relaciona mais com a realidade em última instância. A ciência geral, na acepção de Vigotski, não é apenas a instância crítica dos seus ramos particulares, mas, antes, num nível de abstração mais elevado, continua a ter a realidade como esteio. A biologia geral, por exemplo, não trata de plantas e animais em particular, mas classifica e organiza um conjunto de leis, conceitos e princípios sobre o organismo, a vida, a seleção natural. Segundo Vigotski (1927/1996):

> Mas aquilo que estuda com a ajuda dessas abstrações é, em última instância, a mesma realidade que a zoologia e a botânica. Seria um equívoco afirmar que estuda conceitos e não a realidade refletida neles, assim como o seria dizer que o engenheiro que estuda o projeto de uma máquina estuda o projeto e não a máquina ou que um anatomista que estuda em um atlas anatômico estudo desenhos, e não o esqueleto humano. Porque também os conceitos são somente desenhos, fotografias, esquemas da realidade e ao estudá-los estudamos modelos desta última, assim como mediante uma planta ou um mapa geográfico estudamos um país ou uma cidade estranha. (p. 231)

Todo conceito, por mais abstrato que seja, concentra uma porção da realidade: é um correspondente das relações reais entre as coisas. Do mesmo modo, todo fato tomado como fato científico já encerra em si uma abstração, por mais empírico que pareça ser.

A terra girava em torno do sol mesmo antes que Galileu demonstrasse essa verdade científica. Isso permite estabelecer a diferença entre fato (a realidade que existe independente de nossa consciência) e fato científico (a realidade tal qual apreendida pelo pensamento). A própria enunciação da questão da posição da terra no cosmos e busca dos meios probatórios para tal dependia – antes como hoje – de conceitos prévios oriundos de diversas ciências particulares.

As ciências gerais têm os conceitos como objeto, mas isso não significa que elas se tornem lógica ou metateoria, como supunha Binswanger. Do contrário, os conceitos são formados como protótipos/modelos da realidade e ao tomá-los como objeto e buscar estabelecer

as relações entre eles, a ciência geral está explorando também (mas em outro nível que o das ciências particulares) as relações da realidade. Assim, nem a ciência geral se orienta puramente para o conceito, nem a ciência particular se orienta simplesmente para a determinação e ampliação de determinados fatos científicos.

Para que se estabeleça que um fato é um fato propriamente científico são necessários muitos avanços no campo da produção dos conceitos e, por sua vez, ao descobrir fatos, a ciência amplia a gama de alcance dos conceitos (ou, ao menos, os revê); de outro lado, da ampliação do alcance dos conceitos depende a descoberta – pela ciência – de novos fatos. Assim, a ciência geral é, segundo Vigotski (1927/1996, p. 244): **"**Por isso pode-se definir a ciência geral como a ciência que recebe o material de uma série de ciências particulares e leva a cabo uma elaboração e generalização posterior do mesmo, impossível dentro de cada disciplina em separado".

Que a ciência geral opere com um nível de abstração da realidade mais expandido que as ciências particulares e que o modo como os fatos são tomados como fatos científicos seja constrangido pelo acúmulo da ciência geral, não significa ceder à perspectiva gnosiológica da produção de conhecimento. Segundo Vigotski (1927/1996):

> Podemos dar mais um passo e dizer que os pressupostos subjetivos de que parte o processo de conhecimento se manifestam sempre em nosso modo de expressar as leis da natureza e de relacionar diferentes conceitos; devem ser levados em conta, mas sempre como reflexo da dialética objetiva. (p. 247)

Do exposto resulta que a ciência geral centraliza as ciências particulares (como a biologia na relação com a zoologia, botânica, genética, etc., por exemplo) e delas retira a sua legitimidade. Na psicologia, entretanto, ocorre que cada disciplina particular pretende ser o centro, de modo que conceitos e fatos que numa teoria possuem uma significação central, noutra são completamente subordinados. Impera nesta ciência um "mosaico de opiniões discrepantes" (Vigotski, 1927/1996 p. 249). A esta condição que caracteriza a crise da psicologia Vigotski (1927/1996) nomeia como uma catástrofe, posição bem distinta daquelas que hoje tendem a apresentar a diversidade teórica da psicologia sob o signo de positividade.

Vigotski destaca que uma das alternativas de suprassunção dos pontos de vistas

particulares e do mosaico heterogêneo das teorias psicológicas é a saída pelo ecletismo. O ecletismo se caracteriza pela tentativa de oferecer resposta a questões formuladas no interior de um sistema teórico por outro sistema teórico. Dentre os exemplos oferecidos por Vigotski, destacam-se as teorias de Adler e Jung, que figuram numa psicanálise sem o princípio explicativo da sexualidade (ou seja, uma psicanálise sem Freud), assim como a tentativa de Alexander Luria no início da década de 1920 de untar o marxismo à psicanálise pelo seu método motor combinado, a partir do qual pretendia mensurar objetivamente aquelas representações vinculadas a núcleos traumáticos do sujeito pela via experimental. Segundo Vigotski (1927/1996, p. 252), "Todas essas colocações tomam o rabo de um sistema e o adaptam à cabeça de outro, intercalando no meio o tronco de um terceiro".

Três formas de untar esse mosaico heterogêneo de opiniões são arroladas por Vigotski. A primeira forma de ecletismo consiste em anexar diretamente a um dado sistema leis, fatos e teorias advindos de outro sistema teórico. Neste caso, por exemplo, busca-se compatibilizar os resultados encontrados pela tradição subjetivista da Escola de Wuzburg com o sistema conceitual reflexológico de Bekhterev (tendência objetivista). Ou seja, compatibiliza-se resultados de um sistema cujo método de apreensão da realidade é colidente com aquele para o qual pretende contribuir. A segunda variação do ecletismo assemelha-se menos a uma conquista/anexação e mais a uma aliança, em que ambos os sistemas mantém relativa independência: é o que ocorre quando se tenta – por exemplo – associar o marxismo à psicanálise. Parte-se de um ponto em comum entre ambos os sistemas, como a caracterização feita por Luria da psicanálise como um sistema monista (tal qual o marxismo) em psicologia, para se afirmar a compatibilidade entre os dois sistemas. Daí que a teoria de Marx presta socorro a psicanálise ali onde ela nada explica (pois que nada diz sobre as leis que regem a sociedade) e a psicanálise, por sua vez, aparece ali onde a teoria de Marx é insuficiente (na explicação das leis do desenvolvimento psíquico individual). Têm-se aí dois problemas: a) primeiramente, cria-se um sistema dual (um para o indivíduo e outro para a sexualidade); b) desfigura-se, aí pelo menos um dos sistemas. A centralidade da sexualidade na constituição da individualidade é algo incompatível com a teoria de Marx e, por outro lado, extirpar o papel central da sexualidade da psicanálise freudiana destitui de sentido os demais conceitos por esta desenvolvidos, uma vez que em seu núcleo reside a teoria da sexualidade. A terceira forma de

assimilação de ideias – a única a que o psicólogo bielorusso aduz o título de crítica – é a integração. A integração implica em que a apropriação das ideias (note-se que aqui se tratam de ideias e não de conceitos propriamente ditos) de outras teorias demanda situar-se fora do campo do sistema do qual se pretende extrair alguma consequência, implica em formular o problema e as vias de sua solução desde um sistema de princípios próprios. Por exemplo, se se quer tomar a ideia freudiana de consciente desde a psicanálise, estar-se-á justificando o freudismo; de outro lado, quando a partir do próprio sistema – alheio e distante da psicanálise – se coloca primeiramente o problema da natureza ontológica do inconsciente (se um fato fisiológico ou propriamente psicológico) para a partir do próprio complexo conceitual propor as vias investigativas para abordar o problema do inconsciente, então se está tratando da integração. Segundo Vigotski (1927/1996, p. 268): "Para referir-se criticamente a um sistema alheio é preciso antes de mais nada dispor de um sistema de princípios próprio. Julgar Freud à luz de princípios extraídos do próprio Freud significa justificá-lo de antemão".

Outro problema importante na caracterização da crise da psicologia foi a busca – pelos mais diversos sistemas psicológicos – de teses, leis gerais, modelos e metodologias de outras ciências. De um lado, esta importação de campos já consolidados tem o mérito de permitir a uma dada teoria psicológica candidata à ciência geral operar com leis e conceitos já mais firmemente estabelecidos. Por outro lado, biologia e psicologia – por exemplo – mesmo quando reportam-se a um mesmo objeto o fazem a partir de materiais mui heterogêneos (por exemplo, a forma como ambas ciências concebem a infância ou o desenvolvimento). Ilustração disso pode ser encontrada na apropriação por parte de Stanley Hall (e outros) da tese biológica da recaptulação (segundo a qual, a ontogenia repete a filogenia) para – a partir daí – explicar o desenvolvimento humano. Segundo Vigotski (1927/1996, p. 275): "… muitas questões formuladas de forma equivocada pela psicologia adquirem aparência científica graças aos empréstimos procedentes das ciências naturais".

A relação da psicologia com campos já consolidados do saber científico apõe um outro problema de natureza ontológica e epistemológica, a saber: o da propriedade ou impropriedade de a psicologia constituir-se metodologicamente como ciência sobre as bases das ciências da natureza. A primeira objeção de Vigotski (1927/1996) a esse respeito é quanto à ideia defendida pelos reflexólogos de que o método da psicologia deve basear-se na experiência direta (ou na

percepção imediata) e de que aquilo que não é acessível pela experiência imediata torna-se, por extensão, ausente do conjunto de fenômenos investigado pela psicologia. Os reflexólogos alegavam, por exemplo, que tal coisa como uma psicologia infantil seria algo impossível, uma vez que a vida subjetiva da criança seria inacessível de forma direta pelos investigadores, que são adultos. Vigotski argumenta que tal ideia não se sustenta nem mesmo em uma ciência da natureza como a física, cujos princípios, métodos e resultados já eram bem consolidados. Com a física de Max Planck, Vigotski expõe a ideia – relativamente simples, aliás – de que a física desenvolveu um largo instrumental cuja função é ser um mais além dos sentidos, ou seja, dar provas fenomênicas de algum processo fundamental que não pode ser captado pelos sentidos. Assim, conhecimento e experiência direta não se confundem. Em analogia entre a psicologia e a ciência da história, Vigotski (1927/1996, p. 278) ilustra:

> … o historiador interpreta vestígios – documentos, memórias, jornais etc. - e, mo entanto, a história é precisamente a ciência do passado, reconstruído segundo seus vestígios. Não é a ciência dos vestígios do passado, mas do próprio passado. Não é a ciência dos documentos de uma revolução, mas da própria revolução. O mesmo acontece com a psicologia infantil: será que a infância, a alma infantil não está ao nosso alcance, não deixa vestígios, não se manifesta para fora, não pode ser descoberta?.

Assim, que o chamado método direto é algo de transposição equivocada e falseamento do próprio método das ciências naturais, ao mesmo tempo. Não é verdade que o que os instrumentos científicos fazem seja apenas amplificar e prolongar nossos órgãos sensoriais. O termômetro não prolonga a sensação de calor em quem o utiliza com o fim de saber a temperatura de algo. Do contrário, ele nos dispensa que no estudo de fenômenos térmicos precisemos ter relação sensorial direta com o calor e suas variações. É precisamente neste movimento de alçar-se além da realidade imediata que se pode dizer que faz-se ciência.

Destaca-se, por fim, a questão da linguagem científica como instrumento do pensamento tal qual aduzida por Vigotski no texto em tela. Para Vigotski a psicologia ainda não possuía uma linguagem própria, sistemática e totalizante. A ausência de uma linguagem e sintaxe comum não era um problema que – para o autor – pudesse ser resolvido meramente pela atividade orientada à construção de um sistema de signos para a psicologia; do contrário, o caráter

fragmentário da terminologia disponível à psicologia deve-se ao fato de que ela ainda não tenha encontrado seu princípio explicativo de que a origem de seus conceitos e ideias seja de natureza demasiado heterogênea e costumeiramente incompatível. Deste modo, uma nova terminologia para uma nova psicologia deveria ser o resultado de esforços na direção de processos investigativos factuais e não da busca pela reformulação abstrata da terminologia da ciência psicológica. Registre-se, aqui, que Vigotski formulara tais considerações mais de 30 anos antes que Kuhn (1962/2007) apresentasse sua teoria paradigmática – cuja versão mais madura é uma saída pelo relativismo – do desenvolvimento científico e abordasse o problema da linguagem da ciência, a incomensurabilidade entre teorias e a questão do léxico taxonômico das teorias. Três são as disposições terminológicas da psicologia que expressam a sua crise: a) a elevação à categoria científica de palavras da linguagem cotidiana, do senso comum, vinculadas à vida prática; b) o uso de expressões advindas de escolas filosóficas pretéritas; c) a importação de termos emprestados das ciências naturais, ainda quando operam por mera analogia, como modelos ou referência distante. Do exposto, Vigotski conclui que uma terminologia para a psicologia figura como uma necessidade objetiva.

> Recapitulemos, pois: os psicólogos empíricos necessitam de uma linguagem cotidiana indeterminada, confusa, plurissemântica, vaga, uma linguagem tal que o que nela é dito possa concordar com qualquer coisa – hoje com os padres da Igreja, amanhã com Marx -; necessitam de termos que não ofereçam uma qualificação filosófica clara da natureza do fenômeno e nem ao menos uma descrição clara do mesmo, porque os psicólogos empíricos não compreendem com clareza e não vêem com clareza seu objeto. Os ecléticos necessitam de maneira provisória de duas linguagens enquanto se mantêm dentro do ponto de vista eclético, mas quando abandonam esse terreno e procuram designar e descrever de novo o fato descoberto deixam de ser indiferentes à linguagem, à palavra. (Vigotski, 1927/1996, pp. 304-305)

Os elementos ressaltados anteriormente são os principais que caracterizam e estruturam a análise acerca da crise da psicologia, bem como são os equívocos primordiais que impedem a construção de uma "psicologia geral", tal qual visada por Vigotski. Há, ainda, outros elementos importantes deste texto seminal a serem tratados, mas que, pela natureza do presente

texto não puderam ser abordados.

Considerações finais

Para finalizar, é importante assinalar que Vigotski (1927/1996) situa na reflexologia – que ele aprecia muito criticamente – os germens de uma nova psicologia. Isso, no entanto, não significa que a reflexologia é uma psicologia geral, mas que sua orientação ante a realidade fenômenos a ser tratada pela psicologia é uma orientação objetiva. Esse enlace com a realidade representado pela reflexologia estaria no cerne da construção da nova psicologia, mas não se confunde com ela.

O trabalho em questão encontra-se, no atual momento, na investigação da análise vigotskiana, encaminhando-se para a compreensão dos elementos que participam da crise da psicologia, para posteriormente, serem comparados com a análise do filósofo Georges Politzer, que compartilha com o psicólogo bielorusso muito de sua caracterização da crise. Politzer (1928/1998), entretanto, encontra na psicanálise freudiana o gérmen da nova psicologia – que também deve ser objetiva – e tem no drama sua categoria central. A pesquisa encaminha-se, agora, para a produção de um quadro sintético-comparativo a respeito das análises e alternativas aportadas por estes dois autores.

Referências

Kuhn, T. S. (1962/2007). A estrutura das revoluções científicas (9a ed.). São Paulo: Perspectiva.

Politzer, Georges (1998). *Crítica dos Fundamentos da Psicologia: A psicologia e a psicanálise*. (Trad. Marcos Marcionilo e Yvone M C T Silva). Piracicaba: Editora Unimep. (Obra original publicada em 1928).

Vigotski, L.S. (1996) *Teoria e método em psicologia: O significado histórico da crise da psicologia.* São Paulo: Martins Fontes.

XIII CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL

PELA DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

27 a 30 de setembro de 2017 – Salvador – BA ISSN 1981-2566

www.conpe2017.ufba.br

A ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO NA INTERFACE ENTRE ASSISTÊNCIA SOCIAL E EDUCAÇÃO

Danilo Rocha de Medeiros Liberalino[12]

Glícia Rossana Alves Brandão[13]

Vânia Aparecida Calado[14]

RESUMO: Este trabalho investiga a atuação do psicólogo no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) em Centros de Referência de Assistência Social, na interface entre Educação e Assistência Social. O Serviço é compreendido como ambiente de construção do conhecimento e transformação social, possibilitando o desenvolvimento de práticas interdisciplinares. Através da pesquisa bibliográfica exploratória, foram selecionados onze artigos científicos, publicados entre 2009 e 2016 em periódicos nacionais, que investigaram a atuação do psicólogo em comunidades. Após análise, aponta-se que, mesmo mencionando a necessidade do estabelecimento de tal interface, os artigos não apresentaram informações aprofundadas acerca da atuação do psicólogo no SCFV, detendo-se principalmente ao mapeamento de suas atividades e respectivas dificuldades, majoritariamente relativas à formação acadêmica ou à realidade deste campo de atuação. Portanto, conclui-se que são necessários novos estudos, mais restritos a essa política, para subsidiar novas perspectivas e práticas interdisciplinares da Psicologia nas comunidades.

Palavras-chave: Psicologia e educação; Assistência Social; atuação do psicólogo; formação do psicólogo; Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos.

Introdução

O presente artigo surge da necessidade de explicitar as conexões política e teoricamente já existentes entre Assistência Social, Educação e Psicologia através de uma abordagem da atuação do psicólogo no Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), mais especificamente em uma das políticas públicas efetivadas nesta unidade – o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) para crianças e adolescentes. Para tanto, faz-se primordial a compreensão das diretrizes que normatizam tais políticas públicas e orientam seus profissionais, o que possibilitará a definição do cenário desta pesquisa.

[12] UnP, danilorochaliberalino@gmail.com
[13] UnP, gliciabrandao@hotmail.com
[14] UnP, vaniacaladopsi@gmail.com

Entre a rede socioassistencial, o CRAS se apresenta como equipamento de excelência da Proteção Social Básica, constituindo porta de entrada do Sistema Único de Assistência Social (SUAS) e atuando no monitoramento da comunidade por ele referenciada através de formação de grupos, acompanhamentos familiares, visitas domiciliares, efetivação de políticas públicas, entre outros (Brasil, 2004). Dentre os serviços ofertados, destaca-se o Programa de Atenção Integral à Família (PAIF), que objetiva proporcionar à população o acesso aos direitos sociais, promover comunicação clara com os demais serviços setoriais, prevenir a ruptura de vínculos comunitários e familiares, dar suporte aos sujeitos que necessitam de cuidados especiais e promover acesso aos programas de transferência de renda, serviços socioassistenciais e benefícios (Brasil, 2009).

Com o intuito de complementar as atividades ofertadas pelo PAIF, foi criado o SCFV, o qual é definido pela Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais (Brasil, 2009) como um serviço de caráter grupal, segmentado segundo a faixa etária dos usuários, que visa à prevenção de riscos sociais a partir do desenvolvimento progressivo da população, propiciado por ações planejadas e desafiadoras, de modo a estimulá-los "na construção e reconstrução de suas histórias e vivências individuais e coletivas, na família e no território" (p. 9). Além disso, o SCFV realiza ações de cunho proativo e preventivo, ofertando atividades de integração e troca de experiências, desenvolvendo o fortalecimento de vínculos familiares e comunitários e ampliando o sentimento de identidade e de pertença.

Por pautar suas atividades sobre os ciclos de vida do público-alvo, o Serviço desponta como escopo desta pesquisa sobretudo em sua ênfase na infância e na adolescência, visto que são estágios do desenvolvimento humano diretamente relacionados à educação escolar regular. Logo, nesta vertente é possível vislumbrar uma potente articulação entre educação e rede socioassistencial com vistas à democratização e garantia de direitos, explorando a educação além do ambiente escolar, uma vez que Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais (2009), objetiva:

> . . . a constituição de espaço de convivência, formação para a participação e cidadania, desenvolvimento do protagonismo e da autonomia das crianças e adolescentes a partir de interesses, demandas e potencialidades dessa faixa etária. [A Tipificação] Estabelece ainda que as intervenções devem ser pautadas em experiências lúdicas, culturais e

esportivas como formas de expressão, interação, aprendizagem, sociabilidade e proteção social. (p. 10)

Para tanto, de acordo com as Orientações Técnicas sobre o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos para Crianças e Adolescentes de 6 a 15 Anos (Brasil, 2010), tal oferta deve partir, prioritariamente, de esforços dos órgãos gestores da Assistência Social em âmbitos locais no mapeamento de todos os seus territórios e suas respectivas situações de vulnerabilidade e risco, bem como da rede de serviços – públicos ou privados, internos ou externos à Assistência Social – e das possibilidades para estabelecimento de atuações intersetoriais.

No tangente às atribuições dos técnicos de nível superior (assistentes sociais e psicólogos), o Caderno de Orientações para o PAIF e o SCFV dispõe, em suma, que estas devem articular os objetivos do CRAS e a operacionalização dos programas, com ênfase na informação prestada aos usuários e no estabelecimento de critérios de planejamento e avaliação (Brasil, 2016). Entretanto, por descrever apenas atividades técnicas e seus objetivos, as diretrizes governamentais não dão conta de englobar as perspectivas teórico-metodológicas pertinentes à formação dos profissionais inseridos nessas políticas públicas. Isso se torna particularmente notável na descrição feita pelas Orientações Técnicas para o SCFV no momento em que abordam os recursos humanos necessários para a efetivação dos grupos (Brasil, 2010), a saber:

Técnico de referência, profissional do CRAS responsável principalmente pelo acolhimento e atenção às famílias dos usuários e pelo apoio ao orientador social na mediação dos trabalhos grupais para as famílias;

Orientador social, cargo exercido até por profissionais com nível médio de formação e responsável pelo planejamento das atividades dos grupos (tendo em vista as demandas específicas apresentadas), bem como sua sistematização, avaliação e evolução, além de capacitação da equipe e realização e acompanhamento de registros burocráticos;

Facilitadores de oficinas, os responsáveis pela realização das atividades – função esta que pode se confundir com a do orientador social; e, por fim,

Gestor local, responsável final pela garantia das exigências legais para a oferta do serviço.

Do mesmo modo, seguindo a lista de especificações generalizantes, as orientações referentes à capacitação de cada profissional para exercer sua função se limitam, em suma, a exigências de planos anuais de capacitação, sustentabilidade dos recursos e participação dos diversos setores envolvidos nos processos (Brasil, 2010) – não se estabelecem, portanto, atribuições específicas às classes profissionais e perspectivas científicas que melhor poderiam atuar em cada processo ou função.

No que concerne ao profissional de Psicologia, considerando esses e outros pressupostos legais e institucionais, é apenas possível concluir que dele se espera, na Proteção Social Básica, uma atuação amparada por referenciais teóricos, técnicos e éticos que problematizem e lancem sobre as várias esferas da desigualdade social um olhar abrangente, que não objetifique os aspectos histórico-culturais do desenvolvimento e dos processos socioafetivos nas comunidades; que reconheça as demandas singulares de cada usuário – sem, no entanto, fazer do seu acolhimento um processo psicoterapêutico individualizado –; e que assista a população de modo a promover sua emancipação através do desenvolvimento de habilidades, potencialidades e aquisições, além do fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários (Conselho Federal de Psicologia [CFP], 2007).

Em contrapartida, os entraves institucionais do próprio serviço público, comumente desarticulado em suas esferas de atuação, apresentam-se como fatores limitantes à atuação de seus profissionais, pois ainda encontra-se fortemente voltado à satisfação de interesses políticos do Estado e mantem-se como reforçador de práticas tradicionais, individualizantes e patologizantes, engessadas pelo tempo. Pode-se ver, então, o próprio psicólogo como sujeito oprimido – por um lado, é cobrado a promoção da emancipação da comunidade e, por outro, pode ter sua própria autonomia restringida se buscar subverter a lógica de atuação dominante no dia-a-dia dos equipamentos comunitários.

Mesmo assim, uma vez assumida a responsabilidade de atuar em ambiente comunitário, e estando ciente dos desafios de sua práxis – bem como de sua relevância para a realidade local e da primordialidade do labor educativo na atuação social –, o psicólogo deve “aproximar-se das classes populares, ajudando-as na conscientização de sua identidade psicossocial . . . como primeiro passo para uma superação dessa degradante situação de submissão” (Andery, 2012, p. 207).

Em outras palavras, é certo que o psicólogo deve assumir o papel de facilitador na construção do saber crítico junto aos usuários com vistas à sua emancipação, fazendo com que cada um se reconheça como sujeito ativo e protagonista em sua própria trajetória, contribuindo para com as histórias dos demais – eis onde reside o caráter educativo da atuação do psicólogo na Assistência Social. Tal assunção implica na necessidade de apropriar-se também dos arcabouços que embasam a tarefa de ensinar e que estão em consonância com as diretrizes do CFP, a exemplo da concepção de que "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção" (Freire, 2011, p. 47), e da própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), a qual postula que "a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais" (p. 1).

Portanto, espera-se desse profissional o engajamento em processos educativos que se distanciem da tradicional educação formal encontrada nas escolas, com conteúdo historicamente sistematizado e normatizado por leis. Pelo contrário, ele deve promover a educação de caráter não formal, pautada no engajamento da comunidade assistida a partir da abordagem de seus interesses, realidade e necessidades, englobando temas selecionados mediante o processo interativo que propiciem a construção do "conhecimento sobre o mundo que circunda os indivíduos e suas relações sociais" (Gohn, 2006, p. 29). Apenas dessa maneira o psicólogo poderá estabelecer como práxis uma interface entre as diretrizes para sua atuação em ambiente comunitário (preconizadas pelo CFP) e seu potencial educacional, sendo ainda mais relevante à medida que se comprova historicamente a deficiência de outros ambientes (em especial, o escolar) em promover o acesso igualitário a uma educação democrática e transformadora (Gentili, 2009).

Diante da importância da atuação do psicólogo no SCFV e da ausência de documentos oficiais que a pormenorizem, esta pesquisa faz-se relevante para explorar tal cenário ainda pouco descrito na Academia e, principalmente, para determinar como o psicólogo tem se inserido nesse campo e que atividades tem sido desenvolvidas por ele. Para tanto, adotou-se como objetivo geral a análise da produção científica referente à atuação do psicólogo no CRAS e no SCFV, no que diz respeito à sua inserção nesta política pública e o desenvolvimento de

sua práxis desde a criação do Serviço. A partir dessa investigação, esperou-se determinar de que maneira exata se configura a relação desse profissional com o SCFV; se existem relatos acerca dos entraves que se opõem à concretização de suas diretrizes governamentais (e, se sim, sobre o que versam); e, por fim, investigar de que modo a Psicologia, enquanto ciência, tem produzido conhecimento acerca da atuação do psicólogo neste cenário.

Desenvolvimento

No processo de investigação desta pesquisa não se objetivou a análise de dados quantitativos. Pelo contrário, optou-se por uma abordagem qualitativa exploratória em relação à produção científica já existente na área – tratando-se, portanto de uma pesquisa bibliográfica. Tendo em vista a abrangência deste tema, tal método apresentou-se como melhor alternativa, considerando a possibilidade de uma ampla análise de fenômenos existentes em localidades geográficas sobre os quais não se poderia debruçar diretamente (Gil, 2008).

Primeiramente, faz-se necessário diferenciar os conceitos de pesquisa e de revisão bibliográfica, para que não se confundam. Esta se delimita a "apenas um pré-requisito para a realização de toda e qualquer pesquisa" (Lima & Mioto, 2007, p. 38); enquanto que aquela diz respeito ao "processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico", pelo qual possibilita a descoberta de respostas para problemas e, quando possui caráter social (como neste artigo), o desenvolvimento de conhecimentos acerca de "aspectos relativos ao homem em seus múltiplos relacionamentos com outros homens e instituições sociais" (Gil, 2008, p. 26).

Quanto a seu caráter qualitativo, ressalta-se que esta pesquisa faz uso da interpretação dos dados coletados, tendo por objetivo fornecer aos pesquisadores os meios de emitir respostas com maior eficácia aos problemas das situações nas quais se inserem – logo, trata-se da tentativa de encontrar soluções para problemas cotidianos e reais. Sobre isso, Wolcott (citado por Creswell, 2007) aponta que

> ... o pesquisador faz uma interpretação dos dados. Isso inclui o desenvolvimento da descrição de uma pessoa ou de um cenário, análise de dados para identificar temas ou categorias e, finalmente, fazer urna interpretação ou tirar conclusões sobre seu

> significado, pessoal e teoricamente, mencionando as lições aprendidas e oferecendo mais perguntas a serem feitas. (p. 186)

Nesta perspectiva, foi igualmente fundamental reconhecer como problemática o pouco tempo decorrido desde a consolidação do SCFV enquanto política pública, no ano de 2009. Devido a isso, suas diretrizes e práticas ainda apresentam características pouco estudadas pela Academia – se comparadas a políticas mais antigas, como as do Sistema Único de Saúde (SUS) – e, portanto, carentes de maior número de publicações. Logo, ao situar esta pesquisa neste campo, também lhe foi atribuído o caráter exploratório, uma vez que tem vistas à formulação de hipóteses e ao esclarecimento dos conceitos que o permeiam mediante a análise qualitativa da literatura produzida até então (Gil, 2008).

Definido isso, partiu-se à delimitação dos critérios que orientaram a coleta de dados, conforme colocado por Lima e Mioto (2007). Segundo os critérios adotados, as publicações selecionadas foram as de origem brasileira, escritas na língua portuguesa; publicadas em revistas especializadas ou como capítulos de livros desde a consolidação do SCFV, entre 2009 e 2016; e que abordam os termos da Lei, as diretrizes orientadoras dos profissionais inseridos no Serviço, relatos de casos e/ou temas correlatos. Todas as publicações foram encontradas nas bases de pesquisa *online* Google Acadêmico e Biblioteca Virtual em Saúde Psicologia Brasil (BVS-Psi Brasil), utilizando as palavras-chave: Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos; atuação do psicólogo na Assistência Social; e formação do psicólogo. Optou-se por incluir na pesquisa *online o* aspecto da formação com o objetivo de buscar menções às contribuições da ciência psicológica para a práxis do profissional neste campo.

Adotando a leitura como principal técnica para a análise de conteúdo, e com fins a sua interpretação, esta se deu nas fases sequenciais de pré-análise, exploração do material e tratamento dos dados, como definidas por Bardin (citado por Gil, 2008). Em um processo progressivo, foi feita a leitura flutuante em um primeiro contato com os dados coletados, o que permitiu a seleção de publicações de maior interesse para este estudo, bem como a formulação de hipóteses acerca delas. Partindo-se para a exploração, foram realizados os recortes necessários de dez artigos e de um capítulo de livro e seu agrupamento, conforme critérios de semelhança e diferença, nas seguintes categorias: *A formação do psicólogo: teoria* versus *prática na comunidade*; *Os fundamentos da Psicologia e o lugar da Educação na Proteção*

Social Básica; e *Como o SCFV está sendo retratado na produção científica*. Por fim, a interpretação dos dados e a inferência de significados sobre eles (baseadas nos aportes teóricos e documentais pertinentes) possibilitou a avaliação da relação do psicólogo com o SCFV ao longo do tempo e a construção de possíveis projeções sobre seu futuro.

A formação do psicólogo: teoria *versus* prática na comunidade

Após o estudo da literatura, a primeira constatação que afeta a atuação do psicólogo na Assistência Social diz respeito a sua formação acadêmica, a qual se encontra fortemente atrelada a uma atuação clínica de viés individualizante e fortemente teórico, que, por sua vez, atende prioritariamente às classes socioeconômicas de maior poder aquisitivo (Macêdo, Alberto, Santos, Souza, & Oliveira, 2015; Andrade & Romagnoli, 2010). Com isso, pode-se inferir que os conhecimentos disponibilizados na Academia ainda são limitados – haja vista a grande variedade de campos abertos à Psicologia ao longo do tempo –, e, consequentemente, não oferecem instrumentação suficiente aos futuros psicólogos para as práxis mais adequadas às atuações emergentes.

Falando especificamente sobre a atuação na Proteção Social Básica, Macêdo et al. (2015) ressaltam que tal limitação pode ser constatada de maneira semelhante em relatos de psicólogos com grandes diferenças entre o término de suas graduações. Ou seja, no estudo em questão, constatou-se que tanto os profissionais formados nos primeiros anos do SUAS quanto os recém-graduados apresentaram a mesma insegurança para atuar conforme as diretrizes políticas desse campo. Como alternativa para a superação desse quadro, os autores defendem o acesso, na graduação, "a modelos outros de Psicologia, que superem perspectivas individualizantes e descontextualizadas de análise e intervenção sobre a realidade" (p. 816).

Comentando essa mesma questão, Yamamoto (2012) reconhece a falta de conhecimento dos profissionais acerca de atuações não individualizantes e ainda aponta a possibilidade de não estarem sendo produzidas novas práticas que possam contribuir para uma formação mais ampla – o que é exemplificado por Oliveira, Dantas, Solon e Amorim (2011) quando constataram que a recente inclusão do psicólogo em ações intersetoriais é um dos motivos pelos quais ele ainda não era muito encontrado exercendo o planejamento e a execução de atividades junto a outras instituições nos territórios referenciados por seus CRAS. Por sua vez, Andrade e Romagnoli

(2010, p. 611) reportam que estudos recentes indicam a concretização do modelo clínico inclusive no atendimento a crianças e adolescentes em situações de risco, o que ilustra a desvinculação entre a formação do profissional e a realidade brasileira, além de explicitar a necessidade de "redimensionar as nossas práticas". No âmbito da Proteção Social Básica, no qual se pensa a promoção da autonomia e a garantia de direitos, o reconhecimento das dificuldades dessa ordem é o ponto de partida para se pensar a fuga do tradicionalismo, visto que este cenário traz consigo o "trabalho com pessoas cujos problemas são materiais, concretos e que necessitam, em grande parte, de intervenções fora do escopo da clínica tradicional" (Oliveira et al., 2011, p. 141).

Os fundamentos da psicologia e o lugar da educação na proteção social básica

Em contrapartida ao tradicionalismo acadêmico da Psicologia, surge neste cenário uma demanda prática por ações voltadas à coletividade que estejam de acordo com a Política Nacional de Assistência Social (PNAS), de modo que se possa superar a total responsabilização do indivíduo diante de suas próprias condições de vida (Oliveira et al., 2014). Dentre os estudos analisados nesta pesquisa, seis apontam a Psicologia Social Comunitária (PSC) como conjunto de teorias psicológicas que mais se aproxima dessa realidade, uma vez que seu referencial teórico e metodológico está essencialmente fundamentado, entre outros, na atenção prestada à realidade dos usuários das políticas públicas. Nessa perspectiva, ao atuar segundo os pressupostos da PSC, o psicólogo pode romper com o atendimento individualizante e, de acordo com Góis (citado por Ximenes, Paula, & Barros, 2009, p. 691), se debruçar sobre os desdobramentos do modo de vida da comunidade e desenvolver junto aos usuários sua consciência "como sujeitos históricos e comunitários, através de um esforço interdisciplinar que perpassa a organização e o desenvolvimento dos grupos e da comunidade".

Com fins ao cumprimento das diretrizes governamentais para sua atuação, julga-se que o psicólogo, na Proteção Social Básica, se encontraria muito mais realizado se a Academia o proporcionasse maior capacidade de se articular às necessidades do campo, pois, como colocam Silva e Corgozinho (2011),

> não é possível implantar uma política pública de qualidade sem trabalhadores estáveis e qualificados para o exercício das funções. Quando o profissional possui segurança teórica de sua atuação, certamente consegue delimitar melhor o seu trabalho, dando respaldo para que se consiga distinguir seus afazeres dos outros profissionais em uma equipe trans, multi ou interprofissional, como ocorre com o profissional de psicologia no CRAS. (p. 19)

Não obstante, mais do que menções informativas em relação à realidade do profissional, a consolidação da práxis esperada neste cenário necessita de uma formação orientada a uma atuação comunitário-libertadora, tal qual proposta por Ximenes et al. (2009). Nessa perspectiva, o profissional estaria inserido em processos colaborativos e dialógicos entre sua equipe técnica e entre os usuários atendidos; e seu foco estaria, portanto, na problematização do conhecimento e das relações de poder na sociedade – e não mais na mera resolução de conflitos – o que abriria espaço para construções conjuntas, potencializando o tão almejado fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários. Por isso, também se fazem necessários espaços de formação continuada dentro da rede, para que ela se aproprie das questões relativas ao seu cotidiano; mas, na prática, sua realização beira a inexistência em alguns casos, contrariando as próprias normas operacionais (Leão, Oliveira, & Carvalho, 2014).

Entretanto, foi encontrada apenas uma menção clara ao caráter educativo da atuação do psicólogo neste campo, mesmo havendo a defesa de sua participação na construção de saberes juntamente aos grupos e na emancipação política da comunidade através de um papel de mediador (Ximenes et al., 2009), além do reconhecimento da contribuição de Paulo Freire para a PSC (Macêdo et al., 2015). Sobre esse aspecto, após considerar a significação do ambiente comunitário como campo de atuação do psicólogo e após o reconhecimento da indissociabilidade existente entre pesquisa e prática em Psicologia Escolar e Educacional, Souza (2009) aponta que

> a atuação junto ao campo da Assistência Social e das medidas socioeducativas no campo do direito da criança e do adolescente e de medidas de proteção à criança e ao adolescente (SUAS) serão importantes espaços a serem construídos e consolidados pelo psicólogo escolar. (p. 181)

Tal práxis desponta como perspectiva emergente para este profissional principalmente no atual contexto sócio histórico brasileiro, no qual as discussões sobre Psicologia Escolar e Educacional possibilitaram sua inserção "na área da Criança e do Adolescente, atuando com projetos de inclusão social, planejamento de ações comunitárias e sociais, de ação junto a jovens em liberdade assistida [...]" (Souza, 2009, p. 179) – sem, entretanto, confundir seu trabalho com o de outros profissionais ou deixar de lado as especificidades de sua formação enquanto tal. Essa ressalva pode ser observada na própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), na qual se vê a importância de reconhecer as peculiaridades do ensino inerentes a cada contexto ou instituição social, de modo que cada um deles possa desenvolver seu trabalho almejando a satisfação de objetivos singulares e, consequentemente, possa integrar uma rede de serviços eficientes e complementares entre si no que concerne ao fenômeno educacional.

De modo geral, observa-se que, por focalizar exclusivamente a PSC, a maioria das pesquisas já realizadas deixa de lado outras áreas de estudo da Psicologia que podem ter contribuições igualmente relevantes para este tipo de atuação – em especial, a já mencionada Psicologia Escolar e Educacional. Em verdade, pode-se ver essa ausência como mais um dos conflitos enfrentados em uma esfera recentemente adotada como campo de trabalho para a categoria, a qual lida com condições muitas vezes precárias dos serviços socioassistenciais e, devido a sua formação acadêmica engessada, frequentemente tem que recorrer à atividade clínica para consolidar sua identidade profissional ou para realizar atendimentos emergenciais em situações de crise (Oliveira et al., 2011; Yamamoto, 2012). Tal necessidade do reconhecimento de sua identidade pode ser observada no estudo de Leão et al. (2014), no qual mais da metade das psicólogas entrevistadas comentaram a dificuldade em diferenciar seu papel do papel dos assistentes sociais nos CRAS. Segundo análise dos autores, nesse caso viu-se que as distinções, quando existentes, se resumiam à divisão do trabalho entre os profissionais, incidindo na fragmentação da atenção prestada.

Não somente, quiçá devido às razões citadas, a percepção de outros profissionais atuantes na rede assistencial e da comunidade acerca do psicólogo se mostra muitas vezes ligada à Psicologia Clínica, o que ocasiona estranhamento dos demais quando há esforços desta categoria para desenvolver atividades que fogem ao seu *setting* tradicional – como, por exemplo, a participação em aulas e cursos (Andrade & Romagnoli, 2010). Tal incompreensão

se manifesta de maneira semelhante no conjunto das políticas públicas (portanto, em esfera maior), uma vez que se estabelecem relações de poder entre elas. Considerando o ranço assistencialista ainda presente na realidade e no entendimento popular acerca da Assistência Social, seus profissionais sofrem com a instabilidade no emprego decorrente da alta rotatividade nas unidades, baseada "em vínculos de 'confiança', ao invés de competência profissional", além de outros fatores que inviabilizam sua eficiência. Como consequência, a PNAS ainda é vista por muitos como uma política pobre e menor, se comparada com as da Saúde, das quais teve forte influência em sua elaboração (Romagnoli, 2016, p. 156-157).

Como o SCFV está sendo retratado na produção científica

Dentre as onze publicações analisadas, apenas três trouxeram menções diretas (e sucintas) ao Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, sendo Carlson e Pinheiro (2013) as únicas que se demoraram mais na descrição das atividades realizadas. Ao relatar um caso atendido por elas, as autoras dão a entender que, no CRAS em questão, os encontros grupais periódicos eram encabeçados por educadores, os quais solicitavam ações diretas da equipe técnica com os usuários quando necessário. Além disso, a equipe também realizava atendimentos familiares (não é mencionado de que maneira exata estes se deram) e articulações intersetoriais com a rede socioassistencial. Destaca-se que os encontros entre a equipe e os usuários serviram como possibilidade para propiciar uma escuta qualificada às famílias assistidas; e que as intervenções serviram de ferramenta para uma construção coletiva entre equipe e comunidade, na qual o SCFV se tornou um lugar *sui generis* para a proteção e garantia de direitos. Analisando esse rol de atividades à luz da divisão de papeis proposta nas Orientações Técnicas para o SCFV (Brasil, 2010), conclui-se que as psicólogas assumiram a função de técnicas de referência, mesmo isso não sendo explicitado no capítulo em questão.

Semelhantemente, nove dos quinze psicólogos entrevistados por Oliveira et al. (2014) relataram exercer essa mesma função. Entretanto, logo em seguida, os autores constatam que os entrevistados realizavam atividades pertinentes a outros profissionais que podem estar envolvidos no serviço (facilitadores de oficinas e orientadores sociais), sendo as principais delas: "palestras, rodas de conversa, orientações e reuniões de planejamento com a equipe" (p. 109). Na obra em questão, não é especificado com que frequência essas últimas atribuições se

realizam, nem se tal fluidez de papeis decorre da falta de profissionais ou da própria opção por esse modelo nas unidades.

Por fim, há o relato de Macêdo et al. (2015) em seu estudo com sete psicólogos que atuavam no PAIF e no SCFV em suas respectivas unidades, os quais proferiram as críticas à formação acadêmica já mencionadas aqui. Ao analisar as atividades desenvolvidas nos programas, os autores constataram que, em sua maioria, elas consistiam em acolhimento ou tratamento psicológico (práticas da clínica tradicional) e pontuam que elas acontecem mesmo havendo o entendimento de que os entrevistados "tinham consciência de que essa não era forma ideal de atuação, mas acabavam fazendo diante de dificuldade para encaminhar usuários para outros serviços socioassistenciais" (p. 818). Por outro lado, mas com menos destaque, os profissionais também participavam de maneira interdisciplinar em grupos operativos como facilitadores e em visitas domiciliares junto aos demais técnicos dos CRAS, o que apontou uma nova focalização, para além do indivíduo isolado. Entretanto, o texto não aborda as especificidades do SCFV nem possibilita um enquadramento das funções dos psicólogos nele inseridos, inviabilizando reflexões maiores acerca de sua realidade.

Considerações finais

Finalmente, é possível inferir que as publicações analisadas neste trabalho se ocuparam, em sua maioria, do mapeamento das atividades dos psicólogos atuantes em CRAS de diversas regiões do país. Entre seus achados, os autores deram grande destaque às dificuldades enfrentadas pelos profissionais, cujas causas são majoritariamente oriundas da formação acadêmica que tiveram e/ou dos entraves institucionais que limitam o atendimento em rede e, portanto, a efetivação da Lei e das diretrizes governamentais relativas às atividades a serem desenvolvidas por eles – dentre elas, a Norma Operacional Básica de Recursos Humanos do SUAS (NOB-RH/SUAS), que preconiza a obrigatoriedade da formação continuada dos profissionais na própria rede socioassistencial (Brasil, 2011). Justamente por isso, considera-se não ter sido possível observar com precisão o modo pelo qual se realizam as práticas emergentes mais apropriadas a este campo de atuação (as que fogem ao modelo de atendimento clínico) –

o que pode ainda ilustrar certo distanciamento entre as discussões acerca da Educação e da atuação na Proteção Social Básica, inviabilizando o estabelecimento de uma interface.

Consequentemente, nas bases de pesquisa utilizadas neste estudo, também não foram obtidos resultados de produções científicas com foco mais restrito à aplicação das teorias psicológicas no trabalho do psicólogo no SCFV. Pelo contrário, existem poucas menções ao tema, encontradas em estudos de maior abrangência que revelam uma inserção ainda tímida, incipiente, no Serviço através de papeis ora indefinidos, ora coadjuvantes. Analisando as Orientações Técnicas e aliando-as ao entendimento da atividade de ensinar já mencionado, pode-se concluir que existe a possibilidade de uma atuação mais potente e presente no desenvolvimento dos grupos. Para tanto, ressalta-se a importância do aprofundamento dos estudos acadêmicos à luz dessa perspectiva, com o principal intuito de construir novas práticas que se mostrem eficazes na superação dos entraves históricos e institucionais dos quais padece a rede de serviços assistências no Brasil – principalmente no tocante à diminuição de ações individualizantes e ao fornecimento de subsídios para o desenvolvimento de práticas voltadas à coletividade, pelas quais o SCFV pode se configurar como real espaço de acolhimento, formação cidadã e convívio familiar e comunitário.

Referências

Andery, A. A. (2012). Psicologia na comunidade. Em S. T. M. Lane & W. Codo (Orgs.), *Psicologia Social: O homem em movimento* (14ª ed., pp. 203-220). São Paulo, SP: Brasiliense.

Andrade, L. F., & Romagnoli, R. C. (2010). O psicólogo no CRAS: Uma cartografia dos territórios subjetivos. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 30(3), 604-619. doi: 10.1590/S1414-98932010000300012

Brasil. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996, 23 de dezembro). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, seção 1.

Brasil. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. (2004, 15 de outubro). *Política Nacional de Assistência Social – PNAS*, resolução nº 145. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em http://www.mds.gov.br/cnas/politica-e-nobs

Brasil. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. (2006, 26 de dezembro). *Norma Operacional Básica de Recursos Humanos do Sistema Único de Assistência Social NOB-RH/SUAS*, atualizada pela Resolução CNAS nº 17/2011. Brasília, DF: Presidência da República.

Brasil. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. (2009, 11 de novembro). *Tipificação nacional de serviços socioassistenciais*. Brasília, DF: Presidência da República.

Brasil. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. (2010). *Orientações Técnicas sobre o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos para Crianças e Adolescentes de 6 a 15 Anos.* Brasília, DF: Presidência da República.

Brasil. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. (2016, 13 de janeiro)**.** *Caderno de Orientações: Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família e Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos* – Articulação necessária na Proteção Social Básica. Brasília, DF: Presidência da República.

Carlson, A. C. R., & Pinheiro, L. S. (2013). Práticas intersetoriais: Novos desafios postos aos psicólogos na atual política de assistência social. Em L. R. Cruz, L. Rodrigues, & N. M. F. Guareschi (Orgs.). *Interlocuções entre a psicologia e a política nacional de assistência social.* (pp. 103-117). Disponível em http://www.unisc.br/portal/upload/com_editora_livro/1363870399.pdf

Conselho Federal de Psicologia. Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas (2007). *Referências técnicas para atuação do(a) Psicólogo(a) no CRAS/SUAS.* Brasília, DF: CFP.

Creswell, J. W. (2007). *Projeto de pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto.* (2a ed.). Porto Alegre, RS: Artmed.

Freire, P. (2011) *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa.* (43a ed.). São Paulo, SP: Paz e Terra.

Gentili, P. (2009). O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. *Educação & Sociedade*, 30(109), 1059-1079. doi: 10.1590/S0101-73302009000400007

Gil, A. C. (2008). *Método e técnicas de pesquisa social.* (6a ed.) São Paulo, SP: Atlas.

Gohn, M. G. (2006). Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 14(50), 27-38. doi: 10.1590/S0104-40362006000100003

Leão, S. M., Oliveira, I. M. F. F., & Carvalho, D. B. (2014). O Psicólogo no campo do bem-estar social: Atuação junto às famílias e indivíduos em situação de vulnerabilidade e risco social no Centro de Referência de Assistência Social (CRAS). *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 14(1), 264-289. Disponível em http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/10467/8241

Lima, T. C. S., & Mioto, R. C. T. (2007). Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: A pesquisa bibliográfica [Número especial]. *Revista Katálysis*, 10, 37-45. doi: 10.1590/S1414-49802007000300004

Macêdo, O. J. V., Alberto, M. F. P., Santos, D. P., Souza, G. P., & Oliveira, V. S. (2015). Ações do profissional de Psicologia no Centro de Referência da Assistência Social. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 35(3), 809-823. doi: 10.1590/1982-3703001632013

Oliveira, I. F., Solon, A. F. A. C., Amorim, K. M. O., & Dantas, C. M. B. (2011). A prática psicológica na proteção social básica do SUAS [Número especial. *Psicologia & Sociedade*, 23, 140-149. doi: 10.1590/S0102-71822011000400017

Oliveira, I. F., Oliveira, N. L. A., Nascimento, M. N. C., Araújo, R. L., Coelho-Lima, F., & Amorim, K. M. O. (2014). Atuação dos psicólogos nos CRAS do interior do RN [Número especial]. *Psicologia & Sociedade*, 26, 103-112. doi: 10.1590/S0102-71822014000600011

Romagnoli, R. C. (2016). Relações macropolíticas e micropolíticas no cotidiano do CRAS. *Psicologia & Sociedade,* 28(1), 151-161. doi: 10.1590/1807-03102015v28n1p151

Silva, J. V., & Corgozinho, J. P. (2011). Atuação do psicólogo, SUAS/CRAS e psicologia social comunitária: Possíveis articulações [Número especial]. *Psicologia & Sociedade,* 23, 12-21. doi: 10.1590/S0102-71822011000400003

Souza, M. P. R. (2009). Psicologia Escolar e Educacional em busca de novas perspectivas. *Psicologia Escolar e Educacional*, 13(1), 179-182. doi: 10.1590/S1413-85572009000100021

Ximenes, V. M., Paula, L. R. C., & Barros, J. P. P. (2009). Psicologia comunitária e política de assistência social: Diálogos sobre atuações em comunidades. *Psicologia: Ciência e Profissão,* 29(4), 686-699. doi: 10.1590/S1414-98932009000400004

Yamamoto, O. H. (2012). 50 anos de profissão: Responsabilidade social ou projeto ético-político? *Psicologia: Ciência e Profissão,* 32, 6-17. doi: 10.1590/S1414-98932012000500002

A ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO NA REDE PÚBLICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL[15]

Heitor Abadio Vicente[16]

Janaina Cassiano Silva[17]

Introdução

Este trabalho desenvolvido na modalidade PIBIC[18] compõe a pesquisa intitulada "Panorama da Educação Infantil no Sudeste Goiano: concepções, práticas educativas e políticas públicas"[19] da UFG/Regional Catalão, que objetiva realizar um panorama da educação infantil na microrregião de Catalão/GO, visando identificar e analisar as concepções de infância, desenvolvimento e aprendizagem, as práticas educativas e as políticas públicas para a educação infantil à luz dos preceitos da Psicologia Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica. Nesse sentido, na presente pesquisa nosso intento foi analisar a atuação na educação infantil do(s) psicólogo(s) vinculado(s) à Secretaria Municipal de Catalão/GO para a Educação Infantil à luz da Psicologia Histórico-Cultural. Nosso intento foi compreender as concepções do psicólogo sobre o trabalho educativo e políticas públicas municipais para educação infantil. Ademais, também nos propomos a realizar uma análise dos referenciais teóricos adotados pelos psicólogos em sua prática profissional na educação infantil, na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, visando discutir o processo de avaliação psicológica realizado nas escolas de educação infantil.

Atualmente no Brasil, a educação é reconhecida tanto nos documentos oficiais, quanto na sociedade, como necessária à formação da criança. Sabe-se que esse reconhecimento é fruto de conquistas em âmbitos diversos da conjugação dos esforços de diferentes instâncias, tais como: movimentos sociais organizados, práticas inovadoras de professores, produção do conhecimento acadêmico e políticas públicas.

---

[15] Agência Financiadora: UFG

[16] UFG- Regional Catalão, e-mail: heitor.abadio@hotmail.com

[17] UFG- Regional Catalão, e-mail: janacassianos@gmail.com

[18] O presente trabalho ficou em 1. lugar no XIV Prêmio UFG de Iniciação Científica na área de Ciências Humanas no ano de 2016.

[19] Aprovação no comitê de ética: CAAE 39338214.0.0000.5083

A respeito desta questão, Kuhlmann Júnior (1998) afirma que o pano de fundo desse reconhecimento refere-se às profundas transformações pelas quais tem passado a sociedade brasileira, nos últimos anos. Essa modernização trouxe avanços e também consequências desfavoráveis à classe trabalhadora que se submete a uma degradação das condições de vida, implementadas por uma redução na oferta de emprego. Além disso, é cada vez maior a distância entre os locais de trabalho e moradia, dificultando para os pais a tarefa de educar seus filhos. Portanto, na sociedade brasileira, como resultado das transformações econômicas e ideológicas tem-se aumentado muito a demanda por creche em todas as classes sociais.

Nas décadas de 1980 e 1990, ocorreram várias mudanças na legislação brasileira que definiram a garantia de atenção às crianças de 0 a 6 anos. Configurou-se assim, um novo ordenamento legal, que se iniciou com a Constituição Federal de 1988 e consolidou-se com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996 (Brasil, 1996) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 1998). Ou seja, garantir o acesso das crianças menores de seis anos às instituições de educação e cuidado é sem dúvida uma exigência social e um avanço do ponto de vista de assegurar-lhes seus direitos fundamentais, entretanto essa iniciativa exige que nos atentemos para os elementos que caracterizam o atendimento e educação que serão oferecidas.

Somado a esses parâmetros legais temos o aumento considerável do número de crianças em creches (0 a 3 anos) nos últimos anos. De acordo com o censo escolar de 2010 (Brasil, 2011), divulgado pelo Ministério da Educação (MEC) em parceria com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) a creche é a etapa de ensino que teve o maior crescimento em matrículas da educação básica no ano de 2010, correspondente a 9% (169.290 novas matrículas). Se considerarmos o intervalo de 2002 até 2010 o número de matrículas em creche aumentou 79%. Ainda de acordo com esse documento, no que se refere à pré-escola, que atende crianças de quatro e cinco anos, houve uma queda de 3,6% do número de matrículas no ano de 2010 se comparado a 2009, porém esse fato é justificado pela implantação do ensino fundamental de nove anos.

Esses dados reforçam a necessidade de nos atentarmos para a educação infantil, a fim de que esta possa promover o desenvolvimento integral das crianças. Deste modo, é fundamental a presença do psicólogo na creche para que este possa juntamente com a equipe

pedagógica da instituição e equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação compreender as questões que envolvem as políticas educacionais e suas implicações no trabalho na instituição. "Os profissionais buscarão formas que, efetivamente, propiciem o processo de apropriação do conhecimento e as transformações nas relações sociais" (Crepop, 2013, p. 57).

Deste modo, "[...] ao considerar o processo de escolarização, a Psicologia Escolar passa a enfatizar a necessidade de que a escola é o espaço em que relações sociais e individuais se articulam numa rede de relações complexas e que precisam ser analisadas como tal" (Souza, 2011, p.60-61). Ademais, pesquisar a escola numa perspectiva histórico-crítica em Psicologia Escolar significa compreender o processo de escolarização, ou seja, as relações escolares, "[...] os atravessamentos do conjunto de reformas educacionais, fruto de decisões políticas no campo da educação escolar" (Souza, 2010, p.28).

Os psicólogos estão na busca por um trabalho nas escolas que problematize e interfira na vida cotidiana da mesma, provocando assim mudanças estruturais e nas condições de ensino, o que irá promover uma formação mais integral dos indivíduos. Deste modo, percebemos que os psicólogos estão compreendendo a relevância dos funcionamentos escolares na produção do fracasso escolar (Souza, 2007).

Ressaltamos que é necessário o conhecimento omnilateral dos indivíduos para que a educação escolar desempenhe suas funções, uma vez que este conhecimento, pautado na epistemologia materialista histórica dialética, nos possibilita a explicação do psiquismo humano em sua totalidade dinâmica concreta (Martins, 2007).

Tomando como base estas referências, o objetivo do presente trabalho é verificar como se dá o trabalho do Psicólogo na educação infantil, especificamente no município de Catalão/GO. Apresentamos a seguir o percurso metodológico adotado e os resultados obtidos no estudo.

Resultados da pesquisa/desenvolvimento

A metodologia empregada nesta pesquisa pautou-se nos fundamentos metodológicos e filosóficos do materialismo histórico- dialético com base nos referenciais da Psicologia Histórico-Cultural.

Inicialmente, fizemos contato com a Secretaria Municipal de Educação de Catalão/GO para identificarmos os profissionais de Psicologia que atuavam na rede municipal e trabalhavam com educação infantil. Neste ponto é importante destacarmos que a Secretaria Municipal de Educação não conta com Profissional de Psicologia em seu quadro profissional e que foi necessário que fizéssemos a entrevista com o Psicólogo que iniciou o serviço de Psicologia anteriormente na educação infantil e fora remanejado para o Centro de Referência em Assistência Social - CRAS. Desta forma, realizamos o contato por intermédio da Secretaria de Educação e realizamos a entrevista com o mesmo, para que ele nos relatasse sobre sua atuação anterior na secretaria de educação.

Realizamos uma entrevista semiestruturada, que segundo Zago (2003),

> [...] permite a construção da problemática de estudo durante o seu desenvolvimento e nas suas diferentes etapas. Em razão disso a entrevista compreensiva não tem uma estrutura rígida, isso é, as questões previamente definidas podem sofrer alterações conforme o direcionamento que se der à investigação. semiestruturada com o objetivo de recolher informações que nos possibilitasse entender como fora o processo de trabalho do mesmo na secretaria municipal com a educação infantil, bem como os referenciais teóricos que o mesmo utilizava em suas intervenções, pensando dentro da atuação do Psicólogo como era a relação com a avaliação psicológica realizada na educação infantil (Zago, 2003, p. 295).

A entrevista foi realizada presencialmente, o entrevistado foi informado sobre as questões éticas e assinou um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para realização da mesma, por opção do entrevistado as respostas para as questões da entrevista foram digitadas, ele optou que a mesma não fosse gravada.

É interessante abrir um parêntese para esclarecer que esta pesquisa é parte do Projeto de Pesquisa intitulado *Panorama da educação infantil no sudeste goiano: concepções, práticas educativas e políticas públicas*[20], sendo que os resultados obtidos neste estudo serão relevantes para auxiliar a compor um panorama da educação infantil municipal e, atrelado a outras

[20] Este projeto é coordenado pela Profa. Dra. Janaina Cassiano Silva do curso de Psicologia- IBiotec- UFG/ Regional Catalão; Programa de Pós Graduação em Educação- PPGEDUC- UFG/Regional Catalão e, vem sendo desenvolvido desde o ano de 2015.

pesquisas concluídas auxiliarão a identificar e analisar as concepções de infância, desenvolvimento e aprendizagem, as práticas educativas e as políticas públicas para a educação infantil à luz dos preceitos da Psicologia Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica.

Conforme já especificamos na Introdução deste artigo, a metodologia deste trabalho está pautada nos fundamentos metodológicos e filosóficos do materialismo histórico-dialético, sendo a base teórica a Psicologia Histórico-Cultural. Marx (1983) ressalta que "[...] a pesquisa tem que captar detalhadamente a matéria, analisar as suas várias formas de evolução e rastrear sua conexão íntima. Só depois de concluído esse trabalho é que se pode expor adequadamente o movimento real" (p. 20).

Fechando o parêntese, como resultados da pesquisa temos que o entrevistado é Psicólogo da prefeitura municipal e atua no Centro de Referência em Assistência Social – CRAS. O profissional tem 25 anos de idade, é graduado em Psicologia, no ano de 2013, possui 02 anos de experiência na atuação como Psicólogo Escolar junto a Secretaria Municipal de Educação e foi contratado para trabalhar como psicólogo escolar acompanhando o processo de educação especial na rede municipal.

Faz-se necessário pontuar que a Secretaria de Educação não teve outro profissional de Psicologia contratado anteriormente e após a relocação do mesmo, não houve outras contratações e nem concurso para a área, logo não há mais acompanhamento por parte da Psicologia na Secretaria Municipal de Educação.

Outro aspecto importante a ser pensado é que o Psicólogo foi contratado para trabalhar como Psicólogo Escolar, no projeto de inclusão, o Conselho Federal de Psicologia em seu documento que referencia a atuação do Psicólogo na educação, diz que a atuação do mesmo com a Educação especial é muito importante, principalmente,

> [...] promovendo uma discussão sobre a inclusão e o respeito à diversidade humana, pode-se ter uma compreensão histórico social do significado da deficiência, do preconceito, das práticas excludentes, superando intervenções focadas na atuação clínica, individual. (Crepop, 2013, p. 60)

Contudo, sempre pensando em uma atuação que rompa com a visão higienista e medicalizante da deficiência, uma prática que considere o processo de inclusão como algo que

envolva toda a comunidade escolar para o enfrentamento das diversas barreiras que atrapalham a possibilidade de condições dignas de convivência para as pessoas com deficiência.

Após a realização da entrevista, elencamos os seguintes agrupamentos temáticos (Souza, 2010) para análise: Políticas Públicas em Educação; Educação Infantil e Psicologia e; Atuação Profissional e Avaliação Psicológica. A seguir apresentamos esta análise tendo como referencial e Psicologia Histórico-Cultural.

Políticas públicas em educação

No decorrer da entrevista buscamos entender quais as concepções do entrevistado sobre as políticas públicas em educação, qual a importância da mesma na atuação profissional, bem como a inserção do mesmo na elaboração dos documentos que norteiam a educação infantil.

Percebemos que o entrevistado possuía conhecimento sobre as políticas públicas, quando questionado sobre o conhecimento dos documentos municipais: “Conheço em partes. O projeto de Educação infantil compreende os anos iniciais do aluno na rede municipal (berçários, anos iniciais, conteúdo de formação pedagógica: alfabetos, numerais, cores, etc). Não participei da elaboração do mesmo. Iniciei as atividades com o projeto já formulado e aplicado as unidades” (Entrevistado).

Contudo, quando o mesmo nos informa sobre não ter conhecimento sobre o projeto como um todo, nos questionamos: como construir uma prática pautada na realidade histórica dos sujeitos?

Segundo o Crepop (2013),

> É função da(o) psicólogo(a) participar do trabalho de elaboração, avaliação e reformulação do projeto, destacando a dimensão psicológica ou subjetiva da realidade escolar. Isso permite sua inserção no conjunto das ações desenvolvidas pelos profissionais da escola e reafirma seu compromisso com o trabalho interdisciplinar. (Crepop, 2013, p. 54)

Desta forma, percebemos a importância da prática estar pautada em políticas públicas sobre educação, para que a mesma não replique as formas de exclusão e patologização que durante muitos anos perpassou as práticas da Psicologia Escolar e Educacional. O entrevistado

ressalta a importância das políticas públicas para nortearem a atuação do professor, mas não entende as mesmas como necessárias ao psicólogo.

> "Serve como dado para verificar em que nível pedagógico tal aluno deve estar. O currículo nacional norteia em partes o trabalho psicológico, mas especificamente, está relacionado á pratica pedagógica" (Entrevistado).

Entretanto, a visão de que os documentos nacionais estão atrelados especificamente a pedagogia, remete a uma perspectiva de Psicologia Escolar e Educacional que nos remete à moldes clínicos, uma vez que para este tipo de atuação, o conhecimento das políticas que amparam e norteiam a educação são desnecessários.

Embora o desconhecimento acerca da importância dos documentos oficiais que regulamentam a educação esteja visível, faz-se necessário pensar que a inserção da Psicologia na realidade do município ocorre para atender a demanda de um projeto de educação inclusiva.

Sobre este, a meta 4 do Plano Nacional de Educação - PNE (Brasil, 2014), é uma meta que "visa assegurar a alunos de 4 a 17 anos, com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, e superdotação, o acesso à educação básica, com a garantia de sistema educacional inclusivo" (p.06).

A educação especial deve ser oferecida na rede regular de ensino, e deve haver, quando necessário, serviços de apoio especializado, ou seja, dentro da perspectiva da educação inclusiva, a escola tem que buscar promover atendimentos escolares, atendimento educacional especializado complementar aos alunos com necessidades educacionais especiais.

O PNE determina alguns passos que devem ser desenvolvidos ao longo desta vigência, tais como, assegurar a implantação de salas de recursos multifuncionais; fomentar a formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado; promover a articulação Inter setorial entre órgãos e políticas públicas de saúde, assistência social, direitos humanos, em parcerias com as famílias, a fim de desenvolver modelos de atendimentos voltados à continuidade do atendimento escolar na educação de jovens e adultos com idade superior à faixa etária de escolarização obrigatória (Brasil, 2014).

Nessa perspectiva a inserção do Psicólogo Escolar e Educacional seria para auxiliar na implementação da política para que as práticas não fossem segregadoras. Ao questionarmos sobre como o entrevistado analisa estas políticas ele nos diz que não as considera suficiente e

percebe falhas nas mesmas, embora acredite que é um grande passo na cidade, a implementação da mesma, conforme a fala abaixo:

> "O município de Catalão avançou na questão da Educação Especial. Pela primeira vez em sua história, contratou psicólogo para trabalhar neste importante departamento. Assim como a contratação de profissionais de apoio (auxiliando os professores). Contudo, ainda é necessário delimitar o perfil do profissional de apoio. Formar os professores em seus encontros de trabalho coletivo e contratar mais profissionais para o atendimento aos alunos com deficiência. É importante como política pública, a criação dos concursos públicos para contratação de psicólogos, assistentes sociais, pedagogos, psicopedagogos, fisioterapeutas, interpretes, etc" (Entrevistado).

No que diz respeito às políticas públicas para educação inclusiva, especificamente em relação à Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional - LDB e a Política Nacional de Educação Inclusiva identificamos que as práticas por vezes distanciam-se do que é proposto pelas mesmas.

A forma de atuação é construída sem consonância com os documentos, e muitas vezes sem um padrão específico. Evidenciamos que a atuação não foi construída pensando a integração entre escola e comunidade, mas como o cumprimento de uma exigência institucional.

A seguir apresentamos os resultados do segundo agrupamento temático, a educação infantil e a Psicologia.

Educação infantil e psicologia

No que tange a Educação infantil buscamos entender a partir da entrevista quais os pressupostos que embasam as concepções de infância, escola, aluno, professor, ensino e qual seria segundo o entrevistado o papel do psicólogo atrelado à educação infantil.

Para que se possa pensar em uma educação infantil que conceba práticas que propiciem o desenvolvimento integral de crianças é essencial o estudo das práticas educativas, da formação docente, do desenvolvimento infantil e das políticas públicas para a educação infantil.

De tal modo, várias correntes teóricas se debruçam no estudo da educação voltada para as crianças e seu desenvolvimento.

Pensando a atuação profissional do psicólogo nessa área, entendemos que é muito importante que a mesma esteja pautada em referenciais teóricos que compreendam o sujeito para além do individual, entendendo que há um contexto histórico no qual este sujeito está inserido.

Desta forma, foi necessário compreendermos onde se localizava as concepções de sujeito que o profissional tinha, bem como conceituações importantes para pensarmos a educação infantil.

Algumas teorias (Gesell, Freud, Piaget e Skinner) sobre o desenvolvimento psíquico humano concebem o desenvolvimento infantil como autônomo, possuidor de regularidades internas próprias e não dependente do ensino e da educação das crianças.

Quando questionamos o entrevistado acerca de sua concepção de desenvolvimento e infância percebemos que uma grande influência das teorias citadas acima, pois o mesmo compreende estes conceitos como, “período inicial do desenvolvimento humano. Momento em que as vivências e laços afetivos são construídos” (Entrevistado).

Já na concepção de alguns psicólogos soviéticos, o desenvolvimento é perpetuado por ciclos determinados antes que o ensino desempenhe seu papel, ou seja, o desenvolvimento sempre vem antes do ensino e aquele se estrutura sobre este (Davidov, 1998).

De acordo com Davidov (1988), para a escola soviética (Vigotski, Leontiev, Luria, Blonski, etc) a ideia fundamental é que o desenvolvimento psíquico da criança desde o começo está mediatizado por sua educação/ensino. É no processo de educação e ensino realizado pelos adultos que o desenvolvimento psíquico das crianças acontece, pois aqueles organizam a vida destas, criando condições para seu desenvolvimento e lhe transmitindo a experiência social acumulada pela humanidade no período precedente de sua história.

Sendo assim, é necessário discutirmos as concepções de ensino e escola trazidas pelo entrevistado, uma vez que é a partir desta atuação que podemos pensar o desenvolvimento integral da criança, logo o papel do psicólogo escolar nesse aspecto.

Segundo Vigotskii (2006) "[...] todo o processo de aprendizagem é uma fonte de desenvolvimento que ativa numerosos processos, que não poderiam desenvolver-se por si mesmos sem a aprendizagem" (p. 115).

Silva (2008) afirma que

> A forma como o escolar realiza suas obrigações determina sua situação na escola, no conjunto da classe, na família e também suas relações mútuas com as demais crianças e adultos. Suas relações concretas com os que lhe rodeiam começam a estar determinadas pelos resultados de sua atividade, pela maneira como cumpre suas obrigações escolares, de membro do conjunto de sua classe e de membro da família (Silva, 2008, p. 153).

Ou seja, concebe-se que a criança como ser que se desenvolve, ao mesmo tempo em que se educa. Estes não são processos distintos, bem como estão ligados às relações que a criança estabelece com as pessoas.

Para o entrevistado, a escola é uma instituição, um espaço de convivência para estabelecimento de ensino, contudo o mesmo não compreende o ensino como um processo, mas como um "sistema que propicia ao aluno, a troca de conhecimento e a assimilação deste". Estas concepções estão atreladas a uma visão de ensino que de acordo com a Proposta Pedagógica Global da Rede Municipal de Ensino de Catalão (Catalão, 2011) na educação infantil acontece:

> [...] não no sentido escolarizante, mas sim por ser regido por regras, organização/sistematização de tempo e espaço, relação pedagógica e planejamento. Essa educação não se dá em qualquer lugar, mas sim em espaços específicos, com funções e papéis definidos formalmente para a infância e com trabalho pedagógico de qualidade (Catalão, 2011, p. 64).

O que demonstra para nós que nesse sentido a prática profissional do psicólogo está diretamente ligada à forma com que as políticas públicas municipais compreendem o processo de ensino e aprendizagem na educação infantil.

Além disso, a visão que o psicólogo e as instituições possuem sobre suas responsabilidades nesse processo da relação entre professor e aluno, segundo os documentos municipais de Catalão (2013):

> [...] conjunto total daquelas coisas que a criança pode escolher livremente e manusear a saciedade, de acordo com suas tendências e impulsos de atividade. Cabe a professora ajudá-la, no início, a orientar-se entre tantas coisas diversas e compenetrar-se do seu uso específico; deverá iniciá-la à vida ordenada e ativa no seu próprio ambiente, deixando-a em seguida, livre na escolha e execução do trabalho (Catalão, 2013, p. 12).

A função do professor nos dá evidências da concepção do processo de ensino na educação infantil municipal, uma vez que cabe ao professor nesse processo:

> [...] criar situações que desafiem o pensamento da criança e, assim, provocar-lhe um conflito cognitivo. O professor assume papel preponderante nesse processo, pois é preciso conhecer as necessidades e interesses das crianças para a partir destes, elaborar propostas de trabalho que priorizem a ampliação do repertório cultural infantil [...] (Catalão, 2011, p. 66).

Tais concepções vão de encontro com a perspectiva do entrevistado em entender que cabe ao professor ser um facilitador do processo de aprendizagem e ao aluno, o papel de vir a ser, em um processo de assimilação importante para sua construção, mas o mesmo não problematiza como se dá o processo de desenvolvimento da criança, pensando o mesmo como desenvolvimento integral, que é a proposta das políticas públicas para educação.

É importante pensarmos que ao adentrar o ambiente escolar é necessário compreender a educação em uma perspectiva abrangente:

> [...] no contexto das políticas econômicas, das políticas públicas e das políticas sociais que lhe dão suporte, sendo fundamental um cuidado especial para que essas terminologias não sejam incorporadas ao cotidiano de trabalho de profissionais, em diferentes campos, sem serem bem compreendidas, analisadas e debatida (Crepop, 2013, p. 30).

Portanto, cabe ao psicólogo escolar em sua prática profissional contribuir com a melhoria da qualidade da educação, desde a básica ao ensino médio, priorizando uma atuação em que a Psicologia se coloque a serviço da educação, considerando a comunidade escolar e atuando no acompanhamento da escolarização.

A seguir trazemos nosso último agrupamento temático, quer seja: a atuação profissional e avaliação psicológica.

Atuação profissional e avaliação psicológica

A categoria Atuação Profissional e avaliação psicológica, demonstra como se estrutura o trabalho do Psicólogo Escolar na perspectiva do entrevistado, bem como norteia a atuação do mesmo durante seu tempo de trabalho com a educação infantil na Secretaria Municipal de educação.

Identificamos que embora o intuito, segundo o entrevistado, seja da construção de uma proposta de atendimento Psicossocial, não há nenhuma referência em suas falas sobre qual o entendimento do mesmo sobre como seria essa intervenção, embora ele nos apresente um pouco sobre a sua atuação.

Segundo o entrevistado o "acompanhamento com alunos da inclusão (Educação especial) era psicossocial, nesse sentido, a intervenção é referente à demanda apresentada pelos professores: possível TDAH, possível DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM, possível RETARDO, etc." (Grifos do entrevistado).

O Crepop (2013) aponta que um "[...] dos maiores entraves para uma atuação crítica da(o) psicóloga(o) em contextos educacionais inclusivos ocorre em virtude de sua formação inicial que aborda superficialmente a temática da deficiência e da inclusão escolar" (p.58). Dessa forma, precisamos pensar também como está sendo construída a formação do Psicólogo e qual o impacto de uma leitura clínica na prática psicológica na escola. Pois, desta maneira continuamos reproduzindo as mesmas práticas segregadoras do passado, nas quais as crianças eram encaminhadas às escolas especiais para avaliação psicológica a fim de medir o nível intelectual dos sujeitos.

Por meio dessas avaliações,

> [...] laudos psicológicos são elaborados dizendo apenas aquilo que as crianças e jovens não possuem em função de suas deficiências, não constando informações que possam auxiliar os professores em sua prática pedagógica. Dessa forma, ajudam o preconceito

> a se perpetuar nas relações estabelecidas entre professores, estudantes, equipe técnica, endossando práticas de exclusão (Crepop, 2013, p. 59).

Segundo o entrevistado o seu papel não estava voltado para as questões clínicas, o objetivo não era a realização de laudos clínicos, não se confirmavam suspeitas oriundas da queixa escolar, mas ele percebia a dificuldade da atuação profissional, uma vez que a escola demandava que os laudos fossem feitos, pois os mesmos garantiam o acompanhamento do professor de apoio.

Nesse ponto, entendemos ser interessante trazer a Política do Conselho Estadual de Educação (Goiás, 2006) que seu Art. 4., "assegura-se o serviço de atendimento especializado para os alunos com necessidades educacionais especiais decorrentes de fatores inatos ou adquiridos, de caráter temporário ou permanente, como está exposto nos incisos I, II, II" (p. 12):

> I – Limitações no processo de desenvolvimento e/ou dificuldades acentuadas de aprendizagem nas atividades curriculares [...];
>
> II – Dificuldades de comunicação e sinalização, diferenciadas dos demais alunos, particularmente dos que sejam acometidos de surdez, de cegueira, de baixa visão, de surdo-cegueira ou de distúrbios acentuados de linguagem e paralisia cerebral [...];
>
> III – Altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem, que os levem a dominar rapidamente as competências constituídas pela articulação de conhecimentos, habilidades e a formação de atitudes e valores (Goiás, 2006, p. 12).

Embora o laudo, segundo a lei, garanta a contratação do Professor de Apoio, conseguimos perceber que os mesmos naturalizam a segregação da deficiência, uma vez que a retomada dos laudos nunca é realizada, e a capacidade da criança bem como o acompanhamento da mesma estará pautado no transtorno apresentado pelo laudo. Não há uma transposição do diagnóstico e, por vezes a prática perpassa uma reafirmação do mesmo.

Após os resultados apresentados, traremos uma breve consideração acerca deste estudo.

Considerações finais

Neste estudo objetivamos identificar e analisar, à luz da Psicologia Histórico-Cultural, a atuação do Psicólogo Escolar e Educacional que atua na Secretaria Municipal de Educação

de Catalão/GO no que se refere aos grupos temáticos: Políticas Públicas e Educação; Educação Infantil e Psicologia e; Atuação Profissional e Avaliação Psicológica.

Inicialmente, conseguimos identificar na entrevista com o Psicólogo concepções acerca da atuação profissional que se aproximam dos estudos propostos pelos autores soviéticos. Entretanto, percebemos que os referenciais que norteiam a atuação, bem como a leitura profissional que se faz da Psicologia Escolar e Educacional ainda está pautada em uma perspectiva clínica, que remonta uma atuação que não contempla a perspectiva de uma atuação crítica.

Notamos que existem contradições entre as concepções das informações coletadas na entrevista, com as políticas públicas que referenciam a atuação profissional do Psicólogo escolar e educacional, assim como uma forte tendência, que não se restringe somente a estes casos, de aproximação entre as teorias soviéticas, como Vigotski, com as teorias construtivistas de Jean Piaget e outros teóricos contemporâneos. Cabe destacar que estas aproximações desconsideram o contexto histórico, político, epistemológico e filosófico no qual estas teorias foram postuladas.

Enfatizamos a importância de estudos como este visto que contribuem para o processo de solidificação da educação infantil e da atuação crítica do psicólogo nas escolas. Além disso, acreditamos que o estudo da atuação do Psicólogo Escolar e Educacional na Educação infantil e das políticas públicas para a educação infantil são primordiais para que possamos compreender como acontece a atuação profissional nas escolas, para que, posteriormente, consigamos pensar na construção de propostas educativas para a educação infantil pautadas no referencial da Psicologia Histórico-Cultural que contribuam para a formação de profissionais comprometidos com o desenvolvimento humano integral.

Referências

Brasil (2014). Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. *Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.* Brasília, DF: MEC. p.06.

Brasil (2011). Ministério da Educação. Instituto nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. *Resumo Técnico*- Censo Escolar 2010 (versão preliminar). Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16179. Acesso em 24/10/11.

Brasil (1998). Ministério de Educação e do Desporto. *Referencial curricular nacional para educação infantil.* Brasília, DF: MEC.

Brasil (1996). Ministério de Educação e do Desporto. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.* Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: MEC.

Catalão (2011). Secretaria Municipal de Educação. *Proposta Pedagógica Global da Rede Municipal de Ensino de Catalão*/GO. Catalão: SME.

Catalão (2013). *Projeto Político Pedagógico Escola 1.* Catalão: SME.

Crepop (2013). Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas (CREPOP), *Referências técnicas para Atuação de Psicólogas(os) na Educação Básica* / Conselho Federal de Psicologia. - Brasília: CFP. 58 p

Davidov, V (1988). *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico.* (Marta Shuare, Trad). Moscou: Editorial Progresso.

Goiás (2006). Resolução CEE N. 07 de 15/12/2006. *Estabelece Normas e Parâmetros para a Educação Inclusiva e Educação Especial no Sistema Educativo de Goiás.* Conselho Estadual de Educação de Goiás.

Kuhlmann Junior, M. (1998) *Infância e Educação Infantil*: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação.

Martins, L. M (2007). Algumas reflexões sobre o desenvolvimento omnilateral dos educandos. In M. E. Meira & M. G. D. Facci (Orgs.). *Psicologia Histórico-Cultural:* contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação (pp.117-134). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Marx, K (1983). Prefácio da Segunda Edição. In: MARX, K. *O capital:* crítica da economia política (pp. 15-21). (Regis Barbosa & Flávio R. Kothe, Trad). São Paulo: Abril (Os Economistas).

Silva, J. C (2008). *Práticas educativas:* a relação entre cuidar e educar e a promoção do desenvolvimento infantil à luz da Psicologia Histórico-Cultural. 214f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2008.

Souza, B. de P. (2007). Apresentação. In B. P. Souza (Org.) *Orientação à queixa escolar.* (pp. 13-24) São Paulo: Casa do Psicólogo.

Souza, M. P. R. de (2011). Retornando à patologia para justificar a não aprendizagem escolar: a medicalização e o diagnóstico de transtornos de aprendizagem em tempos de neoliberalismo. In Conselho Regional de Psicologia de São Paulo; Grupo Interinstitucional Queixa Escolar. *Medicalização de crianças e adolescentes:* conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doença de indivíduos (pp.57-68). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Souza, M. P. R. de (2010). *A atuação do psicólogo na rede pública de educação:* concepções, práticas e desafios. 258f. Tese (Livre-docência). Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo, São Paulo.

Vigotskii, L. S. (2006) Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In L. S. Vigotskii, A. R. Luria & A. N. Leontiev. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (pp.103-118). (Maria da Penha Villalobos, Trad). São Paulo: Ícone.

Zago, N. (2003) A entrevista e seu processo de construção: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. In: N. Zago, M. P. de Carvalho & R. A. Vilela (Orgs.) *Itinerários de pesquisa*. (pp. 287-309) Rio de Janeiro: DP&A.

A CRISE NA ADOLESCÊNCIA: A EVIDÊNCIA DA REVOLUÇÃO NO DESENVOLVIMENTO HUMANO

Letícia Cavalieri Beiser de Melo[21]

Nilza Sanches Tessaro Leonardo[22]

Rafaela França da Silva Della Santa[23]

Záira Fátima de Rezende Gonzalez Leal[24]

Introdução

Em diferentes âmbitos sociais, tais como família, escola e até mesmo no meio científico é comum o termo adolescência vir associado à palavra crise. No entanto, o que se entende por crise? Como ela é percebida? Ela é necessariamente algo negativo? O que de fato ela significa?

De acordo com o dicionário Houaiss (2015, p. 272), crise é um "1. Estado de manifestação aguda ou agravamento de doença física, mental ou emocional; 2. Manifestação repentina de um sentimento; 3. Estado de incerteza ou vacilação; 4. Fase crítica de uma situação; 5. Momento de desequilíbrio emocional".

É esse significado de crise (algo ruim) que se estendeu e se vinculou ao próprio conceito que se tem de adolescência, difundido por teorias psicológicas idealistas que apresentam essa fase como natural e universal, sendo descrita como um período difícil, turbulento, marcado por diversos conflitos, que se iniciam a partir das modificações hormonais características da puberdade.

De acordo com Mascagna (2009) diversos teóricos da psicologia, em especial, da vertente psicanalítica, contribuíram para a construção e naturalização desta concepção biológica de adolescência, em que os conflitos advêm do próprio indivíduo, de sua subjetividade e não das condições materiais de existência.

[21] Doutoranda, Universidade Estadual de Maringá – UEM, leticia_cavalieri@hotmail.com
[22] Professora Dra., Universidade Estadual de Maringá – UEM, nilza_sanches@yahoo.com
[23] Mestre pela Universidade Estadual de Maringá – UEM, rafadellasanta@gmail.com
[24] Professora Dra., Universidade Estadual de Maringá – UEM, zairagleal@gmail.com

No entanto, na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, cujos fundamentos filosóficos se encontram no materialismo histórico-dialético, a adolescência é compreendida como uma construção da sociedade burguesa e, portanto, sua conceituação está vinculada aos meios de produção capitalistas.

Nesse sentido, para os teóricos da Psicologia Histórico-Cultural, como Lev Semenovich Vigotski (1869 - 1934), Alexis Nikolaevich Leontiev (1903 - 1979) e Daniil Borisovich Elkonin (1904 - 1984), tanto a compreensão que se tem do período hoje denominado de adolescência, como do que se chama de crise e os fatores desencadeadores da mesma são determinados pelas e nas relações sociais, não se limitando aos fatores biológicos. Para eles, a crise na adolescência, refere-se à manifestação no comportamento dos saltos qualitativos que ocorrem no processo de desenvolvimento psíquico, ou seja, as crises e os conflitos na adolescência são a evidência desse desenvolvimento.

Sendo assim, a partir de uma compreensão da adolescência pautada nos estudos da Psicologia Histórico-Cultural, o presente artigo tem como finalidade fazer uma breve discussão acerca da crise da adolescência, a fim de oferecer subsídios teóricos para atuação de psicólogos e educadores de acordo com as peculiaridades da adolescência, considerada um momento significativo do desenvolvimento, pelas transformações ocorridas no período, que têm como elemento central a formação do pensamento por conceitos.

Para tanto, inicialmente, será feita uma contextualização da adolescência enquanto construção social e, na sequência, serão apresentadas as principais ideias difundidas acerca desse fenômeno pela psicologia tradicional. Posteriormente trataremos da adolescência dentro da abordagem da Psicologia Histórico-Cultural para, enfim, enfatizar a importância da crise para essa teoria.

Adolescência: uma construção social

Adolescência é uma palavra derivada do verbo em latim *adolescere*, cuja tradução em português seria “crescente”. É considerada atualmente com uma fase da vida inevitável e comum a todos, situada entre a infância e a vida adulta, sendo compreendida legalmente no Brasil como um período que se estende dos 12 aos 18 anos de idade, segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990.

A compreensão da adolescência como fase da vida é muito difundida na contemporaneidade, sendo objeto de estudos de diversas áreas, em especial, da Psicologia, ciência que, em algumas vertentes, tem desenvolvido várias construções teóricas colaborativas para a disseminação de uma concepção naturalizante desse fenômeno. Entretanto, uma vez que fundamentamos nossa análise a partir do método materialista histórico-dialético, é imprescindível nos remetermos à historicidade do fenômeno para alcançarmos sua verdadeira compreensão.

Conforme a história nos revela, foi a partir do século XVIII que o conceito de adolescência passou a existir (Áries, 1986). Com o advento da Revolução Industrial no século XVIII, a mecanização dos processos de produção provocou o gradativo abandono do artesanato como a principal forma de produção, dando lugar às máquinas, causando como principal problema social a escassez dos postos de trabalho e, consequentemente, o desemprego estrutural, além da necessária qualificação para o manejo das novas ferramentas de trabalho. Para Faria e Leão (2009), foi nesse momento, durante a sociedade capitalista industrial, que se deu o início da ideia, até então inexistente, de adolescência como uma fase da vida.

No início do processo de desenvolvimento do capitalismo, no qual era necessário grande contingente de mão de obra, não existia uma diferenciação entre os trabalhadores relacionada à idade, ou seja, crianças, adolescentes e adultos (como hoje classificamos) cumpriam longas jornadas de trabalho. No entanto, na medida em que o sistema de produção capitalista foi se desenvolvendo, a mão-de-obra infanto-juvenil que vinha sendo utilizada no início do processo de industrialização começou a ser afastada do processo de produção, tanto como meio de aumentar as vagas de trabalho no mercado, como para a qualificação necessária, devido a complexificação gradativa da atividade produtiva. A partir de então, conforme Faria e Leão (2009), pelo advento do novo modo de produção, marcado pelo controle e a segmentação do trabalho, iniciou-se um novo momento histórico e o conceito de adolescência passou a ser delineado.

Nesse sentido, a construção da adolescência enquanto período da vida, como foi elaborado no início do século XX[25], criada no contexto da sociedade burguesa e expandida

[25] Segundo Faria e Leão (2009) a concepção ocidental de adolescência foi muito influenciada pelas ideias de G. Stanley Hall e pela organização juvenil de Baden-Powell, denominadas de *Boys Scouts* e *Girls Guides*.

como universal a qualquer classe social, justificou a necessidade de afastamento destes indivíduos do mercado produtivo. Pode-se pensar que, esse afastamento, ou melhor, esse tempo de espera para a entrada no mercado de trabalho que foi imposto ao adolescente pelos limites da sociedade capitalista, provocou o surgimento da verdadeira crise, uma vez que sendo o adolescente capaz de desempenhar diversas funções no espaço social, foi privado dessa possibilidade. Portanto, foram as necessidades do modo de produção vigente que levaram à criação de um período de latência em que os sujeitos, compulsoriamente afastados do mercado de trabalho, passaram a ser entendidos como sujeitos em um período de transição entre a infância e a vida adulta, ainda não prontos para o trabalho.

Assim, a construção dessa "fase" colabora para a manutenção do sistema vigente, implementando e disseminando a ideia de que as crises e os conflitos adolescentes são de ordem natural e universal e não advindas das contradições do sistema de produção, que produzem os modos de vida e, ao mesmo tempo, as ideologias para sustentá-los. Leão (2004) afirma que:

> Esta estratégia de destacar um grupo social por suas características específicas em detrimento das características gerais é própria das posições que buscam impossibilitar a apreensão das determinações de classe social que marcam as problemáticas sociais, podendo assim apresentá-las como restritas a grupos específicos. Esta generalização, baseada em características particulares, torna homogêneo o que é, na verdade, diverso. Abordar um segmento social através de características biológicas ou qualquer outra que o naturalize, amplia o universo de tal forma que permite a dissolução dos problemas e suas consequências entre os que realmente os sofrem e aqueles que não estão afetados, mas podem ser computados sob a denominação abrangente (Leão, 2004, p.3).

Sendo assim, entende-se que a crise da adolescência não é algo intrínseco ao homem, independente das condições concretas de sua existência, nem tampouco suas manifestações são idênticas em membros de diferentes classes sociais, uma vez que para os filhos da burguesia a adolescência corresponde a um período de dedicação aos estudos, para fins de melhor qualificação profissional, enquanto que para os pobres, esse período de preparação é reduzido, passando da infância para a vida adulta em um tempo significativamente menor.

Em nossa sociedade contemporânea, tal fato é extremamente evidente, uma vez que a "adolescência" está se prolongando, se considerarmos que o final da adolescência seria a conquista da autonomia e independência e a entrada no mundo do trabalho. Assim, os filhos das classes dominantes permanecem na condição de adolescentes, por longos anos, sendo dependentes de suas famílias até os 25 anos, em média, enquanto estudam (graduação e pós-graduação, intercâmbios) e se preparam para desempenharem suas profissões e assumirem cargos elevados no mercado de trabalho. Já os filhos da classe trabalhadora, iniciam sua vida de trabalho bem mais cedo, muitas vezes em ocupações informais, uma vez que na legislação não é permitido o trabalho com jornada regular antes dos 16 anos de idade[26].

É fato que a visão que sustenta a adolescência como momento em que o sujeito ainda não é adulto e, portanto, deve continuar estudando e se preparando para o futuro, supre as necessidades do sistema, sobrando vagas no mercado produtivo e aumentando a qualificação da mão-de-obra. Porém, constitui-se com perversidade, tendo em vista que nem todos adolescentes têm a oportunidade de vivenciá-la como manda o protocolo da sociedade burguesa: estudo e qualificação, evidenciando mais uma vez o caráter excludente do sistema em que vivemos.

Para compreender melhor como a adolescência passou de um fenômeno inexistente para algo tão amplamente difundido e naturalizado, serão apresentadas a seguir algumas teorias psicológicas que deram, e ainda dão, fundamento a essas explicações universais para o comportamento dos adolescentes.

O predomínio da concepção biológica da adolescência

Tomada de maneira a-histórica, a adolescência é compreendida como um fenômeno universal, ao qual todos os serem humanos, independentemente do tempo e das diferentes formas de relações sociais, de quaisquer culturas, necessariamente vão passar.

[26] Na Constituição Brasileira de 1988 está determinado, no artigo 7 – Inciso XXXIII – a "proibição do trabalho noturno, perigoso ou insalubre a menores de 18 anos e de qualquer trabalho a menores de 16 anos, salvo na condição de aprendiz a partir de 14 anos". Com relação ao aprendiz, de acordo com a Lei 10.097/2000, os adolescentes podem trabalhar a partir dos 14 anos em contrato especial, com carga horária reduzida, que permita a frequência à escola e vínculo com um programa de aprendizagem, desenvolvido por entidade qualificada. Estas determinações estão também em consonância ao previsto no capítulo V do Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei n. 8.096/1990.

Essa compreensão faz sentido quando os fatores biológicos são considerados como determinantes dos sentimentos e dos comportamentos, ou seja, são intrínsecos a natureza humana, inatos. Assim, todas as pessoas passarão pela adolescência, que possui certas características psicofisiológicas, uma vez que todo ser humano passa pelo amadurecimento hormonal na puberdade.

A partir dessa concepção diferentes estudos foram desenvolvidos e os comportamentos dos adolescentes foram explicados como naturais, pertencentes à fase evolutiva do ser humano.

Segundo Leal (2010), foi Stanley Hall, em 1904, que inaugurou os estudos sobre adolescência na psicologia, caracterizando-a como uma fase de tensão, repleta de conflitos e crises, resultantes da saída da criança do paraíso da infância.

Esta concepção foi amplamente aceita, se desdobrando em novas construções teóricas, como no extremamente difundido livro psicanalítico de Aberastury e Knobel (1989) "Adolescência Normal", no qual se apresenta a concepção de que a criança, ao perder seu corpo infantil, é forçada a entrar em uma nova fase da vida, vivenciando lutos e modificando sua relação com os pais e os pares, na busca de sua identidade. Ao descreverem a adolescência a partir de um conjunto de "sintomas" que devem ser entendidos como "normais" nesta etapa da vida, tais como: a tendência grupal, a necessidade de intelectualizar e fantasiar, as crises religiosas e atitude social reivindicatória, a evolução sexual do autoerotismo ao heteroerotismo, as flutuações de humor e no estado de ânimo, a deslocação temporal, as constantes contradições nas manifestações de conduta e a progressiva separação dos pais, apresentam a "síndrome normal da adolescência". O desequilíbrio e a imensa instabilidade presente no comportamento do adolescente seriam a expressão de seus conflitos internos, que precisam ser elaborados no processo de busca e definição de sua identidade.

Também Erikson (1976) conceitua a adolescência com um período de crise de identidade, sendo necessário que o adolescente tenha um tempo para se reestruturar internamente, o que denomina de moratória. Como pontua Leal (2010), nessa perspectiva, são as necessidades internas e individuais que exigem que os adolescentes atrasem a sua entrada no mercado de trabalho e não as configurações sociais do sistema produtivo em que vivemos.

Como apontado por Mascagna (2009) além dos autores já citados, em artigos científicos disponíveis na base de dados da Scielo, também são reproduzidas as mesmas concepções

idealistas sobre a adolescência, fato que contribui para a expansão e a manutenção destas. O predomínio dessa visão naturalizante de adolescência no âmbito científico se estendeu ao senso comum, de tal maneira que faz com que tanto as políticas públicas que envolvem esses indivíduos, como as ações nos espaços familiares e escolares estejam intimamente ligadas a essas concepções biologicistas do comportamento humano.

Leal (2010) e Mascagna (2009) compartilham a ideia de que devido à grande difusão das características da adolescência nos meios de comunicação, tanto científicos, como de massa, os próprios adolescentes acabam assumindo-as, encaixando-se dentro delas e comportando-se como a sociedade espera. Nas palavras de Ozella e Aguiar (2008) "Os próprios adolescentes, nessa perspectiva, se apropriam da ideia socialmente construída do que é ser adolescente, em uma demonstração da eficácia ideológica do conceito, assumido pelo jovem como expressão de sua autêntica forma de ser" (p. 104).

Da mesma forma, os adultos também incorporam esse ideário sobre como são os adolescentes e se relacionam com eles a partir disso. A percepção de pais e professores sobre as reais capacidades de seus filhos e/ou alunos fica prejudicada e, desse modo, são reproduzidos e perpetuados os comportamentos esperados de ambos os lados.

Segundo Bock (2004) a psicologia teve papel preponderante nesse processo da naturalização da adolescência, explicando e justificando comportamentos como expressão individual, desconsiderando os aspectos da materialidade que contribuíram para sua construção histórica. Para a autora, como ciência, a psicologia validou conceitos interessantes à manutenção do *status quo* da sociedade burguesa, encobrindo-os à medida que caracterizou como natural e universal esse momento de "espera" para o ingresso na vida adulta, imposto pela lógica do mercado capitalista.

A partir de uma compreensão crítica, a Psicologia Histórico-Cultural difere na forma de entender os fenômenos relacionados à adolescência e, é exatamente essa outra concepção que será apresentada a seguir.

A concepção de adolescência na psicologia histórico-cultural

Distanciando-se teórica e metodologicamente de concepções idealistas, mecanicistas e maturacionistas do psiquismo, a Psicologia Histórico-Cultural compreende as fases do

desenvolvimento humano como determinadas pelas condições objetivas em que o indivíduo está posto. A partir de seus pressupostos filosóficos e metodológicos, os teóricos dessa perspectiva opõem-se a esquemas rígidos e lineares do desenvolvimento, a partir da premissa de que o psiquismo é construído historicamente pelos próprios homens no cerne das suas relações com o mundo que os circundam, em um processo permeado por contradições assemelhando-se ao movimento de um espiral ascendente (Elkonin, 1987).

Para que se possamos compreender a adolescência a partir do enfoque teórico da Psicologia Histórico-Cultural, devemos primeiramente nos afastar dos discursos que ocupam o lugar comum quando se fala em adolescência e, para isso, utilizamos, no presente artigo, as obrar de Vygotski, Leontiev e Elkonin, teóricos soviéticos fundamentados no método materialista histórico-dialético.

Leontiev (1978) ao objetivar a compreensão do processo de desenvolvimento infantil, afirma que durante o processo de desenvolvimento humano sempre temos uma atividade dominante, responsável por mediar a nossa relação com o mundo já existente, possibilitando nossa apropriação dos conhecimentos produzidos pela humanidade e, a partir disso, promovendo o nosso desenvolvimento psíquico. Essa atividade, ao contrário do que se pensa, não é necessariamente aquela em que o indivíduo ocupa mais o seu tempo, mas sim, aquela possuidora de três principais características:

> [...] é aquela sob a forma da qual aparecem no interior da qual se diferenciam tipos novos de atividade, [...] na qual se forma ou se reorganizam os seus processos psíquicos particulares, [...] é aquela em que dependem o mais estreitamente as mudanças psicológicas fundamentais da personalidade da criança (Leontiev, 1978, p. 293).

Leontiev (1978) estabelece que cada fase do desenvolvimento corresponde a uma atividade dominante, começando pelo jogo nas crianças pré-escolares, chegando até a inserção em novas formas de relações sociais para os adolescentes. E, é sobre essa última atividade que a atenção aqui estará dirigida.

Com o advento da adolescência o indivíduo insere-se em novos tipos de relações sociais distintas daquelas vivenciadas durante a infância, portanto, a passagem da infância para

adolescência é marcada pela inserção em novas formas de vida social e pela alteração do lugar ocupado pelo adolescente nas relações diárias com os adultos que o rodeiam.

Por vezes, mediante essas mudanças, o adolescente se sente em pé de igualdade com os adultos e até mesmo superior em dado domínio particular (Leontiev, 1978). Fato percebido atualmente com relação a tecnologia, área em que os adolescentes, comumente, têm um domínio muito mais amplo do que os adultos. O adolescente que antes era tratado pelos adultos de acordo com a vida infantil que levara, agora encontra novas exigências e expectativas para com ele.

Importante salientar que, para Leontiev (1978), a força motora do desenvolvimento psíquico é a própria vida da criança, a qual, inclusive, determina o conteúdo da atividade dominante. Portanto, a mudança no lugar que essa criança ocupa nas relações sociais é o que implica mudança na atividade dominante e, consequentemente, a sua passagem para um estádio novo de desenvolvimento.

Compreendendo o processo de desenvolvimento humano a partir da Teoria da Atividade de Leontiev, podemos concluir que pela inserção em novas formas de relações sociais, antes inacessíveis a vida infantil, o adolescente encontra uma nova atividade dominante e uma nova forma de mediação com o mundo a sua volta, “marcada pelo desenvolvimento de uma atitude crítica face às exigências, às maneiras de agir, às qualidade pessoais dos adultos e pelo aparecimento de interesses novos pela primeira vez verdadeiramente teóricos” (Leontiev, 1978, p. 291). E assim se dá o início da adolescência.

Elkonin (1987) fazendo uma crítica às psicologias dualistas, salienta que há a necessidade de compreender o desenvolvimento psíquico como uma unidade entre o cognitivo e afetivo, ou seja, entre o desenvolvimento intelectual e da personalidade do indivíduo. O autor afirma que, uma vez que a vida objetiva dos adolescentes pouco se distingue das condições objetivas da vida infantil, tem-se recorrido a argumentos maturacionistas para explicar as diferenças no psiquismo entre uma idade e outra, resultando em concepções errôneas do desenvolvimento humano, implicadas apenas na aparência e não na essência do fenômeno.

Para Elkonin (1987), é insuficiente compreender o desenvolvimento psíquico da criança apenas pela determinação da atividade dominante em cada estádio, sendo necessária “[...] uma profunda investigação do aspecto objetual de conteúdo da atividade, isso é, sem aclarar com

que aspectos da realidade interagem a criança em uma ou outra atividade e, consequentemente, para que aspectos da realidade se orientam" (Elkonin, 1987, p. 03).

Quando o autor fala da adolescência, salienta que é difícil a identificação da atividade dominante nesse período do desenvolvimento, uma vez que mesmo sendo o estudo o motivo pelo qual os pais valorizam seus filhos, é nesse momento em que, de acordo com as pesquisas de Dragunova e Elkonin, surge uma nova atividade a partir do estabelecimento de relações sociais íntimas entre os adolescentes, atividade denominada pelos autores como *comunicação íntima.* É nesse período em que os adolescentes estão subordinados a um "código de companheirismo", funcionando como regulador de conduta e fundamentando as relações de grupo, as quais exercem "grande importância para a formação da personalidade do adolescente" (Elkonin, 1987, p. 08).

Segundo Elkonin (1987), é no cerne dessas relações determinadas pelo "código de companheirismo", que os adolescentes reproduzem as relações vividas pelos adultos - assim como a criança na brincadeira de papéis, quando imita a professora, a mãe, e etc. Portanto, é a partir dessa comunicação íntima com seus pares que os adolescentes vão se orientando para as normas e regras do mundo adulto e, para além disso, é também nesse momento que o adolescente vai formando suas concepções sobre a vida, as relações sociais e íntimas, formando sua "autoconsciência" (Elkonin, 1987, p. 09), pré-requisito para a nova fase do desenvolvimento voltada para o aprimoramento profissional.

Já para Vygotski (1996a), a força motriz do desenvolvimento humano é encontrada na existência de novas formações psíquicas em cada etapa da idade da criança. Ao negar concepções evolucionistas do psiquismo, as quais afirmam existir apenas mudanças quantitativas no decurso do desenvolvimento infantil, ou seja, afirmam que crianças e adultos compartilham as mesmas funções e estruturas psíquicas, e às crianças cabe apenas desenvolvê-las. O autor explica que o que existe, de fato, é uma revolução psicológica na criança, protagonizada pelas novas formações que vão sendo incorporadas pelo individuo a partir da apropriação que o mesmo faz dos conhecimentos acumulados pela humanidade, modificando significativamente a sua relação com o meio, tanto externo como interno.

Essas novas formações psicológicas são as chamadas Funções Psicológicas Superiores. Ao nascermos possuímos funções psíquicas elementares decorrentes da história da nossa

espécie, ou seja, de caráter biológico que não são capazes de responder à nossa evolução enquanto humanos. Ao mesmo tempo, possuímos um aparato biológico desenvolvido que, em potencial, nos permite ir além dessa condição animal. Durante a nossa ontogênese, através dos instrumentos e signos mediadores nos apropriamos das objetivações realizadas pelas gerações anteriores, interiorizamos os conhecimentos acumulados pela humanidade e desenvolvemos, assim, as nossas Funções Psicológicas Superiores. Em um processo marcado pela superação e não pela negação das funções psíquicas elementares, o que antes era uma potencialidade, a partir das mediações entre o indivíduo e o meio, passa a ser realidade e, assim, nos tornamos humanos.

Quando Vygotski (1996b) se propôs a investigar o desenvolvimento do pensamento, voltou sua atenção para o surgimento das novas formações ao longo do desenvolvimento e, verificou que é na adolescência que o sujeito alcança a formação de conceitos propriamente ditos, ou seja, atinge o pensamento em conceitos, sendo esta a principal característica qualitativa da adolescência. A partir da mediação dos conceitos o adolescente passa a participar e compreender a realidade de maneira distinta da relação visual-direta, concreta e imediata de antes. Porém, Vygotski (1996b, p. 56), salienta que,

> O movimento do pensamento nesse período não se caracteriza pelo fato de que o intelecto rompe seus vínculos com a base concreta da qual se origina, mas pela aparição de uma forma completamente nova de relação entre os momentos abstratos e concretos do pensamento.

Com essa colocação o autor enfatiza a dialética do processo de desenvolvimento do pensamento, pois, ao contrário do que propõe a lógica formal de linearidades dos processos, as novas formações não excluem as funções psíquicas elementares, na verdade, “no período da maturação sexual não só surgem formas novas, mas sim, graças a elas e devido a sua aparição se reestruturam as velhas sobre bases totalmente novas” (Vygotski, 1996b, p. 56).

Assim, a partir da formação de conceitos o psiquismo do adolescente sofre uma revolução que evidencia a síntese do processo e a impossível ruptura entre forma e conteúdo do pensamento, o que não raro, segundo Vygotski (1996b), vem servindo de base para tantas teorias equivocadas que tratam da adolescência.

N. Ach foi um dos maiores estudiosos da formação de conceitos, chegando a importantes conclusões sobre esse processo. Para esse autor são dois os principais fatores que levam o adolescente ao pensamento por conceitos: a assimilação dos conhecimentos adquiridos e a influência da linguagem na orientação da atenção (Vygotski, 1996b, p.60). O adolescente ao ter acesso aos novos conhecimentos intelectuais, almeja solucionar novas tarefas que encontram apenas no pensamento abstrato sua solução, ou seja, apenas mediante a formação de novos conceitos ele é capaz de responder as suas indagações e, durante esse processo, a linguagem serve de auxílio ao reorientar a atenção do adolescente para a tarefa planteada.

Com isso, podemos compreender a importância da apropriação dos conhecimentos científicos para o processo de desenvolvimento do pensamento. Vigotski (2009) afirma que sendo os conceitos científicos oriundos das objetivações de gerações anteriores, são conhecimentos descolados das experiências imediatas da criança, ou seja, tem como fonte a abstração, portanto, promovem o desenvolvimento de novas formações que permitem à criança elaborar nexos e relações generalizadoras que modificam e otimizam a sua compreensão sobre a realidade. Isso acontece, principalmente, porque os conceitos científicos, para serem utilizados pela criança, exigem dela duas propriedades superiores do pensamento: a arbitrariedade e a tomada de consciência; funções inexistentes para o manejo dos conceitos espontâneos, oriundos das experiências vividas, permitem à criança maior eficiência para a regulação do seu pensamento, característica exclusiva dos humanos.

Com tudo o que foi exposto, podemos concluir que o desenvolvimento psíquico na fase da adolescência, a partir da apropriação dos conhecimentos da humanidade e do papel da linguagem para a fomentação da atenção orientada, é marcado por novas formações, que resultam no pensamento por conceitos, o qual permite a ampliação da capacidade compressiva da realidade para além da concretude das experiências.

A crise na adolescência: a evidência da revolução no desenvolvimento do psiquismo humano

Uma vez que a Teoria Histórico-Cultural se fundamenta teoricamente no materialismo histórico dialético, a compressão dos teóricos adeptos dessa perspectiva sobre as fases do desenvolvimento humano e, mais especificadamente, com relação às crises e conflitos durante

esse processo, distingue-se significativamente daqueles que entendem esse fenômeno como um momento intrinsecamente negativo e sintomático de alguma disfunção psíquica. Fato identificado principalmente no que diz respeito à adolescência, que não raramente é considerada tanto pelo senso comum como por grande parte das teorias psicológicas, como um período marcado por conflitos interpessoais e subversão, estereótipos esses que carecem de explicações científicas e acabam sendo compreendidos como universais, resultado de uma tendência naturalmente juvenil à rebeldia.

Vygotski (1996a), ao iniciar suas colocações sobre as crises do desenvolvimento, salienta que poucos teóricos têm abarcado a questão para além do entendimento de que são enfermidades e desvios de norma. O que ele propõe é que as mesmas sejam estudadas como parte integrante de todo o processo.

Ao explicar todo esse processo, o autor pontua que durante as fases do nosso desenvolvimento temos as idades chamadas de estáveis, em que as mudanças psíquicas não ocorrem de maneira brusca, mas sim, microscópicas, em um curso lento e pouco visível e, as idades críticas, as quais se distinguem por serem totalmente opostas às anteriores.

É durante as idades críticas que notamos o caráter revolucionário do desenvolvimento psíquico, visto que são nesses momentos, pelo ritmo e significado das novas funções psíquicas, que acontecem as mudanças mais significativas e abruptas na personalidade da criança. Para Vygotski (1996a) os períodos críticos são marcados por três principais características: 1) difícil identificação do começo e do fim; 2) grande parte das crianças dessas idades são alunos difíceis de serem educados, assim, decaindo seus rendimentos escolares e sua capacidade para o trabalho; 3) as crianças nas idades críticas se distinguem por perderem os interesses antigos antes de adquirirem os novos, encontrando-se, metaforicamente, em um limbo. Embora o autor elenque essas peculiaridades, salienta que as diversas condições externas em que as crianças estão postas podem influenciar o caráter concreto da crise nas suas manifestações externas, entretanto, as mesmas são resultantes de necessidades internas e, por isso, existem independente das condições objetivas vivenciadas.

Vygotski (1996a) identifica no percurso do nosso desenvolvimento psíquico quatro idades críticas: um ano, três anos, sete anos e treze anos. É sobre essa última, haja vista o

objetivo desse artigo, que nos debruçaremos. Segundo autor, aos treze anos, durante a maturação sexual,

> O conteúdo negativo do período ocupa o primeiro plano e visto superficialmente parece esgotar todo o sentido do desenvolvimento dessa etapa. O baixo rendimento escolar, o rebaixamento da capacidade de trabalho, a desarmonia na estrutura interna da personalidade, a redução e extinção do sistema de interesses anteriores, a índole negativa, de comportamentos protestantes permitem O. Kroh descrever esse período como uma fase de desorientação no conjunto das relações externas e internas, quando é maior que em outros períodos, a divisão entre o "eu" do indivíduo e o mundo (Vygotski, 1996a, p. 258).

Vygotski (1996a) esclarece que os momentos críticos não devem ser entendidos apenas pelos fenômenos observáveis e acrescenta que esse conteúdo negativo, a priori, na realidade, é a manifestação de mudanças positivas internas da personalidade da criança, ou seja, por trás de cada conteúdo negativo há um conteúdo positivo. No caso do adolescente, a dificuldade em educá-lo se dá pela mudança da sua relação com o mundo externo. O pensamento, que antes estava arraigado em uma lógica visual-direta, passa a ser regido pela compressão e dedução, pela capacidade de formar conceitos, ou seja, a aquisição de uma forma intelectual superior "acompanhada por um descenso temporal da capacidade de trabalho, fato que se confirma nos restantes sintomas negativos da crise (Vygotski, 1996a, p. 259). Com o advento dessa inédita forma de pensamento, o adolescente passa a compreender sua realidade para além do que era capaz na fase antecedente, sendo capaz de formar generalizações, ampliando, assim, sua capacidade argumentativa e questionadora frente às contradições postas na sociedade.

Para Leontiev (1978), as crises do desenvolvimento do psiquismo infantil são resultado de uma contradição entre o modo de vida da criança e da consciência que possui sobre suas potencialidades. O lugar ocupado por ela dentro das relações sociais, após ser conscientizado, é entendido como não mais correspondente às suas potencialidades, e então, a partir de um movimento ativo, a atividade dominante da criança é reorganizada e a passagem para um novo estágio acontece.

No que diz respeito aos períodos críticos, Vigotsky (1996a) afirma que as crises são intrínsecas ao desenvolvimento humano, e por isso inevitáveis. Leontiev (1978), por sua vez, sustenta o argumento de que as mesmas podem não constituir uma regra do desenvolvimento do psiquismo. Para ele se a criança tiver acesso a uma educação suficientemente eficaz ao ponto de orientar seu desenvolvimento, as rupturas aconteceriam, mas não necessariamente se manifestaria uma crise, uma vez que as contradições entre o modo de vida e as potencialidades da criança seriam sanadas por um ensino condizente com as necessidades psíquicas da criança.

Conforme o que Leontiev (1978) traz sobre a adolescência e seus argumentos sobre a gênese das crises do desenvolvimento, podemos concluir que, primeiramente, os adolescentes são inseridos em novas formas de relações sociais, as quais mudam completamente o lugar ocupado por eles na sociedade com relação à vida infantil de antes, portanto, novas exigências lhes são dispensadas e novas funções psíquicas são incorporadas. Nessa nova situação, esse novo lugar é conscientizado pelo adolescente e o mesmo passa a vislumbrar novas relações com o mundo que o circunda, pois compreende que suas potencialidades estão para além daquele lugar ocupado. Porém, o mundo adulto, nas condições atuais das relações de produção, ainda não está totalmente aberto para sua entrada, e então acontece a contradição citada por Leontiev (1978) entre o modo de vida e as potencialidades do adolescente, no qual há a passagem de um estágio a outro do desenvolvimento.

Em concordância com Leontiev, Elkonin (1987) afirma ser a mudança da atividade dominante a responsável pela passagem de um estágio a outro do desenvolvimento. Para o autor, as fases do desenvolvimento psíquico são determinadas por essas atividades que medeiam a relação da criança com o meio externo, e intercalam-se entre dois grupos. O primeiro grupo de atividades dominantes está voltado para o desenvolvimento das esferas motivacionais e das necessidades, e engloba as atividades de *comunicação emocional direta, a brincadeira de papéis e a comunicação íntima pessoal.* Já no segundo grupo encontramos atividades voltadas para o desenvolvimento cognitivo e intelectual, responsáveis pela formação da criança enquanto componente produtivo da sociedade, através da assimilação dos procedimentos socialmente compartilhados. Nesse último grupo encontramos *a atividade objetual manipulatória, a atividade de estudo e a atividade profissional-estudo.*

Mesmo o autor não dando ênfase aos períodos críticos como os outros aqui já citados, podemos notar a partir de suas obras que, para Elkonin (1987), as crises, e dentre elas, a crise da adolescência, tem sua gênese no fato desse período ter início no grupo que visa o desenvolvimento motivacional e das necessidades, pela assimilação de normas, regras e condutas compartilhadas, porém, preparando o indivíduo para uma nova fase, onde predomina a assimilação de procedimentos necessários para sua formação técnica, ou seja, profissional. É durante esse processo que uma contradição surge, pois há "uma falta de correspondência entre as possibilidades técnicas operacionais da criança e os objetivos e motivos da atividade, sobre a base dos que se formaram" (Elkonin, 1987, p. 10), caracterizando, assim, um período de crise.

Com tudo o que foi exposto, nota-se que essa compreensão dos "períodos de crise" do desenvolvimento humano têm sido objeto de estudo dos principais teóricos da Psicologia Histórico-Cultural. Leontiev, Vigotsky e Elkonin, identificam as crises como evidências das contradições inerentes ao processo de formação do psiquismo humano, ou seja, da lógica dialético presente na nossa humanização. Com isso, fomentam a importância desses períodos do ponto de vista positivo para nosso progresso psíquico, rejeitando esquemas lineares e concepções que buscam compreender os momentos críticos como momentos de enfermidade

Considerações finais

A adolescência bem com a crise tão mencionada em diversas teorias, embora sejam consideradas construções sociais pela Psicologia Histórico-Cultural, são fenômenos presentes na contemporaneidade, uma vez que a nossa organização produtiva exige a existência desse período, porém não para todos. Contudo, a partir do exposto no presente artigo, a crise revela o processo interno de desenvolvimento psíquico, pelo qual o homem expande suas capacidades cognitivas, relacionais, no longo caminho de formação de sua autoconsciência. Segundo Vigotsky (1996a), são as crises que evidenciam a dialética e o caráter revolucionário e não evolutivo do desenvolvimento psíquico. Elas são manifestações das rupturas que ocorrem no desenvolvimento psíquico, dos saltos qualitativos que acontecem nesse processo.

Nessa perspectiva, o adolescente não é alguém tido como "incapaz", em total estado de confusão e contradição, necessitando da moratória para se reorganizar, mas sim uma pessoa

que está em intenso processo de desenvolvimento psíquico, aumentando suas capacidades para compreensão e atuação no mundo.

De posse desse novo conceito de crise da adolescência, considera-se necessário que se rompa com a visão negativa que predomina nos meios científicos e no senso comum, com o intuito de perceber os adolescentes como eles realmente são, descontruindo estereótipos e desvelando as contradições existentes na atual forma de organização social. Pois, somente por meio de uma nova compreensão da adolescência, desnaturalizada e não tida como universal, mas sim como um período revestido pelas condições objetivas em que o sujeito está posto, será possível pensar os problemas vividos por esses indivíduos de maneira crítica e não como inevitáveis.

Nesse sentido, cabe aos profissionais da psicologia grande papel, uma vez que em suas produções teóricas, bem como em sua atuação prática, podem disseminar ideias e concepções fundamentadas nas reais peculiaridades trazidas por esse período, colaborando, assim, para a construção de uma nova compreensão acerca da adolescência, a partir da qual poderão ser estruturadas políticas públicas e diferentes ações, em especial no campo das relações familiares e escolares.

Ao enxergarmos os adolescentes para além dos estereótipos negativos que comumente lhes são atribuídos, mas ao contrário, ao percebê-los em suas potencialidades, em um amplo processo de desenvolvimento, será possível planejar e organizar atitudes eficientes frente às demandas trazidas pelos mesmos, proporcionando, assim, um desenvolvimento menos limitado e mais pleno, condizente com suas verdadeiras necessidades. Será possível também vislumbrar a ocupação de outro espaço social pelos adolescentes, no qual possam contribuir para as modificações necessárias à superação da estrutura social que sufoca e contém o desenvolvimento e a emancipação dos homens.

Referências

Ariès, P. (1981). *História Social da Criança e da Família*. 2ª. edição. Rio de Janeiro: LTC.

Aberastury, A. & Knobel, M. (1989). *Adolescência normal*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Recuperado em 02 de outubro, 2015 de planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm

Lei n. 8.069 de 13 de julho de 1990. (1990, 13 de julho) *Estatuto da Criança e do Adolescente.* Recuperado em 02 de outubro, 2015 de planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htlm

Lei n. 10.097 de 19 de dezembro de 2000. (2000, 19 de dezembro). *Lei da Aprendizagem.* Recuperado em 02 de outubro, 2015 de planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htlm

Bock, A. M. B. (2004). *A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano*: a adolescência em questão. Cad. CEDES. Campinas, 24 (62). Recuperado em 04 de setembro, 2015 de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101

Elkonin, D. (1987). Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: Davidov, V. & Shuare, M. (Orgs.) *La psicologia evolutiva y pedagógica en la URSS (Antologia)*. Moscou Progresso, pp. 125-142.

Erickson, E. (1976). *Identidade, juventude e crise*. Rio de Janeiro: Zahar.

Faria, S. & Leão, I. (2009). Adolescência: um conceito de estágio de desenvolvimento psicossocial definido historicamente. In: *Simpósio Internacional*: O Estado e as Políticas Educacionais no tempo presente. Uberlândia. Anais eletrônicos. Recuperado em 14 de novembro de 2013 de http://www.simposioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/EP04.pdf

Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia (org). (2015). *Pequeno dicionário Houaiss de língua portuguesa.* São Paulo: Moderna.

Leal, Z. F. R.G. (2010). *Educação escolar e constituição da consciência*: um estudo com adolescentes a partir da psicologia histórico-cultural. Tese de Doutorado. Programa de pós-graduação em Psicologia do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

Leão, I. B. (2004). *Educação, juventude e classes sociais.* Conferência no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso.

Leontiev, A. (1987). *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte.

Mascagna, G. C. (2009). *Adolescência:* compreensão histórica a partir da escola de Vigotski. Dissertação de Mestrado. Programa de pós-graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá. Acesso em 26 de agosto de 2015 de http://www.ppi.uem.br/Dissert/PPI-UEM_2009_Gisele.pdf

Ozella, S. & Aguiar, W. M. J. (2008, abril). Desmistificando a concepção de adolescência. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, v. 38, n. 133, pp. 97-125. Recuperado em 01 de outubro de 2015 de http://www.scielo.br/pdf/cp/v38n133/a05v38n133.pdf

Vigotski, L.S. (2009). *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. 2ª Ed. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotski, L. S. (1996a). El problema de la edad. In: *Obras Escogidas IV*. Madrid: Visor Distribuiciones.

Vygotski, L. S. (1996b). El desarrollo del pensamiento del adolescente y la formação de conceptos. In: O*bras Escogidas IV*. Madrid: Visor Distribuiciones.

XIII CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL

PELA DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

27 a 30 de setembro de 2017 – Salvador – BA ISSN 1981-2566

www.conpe2017.ufba.br

A DIMENSÃO RELACIONAL NAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: UMA PESQUISA VOLTADA AOS ALUNOS DO 6° ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO VALE RIO DOCE-MG

Jéssica Rodrigues Lima[27]

Alcilene Lopes de Amorim Andrade[28]

RESUMO: Partindo do pressuposto que os fatores causais das dificuldades de aprendizagem podem estar correlacionados aos aspectos extrínsecos e intrínsecos do sujeito, este trabalho aborda os aspectos relacionais implicados nas Dificuldades de Aprendizagem. A dimensão relacional situa-se no campo das redes de relações que o sujeito estabelece em busca do saber, diretamente interligadas ao desejo. Quanto aos procedimentos metodológicos, além da revisão bibliográfica para levantamento de dados literários sobre o tema, realizou-se pesquisa de campo com o objetivo identificar os aspectos relacionais numa perspectiva biopsicossocial que implicam nas Dificuldades de Aprendizagem dos alunos do 6° ano do Ensino Fundamental da escola pesquisada. Através da análise, confirma-se que espaço escolar não oferece aos alunos condições básicas essenciais para o desenvolvimento saudável e pleno dos aspectos biopsicossociais; constatando-se também, vínculos relacionais não suficientes/satisfatórios para que o aluno estabeleça a relação com o espaço de saber; com os atores sociais desse meio, resultando em diversas ocorrências de dificuldade de aprendizagem. Por fim, foi possível comprovar que as redes de relações configuram como fundamentais para o ensino aprendizagem, tal como, as DA estão diretamente interligadas à dimensão relacional entre professor/aluno.

Palavras-chave: Dificuldade de Aprendizagem; saber; relações; desejo.

ABSTRACT: On the assumption that the causal factors of the learning difficulties may be correlated with the extrinsic and intrinsic aspects of the subject, this paper deals with the relational aspects implied in the Learning Difficulties. The relational dimension lies in the field of networks of relationships that the subject establishes in search of knowledge, directly interconnected with desire. As for the methodological procedures, in addition to the literature review for the collection of literary data on the subject, field research was conducted with the objective of identifying the relational aspects from a bio-psycho-social perspective that imply in the Learning Difficulties of the students of the 6th year of Elementary School. Through the analysis, it is confirmed that the school space does not offer the students basic conditions essential for the healthy and full development of the bio-psycho-social aspects; Noting also relational links not sufficient / satisfactory for the student to establish the relationship with the knowledge space; With the social actors of this environment, resulting in several occurrences of learning difficulties. Finally, it was possible to prove that networks of relationships are

[27] Graduada em Psicologia - Universidade Antônio Carlos - Unipac/Campus de Teófilo Otoni/MG, e-mail: jessicapsicologia90@gmail.com

[28] Universidade Antônio Carlos – Unipac – Campus de Teófilo Otoni/MG, Mestre em Educação, Universidade Vale do Rio Verde de Três Corações, UNINCOR, E-mail: alcileneaguia@hotmail.com

fundamental to teaching learning, as the LDs are directly interconnected to the relational dimension between teacher / student.

Keywords: Learning Difficulty; relational dimension; knowledge.

Introdução

As Dificuldades de Aprendizagem (DA[29]) encontram-se no cerne das atenções no meio educacional, por se apresentarem como um dos obstáculos para o alcance do desejado sucesso escolar. Diante disso, a temática aqui debatida/discutida situa-se sob a perspectiva da dimensão relacional do saber interligadas as DA.

Por sua vez, a dimensão relacional situa-se no campo das redes de relações que o sujeito estabelece em busca do saber, diretamente interligadas à dimensão do desejo. Assim, essa relação se dá no momento que o sujeito estabelece um vínculo entre si e o seu objeto de conhecimento, e/ou quando se sente desejante em direção ao saber.

Sustentando a ideia de que as relações tem papel fundamental no processo de aprendizagem e que consequentemente a ausência do vínculo afetivo entre aluno/saber, aluno/professor, aluno/escola, aluno/aluno tem como um dos efeitos a potencialização das DA; e partindo do pressuposto de que o sujeito deve ser considerado numa perspectiva biopsicossocial, o objetivo feste trabalho é discutir: os aspectos relacionais implicados nas Dificuldades de Aprendizagem dos alunos do 6° ano do Ensino Fundamental em uma escola pública de um município do Vale do Rio Doce – Minas Gerais.

Pressupõe-se que a dimensão do desejo seria fundamental para estabelecer a relação entre o sujeito e o saber, e que as redes de relações se configuram como determinantes para o ensino aprendizagem, tal como, as D.A estariam interligadas ao desejo de aprender do sujeito. Portanto, essa pesquisa possui relevância social e acadêmica principalmente no meio educacional por ser as D.A. um motivo muito frequente das queixas escolares da atualidade.

[29] A nível de padronização o termo DA será utilizado ao longo do estudo para referir as Dificuldades de Aprendizagem.

Da relação com saber

As definições da relação com o saber encontram-se em um contexto conceitual e teórico ainda em desenvolvimento. A perspectiva defendida pelo autor Bernard Charlot (2000), iniciou-se com hipóteses sobre os motivos que levam ao fracasso escolar. Compreendendo a não existência do fracasso escolar, e considerando o conceito uma justificativa para a prática do ensino educacional e/ou uma justificativa encobridora para incapacidade do sistema educativo de atender o seu público heterogêneo utilizando um processo global e homogêneo. Desse modo, o autor inicia um projeto de pesquisas para identificar o que interrompe o sujeito a alcançar êxito nos estudos, também como, o que leva um indivíduo a tecer uma relação de identificação e desejo com a aprendizagem escolar.

Souza (2013), ao fazer uma releitura da obra de Charlot, intitulada "Da relação com saber: elementos para uma teoria (2000)" expõe o pensamento do autor sobre o fracasso escolar. Baseada nos pressupostos charloteanos, segundo a autora, "o fracasso escolar é um objeto tomado pelo discurso social, cuja expressão se transforma supostamente em uma explicação para o vivido, à experiência e a prática" (p. 349). Ainda complementa dizendo, "o fracasso escolar torna-se uma categoria com limitações, possível de ser utilizada muito mais em uma esfera ideológica do que capaz de explicar um problema real" (p. 350).

A didática do estudo charloteano apoia-se nos aportes teóricos da psicanálise e da sociologia. Sob o ponto de vista da psicanálise, principalmente os escritos de Lacan, resgata a noção de sujeito de desejo, compreendendo-o envolvido em relações de desejo. Apoia-se na sociologia (Vygotsky), sobre a condição de que este estudo entende o sujeito em rede de relações sociais, o sujeito não é fragmentado de outros seres, este se constitui em relação com o outro.

A relação com o saber deve ser considerada quando se percebe a discrepância entre um aluno e outro. Quando um sujeito que compartilha do mesmo espaço, tempo, métodos de ensino, conteúdos e dispõe das condições cognitivas necessárias para a aquisição do conhecimento e não o efetiva como os seus colegas de classe, justifica-se questionar, o que leva esse sujeito a esse não aprender. "[...] certos indivíduos, têm desejo de aprender, enquanto outros não manifestam esse mesmo desejo. Uns parecem estar dispostos a aprender algo novo, são

apaixonados (...). Outros parecem pouco motivados para aprender, (...), e, às vezes, recusam-se explicitamente a fazê-lo." (Charlot, 2000, p. 15).

A Relação com o Saber vem dizer da relação que o sujeito estabelece com o saber/aprender, defendendo fortemente o aspecto relacional como ponto fundamental para este êxito. Para estabelecer a relação com o saber o sujeito necessita estar envolvido em uma rede relações que estão entrelaçadas diretamente com a dimensão do desejo. Para sentir-se mobilizado, o saber precisa apresentar-se de maneira significa, oferecendo sentindo para a vida. Enfim, a relação com saber se dá quando o sujeito estabelece um vínculo entre si e seu objeto de desejo e/ou o seu objeto de conhecimento, traçando meios, movimentando por meio de uma atividade intelectual para alcançar aquilo que lhe falta.

Segundo Santos (2007), essa relação entre sujeito e outros/mundo ao qual concebe sua construção, envolve uma complexidade de processos, pois ao mesmo tempo que "é um ausente de si mesmo – objeto de desejo (aquilo que lhe falta, sua incompletude, a busca) – é presença fora de si (o outro é meu espelho, o outro dirá quem eu sou)" (p. 30). Portanto, é nesse processo de busca por aquilo que lhe falta (considerada infinita); que esse sujeito por meio da aprendizagem busca preencher o vazio da incompletude humana, através das identificações com os outros e com o mundo que o rodeia.

Nesta perspectiva, para Perazzolo (2011), "toda a relação é, por princípio, educativa, e toda a ação educativa é, por princípio, uma ação que integra o interminável processo gestacional do homem" (p. 35). Ainda complementa dizendo "que o homem existe porque aprende, e continua a existir porque ensina, e diz que esse processo é fundado, organizado e mantido pela competência humana mais notável e asseguradora da espécie: a competência relacional" (p. 34).

Charlot (2000, p. 53), diante de sua perspectiva entende que "(...) nascer significa ver-se submetido à obrigação de aprender. Aprender para construir-se, em um triplo processo de "humanização" (torna-se homem), de singularização (torna-se um exemplar único de homem), de socialização".

Segundo Charlot (2000), saber e aprender são conceitos distintos, entretanto, complementares. Saber implica em dizer sobre um conteúdo intelectual. "(...) o saber está sob a primazia da objetividade, mas é uma informação de que o sujeito se apropria (...)" (p. 61). Já o conceito de aprender impõe um significado mais amplo, pois existem diversas formas de

aprender, por exemplo: o aprender pode estar implicado em adquirir um saber especifico (disciplinas como matemática, português); aprender equivale a dominar um objeto ou uma atividade (dominar um aparelho eletrônico, aprender a andar de bicicleta, ou jogar voleibol); aprender ainda implica em dominar a competência relacional, ou seja, a capacidade de entrar em relação com os seu semelhante (dialogar com o outro, convencer, mentir, iniciar uma relação amorosa).

Nesse contexto, "o aprender não fica restrito à obtenção do conteúdo intelectual, mas abrange todas as relações que o sujeito estabelece para adquiri-lo. Assim, quando Charlot explora a relação com o saber, amplia essa noção para uma relação com o aprender". (Trópia & Caldeira, 2011, p. 372).

Charlot (2000), justifica essa distinção ao afirmar que a intenção do estudo não é apenas tratar da relação que o sujeito estabelece com o saber ao obter conteúdos intelectuais. O estudo da Relação com Saber entende o saber como uma representação das relações que o sujeito estabelece para então apropriar-se de qualquer aprendizagem. Considerando, desse modo, que "não há saber que não esteja inscrito em relações de saber" (p. 63). Como também, "se o saber é relação, o processo que leva a adotar uma relação de saber com o mundo é que deve ser o objeto de uma educação intelectual e, não, a cumulação de conteúdos intelectuais" (p. 64).

A questão do desejo na teoria da relação com o saber tem seu aporte na psicanálise, entretanto, "o desejo convocado pela teoria não se confunde com o conceito freudiano de pulsão, tampouco, parece tratar da noção lacaniana de desejo". (Ribeiro, 2012, p. 32).

A teoria da Relação com o Saber define que "o objeto do desejo, é o outro, o mundo, eu próprio". (Charlot, 2000, p. 55). Desse modo, o desejo é o desejo pelo outro, (por conhecer, estar em contato com aqueles se fazem presentes na sua vida, os modelos de identificação, também como, os mediadores da aprendizagem); pelo mundo (pela diversidade de saberes, todos os espaços de saberes que são ofertados para serem explorados, conhecidos); de si mesmo (o movimento direcionado para si mesmo, conhecimento do seu Eu, suas fraquezas/forças, suas identificações, o que faz parte de sua história, da personalidade).

Para entrar em relação com saber o sujeito deve exercer uma atividade, para isso, precisa sentir mobilizado, o que implica sentir interesse pelo saber, ou melhor sentir desejo pelo saber. "Para haver atividade, a criança deve mobilizar-se; para que se mobilize, a situação deve

apresentar um significado para ela" (Charlot, 2000, p. 54). O sentido daquilo que está a conhecer é o que move o sujeito em direção a esse saber, estando intimamente relacionado a sua história de vida. A mobilização, por sua vez, é o movimento que acontece de dentro para fora, por tanto, é algo extremamente particular, cada sujeito mobiliza-se de acordo com suas características, identificações e perspectivas. Assim, "mobilizar-se é reunir forças para fazer uso de si próprio como recurso" (p. 55).

Desse modo, atividade é uma ação de fora para dentro, são meios que o sujeito traça para estar em contato, em relação com o que pretende conhecer. A mobilização é força que advém do interior do próprio sujeito (movimento de dentro para fora). O desejo é a mola que propulsiona, que mobiliza o sujeito em direção ao aprender, ao mesmo tempo, representa o viés de informação/alerta, que faz relacionar o eu desse sujeito ao mundo e aos outros, e, consequentemente aos saberes. Por fim, essa mobilização somente acontece, se o sujeito se sentir desejoso em direção aquilo se apresenta para ser conhecido, este desejo, está intimamente ligado a singularidade, subjetividade e identificações desse indivíduo.

Charlot (2000), além da ênfase na dimensão relacional/social, ainda vem dizer que a relação com saber envolve as dimensões Temporal, Espacial, Epistêmica, Identitária.

Segundo Charlot (2000), a relação epistêmica é referida sob três formas: relação com um saber-objeto (apropriar-se de um objeto); "aprender apropriando-se de um objeto virtual (o saber) encarnado em objetos empíricos (por exemplo, os livros), abrigado em locais (a escola), e possuído por pessoas que já percorreram o caminho (os docentes)" (p. 68). Neste caso, significa dizer, que o sujeito passa da situação de não posse, à condição de posse de algo que não fazia parte de seu repertório de conhecimento e/ou comportamento. A relação com uma atividade executada pelo corpo (dominar uma atividade); aqui ressalta a condição de não domínio ao domínio de uma atividade engajada no mundo. (Charlot, 2000). Como por exemplo, aprender a executar movimentos equivalentes ao jogo de voleibol, os movimentos de uma dança, dessa forma, o domínio da atividade é inscrito no corpo do sujeito que aprende.

A terceira e última forma da relação epistêmica com o saber, trata-se do domínio da competência e/ou dispositivo relacional; aprender também equivale entrar em relação com outro. Neste caso, é exercer a competência relacional para dominar uma relação com um outro e não com uma atividade ou objeto-saber. Sobre esse aprender relacional, Charlot (2000, p. 70),

diz que "aqui o sujeito epistêmico é o sujeito afetivo e relacional, definido por sentimentos e emoções em situação e em ato (...)".

A dimensão identitária enfatiza a necessidade de identificar-se e encontrar sentido no conhecimento ao qual busca ou que lhe é oferecido. Esse sentido está intimamente ligado ao desejo, à história de vida do sujeito, às expectativas que tem sobre à vida. Para tanto, as identificações ocorridas ao longo do desenvolvimento enquanto ser humano, é o que ancora este sentir e/ou ver ou não significado no conhecimento. Assim, "aprender faz sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção da vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e a que quer dar de si aos outros" (Charlot, 2000, p. 72).

Segundo Charlot (2000), sobre a dimensão espacial é preciso entender que o sujeito aprende em um espaço físico propriamente dito, ressaltando dessa forma, a concepção de que a educação/aprendizagem não acontece apenas na escola sob a regência de professores daí deve considerar a aprendizagem são todas as interações que o homem estabelece com o seu meio e/ou espaços de saberes ao longo da sua vida. Ao considerar que a relação com o saber também é atravessada pelo tempo, Charlot (2000), diz que "a relação com o saber é uma relação com o tempo (...) – o aprender – requerem tempo e jamais terminam. Esse tempo é o de uma história: da espécie humana, que transmite um patrimônio a cada geração; a do sujeito e a da linguagem, que engendrou o sujeito e que ele engendrará" (p. 53). Portanto, esse tempo, configura-se uma representação cronológica do momento em que este sujeito vive, compartilha e relaciona-se.

Concepções sobre as dificuldades de aprendizagem – DA

Ao longo do estudo bibliográfico evidencia-se que há uma diversidade de definições em torno das DA. Assim, durante anos, especificamente a partir da década de 60, diversos pesquisadores de diferentes áreas (psicólogos, neuropsicólogos, pedagogos, psicopedagogos), contribuíram de uma maneira ou de outra, para a evolução das pesquisas e, consequentemente, para a evolução das definições acerca das DA.

Nos anos 60, o termo DA começou a ser usado para denominar uma série de inabilidades apresentadas por alguns sujeitos, que não "encaixam", ou podiam ser atribuídos a outros tipos de fatores que implicavam em problemas de aprendizagem, e, que consequentemente

ocasionavam o seu fracasso escolar. O pesquisador Samuel Kirk (1962) foi o mentor do termo DA, propondo uma definição em seu livro intitulado *Educação da Criança Excepcional* (*Educating Exceptional Children*) em 1962, e popularizando-a numa conferência sobre o mesmo assunto no ano seguinte. (Garcia,1998).

Entretanto, configura-se um dispêndio de tempo trazer aqui a evolução das definições, além de não ser este o objetivo do presente estudo. Portanto, enfatiza-se a definição do Comitê Comum Nacional de Problemas de Aprendizagem (*National Joint Committe on Learning Disabilities* - NJCLD) é atualmente a mais aceita em nível internacional.

> Problemas de aprendizagem é um termo geral que se refere a um grupo heterogêneo de desordens, manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e uso da compreensão da fala, escrita, leitura, raciocínio ou habilidades matemáticas. Essas desordens são especificas ao indivíduo, provavelmente devido a uma disfunção do sistema nervoso central e pode ocorrer ao longo da trajetória de vida do indivíduo. Problemas de monitorização do comportamento, percepção social e interação social podem existir na presença de um problema de aprendizagem, mas não constituem por eles mesmos um problema de aprendizagem. Embora os problemas de aprendizagem possam ocorrer concomitantemente com outras condições incapacitantes (por exemplo, prejuízo sensorial, retardo mental e distúrbios emocionais) ou com influencias extrínsecas (tais como diferenças culturais, instrução insuficiente e ou inapropriada), eles não são o resultado dessas condições ou influências. (NJCLD, 1988, p. 1 *apud* Haase *et. al.* 2009, p. 539).

A visão organicista que coloca as dificuldades de aprendizagem como causas de uma disfunção cerebral e/ou resultado das condições intrínsecas ao sujeito, para o contexto educacional, já não responde satisfatoriamente a crescente números de sujeitos que manifestam, em algum momento de seu percurso escolar, algum tipo de dificuldade para a aquisição da aprendizagem. Desse modo, segundo Romero (2004), as causas das DA podem ser atribuídas a fatores intrínsecos do sujeito em questão, como aspectos relacionados a herança genética, atrasos maturacionais, ou déficit intelectual. Como também, podem estar interligadas a condições ambientais/sociais, ou seja, aos espaços de interação/relação que o sujeito se vê

inserido ao longo do seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Aqui, entende-se o aspecto relacional estabelecido no contexto escolar e familiar – dentre diversos espaços de saberes que venha compartilhar –, como também, aos fatores pedagógico/instrucional, político, sociocultural, econômico.

Entretanto, é comum, deparar com contradições e confusões conceituais e teóricas sobre as particularidades referentes as manifestações das DA e/ou sobre os seus fatores causais. Carecendo compreender, que cada vertente teórica busca situar suas explicações sobre as DA, de acordo com suas investigações e perspectivas hipotéticas.

Por fim, as dificuldades de aprendizagem que envolvem fatores intrínsecos, tanto quanto, extrínsecos, que é o foco principal deste estudo. São caraterizadas, segundo Romero (2004), como dificuldades inespecíficas, por não encontrar na ordem biológica do sujeito o fator que explique a condição do não aprender. Também, por não manifestar em uma área específica da aprendizagem, como nos casos dos Transtornos Específicos da Aprendizagem (TEA). São consideradas dificuldades leves, pois a sua manifestação não é devido um comprometimento intelectual. Do mesmo modo, que sob um olhar criterioso para identificação de sua manifestação, tanto quanto, da sua causa, e através de uma intervenção coerente, essas dificuldades podem ser sanadas e/ou excluídas do contexto da vida desse sujeito. “As Das (...) não afetam o desenvolvimento, de modo a impedirem alguma aprendizagem em particular (...) não há nenhuma razão intelectual que as justifique; (...) a causa pode ser instrucional e/ou ambiental com uma influência especial sobre as variáveis pessoais (...)” (p. 53).

A dificuldade para estabelecer uma definição ideal para as DA, pode ser considerada em grande parte pela propriedade heterogênea das suas manifestações; são diversos os tipos e efeitos ocasionados pela dificuldade em aprender e diversas as influências que a potencializa. Ao mesmo tempo, incluem a variedade no período de manifestação e permanecia, pois algumas dificuldades são provisórias e outras podem prolongar por algum tempo; e a integridade do potencial intelectual do sujeito é outro fator, pois mesmo com a inteligência dentro do padrão socialmente aceito (QI maior ou igual a 70) a criança não consegue aprender o que é esperado pelo seu nível maturacional. Além disso, não há uma especificidade de comportamento que caracteriza as DA, a não ser a prevalência de comportamentos inadequados ou considerados anti-sociais, o que não é uma característica comum a todos.

Desse modo, evidencia-se que DA é um termo muito abrangente, as suas causas podem estar relacionadas ao sujeito que aprende; estilo de aprendizagem; aspectos socioeconômicos; conteúdos pedagógicos; método de ensino; professor; ambiente familiar; aspectos emocionais; aspectos físicos do ambiente escolar; aspectos do contexto social e cultural, enfim, são consequências da relação de múltiplos fatores intrínsecos e extrínsecos ao sujeito.

Diante da complexidade e diversidade da manifestação e fatores causais das DA, as autoras Gomez e Terán (1996, p. 95), esclarece que é preciso compreender que "cada criança é única, as formas na qual os problemas de aprendizagem se manifestam está relacionada com a individualidade de quem aprende; portanto, não existem nem causas únicas, nem "tratamentos" iguais [...]. Assim como, "não há método único, conhecimento único, verdade única", assim como, "o fenômeno aprender nunca se fará unicidade" (Macedo, 2005, p. 04). Portanto, "é importante conhecer a criança na sua totalidade, entender sua problemática especifica, ajudá-la a conhecer seus pontos fortes e fraquezas e buscar estratégias de suporte que lhe permitam ter sucesso na sua aprendizagem" (Gomez & Terán, 1996, p. 95).

Entretanto, para que a escola ou o sistema educacional alcance esse mérito, é preciso proporcionar uma resposta educativa relacional, compreensiva, respeitosa, dinâmica, diversificada, no sentido de compreender as características e necessidades individuais de cada sujeito. Proporcionando conhecimento comum a todos os alunos, desviando assim, do caminho da segregação, discriminação e desigualdade, como também, das dificuldades de aprendizagem e supostamente do fracasso escolar.

Fonseca (1995), acredita que o viés a ser adotado para alcançar este êxito na educação, está na capacidade de enxergar o aluno sob uma perspectiva integral, respeitando suas particulares, também como, as dimensões (biológica, psicológicas, sociais) que o constitui e o atravessa por todo o seu desenvolvimento.

Blanco (2004), utilizando o termo diversidade para denominar as particularidades que encontram-se no contexto escolar, afirma, que a resposta para esta pluralidade está na capacidade de "romper com o esquema tradicional em que todas as crianças fazem a mesma coisa, na mesma hora, da mesma forma, e com os mesmos materiais" (p. 293). Esse romper com o esquema tradicional, vem dialogar com a possibilidade de uma reconstrução dos modelos de ensino aprendizagem e as políticas educacionais. Isso necessita englobar uma reflexão acerca

do currículo; professores (formação); metodologia de ensino e avaliação; políticas educacionais.

Enfim, a transdisciplinaridade das dimensões que configuram o sujeito (biopsicossocial), bem como daquelas que buscam a explicação da aquisição da aprendizagem (diversas teorias epistemológicas), tanto quanto, as que procuram entender o porquê em alguns casos o sujeito depara-se com o não aprender mesmo tendo o funcionamento intelectual preservado são campos férteis para estudos sobre as DA. Por isso, o estudo defende uma visão totalizante do sujeito, é preciso considerar que cada sujeito é único sob o ponto de vista de suas características (biológicas e psicológicas), também como, da sua percepção social, pois o sujeito ao compartilhar das relações circunscritas em um tempo e espaço, extrai delas significados, sentidos e referências distintas das obtidas por outro sujeito.

Metodologia

Para realização do estudo, quanto aos procedimentos técnicos, além da revisão bibliográfica, realizou-se pesquisa de campo em uma escola pública do Vale do Rio Doce-MG. O estudo teve aporte quantitativo e abordagem qualitativa, na tentativa de não ater-se somente aos dados estatísticos em relação às DA, mas captar conteúdos subjetivos e pessoais quanto à relação que os alunos estabelecem com o aprender/não aprender. A abordagem qualitativa possibilitou a captura dos conteúdos por meio da fala/opiniões (entrevista semiestrutura), expressão gráfica (texto, desenho) dos sujeitos envolvidos. Quanto aos fins, considera-se pesquisa exploratória, pois a intenção desse estudo foi identificar os aspectos relacionais numa perspectiva biopsicossocial que implicam nas DA dos alunos do 6° ano do Ensino Fundamental, analisando os significados que os alunos atribuem à escola e ao saber.

Como a pesquisa de campo, envolveu seres humanos, neste caso, alunos e educadores, o projeto foi cadastrado na Plataforma Brasil em dezembro de 2015, sendo encaminhado ao CONEP e submetido à avaliação do Conselho de Ética e Pesquisa, com o Parecer N°1.640.115, favorável à realização do estudo, expedido em 18 de julho de 2016.

Participaram da pesquisa, 29 alunos, estudantes do 6° ano do ensino fundamental e 04 profissionais da educação. Para tanto, os alunos – representados pelos seus responsáveis - e esses profissionais manifestaram o consentimento de participação na pesquisa, mediante

assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, estando cientes de que os dados coletados serão trabalhados e a identidade dos mesmos, mantida em sigilo.

O critério de escolha da escola, se deu por ser a única escola a ofertar o 6° ano do ensino fundamental, foco deste estudo. Quanto aos alunos, principais participantes da pesquisa, o critério de escolha foram estarem cursando o 6° ano do ensino fundamental e apresentarem significativas dificuldades no processo ensino-aprendizagem.

A primeira etapa (atividades livre) envolveu produção textual e desenhos, estendeu-se aos 29 alunos. As atividades foram realizadas através de três encontros, de aproximadamente 3 horas cada. O local para realização das atividades foi a própria sala dos alunos. Durante a realização das atividades para maior liberdade, confiança e fidedignidade das expressões de opiniões foi solicitado que este momento fosse reservado apenas para os alunos e a pesquisadora. Diante dos resultados levantados, foram selecionados os desenhos e os textos mais significativos e que atendiam aos objetivos e hipóteses propostos pela pesquisa. Dentre os participantes, foram selecionados 08 alunos para entrevista semiestruturada, sendo 05 do sexo masculino e 03 do sexo feminino. Para entrevista foi elaborado um roteiro semiestruturado composto por 10 perguntas alicerçadas nos objetivos dessa pesquisa, baseando os questionamentos sob os aspectos biopsicossociais e nas dimensões relacional, temporal e espacial do saber. As entrevistas foram gravadas em áudio, com duração variada de acordo com cada participante. Os instrumentos levantaram informações qualitativas sobre os significados que os alunos atribuem a escola, ao saber, e as dificuldades de aprendizagem, também como, a relação que estabelecem consigo mesmo e com os diversos atores sociais que fazem parte do contexto escolar.

Quanto aos profissionais da educação, o critério de seleção fundamentou-se no aspecto de serem professores regentes do 6° ano. Os mesmos foram submetidos a um questionário estruturado com perguntas objetivas, em segundo momento, a entrevista semiestruturada, com perguntas abertas para oportunizar o aprofundamento das questões mais significativas sobre o processo de aprendizagem, e as dificuldades de aprendizagem, como também, o modelo relacional no contexto escolar. Os dados foram obtidos através da tabulação por gráficos e manual, a fim de apresentar uma estática descritiva dos participantes (alunos, profissionais da educação); também como, analisar os significados atribuídos ao saber e a escola sob a

perspectiva dos alunos e os aspectos que implicam na dimensão relacional e suas dificuldades de aprendizagem. E ainda, sob o ponto de vista dos professores, descrever o papel que a escola desempenha para apoiar o aluno na construção de sua relação com saber, focando na relação professor/aluno, como viés intermediário dessa relação.

Resultados e Discussão

Cada dimensão é condição de possibilidade para o desenvolvimento da outra: Aspectos biopsicossociais e dimensão temporal, espacial e relacional

O desenvolvimento humano é compreendido pelos aspectos e/ou domínios biológico, cognitivo e psicossocial, são partes distintas do desenvolvimento, no entanto, cada uma é essencialmente importante e influenciadora para o desenvolvimento do outro.

Desse modo, o aprendiz para estabelecer sua relação com saber, necessita primordialmente da relação harmoniosa entre os aspectos biopsicossociais. O sujeito carece das condições e estruturas biológicas (maturação) e estimulação social para alcançar os domínios cognitivos e psicológicos. Assim, Becker (2003, p. 32), diz “o sujeito cognitivo compreende, toma consciência, aprende, raciocina [...], age sobre o meio físico assimilando-o”. Enquanto, o “sujeito psicológico sente, percebe, emociona-se, vibra, alegra-se, indigna-se, deprime-se, revolta-se, ama, odeia, [...], sente necessidade, é desejoso”.

Este sujeito, ao mesmo tempo, necessita estabelecer uma relação dialética com o seu meio sociocultural, por onde, encontra possibilidades para apropria-se das características tipicamente humanas e, consequentemente, da aprendizagem. Seguindo essa perspectiva, Charlot (2000) “[...] nascer significa ver-se submetido à obrigação de aprender” (p. 53). [...]. Aprender é sempre entrar em relação com o outro (p. 72). Em complementação, o autor ratifica sua perspectiva dizendo que “a cria da espécie humana não se torna homem senão se apropriando, com a ajuda de outros homens, dessa humanidade, pois esta não lhe é dada no nascimento, mas é no início, exterior ao indivíduo” (Charlot, 2003, p. 31).

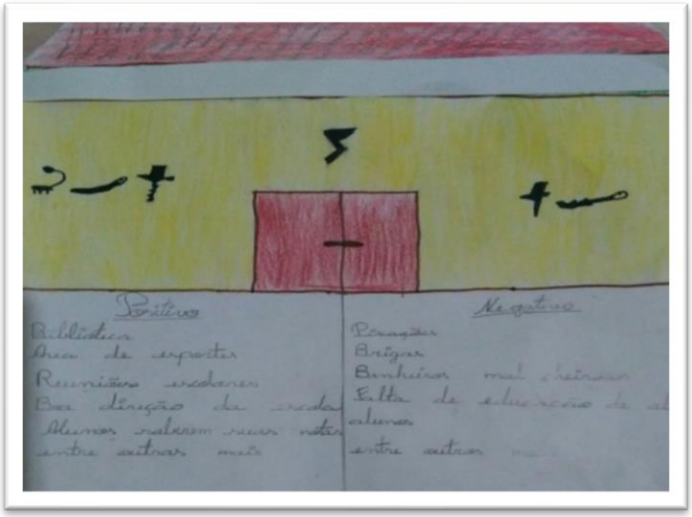
Demonstrando que os aspectos biopsicossociais implicam diretamente na aquisição da aprendizagem, ou o contrário, se negligenciados podem implicar em dificuldades de aprendizagem, para o sujeito, pois não dispõem das condições necessárias para estabelecer a

relação com o saber. Tomando por base os significados que os alunos atribuíram a escola, estabeleceu-se uma correlação dinâmica e relacional entre as informações levantadas e os aspectos biopsicossociais. Ressalta-se que, ao expressar o que pensam e sentem sobre o espaço escolar, os alunos enfatizam a dimensão espacial do saber, expondo que o este espaço oferece em termos de estrutura física e organização.

A imagem é um dos exemplos da expressão através do desenho livre de um dos pesquisados. Percebe-se concepções positivas e negativas sobre o espaço escolar.

Por meio do desenho livre e expressão textual, os alunos expressam a visão positiva e negativa atribuída a escola. Algumas das expressões positivas, resumem-se em biblioteca; área de esportes; reuniões escolares; boa direção; sala de informática; período integral; mesa de ping pong; aulas de P1 e P2. As expressões negativas foram, bulliyng; pichações no espaço escolar; brigas; banheiros sujos; falta de educação dos alunos; privação de alguns espaços (sala de informática, área de esportes); desorganização na hora do hino nacional; falta de alimentação saudável/nutritiva; restrição do número de vezes para o uso do banheiro e bebedouro; número de professores e disciplinas; horário limitado para cada disciplina.

Figura 01 – Significados atribuídos a escola: (A-1; 11 anos, masculino)



Fonte: LIMA, 2016; a partir dos dados da pesquisa

Se analisado esses significados de forma minuciosa é possível identificar o que cada um deles aspectos (positivo/negativos) influencia no desenvolvimento biopsicossocial do sujeito.

Entretanto, foram selecionados alguns dos significados para análise, sob o aspecto negativo foram selecionados os significados bulliyng e os conteúdos das pichações.

São diversas interferências que o bulliyng e os conteúdos das pichações (que se vê principalmente nos banheiros) podem trazer ao sujeito a nível psicológico/emocional. Desse modo, primeiramente é preciso considerar que estes sujeitos sofrem violência psicológica e moral, pois os conteúdos destes comportamentos são sempre de ordem negativa, destrutiva, pejorativa, discriminativa e preconceituosa. Sendo assim, podem despertar sentimentos negativos; raiva; depreciação da imagem; humilhação; mudança de humor; agressividade; baixa autoestima.

Sob o aspecto social/relacional, primeiramente o bulliyng e as pichações só se dão por meio das relações. Para que ocorra o comportamento de bulliyng é preciso que o sujeito esteja em contato/relação com o outro, do mesmo modo, é preciso estar em relação com os espaços que oferecem os conteúdos pichados. Entretanto, são modelos/vínculos relacionais pautados pela rejeição, intimidação, desrespeito, agressividade. Ressaltando também, ser uma oportunidade para averiguar outros espaços de relações destes sujeitos, pois ao compartilhar este modelo relacional no contexto escolar, pode indicar que este sujeito compartilha deste mesmo modelo relacional em outros ambientes relacionais, provocando uma generalização destas relações, reproduzindo no ambiente escolar, o que vive fora dela. No aspecto biológico/cognitivo, o sujeito pode sofrer diferentes alterações, uma vez, que os demais aspectos não obtêm o necessário para o seu pleno desenvolvimento, acarretando desde a dificuldades de aprendizagem, a outras consequências mais graves.

Representando os aspectos positivos foi selecionado as aulas de P-1 e P-2. No aspecto relacional, porque as aulas só acontecem através da relação/contato entre professor e alunos. Entretanto, diferente do primeiro exemplo, aqui o vínculo relacional é baseado na empatia, respeito mútuo, amor, carinho. Na compreensão/aceitação das fraquezas dos alunos por parte dos professores, como também, criação de novas possibilidades /metodologias para sanar as dificuldades na aquisição da aprendizagem ou minimizar suas ocorrências. Ainda sob a dimensão relacional, esse modelo relacional possibilita ao aluno aceitar o professor como seu mediador da aprendizagem. O que resulta, sobretudo, no vínculo relacional positivo entre professor-aluno, que está estritamente interligado à relação entre aluno-saber.

Com relação ao aspecto psicológico, este encontra estímulos satisfatórios para seu desenvolvimento saudável, pois o modelo relacional positivo desperta nos sujeitos envolvidos sentimentos positivos, autoestima elevada, motivação, confiança, valorização pessoal. Por sua vez, o aspecto biológico/cognitivo, também encontra possibilidades para o seu desenvolvimento saudável e equilibrado, considerando que se têm bem-estar psicológico e relacionamentos sociais positivos.

Sendo assim, fica evidente que não se pode separar o sujeito, a dissociação de seus aspectos limita a compreensão sobre o fenômeno da aprendizagem. O biológico, o psicológico e o social são elementos que explicam a aquisição do conhecimento, se vistos de maneira totalizante, complementar e de forma relacional. Pois "o sujeito cognitivo não existe puro, isolado do sujeito psicológico. Ao contrário, o sujeito psicológico é condição de possibilidade do sujeito cognitivo, assim como, o sujeito biológico é a condição de possibilidade do sujeito psicológico (Becker, 2003, p. 31). Como também, a importância da dimensão relacional no processo de ensino, pois é pela capacidade relacional que o ser humano constrói a aprendizagem. A aquisição do conhecimento é determinada pelo meio social, pelas experiências que estes têm para oferecer ao sujeito, tanto quanto, daqueles que se apresentam como mediadores (professores).

De acordo, com teoria charloteana, no que tange a dimensão temporal do saber, é necessário analisar o sujeito que aprende em um período da vida, em um tempo estimado, e em uma era/tempo da sociedade que compartilha. Vem dizer que o ser humano não consegue aprender tudo na vida, aprende-se o que está a seu alcance em um estimado período da sociedade em que se habita. (Charlot, 2000).

O fragmento retirado da entrevista semiestruturada, indica a forma de relação que a aluna estabelece com o saber e a dimensão temporal. Segundo a mesma, o tempo dedicado a disciplina, ou a aprendizagem de maneira geral, é insuficiente para a sua aquisição. Desse modo, a aluna expõe, *"Eu tenho muita dificuldade em aprender ciências. Porque eu não consigo raciocinar em ciências porque é muito difícil, porque tem mais matérias para aprender então é muito difícil aprender tudo, então precisava de um tempo para aprender tudo".* (A-10; 12 anos, feminino).

> *"É boa. Bom, eu converso com eles, não respondo eles, fico quieta, entendeu? Demonstro respeito. Tenho só um pouco em português. Às vezes a gente tem dificuldade por que, os meninos são muito bagunceiros, né?! A professora fica muito brava, atrapalha, aí o sinal bate, então não dá pra a gente aprender muito"* (A-2; 12 anos, feminino).

O fragmento acima exemplifica a relação entre as dimensões, pois ao dizer que demonstra respeito, quando expressa sobre a bagunça dos alunos e a reação da professora enfatizando a dimensão relacional, a aluna refere-se aos diferentes modelos/vínculos relacionais (dimensão relaciona) estabelecido dentro do espaço de saber, o que interfere diretamente na sua relação com saber quando expõe não haver tempo suficiente para aprender. Portanto, percebe-se, o quão o sujeito em relação com saber é atravessado pelas dimensões espacial, temporal e relacional, como também, a integridade destas relações está estritamente interligada ao modelo de relação estabelecido entre o aluno e o saber.

A dimensão do desejo e o significado do saber

Entende-se que para mobilizar em direção ao conhecimento é preciso sentir atraído, encontrar significado no que está sujeito a conhecer. A partir do momento que toma dimensão da necessidade desse conhecimento enquanto sentindo, o sujeito é impulsionado através do desejo à adquirir isso que lhe falta. Tomando aqui, a condição de ser inacabado destinado a espécie humana (sujeito marcado pela fratura da falta). O sujeito ao sentir-se incompleto é compelido a traçar meios para sua constituição, assim, essa incompletude é o viés de possibilidade para o conhecimento.

A seguir, transcrições das falas (trecho das entrevistas gravadas em áudio) dos alunos que demonstram os significados por eles atribuídos ao saber.

> *"Eu queria é formar, queria não, porque vou formar. Eu queria, entrar num curso pra veterinária".* (A-9; 14 anos, masculino).

> *"Ser um cientista. Ganhar um bom dinheiro, ter uma casa nova, carro, moto. E só".* (A-5; 12 anos; masculino).

"Gostaria de ser rico, ter um carrão, ter uma namorada bonita, e só. Vou pra faculdade quero ser advogado. Advogado ganha bem. Porque se eu não aprender como é que vou fazer faculdade, como que é que vou trabalhar". (A-6; 12 anos, masculino).

"Eu imagino assim, um futuro bom, sabe. Eu quero aprender, eu quero passar de ano, eu quero formar. Depois que eu formar eu quero fazer faculdade, pra mim ser alguma coisa na vida, uma médica, uma enfermeira, uma veterinária. Tenho foco, todos os dias. Assim, todos os dias em penso, eu oro também né, pra mim ter uma vida boa, um futuro bom". (A-2; 12 anos, feminino).

"Uma pessoa grande, adulta, com muita responsabilidade, filhos, marido (risos), uma casa, (...). Eu numa faculdade, daquelas bem fortes, bem pesadas. Me formando para ser alguém na vida, só isso. Sim, veterinária". (A-7; 11 anos, feminino).

"Que eu vou ter uma fazenda, ser um fazendeiro rico. Ajudar as pessoas, e mãe minha vai morar comigo, meus irmãos também. Só isso. A escola também, eu esqueci ia falar agora. Doar algumas coisas no que tiver precisando, livros, folhas, cadernos. Eu formando com a roupa preta, com o negócio assim branco, o chapéu com a fitinha branca. Eu subindo lá no palco e eles me entregando o diploma na mão". (A-8; 12 anos, masculino).

Percebe-se, que cada aluno estabelece um significado para o aprender/saber. Os significados atribuídos ao saber pelos alunos resumem-se em: adquirir conhecimento; ser alguém na vida; ter um futuro promissor (bom); cursar faculdade; tornar profissional; ter trabalho (emprego); tornar rico; possuir bens (casa, carro, moto); constituir família.

Assim, o aprender não tem o mesmo significado para os sujeitos, pois cada um traz questões subjetivas e singulares interiorizadas, as quais atravessam o processo de aprendizagem, ou seja, aprendo aquilo me proporciona sentido para vida, ou que me será útil futuramente. Diante disso, Charlot (2000, p. 72), diz que "aprender faz sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção de vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e a que quer dar de si aos outros". Portanto, essa conclusão é única para cada indivíduo de acordo com as referências identificatórias que

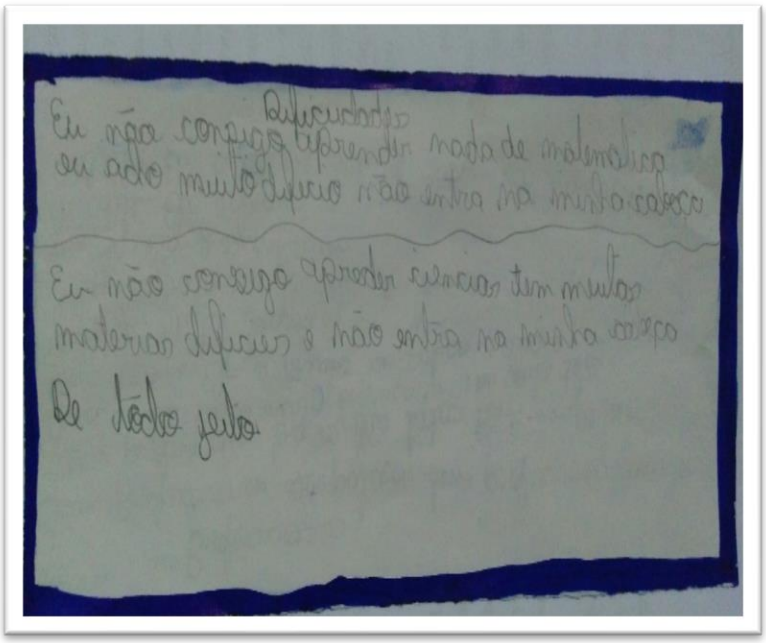
teve ao longo da vida. Cada sentido atribuído, como também, o desejo investido, faz referência a história de vida do sujeito.

A dimensão relacional e as DA

É importante ressaltar após a roda de conversa (etapa das atividades livres) os alunos foram convidados a escrever o que pensam, sentem, enxergam sobre os professores, a aprendizagem e suas dificuldades. A seguir, registram-se imagens que representa expressões gráficas feitas pelos alunos, onde classificam as disciplinas que mais encontram dificuldade, e a possível justificativa para essa barreira na aprendizagem, corroborando assim, com a análise dos dados.

> "Eu não consigo aprender nada de matemática eu acho muito difícil não entra na minha cabeça. *Eu não consigo aprender Ciências tem muitas materiais difíceis e não*

Figura 02: Expressão gráfica (A-11; 12 anos, feminino)

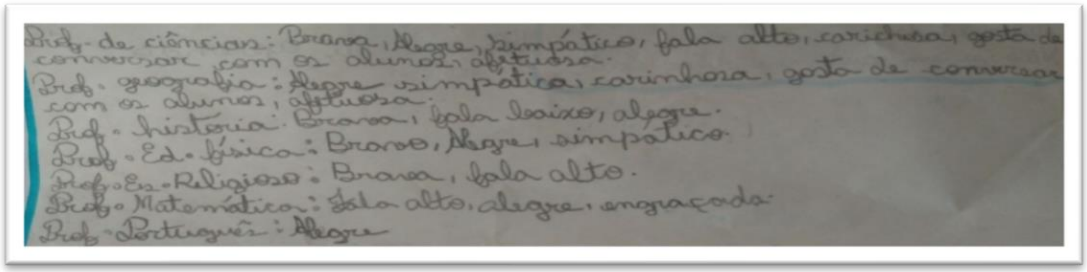


Fonte: LIMA, 2016; a partir dos dados da pesquisa.

A Fig. O2 representa a relação do aluno estabelecida com o saber ou com as disciplinas citada pelo mesmo. Portanto, percebe-se que a relação estabelecida encontra dificuldades, ou seja, é aluno que tem dificuldades de aprendizagem, mas é importante ressaltar que este aluno

sofre interferência, é atravessados por todos as dimensões até aqui suscitadas (tempo, espaço, relações, aspectos biopsicossociais).

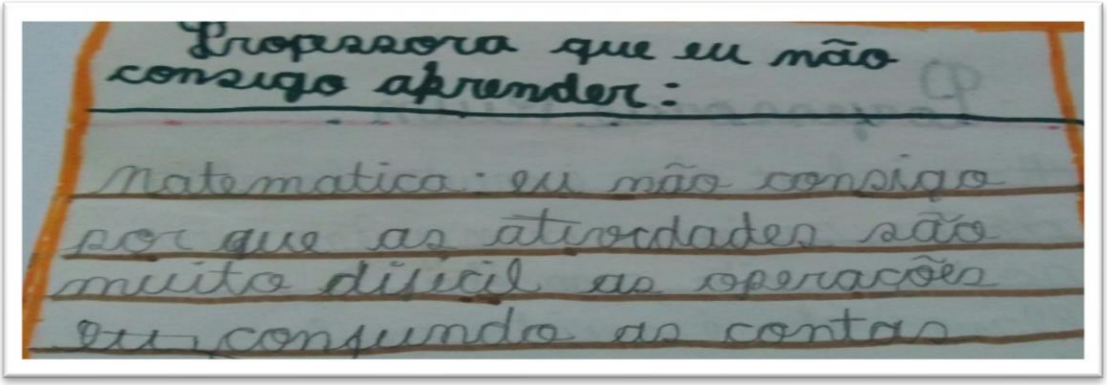
Figura 03 - Expressão gráfica (A, 12; 11 anos, feminino)



Fonte: LMA, 2016; a partir dos dados da pesquisa.

A Fig. 03, expõe a expressão gráfica de um dos alunos que expressa a concepção que tem dos seus professores, possibilitando amplia a visão para além de aspectos pessoais dos sujeitos envolvidos, mas também, o modelo relacional estabelecido

Figura 04 – Expressão gráfica (Sem identificação)



Fonte: LIMA, 2016; a partir dos dados da pesquisa.

Observa-se que o aluno em primeiro momento não faz referência a disciplina, mas expressa a palavra “professora”. Percebe-se a substituição da palavra disciplina por professor ou transferência da relação entre aluno/professor para a relação aluno/disciplina/aprendizagem. Sabe-se que necessitamos de um mediador para aquisição de determinadas aprendizagens, e no contexto escolar, o professor faz o papel desse mediador, pois através do contato, da relação dialética entre professor/aluno estabelece a relação entre aluno/saber. Mas, ao apreender a

expressão "*Professora que eu não consigo aprender",* compreende-se que o aluno considera ter dificuldade na relação estabelecida com seu o mediador da aprendizagem, ou seja, a um bloqueio entre aluno e professor, o que remete diretamente a um comprometimento na relação entre aluno/saber, neste caso em especifico, na disciplina que esta professora representa.

Para ratificar a concepção que a disciplina está diretamente ligada a visão que o aluno tem professor, ou melhor dizendo, a relação estabelecida entre aluno/professor está diretamente interligada a relação estabelecida entre aluno/saber, utiliza-se das falas dos profissionais da educação entrevistados.

> *É assim, já uma antiga professora virou pra mim e falou assim, se o aluno gosta da professora, ele gosta da disciplina. Então eu tento o máximo possível estreitar os laços afetivos com o aluno, para que o aluno goste de mim e sucessivamente também goste da minha disciplina (...).* (P-2). *"Eles estão construindo as relações aqui na escola. A relação dele com o professor é o seguinte. Se ele não gosta do professor, ele também não consegue aprender a matéria, eles fazem relação disso aí. Tia a fulana é enjoada, a matéria da tia também é enjoada, entendeu?!. Tia ciclana é um saco, então a matéria também é um saco"* (P-1).

Dessa forma, confirma-se, que se não há vínculo relacional entre professor/aluno, também não existe (ou este encontra bloqueios) entre aluno/saber. Ou seja, o aluno transfere toda sua resistência, sua falta de alcance com relação a professora para a disciplina que a mesma transmite.

Dimensão relacional e a relação com o saber

Na perspectiva de compreender o vínculo relacional existente entre os aluno/professor, faz-se uma correlação entre a visão do alunos e a visão do professore sobre o modelo de relação pelos mesmos. Nessa oportunidade percebe-se modelos relacionais considerados positivos sob o ponto de vista da aquisição da aprendizagem, ou para a relação entre aluno/saber. Como também, relações negativas que comprometem a relação entre aluno/saber, e resulta em dificuldades de aprendizagem.

Em seguidas expõem a visão do aluno A-8, em correspondência, inclui a fala do professor P-1. Atenta-se como cada sujeito sustenta a fala do outro, demonstrando ou confirmando o vínculo relacional positivo estabelecido entre os mesmos.

O aluno primeiramente faz referência a relação que estabelece com o grupo de professores. E a recepção que teve ao chegar na escola, percebe-se que os professores já tinham um pré-conceito estabelecido sobre o aluno. O que pode ter já bloqueado a possibilidade do vínculo relacional positivo entre eles, ocasionando diversas consequências para os professores, sobretudo, para este aluno.

> *"Não é muito bom não. Háaa, porque eu faço bagunça né, aí eles não gosta né, tem uns que não gosta de mim não. Há porque eu sei ué. Porque xinga eu. Mas quando eu cheguei aqui, eles já, já chegou na sala já falando assim: Eu te conheço sei que você não é gente desse mundo, não* (aqui o aluno está fazendo referência à acolhida que recebeu dos professores). (A-8; 12 anos, masculino).

Ao solicitar que expressasse sobre o que poderia mudar, o aluno é bem enfático ao dizer que a mudança poderia ocorrer primeiramente por parte dos professores. Neste momento, cita a P-1, como referência de vínculo relacional que tem no ambiente escolar.

> *Não! Podia ser do jeito que é, mais as professoras tinha que ser mais legal né. Assim, mudar né. As coisas que a gente não saber ir lá na mesa ajudar, ajudar fazer. Passar o dever no quadro né?! Então, tem que passar, aí quando a gente copiar, eles tem que ajudar se a gente não saber. Mas eles não ajuda* (expressa-se com indignação). *Na aula de P-1, eu copio o dever ela me ajuda se eu não souber".* (A-8; 12 anos, masculino).

Na fala do professor é sustentado este vínculo relacional, como também, esclarece o motivo pelo qual é visto como referência de relação pelo aluno A-8. O vínculo relacional é pautado no respeito, carinho, empatia, amizade, desse modo, oferece ao aluno maiores possibilidades para estabelecer sua relação com o saber de maneira mais compensatória. Aqui o aluno encontra verdadeiramente um mediador para o ato de aprender, e não apenas um mero depositador de conteúdos intelectuais.

> *Essa turma do 6° ano, não só essa turma, todos os 6° ano, estes são muito malhados, e escola não está preparada, o professor não está preparado (...). Então eu nunca, nunca, início uma aula no 6° ano sem não dar um Oi, sem não um dar um abraço (pausa, a entrevistada emociona-se), sem eu perguntar como foi seu fim de semana. E ai tá tudo bem? Tá tudo bem mesmo? Porque tudo é troca, são trocas. (...). Então perder né, entre aspas, perder esses 5, 10 minutos dos 50 de aula para fazer essa relação interpessoal, essa relação de respeito, amizade, de elogio, de olhar no olho. Principalmente os mais atentados, são aqueles que você tem que olhar no olho e falar eu te amo. Sabe, olhar no olho mesmo, para eles perceber que você está sendo verdadeiro. E daí para frente, os outros 30, 40 minutos é só alegria. A relação é baseada no respeito, muito respeito"* (P-1).

Neste segundo caso (modelo de relação), em primeiro momento, percebe-se que o aluno expressa as dificuldades para aquisição da aprendizagem. As aulas para este sujeito desperta sentimentos negativos, irrita-o, o faz sentir um aluno ruim, inferior aos demais, por não estar no mesmo nível de aprendizagem dos colegas. Além de enfatizar que não é compreendido pelos professores (neste caso, P-3), o aluno expressa o vínculo relacional negativo estabelecido entre eles, como também, é julgado pelas suas dificuldades e fraquezas.

> *"Por que as aulas são muito difícil. Irrita, não consigo fazer nada. E tiro nota vermelha. Ahaaa, os professores são muito chatos, não deixa a gente fazer nada. Eu gostaria de fazer uns dever mais fácil, uns dever tudo difícil, principalmente matemática. Sim. Um monte de atividade. Deixa eu ver. Biologia, inglês, arte, matemática, e só. Matemática é o principal que não consigo*". (...). *"Mas eles já sabia que eu 'tava' com dificuldade, desde de lá do município. Até hoje eu tô mais ou menos, mas to aprendendo. P-3, eu acho difícil. Algumas vezes ela é boa, com alguns alunos. Com os alunos ruim, ela é ruim também. Comigo ela é ruim. É porque eu não consigo fazer as atividades direito. Ela fica me brigando"* (A-5; 12 anos, masculino).

Na fala a seguir, justifica-se a visão do aluno sobre a dimensão relacional, sob a visão exposta pelo próprio professor P-3. O fragmento evidencia que o vínculo relacional não é muito

satisfatório para possibilitar ao aluno a relação com o saber, ou mesmo com a disciplina representada pelo professor.

> *"Eu tenho uma relação muito boa, com os alunos. Infelizmente as vezes a gente não tem como ser aquela pessoa mais carinhosa ou mais próximo porque eles confundem, por exemplo, aquela liberdade que você dá, com aspecto assim, eu posso fazer o que eu quero. Então as vezes, você acaba tendo que ser um pouco rude, tem que bater o pé mais firme, justamente pra poder, manter a ordem, a disciplina. Eu sei que talvez seria melhor se a gente pudesse ser mais carinhoso, mas infelizmente eles não dão esse aspecto pra gente. (...). A escola não vem aqui, para te educar, educação se trás de casa, mas infelizmente a gente tem que colocar assim, eu me coloco no lugar de mãe, quero o bem deles, mas se o bem pra eles é tratá-los, as vezes assim de maneira rude, eu tenho que tratar.* (...). *Porque eu não sou obrigada, a escutar um aluno mandar eu tomar não sei aonde, ir pra não sei aonde, falar comigo, eu não sou obrigada. Porque na minha casa eu não escuto isso. Eu não sou obrigada escutar aqui. Então tem muito esse conflito"* (P-3).

Sob a visão do professor P4, percebe-se que o mesmo tenta estabelecer um vínculo relacional positivo entre os alunos, mas por diversos fatores não obtém sucesso. Em consequência da má qualidade das relações estabelecidas no espaço de saber, o aluno A-5, é negligenciado e passa por despercebido por este professor, e, consequentemente, por outros professores. Mesmo reconhecendo a necessidade/fraquezas do aluno, o professor, que deveria atuar em prol da sua aprendizagem, não mobiliza para ajudar o seu aluno a traçar a sua relação com o saber.

> *Porque talvez aquele que tá mais retraído, você não dá conta nem de chegar até a ele. Porque aqueles que são mais indisciplinados, toma seu tempo todo. Te esgota de uma maneira que você fala, Meu Deus, eu não aguento (...). E os tranquilos, a gente tenta passar carinho, amizade, mas eles são tão fechados que eles não passam pra gente saber se eles estão gostando, sentindo. Eles demonstram as vezes através do semblante, pois através da fala não tem. Eu já tentei também através da escrita, pois eles conseguem as vezes através da escrita, mas é só no semblante, no rostinho. O A-5 por*

exemplo é assim. (...). E os sossegadinhos são quietos em tudo. Não relaciona, não comenta nada, fica na deles, é assim". (P-4).

Ratifica-se mais uma vez, o papel significativo de uma efetiva e positiva dimensão relacional entre professor/aluno. Pois, é através da relação que o professor consegue conhecer o aluno em seus diferentes aspectos. Esse "conhecer bem os alunos, implica interação e comunicação intensas com eles, uma observação constante de seus processos de aprendizagem e uma revisão da resposta educativa que lhes é oferecida" (Blanco, 2004, p. 294).

Desse modo, conclui-se que, efetivamente A-5 não encontra meios para estabelecer sua relação com o saber, pois o mesmo, apenas encontra vínculos relacionais negativos, e por suas características pessoais é considerado "sossegado", o que resulta em ser negligenciado, despercebido, esquecido dentro do próprio espaço de saber. Portanto, se não existe vínculo relacional com os mediadores da aprendizagem, também, não há vinculo relacional entre o aluno/saber, não há possiblidade para aquisição do conhecimento.

As falas a seguir representa a relação estabelecida entre o aluno A-9 e o professor P-2. Diante das transcrições percebe-se que o aluno considera essa professora como referência de relação dentro do espaço de saber. Primeiramente, o aluno A-9, expõe sua visão sobre o ambiente escolar, o grupo de professores, a aprendizagem e suas dificuldades.

Tem sobre os dever, né. Porque os de lá é mais fácil e os daqui é mais difícil. E de professor também. Os de lá era mais melhor que os daqui. Pra ensinar a gente, porque fica junto da gente ensinando, e os daqui não fica. Eles ficam falando na frente só. E os de lá, vinha na mesa da gente e ensinava a gente. (...). Normal. Com alguns. Que nem, dona P-2, e P-4, eles pra mim é 'bão'. Vai na mesa. Eu só não dou muito bem com P-3, mas com dona P-8, ela é boa. Tenho na matemática e ciência. O caso é que esses professores quase não fica junto com a gente, eles fala na frente ninguém entende porque os menino não deixa". (A-9; 14 anos, masculino).

Em segundo momento, é ratificado as falas da professora P-2, onde justifica o motivo do aluno A-9 a tê-la como referência de vínculo relacional.

> *Olha no caso dos alunos que eu citei, eu percebo que quando a gente chega próxima deles, próximo a eles e fala assim, vamos dar uma melhoradinha, os que apresentam dificuldades e não aqueles que são indisciplinados, mas esse que tem dificuldade, eu percebo que quando a gente começa a motivar eles, a gente vê um brilho no olhar. Quando você fala assim, nossa que bom você fez, começa a incentivar e a motivar eles começam a querer se destacar também". (...). É o caso do A-9. Ele era um aluno até então, ele era estátua na sala de aula, ele não fazia, não fazia nada. E agora não, eu percebo que ele participa, se ele estiver principalmente sentado com o colega (retirou-se aqui o nome do aluno, para reservar a identidade). Então se a gente incentivar esse trabalho, dependendo tem momentos que tem trabalho em dupla, trabalho em grupo, dependendo da dupla que a pessoa sentar, parece que dá um novo fôlego, e aí essa criança começa a fazer melhor".* (P-2).

A professora mostra que tem conhecimento do seu aluno, ao descrever brevemente sobre a relação estabelecida entre o aluno e o saber durante o tempo que está em contato com o mesmo. Além de reconhecer as fraquezas do aluno, o professor demonstra que o enxerga além das suas dificuldades, reconhecendo também suas potencialidades.

> *O A-9, já é o segundo ou o terceiro ano que ele é reprovado. Ele é um aluno que chegou com o nível de dificuldade máxima aqui na escola. Hoje ele já consegue copiar, já consegue acompanhar o professor, mas toda hora tem que tá lá, todo momento tem que tá lá, e motivando ele. Porque a questão psicológica dele, ele tem um o emocional e a autoestima muito baixa. Tem que tá lá incentivando ele o tempo todo, pra tá fazendo com que ele tenha sucesso. Então esses alunos precisam mais, na questão, é do professor, não é só aquela questão de dar atenção do conteúdo, mas, dá aquela atenção que as vezes o pai e a mãe não podem dar em casa, chegar com um abraço, com um elogio pra ver se levanta a autoestima daquela criança".* (P-2).

Portanto, é possibilitar ao aluno uma abertura para relação com a pessoa do professor e não apenas com os conteúdos objetivos do processo de aprendizagem. É fazer valer a competência relacional da espécie humana, compreendendo que o saber é instituído/construído pela relação, bem como possibilita-lo a conhecer a si próprio, identificar qual é o melhor estilo

ou maneira que detém para aquisição da aprendizagem, ou seja, proporcionar métodos que apreciam suas habilidades e trabalham as suas fraquezas (habilidades que necessitam ser reforçadas).

> "*Porque, quando eu como educador não coloco minhas práticas pedagógicas no nível da maturidade, compreensão daquela turma, com certeza vou colher indisciplina, eu vou colher desapego, vou colher descrença, vou colher várias situações que não vão colaborar de forma nenhuma para o processo de aprendizagem deles. Então estreitar os laços, eu penso assim, estreitar os laços afetivos faz com que o aluno te respeite mais, ele veja que você não é um senhor sabe tudo, mas que você é uma pessoa normal que apenas tá ali pra auxiliar no processo de aprendizagem"*. (P-2).

Diante do exposto, percebe-se que P-2, buscou meios para estreitar os laços relacionais com o aluno, compreendendo as dificuldades que o mesmo apresentava em relação a aprendizagem. Demonstrou um olhar mais amplo sobre o sujeito, considerando-o de maneira integral (biopsicossociais), o que possibilitou identificar os meios pedagógicos que resultaria em progresso no processo de aprendizagem. Diante disso, resultou em mudança no comportamento do aluno, de estático para participativo, como também, mudança na relação que o aluno estabelecia com o saber. Por fim, o professor P-2, demonstrou os resultados positivos para o processo de aprendizagem, ao considerar uma visão integral do sujeito, e ter consciência que o aprendiz não se resume apenas ao sujeito cognitivo, mas é marcado/atravessado pelos aspectos psicológicos e socais, como também, sofre influência do tempo e dos espaços que compartilha.

Contudo, estes relatos, explicitam o quanto a dimensão relacional implica na motivação/desmotivação dos alunos, que não se sentem reconhecidos e aceitos pelos professores. Também, sentem-se excluídos por estarem aquém das habilidades acadêmicas que necessitam para essa fase de escolarização. Por outro lado, comprova-se que quando existe vínculo relacional positivo entre aluno/professor, este primeiro, encontra maiores possibilidades para estabelecer a relação com o saber. Resultando em motivação para aprender, autoestima elevada, reconhecimento das fraquezas, tanto quanto, das potencialidades, entendimento do sentido, significado que o saber oferece para a vida.

Desse modo, as declarações, comprovam que a relação que o aluno estabelece com a disciplina, com a aprendizagem é diretamente proporcional e influenciada pela dimensão relacional estabelecida com o professor e com o espaço de saber. Constata-se que a dimensão do desejo é fundamental para estabelecer a relação entre o sujeito e saber. Do mesmo modo, em que as redes de relações configuram como determinantes para o ensino aprendizagem, tal como, as DA estão diretamente interligadas com o vínculo relacional entre professor/aluno.

Considerações finais

Entende-se que o processo de ensino aprendizagem, assim como, as DA são fenômenos extremamente dinâmicos, que requerem ampla visão para sua compreensão. Os sujeitos aprendiz carece de uma compreensão dos seus aspectos biológicos/cognitivos, psicológicos e sociais, diminuindo a visão reducionista do sujeito sob apenas uma dimensão. Evidencia-se, também que a dimensão relacional defendida por Charlot (2000) implica na relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo; são redes de relações que o sujeito estabelece em busca do saber, diretamente interligadas a dimensão do desejo, este como motor, propulsor para a mobilização do aluno frente a aquisição do saber.

Evidencia-se através dos resultados analisados, que o saber não tem o mesmo significado para os sujeitos, pois cada um traz questões subjetivas e singulares interiorizadas, as quais atravessam o processo de aprendizagem. Confirmando que é preciso reconhecer que o sujeito compartilhando do mesmo ambiente, das mesmas pessoas, dos mesmos conteúdos, não possui as mesmas características e as mesmas condições para aprender, tampouco, apresenta o mesmo desejo em direção ao conhecimento.

Através da análise, compreende-se que o espaço escolar (campo de pesquisa), necessita ampliar a visão sob seus alunos, buscando oferecer aos mesmos melhores condições em termos de estrutura física e organização, que possibilite o desenvolvimento saudável e pleno dos aspectos biopsicossociais. Bem como, atentar-se para os modelos relacionais estabelecidos, considerando que alguns são insuficientes/insatisfatórios para possibilitar a relação do aprendiz com o espaço de saber e com o saber propriamente dito. Ampliar a visão o sujeito considerando-o como ser marcado e constituído pelos aspectos biopsicossociais, como também, atravessado pelas dimensões do saber (relacional, temporal, espacial, identitária). Pois, a falta de um olhar

mais amplo e reflexivo resulta em rótulos, adjetivos negativos/pejorativos, estimula uma resposta do mesmo modelo por parte do aluno, e a distância entre aluno/professor, dificulta a relação entre aluno/saber, maior possibilidade para as DA.

Constatou-se sobretudo, a relação entre a dimensão relacional e as DA, foco deste trabalho, comprovando que o vínculo relacional estabelecido de forma positiva favorece o processo de aprendizagem, bem como, aumenta a autoestima, confiança e desejo em aprender. Por fim, constatou-se que as redes de relações sustentadas pelo desejo configuram como fundamentais para o ensino aprendizagem, tal como, as DA estão diretamente interligadas à dimensão relacional entre professor/aluno.

Referências

Becker, Fernando. (2003) *A origem do conhecimento e a aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artmed. Ed. 1ª - Vol. 1, p. 115.

Blanco, Rosa. (2004) Atenção à diversidade na sala de aula e as adaptações do currículo. In: Coll. César; Marchesi, Álvaro; Jesús, Palacios (Org). *Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar.* 2° Ed., V. 3. Porto Alegre: Artes Médicas.

Charlot, Bernard. (2000) *Da Relação com o Saber: Elementos para uma teoria.* Editora: Artmed. Porto Alegre.

Charlot, Bernard. (2003) O sujeito e a relação com o saber. In: Barbosa, Raquel Lazzari Leite. *Formação de educadores: desafios e perspectivas.* São Paulo: Editora UNESP.

Ferreira, Fernanda de Oliveira. (2009) Problemas de aprendizagem: análise crítica das perspectivas culturalista e evolucionistas. In: Haase, Vitor Geraldi; Ferreira, Fernanda de Oliveira; Penna, Francisco José. (Org.). *Aspectos biopsicossociais da saúde na infância e adolescência.* Editora: Coopmed, pps. 537-552. Belo Horizonte.

Fonseca, Vitor da. (1995) *Introdução as Dificuldades de Aprendizagens.* 2ª Ed., – Porto Alegre: Artes Médicas.

Garcia, Jesus Nicasio. (1998) *Manual de dificuldades de aprendizagem: linguagem, leitura, escrita e matemática.* Porto Alegre: Artes Médicas, p. 274.

Goulart, Iris Barbosa. (2011) *Piaget: experiências básicas para utilização pelo professor.* Petrópolis-RJ: Editora Vozes, Ed. 27 ª, p. 189.

Macedo, Roberto Sidnei. (2005) Reaprender a aprendizagem no campo do currículo. In: Martins, João Batista (Org**.).** *Psicologia e Educação - Tecendo Caminhos.* São Carlos: Editora RiMa, 1 ª Ed, p. 1 - 11.

Perazzolo, Olga Araújo. (2011) *Dimensão Relacional da Aprendizagem: Construções Teóricas na interface educação e Psicologia.* Dissertação (Mestrado) – Universidade Caxias do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação, p. 138. Caxias do Sul. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/jspui/bitstream/11338/475/1/Dissertacao%20Olga%20A.%20Perazzolo.pdf >. Acesso em: 10 de out. de 2015.

Ribeiro, Vanessa Costa. (2012) *A relação com saber de crianças em acolhimento institucional.* Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Área de concentração: Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, p. 134. São Paulo. Disponível em: < http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-08112012-152109/en.php>. Acesso em 15 de jul. de 2016.

Romero, Juan F. (2004) Os atrasos maturativos e as dificuldades de aprendizagem. In: Coll. César; Marchesi, Álvaro; Jesús, Palacios (Org). *Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. 2° Ed., V. 3. Porto Alegre: Artes Médicas.

Santos, Karine dos. (2007) *A formação do sujeito e o sujeito da formação: a relação com o saber de professores de classes de educação de jovens e adultos de São Leopoldo/RS.* Dissertação (Mestrado) – Universidade do Vale Rio dos Sinos/UNISINOS. Programa de PósGraduação em Educação, p. 128. São Leopoldo-RS. Disponível em: <

http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/1921 >. Acesso em 15 de jul. de 2016.

Souza, Simone Viera de. (2013) Da relação com o saber. *Revista das licenciaturas: Entre ver.* Vol. 3, nº 4, pag. 338-353, jan/jun, 2013 Florianópolis. Disponível em: < http://incubadora.periodicos.ufsc.br/index.php/EntreVer/article/view/2560/3051 >. Acesso em: 10 de out. de 2015.

Trópia, Guilherme; Caldeira, Ademir Donizeti. (2011) Vínculos entre a relação com o saber de Bernard Charlot e categorias bachelardianas. *Educação*, Porto Alegre, V. 34, N° 3, p. 369-375, set./dez., 2011. Disponível em < http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/5227/6787 >. Acesso em 15 de jul. de 2016.

A ETNOGRAFIA VAI À ESCOLA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO ESPAÇO ESCOLAR

Gabriel Menezes Gonçalves - UNEB[30]

Marcos Luciano Lopes Messeder - UNEB[31]

RESUMO: Buscando metodologias de caráter qualitativo para as pesquisas educacionais, os estudos que versam sobre a Etnografia nas escolas como ferramenta de interpretação dos fenômenos cotidianos e não cotidianos vivenciados no espaço escolar vêm ganhando imensuráveis destaques. Dialogando com a Perspectiva Crítica da Psicologia na Educação e com produções de Agnes Heller sobre o cotidiano, a Etnografia pauta-se no exercício de debruçar-se nas compreensões e reflexões dos acontecimentos presentes no dia a dia das escolas. Este trabalho objetiva ir além: mais do que analisar o cotidiano, visa identificar as contribuições da Etnografia para atuações presentes no cotidiano, bem como desvendar potências e trilhas nos movimentos não cotidianos existentes nas escolas. Através de um procedimento sistemático de revisão bibliográfica, este estudo apresenta, por meio da Etnografia, métodos e caminhos capazes de desvelar o encoberto e de validar o silenciado na busca pelo rompimento das lógicas de violência que perpassam o ambiente escolar.
Palavras-chave: Psicologia; etnografia; métodos; cotidiano escolar.

ETHNOGRAPHY GOES TO SCHOOL: CHALLENGES AND POSSIBILITIES IN THE SCHOOL ENVIRONMENT

ABSTRACT: Looking for qualitative methodologies for educational researches, studies that deal with ethnography in schools as a tool for interpreting daily and non-daily phenomenons experienced in the school environment have been gaining immeasurable highlights. Dialoguing with the Critical Perspective of Psychology in Education and with Agnes Heller's productions about everyday life, Ethnography is based on the exercise of understanding and on the reflections of the events present in the day-to-day life of schools. This work has the objective of going beyond: rather than analyzing the daily life, it aims to identify the contributions of Ethnography to current daily activities, as well as unveiling powers and trails in the non-daily movements existing in schools. Through a systematic procedure of bibliographical revision, this study presents, through Ethnography, methods and ways capable of uncovering the hidden

[30] E-mail: gabrielmgoncalves@hotmail.com
[31] E-mail: marmesseder21@gmail.com

and validating the silenced in the search for the rupture of the logics of violence that gets past the school environment.

Keywords: Psychology; ethnography; methods; school life.

Introduzindo perspectivas e brotando fissuras

Os estudos sobre o cotidiano escolar vêm ganhando imensuráveis destaques nas últimas décadas. Sobre eles, a preocupação em buscar metodologias e mecanismos de análise para as pesquisas que irão debruçar-se sobre as compreensões e reflexões dos fenômenos presentes no dia a dia das escolas. Aqui, desejo ir além: mais do que analisar o cotidiano, este trabalho visa identificar as contribuições da Etnografia, em diálogo com a Psicologia na Educação na Perspectiva Crítica, para atuações presentes no cotidiano, bem como desvendar potências e trilhas nos movimentos não cotidianos existentes nas escolas. Para Heller (2016) “Não há nenhum homem, por mais ‘insubstancial’ que seja, que viva tão somente na cotidianidade, embora essa o absorva preponderantemente”.

A escola, enquanto instituição de base heterogênea, vivencia e perpetua suas construções a partir da não linearidade. Possui fissuras em seus ciclos cotidianos que, ao serem notadas, validadas e exploradas, podem resultar em práxis transformadoras da realidade escolar. Tais acontecimentos surgem na quebra da continuidade do que está posto, aparentemente dado; é na expansão dos olhares que se revelam os aspectos da não cotidianidade.

Dentre as metodologias com enfoque qualitativo, a Etnografia se relaciona com o campo educacional compreendendo sua condição de movimento e diversidade, agregando à pesquisa práxis densamente descritas da realidade local. Essa realidade é concebida enquanto processo social, histórico, político e cultural, promovendo no momento da escrita descrições e entendimentos vinculados ao tempo histórico da sociedade vigente. Para Warde (1990) “o método não é só a via e o processo de construção do sujeito que conhece e do objeto do conhecimento. O método é a consciência dessa via e desse processo” (p.74). Assim, expandimos o entendimento do método enquanto apenas o caminho a ser trilhado com intuito de viabilizar a pesquisa, tornando-se também a consciência de si no campo, e das implicações que tais escolhas irão reverberar durante o percurso.

A descrição densa e detalhada dos acontecimentos observados no e fora do cotidiano não é a única, apesar de valiosa, finalidade da Etnografia. Compreender os significados culturais apresentados pelas pessoas envolvidas na pesquisa, desde suas ações até os diversos entendimentos sobre os objetos pesquisados, torna-se tarefa imprescindível para o(a) pesquisador(a). Deste modo, só é possível realizar Etnografia indo para o campo, dialogando com a realidade social investigada, atuando e sendo atuado por suas vivências, compreensões, contradições e atravessamentos nos mais variados significados ali existentes.

A Psicologia na Educação na Perspectiva Crítica preconiza a existência de olhares e intervenções diante dos acontecimentos escolares e educacionais que considerem os condicionantes socioeconômicos, políticos e culturais, questionando as ideologias que sustentam práticas excludentes. Reconhecer na escola os atravessamentos sociais é necessário para pensa-la contextualmente, mas sem perder do horizonte os múltiplos acontecimentos repletos de resistências e potências de transformação. Por romper com o viés positivista de neutralidade, visa compreender os fenômenos escolares a partir das construções dos processos de escolarização, questionando as atribuições individualizantes e excludentes que centram nos sujeitos toda gama de responsabilidade no que se refere as inadequações vivenciadas naquele espaço.

Ao considerar os sujeitos enquanto seres sociais, de interação contínua com os ambientes habitados, suas culturas e historicidade, a Psicologia na Educação na Perspectiva Crítica classifica todos estes elementos como constituintes do sujeito. Desta forma, dialoga com a proposta Etnográfica de pesquisa no campo educacional, valorando as experiências oriundas do campo, revelando significados e interpretações provenientes das observações, conversas, entrevistas, dinâmicas, grupos focais e quaisquer outros métodos de colhimento de dados.

Assim, este estudo consiste em uma revisão de literatura concernente as temáticas da Etnografia, Psicologia na Educação na Perspectiva Crítica e Educação, desenvolvida a partir de artigos já publicados, livros, dissertações e teses, com a intenção de elucidar as contribuições da Etnografia, em ligação com os pressupostos da Psicologia na Educação na Perspectiva Crítica, para pesquisas e pesquisadores(as) que intentam adentrar as escolas e produzir análises sobre o cotidiano escolar, bem como apresentar métodos e possibilidades de acesso as mais variadas emersões da não cotidianidade.

Percorrendo linhas e entrelinhas na escola: etnografando o percurso

A Etnografia é uma metodologia científica que nasce na Antropologia com o objetivo de estudar cultura e sociedade. Segundo André (2008), etimologicamente significa "descrição cultural", mas para os antropólogos possui sentido maior. É um conjunto de técnicas utilizadas na coleta de dados sobre a cultura (hábitos, crenças, valores e comportamentos) de um coletivo, tal como uma descrição escrita resultante da utilização destas técnicas (p. 27).

Consiste, enquanto estratégia metodológica, em conhecer os fatos experienciados com profundidade, de forma densa e viva. Para tal, exige-se do(a) pesquisador(a) um prolongado tempo no campo, vivenciando o cotidiano e atento a todas contradições que possam emergir dali. Destarte, Alves-Mazzotti (2001b); Ludke e André (1986), preconizam habilidades necessárias para o(a) pesquisador(a) realizar uma pesquisa etnográfica, tais quais: estabelecer relações de confiança entre os sujeitos envolvidos; formular novas indagações durante os processos de troca (como entrevistas, conversas, dinâmicas, grupos focais); se familiarizar com o contexto acessado; ser flexível para as devidas adaptações que venham a gritar durante a pesquisa.

Nas pesquisas etnográficas, atribui-se uma ênfase significativa ao processo, dissolvendo a ideia de relevância fixada aos resultados finais. É preciso estar atento(a) com todo o corpo para captar as novidades constantes proporcionadas pelo campo. São intermináveis! Vozes e corpos que por vezes gritam, outrora silenciam; detalhes que escapam a rotina. As "pequenas" partilhas podem potencializar o surgimento de conteúdos substanciais de análise. As experiências consideradas como meios de chegada aos resultados finais, revestem-se de outra significação: aqui, tornam-se essência. Matéria preciosa na constituição da pesquisa, como também nas constituições de sujeitos. É quando depositamos significativa importância ao processo que passamos a vibrar no campo de corpo inteiro. Detalhes tornam-se centralidade; os dias passam a ser compostos por novos olhares que avistam matéria vida; e a chegada, torna-se andança.

Comumente temos visto adaptações de pesquisas etnográficas no campo da educação. Por opções metodológicas ou pela pouca disponibilidade de tempo dedicado à pesquisa, vide as diretrizes e cobranças em curtos períodos proferidas pela academia e/ou instituições

financiadoras pesquisadores(as) têm optado por desenvolver suas metodologias inspiradas na Etnografia, porém não mais Etnográficas.

Mas não é apenas o tempo de permanência no campo que sustenta a Etnografia. Segundo Viegas:

> Não se trata de apenas disponibilizar horas de relógio e ficar em seu solo geográfico. Envolve, outrossim, disposição afetiva para capturar e ser capturado por fragmentos de lugares e situações significativas, o que não é imediato: ao contrário, é algo conquistado na experiência de estar junto, quando a relação pesquisador-participantes pode perder a aparência técnica e ganhar outros contornos: ao se figurar maior proximidade e confiança, passam a ter visibilidade aspectos invisíveis ao olhar distante (não apenas de quem olha de longe, mas também de quem procura, mesmo de perto, "garantir distância") ou apressado (não apenas de quem quase não fica no campo, mas também de quem mesmo permanecendo por horas, anseia por entender tudo logo). (Viegas, 2007, p. 92)

As descrições sejam elas de entrevistas, observações, sentimentos, conversas e/ou trocas diversas, possuem uma riqueza imensurável para a pesquisa. É através delas que o(a) leitor(a) será fisgado(a), aceitando o convite de adentrar o mundo explicitado e poder sentir o mais próximo possível tudo aquilo que o(a) autor(a) deseja transmitir. Ao buscar e considerar subjetividades no ambiente pesquisado, constata-se também a subjetividade do(a) pesquisador(a), cabendo o reconhecimento de sentimentos, validando-os não somente com os sujeitos da pesquisa, como com aquele(a) que a realiza. Por isso, como nos aponta Caldeira (2017), tornou-se possível afirmar que o(a) pesquisador(a) é o principal instrumento de coleta de dados, pois passa a compor cenas e cotidiano no momento em que se insere no campo (p.p. 5-12).

Entretanto, apesar de assegurar a valiosa importância da descrição, uma pesquisa etnográfica não deve se contentar apenas com esta estratégia. É preciso buscar compreensões, inclusive para descrever significados culturais encontrados no campo. Realizar uma pesquisa em seu lócus de análise oportuniza para o(a) pesquisador(a) desempenhar registros e observações do real em sua origem natural. Importante salientar que tudo aquilo que chamamos

de real apresenta-se em um tempo histórico, atravessado por aspectos sociais a todo instante. Deste modo, o real torna-se mutável, heterogêneo, e os registros referentes a ele decorrem de suas apresentações naquele espaço de tempo. Assim, as descrições necessitam operar tal como produto de compreensões, planejando promover reflexões e reconstruções dos significados com os atores envolvidos na pesquisa. Tencionar conteúdos cristalizados revela novas possibilidades. Rompe com a cotidianidade, facilita a emersão de outros sentidos. Acreditar que existe mais por detrás das falas, depoimentos e comportamentos, incumbindo o(a) pesquisador(a) a não limitar-se somente as descrições e reproduções que lhe chegam em primeira instância.

Etnografia e psicologia na educação: perspectivas críticas

Geertz (1989) nos aponta que o principal trabalho do(a) pesquisador(a) em um estudo com viés etnográfico é encontrar o sentido dos significados. Ao considerar que todos os sujeitos interpretam suas próprias experiências a partir dos referenciais constituintes ao mesmo, o fazer torna-se interpretar interpretações.

Sabirón (2011) (como citado por Fino), a Etnografia, por possuir sua origem na Antropologia, tinha a descrição enquanto finalidade; e a Etnografia Escolar resumia-se em descrever a cultura escolar. Salienta a necessidade da superação de uma dependência descritiva, ao passo que a mesma não abarca a pluridisciplinaridade dos saberes disponíveis nas instituições educativas. Assim, manter a atividade descritiva atribuindo a ela valoração e base interpretativa, confere uma intencionalidade que abre espaço para a crítica. Ao questionar o caráter meramente descritivo da Etnografia convencional, Sabirón aponta a Etnografia Crítica como capaz de cessar os reforçadores do status quo e provocar mudanças na realidade estudada. Logo, pesquisadores(as) que objetivam em seu estudo encontram na Etnografia Crítica uma valiosíssima metodologia de pesquisa para alcançar as metas traçadas.

> Compreender as relações entre as questões investigadas e o sistema social mais amplo, com o objetivo de apreender a totalidade de suas determinações, bem como de desvelar sistemas de dominação, opressão, ideologia e discursos com a finalidade de contribuir para que tais situações sejam alteradas, (...) fortalecendo grupos e pessoas em situação

> de marginalização e opressão, bem como propor intervenções possíveis nos contextos políticos e sociais. (Mainardes, 2011, p. 426)

Em total consonância metodológica, a Psicologia na Educação na Perspectiva Crítica, fornece subsídios de análise e intervenção que, juntamente com a Etnografia Crítica, produza novos questionamentos, quando a partir dos disparadores temáticos e das trocas subsequentes, os envolvidos passam a compor uma terceira via do diálogo, representada por perguntas e revisões acerca das certezas até então cristalizadas. Quando a compreensão acessa o automatismo dos atos e pensamentos, elevando-os ao nível da consciência. Kupfer (2000) nos alerta:

> Os discursos institucionais tendem a produzir repetições, mesmice, na tentativa de preservar o igual e garantir sua permanência. Contra isso emergem vez por outras falas de sujeitos que buscam operar rachaduras no que está cristalizado" (Kupfer, 2000, p. 136)

Almejando a produção de conhecimento com novas diretrizes, a Etnografia e a Psicologia na Educação na Perspectiva Crítica não coadunam com o viés de neutralidade disseminado pelo Positivismo, criando fazeres científicos politicamente comprometidos com a transformação social. Neste entendimento, a Psicologia na Educação na Perspectiva Crítica abandona o reducionismo, logo, o anseio pela culpabilização individual. Refutar a ideia de sujeito previamente determinado em sua totalidade por condições psicológicas ou biologicistas é um dos princípios basilares. Para Bock (2008), "Não podemos trabalhar com conceitos que paralisam o mundo; que tomam o sujeito como um a priori" (p.4).

Carspecken (1996) classifica a Etnografia Crítica como uma forma de ativismo social". Os(as) pesquisadores(as) que vão a campo e utilizam esta abordagem, consideram a sociedade contemporânea injusta, desigual e opressora, posicionando-se politicamente com o desejo de contribuir para que este quadro seja transformado.

Compartilhando deste entendimento, a Psicologia na Educação na Perspectiva Crítica aponta para necessidade de produzirmos novas perguntas que problematizem as relações com foco na unicidade do sujeito, seja ele(a) aluno(a), professor(a) ou qualquer outro ator que

componha o ambiente pesquisado, no sentido de viabilizar a superação das exclusões e estigmatizações sociais.

> É fundamental contribuir para a produção de novas perguntas que problematizem as relações que focam as explicações no indivíduo. (...) Logo, perguntar sobre as situações, as circunstâncias, os valores, as condições históricos sociais, as práticas que constroem o dia a dia, é o que movimenta o trabalho, potencializando uma rede partilhada de ações/ reflexões. (Crepop, 2013, p. 35)

As pesquisas etnográficas geram um grande volume de material de análise, mas a mesma necessita de organização, sistematização e continuidade para ser desenvolvida. Entender que todo instante é tempo de possibilidade e abertura para o novo; o desvelamento ocorre pela via da presença. Nesta lógica, Viégas (2007) aponta:

> Isso porque o estudo de caso etnográfico possibilita um contato face a face com a realidade escolar, permitindo uma compreensão mais densa e profunda dos processos que nela acontecem, tornando visíveis processos até então considerados invisíveis (Viégas, 2007, p. 106).

As interpretações ocorrem durante todo curso da pesquisa, logo, podemos afirmar a sua presença na escolha do objeto de pesquisa, pelas vivências oriundas do campo, transitando em cada escolha de método, bem como nas últimas composições de análise. Importante ressaltar que as categorias de análise não são construídas a priori, tampouco possuem caráter de rigidez. As categorias se movimentam, se transformam e se reconfiguram a partir dos encontros, por isso devem ser construídas processualmente, em constante diálogo com o arcabouço teórico selecionado.

Apresentando técnicas, instrumentos e aplicações

Agora que compreendemos alguns desafios e possibilidades da Etnografia na educação, é necessário discorremos sobre os métodos que viabilizarão a concretude do foi que exposto até aqui. Considera-se que “a metodologia inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a apreensão da realidade e também o potencial criativo do

pesquisador" (Minayo, 1993, p. 22). Assim, a Etnografia configura-se como uma metodologia de olhar perto, imbuindo o(a) pesquisador(a) de participar ativamente do lócus pesquisado.

Quando o foco da pesquisa se debruça sobre um único evento na escola, é primordial estar presente nos vários grupos que vivenciam o fenômeno estudado, afim de conhecer as redes de trocas, as especificidades culturais dos coletivos, as posições hierárquicas dentro da instituição que, por si só, revelam atitudes e pensamentos específicos. O mesmo evento será lido por perspectivas múltiplas, com critérios subjetivos e objetivos, pregando peças e convidado o(a) pesquisador(a) a aprofundar cada vez mais o seu repertório.

Para Genzuk (1993) (como citado por Fino), o objetivo das pesquisas sociais diz respeito à compreensão do comportamento humano e por isso só se pode obter êxito pelo contato direto, e não através de suposições, hipóteses em ambientes artificiais, ou como os sujeitos se declaram nas entrevistas, dinâmicas e relatos. Daí a importância de investigar nos cenários reais, ir ao campo, participar de espaços que já possuam vivências independente da realização de pesquisas.

Exige-se abertura no trabalho de campo com viés etnográfico, pois os dados coletados não falam por si só. O olhar de análise nesta metodologia vai além da simples observação, pois convoca o(a) pesquisador(a) a estar em um contínuo questionar consigo próprio(a) e com os sujeitos da pesquisa, checando com os referenciais teóricos selecionados as interpretações válidas.

Segundo Genzuk (1993), os três princípios metodológicos da Etnografia são: I- Naturalismo – implica que os fenômenos sociais devem ser explicados a partir do contexto em que decorrem. Além disso, o(a) investigador(a) objetiva reduzir ao máximo os efeitos de sua presença nas ações dos sujeitos pesquisados, no intuito de obter respostas mais próximas do real e poder, futuramente, mensurar deduções e probabilidades a partir disto. II – Compreensão – Refere-se a entender as perspectivas culturais que sustentam e atravessam os comportamentos observados. O movimento de compreender requer capacidade de tornar estranho aquilo que lhe é familiar, conduzindo o(a) pesquisador(a), no ato de olhar, a descrever e problematizar, abandonando a pretensa de que já conhecemos pelo outro. III – Descoberta – A concepção de pesquisa etnográfica nos orienta a tecer investigações baseadas, também, nas descobertas, sem tornar as testagens previamente elucidadas como hipóteses a sua arma central de investigação.

Para ele "Quem aborda um fenômeno já munido de um conjunto de hipóteses, pode falhar na descoberta da verdadeira natureza desse fenômeno, devido à cegueira que pode derivar de assumpções embebidas nas hipóteses.". Porém, é importante reconhecer as hipóteses enquanto direcionadoras da investigação, tornando-a mais precisa e focada, desde que se mostre aberta às mudanças solicitadas durante as intervenções.

A observação participante é um dos métodos mais utilizados em pesquisas etnográficas nas escolas. Com caráter permanente, pois é iniciada desde a chegada do(a) pesquisador(a) ao lócus de investigação, passando pelas negociações que respaldarão a sua permanência pelo tempo acordado até o último instante em que tenha contato com aquela escola (incluindo as relações que a permeiam fora do seu espaço físico). Marcada por intensas interações sociais, tornou-se uma técnica básica na coleta de dados, permitindo que o(a) pesquisador(a) tenha um contato vivencial com a realidade escolar. Por exemplo: realizar entrevistas com professores(as) sobre os processos de alfabetização de uma determinada turma, provavelmente fornecerá visões destes(as) professores(as), a partir das suas significações e experiências a respeito desta problemática. Entretanto, dirigir-se às aulas e observar como as relações são tecidas naquele ambiente, possibilita novas impressões e, com isso, novos dados para análise.

Já as entrevistas semiestruturadas e/ou não estruturadas, proporcionam um maior aprofundamento nas informações, assim como um estreitamento de laços entre pesquisador(a) e sujeitos da pesquisa. É crucial para este tipo de metodologia, promover abertura na estrutura da entrevista, tal como não a realizar com uma postura rígida, silenciando expressões que aparentemente podem não estar ligadas ao desejo central temático do(a) pesquisador(a). É no contato com o que foge, extrapola, torna-se ponto fora da curva que as contradições aparecem com toda sua beleza.

Na qualidade de pesquisador(a) cabe facilitar a imersão às memórias, lembranças, sensações, como um convite que só pode ser feito se houver uma atmosfera de segurança e confiabilidade. Mais do que um convite, torna-se um pedido para acompanhar o outro, movido pelo desejo de conhecer e compreender. Na sequência, cabe uma nova facilitação: fazer emergir, com o outro, tudo aquilo que foi sentido e resgatado. Acessar o que estiver presente, em parceria, garantindo a fidelidade no registro. Compete-lhe desamordaçar o que está amordaçado, desvelando para ambos todos os micros detalhes de potência transformadora que

venha a surgir. Elaborar, dar-se conta, reelaborar. Vem e volta, vai e vem. São como flechas que ao sair do arco, ganham o mundo.

No que concerne a Análise Documental, a confiança mais do que nunca se faz protagonista. Se o corpo diretivo da escola possibilita o acesso aos documentos solicitados, o compromisso e engajamento devem ser redobrados. Em caso de documentos não oficiais da instituição, e sim dos sujeitos que compõem aquela realidade escolar, cabe o entendimento do desejo de revelar algo, devendo ser visto, lido ou ouvido com toda atenção.

O Diário de Campo consiste em um caderno ou agenda onde todas as informações, conversas e acontecimentos observados são registrados. Principal companhia do(a) pesquisador(a), é o refúgio para os anseios que despontam durante as vivências, exigindo organização mínima dos conteúdos ali compartilhados, unicamente para compreensão e lapidação em momentos posteriores. Para Woods (1987) (como citado por Silva), não é recomendável o uso de prolongadas anotações no campo, pois: “Los presentes pueden sentirse espiados, o, de alguna manera, juzgados y evaluados” (“Os presentes podem se sentir espiados ou, de alguma forma experimentados e julgados”). Por isso recomenda-se o registro de palavras chave, frases capazes de ativar, quando lidas, as sensações e leituras daquela vivência, recriando a cena enquanto tecemos análises.

Descrever densamente é construir uma narrativa detalhada de fenômenos. Interpretar ações, discursos, silêncios e movimentos, registrando minunciosamente cada um destes elementos. De acordo com Bourdieu (2003):

> Não basta apenas transformar palavras em caracteres, é imprescindível possibilitar àquele, que evidentemente não assistiu à cena descrita, "visualizá-la". Pequenos detalhes, como as pausas entre as falas, as entonações de voz, os olhares, as expressões, enfim, todo o "clima" constitui a "resposta" do sujeito à pergunta que lhe foi feita, por isso, quanto maior for o detalhamento desses outros fatores no momento das anotações de campo, mais ricas tornar-se-ão as análises. (Bourdieu, 2013).

Para Lopez (1984), os registros, ainda que pareçam desnecessários no momento em que foram realizados, encontrarão em algum momento da análise o seu lugar. Isto ocorre quando as

situações passam a ser entendidas como parte de um todo que é, por sua vez, pertencente a uma totalidade ainda mais ampla que lhe fornece sentido.

Salienta-se a descrição densa como um método que humaniza a escrita, aproximando o(a) leitor(a) dos fenômenos presentes na escola, sem que os sentidos produzidos pela presença do(a) pesquisador(a) precisem ser escondidos. Assume-se que tal presença influi e reconfigura o cotidiano escolar. A presença dos sentimentos que daí decorrem compõe o quadro de dados e, desta forma, deve compor a descrição narrativa.

Um olhar para o cotidiano: vislumbrando a não cotidianidade

Muito se falou até aqui sobre a atuação do(a) pesquisador(a), instrumentalizado(a) por métodos etnográficos, no cotidiano da escola. Apesar da alta utilização do termo "cotidiano" nas recentes pesquisas em escolas, pouco o aprofundamos, mantendo-o em muitos casos pela via de compreensão do senso comum acadêmico, enquanto mero lugar de coleta de dados. Esta percepção tem gerado pesquisas no cotidiano das escolas, mas não sobre este cotidiano. A partir desta necessidade a obra de Agnes Heller conquistou imensuráveis destaques para as pesquisas na educação, especialmente sobre a vida cotidiana das instituições escolares.

Para Heller (2016) o homem já nasce no cotidiano e aprende, em grupo a viver a cotidianidade. Em sua proposta, os conceitos sobre a vida cotidiana estão presentes no próprio âmbito da vida em que se encontra o objeto de estudo da pesquisa, logo, estuda-se a vida cotidiana na escola. A heterogeneidade compõe a vida cotidiana; diversa, até mesmo em seu automatismo.

Heller (2016) aponta tendências da vida cotidiana necessárias à sobrevivência humana, como o juízo provisório, por exemplo. Ele pode servir como regulador, a partir de experiências prévias do sujeito, ou até mesmo pelo viés cognitivo de lembranças e recordações sobre ações proferidas por terceiros, para nos auxiliar em tomadas de decisões cotidianas com riscos diversos a vida. O ato de olhar para os lados ao atravessar a rua, e/ou esperar a sinaleira mudar para cor vermelha para atravessarmos, revela uma gama de aprendizados presentes na cotidianidade e que nos servem, como juízo prévio e provisório, a sobrevivência. Porém, apesar desta valiosa serventia, há o risco do juízo provisório se cristalizar, perdendo o cunho de temporal, tornando-se preconceito. Se o(a) pesquisador(a), ao adentrar o espaço escolar, fechar-

se em suas concepções prévias, ele(a) não disponibilizará atenção para fatos que divirjam do seus juízos provisórios. Assim, perderá de vista conteúdos valiosíssimos e estará impossibilitado de desenvolver uma pesquisa etnográfica. O juízo provisório é inevitável nas vivências cotidianas, mas é preciso estar atento ao perigo da cristalização. Como apontado, é um perigo, não uma concretude. Patto (1993) sinaliza que: "Em outras palavras, embora a vida cotidiana seja propícia à emergência de preconceitos, ela não os determina; sua origem deve ser procurada em outro lugar" (p.120).

Quando a cristalização em absoluto opera, retira-se do sujeito margem de movimento, de possibilidades. Diante deste fenômeno Heller (2016) nos dirá que: "encontramo-nos diante da alienação da vida cotidiana" (p.62).

A escola é uma instituição em constante movimento. Sua condição de heterogeneidade consiste nos eventos, nas relações, nos papéis assumidos por cada pessoa que compõe sua realidade. Reinventa-se a todo instante. Mas se estamos falando de atividades cotidianas repletas de pragmatismos, como há de ocorrer então este encaixe? Não há. A multiplicidade de eventos que ocorrem no chão da escola nem sempre encontra morada na cotidianidade, abrindo espaço para os conflitos, os tensionamentos, as escolhas. Estudar o cotidiano escolar é compreender que no chão da escola existem vivências cotidianas operando linearmente, absolutizadas e enrijecidas; mas não somente isso. É compreender também que outras múltiplas explosões acontecem e rompem, sem pedir licença, com a cotidianidade. Quando acontecem ao mesmo tempo, cria-se um impasse político: silencia-se aquilo que extrapola, foge, rompe, retornando ao *status quo*? Ou potencializam-se tais emersões, promovendo espaço para novas configurações? Heller (2016) nos dirá: "As alternativas históricas são sempre reais: sempre é possível decidir, em face delas, de um modo diverso daquele em que realmente se decide" (p. 32).

A vida cotidiana é repleta de alternativas e escolhas. Em algumas situações, tais escolhas não apresentam dilemas morais, como por exemplo, estar na fila do banco e optar por retornar outro dia. Porém, a decisão de utilizar ou não o caixa eletrônico destinado às pessoas com preferência, é uma escolha carregada de aspectos morais. Assim sendo, Heller (2016) ressalta que quanto mais presente a moralidade estiver, elevando com ela o risco da individualidade, mais facilmente a decisão estará fora da cotidianidade.

Entender a escola como espaço de socialização em que movimentos cotidianos e não cotidianos criam e recriam valores, significados, regras, diálogos, possui como condição a superação de uma visão única de cotidiano estático e repetitivo, desconstituído de resistências, inadequações e um grandioso leque de pluralidade cultural.

Este estudo considera que os aspectos de composição da escola possuem fissuras, entendendo-a enquanto instituição inserida e atravessada por contextos sociais, econômicos e políticos, mas em constante movimento. Não reproduz uma realidade morta, estagnada, a serviço de uma única lógica. Esta produção acredita ser necessário, na ação de interpretar as vivências deste espaço com toda sua complexidade, considerar suas rachaduras, potencializando forças motoras capazes de produzir transformações. Tais transformações não surgem somente da não cotidianidade. Para Heller (2016) As grandes ações não cotidianas que são contadas nos livros de história partem da vida cotidiana e a ela retornam" (p.38). Brotam das fissuras produzidas pelo cotidiano da escola, ganham vida ao serem validadas na não cotidianidade para, assim, retornarem ao cotidiano e transformá-lo.

> Tal aspecto revela uma triste realidade, especialmente se considerarmos que a escola deveria romper com o pensamento e ação cotidianos, permitindo àqueles que participam de sua construção a experiência de condução da vida, dentro e fora da escola; ou seja, ser espaço de construção de cidadãos ativos. Por outro lado, fazer a crítica da vida diária escolar, desvelando seu modo cotidiano de funcionar, bem como valorizando os momentos de ruptura, é apostar na potencialidade da escola em operar com base no pensamento crítico e na práxis transformadora. (Viegas, 2007, p. 96).

Considerações finais: aludindo novos inícios

Após as discussões apresentadas, acreditamos que a metodologia etnográfica possui grandes contribuições para os estudos desenvolvidos nas escolas, possibilitando compreensões múltiplas acerca do seu cotidiano, bem como a reconfiguração do mesmo a partir de tudo aquilo que o extrapola. Tais pesquisas podem somar com os processos investigativos, mas não somente isso: desenvolve criticidade nos olhares quando propõe uma ética dialógica, aberta às modificações no decorrer das intervenções, significando-as como dinâmicas, coletivas e interligadas por vivências próprias e pelos atravessamentos sociais.

A Etnografia ao compreender e produzir conhecimento sobre a realidade escolar, não deve ser lida somente como uma ferramenta de coleta de dados. Devemos tomá-la como mecanismo de análise, pois ao ler dados, comparar discursos sobre realidades próximas e distintas, abrir espaços para o aflorar de perspectivas diversas, constrói produtos representativos das vidas estudadas. De fato, o tempo dedicado ao campo, no campo, utilizando-se dos vieses críticos, sejam eles etnográficos ou da Psicologia na Educação em uma Perspectiva Crítica, permite-nos captar os momentos de ruptura na vida concreta, em tempos de fortalecimento – especialmente nas reformulações das políticas públicas educacionais que vigoram no Brasil -, da vida cotidiana designada ao cumprimento adequado de papéis, cerceando a possibilidade de movimentos legitimamente formativos nas escolas.

Segundo Marcondes et al. (2006) “quando se trocam as lentes através das quais se olha para o mundo e para as coisas, quase tudo é novo, e uma imensa tarefa se descortina diante de nós” (p.7). A relação da Etnografia com a Educação é repleta de potência no que tange a troca de lentes. Se por um lado a escolha metodológica deve estar em constante mudança de lentes, objetivando a absorção de novas leituras, acessando sentimentos até então não revelados, por outro a escola enxerga, a partir de tais intervenções, a possibilidade de rompimento com a fixidez de ritmo e repetição ancoradas em sua cotidianidade.

Destarte, considerando ser possível através das manifestações culturais, simbólicas e sociais nas escolas promover reconstrução de significados, a metodologia e os métodos etnograficamente críticos instrumentalizam pesquisador(a) e instituição escolar a analisarem suas realidades com uma criticidade acentuada. Em constante movimento, escolas e sujeitos se transformam nas relações. Tecem teias a partir de suas vivências históricas, presentes a todo instante no tempo atual. Carregam consigo os atravessamentos e as contradições que, ao serem reconhecidas e validadas, disparam novas perguntas, com novas lentes, em novas relações, elevando-se ao nível da não cotidianidade e encontrando possibilidades de transformação.

Referências

André, M. E. D. A. *Etnografia da Prática Escolar*. (18º Edição). Papirus.

Bock, A. M. B. (2008). *O Compromisso Social da Psicologia: Contribuições da Perspectiva Sócio-Histórica*. Vol. 1. São Paulo.

Bourdieu, P. (2003) *A Miséria do Mundo*. Vozes. Rio de Janeiro.

Caldeira, A. M. S.A. (2017). Apropriação e Construção do Saber Docente e a Prática Cotidiana. *Cadernos de Pesquisa*. 95. p.p. 5-12.

Carspecken, P. F. (1996). *Critical Etnography and Educational Reserch: a theoretical and practical guide*. London: Routledge.

CREPOP. (Março 2013). *Referências Técnicas para Atuação de Psicólogas (os) na Educação Básica*. 1º Edição. Brasília. Recuperado em: http://site.cfp.org.br/publicacao/referencias-tecnicas-para-atuacao-de-psicologas-os-na-educacao-basica/

Geertz, Clifford. (1989). *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: LTC.

Genzuk, M. (1993). A Synthesis of Ethnographic Research. Occasional Papers Series. Center for Multilingual, Multicultural Research (Eds.). *Center for Multilingual, Multicultural Research, Rossier School of Education.* Los Angeles: University of Southern California.

Heller, A. (2016). *O Cotidiano e a História*. (11ª Edição). Porto Alegre. Paz e Terra.

Kupfer, M. C. M. (2000). *Educação para o Futuro: Psicanálise e Educação.* São Paulo. Escuta. p. 136.

Lopez, G. et al. (1984). *La cultura escolar: Responsable del Fracaso?*. Santiago de Chile: PIIE. Recuperado em: http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/131610

Ludke, M.; André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU. 18

Mainardes, J., Marcondes, M. I. (2011). *Reflexões Sobre a Etnografia Crítica e Suas Implicações para a Pesquisa em Educação*. p. 426. Recuperado em: http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/17004/12916

Marcondes, A., Fernandes, A., Rocha, M (2006). *Novos Possíveis no Encontro da Psicologia com a Educação*. Casa Do Psicólogo. p. 7.

Minayo, M. C. S. (1993*). O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde*. (2º. Edição). São Paulo: Hucitex.

Patto, M. H. S. (1993) *O Conceito de Cotidianidade em Agnes Heller e a Pesquisa em Educação*. Recuperado em: http://www.ip.usp.br/portal/images/stories/MH/o_conceito_de_cotidianidade.pdf

Sabirón, F. (2001). Estructura de un proyecto de investigación en Etnografía de la Educación (I). *Revista Europeia de Etnografia da Educação*. 1. p.p. 27 – 42.

Viegas, L. S. (2007). *Progressão Continuada em uma Perspectiva Crítica em Psicologia Escolar: história, discurso oficial e vida diária escolar*. p.92. Recuperado em: http://bv.fapesp.br/pt/publicacao/79753/progressao-continuada-em-uma-perspectiva-critica-em-psicolog/

Viégas, L. S. (2007). *Reflexões sobre a Pesquisa Etnográfica em Psicologia e Educação*. Diálogos Possíveis. Jan./Jun. p. 96.

Viégas, L. S. (2007). *Reflexões sobre a Pesquisa Etnográfica em Psicologia e Educação*. Diálogos Possíveis. Jan./Jun. p.p. 101-123.

Vorraber (2006). *Novos possíveis no Encontro da Psicologia com a educação.* Casa do Psicólogo. p.7.

Warde, M. (1990). *O Papel da Pesquisa na Pós-graduação na Educação*. Caderno de Pesquisa. 73. p. 74. Recuperado em: http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1098/1103

Woods, P. (1987). *La escuela por dentro: La etnografia en la investigación educativa*. Paidós. Barcelona.

A IMPORTÂNCIA DA BRINCADEIRA DE JOGO DE PAPÉIS NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL[32]

Ana Paula Alves Vieira - UEM[33]

Záira Fátima de Rezende Gonzalez Leal - UEM[34]

"Agora eu era o rei
Era o bedel e era também juiz
E pela minha lei
A gente era obrigado a ser feliz"
(Chico Buarque & Sivuca, 1977, track 7)

Introdução

A brincadeira é uma das atividades de interação com a realidade, na qual a criança representa o que observa ao seu redor. Dessa forma, essa atividade é de extrema importância para o desenvolvimento da criança. De acordo com Leontiev (2014b), "o brinquedo é realmente o caminho pelo qual as crianças compreendem o mundo que vivem e que serão chamadas a mudar" (p. 128).

A periodização da infância proposta pela Psicologia Histórico-Cultural nos permite compreender o papel da brincadeira para o desenvolvimento infantil. Outras abordagens entendem a periodização de forma distinta dessa teoria, Vygotski (1996b) analisou as abordagens de sua época, as quais repercutem até hoje. De acordo com as análises do autor, a teoria biogenética entende que a ontogênese reproduz de forma breve e restrita a filogênese. Assim, afirma que o desenvolvimento não pode ser fracionado, apenas se fossem por períodos isolados conforme as etapas fundamentais da história da humanidade. Outro grupo se caracteriza pela tese de que a periodização do desenvolvimento humano deve ser feita conforme as mudanças biológicas (dentição, maturação dos órgãos sexuais, dentre outros) ou, de acordo

[32] **Agências financiadoras:** CAPES (1º ano), Secretaría de Educación Pública del Gobierno de México (Becas de Excelencia del Gobierno de México para Extranjeros)
[33] Doutoranda, Mestre em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá, e-mail: avieira.ap@gmail.com
[34] Doutora, Professora do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá, e-mail: zairagleal@gmail.com

com W. Stern (1871–1938), com critérios psicológicos (idade lúdica, período de estudos e de maturação adolescente) (Vygotski, 1996b).

Para Vygotski (1996b), essas teorias partem de um estudo puramente descritivo, empírico e fenomenológico e não investigam a essência dos fenômenos. Porém, para o autor, que tem como base epistemológica e metodológica o materialismo histórico-dialético, a tarefa científica psicológica é investigar o que está por trás desses indícios/sintomas, ou seja, encontrar as leis internas do desenvolvimento infantil. Portanto, formula uma periodização que não classifica as idades por sintomas, mas embasada na essência interna do processo estudado.

A partir da esquematização de períodos proposta por Vigotski, Leontiev e Elkonin propõem a periodização a partir da atividade proeminente, o que significa que a partir da forma de relação estabelecida com a realidade em dado período são realizadas novas formações importantes para os seguintes períodos. A brincadeira de jogo de papéis consiste na atividade proeminente do período pré-escolar, pois podemos perceber as neoformações advindas dessa atividade que serão importantes para os períodos seguintes.

Pelo jogo de papéis a criança se regula a partir das regras do papel que desempenha, refletindo sobre seu comportamento e desenvolve aspectos psíquicos importantes para atuar no mundo. A música “João e Maria” de Chico Buarque e Sivuca (1977, track 7), que está na epígrafe deste trabalho, nos ajuda a entrar no universo infantil das brincadeiras protagonizadas. Com a melodia que lembra canção infantil, criada por Sivuca, e a letra de Chico Buarque distribui papéis e apresenta uma regra de jogo.

Nesse universo infantil, este trabalho, derivado de uma dissertação de mestrado (Vieira, 2017), objetiva analisar como a brincadeira de jogo de papéis promove o desenvolvimento infantil, a partir da Psicologia Histórico-Cultural. Buscamos as neoformações advindas dessa brincadeira e investigamos as contribuições do jogo de papéis quando este é dirigido pelo educador, apresentando uma prática realizada durante o mestrado.

Metodologia: trajetória da pesquisa

Este trabalho consiste em um recorte da dissertação de mestrado mencionada (Vieira, 2017) e visa apresentar os resultados advindos de uma pesquisa bibliográfica e de campo no

que se refere às neoformações advindas do jogo de papéis e às contribuições dessa brincadeira quando este é dirigido pelo educador.

Quanto à pesquisa de cunho bibliográfico, foi realizado um levantamento nas obras clássicas de Vigotski, (1896-1934), A. N. Leontiev (1903-1979), D. B. Elkonin (1904-1984) e continuadores da Psicologia Histórico-Cultural. A teoria eleita possibilita ir além dos sintomas apresentados no desenvolvimento ontogenético, buscando as leis internas dos fenômenos, o que significa buscar a essência desses. De acordo com Vygotski (1931/1996a), a ciência seria desnecessária se o fenômeno - forma de manifestação das coisas - coincidisse com a essência. Nas palavras do autor: "toda dificuldade da análise científica radica no fato da essência dos objetos, isto é, sua autêntica correlação não coincidir com a forma de suas manifestações externas e por isso é preciso analisar os processos" (Vygotski, 1931/2012, p. 104). Essa forma de compreender o desenvolvimento, advindo do método materialista histórico possibilita uma compreensão que gera práticas que contribua para esse desenvolvimento.

Buscando intervenções baseadas nesses pressupostos, apresentamos uma pesquisa de campo. Essa se refere à participação em uma pesquisa de mestrado que introduzia a metodologia de jogos de papéis. A pesquisa tinha como objetivo geral comparar o nível de aquisição da atividade objetal e da função simbólica depois da introdução do jogo de papéis em grupos pré-escolares (Manzo, 2017). Essa prática foi realizada durante um período sanduíche na *Maestría en Diagnóstico y Rehabilitación Neuropsicológica*, na *Benemérita Universidad Autónoma de Puebla* (BUAP, Puebla, México), o qual foi contemplado pelo programa de bolsas da *Secretaría de Educación Pública del Gobierno de México* denominado *Becas de Excelencia del Gobierno de México para Extranjeros*

A instituição visitada tem como um dos propósitos elaborar métodos que permitam contribuir para o desenvolvimento infantil, os quais são pensados e formulados a partir da escola histórico-cultual (Maestría en Diagnóstico y Rehabilitación Neuropsicológica, n.d.). Vale ressaltar que as práticas eram supervisionadas pelos docentes responsáveis pela pesquisa e estão legalmente autorizadas pela *Benemérita Universidad Autónoma de Puebla* e pela *Secretaría de Educación Pública del Gobierno de México*.

A partir da pesquisa bibliográfica e de campo, apresentamos nos seguintes itens como compreender a brincadeira de jogo de papéis a partir da periodização proposta pela Psicologia

Histórico-Cultural, as neoformações advindas dessa brincadeira e as contribuições jogo de papéis dirigido pelo educador, a partir da colaboração nessa intervenção mencionada anteriormente.

A periodização da infância para a psicologia histórico-cultural

Para os teóricos da Psicologia Histórico-Cultural, o desenvolvimento humano consiste em um processo dialético contraditório e revolucionário, portanto não ocorre de forma evolutiva progressiva, sendo caracterizado por interrupções da continuidade - crises, saltos - e pelo surgimento de novas formações (Vygotski, 1996b; Elkonin, 1987). Para Vygotski (1996b), as fases do desenvolvimento são divididas em fases mais estáveis e em crises. De acordo com o autor, nas idades estáveis "o desenvolvimento se deve principalmente às mudanças microscópicas da personalidade da criança que vão se acumulando até certo limite e se manifestam mais tarde como uma repentina formação qualitativamente nova de uma idade" (Vygotski, 1996b, p. 25).

Durante os períodos estáveis não são produzidas mudanças bruscas ou desvios importantes que reestruturam a personalidade. Essas mudanças se acumulam e se externalizam, podendo ser notadas com o fim do período estável, na crise. Nas palavras do autor, nos períodos de crise: "...se produzem... mudanças e deslocamentos, modificações e rupturas na personalidade da criança. São pontos de mudança no desenvolvimento infantil que têm, às vezes, a forma de agudas crises" (Vygotski, 1996b, p. 256).

A partir dessa concepção exposta, o autor apresenta um esquema de periodização em que afirma que as crises se alternam com os períodos estáveis, configurando um processo de desenvolvimento dialético, em que a passagem de um período a outro se configura não como de ordem evolutiva gradual, mas sim revolucionária. Vigotski discordava dos autores que consideravam as crises somente como negativas e as vê como momentos de aparição de novos interesses, novas aspirações e de novas formas de atividade. De acordo com o autor, "... os propulsores de sua atividade experimentam um reajuste de valores. O que era antes essencial para a criança, valioso, desejoso, se torna relativo e pouco importante na etapa seguinte" (Vygotski, 1996b, pp. 385-386). A criança começa a ter outra atitude com o meio, surgem novas

atividades e "... sua consciência se reestrutura, se entendemos a consciência como a relação da criança com o meio" (Vygotski, 1996b, pp. 385-386).

Pensando que a atividade corresponde ao tipo de relação com a realidade, essa é para Leontiev e seus colaboradores o objeto de estudo da Psicologia. No entendimento do autor, os polos sujeito e objeto não são opostos, visto que pela atividade, o objeto refletido é traduzido em imagem subjetiva (ideal) e, ao mesmo tempo, o ideal é encarnado em resultados objetivos da atividade (seus produtos). Entendemos assim que a sociedade produz a atividade humana.

Leontiev (1987) afirma que no decorrer do desenvolvimento, uns tipos de atividades são principais, tendo grande importância para o desenvolvimento, e outras têm papel subordinado nesse processo, de acordo com o autor: "a vida de todo indivíduo representa um sistema coerente de processos. Uns processos da atividade vital são substituídos regularmente por outros: uns se tornam predominantes, outros passam a segundo plano" (Leontiev, 1987, p. 58). Segundo Elkonin (1987), em cada período surgem novas atividades que se convertem em atividades proeminentes, não eliminando as anteriores, apenas ocorre uma mudança de seu lugar no sistema geral de relações da criança com a realidade. Por isso Nikolai Veresov (1971 citado por Bissoto, 2012) afirma que o termo mais próximo do russo - "veduschaya deyatelnost" – seria "atividade proeminente" e não "atividade guia" ou "atividade principal" - conceitos que podem ser encontrados na literatura.

Portanto, a atividade proeminente não corresponde àquela que ocorre com mais frequência em determinada etapa do desenvolvimento, mas sim a atividade que, em seu interior, surgem e se diferenciam outros tipos de atividades e que reorganiza os processos psíquicos, produzindo as principais mudanças psicológicas na personalidade infantil (Leontiev, 2014a). De acordo com o autor, quando a atividade da criança é reorganizada, sua vida psíquica passa para um novo período de desenvolvimento. A transição de um estágio para outro se dá porque "... surge uma contradição explícita entre o modo de vida da criança e suas potencialidades, as quais já superaram esse modo de vida" (Leontiev, 2014a, p. 66).

De acordo com Elkonin (1971/2012) para estudar o desenvolvimento se faz necessário olhar para a formação da personalidade no sistema "criança em sociedade". O autor afirma que "... conforme a criança aprende os modos de ação socialmente desenvolvidos com objetos, ela está sendo formada como um membro da sociedade por um processo que inclui suas forças sociais, cognitivas e intelectuais" (p. 160). Assim, percebemos que o adulto se apresenta não

como uma coleção de atributos individuais, mas como o balizador de certos tipos de atividade (sociais por natureza), porém as finalidades e motivos da atividade não são visíveis externamente pela criança, originando uma necessidade de um processo de aprender esses objetivos e motivos da atividade humana, bem como as normas que regem as relações.

Elkonin (1971/2012) formulou um esquema de periodização entendido em forma de espiral, no qual busca, a partir de leis internas do desenvolvimento, a unidade entre os aspectos intelectuais e afetivos no desenvolvimento da personalidade. Dessa forma, classifica as principais atividades em dois grupos: I) Atividades que orientam os sentidos da atividade humana e que promovem mais propriamente a aquisição dos objetivos, motivos e normas das relações humanas (desenvolvimento da esfera afetiva/motivacional); II) Atividades em que a criança adquire modos de ação com objetos socialmente desenvolvidos e os padrões que distinguem os aspectos dos objetos (desenvolvimento intelectual/cognitivo).

O autor distingue as seguintes épocas no desenvolvimento: primeira infância, infância e adolescência. Cada época consiste de dois períodos conectados caracterizados pelas atividades do grupo II (relacionadas ao desenvolvimento da esfera afetiva/motivacional), seguidas do grupo I (relacionadas ao desenvolvimento intelectual/cognitivo). A transição de uma época para a outra é caracterizada pela discrepância entre as capacidades operacional/ técnica da criança e os motivos. A Tabela 1 sintetiza o esquema de periodização proposto por Elkonin (1987, 1971/2012).

Tabela 1

Periodização do desenvolvimento humano

Estágio	Atividade proeminente	Grupo
Período pós-natal (até a primeira infância)	Comunicação emocional direta com os adultos	I
Primeira infância (1 a 3 anos)	Atividade objetal-instrumental	II
Idade pré-escolar (3 a 7 anos)	Jogo de papéis	I
Idade escolar (7 a 12 anos)	Estudo	II
Adolescência (12 a 18 anos)	Comunicação entre adolescentes	I

Nota. Tabela construída por nós a partir de Elkonin (1987).

Como exposto, de acordo com Elkonin (1971/2012), a atividade proeminente do bebê até um ano aproximadamente é o contato emocional direto com o adulto. Segundo Facci (2004), nesse período o bebê, para atender as suas necessidades, utiliza recursos como, por exemplo, o choro e o sorriso. A partir dessa interação com a realidade que as ações sensório-motoras de manipulação tomam forma (Elkonin, 1971/2012, Facci, 2004). Nesse sentido, a atividade proeminente da primeira infância passa a ser a atividade objeto-instrumental. Assim, o contato emocional direto com o adulto passa a ter um papel subordinado e a criança se interessa mais pelo objeto, manipulando-o. Essa ação aprendida com um objeto é transferida a outros objetos diferentes do original, ocorrendo ações generalizadas (Fradkina, n.d. citado por Elkonin, 1971/2012).

A criança começa a comparar suas ações com as dos adultos, acessando o significado e metas das ações humanas. “Esses achados indicam que a atividade proeminente na primeira infância é precisamente atividade objeto-instrumental, no curso da qual a criança adquire modos socialmente estabelecidos de ação com objetos” (Elkonin, 1971/2012, p. 163). Outra atividade importante desse período corresponde ao fato de que a criança desenvolve sua comunicação verbal (gramática e vocabulário relativamente amplo), porém a fala é usada como forma de cooperação adicional com os adultos no contexto da atividade com objetos, sendo um contato prático.

O período seguinte corresponde ao pré-escolar, no qual a atividade proeminente consiste no jogo de papéis. De acordo com Elkonin (1971/2012):

> Uma ação objetal, tomada isoladamente, não tem “inscritas nela” as respostas a questões como: para que isso foi feito? Qual é seu significado social? Qual é seu motivo real? É somente quando uma ação objetal se torna incorporada em um sistema de relações humanas que podemos descobrir seu verdadeiro significado social, suas proposições enquanto relacionadas a outras pessoas. Esse tipo de “incorporação” também tem lugar no brincar. O jogo de papéis é uma atividade na qual a criança se torna orientada para significados mais universais, mais fundamentais, da atividade humana. Sobre essa base, a criança começa a despertar para atividades socialmente valiosas e significativas, que é o indicador chave da sua prontidão para a escola (Elkonin, 1971/2012, p. 164, grifos do autor).

A entrada da criança na escola provoca mudanças na sua vida, o que faz com que a atividade proeminente seja a aprendizagem formal (Elkonin, 1971/2012). Segundo Facci (2004), o cotidiano do escolar gira em torno de sua relação com o estudo: os parentes lhe perguntam da escola, ele tem um horário para fazer tarefas, dentre outras questões. Essas mudanças implicam em modificações psíquicas, a criança adquire novos conhecimentos que moldam as suas forças intelectuais e cognitivas (Elkonin, 1971/2012).

Elkonin (1971/2012) afirma que na adolescência o estabelecimento de relações pessoais íntimas entre adolescentes ganha destaque na análise, o que levou o autor a considerar a atividade proeminente desse período a atividade de comunicação social. De acordo com o autor, são reproduzidas as normas de inter-relações que vigoram entre os adultos é estabelecido e esse influencia a formação da personalidade. Nesse período emergem novos motivos e objetivos "que direcionam a própria atividade da criança em direção ao futuro..." (Elkonin 1971/2012, p. 167).

A periodização proposta por essa escola psicológica, de acordo com Elkonin (1971/2012), supera as propostas elaboradas por outras teorias porque permite ultrapassar a dicotomia entre o desenvolvimento dos aspectos de necessidade-motivação e os intelectuais-cognitivos, considerando que existe uma unidade dialética em oposição. Assim não considera o desenvolvimento de forma linear e considera as leis internas do desenvolvimento.

A brincadeira de jogo de papéis como atividade proeminente do pré-escolar

Percebemos a partir do que foi explanado até o momento que os psicólogos do desenvolvimento compreendem o desenvolvimento a partir das formas de aquisição da experiência cultural acessível e necessária para cada período. Consideram, portanto, que a experiência cultural não pode ser adquirida de forma espontânea, mas sim a partir da interação ativa da criança: a partir da atividade proeminente correspondente ao seu período de desenvolvimento.

De acordo com Leontiev (2014b) é importante compreender o que faz o jogo de papéis ser a atividade proeminente do período pré-escolar. O jogo de papéis surge aproximadamente na idade pré-escolar e alcança seu nível máximo na segunda metade da idade pré-escolar (Elkonin, 1980). Sobre o desenvolvimento da brincadeira no pré-escolar, Mújina (1985) afirma

que com aproximadamente três anos de idade a criança reproduz as ações dos adultos com objetos reais, como, por exemplo, limpar a mesa ou varrer o piso. Esse tipo de brincadeira foi denominada por Elkonin (1980) de *brincadeira-ação*. Essas brincadeiras são realizadas de forma solitária, mesmo quando mais de uma criança brincam agrupados nesse mesmo brinquedo, brincam uma ao lado da outra, mas não juntas (Mújina, 1985).

Já os pré-escolares maiores começam a desempenhar papéis, denominado por Elkonin (1980) de "brincadeiras protagonizadas" (jogo de papéis), que exigem uma interpretação veraz do papel desempenhado. Mújina (1985) ilustra essa afirmação com uma comparação de uma criança mais nova com uma mais velha: Uma menina de dois a três anos quando está brincando com uma boneca responde à pergunta "Quem é você?" falando seu próprio nome, já uma criança de seis a sete anos responderia que é a mamãe, incorporando o papel. Notamos que a criança começa a se interessar pelas relações pessoais e as ações se convertem em um meio para vivenciar as relações. Também podemos perceber isso no fato de que antes das crianças começarem a jogar, elas distribuem papéis entre elas, captando dessa forma os papéis sociais.

De acordo com Elkonin (1987), o que faz o jogo de papéis ser a atividade proeminente do pré-escolar é o fato de que, a partir do jogo, a criança modela as relações com as pessoas, forma sua personalidade e desenvolve seu psiquismo. Essa nova estrutura da personalidade, bem como as mudanças psíquicas e sociais produzidas pela primeira vez em cada idade e que determinam a consciência da criança correspondem às novas formações (Vygotski, 1931/1996a, pp. 254-255).

O autor postula que uma das tarefas centrais do estudo do desenvolvimento infantil é compreender as formações centrais de determinada idade. Dessa forma, podemos considerar como neoformações do período pré-escolar o domínio dos meios, a consideração da posição de outra pessoa e a atividade voluntária (possibilidade de regular e organizar sua própria conduta) (González, 2011; Salmina, 2010). Essas neoformações são possíveis principalmente a partir do jogo de papéis.

Segundo Mújina (1985), a idade pré-escolar marca uma relação totalmente nova com o adulto. A criança começa a tomar consciência de seus próprios desejos expressados na fala "eu quero", distinguindo sua atividade da do adulto e tomando-o como modelo de imitação. O adulto aparece como aquele que age no mundo objetivo, que domina as coisas. Esse pensamento

reflete nas expressões "eu mesmo" e "me deixa", ao fazer isso ela converte a ação do adulto em sua própria ação e se relaciona com as coisas, assim como vê o adulto fazendo. Porém ao mesmo tempo em que a criança apresenta essas falas, o adulto responde com "não faça", o que marca a contradição que vive a criança: a necessidade de agir no mundo e a impossibilidade de executar a ação. Em outras palavras, surge uma contradição entre a necessidade de agir e o desenvolvimento das operações que realizam essas ações. Por exemplo, a criança quer dirigir o carro, mas não pode fazê-lo pelas condições objetivas reais da ação (Leontiev, 2014b).

A forma que a criança resolve essa contradição é na brincadeira; ela brinca que dirige o carro, que pilota um avião, dentre outras ações (Leontiev, 2014b; Facci, 2004). Na brincadeira é possível substituir as operações exigidas para a execução de uma ação, preservando o mesmo conteúdo da ação original (Leontiev, 2014b). Um exemplo disso, apontado pelo autor, corresponde à brincadeira de montar em um cavalo, em que a criança substitui o cavalo real por um pedaço de madeira. Nessa brincadeira a atividade consiste em montar um cavalo. Se toda ação é caracterizada por um objetivo consciente, o alvo dessa ação é o cavalo (a criança não quer montar outra coisa). A operação corresponde aos meios que realizam a ação, que seria a madeira.

A partir desse exemplo podemos entender que a motivação da criança está em sua própria ação e não em um resultado. Também mostra que a ação se origina da discrepância entre a operação e a ação, não sendo determinada pela imaginação, como afirmam alguns psicólogos, ao contrário, "... são as condições da ação que tornam necessária a imaginação e dão origem a ela" (Leontiev, 2014b, p. 127).

Quando a criança interpreta um papel, ela se subordina a todas as regras de conduta embutidas nessa representação. Por exemplo, a criança que brinca que está representando uma confeiteira não come as quitandas que vende. Outro exemplo apresentado por Leontiev (2014b) é de que a criança quando assume o papel de professora, organiza o comportamento das crianças como o faz uma professora, dizendo que é hora de dormir, de brincar ou chamando a atenção delas. Esses exemplos demonstram que em situação de brincadeira, a criança dirige sua conduta, se conduzindo pelas regras do papel interpretado (Mújina, 1985).

Assim, entendemos que esse desenvolvimento não surge de uma hora para outra, ele vem acontecendo desde o nascimento da criança. Bem como podemos compreender que a

brincadeira não é de ordem instintiva, mas sim cultural, pois o conteúdo da brincadeira depende da percepção da criança acerca da realidade. Na brincadeira, portanto, desenvolvem-se diversos processos psíquicos importantes, denominados de novas formações ou neoformações. Essas formações são importantes para o ingresso da criança na escola (Elkonin, 1980). Encontramos na literatura (Leontiev, 1987; Mújina, 1985; Salmina, 2010; Salmina & Filinova, 2001; Smirnova, 2010, Solovieva & Quintanar, 2012) um destaque à importância dessa etapa do desenvolvimento para a preparação para a escola. Mújina (1985) chama a atenção para o fato de que essas neoformações não se realizam de forma espontânea, necessitando da orientação constante do adulto, o qual transmite a experiência social, os conhecimentos e elabora os hábitos.

O jogo de papéis dirigido pelo adulto: contribuições para o desenvolvimento

Podemos perceber que a brincadeira de jogo de papéis tem importância fundamental para a formação do psiquismo. Essa compreensão é necessária para que os profissionais relacionados à educação possam atuar a fim de contribuir para o desenvolvimento das crianças. Atualmente utilizam-se na educação infantil metodologias de memorização e repetição que objetivam a formação da atividade fina e de hábitos introdutórios de leitura, escrita e matemáticas. Entendemos então que esse incentivo é realizado de forma isolada da atividade proeminente. Porém o que se deveria realizar é a formação dos aspectos psicológicos essenciais para o período pré-escolar, que advém especialmente dessa atividade (Solovieva & Quintanar, 2012).

Por isso a compreensão do papel da brincadeira no desenvolvimento nos é importante, já que implica na formulação de novas formas de intervenção que leve à realização das novas formações que serão essenciais para os outros períodos do desenvolvimento. Por isso a Escola Soviética desenvolveu estudos sobre a organização e a direção de brincadeiras para pré-escolares (Elkonin, 1980, Leontiev, 2014b). Continuando esses estudos, muitos pesquisadores têm experimentado a metodologia de jogo de papéis (Salmina & Filimonova, 2001; Gonzáles, 2011, Manzo, 2017). Tal metodologia consiste em introduzir o jogo de papéis de forma dirigida e por níveis com crianças pré-escolares.

Foi possível vivenciar uma intervenção de jogo de papéis durante o período sanduíche realizado no México. A brincadeira acontecia com crianças pré-escolares de aproximadamente quatro anos de uma escola particular, sendo doze crianças no total. Em cada sessão um tema diferente era organizado pelo pesquisador e apresentado às crianças. O jogo acontecia seguindo etapas, apresentadas aqui de forma resumida:

1. Em roda, era apresentado o tema do jogo e do conteúdo, alguns temas presenciados foram: o restaurante, o castelo, a expedição de submarino, o bombeiro e o mercado.
2. Os papéis eram escolhidos pelas crianças, a partir das orientações dos adultos. Esse papel escolhido deveria ser simbolizado no crachá recebido. Primeiramente o símbolo já existia e a criança devia colori-lo, depois as próprias crianças criavam e desenhavam esses símbolos.
3. As crianças escolhiam os materiais necessários para desempenhar seus papéis. Primeiramente esses materiais eram brinquedos próprios para realizar alguma função, por exemplo, o estetoscópio do médico. Posteriormente os materiais proporcionados eram cubos, pedaços de madeira, dentre outros.
4. A sala era organizada de acordo com o tema. Um exemplo se refere ao tema “bombeiro”, em que as cadeiras e mesas eram enfileiradas para ser o caminhão dos bombeiros.
5. As crianças brincavam de acordo com seus papéis.
6. Os materiais eram recolhidos.
7. As crianças se sentavam em círculo para a avaliação da brincadeira. Refletiam sobre seu papel, dos colegas e da brincadeira no geral.

No decorrer das sessões foi possível perceber as contribuições dessa brincadeira organizada para as crianças. A partir dos pressupostos apresentados anteriormente pudemos perceber empiricamente o papel fundamental que a brincadeira tem no desenvolvimento da criança. De acordo com Elkonin (1971/2012), ao brincar a criança modela as relações humanas, ela representa o papel do adulto, com suas funções e trabalhos, reproduzindo ações e generalizando-a. No jogo protagonizado, a criança soluciona situações de conflito, reflete e critica suas atitudes e as dos demais, bem como desenvolve o controle de comportamento de uma forma que não é forçada ou imposta (Solovieva & Quintanar, 2012). Essas contribuições ficaram explícitas na intervenção, na qual destacaremos alguns pontos.

Sobre o envolvimento das crianças com o jogo, no geral, elas apresentavam iniciativa nas brincadeiras, ou seja, não era necessário que o adulto cobrasse a participação das crianças. Também foi possível perceber que a ajuda do adulto era mais requisitada no início da pesquisa, mostrando-se mais independentes no decorrer das sessões. Algumas crianças ainda apresentavam dificuldades para realizar algumas atividades sozinhas, como, por exemplo, criar um símbolo que representasse o seu papel, necessitando da ajuda do adulto para tal. Também havia algumas crianças que chamavam o adulto para que ele as ajudasse a representar, mas esse comportamento foi diminuindo.

Em uma das etapas apontamos que as crianças escolhem os materiais que serão utilizados para determinado fim. Podemos notar diferenças entre as crianças sobre a capacidade de realmente usar objeto escolhido para o fim proposto. A maioria conseguia manter esse comportamento, como por exemplo, Andrea[35] que na brincadeira do castelo, escolheu uma tampa para ser a coroa e a manteve todo o tempo. Já algumas crianças, na etapa de escolher objetos, falavam para qual finalidade poderia ser usado, porém na brincadeira não faziam esse uso ou os usavam de forma inespecífica, que saía da brincadeira. Por exemplo, Juan em uma sessão pegava uma varinha para ser a mangueira, porém depois batia a varinha na mesa ou em um colega. Algumas outras crianças já começavam a não necessitar do objeto para o jogo, confirmando o que os autores Salmina (2010) e Elkonin (1987) afirmam que no jogo de papéis a criança aprende a representar tudo o que observa no mundo, inclusive sem o objeto.

Todas as crianças conseguiam representar os papéis assumidos, apresentando mais diferenças quanto ao fato de se manterem nele e no seguimento das regras que demandavam os papéis. Para ilustrar essa observação, Alejandra ao ser questionada sobre o que estava fazendo (brincadeira do castelo), respondeu “a princesa tem que estar aqui (no castelo)”. Outra cena interessante é quando a criança que representa o rei estava comendo junto aos outros “nobres”, e fala: “estou cansado, vou dormir”, a criança é questionada: “mas você é o rei, não pode dormir”, Alejandra escuta a conversa e fala: “Ele é o rei, pode fazer o que quiser”.

Outro momento que demonstra também a capacidade de se manter em um mesmo papel foi na brincadeira do submarino, na qual as crianças tinham que sair para tirar fotos dos peixes.

[35] Este e todos os nomes utilizados no trabalho são fictícios.

Um menino tinha seus dedos na posição de pinça, quando questionado o que ele estava segurando, ele respondeu que era a foto de um peixe. Nessa mesma brincadeira percebemos que muitas crianças saiam do "submarino" movendo os braços como se estivessem nadando ou prendendo a respiração. Essas últimas ilustrações confirmam a observação anterior de que as crianças já demonstravam a capacidade de representar até mesmo sem objeto.

Percebemos que as crianças se esforçavam para agir como adulto. Nas brincadeiras de mercado e restaurante, elas claramente repetiam o que vivenciavam. Na brincadeira do castelo, uma criança que desempenhava o papel de rei adotou a postura de rei que com certeza já viu de alguma forma (em livros, televisão, etc.), adotando uma voz grossa, copiando os adultos, ao falar: "visitantes, eu sou o rei do castelo". De acordo com Leontiev (2014b), a criança na brincadeira "tenta integrar uma relação ativa não apenas com as coisas diretamente acessíveis a ela, mas também com o mundo mais amplo, isto é, ela se esforça para agir como um adulto" (p. 121).

Na etapa de avaliação da brincadeira, percebemos também que algumas crianças eram capazes de refletir sobre o papel que desempenhavam e também sobre o comportamento dos colegas. No final da brincadeira do bombeiro, o adulto pergunta: "Todos fizeram bem?", uma criança responde que um colega não se apressou para apagar o fogo, assim uma menina fala: "eu joguei muita água", o adulto pergunta: "você tinha que fazer isso?" e ela responde que sim. Percebemos que as crianças seguem as regras dos papéis que incorporam e a partir disso avalia o desempenho delas e dos amigos.

Portanto, foi possível observar as contribuições do jogo de papéis organizado para o desenvolvimento das crianças. Notamos que nem todas as crianças da mesma idade apresentam a mesma desenvoltura na brincadeira, comprovando que essa é de ordem cultural, já que cada um atua a partir das experiências que possui. Dessa forma, a periodização não pode ser entendida a partir de divisões etárias. Apresentamos aqui observações referentes à participação das crianças no jogo, ao tipo e quantidade de ajuda requerida ao adulto, à capacidade de usar o objeto para o fim proposto, à incorporação aos papéis assumidos, se regulando pelas regras desses, ao esforço de atuar como adulto e à compreensão e reflexão sobre o papel que desempenhavam na brincadeira.

Considerações finais

A partir da periodização proposta pela Psicologia Histórico-Cultural, compreendemos que a brincadeira tem um papel fundamental no desenvolvimento da criança. Entendemos que o desenvolvimento é um processo contraditório e revolucionário, não sendo, portanto, linear como afirma algumas teorias. Dessa forma, compreendemos que também a brincadeira não é instintiva, mas construída pela percepção que a criança possui do mundo.

A criança realiza a contradição entre a necessidade de agir sobre o mundo, assim como vê os adultos fazendo, e o desenvolvimento das operações para isso. Portanto mantém o conteúdo da ação, mas com operações diferentes das dos adultos – pela brincadeira. Nesse processo se subordina às regras sociais que estão nos papéis desempenhados.

Sendo a atividade proeminente do pré-escolar, o jogo de papéis, que exige uma interpretação de papéis condizente com a realidade, essa brincadeira resulta em neoformações. As neoformações, portanto, correspondem às mudanças psíquicas e sociais produzidas em cada período. Podemos perceber que a partir dos jogos de papéis a criança, a criança apresenta um maior domínio dos meios, considera a posição de outra pessoa, se regula e organiza a própria conduta, o que significa dizer que desenvolve a atividade voluntária. Essa nova forma de lidar com a realidade é importante para o período escolar.

Nos relatos de experiência aqui expostos confirmam que a partir do jogo de papéis a criança desenvolve seu psiquismo. As crianças se interessam e se mantém na brincadeira, começam a ser menos dependente em relação adulto, no geral conseguem brincar sem brinquedos específicos, usam outros objetos e até mesmo não fazem uso de nenhum material. Também se orientam e se regulam a partir das regras sociais embutidas nos papéis, se esforçam para agirem como adultos e avaliam seu desempenho, bem como a dos colegas.

Nesse sentido, foi possível observar também que a organização da brincadeira por parte do educador contribui para o desenvolvimento das crianças. Assim, a metodologia do jogo de papéis se torna uma proposição interessante para o educador. Dessa fora, esperamos que este estudo auxilie futuras pesquisas e a prática de profissionais da educação infantil.

Referências

Bissoto, M. L. (2012). Notas de tradução. In D. B. Elkonin. Enfrentando o problema dos estágios no desenvolvimento mental das crianças (M. L. Bissoto, Trad.). *Educar em Revista*, n. 43, 149-172.

Buarque, C. (Letrista) & Sivuca (Compositor) (1977). João e Maria [Gravada por Nara Leão]. On *Os Meus Amigos São Um Barato* [Vinil]. Rio de Janeiro, RJ: Philips.

Elkonin, D. B. (1980). *Psicología del juego.* Madrid: Visor.

Elkonin, D. B. (1987). Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In D. Davidov & Y. Shuare (Orgs.), *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS: Antología*. Moscou: Ed. Progreso.

Elkonin, D. B. (2012). Enfrentando o problema dos estágios no desenvolvimento mental das crianças (M. L. Bissoto, Trad.). *Educar em Revista*, (43), 149-172. (Original publicado em 1971). Recuperado: 10 nov. 2016. Disponível: https://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602012000100011.

Facci, M. G. D. (2004). A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigostski. *Caderno Cedes, Campinas, 24* (62), 64-81. Recuperado: 10 dez. 2016. Disponível: http://www.cedes.unicamp.br.

González, C. T. (2011). *Efectos de la aplicación de un programa de juego de roles en el desarrollo de la actividad voluntaria en preescolares mayores*. Dissertação de mestrado, Maestría en Diagnóstico y Rehabilitación Neuropsicológica, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Puebla, México.

Leontiev, A. N. (1987). El desarollo psíquico del niño en la edad preescolar. In V. Davídov & M. Shuare (Orgs.*), La psicologia evolutiva y pedagogia em la URSS: antologia* (pp. 57-70). Moscú: Editorial Progreso.

Leontiev, A. N. (2014a). Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In L. S. Vigotskii, A. R. Luria, & A. N, Leontiev, *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (13ª ed.) (pp. 59-84). São Paulo: Ícone editora.

Leontiev, A. N. (2014b). Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In L. S. Vigotskii, A. R. Luria, & A. N, Leontiev, *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (13ª ed.) (pp. 119-142). São Paulo: Ícone editora

Maestría en Diagnóstico y Rehabilitación Neuropsicológica (n.d.). *Maestría en Diagnóstico y Rehabilitación Neuropsicológica.* Recuperado: 12 dez. 2016. Disponível: http://www.neuropsicologia.buap.mx/.

Manzo, J. O. M. (2017). *Formación de la función simbólica a partir de la implementación de un programa de juego temático de roles.* Dissertação de mestrado não publicada, Maestría en Diagnóstico y Rehabilitación Neuropsicológica, Facultad De Psicología, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Puebla, México.

Mújina, V. S. (1985). Caracteristicas psicologicas del prepreescolar y del preescolar. In A. Petrovski (Org.), *Psicologia evolutiva e pedagogica* (L. Salinas, Trad.) (pp. 44-79). Moscou, Russia: Editorial Progreso Moscú.

Salmina, N. G. (2010). Indicadores de la preparación del niño para la escuela. In Y. Solovieva & L. Quintanar (Orgs.), *Antología del desarrollo psicológico del niño en la edad preescolar.* Ed. Trillas, México.

Salmina, N.G & Filimonova, O. G. (2001). *Diagnóstico y corrección de la actividad voluntaria en la edad preescolar y escolar*. Tlaxcala, México: Universidad Autónoma de Tlaxcala

Smirnova, E. O. (2010). El desarrollo de la voluntad y de la voluntariedad en la ontogenia temprana. In Y. Solovieva & L. Quintanar (Orgs.), *Antología del desarrollo psicológico del niño en edad preencolar* (pp. 46-58). México: Trillas.

Solovieva, Y. & Quintanar, L. (2012). *La actividad de Juego en la edad preescolar.* México: Trillas.

Vieira, A. P. A. (2017). *O desenvolvimento da atividade voluntária a partir da Psicologia Histórico-Cultural: menos rótulo e mais aprendizagem.* Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR.

Vygotski, L. S. (1996a). *Teoria e método em psicologia* (pp. 93-101). São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho escrito em 1931 e publicado em 1960).

Vygotski, L. S. (1996b). *Obras Escogidas IV*. Madrid: Visor Distribuciones.

Vygotski, L. S. (2012). *Obras escogidas III: Problemas del desarrollo de la psique*. Madrid: Machado Grupo de Distribución. (Grande parte dos textos foram escritos em 1931 e os primeiros cinco capítulos foram publicados em 1960).

A IMPORTÂNCIA DA ÉTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: REFLEXÕES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA[36]

Alonso Bezerra de Carvalho[37]

Fabiola Colombani[38]

Resumo: O objetivo deste trabalho, parte constitutiva de pesquisa em andamento, é refletir acerca do tema da ética e de sua importância na formação de professores, de maneira a contribuir para as práticas pedagógicas desenvolvidas na sala de aula e, sobretudo, diante de uma realidade que se baseia em uma visão de mundo em que o saber-fazer tecnológico instrumentaliza a educação e a desconsideração da pluralidade humana parece preponderar. A partir de uma revisão teórico-bibliográfica, a proposta é considerar os conteúdos ético-filosóficos como fundamentais para uma experiência formativa e uma prática pedagógica que enfrente o caráter moralista, disciplinador e preconceituoso vivenciado no ambiente escolar, o que pressupõe uma conduta problematizadora, intempestiva e inatual com aquilo que nos parece evidente, prescrito e normatizado. É nesse sentido que consideramos que a ética e amizade pode cumprir um papel fundamental no processo pedagógico, inclusive colaborando para que os atuais e futuros professores enfrentem os desafios, dramas, conflitos e esperanças que emergem no interior de uma sala de aula.

Palavras-chave: Ética; experiência; formação de professores; sala de aula; prática pedagógica.

Introdução

Quando pensamos na ética como possibilidade e experiência formativa na sala de aula, a constatação predominante se reveste de um caráter profundamente utilitário e moralizante, ou seja, um acontecimento do qual podemos nos apropriar em função das nossas necessidades em direção ao controle e até mesmo à repressão das pessoas. Isso resulta de uma concepção de cultura, de ciência e de educação que se funda em um mecanicismo e em um processo de instrumentalização, impedindo-nos de nos relacionarmos com o conhecimento, com os valores e com as paixões e guiarmos a nossa existência de maneira singular e finita. Prevalece o desejo do universal.

[36] Agência financiadora: CNPq (Edital Universal) e CAPES/PNPD

[37] Departamento de Educação – Unesp/Assis, Programa de Pós-Graduação em Edycação – Unesp/Marília
E-mail: alonsoprofessor@yahoo.com.br

[38] Programa de Pós-Gradução em Educação – Unesp/Marília, E-mail: fabicolombani@hotmail.com

Para uma possível ruptura e a criação de um estilo inovador, talvez precisemos descrever novamente a noção de experiência como até agora temos adotado. Diferente de experiência como experimento, isto é, como método de apropriação e domínio do mundo, a "*ex-per-ientia* significa sair em direção ao exterior e ultrapassá-lo. Em alemão, *Erfahrung*, experiência, tem a mesma raiz de *Fahren* que se traduz normalmente por viajar." (Larrosa, 1998, p. 92. Grifo do autor). É nesse aspecto que podemos tomar a experiência ética como uma maneira de se conduzir, de expressar a nossa personalidade, a nossa sensibilidade, o nosso estilo, ou seja, uma vida que não inclua somente a satisfação das necessidades, mas também e, sobretudo, as atividades que transcendem a futilidade da vida mortal.

E a sala de aula, especialmente a formação de professores e sua prática pedagógica, pode ser o espaço para essa tentativa. O saber que brota dessa viagem nos ensina saborear a "excelência" (*areté*), como propõe Aristóteles, em todos os domínios da vida e não dominá-la como quer o método científico moderno, de matriz bacon-cartesiana, em que experiência significa fazer acumulação progressiva de verdades objetivas externas ao homem. A influência a concepção moderna de mundo e de ciência provoca na educação é evidente. Nesse processo, a pedagogia se funda na busca permanente da construção de uma didática que garanta a transmissão e a divulgação do conhecimento objetivamente formulado, um conhecimento muitas vezes estéril e desligado dessa vida em que já não pode encarnar-se. O saber oriundo daí não compreenderia o aspecto particular, subjetivo, relativo, contingente e pessoal que lhe constitui, mas se poria como uma etapa no caminho seguro e previsível da ciência.

É nesse ponto que o conceito renovado ou, se quisermos, novamente descrito, de experiência pode contribuir na atualização da noção grega de *paideia*, de forma que contribua para problematizar e a interpelar o caráter objetivo, frio, sistematizado e instrumental dos propósitos educativos.

A proposta aqui é pensar em um processo formativo em que o saber seja acolhido e aceito sob uma forma sempre plural, tomando a vida humana em sua particularidade e concretude. Uma formação que é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar, nem "pré-ver" e nem "pré-dizer".

> À diferença da ciência ou da filosofia sistemática [ou da educação] que se dirige a um sujeito universal e abstrato (idealmente, todos os homens), essas [novas] formas se

> dirigem a cada pessoa em particular, à singularidade da vida humana [...] Toda a literatura, mas também uma parte da filosofia, uma parte da história, uma parte da sociologia pode contribuir a transformar a vida das pessoas. (Larrosa, 1998, p. 94-5).

A escolha por uma educação dessa natureza se opõe a um saber simplesmente formalizado em disciplinas como é hoje dominante nas instituições educativas. A vida dos personagens do processo educativo – alunos e professores - seria uma história que se desenrolaria como em um romance, com toda dispersão e atividade que a constitui - a educação como uma narrativa literária.

A ética como experiência educativa na formação dos professores e na prática pedagógica

A experiência da narrativa na educação é um *acontecimento* que nos permite ultrapassar o que é rotineiramente praticado, escapando da ordem das causas e dos efeitos. Experimentar a ética é ter a sensibilidade de saber que não é possível determinar e regrar as atitudes das pessoas. Como disse Nietzsche, as ideias vêm quando elas querem e não quando queremos, o que nos desafia a considerar o ensinar como um desaprender, a ter uma atitude de estranhamento, de maneira que problematizemos o dogmatismo, que concebe o pensamento como um penoso ter que seguir e ser forçado, como uma tarefa lenta, vacilante e não como algo leve, como em um baile. (Nietzsche, 1992, p. 120-121). Desaprender a pensar como pensávamos outrora significa saber dançar, saber captar os matizes, saber bailar com os pés, com os conceitos, com as palavras: saber bailar com a pena.

A incerteza e a multiplicidade decorrentes de posturas dessa natureza provoca-nos a pensar a ética como experiência formativa na sala de aula. Em que medida é possível experimentá-la desde a formação dos professores e, posteriormente em suas práticas pedagógicas? A princípio podemos partir, portanto, de uma postura que evite e não trate os valores como codificações a serem aprendidas e ensinadas, isto é, como uma estrutura na qual cada enunciado extrai suas condições de possibilidade e de inteligibilidade de um sistema a prioristicamente formalizado, uma exterioridade a ser lida, decifrada e assimilada. O desafio agora é ensaiarmos um jogo que não se finaliza antecipadamente, mas que, indefinido, nos leve mais longe e transgrida a segurança das regras, construindo um novo sentido. Como em um

texto, esse sentido exige uma postura de compreensão das coisas, das ideias, das vontades, do contexto histórico-cultural e individual, abrindo-se à possibilidade de ressignificação. “Se o professor antecipa o sentido essencial do texto, ele anula de maneira autoritária e dogmática a possibilidade da escuta [...] Fazer conhecer uma experiência é fazer conhecer uma inquietude [...] Ensinar significa deixar aprender.” (Larrosa, 1998, pp. 98-9). Nesse aspecto, se é possível ensinar e aprender ética, não podemos nos limitar a trabalhar códigos, fórmulas discursivas que se pretendem objetivas e verdadeiras.

Tradicionalmente, o discurso educacional e as práticas pedagógicas consideram nós, educandos, como portadores de um *pneuma*, de um *animus* ou de um *spiritus* que precisa ser educado, no qual o conhecimento agiria como um medicamento (ou um veneno) que devemos tomar, ou como um viajante, que deve seguir um caminho previamente estabelecido, ensinando-nos a interpretar e ler corretamente um mapa, para não nos perdermos. Tudo feito com a maior segurança, oferecendo sempre algo certo e indubitável.

Talvez pudéssemos apostar e tomar esses discursos e essas práticas, a princípio tratados técnica e mecanicamente, como passíveis de serem transformados e desestabilizados. Como em uma leitura, sair daquela visão de mão única predominante. “A experiência da leitura é múltipla: o medicamento não age da mesma maneira em todas as pessoas; cada viajante faz uma viagem diferente; cada tradução produz um novo sentido naquilo que é traduzido.” (Larrosa, 1998, p. 100). O desafio está em nos exercitarmos no sentido de não antecipar resultados, nem reduzir a possibilidade de incertezas e nem de nos submetermos a um fim previsto, talvez dentro do espírito desse trecho do diálogo platônico:

> Mênon: - Estarias disposto a dizer-me, Sócrates, se a virtude pode ser ensinada? Ou se pode ser adquirida por exercício? Ou quem sabe se não é nem ensinável nem adquirível pela prática, mas recebida de nossa própria natureza
>
> Sócrates: - Muita honra me fazes a ponto de me julgares sabedor de se a virtude é ensinável ou se ela se adquire de outro modo. Na realidade, confesso-te que não sei nem se a virtude pode ser ensinada, nem se não pode; para dizer tudo, não sei nem sequer o que é a virtude [...] E não sabendo *o que é* uma coisa, como queres que saiba *como* ela é? (Platão, s/d, p. 44. Grifo do autor).

Dessa conversa podemos explorar dois aspectos: o primeiro, é que sempre pretendemos ou consideramos como necessário responder à pergunta imediatamente, bem no estilo científico, que nos coloca como capazes de apreender a natureza, o mundo, enfim, as coisas, e representá-los conceitualmente, dando-lhes uma veracidade, sem o devido cuidado para escutar as implicações da questão (*o que é* a virtude? *como* ela é?); o segundo, como decorrência, está em querer institucionalizar e organizar o conhecimento, reduzindo-o a ocupar um espaço no currículo escolar. Se a virtude ou seu ensino pertencem ao domínio do humano, a atitude adequada pode ser mesmo aquela apresentada por Sócrates: mais de suspeita e de ironia do que de construção de um discurso que tente traduzir em uma linguagem única, sistematizada e instituída a multiplicidade das coisas. A complexidade que constitui o mundo torna difícil a oferta de uma resposta definitiva para as interrogações que chegam a todo o momento. Muitas vezes, nós, professores, estamos atualmente diante de uma realidade em que não é possível estabelecermos uma língua de todas as línguas, o que exige enfrentarmos as enormes variações temporais, sócio-culturais e individuais, ou seja, a mutabilidade infinita da experiência humana; isto também no campo dos valores. Como em Max Weber, a singularidade dos nossos tempos está em compreendê-los como formados por uma "irracionalidade axiológica" – o politeísmo de valores (Weber, 1999).

Segundo ele, o mundo desencantado teria levado os vários pontos de vista, perspectivas, valores, a um conflito mútuo inconciliável. Essa é a base da reflexão weberiana. Apesar da presença da racionalização e intelectualização nos domínios da atividade humana elas não teriam conseguido solapar o império do irracional. Ao contrário, ele teria, inclusive, se reforçado com mais intensidade, pois o homem só conseguiria racionalizar as relações exteriores, dominando-as, controlando-as e avaliando seu alcance e seus efeitos. Mas, quando se trata das opiniões, convicções, concepções de mundo pessoais, encontramos uma diversidade, impossível de uni-las em um todo absoluto, com valor em si mesmo. Esse conflito das várias ordens de valores é, para Weber, consequência da inexistência no mundo de um "princípio universal" que possa ser considerado o fundamento justificador de qualquer escolha valorativa, como fazia anteriormente os postulados metafísico-religiosos.

Esse politeísmo de valores, pontos de vistas e convicções pessoais, é o que encontramos quando partimos da experiência pura, quando levamos em consideração a dureza dos fatos

desagradáveis e as realidades da vida. O signo de nossa época, a moderna, estaria, portanto, no retorno de um novo politeísmo - agora sem encanto -, no qual a luta dos deuses toma a forma despersonalizada e objetivada de um antagonismo entre ordens de valores e ordens de vida irreconciliáveis. O conflito de valores, resultante desse novo politeísmo, passa a ser simplesmente insuperável, o que faz com que a ciência, a ética, a política já não tenham mais nenhum predomínio sobre os deuses, os valores, pontos de vistas, pressuposições e suas lutas

Portanto, responder se a ética pode ser ensinada e como ela pode ser experimentada, são questões que devem ser tomadas como desestabilizantes e desestabilizadoras; é fazer uma operação que examine a contingência, a relatividade e as divergências que habitam as condutas humanas. Se antes as noções de universalidade, de consenso ou de verdade movimentavam os aparelhos pedagógicos de produção e de transmissão do conhecimento, tendendo a impor uma homogeneidade, o diagnóstico atual nos revela a pluralidade, o erro, o indizível, como habitantes que precisam ser escutados, para percebermos o que eles têm a dizer. Enfim, que sejamos capazes de fazer a experiência de ler um texto que ainda ou jamais será escrito, liberando e abrindo o pensamento ao impensável que nos transformam, ao estrangeiro que chega com uma língua estranha e com o qual temos que dialogar, captando sua essência, sem prender-nos à sua aparência que é ínfima frente à profundidade de seu conhecimento – conhecimento de um viajante que ama o novo e que com ele se contempla.

A experiência do aprender e do ensinar, ou melhor, do ensinar a desaprender é um dos jogos possíveis na educação que manifesta relações de liberdade, de solidariedade, de cidadania, de amizade e de consideração entre as pessoas, relações que levam em conta o contexto, o si mesmo e os outros. Essa postura, respeitosa e aberta, permite compreender o literal, o ideal e o homogeneamente dado e fixado, mas também o necessariamente múltiplo. O professor, lendo o texto, o lê ao mesmo tempo em três direções: ao exterior, pronunciando o que o texto diz para ele mesmo e para os outros; em direção ao interior, em que diz o texto com sua própria voz, sua própria língua e suas próprias palavras, expressando a sua singularidade; e em direção aos ouvintes, que o recebem constituído por um significado comum, mas que será experimentado a partir de uma pluralidade e de uma infinidade de sentido (Larrosa, 1998, p. 126). Como na leitura, a qualidade de uma prática docente estaria na capacidade, então, de

escutar a dinâmica que forma o ambiente pedagógico e que inclui essas três direções, perspectiva que já poderíamos adotar desde a formação dos professores.

Ensinar e aprender, como ler, não é terminar ou determinar, mas considerar o indeterminado, caminhando em direção ao infinito dos caminhos que se abrem. Esse desdobramento está, portanto, em um processo de abertura e de recepção do novo, sem perder de vista o que somos e a disposição de caráter que constitui cada um de nós. Refletir nessa perspectiva nos coloca diante de ideias que filósofos elaboraram acerca das relações dos homens entre si, aspecto que circunscreve a dimensão ética da nossa existência, o que nos faz pensar a sala de aula como espaço privilegiado para se fazer a experiência de uma nova maneira de formar e ser formado, enfim, de lermos e descrevermos a existência como múltipla e heterogênea, isto é, de reedificar a nossa *paideia*.

Considerar a educação como *paideia* é incluir a ética no seu horizonte sem desconsiderar a epistemologia. Ou seja, se à escola cabe ensinar conhecimentos positivos e objetivos, isso deve ser considerado mais um caminho, mas não o único, em direção à construção de hábitos, atitudes e posturas que considerem as nossas singularidades existenciais. Uma educação em que o *logos* dialogue com o *ethos*, com a *práxis*, com o *pathos*, com a *philia*, com a *episteme*, com a vida. É essa experiência formativa e é esse exercício pedagógico que nos cumpre realizar se quisermos ainda permanecer no horizonte da *paideia*. Por meio dela, talvez possamos mudar os nossos conceitos, os nossos valores e a nossa sensibilidade, descrevendo novamente o mundo, a natureza e os homens de uma maneira nova, enfim, ressignificar a experiência.

Acerca disso, o filósofo italiano Giorgio Agamben é categórico em dizer que

> todo discurso sobre a experiência deve partir atualmente da constatação de que ela não é mais algo que ainda nos seja dado a fazer [...] O homem contemporâneo foi expropriado de sua experiência: aliás, a incapacidade de fazer e transmitir experiências talvez seja um dos poucos dados certos de que disponha sobre si mesmo (2005, p. 21).

Tomando como medida o diagnóstico feito por Walter Benjamin, ao constatar que viveríamos em uma *pobreza de experiência* na época moderna, sobretudo com os fatos passados na década de 1930, como a catástrofe da guerra mundial, de cujos campos de batalha “as pessoas voltavam emudecidas, não mais ricas, porém mais pobres de experiências partilháveis (...)”. Se

assim é, hoje estaríamos em situação semelhante, em que o processo de destruição da experiência dá-se mesmo no cotidiano oferecido pela vida urbana, de certo modo também catastrófico. O excesso de informação, a exigência de opinião a todo instante, a falta de tempo, o excesso de trabalho faz com que "o homem moderno [volte] para casa à noitinha extenuado por uma mixórdia de eventos - divertidos ou maçantes, banais ou insólitos, agradáveis ou atrozes -, entretanto nenhum deles se tornou experiência." (AGAMBEN, 2005, p.22).

No entanto, se não é possível fazer experiências que deem sentido ao que somos e ao que nos acontece, talvez o que nos cumpre, especialmente no campo da educação é, de alguma forma, movimentar e problematizar o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo que vivemos. E me parece que olhar a nossa educação na atualidade, seja do ponto de vista da formação de professores e de suas práticas pedagógicas, das posturas de professores e alunos, dos dispositivos legais, da organização curricular, do processo de avaliação, etc, pode ser um caminho para advertir que nada parece estar acontecendo, que nada nos toca e com o que se aprende na sala de aula, por exemplo, nada se passa, nada se sucede, pois aprender significa apenas adquirir e processar informação.

Colocar a ética como dimensão a ser retomada nesse contexto, creio, pode contribuir tanto para tentarmos fazer ou retomar a experiência destruída como para uma formação humana que foi minimizada. A experiência formativa, poderia considerar valores como solidariedade, liberdade, justiça, respeito, cidadania, amizade, etc, ocupando um espaço importante, mas não no sentido de querer impor ou doutrinar dogmaticamente alunos e professores.

Para tanto, talvez pudéssemos passar de uma educação para a normalidade, na qual as normas pré-existentes são aceitas de maneira passiva e incondicional, à normatividade, que remete à exigência dinâmica e polêmica de um ser vivente que deve construir seu meio, em um mundo que é plural e múltiplo. Nada é dado *a priori*, mas deve ser construído a partir do reconhecimento dessa pluralidade.

Por uma pedagogia da pluralidade: a amizade na sala de aula

Na modernidade, em consequência da introdução dos espaços privado e doméstico no domínio público, a individualidade humana se perdeu, sendo substituída por uma "pseudo-igualdade", na qual o *agir* se restringe a um mero comportar-se, isto é, a um submeter-se a

regras de condutas, de pensar, de querer, de julgar, de ser e de estar no mundo. Essa transformação remete ao aniquilamento do político (de *pólis*, no sentido grego) e desdobra-se, por um lado, no totalitarismo e, por outro, na sociedade moderna de massas convertida em um grande aparelho burocrático, onde não se cria nada de novo. Nada nasce. É esse o diagnóstico de Hannah Arendt:

> agir [...] no sentido mais geral do termo, significa tomar iniciativa, iniciar (como indica a palavra grega *archein*, "começar", "ser o primeiro" e, em alguns casos "governar"), imprimir movimento a alguma coisa (que é o significado original do termo latino *agere*). Por constituírem um *initium*, por serem recém-chegados e iniciadores em virtude do fato de terem nascido, os homens tomam iniciativas, são impelidos a agir [...] O novo sempre acontece à revelia da esmagadora força das leis estatísticas e de sua probabilidade que, para fins práticos e cotidianos, equivale à certeza: assim, o novo sempre surge sob o disfarce do milagre. O fato de que o homem é capaz de agir significa que se pode esperar dele o inesperado, que ele é capaz de realizar o infinitamente improvável. E isto, por sua vez, só é possível porque cada homem é singular, de sorte que, a cada nascimento, vem ao mundo algo singularmente novo. Desse alguém que é singular pode-se dizer, com certeza, que antes dele não havia ninguém. Se a ação, como início, corresponde ao fato do nascimento, se é a efetivação da condição humana da natalidade, o discurso corresponde ao fato da distinção e é a efetivação da condição humana da pluralidade, isto é, do viver como ser distinto. (1983, p. 190-1).

Ao retomar a noção de *polis* grega, Arendt quer mostrar que a noção de espaço público deveria pressupor a liberdade de cada indivíduo de experimentar o inesperado, de instaurar o singularmente novo. Se isso não acontece, "ocorre uma perda quase demonstrável para o mundo; o que se perde é o espaço intermediário específico e geralmente insubstituível que teria se formado entre esse indivíduo e seus companheiros." (Arendt, 1987, p. 14). A tendência do esvaziamento do espaço público ainda ocorre na atualidade e representa a perda da responsabilidade pelo mundo, em que o homem perde, o *amor mundi*, a capacidade de agir e de nascer.

> A noção arendtiana de *natalidade*, isto é, de nascimento, que constitui o pressuposto ontológico do agir, só é realizável se sairmos da esfera da segurança, [que a noção de espaço público moderna parece querer garantir], e confrontarmos o novo, o aberto, o contingente, se aceitarmos o encontro e o convívio com novos indivíduos, o desafio do outro, do estranho e desconhecido, sem medo nem desconfiança, como uma forma de sacudir formas fixas de sociabilidade, de viver no presente e de redescrever nossa subjetividade, de recriar o *amor mundi* e reinventar a amizade. (Ortega, 2004, p. 152. Grifo do autor).

Esse *amor mundi* significa ou traduz nossa vontade de que esse mundo persista bem, como no desejo de que os homens também persistam. Essa deveria ser a nossa responsabilidade, que se manifestaria por meio da amizade e da interação que estabelecemos com os outros homens, pois, sem isto, o mundo se converteria em um deserto. Sem o convívio suportável e desejável entre os homens, sem que estes assumissem por amor ou gratidão a responsabilidade por eles mesmos, com relações de amizade e respeito entre si, o mundo se tornaria desabitado, um lugar em constante ameaça de destruição.

É nesse sentido que a amizade deve ser vislumbrada como um elemento de conexão entre os homens, de forma a inseri-los na sociedade e interligá-los, sobretudo, no ambiente educacional, algo que auxiliaria na melhora do quadro em que se encontra a educação no espaço público atualmente, uma vez que, conforme Arendt, a amizade entre os cidadãos é um dos requisitos fundamentais para o bem-estar no ambiente por eles vivido.

> Os antigos consideravam os amigos indispensáveis à vida humana, e na verdade uma vida sem amigos não era realmente digna de ser vivida [...] Para os gregos, a essência da amizade [*philia*] consistia no discurso. Sustentavam que apenas o intercâmbio constante de conversas unia os cidadãos numa *polis* [...] Por mais afetados que sejamos pelas coisas do mundo, por mais profundamente que possam nos instigar e estimular, só se tornam humanas para nós quando podemos discuti-las com nossos companheiros [...] Humanizamos o que ocorre no mundo e em nós mesmos apenas ao falar disso, e no curso da fala aprendemos a ser humanos. (Arendt, 1987, p. 30-31. Grifo da autora).

Ela lembra que os gregos denominavam essa qualidade humana como uma disposição para partilhar o mundo com outros homens. No ensaio *Sobre a humanidade em tempos sombrios. Reflexões sobre Lessing*, incluso no livro *Homens em Tempos Sombrios* (1987), Arendt contrapõe amizade à fraternidade, visto que a primeira é um fenômeno político, ao passo que a segunda, ao contrário, é "antipolítica", pois assume uma forma de comunidade "identificatória", igualando os homens e, consequentemente, anulando a pluralidade. Somente por meio da amizade que a verdadeira humanidade poderia provar a si mesma. A fraternidade cria um ambiente de intimidade que procura medir a autenticidade de uma relação social em virtude de sua capacidade de reproduzir as necessidades íntimas e psicológicas dos indivíduos envolvidos. Pense em uma sala de aula, quando o professor é chamado ou se conduz como um "tio" ou uma "tia" dos alunos, adquirindo as características de um ambiente familiar. Ao contrário,

> a amizade é, no fundo, um "programa vazio", outra denominação para uma relação ainda por criar, uma metáfora do aberto que pode substituir a família em nosso imaginário afetivo. Não se trata de negar a família, mas [...] deixar de pensar as relações de amizade em imagens familiares [...] Somente um deslocamento da ideologia familialista pode promover a variedade, a experimentação de formas de vida e de comunidade, e a multiplicidade de escolhas. (Ortega, 2004, p. 153).

A experiência da amizade, como propõe Arendt, é a vida que se realiza na exterioridade, isto é, uma vida disposta a admitir a diferença e aceitar o novo, o aberto, a contingência, o efêmero, o estranho. O exterior, o fora, constitui uma dimensão construtiva da existência. E nesse sentido, ela é a expressão da dimensão política e plural da vida, da incomensurabilidade existente entre o eu e o outro, como um processo no qual os indivíduos implicados trabalham na sua transformação, na sua invenção.

A amizade representaria esta invenção e a recuperação do espaço público através do "exercício do político", um apelo a experimentar formas de sociabilidade e comunidade, a procurar alternativas às formas tradicionais de relacionamento. Seria, então, através do discurso e da ação que os homens poderiam se ligar de novo, podendo o espaço público surgir em qualquer lugar, até mesmo na sala de aula.

A ação ética e política, conforme o pensamento arendtiano, é capaz de revelar a identidade do agente, pois a condição de possibilidade da ação e do discurso, a pluralidade à qual os homens estão sujeitos se manifesta como igualdade e como distinção. "É justamente essa distinção única, singular, que aparece na ação política e no discurso que revela a individualidade, a identidade dos agentes." (Ortega, 2000, p. 25-26).

Assim, a formação da identidade humana é um processo público e não algo prévio, acabado e teleologicamente definido. Seria através de ambos, ou seja, de suas ações e dos seus discursos, que os homens tornar-se-iam capazes de distinguir-se dos demais, revelando sua identidade pessoal e singular. Para Arendt, seria possível formar uma identidade somente no contexto intersubjetivo do espaço público, onde o homem adquire uma identidade, onde a companhia dos outros o torna único, singular. Para tanto, devemos estar dispostos a arriscar a vida, pois "só podemos ter acesso ao mundo público, que constitui o espaço propriamente político, se nos afastarmos de nossa existência privada, e do pertencimento à família, a que nossa vida está unida." (Ortega, 2000, p. 32).

Mas, esse nascimento do novo a partir do nosso agir, o encontro e convívio com novos indivíduos, pode ser difícil para muitos pela problemática em que se encontra o homem ao ter que abandonar suas crenças e valores e pôr em prática o discurso, isto é, o diálogo com o outro, a essência da amizade. A questão da amizade não é, portanto, uma questão ontológica, uma vez que não se apreende uma essência da amizade, mas uma questão da ética e da política.

> O sumo da significação política [e ética] da ação em Arendt reside na noção da pluralidade. Com esse termo a autora visa contrapor-se radicalmente à posição contemplativa e afirmar a necessidade de se considerar os cidadãos, seus interesses e perspectivas (*doxas*), na constituição da comunidade política [e ética]. Através desse conceito, Arendt quer afirmar que a dignidade humana não pode ser subsumida num valor absoluto ou externo, mas no reconhecimento das vozes e poder dos cidadãos nos seus destinos [...] A política [e a ética], nesse sentido, não [são] metaficizadas, submetida a um critério eterno, mas um espaço no qual imortalizam-se individualidades. (Aguiar, 2001, pp. 74-75).

Tomar a amizade na perspectiva ética e política é tratar as coisas humanas em sua diversidade e pluralidade, o que nos leva a pensar a escola, sobretudo a sala de aula, como um *lócus* privilegiado para serem observadas reflexivamente formas renovadas de existir. Em outras palavras, se quisermos um ambiente agradável, uma vida feliz e plena de amigos, a escola e a sala de aula são espaços onde podemos fazer essa experiência, desde que levemos em conta a realidade plural e heterogênea que ali se efetiva, o que exigirá de nós uma perspectiva que não se postule como universal, determinante e homogênea.

> A homogeneização faz com que apenas uma única cultura, a oficialmente transmitida pela escola, se imponha sobre outros padrões culturais, abafando a manifestação de identidades diferentes. Esse processo leva também à marginalização dos saberes e das crenças que compõem aqueles padrões culturais, os quais são vistos como expressão da ignorância, do atraso, da superstição que devem ser erradicados. (Oliveira, 2001, p. 225).

No entanto, a marca da educação moderna se fundamenta em uma visão que considera o sujeito como o "ponto arquimediano". Descartes, mas também Kant, constroem o sujeito moderno como dotado da capacidade de apreender a realidade através da representação conceitual, bem como de estabelecer normas para a sua ação na relação com os outros indivíduos. É essa concepção de sujeito que se quer ver frequentando o ambiente escolar. E é essa crença que parece estar sendo posta em cheque, ou que pelo menos nos leva a suspeitar, na atualidade.

Como mostra Descartes, nascemos com sementes de verdade depositadas no nosso espírito que precisam ser cultivadas. (1989, p. 25-27). E, segundo Kant, nascemos com germes de cultura e de moralidade que precisam ser desenvolvidos: "há muitos germes de humanidade e toca a nós desenvolver em proporção adequada as disposições naturais e desenvolver a humanidade a partir dos seus germes e fazer com que o homem atinja a sua destinação." (1996, p. 18). Essas duas concepções, embora bastante pertinentes e que de certa forma influenciaram a educação e escola atual, estão em crise ou pelo menos não estão respondendo satisfatoriamente aos dramas e desafios que emergem na sala de aula. Elas parecem não responder aos desejos, às vontades e às expectativas do público escolar. E a questão se agudiza

porque, no fundo, são visões de homem e de mundo que se chocam e não são suficientes para lidar com as questões propriamente contemporâneas. Há uma percepção crescente da incompatibilidade entre os modelos pedagógicos de homem e a compreensão cada vez mais aprofundada da sua própria condição, que ultrapassa, em larga medida, os padrões epistemológicos postos como parâmetros na modernidade. E essa crise traz consequências também no campo da convivência, ao não considerar o caráter plural, não-unicista da vida humana. Ao pretender substancializar a existência, essa tradição que persiste entre nós, tende a eliminar o espaço público e a dimensão ética: a dimensão da pluralidade e da alteridade.

Assim nos ensina Arendt que "a realidade da esfera pública conta com a presença simultânea de inúmeros aspectos e perspectivas nos quais o mundo comum se apresenta e para os quais nenhuma medida ou denominador comum pode jamais ser inventado." (1983, p. 67). E aprofunda,

> a pluralidade humana, condição básica da ação e do discurso, tem o duplo aspecto de igualdade e diferença. Se não fossem iguais, os homens seriam incapazes de compreender-se entre si e aos seus ancestrais, ou de fazer planos para o futuro e prever as necessidades das gerações vindouras. Se não fossem diferentes, se cada ser humano não diferisse de todos os que existiram, existem ou virão a existir, os homens não precisariam do discurso e da ação para se fazerem entender (1983, p. 188).

Isto significa que o que conta é o respeito e a abertura para compreender

> como e em que articulação específica o mundo comum aparece para o outro que, como pessoa, será sempre desigual ou diferente [...] A igualação na amizade não significa, naturalmente, que os amigos se tornem os mesmos, ou seja, iguais entre si, mas, antes, que se tornam parceiros iguais em um mundo comum [...] Essa igualação traz em si a diferenciação crescente dos cidadãos. (Arendt, 1983, p. 99).

É a partir dessa ideia da diferenciação existente entre os indivíduos, que se reveste de um significado ético, que podemos pensar em uma formação de professor e em uma prática pedagógica que consiga levar em conta a sala de aula como um espaço do agir e da liberdade, da experimentação, do inesperado, do aberto, um espaço vazio, ainda por ser preenchido; um

lugar de natalidades e de *amor mundi*. Nessa perspectiva, a amizade cumpre papel fundamental, pois ela pode ser tomada como o exercício e a experiência da ética e da política na educação, que se manifestam por meio daquilo que falamos (discurso) e fazemos (ação) no mundo.

Considerações finais

A partir das reflexões acima, podemos já indicar que a experiência do pluralismo e da pluralidade, na sociedade secularizada, não é somente um acontecimento, mas poderia tornar-se também um direito e um princípio de educação. É uma experiência não para ser combatida, mas vivida, reconhecida, compreendida e tornar-se inspiração para novas posturas desde a formação dos professores, de tal maneira contribua para renovadas práticas pedagógicas. Nesse sentido, ela pode se dar pelo menos em quatro direções: 1. promover a individuação - o indivíduo não pode mais se realizar pela adesão a princípios abstratos universais, a uma lei superior que impõe e se impõe. A escola existe para permitir a cada indivíduo construir o sentido de sua experiência; 2. reforçar a diversidade dos alunos - contrapor à normalização dos espíritos, dos corpos e da palavra a diversidade como mecanismo para a experiência das confrontações com os outros e a construção de cada um; 3. favorecer os debates sobre os valores - a escola deve ensinar aos alunos a elaborar, exprimir e confrontar os princípios e as dificuldades de suas próprias posições; 4. afirmar a pluralidade das culturas - ao contrário de um "diferencialismo" que pode conduzir à incomunicabilidade, reconhecer que a cultura não é um universo separado dos outros, mas uma forma de construir o sentido de uma experiência que não pode evitar o plural. Tal construção, em um mundo secularizado e pluralista, passa por uma prática pedagógica e uma formação docente a elaborar ou a reelaborar, ressignficando-a.

Portanto, a escola do pluralismo é, fortemente, uma escola onde habitam a dimensão ética e a dimensão política. O que significa dizer que uma norma e uma prática não é mais dada à escola, ela está por se fazer. A escola não é somente objeto da política, ela é, sobretudo, experiência e elaboração do político; ela é o que explicita os sujeitos em suas histórias e seus encontros, sobre a base das relações amicais e da solidariedade.

Mas isso é possível no mundo das incertezas? É precisamente porque há a incerteza que a educação se torna pensável e possível na realidade contemporânea. O desafio da escola e da educação é encontrar, pois sempre se trata de encontro, um caminho, sendo que hoje, parece-

me, que ele está a construir (Bourgeois & Costa-Lascoux, 2004, p.135-8). Levar em frente esse desafio e abrir-se para novas experiências práticas e formativas, tomando a ética como uma dimensão importante a ser considerada, pode cumprir um papel fundamental no processo pedagógico, inclusive colaborando para que os atuais e futuros professores enfrentem os desafios, dramas, conflitos e esperanças que emergem no interior de uma sala de aula.

Para tanto, na didática, na organização curricular, no planejamento de ensino, nos conteúdos, na avaliação, nos fundamentos educacionais, etc, poderia ser adotada uma perspectiva e uma postura menos universalizante, prescritiva, normalizadora e instrumental e, sem ter um metro prévio, sermos mais criativos, pressuposto da *paideia*. Isto significa formar o espírito e o caráter para um novo gênero de vida que não molde as nossas existências como se houvesse um conjunto de regras e normas definido a priori e ao qual deveríamos seguir. Ao contrário,

> não existem mais regras pré-definidas sobre como agir na profissão, no amor, nos tratos e contratos que firmamos, e que, sendo cumpridas, assegurariam o sucesso, ou pelo menos a certeza moral de haver cumprido. Precisamos, constantemente, inventar novas formas de ação e de associação. Deparamo-nos, sem número de vezes, com a dificuldade, o imprevisto, o fracasso. Temos à nossa frente o alcance devastador da fortuna sobre nossas vidas, e o espaço sem nenhuma garantia em que tentamos fazer uso da *virtú*, da ação criadora que procura moldar o futuro. (Ribeiro, 2004, p. 84).

Essa perspectiva nos leva a tomar a ética como fundamental no processo formativo dos professores e em suas práticas pedagógicas na sala de aula, ou seja, a ética como educação e a educação como uma ética, o que inclui não apenas os valores, mas também as paixões, os afetos, as emoções que me movimentam e, por fim, mas não menos importante, o outro que está fora de mim. Tomar a pluralidade, a alteridade, a liberdade, a amizade como valores ou virtudes, mas também como uma paixão, pode fazer com que a formação e a prática pedagógica se realize em uma permanente responsabilidade pelo outro, visto que há na paixão um assumir os padecimentos, como um viver, ou um experimentar, ou um suportar, ou um aceitar o padecer que não tem nada que ver com a mera passividade e, com isso agirmos e criarmos um estilo ético de existir.

Referências

Agamben, G. (2005) *Infância e História*: destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte: Editora da UFMG.

Aguiar, Odílio Alves. (2001) *Filosofia e política no pensamento de Hannah Arendt.* Fortaleza: EUFC.

Arendt, Hannah. (1983) *A condição humana.* Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Arendt, Hannah. (1987) *Homens em tempos sombrios.* São Paulo: Cia das Letras.

Bourgeois, B.; Costa-Lascoux, J. et al. (2004) *Éthique et éducation*: l'école peut-elle donner l'exemple? Paris: L'Harmattan.

Carvalho, A. B. (2010) Desencantamento do mundo e ética na ação pedagógica: reflexões a partir de Max Weber. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n.2, maio/ago., pp. 585-597.

Descartes, R. (1989) *Regras para a direcção do espírito*. Lisboa: Edições 70.

Kant, I. (1996) *Sobre a pedagogia.* Piracicaba: UNIMEP.

Larossa, J. (1998) *Apprendre et être*: langage, littérature et experiénce de formation. Paris: ESF.

Ortega, Francisco. (2004) Por uma ética e uma política da amizade. In: Miranda, Danilo. S. (org.). *Ética e Cultura.* São Paulo: Perspectiva, pp. 145-156.

Ortega, Francisco. (2000) *Para uma política da amizade.* São Paulo : Relume-Dumará.

Ribeiro, R. J. (2004) Ética, ação política e conflitos na modernidade In: Miranda. D. S. (org.) *Ética e cultura.* São Paulo: *Perspectiva*, pp. 29-50.

Weber, M. (1999) *Ciência e Política - duas vocações.* São Paulo: Cultrix.

A INFLUÊNCIA DAS REUNIÕES COLEGIADAS NO INÍCIO DA CARREIRA PROFISSIONAL DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS[39]

Heron Laiber Bonadiman – UFVJM[40]

Roberta Carvalho Romagnoli – PUC-Minas[41]

Introdução

No desenvolvimento de pesquisa doutoral com o objetivo principal de compreender o processo de socialização profissional de professores universitários iniciantes (Bonadiman, 2016), foram produzidos dados e analisadores que revelaram a "participação em reuniões colegiadas" como um dos elementos que influenciavam de modo importante o processo de socialização profissional.

Partiu-se dos pressupostos da Análise Institucional de Rene Lourau (1995), que nomeia os conflitos entre as práticas instituídas e as práticas instituintes, e da microssociologia de Erving Goffman (2012), que descreve os rituais de interação.

Foram entrevistados dez professores iniciantes, que possibilitaram o relato das suas vivências, e dois professores experientes, que possibilitaram uma compreensão do cenário institucional para o qual os professores iniciantes se socializavam. Além disso, foram realizadas observações de campo entre agosto de 2014 e maio de 2015, a partir das quais foram produzidos analisadores da dinâmica do processo de socialização profissional.

Primeiramente serão apresentadas, de modo breve, as bases teóricas e conceituais da pesquisa. Em seguida serão analisadas cenas cotidianas e entrevistas que circunscreveram, de modo específico, a participação em reuniões colegiadas.

[39] Financiamento: PDSE/CAPES, Apoio: UFVJM/ FAPEMIG
[40] E-mail: heron.bonadiman@ufvjm.edu.br
[41] E-mail: robertaroma@uol.com.br

Contexto e bases conceituais da pesquisa

A pesquisa foi realizada numa universidade federal, *multicampi*, do interior de Minas Gerais. No ano de 2015, o *campus* sede do estabelecimento possuía 458 professores efetivos, dos quais 156 (34%) possuíam até três anos de exercício profissional.

Com base neste cenário de expansão do Ensino Superior Público que ocorreu até o ano de 2015, estancado neste último ano com a mudança de governo, que a pesquisa foi desenvolvida. Levaram-se em conta as especificidades da profissão de professor universitário, quais sejam: o ensino, a pesquisa e a extensão e, mais recentemente, as atividades administrativas atribuídas aos docentes. A ênfase analítica principal no processo de socialização foi dada à atividade de ensino, por tratar-se de atividade fim da docência e por ser compartilhada por todos os professores.

Dentre as bases conceituais da pesquisa Dubar (2005) enriqueceu o quadro analítico. A partir do autor, uma ampla definição do processo de socialização seria a maneira pela qual os indivíduos aprendem e se inserem numa cultura, seja profissional, seja no ambiente familiar, culminando no desenvolvimento de uma identidade construída nas interações dos sujeitos com as organizações e tradições dos grupos de trabalho.

Pode-se supor que a socialização profissional ocorre quando os saberes para o exercício profissional são minimamente aprendidos e incorporados às práticas cotidianas dos sujeitos em relação aos estabelecimentos e instituições que os empregam e os colocam sob contingências específicas de produção no trabalho. Quando ocorre o processo de socialização, há transações subjetivas, que garantem continuidades e rupturas em relação a outras pessoas e resultam em formas de reconhecimento e não reconhecimento objetivos, que ocorrem nos estabelecimentos (Dubar, 2005).

Dubar (2005) sintetiza que as duas formas básicas de identidade para si e para o outro são construídas através de transações subjetivas e objetivas, por meio dos processos de continuidade e ruptura. Por exemplo, se um professor construiu, partindo de uma transação subjetiva, uma ideia identitária de continuidade e, no plano objetivo, não obteve reconhecimento no trabalho, fala-se em identidade de ofício. Será nas finalidades ou na ideologia da profissão docente que ele se apoiará. Se este mesmo professor não possui o

reconhecimento (objetivo) e construiu uma ideia de ruptura, sua identidade será construída de fora do trabalho, seja no grupo familiar, seja num boteco.

Somado ao conceito de socialização profissional, foi utilizado o conceito de instituição proposto por Lourau (1995), autor participante do movimento institucionalista francês e fundador, junto a Georges Lapassade, da Análise Institucional (Romagnoli, 2014). Para o autor, a instituição pode ser compreendida como uma norma geral, que apresenta momentos de estabilidades e rupturas através dos seus processos de tensão entre o instituinte e o instituído, tendo como uma das suas principais características o atravessamento de instâncias.

O autor considera que tal proposição é diferente da sociologia clássica, uma vez que esta leva em consideração apenas os aspectos instituídos ou a eles atribui pouco valor. Nas palavras de Lourau (2004, p. 76):

> (...) é necessário definir a instituição como um cruzamento de instâncias (econômica, política e ideológica) e afirmar, além do mais, empregando a linguagem da análise institucional: se é certo que toda instituição é atravessada por todos os níveis de uma formação social, a instituição deve ser definida necessariamente pela 'transversalidade'.

Tratando-se de um conceito dinâmico, que não possui uma única instância de análise, a instituição é definida como um objeto móvel, sendo uma das suas principais características o atravessamento, que foi definido por Baremblitt (2012, p. 152) como "a rede social do instituído-organizado-estabelecido, cuja função prevalente é a reprodução do sistema". O atravessamento garante que aspectos semelhantes em alguns níveis da instituição estejam presentes em outros níveis.

Sendo assim, o casamento, a universidade, as leis, as igrejas e seus ritos, dentre outros, podem ser considerados instituições, desde que contextualizadas como tal. No sentido estrito do termo, se o casamento atua sobre o sujeito como uma norma universal, levando-se em conta seus atravessamentos, ele pode ser considerado como uma instituição. Por outra via, ele pode apenas ser resultado das igrejas compreendidas como organizações.

Após a revisão do conceito de socialização profissional (Dubar, 2005) e do conceito de instituição (Lourau, 1995), verificou-se a necessidade de uma visão teórica que permitisse analisar o cotidiano de trabalho. Para tal, revisou-se alguns conceitos de Goffman (2010; 2012).

Erving Goffman, integrante da Escola de Chicago, dedicou boa parte de sua vida à análise da interação humana, no contexto da demarcação de rituais e formas de organização que misturam os vetores das influências do eu no grupo e do grupo no eu.

O Goffman sociólogo foi expoente das microanálises do cotidiano da vida comum e das instituições. Sua experiência em hospitais psiquiátricos foi útil, pelo menos para a psicologia, no crescimento de uma forma peculiar de ler o que ocorre na vida das instituições totais e de como os sujeitos se alinham no seu interior. Foram profícuos seus estudos para a formação de profissionais de saúde mental, por exemplo. Por essa razão, pretendem-se utilizar alguns dos seus escritos e referenciais para subsidiar análises no processo de socialização profissional de professores do ensino superior.

Uma característica importante da obra de Goffman foi destacada por Mendonça e Simões (2012), ao delimitar que o objetivo das pesquisas de Erving Goffman:

> (...) não é o de investigar grandes estruturas e sistemas sociais. Seu foco incide sobre as pequenas interações cotidianas que organizam a experiências dos sujeitos no mundo, os quais se deparam, em toda a situação, com a questão: "o que está acontecendo aqui?.(p. 189)

Uma vez que Goffman prefere responder à pergunta "o que está acontecendo aqui?", presume-se que um conceito de socialização não caberia *a priori*. Poderia ser cunhado *a posteriori*, para cada situação específica na qual ocorre a análise. Trata-se, portanto, de utilizar o enquadramento proposto por Goffman para compreender o processo de socialização no interior da universidade como, por exemplo, no contato de professores novos com professores experientes.

Um dos mecanismos mais utilizados pelas pessoas em suas interações cotidianas é a manutenção da *fachada*, entendida como o desempenho de papéis sociais e sua manutenção no cotidiano institucional (Goffman, 2012). A pessoa, ao entrar no microuniverso de contato com a outra, se vale de dispositivos subjetivos e objetivos esperados para garantir a manutenção do modo como é vista. Em outras palavras, a fachada mantida se refere ao modo como o sujeito sustenta sua imagem, trazendo contribuições diretas para a forma como se enxerga como professor, a forma como os outros o enxergam e compreendem e aquilo que a pessoa

efetivamente faz. Manter a fachada, neste caso, seria sustentar o papel de professor universitário perante seu grupo e ajuntamentos, compreendendo que a fachada só existe em relação à outra pessoa.

O conceito de *fachada* se associa e cria um modo mais amplo de análise quando associados ao conceito de *quadro*. Neste conceito específico, Goffman (2012) reafirma sua postura em analisar a vida cotidiana, pois define *quadro* como a situação de convívio retratada, com a manutenção dos ritos, normas e objetivos intrincados que não estão escritos como uma norma, mas que acontecem no tempo.

Nas situações cotidianas, a tentativa será sempre a de manter a fachada, partindo-se da presunção mais ou menos hábil de que o *outro* confirme o que o *eu* apresenta. Isso, em alguns casos, pode dar errado. Para Goffman (2012), quando o indivíduo assume uma linha incongruente com a situação, pode-se dizer que ele assumiu uma fachada errada. Pode acontecer, ainda, de o sujeito tatear equivocadamente a situação na qual ele se apresenta, sem demonstrar uma linha de atuação. Nesse caso, é possível dizer que ele está fora de fachada. Em ambos os casos, o sujeito precisa mostrar aprumo, entendido como a habilidade de disfarçar uma possível "desgraça pública".

Há uma regra enunciada por Goffman segundo a qual o grupo espera algo do indivíduo para a manutenção do convívio, de modo que haja um padrão de consideração. Sempre que um grupo está reunido, isto é evidenciado nas tentativas recíprocas de manutenção das fachadas. Por essa razão, segundo Goffman (2012), há uma dinâmica de estratégias de preservação da fachada, entendidas como formas de lidar com a possibilidade de perda da fachada dos sujeitos.

A primeira estratégia, talvez a mais simples, é a *evitação*. Consiste no sujeito evitar qualquer outro que ameace sua fachada. Uma segunda estratégia é o *processo corretivo*, na qual há uma tentativa de redução de danos de uma possível situação de embaraço. O processo corretivo apresenta, ainda, uma dimensão ritual, uma vez que é sagrado manter a fachada intacta e uma função de intercâmbio, na qual reside a função do rito, que é a manutenção do equilíbrio.

O processo ritual colocado em prática para o reestabelecimento do equilíbrio da situação tem como exemplo a troca de presentes ou o fogo amigo. A sequência a seguir demonstra a situação ritual, a partir de 4 jogadas clássicas: 1) chamar atenção ao erro; 2) chance de corrigir a ofensa através do oferecimento de compensações aos feridos ou, ainda, punições, penitências

ou expiação a si mesmo; 3) aceitação ou não da oferta pelo ofendido e, por fim; 4) agradecimento.

Enquanto ocorre o processo corretivo, há situações nas quais o ofensor sequer percebe os sinais dos outros participantes. São nesses momentos que crises podem se aprofundar e padrões rígidos podem ser criados ou evocados. Nesses momentos, de intenso furor coletivo e carga afetiva, é que as instituições emergem. As crises nos grupos, para Lourau (1993), são analisadores naturais. Seu mecanismo, no entanto, é descrito por Goffman em termos ritualísticos, porque detalha de modo minucioso e descritivo como ocorre uma crise num grupo. A identificação desse padrão mostrará qual instituição está se materializando.

Para Goffman há, ainda, o uso agressivo da preservação da fachada, no qual ocorre utilização de ironias e esnobadas. Nesse momento, no qual *os nervos ficam à flor da pele*, não apenas as forças dialéticas das instituições emergem, como revelam seus traços. Ironias são comuns no ambiente universitário.

Mais um elemento importante da obra de Goffman (2012) ocorre quando se analisam as falas nas interações. Os ritos sociais possuem características tão rígidas que, quando uma pessoa começa a falar, compromete todas as outras. Para o autor:

> Esse aspecto estrutural da fala surge do fato que, quando uma pessoa emite um enunciado ou uma mensagem, por mais trivial ou corriqueira, ela se compromete, e compromete aqueles a quem se dirige, e num certo sentido coloca a todos em perigo (Goffman, 2012, p. 43).

Os processos de deferência e porte, mais comuns nas interações faladas, são exemplos dos perigos de um primeiro contato social. Exemplificando, um professor iniciante, no seu primeiro dia de trabalho na universidade, precisará se apresentar de maneira adequada, mantendo uma linha de apresentação que será expressa pelo seu porte. O currículo entregue à banca de concurso público retrata uma parte do que pode ser considerado como porte. Para Goffman (2012, p. 78), “o indivíduo de porte bom possui os atributos popularmente associados com o treinamento de caráter ou socialização, que são implantados quando um neófito de qualquer tipo é domesticado”.

Um segundo elemento, a deferência, deter-se-á sobre os juízos valorativos emitidos sobre quem trabalhará com esse professor. Ele mesmo, caso se trate de alguém de maior prestígio acadêmico que seus pares, deverá receber gestos de deferências dos mesmos. Para Goffman (2012, p. 60-61) "se o indivíduo pudesse dar a si mesmo a deferência que deseja, poderia haver uma tendência para a sociedade se desintegrar em ilhas habitadas por devotos solitários, todos venerando continuamente seu próprio altar".

Esta pesquisa poderia se deter na quantidade de ilhas que podem ser encontradas nas universidades, nas situações verbais de porte e deferência, em que regras podem ser quebradas, abrindo espaços para crises que, dependendo a sua gravidade, podem ser consideradas profanações cerimoniais. Para Goffman (2012), "profanações devem ser esperadas, pois cada cerimônia religiosa cria a possibilidade de uma missa negra" (p. 86). Acrescenta-se que tais missas são do Interesse imediato da Análise Institucional por constituírem-se em crises que podem tornar visíveis a instituição.

Goffman (2012) exemplifica possibilidades de utilização do seu quadro analítico quando estuda os hospitais psiquiátricos. Para o autor, quando você reúne pessoas com características homogêneas, é possível que seja impossibilitado o ambiente necessário para os indivíduos aprenderem o porte e a deferência. Por analogia, sem juízo de valor, infere-se que todo ambiente homogêneo pode trazer essa dificuldade de desenvolvimento: se o porte e a deferência precisam ser exercitados e aprendidos na socialização, um conjunto de mais de cem professores em níveis hierárquicos semelhantes e com estruturas acadêmicas precárias pode ter como resultado profanações constantes da ordem ritual.

Enfim, os ritos sociais possuem uma dimensão ritual e de sacralidade. Por essa razão, os ritos pressupõem obrigações, sendo a principal delas ficar envolvido numa interação e participar das suas regras. Se um dos participantes vacila ou escorrega, os outros estão prontos e serão obrigados a assumir uma tática. Da minha parte, como pesquisador, procurei por profanações cerimoniais, falhas nos ritos de evitação e manifestações de tédio. Considerados como crise ou como tentativas de manutenção dos ritos sociais, este é o principal elemento que pode complementar as ideias de Goffman (2010) e Lourau (1993; 1995).

A partir dos autores apresentados que as reuniões colegiadas foram estudadas com observações e entrevistas, no contexto da compreensão do processo de socialização profissional.

Das primeiras reuniões colegiadas

Numa instituição jovem e em pleno crescimento, pode ser comum que a demarcação de espaços ocorra de modo rápido e, talvez, violento, sobretudo porque, como vimos no processo de institucionalização está presente o embate entre as forças instituídas e as forças instituintes. Mesmo que fundada há mais que 50 anos, o estabelecimento universitário estudado experimentou crescimento substancial apenas em 2005, quando da sua transformação em universidade. Muitos cursos foram criados a partir dessa transformação e exigiram um trabalho sistemático de implantação de toda uma infraestrutura, uma logística, do projeto de cada prédio à contratação de pessoal docente e técnico. É importante ressaltar este elemento, uma vez que os relatos que se seguem ocorrem numa faculdade em construção e, pela mesma razão, em "ebulição institucional". Nesse contexto é que ocorreu a participação do pesquisador em reuniões colegiadas e a dos colegas que ingressaram no mesmo ano, a saber, 2013.

O relato da professora Alda ilustra a participação dos professores ingressantes nas primeiras reuniões:

> A primeira, minha primeira reunião: foi tão tensa que muitos colegas, no final, vieram pedir desculpas para mim e para a outra pessoa que estava entrando, porque eles disseram: "Nossa, o primeiro dia, a gente está recebendo você e olha o jeito que a gente está recebendo". Só faltou os professores se baterem na reunião. Eu olhava para uma e olhava para outro e ficava assim, "O que é que será que está acontecendo?". Eu perguntava: 'Gente, o que é que está acontecendo?". Uma terceira professora tentava me explicar, mas coisas que não dão para explicar porque são as relações que vão se travando. Depois a gente vai percebendo isso com o tempo, que às vezes uma coisa do nada vira uma briga homérica e as pessoas não podem se olhar. Estava naquele pé de não poder se olhar. (Alda)

Além das intempéries de adaptação à cidade e da transferência de domicílio, não constava no edital do concurso que haveria tantas confusões. Nos editais, constam que as atribuições do trabalho docente do magistério superior devem ser realizadas nos domínios da pesquisa, da extensão, do ensino e da administração universitárias. Sendo as reuniões colegiadas um item específico das atividades de administração, supõe-se que todos os outros domínios perderam a importância para a professora Alda naquele momento, que precisou interpretar a situação, sem conhecer o histórico que ali se desenrolava. Quem discutia com quem e por quê?

O conflito a que a professora Alda se referiu na entrevista ocorreu em função do histórico de implantação dos cursos de Licenciatura em uma das unidades acadêmicas, situação na qual ocorreram a celebração de acordos orais e informais de distribuição de carga horária docente, principalmente relativa às aulas. Com cinco anos de existência, os conflitos que foram gerados se arrastaram aos dias atuais.

Este é apenas um exemplo. Esta demarcação, no entanto, permite compreender a que a professora Alda se referia. Além disso, a grande quantidade de professores substitutos no início de 2013 revela que as atividades administrativas sobrecarregavam os professores mais experientes. Com apenas cinco anos de existência, num estabelecimento com pouco mais de cinquenta anos, a unidade onde a professora Alda inicia sua profissão pode ser tomada como um exemplo de crise na perspectiva da Análise Institucional e da Microssociologia. Para a primeira, os movimentos institucionais próprios do processo de institucionalização revelam analisadores naturais, neste caso a reunião colegiada. Para a Microssociologia, a interação face a face durante a reunião apresenta algumas profanações cerimoniais, como a ausência de prestação de deferência.

Nesse contexto, a socialização profissional se confunde com o processo de institucionalização ordinário (Lourau, 1995), no qual o instituído se revela numa prática de duas facetas: a novidade da implantação de novos cursos com a segurança de práticas universitárias universais, que pouco se adaptavam à realidade da região. Em outras palavras, o início dos cursos, sem qualquer estrutura amadurecida, mobilizou uma ideia universal de universidade, positiva, que foi contrabalanceada pela particularidade das situações reais, repletas de negatividade do que estava instituído e que se colocava como imutável e universal.

O fato de a institucionalização ordinária ocorrer num plano universal, também pode explicar porque professores com menos de cinco anos de exercício aparentam algumas vezes mais anos de exercício. O decano possui menos de dez anos de exercício profissional, e a maioria dos docentes atuais se encontram em período de estágio probatório. Esse fato criou uma oportunidade única para a realização de leituras micro institucionalistas, como a que vimos no relato da professora Alda.

O conflito interno da unidade acadêmica da professora Alda ainda persiste e se arrasta em outros órgãos colegiados, criando um dualismo aparente sobre a existência de conflitos entre novos professores e professores mais experientes, como percebemos em uma reunião colegiada de setembro de 2013, registrada no caderno de campo do pesquisador, sobre a distribuição de novas vagas docentes.

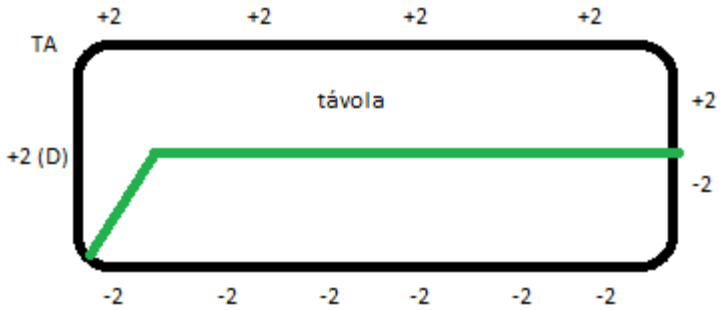
> "se vocês da licenciatura não ajudarem o bacharelado, o bacharelado vai parar de contribuir com vocês". Essa fala de uma professora vem no contexto da distribuição de novas vagas docentes. Acho que toda universidade e todo curso brigam por isso, nem que seja para brigar por outras coisas depois. Quando interpelei e disse que não considerava o que ela falava como "colaboração", ela ficou deslocada e vociferou para o meu lado. Para minha infelicidade, os mais experientes se fechavam para o que eu falava e concordavam com a voz vociferante perante um pedido e questionamento sobre o sentido da colaboração. Todos os colegas mais novos permaneceram calados. Ao mesmo tempo, me olhavam com pena. Eu acho que foi isso. A única intervenção da direção veio no sentido de ouvir mais e só ouvir. Como psicólogo, nunca achei a escuta tão inútil. Um dos professores recorreu ao regimento da universidade para jogar a discussão da distribuição das vagas para outra reunião. Recorrência e recorrência, como se os traços de funcionamento do grupo fossem a cada dia mais delineados. Dirigi-me aos colegas mais novos e perguntei o que eles achavam. A resposta foi ótima: "as coisas aqui parecem definidas de antemão". Mais brigas se sucederam.

Retomando o conceito de instituição do Lourau (1995) e dos processos subjacentes ao conceito, percebe-se uma tentativa instituinte por parte dos professores novatos e a força do instituído por parte dos professores mais experientes. Dentre as diversas aprendizagens

possíveis no processo de socialização profissional, restam aos mais novos tomarem algum partido ou manter um padrão *laissez faire*, como ocorreu no relato.

A reunião colegiada obedeceu à disposição expressa no diagrama a seguir. O +2 se refere àqueles que possuem mais de 2 anos de instituição. O -2, àqueles recém-chegados. O TA se refere à funcionária de cargo técnico administrativo e o D ao diretor, que possui mais de dois anos de casa.

Figura 1: Diagrama da ocupação dos lugares em reunião colegiada



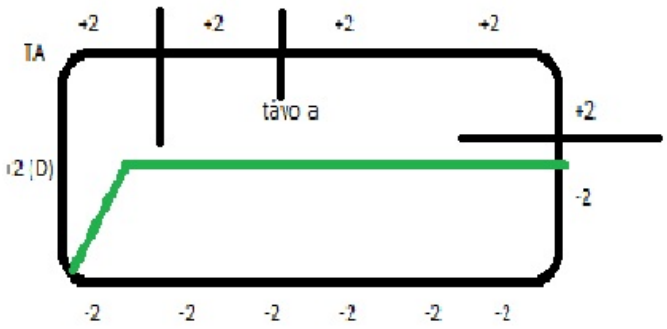
Há uma linha pouco tênue que poderia dividir a *távola*[42]. O pesquisador o fez arbitrariamente, exceto pela reprodução fiel à disposição das pessoas nas cadeiras, e, como um matemático que atribui propriedades de axioma às suas incógnitas, uma linha imaginária foi traçada. O desenho materializa a hipótese de tensão entre professores mais novos e mais velhos de casa. Para evitar qualquer equívoco, mostrei o desenho e minhas impressões da reunião ao professor Galvão, na época com sete anos de exercício profissional. Sua entrevista, com pouco mais de uma hora de duração, não foi gravada, a seu pedido.

Professor Galvão concordou parcialmente com a hipótese instituído *versus* instituinte expressa nas figuras dos professores mais novos e dos professores mais experientes. Acrescentou que o tempo de casa faria com que isso não fosse remediado e que, com a maturidade institucional e a diminuição da entrada de novos professores, a hipótese que apresentei não pudesse mais ser sustentada. Mantive-a porque meu problema de pesquisa é

[42] No sentido literal, távola significa mesa na língua italiana. Mas também significa tela para pintura, diagrama, mapa ou planta. Considerou-se o termo apropriado para descrever o analisador "reunião colegiada".

justamente esse: a socialização dos iniciantes. Porém, professor Galvão fez um acréscimo ao diagrama:

Figura 2: Diagrama da ocupação dos lugares em reunião colegiada com acréscimos.



O professor Galvão acrescentou alguns riscos no diagrama e me disse que, "da missa", ele me contaria parte da outra metade. Notavelmente, de processo judicial, sindicâncias e algum narcisismo, o professor salientou para mim que muitas decisões pessoais e colegiadas eram muito influenciadas pelo tom afetivo e pessoal, algo que se distanciava da dimensão institucional. Chamarei a elas de decisões de tom cordial, nas quais o "coração tem um sereno jeito, e as minhas mãos, um golpe duro e presto" porque, se afetivo, também é ancestral e de origem, como bem sublinha Chico Buarque de Holanda na canção "Fado Tropical", baseada na obra do seu pai, Sérgio Buarque de Holanda (2006).

A divisão sugerida pelo professor ainda revela um efeito duradouro no processo de socialização. Com o tempo de exercício, duas possibilidades se anunciam: os professores novatos aderirem às divisões já instituídas na távola ou ela se reconfigurar. O tempo curto dessa pesquisa não propiciará essa observação. Ficou criado, no entanto, um marco temporal importante, caso este estudo prossiga.

De todo modo, lida a partir de Goffman (2012), foi uma reunião na qual eu precisei exercer algum aprumo, para reparar a profanação cerimonial que eu havia provocado ao questionar uma professora mais experiente. Com uma fachada insuficiente, sem o título de doutor e sob o olhar público, talvez sobreimplicado na minha posição, o embaraço foi diminuído com a alteração do meu tom de voz e com o meu olhar direcionado aos colegas iniciantes.

Percebi que, na especificidade dos ritos acadêmicos no interior daquela reunião, não havia "bênção final" ou, sequer, situação na qual o aprumo pudesse ser exercido, com alguma troca de gentilezas. Não houve café após a reunião.

Não obstante o relato da discussão na reunião colegiada, da qual participei, um professor também experiente fez o seguinte comentário sobre a minha pesquisa, em novembro de 2014, do qual tomei nota e transcrevo a seguir:

> O problema do seu estudo deve ser muito complexo. Poucos pesquisam a universidade, mas aqui as coisas são simples. O lugar é pequeno. Depois que brigamos na reunião, (a cidade) reserva um problema muito maior: os supermercados. A chance de você terminar uma briga e ver a pessoa com a qual você brigou na fila do caixa pode fazer com que você pense que ela está lá de propósito, só para te provocar.

Mesmo que anedótico, com risos e acompanhado de um cigarro, o relato circunscreve parte do problema da socialização profissional dos professores iniciantes, que angaria contornos mais amplos, os quais os professores iniciantes enfrentam. Participar de uma primeira reunião como o fez a professora Alda pode fazer com que ela escolha outros supermercados para compras ou, ainda, que tenha outras razões para votar em determinadas pautas.

Lidar com aquilo que já está construído e, de alguma forma, materializado e instituído, remete à necessidade de resiliência, revisada e discutida por Carvalho *et al*. (2011) e Isaia, Maciel e Bolzan (2011), no processo de iniciação à carreira profissional de professor. A capacidade de resiliência, para as autoras, poderá definir o tipo de trabalho que o professor desenvolverá no futuro e se ele permanecerá na instituição, ou pode revelar, ainda, a ausência de políticas institucionais para receber e orientar os novos professores.

O relato da professora Simone ilustra a dinâmica de reuniões que os professores iniciantes encontram:

> Têm brigas, como em qualquer lugar, tem gente que fica espezinhando, tem gente que... Mas isso é do ser humano. Comigo eu nunca tive problema não, com ninguém. Apesar de já terem tentado, mas eu sou muito tranquila, eu evito briga ao máximo, tento apaziguar tudo. Mas, dentro do departamento, têm. Em reunião de departamento às vezes dá uns gritos, dá umas brigas, mas não é demais, não. (Simone)

O relato da professora Maria José, que sempre procura um tom ameno nas relações cotidianas no trabalho, segue na mesma direção semelhante, com acréscimos:

> Eu, que estou chegando agora, que não tenho experiência nenhuma, eu erraria muito nisso (lidar com as brigas). E, principalmente, eu ainda não me sinto com uma força política que o coordenador tem que ter; tanto para lidar numa Congregação com as questões que envolvem toda a faculdade, quanto para conduzir uma reunião, eu não me sinto muito bem. É pouca experiência, sem muita maldade, malícia, para lidar com algumas situações. Fiquei muito insegura. (Maria José)

As duas professoras, em menos de um ano de exercício profissional, assumiram as coordenações de curso. O clima que a professora Simone encontra, de alguns gritos e brigas, não a assusta. A Maria José, por sua vez, sentiu-se insegura para assumir as reuniões colegiadas. Os dois relatos têm a função de mostrar que um mesmo contexto pode gerar respostas diferentes. A constância de um ambiente profissional instituído que possui brigas que são vivenciadas no âmbito subjetivo e não como conflitos que fazem parte de toda instituição mobiliza diferentes estratégias pessoais para lidar com os eventos.

De todo modo, num tom pragmático, considera-se que assumir uma coordenação nos primeiros meses de exercício profissional assume o lugar simbólico de um “trote”. Como no caso do pesquisador: implicado politicamente com os assuntos da faculdade onde exerce as suas funções, foi muito incentivado a participar das reuniões da Congregação da unidade acadêmica. Com apenas três meses de exercício profissional, foi necessário lidar com temas da maior relevância, de uma forma precipitada.

Após a chegada ao novo trabalho, alguns “trotes” passados e todo o processo de adaptação à universidade, os professores iniciantes contam com o apoio, sobretudo, de outros professores iniciantes, principalmente nas faculdades e cursos de implantação mais recente, como nos relata a professora Marilza:

> Então, eu não sei se a palavra certa é afinidade. Mas a gente construiu um grupo só porque está todo mundo na mesma situação (risos), aí eu não vou dizer que é por afinidade. Mas, assim, eu acho que quando eu cheguei aqui, como era todo mundo novo, o curso começando, a gente tinha mais ou menos as mesmas dificuldades, as mesmas

> percepções, a gente estava descobrindo as coisas juntos, então isso aí acaba contribuindo para você se inserir ali no meio. Está começando todo mundo junto. Eu construí mais amizade com o pessoal novo, que estava entrando. Mas era todo mundo meio que novo. Os professores mais antigos eu comecei a ter mais contato depois. Hoje a gente já tem um pouco mais de contato porque você precisa desenvolver trabalho junto, às vezes tem alguma coisa que tem que fazer e têm outros professores envolvidos, a gente acaba estabelecendo esses vínculos depois. Mas isso foi coisa mais recente. No começo do curso eu me entrosei mais com as pessoas novas. E, assim, nesse meio tempo eu achei que foi ruim porque você começa no grupo ali todo mundo junto, todo mundo unido bonitinho, todo mundo junto, aí cada um tem uma história, cada um espera alguma coisa. Muita gente não estava satisfeita aqui porque: "Ah, (a cidade onde trabalho) é longe! Porque a cidade é muito pequena. Porque eu vim de São Paulo...", foram saindo algumas pessoas desse grupo e indo para outros lugares, e, para mim, eu fui ficando triste. (risos). Cada vez que um saía, eu: "Nó! Não acredito!". (Marilza).

Como se pode observar no relato da professora Marilza, a entrada de muitos professores num mesmo curso ou uma mesma faculdade propicia a criação de vínculos com os outros professores que também são iniciantes na instituição. Torna-se semelhante à formação de uma turma, com um mesmo ano de ingresso. No início das atividades, há uma relação de identificação entre os pares amparada pelas contingências materiais e situacionais, de mudança de endereço, de início dos novos trabalhos, da procura por uma casa para alugar, dentre outros. Com o passar do tempo, aqueles que passam em novos concursos e pedem exoneração da universidade provocam, nas palavras de Marilza, uma reação emotiva e de perda.

Com o passar do tempo, ainda, as relações centram-se mais nos trabalhos a serem desenvolvidos. Os vínculos de amizade se tornam mais definidos, e a associação com professores mais experientes começa a ocorrer. Foi o que ocorreu com o pesquisador, por exemplo. No início das atividades, encontrava-se apenas com professores mais novos; sequer via, nas dependências da faculdade, os professores mais experientes. A vinculação com outros colegas novatos tomava rumos como a criação de grupos de pesquisa, a participação em projetos de extensão, a proposição de atividades de ensino coletivas, a organização política

frente às demandas da faculdade e da universidade, etc. Em pouco mais de um ano, os vínculos iniciais se diluíam, e os interesses de pesquisa e trabalho eram mais claros.

Considerações finais

Dentre os principais achados, destacaram-se, de acordo com as entrevistas e observações: as reuniões colegiadas se configuraram como um dos principais locais de conflito formal entre os professores universitários em início de carreira; os professores iniciantes não são preparados para a participação nas reuniões colegiadas; as reuniões colegiadas possuem ritos próprios de funcionamento que interferem na socialização profissional e aprendizagens sobre o funcionamento do estabelecimento de ensino também são aprendidas nas reuniões colegiadas.

Desse modo, concluiu-se que o olhar teórico da Análise Institucional possibilitou compreender a dinâmica do processo de socialização profissional no contexto da dinâmica instituído, representado pelos professores mais experientes, *versus* a dinâmica instituinte, representada pelos professores iniciantes, sendo o espaço de reunião colegiada um rito de iniciação no início da vida profissional dos professores iniciantes. Além disso, tanto a microssociologia de Goffman (2010, 2012) quanto a Análise Institucional de Lourau (1995) contribuem para a compreensão do processo de socialização profissional no cotidiano de trabalho.

Referências

Baremblitt, G. F (2012). *Compêndio de Análise Institucional e Outras Correntes: Teoria e Prática.* (6ª edição). Belo Horizonte: Editora FGB/ IFG.

Bonadiman, H. L. (2016), *Socialização profissional de professores universitários iniciantes* (Tese de doutoramento). Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte, Brasil.

Carvalho, V. D.; Borges, L. O.; Vikan, A; Hjemdal, O; (2011). Resiliência e Socialização Organizacional entre Servidores Públicos Brasileiros e Noruegueses. *RAC - Revista de*

Administração Contemporânea, 15() 815-833. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84019749002

Dubar, C. (2005) *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais.* São Paulo: Martins Fontes.

Goffman, E (2010). *Comportamento em lugares públicos.* Petrópolis, RJ: Vozes.

Goffman, E (2012). *Ritual de interação: ensaios sobre o comportamento face a face.* 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

Isaia, S. M. A., Maciel, A. M. R., & Bolzan, D. P. V. (2011). Pedagogia Universitária: Desafio da Entrada na Carreira Docente. *Educação (UFSM), 36*(3), 425-440. Lourau, R. (1993) Análise Institucional e Práticas de Pesquisa. Rio de Janeiro: NAPE/UERJ.

Lourau, R. (1995). *A análise institucional.* 2. ed. Petrópolis, RJ, Vozes.

Lourau, R. (2004). Objeto e método da análise institucional. *In:* Altoé, Sônia. (Ed.), René Lourau: *Analista institucional em tempo integral* (pp. 66-87). São Paulo, SP: HUCITEC.

Mendonça, R. F., & Guimarães Simões, P. (2012). Enquadramento. Diferentes operacionalizações analíticas de um conceito. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, *27*(79).

Romagnoli, R. C. (2014). O conceito de implicação e a pesquisa-intervenção institucionalista. *Psicologia & Sociedade*, *26*(1).

XIII CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL

PELA DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

27 a 30 de setembro de 2017 – Salvador – BA ISSN 1981-2566

www.conpe2017.ufba.br

A LITERATURA INFANTIL SENSIBILIZANDO OLHARES PARA O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Bárbara Maria Costa Silva – UFU[43]

Silvia Maria Cintra da Silva – UFU[44]

Introdução

A terminologia queixa escolar foi utilizada pela primeira vez em 1991 por Marilene Proença Rebello de Souza e Adriana Marcondes Machado, época em que a Psicologia Escolar estava questionando suas práticas e concepções individualizantes a partir do trabalho pioneiro de Maria Helena Souza Patto (1984). Tal visão propunha mudança no olhar acerca do fracasso escolar, voltando-se para os processos de escolarização e do contexto social em que aquele é produzido, para uma melhor compreensão e atuação diante das queixas escolares (Barbosa, 2011).

Entende-se por queixa escolar o resultado das relações entre a criança/adolescente, sua família e sua escola, que se manifesta durante o processo de escolarização, sendo que a queixa escolar surge e se sustenta no ambiente escolar (Souza, 2007). Neste sentido, é imprescindível problematizar as produções das queixas escolares para entender que a questão é decorrente das condições escolares e das relações sociais em que o sujeito está inserido e, neste sentido, precisamos analisar toda a rede de relações sociais, políticas, econômicas e históricas (Barbosa, 2011; Trautwein & Nébias, 2006). Considerando que as relações são construídas ao longo de uma história de vida, o objetivo do psicólogo diante da queixa escolar é problematizar e conhecer tais relações, para entender o sentido do desenvolvimento destas para o sujeito que o procura (Souza, 2007).

A pesquisa aqui relatada focalizou as queixas escolares relacionadas ao processo de alfabetização, durante a aquisição da leitura e escrita. Ao olhar o processo de aprendizagem,

[43] E-mail: barbaramaria.cs@hotmail.com
[44] E-mail: silvia@ufu.br

constatamos que a criança não entra na vida escolar a partir do zero, totalmente no vácuo, pois, como afirma Paulo Freire (1985), toda criança constrói uma leitura de mundo por meio de gestos, olhares e expressões que dão sentido e significado ao seu redor, que precede a leitura da palavra, adquirida posteriormente na escola, que a auxilia a continuar elaborando a sua leitura de mundo.

A criança não aprende somente quando é imposto a ela um saber socialmente aceitável. Vigotski, Luria e Leontiev (1988) mostram em seus estudos que as crianças, antes da vida escolar, constroem seus próprios jeitos de escrever sentenças e recordá-las, seja por traços, rabiscos ou desenhos, de forma que lhes faça sentido. Elas crescem imersas no universo da escrita, por isso ao ingressarem na Educação Infantil já carregam uma bagagem de experiências sobre os inúmeros usos da escrita (Luize, 2016).

A escrita foi construída como um sistema de representação histórico e cultural. Ao ensinar uma criança a ler e escrever, temos que considerar que esta não compreende como estas representações foram construídas. Para entendê-lo, as crianças precisam construir e reconstruir ideias sobre esse sistema internamente e não o receber como um sistema pré-estabelecido (Ferreiro,1989). Entretanto, conseguir dominar a escrita exterior não significa que a criança compreenda seu significado. Ela sabe que pode representar as coisas através dos signos, mas ainda pode não saber como usá-los de acordo com as normas oficiais da língua (Vigotski, Luria, & Leontiev, 1988).

Na aprendizagem da língua escrita, a criança que está se alfabetizando avança de acordo com a resolução das contradições de suas hipóteses sobre o sistema de escrita. Por isso uma mediação entre o aprendiz e o professor sobre essas ideias que vão sendo construídas é a base para o ensino e a aprendizagem (Weisz, 2016). Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1999) explicaram as diferentes formulações que as crianças elaboram sobre o sistema de escrita, mostrando que elas, mesmo sem produção alfabética, detêm vários saberes sobre esse sistema, o que sinaliza um movimento reflexivo e criativo de hipóteses para explicar o que percebem (Marinho, 2016).

Como já destacado, as queixas escolares são oriundas do contexto escolar e imiscuem-se nos processos de aprendizagem, sendo acompanhadas, quando não constituídas por dificuldades em relação à leitura e à escrita (Souza, 2007); assim, compreender as situações em

que estas se manifestam é essencial. Neste sentido, elaborar modos de compreensão e de intervenção junto às queixas é imprescindível para modificar essa realidade.

Souza (2007) mostra o caminho para repensar as queixas escolares, destacando a necessidade de uma atuação mais crítica envolvendo todos os fatores em torno da queixa e tirando o foco do sujeito, de forma a modificar o caráter clínico de atuação. O contexto escolar é um campo bastante vasto que possibilita várias intervenções; porém, para o profissional da Psicologia que ali atua, é preciso que volte seu olhar para as redes de relações que giram em torno dos conteúdos que emergem da queixa, buscando compreender o que esta comunica.

As avaliações ocorrem como um processo, uma sequência de intervenções que tendem a transformar a situação presente. Essas atuações podem envolver observações da criança na escola, dentro e fora de sala de aula, com o objetivo de investigar a interação desta nesse contexto, com os colegas, professores e funcionários, além de conhecer os ensinamentos pedagógicos a ela oferecidos e sua interação com estes. O material escolar é um elemento que contém várias informações sobre o processo de ensino e aprendizagem (Ribeiro, Silva, & Ribeiro, 1998). Tais produções escolares, como os cadernos, por exemplo, “dão expressão a uma multiplicidade de relações que se dá na instituição escolar e em torno de sua organização.” (Santos, 2007, p. 173).

As entrevistas com as pessoas que se relacionam cotidianamente com a criança são outro instrumento muito potente para a busca de informações e análise de como as queixas são construídas e manifestadas. Encontros individuais com as crianças a fim abarcar como estas compreendem e pensam sobre a tal queixa, suas impressões sobre a escola e as atividades realizadas naquele ambiente também compõem o processo. Os encontros devem ter elementos que possibilitem uma percepção do desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Ao finalizar todas as atividades, é indispensável uma devolutiva sobre o que foi observado com responsáveis e professores, para assim pensar-se coletivamente em ações efetivas que ajudem o desenvolvimento da criança (Souza, 2007; Ribeiro, Silva, & Ribeiro, 1998).

Apesar dos avanços nos estudos em Psicologia Escolar e Educacional, o psicodiagnóstico tradicional com a aplicação de testes psicológicos ainda é utilizado.

No trabalho com a queixa escolar, um dos recursos utilizados para promover um olhar mais cuidadoso sobre as possibilidades da criança é a Arte (Silva, 2005). Com a Arte podemos

(re)aprender o olhar sensível, necessário para o exercício da nossa profissão, que considera, respeita e valoriza as necessidades e as potencialidades de cada criança.

As funções psicológicas superiores são constituídas a partir da interação do homem com a sociedade, a cultura e a história, encontrando na Arte um espaço produtivo de transformação dessas funções, já que esta carrega em si o legado humano, sendo assim, o sujeito ao entrar em contato com a Arte experiencia vivências alheias, enriquecendo sua perspectiva de mundo e sua humanidade (Barroco & Superti, 2014; Silva, 2004). Assim, "É imprescindível que compreendamos que a arte pode nos levar para espaços dentro de nós mesmos a que não teríamos acesso de outra maneira." (Albano, 2000, citado por Silva, 2004, p. 188).

A Arte objetiva sentimentos e outras potencialidades humanas, provoca alterações no psiquismo promovendo nova organização psíquica mais elaborada, humanizando os homens, desenvolvendo e transformando sentimentos (Barroco & Superti, 2014). Como escreve Silva (2004, p. 188), “o contato com a obra de arte aproxima as pessoas das características constituintes da condição humana, como alegria, medo, tristeza, angústia, saudade, esperança.”

Apoiadas pelas concepções acima citadas, utilizamos a literatura infantil como instrumento para sensibilizar o olhar do psicólogo diante da construção de sentido da queixa escolar pelas crianças. Como escreve Cecília Meireles, “só as boas, as grandes, as eternas leituras poderão atenuar ou corrigir o perigo a que se expõe a criança na desordem de um mundo completamente abalado, e em que os homens vacilam até nas noções a seu próprio respeito.” (1979, p. 28).

A literatura infantil pode ajudar o leitor a encontrar as respostas para as indagações da infância, promovendo uma percepção por meio da dimensão lúdica, fantasias e questionamentos que as histórias infantis proporcionam. A literatura infantil, como qualquer outra forma de Arte, gera diferentes sentimentos e reflexões nas crianças, despertando questionamentos e promovendo a construção de novos significados (Paiva & Oliveira, 2010). A literatura não é um simples passatempo; ela nutre as crianças que dela desfrutam (Meireles, 1979).

As histórias infantis proporcionam um encontro significativo da criança com o seu próprio mundo imaginário, colocando seus sentidos naquelas histórias. Assim, “nesse encontro com a fantasia, a criança entra em contato com seu mundo interior, dialoga com seus

sentimentos mais secretos, confronta seus medos e desejos escondidos, supera seus conflitos e alcança o equilíbrio necessário para seu crescimento." (Paiva & Oliveira, 2010, p. 26).

Como diz Loponte (2008), há uma grande semelhança na forma como a Arte diz sobre a vida e o mundo e o jeito como a criança interpreta as coisas deste mundo. E é pensando na influência transformadora da Arte e nas reflexões que ela desperta que surgiu nossa pesquisa. Considerando que há um sofrimento das crianças diante de suas queixas escolares, pensamos em como a Arte, no caso a literatura infantil, poderia auxiliá-las a construir novos significados sobre a vida e o mundo.

Apresentadas brevemente as contribuições da Arte para a formação do sujeito e as grandes possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento instigadas pela literatura, consideramos que esta se mostra um grande diferencial no trabalho junto às crianças que apresentam queixas escolares.

Percurso metodológico

A pesquisa foi realizada no primeiro semestre de 2016 em uma escola pública da rede municipal de Uberlândia – MG. Desde o primeiro contato com a escola, fomos bem recebidas tanto pela diretora quanto pela docente cuja sala foi foco deste estudo. Participaram seis crianças do 2º ano da Educação Básica e o estudo iniciou-se com observações na sala de aula e conversas com a professora regente sobre as crianças que apresentavam dificuldades em relação à aprendizagem de escrita e de leitura. Realizamos as observações antes que a docente indicasse as crianças que, segundo ela, tinham essas dificuldades. Atentamo-nos às atividades em sala de aula e durante o recreio (Ribeiro, Silva, & Ribeiro, 1998). O trabalho iniciou-se com três observações em sala de aula, em dias e horários diferentes, com o objetivo de entender a dinâmica da sala de aula, a relação da professora com seus alunos e as relações dos alunos entre si, e também uma observação das crianças que apresentassem dificuldades diante do processo de aprendizagem da leitura e escrita.

Após as observações, elaboramos uma proposta para a compreensão das dificuldades apresentadas pelas crianças. Para efetuar uma análise qualitativa do desenvolvimento do processo de aprendizagem da leitura e escrita das crianças participantes, utilizamos cinco livros infantis: "Eu Que Fiz" de Ellen e Julia Lupton (2010), "Ah, Se a Gente Não Precisasse Dormir"

de Keith Haring (2010), "A Rainha das Cores" de Jutta Bauer (2014), "A Grande Questão" de Wolf Erlbruch (2013) e "Eu Sei Um Montão de Coisas" de Ann e Paul Rand (2010).

A partir destes livros elaboramos atividades interativas, em que convidávamos as crianças a ler, escrever e desenhar de acordo com suas possibilidades, o que nos permitiu a observação e a compreensão acerca de aspectos ligados ao referido processo. Foram cinco atividades realizadas, ao todo 25 encontros, sendo o primeiro em grupo e posteriormente quatro encontros individuais com cada criança. Cada encontro durava cerca de 50 minutos e era realizado em uma sala disponibilizada pela escola. A seguir, apresentamos e analisamos as atividades realizadas com as seis crianças: Amanda, José, Luísa, Henrique, Pedro e Yan[45].

Discussão

O trabalho iniciou-se com observações em sala de aula, em que pudemos perceber o carinho que a professora tinha com os alunos; sempre propunha atividades com elementos diversos para envolvê-los, além de ler com frequência algum livro infantil, da biblioteca ou de algum aluno, após o recreio. Após as observações nos encontramos com a docente para compartilhar percepções sobre o desenvolvimento da leitura e escrita dos alunos e conhecer um pouco mais desse processo e das crianças.

Decidimos fazer o trabalho com as seis crianças indicadas pela professora[46]. No primeiro encontro, nos apresentamos para as crianças, lhes explicamos o motivo de estarmos ali, de realizar aquelas atividades com elas e, ao indagarmos-lhes se concordavam em participar da pesquisa, todas responderam que sim. A primeira atividade foi realizada em grupo mediada pelo livro "Eu Que Fiz" (Lupton, 2010), com a intenção de observar como as crianças se relacionam. Nós fizemos uma caixa de fotos, seguindo as quatro instruções do livro. Para introduzir ludicamente a atividade, lemos para elas o livro "Não é Uma Caixa" de Antoinette Portis (2012).

Perguntamos qual criança queria ler as instruções iniciais. Amanda se prontificou a ler a primeira e a segunda instrução. Leu pausadamente, juntando as sílabas para formar as palavras, em seu tempo. Após a leitura, seguimos as instruções. Terminada as primeiras

[45]Para preservar a identidade das crianças, os nomes são fictícios.
[46] Foram respeitados todos os procedimentos éticos.

instruções, Luísa ofereceu-se para ler as duas últimas; em uma leitura lenta e com muitas dificuldades de reconhecer as sílabas, solicita a nossa ajuda. A segunda parte da atividade foi uma criação livre, as crianças enfeitaram as caixas como quiseram, utilizando os materiais ali disponíveis (papéis coloridos, revistas, lápis de cor, *glitter* e etc.).

As crianças se ajudaram ao seguir as primeiras instruções. Aquelas que manuseavam com maior destreza o corte do papel branco no tamanho da caixa, ajudaram as outras que estavam tendo dificuldades em concluir a atividade. Mostraram-se muito entusiasmadas e empenhadas durante toda a execução desta atividade.

A partir da segunda atividade, todas começaram a ser individuais, para uma melhor observação do processo de aprendizagem da leitura e escrita de cada criança. Mediadas pelos desenhos de Haring (2010), os quais fogem dos padrões tradicionalmente utilizados em livros infantis, oferecendo-nos desenhos com formas criativas e que sugerem movimento, convidamos as crianças a usarem sua criatividade. Escolhemos três desenhos do livro "Ah, Se A Gente Não Precisasse Dormir", e pedimos para que as crianças contassem histórias a partir dos desenhos e depois escrevessem um título para cada história.

As histórias tiveram muitas características em comum entre as crianças; elas relataram o que a figura tinha de mais nítido, como se estivessem descrevendo uma imagem, porém, os nomes variaram. No primeiro desenho os nomes foram: O menino preso no som (Amanda); O homem amarelo, verde e vermelho (José); As pessoas (Luísa); Quibe (Henrique); O hominho da cor (Pedro); UAOINC (O rádio estragado) – (Yan).

No segundo desenho os nomes escolhidos pelas crianças foram: Os macacos comilão (sic) (Amanda); Os macacos (José); A árvore grande de todos animais (Luísa); Domis (Henrique); Macaquinho rosinha (Pedro); BAOCH (O Macaco) - (Yan). No terceiro desenho os nomes foram: O pau que não prestava (Amanda); O quadro malvado (José); O homem (Luísa); Cristiane (Henrique); O galho explosivo (Pedro); UGABMO (O cano quebrado) - (Yan).

Os relatos das histórias foram bastante sucintos, a maioria das crianças precisou de indagações como: "o que aconteceu depois?", "tirando de onde?", "por que?", e variavam de acordo com as histórias, para instigá-las a continuarem criando. No primeiro desenho, elas foram relatando o que estava acontecendo em cada quadrinho, sem muita conexão entre eles.

Somente Pedro descreveu uma relação interessante e envolvente entre os quadrinhos. No segundo desenho, todos relataram que eram macacos, brincando e comendo, porém Luísa disse que também eram pessoas e gatos. No terceiro desenho, Amanda, José, Luísa e Henrique relataram que era uma pessoa que quebrou o pau por estar com raiva; Yan disse que o homem quebrou porque quis e simplesmente foi embora; Pedro criou uma história de um galho explosivo que tinha o poder de destruir outros planetas, e ao ser quebrado, seu poder acabava.

As crianças conseguiram escrever o título que queriam sem quase nenhuma mediação. As dificuldades que mais apareceram foram em sílabas que apresentam encontros consonantais e a palavra homem (que pede o uso do h). Os plurais e artigos eram ditos, mas não escritos; as crianças também tiveram dificuldades para saber o que era escrito junto ou separado nas sentenças. Amanda, José e Luísa sempre nos perguntavam suas dúvidas. Pedro teve bastante facilidade de escrever os dois primeiros títulos, no segundo teve uma maior dificuldade; porém, não pediu ajuda e corrigia os erros assim que os percebia. Henrique escolheu como títulos palavras que já sabia escrever. Yan deu o nome do primeiro desenho de “O rádio estragado”, o segundo desenho de “O macaco” e o terceiro desenho de “O cano quebrado”, mas escreveu da forma relatada acima, no final de todas as escritas afirmava que estava correto.

A terceira atividade teve como objetivo perceber a leitura de mundo das crianças de forma bastante lúdica. O livro “A Rainha das Cores” de Bauer (2014), conta a história de uma rainha que tem as cores como súditos, com os quais ela interage durante a história. No final do livro há um convite para colorir um desenho da rainha. Lemos a história para as crianças e no final, com giz de cera e uma cópia do desenho do livro em cima da mesa, perguntamos se elas se lembravam quais eram as cores relatadas na história; solicitamos que peguem os respectivos gizes de cera. Todas as crianças pegam os referentes às cores do livro; somente Yan, ao final da história, disse que não se lembrava das cores.

O livro “A Grande Questão”, de Erlbruch (2013), foi um grande aliado para a observação do processo de aprendizagem da escrita. Este livro responde à grande questão: “Por que você veio ao mundo?” a partir do olhar de vários personagens. Inspiradas nas respostas resolvemos perguntar para as crianças esta grande questão. Assim surgiu a quarta atividade; líamos a história e elas escreviam no papel quantas respostas quisessem.

A maioria das respostas foi relacionada a conteúdo escolar e disciplina. Amanda, Luísa, José e Pedro utilizaram métodos semelhantes para escreverem as palavras, falavam as sílabas pausadamente juntando-as para formar as palavras. Amanda respondeu "*para aprender*", "*para ser inteligente*", "*para amar*" e "*para ser educado com os outros*", questionou bastante o que é escrito junto e o que é escrito separado. Luísa respondeu "*para ter saúde*", "*para ter felicidade*" e "*para ter amor*", apresentou uma dificuldade particular ao escrever as palavras "*ter*" e "*amor*", esquecendo-se do R no final. José respondeu "*para ser bonzinho*", "*para ser obediente*", "*para ajudar as pessoas*" e "*para estudar*", apresentou erros comuns da língua portuguesa como a troca do J pelo G e escreveu pessoas com somente um S. Pedro respondeu "*para aprender*", "*para aprender outras coisas*", "*para ter família*", "*para ter coisa*" e "*para ter amigos*", ele percebia seu erro assim que o cometia, escreveu coisa com G e família com LH, mas corrigiu as palavras de imediato. Também apresentou dificuldades no R no final da palavra "*ter*".

Henrique apresentou dificuldades para escrever palavras que possuem sílabas com encontros consonantais, como por exemplo o "*PRA*". Além do mesmo método usado pelas outras crianças, falar sílaba por sílaba, este também escrevia as famílias das letras no final da folha para ajudar a pensar. Respondeu "*pra se divertir*", "*pra estudar*", "*pra brincar*" e "*pra fazer capoeira*". Da mesma maneira que Amanda, questionou várias vezes a escrita junta e separada das palavras na frase.

A mesma dificuldade na segunda atividade foi apresentada por Yan. Disse que queria escrever "*para aprender*" e escreveu PAMOIH, e desta vez interviemos. Pedimos para que ele lesse a palavra e ele disse que não conseguia. Fomos lendo letra por letra, as quais ele sabia ler, e depois tentamos juntar as sílabas para formar uma palavra, o que não deu certo. Assim mediamos todas as palavras para ajudá-lo a escrever as sentenças que desejava. Apresentou bastante dificuldade para escrever quase todas as palavras, sempre utilizando uma estratégia de tentativa e erro, até acertar as letras que compunham tais palavras. Também apresentou as mesmas dificuldades das outras crianças em sílabas com encontros consonantais, o R no final das palavras e o que se escreve junto ou separado.

Inspiradas no famoso Jogo da Memória, que faz parte da brincadeira de muitas crianças, construímos a quinta atividade. Com os desenhos do livro "Eu Sei Um Montão de Coisas", de

Ann e Paul Rand (2010) e suas respectivas definições, montamos uma brincadeira. Após a leitura, as crianças tinham que juntar o desenho com a sua definição de acordo com o livro, o que exigia bastante atenção, pois os desenhos não eram tão óbvios – no sentido de uma estética menos convencional.

Novamente, Luísa, Amanda, Pedro e José utilizaram métodos semelhantes para executar a atividade. Eles escolhiam um desenho e depois viravam as palavras, iam lendo-as até acharem a que representava o desenho. Algumas vezes não se lembravam o que era o desenho. No buraco, por exemplo, achavam que era uma árvore, mas descobriam o equívoco assim que saía a palavra ou o desenho correspondente. Mais uma vez a dificuldade com palavras que possuem sílabas com encontros consonantais, só que desta vez, em sua leitura.

Henrique usou um método bastante diferente das demais crianças. Para lembrar-se do desenho, dizia a sentença completa do livro relacionada a ele. "*Cavo um buraco*", disse ao virar o desenho do buraco. Assim, procurava as palavras de acordo com a primeira sílaba, neste caso o "CA", pois ele se lembrava da sentença completa. Quando achou a palavra CACHORRO, colocou no desenho do BURACO, devido à primeira sílaba, pois tentou ler a palavra inteira e não conseguiu. No decorrer do jogo a palavra BURACO apareceu; ao lê-la, Henrique trocou as palavras imediatamente. Ao procurar a palavra ESPELHO, deparou-se com ela duas vezes, não conseguia ler e desistia, em sua terceira tentativa insistiu mais um pouco e conseguiu. Esta estratégia mnemônica é citada por Vigotski e Luria em seus experimentos com crianças, relativos à utilização de recursos externos para ajudá-las a se recordarem de números ou palavras a serem memorizados (Vygotsky[47] & Luria, 1996).

Ao fazer esta atividade com Yan, ele executou a atividade em silêncio. Os primeiros desenhos, representação de CAVALO e BURACO, foram relacionados aos seus nomes correspondentes. Porém, os outros desenhos foram unidos a palavras que iam sendo viradas aleatoriamente. Ao término da atividade perguntamos se ele terminara e se estava tudo certo, e ele disse que não. Assim, indagamos se queria que lêssemos a história mais uma vez, pausadamente, para irmos conferindo se estava tudo certo, este disse que sim.

[47] De acordo com a grafia da obra.

Enquanto líamos a história, Yan troca somente a palavra ESPELHO, colocando-a em seu desenho e a palavra BOLO que estava no desenho do espelho, no desenho do cachorro, onde a palavra espelho estava. Depois fomos conferir cada tentativa, lendo as palavras e relacionando-as aos desenhos nas quais elas se encontravam. Líamos letra por letra, depois juntávamos as sílabas e por último montávamos a palavra. Na palavra BURACO, Yan trocou a letra B por D, e o som da sílaba CO por SO; ao final, não conseguimos juntar todas as sílabas. Infelizmente, não conseguimos conferir todas as palavras com ele, pois fomos interrompidos por uma atividade escolar, da qual este tinha que participar.

De modo geral, Amanda, José, Luísa, Henrique, Pedro e Yan engajaram-se ativamente nas atividades, o que aponta a viabilidade de uma proposta como a aqui apresentada, baseada no emprego da literatura infantil para a compreensão acerca do processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

Ferreiro e Teberosky (1999) fazem um importante e clássico estudo sobre o processo de aprendizagem da leitura e escrita de crianças de diferentes classes econômicas considerando as hipóteses elaboradas por estas nesse complexo processo. Baseadas nesse estudo e nas atividades realizadas nesta pesquisa, podemos dizer que Amanda, Luísa, José, Yan e Henrique estão na passagem da hipótese silábica para a alfabética, chegando ao final deste desenvolvimento.

A hipótese silábica consiste em dar um valor sonoro a cada uma das letras que compõe uma palavra, é quando a criança começa a entender que a expressão oral representa partes da escrita; às vezes, para elas uma única letra representa sonoramente uma sílaba da palavra. A passagem desta fase para a alfabética necessita de uma análise que vá além da hipótese silábica. Aqui a criança começa a entender que para representar uma expressão oral em uma escrita, necessita mais do que algumas partes (uma letra para cada sílaba, por exemplo), que o sistema alfabético é mais complexo do que as deduções que estas construíram para expressarem algo até chegarem ao final do desenvolvimento a escrita alfabética, contendo uma maior compreensão do sistema de representação da escrita. Nesta etapa final, a criança consegue compreender que cada letra de uma palavra corresponde a um menor valor sonoro do que a sílaba, entendendo seu mecanismo e analisando sistematicamente a palavra que pretende escrever. Depois, as dificuldades serão próprias da ortografia da língua de sua cultura (Ferreiro & Teberosky, 1999).

No caso de Pedro, podemos afirmar que este processo de compreensão do sistema da escrita está nos primórdios da hipótese silábica, trazendo consigo as características fundamentais da fase anterior, a hipótese da quantidade, em que para representar fenômenos diferentes deve haver uma diferença gráfica entre o que se quer representar. Pedro utiliza diversas letras para representar palavras diferentes, reconhece cada uma delas, mas ainda não entendeu o processo sonoro de cada parte da escrita, o que caracteriza o fim da hipótese silábica (Ferreiro & Teberosky, 1999).

Na transição entre a fase silábico-alfabética, Ferreiro (1989) destaca novos problemas que surgem, devido a concepções construídas pelas crianças que devem ser abandonadas, os quais apareceram em nossa pesquisa:

> E, a partir daí, descobre novos problemas: pelo lado quantitativo, que se por um lado não basta uma letra por sílaba, também não se pode estabelecer nenhuma regularidade duplicando a quantidade de letras por sílaba (já que há sílabas que se escrevem com uma, duas, três ou mais letras); pelo lado qualitativo, enfrentará os problemas ortográficos (a identidade de som não garante a identidade de letras, nem a identidade de letras a de sons) (Ferreiro, 1989, p. 27).

Os encontros consonantais foram as dificuldades que mais ocorreram durante as atividades, o que nos mostra o quanto a língua portuguesa é complexa, pois mesmo após compreender a forma de produção de escrita do sistema alfabético, estas crianças terão que lidar com os problemas da ortografia, os quais nem sempre têm relação direta com o que se diz e o que está escrito (Ferreiro & Teberosky, 1999). Como por exemplo, na língua portuguesa o som da letra S, entre duas vogais, tem o som da letra Z.

Outra dificuldade das crianças bastante presente nesta pesquisa é a separação das palavras; a grande dúvida do que é escrito junto ou separadamente. Ferreiro e Teberosky (1999) fizeram uma pesquisa considerando o que é preciso separar ou não a partir do ponto de vista das crianças. Estas deram variadas respostas para a questão, relacionadas ao significado da sentença e relacionadas aos substantivos e verbos, mas também uma resposta interessante, relacionada à letra cursiva, a mais usual nas escritas. Ao escreverem, as crianças apresentam dificuldades em discernir as separações corretas entre os diferentes elementos da frase, algo que

necessita de prática de escrita e também de leitura, para que se apropriem e dominem as regras da língua portuguesa.

Por fim, verificamos que as crianças se ativeram a elementos concretos quando solicitadas a contarem histórias e elaborarem títulos para as histórias, e tiveram dificuldade para "soltar a imaginação". Como afirma Rocha (2000) sobre a capacidade imaginativa

> Não sendo processo psicológico e atividade naturais da criança, torna-se imprescindível que sejam criadas as condições necessárias para que ela se aproprie delas. Na visão dos teóricos da vertente histórico-cultural, prescindir destes investimentos significa deixar os sujeitos encerrados nos limites do empírico, de sua experiência concreta e reduzida. (pp. 46-47).

Assim, entendemos que o emprego da literatura infantil no processo avaliativo das queixas escolares também pode colaborar para o incremento da imaginação, elemento imprescindível para o desenvolvimento cognitivo e afetivo das crianças.

Considerações finais

A pesquisa pretendia, além de possibilitar um olhar mais sensível acerca do processo de aprendizagem da leitura e escrita por meio da Arte, propor um instrumento que possibilitasse a observação de tal processo de forma lúdica e criativa. Percebemos que a Arte, no caso específico a Literatura Infantil, nos abre portas para o desenvolvimento da criatividade, imprescindível no ambiente escolar, considerando as peculiaridades de cada criança, proporcionando atividades e interações que lhe interessem e possibilitem que mostrem o que sabe.

Autores como Buoro (1996), Saraiva (2007) e B. P. Souza (2007) discutem a diversidade em relação à criança e a escola. Por mais que seja um conceito presente em algumas discussões sobre a educação, ainda se aplica um tratamento igualitário no sistema educativo. A heterogeneidade dos saberes de cada criança é um fato que não pode ser desconsiderado, pois cada uma tem suas diferenças, seus tempos e suas formas de apreender um conteúdo; esses fatores fazem com que nem todas as crianças aprendam no mesmo tempo que as outras, o que não significa que elas não tenham se desenvolvido (Cardoso, 2016).

É indispensável que busquemos soluções genuínas e originais para auxiliar os alunos em seus rendimentos escolares, necessidade que cabe também nas avaliações das queixas escolares. As formas tradicionais ainda são muito utilizadas nas avaliações, dando pouco ou nenhum espaço para que a criança apresente suas particularidades, já que se espera um resultado específico e padronizado em relação a todas outras crianças de uma mesma idade.

O convite à Literatura Infantil para compor uma proposta de avaliação das queixas escolares como a que apresentamos neste trabalho traz em si duas importantes e diferenciadas possibilidades: o olhar atento para as peculiaridades de cada criança e o contato com o universo da imaginação e criação propiciado pelos livros infantis[48], afinal,

> Recriamos a obra de arte quando a vemos, a ouvimos, a lemos, porque penetramos nela e as pequenas palavras, as pequenas imagens, libertam-se subitamente dentro de nós e aí lembramo-nos da gravata, do símbolo ou de qualquer outra coisa que constitui um caminho direto para a nossa experiência e nos faz sentir, de repente, que a vida é isso. (Bronowski, 1983, p. 168).

Abramovich (1995) destaca a importância da Literatura Infantil no desenvolvimento da criança. Os primeiros contatos com a literatura ocorrem por meio do contar histórias por um adulto, que desencadeiam o início da aprendizagem de um leitor, suas futuras descobertas e compreensão do mundo. As histórias despertam várias emoções por meio da imaginação de cada um, mas também levam a outros lugares, modos de vida e outros conhecimentos, sem se apegar a conceitos preestabelecidos.

A finalidade da Arte na educação é constituir um ser humano mais consciente acerca de sua relação com o mundo e no mundo, formando indivíduos mais críticos e criativos que no futuro podem transformar a sociedade. Por isso é importante sempre investir na Arte como componente pedagógico dentro das escolas, e não simplesmente em mais uma atividade extracurricular. O ato de ler se torna menos prazeroso quando vem com a ideia de tarefa, um dever a ser cumprido com prazo e atividades determinadas (Bouro, 1996; Abramovich, 1995).

[48] Neste sentido, um ponto importante a ser destacado é a qualidade dos livros a serem oferecidos à criança. Sugerimos a leitura dos livros "Literatura Infantil: gostosuras e bobices", de Abramovich (1996); "Problemas da Literatura Infantil", de Meireles (1979) e "Seis propostas para o próximo milênio: lições americanas", de Calvino (1990).

Luize (2016) ressalta a importância da literatura durante toda a Educação Infantil, principalmente ao longo do processo de alfabetização. Professores que contam histórias para seus alunos proporcionam a eles uma experiência estética e também o contato com culturas, épocas e tradições diferentes, além de mediar a entrada em um vasto campo de desenvolvimento da imaginação pelo contato com a história do livro, desenhos e grafias diversas. A literatura Infantil vem como forte aliada para a avaliação do processo de alfabetização das crianças que participaram deste estudo; através das atividades inspiradas nos livros infantis, observamos de forma sensível o desenvolvimento na leitura, na escrita e a leitura de mundo de cada criança.

Buscar sempre novas propostas que despertem o interesse das crianças, considerando a diversidade entre elas é o melhor caminho para uma aprendizagem de qualidade e alternativa para superar as dificuldades presentes nesse intrincado processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Conhecer os alunos e seus interesses e a partir disto utilizar recursos diferenciados como a Arte para desenvolver atividades em que as crianças interajam entre si e com a sociedade em que vivem.

Mesmo tento atingido os objetivos da proposta aqui apresentada, nos deparamos com alguns limites, que indicam a necessidade de estudos mais aprofundados e a escassez de trabalhos que utilizem a Literatura Infantil. Vemos que esta mostra-se uma aliada promissora no campo da Psicologia Escolar e Educacional também no que se refere à avaliação das queixas escolares, pois ao mesmo tempo em que convida a criança a mostrar seu processo de aprendizagem, também a instiga a interessar-se pela leitura e pela própria literatura. Além disso, esta proposta de avaliação auxilia a escola a olhar para as possibilidades dos alunos e não para as suas faltas, como geralmente acontece.

Referências

Abramovich, F. (1995). *Literatura Infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Editora Scipione.

Barbosa, D. R. (2011). *Estudos para uma história da psicologia educacional e escolar no Brasil***.** 2011. 673 f. Tese (Doutorado) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Barroco, S. M. S.; Superti, T. (2014). Vigotski e o estudo da psicologia da arte: contribuições para o desenvolvimento humano. *Psicologia e Sociedade***,** Maringá, v. 1, n. 26, p.22-31, fev.

Bauer, J. (2014). *A rainha das cores*. São Paulo: Cosac Naify.

Buoro, A. B. (1996). *O Olhar em Construção: Uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola*. São Paulo: Cortez.

Bronowski, J. (1983). *Arte e Conhecimento*. Trad. Artur Lopes Cardoso. São Paulo: Martins Fontes.

Cardoso, S. S. (2016). Alfabetização como uma construção dialógica no conhecimento e aprendizado da leitura e escrita. *Revista Veras*, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 45-59, jan./jun.

Erlbruch, W. (2013). *A grande questão*. São Paulo: Cosac Naify.

Ferreiro, E. (1989). *Reflexões sobre alfabetização*. 14. ed. São Paulo: Cortez Editora.

Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1999). *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed.

Freire, P. (1985). *A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam***.** 9. ed. São Paulo: Cortez.

Haring, K. (2010). *Ah, se a gente não precisasse dormir*. São Paulo: Cosac Naify.

Loponte, L. G. (2008). Arte e metáforas contemporâneas para pensar infância e educação. *Revista Brasileira de Educação***,** Rio Grande do Sul, v. 13, n. 37, p.112-188, jan./abr.

Luize, A. (2016). A linguagem escrita na Educação Infantil: uma análise sobre as práticas de leitura. *Revista Veras*, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 21-32, jan./jun.

Lupton, E. & Lupton, J. (2010). *Eu que fiz*. São Paulo: Cosac Naify.

Marinho, G. R. (2016). Ler e escrever na Educação Infantil: análise de uma proposta curricular. *Revista Veras*, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 87-104, jan./jun.

Meireles, C. (1979). *Problemas da Literatura Infantil***.** 3. ed. São Paulo: Summus.

Paiva, S. C. F. & Oliveira, A. A. (2010). A literatura infantil no processo de formação do leitor. *Cadernos da Pedagogia***,** São Carlos, v. 4, n. 7, p.22-36, jan./jun.

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

Portis, A**.** (2012). *Não é uma caixa*. São Paulo: CosacNaify.

Rand, A. & Rand, P. (2010). *Eu sei um montão de coisas*. São Paulo: Cosac Naify.

Ribeiro, M. J., Silva, S. M. C., & Ribeiro, E. E. T. (1998). Avaliação qualitativa de crianças com queixas escolares: contribuições da psicologia educacional. *Estudos e Pesquisas em Psicologia***,** São Paulo, v.3, n.5, p.75-92, jan/jun.

Rocha, M. S. P. M. L. (2000) *Não brinco mais: a (des) construção do brincar no cotidiano educacion*al. Ijuí, RS: UNIJUÍ.

Santos, A. A. C. (2007). Uma proposta de olhar para os cadernos escolares. Em: B. P. Souza (Org.), *Orientação à queixa escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, pp. 165-184.

Saraiva, L. F. O. (2007). Olhares em foco: tensionando silenciamentos. Em: B. P. Souza (Org.), *Orientação à queixa escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, pp. 59-78.

Silva, S. M. C. (2004). Arte e educação: na confluência das áreas e formação do psicólogo. *Pro-Posições***,** Uberlândia, v. 15, n. 44, p.187-199, mai./ago.

Silva, S. M. C. (2005) *Psicologia escolar e arte: uma proposta para a formação e atuação profissional*. Campinas, SP: Editora Alínea.

Souza, B. P. (2007). (org). *Orientação à queixa escolar*.1. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Trautwein, C. T. G. & Nébias, C. (2006). A queixa escolar por quem não se queixa: o aluno. *Mental***,** Barbacena, v. 4, n. 6, p.123-148, jun.

Vigotskii, L. S., Luria, A. R., & Leontiev, A. N. (1988). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 3. ed. São Paulo: Ícone.

Vygotsky, L. S. & Luria, A. R. (1996). *Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Weisz, T. (2016). A aprendizagem do sistema de escrita: questões teóricas e didáticas. *Revista Veras*, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 11-20, jan./jun.

XIII CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL

PELA DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

27 a 30 de setembro de 2017 – Salvador – BA ISSN 1981-2566

www.conpe2017.ufba.br

A VISÃO DOS PROFESSORES DE ESCOLAS PRIVADAS FRENTE AO PROCESSO DE MEDICALIZAÇÃO

Laísa Fonseca Araújo - FUNORTE[49]

Mayra Bastos Morais - FUNORTE[50]

Caroline Caribé Teixeira Veloso - FUNORTE[51]

Introdução

A medicalização é caracterizada por um fenômeno que transforma sofrimentos e/ou dificuldades em doenças mentais, onde na maioria das vezes acarreta no uso indevido de fármacos sem o conhecimento da real necessidade destes.

Segundo Garcia, Borges e Antoneli (2014), a medicalização emerge de acordo uma criação de ciência médica que compreende o processo saúde doença focado apenas no individuo, primando pela abordagem biológica. Com isso, questões médicas são transformadas em problema individuais, perdendo assim suas características sociais.

Este é um fenômeno preocupante que vem sendo banalizado, é um processo que se encontra culturalmente enraizado, e necessita de discussões e estratégias de enfrentamento. Sendo necessário voltar à atenção para o processo de medicalização, que se inicia já na infância, quando crianças são diagnosticadas e medicadas de maneira errônea com a finalidade de modificar seus comportamentos (Janiro, 2016).

A criança na faixa etária de seis aos dez anos, de acordo com Papalia, Olds e Feldman (2006), encontra-se no estágio de operações concretas, mas ainda que pareçam universais as características e a maturação cognitiva, o modo como esta desenvolve depende de múltiplos fatores, tais como os ambientais.

Nesse sentido, Nunes (2013) salienta que alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem delegam ao professor maneiras e estratégias diferenciadas daquelas utilizadas

[49] E-mail: laisafonseca78@gmail.com
[50] E-mail: mayrabastos56@hotmail.com
[51] E-mail: carteixvelo@yahoo.com.br

com crianças sem dificuldades. É necessário, também, que este lance mão de referenciais teóricos que proporcionem o embasamento para o desenvolvimento de novas formas de auxílio a fim de que o aluno com dificuldade aprenda. De forma que inúmeros são os fatores que podem influenciar no processo de aprendizagem, portanto, cabe assim, relacionar esses fatores ao contexto em que cada sujeito se encontra.

Ainda de acordo com Nunes (2013) a educação no Brasil, sobretudo nas escolas públicas, encontra-se em estado de precariedade, tanto no sentido estrutural quanto no exercício da docência, o que influencia potencialmente o fracasso escolar. Em contraponto à rede pública, a rede de ensino particular é consideravelmente diferente em relação a infraestrutura e recursos de enfrentamento das dificuldades de aprendizagem.

No entanto, independente do cenário educacional, o modo de aprendizagem da criança é reflexo de tudo que ela vivencia, de acordo com sua forma de perceber e refletir o mundo. Portanto, é certo que se deve levar em consideração a afirmativa de que cada sujeito é singular, ou seja, cada um leva um tempo diferente para aprender (Pederiva; Silva, 2015).

A medicalização no âmbito escolar se tornou parte do discurso que visa justificar questões de não aprendizagem ou comportamentais, em questões patológicas e de responsabilidade médica (Garcia; Borges; Antoneli, 2015).

É evidente a necessidade de esclarecer, sobretudo, à sociedade, questões que colocam em dúvida a medicalização e o uso de tratamento medicamentoso relacionado a transtornos que para muitos pesquisadores se remetem não a problemas biológicos, mas sim a problemas de socialização e que dessa forma indicaria um uso abusivo de drogas psicoativas, as quais, muitas vezes, ao invés de ajudar na aprendizagem da criança, possam vir a prejudicá-la não apenas cognitivamente, mas biológica e psicologicamente.

Conforme Stroh (2010) é necessário que haja cuidados especiais e minuciosos relacionados aos excessos de encaminhamentos e utilização demasiada e precipitada de medicamentos, pois podem trazer prejuízos e efeitos colaterais danosos. Dessa forma, é de fundamental importância a necessidade, não somente dessa, mas de diversas pesquisas que envolva tal discussão, a fim de adentrar em tais questões, de forma a tentar preencher possíveis lacunas dispostas sobre tais.

Ao sugerir como tema de pesquisa a medicalização infantil, houve de se pensar e analisar as discussões que envolvem o mesmo; sendo que entre tais discussões, atenta-se ao fato de que sociedade científica e, em especial, os profissionais da Psicologia, debatem com fervor questões inerentes ao aprendizado infantil. Dessa maneira, o presente artigo tem como principal objetivo identificar a percepção dos professores frente ao processo de medicalização de crianças de 06 a 10 anos do ensino fundamental I em duas escolas privadas no município de Montes Claros – MG.

Materiais e métodos

O presente artigo foi desenvolvido através de estudo exploratório caracterizado como um estudo de caso situacional de abordagem quali-quantitaiva, que teve o intuito de identificar a visão dos professores frente ao processo de medicalização em crianças do ensino fundamental I, a mesma foi realizada em duas escolas privadas de grande porte do município de Montes Claros-MG.

A amostra do estudo foi de 15 professoras que lecionam no ensino fundamental I das respectivas escolas, todas do sexo feminino com idade entre 31 a 60 anos e que se dispuseram a participar da pesquisa de forma voluntária, assim como consta o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

A coleta de dados teve com instrumento um questionário semiestruturado o qual apresentava questões abertas, semiabertas e fechadas, relacionadas com o tema da pesquisa. O questionário utilizado foi baseado e adaptado seguindo o instrumento validado no artigo de referência de acordo com Lerner (2014). A aplicação ocorreu nas mesmas escolas onde os professores ministram aula, com data pré-estabelecida e com duração de aproximadamente 30 minutos.

Após a finalização de todas as aplicações, foi realizada a leitura de cada questionário aplicado, visando alcançar informações autênticas dos entrevistados, para poder elucidar a percepção adquirida sobre tais dados. Os questionários foram tabulados, utilizando o programa estatístico Microsoft© Excel® versão 2007. Após análise, foram produzidos gráficos e tópicos de discussão expondo os resultados finais alcançados na pesquisa.

Resultados e discussões

A partir da análise dos dados obtidos através da aplicação do questionário semiestruturado, foi possível chegar aos resultados que serão descritos em seguida.

Vale ressaltar que, assim como o questionário, os resultados descritos, estarão divididos em três partes, sendo a "Parte I" relacionada ao perfil sociodemográfico dos participantes, a "Parte II" que diz respeito à visão do professor frente a medicalização da criança de seis a dez anos no Ensino Fundamental I e a "Parte III" que diz respeito à visão do professor frente a medicalização da criança de seis a dez anos no Ensino Fundamental I (Continuação), que assim como a parte anterior, pretende abordar questões relacionadas à visão do professor frente medicalização da criança de seis a dez anos no Ensino Fundamental I:

Parte I – Perfil sociodemográfico

Quadro 01: Perfil sociodemográfico dos professores participantes da pesquisa.

Sujeitos	Gênero	Idade	Habilitação Profissional	Situação Profissio- nal	Formação na Educação Especial	Tempo de Serviço como professor	Tempo de Serviço na atual escola
1	Feminino	31 a 40	Mestrado	Professor Contratado	Sim	6 a 10 anos	Ate 5 anos
2	Feminino	31 a 40	Licenciatura e Pos-graduação	Professor Contratado	Sim	11 a 20 anos	Ate 5 anos
3	Feminino	31 a 40	Licenciatura e Pos-graduação	Professor Contratado	Sim	11 a 20 anos	6 a 10 anos
4	Feminino	31 a 40	Licenciatura e Pos-graduação	Professor Contratado	Sim	11 a 20 anos	Ate 5 anos
5	Feminino	41 a 50	Licenciatura e Pos-graduação	Professor Contratado	Sim	20 a 30 anos	Até 5 anos
6	Feminino	41 a 50	Bacharelado	Professor Contratado	Sim	11 a 20 anos	11 a 20 anos

7	Feminino	51 a 60	Licenciatura e Pos-graduação	Professor Contratado	Não	11 a 20 anos	6 a 10 anos
8	Feminino	31 a 40	Licenciatura E Pós-Graduação	Professor Contratado	Não	20 a 30 anos	6 a 10 anos
9	Feminino	31 a 40	Licenciatura E Pós-Graduação	Professor Contratado	Sim	11 a 20 anos	Até 5 anos
10	Feminino	41 a 50	Licenciatura E Pós-Graduação	Professor Contratado	Sim	6 a 10 anos	Até 5 anos
11	Feminino	41 a 50	Licenciatura Plena	Professor Contratado	Sim	11 a 20 anos	11 a 20 anos
12	Feminino	31 a 40	Licenciatura E Pós-Graduação	Professor Contratado	Sim	11 a 20 anos	Até 5 anos
13	Feminino	31 a 40	Licenciatura Plena	Professor Contratado	Sim	11 a 20 anos	Até 5 anos
14	Feminino	31 a 40	Bacharelato	Professor Contratado	Sim	11 a 20 anos	6 a 10 anos
15	Feminino	31 a 40	Licenciatura E Pós-Graduação	Professor Contratado	Sim	11 a 20 anos	6 a 10 anos

Fonte: Pesquisa.

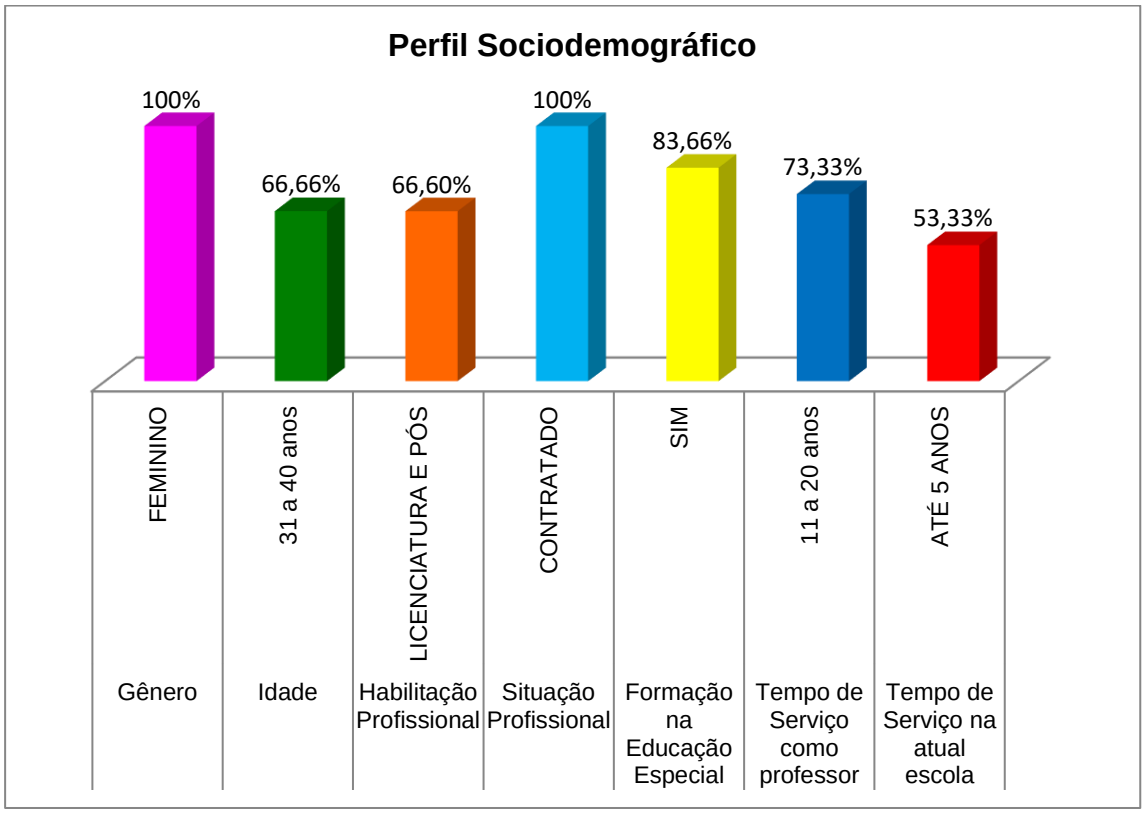
No “Quadro I”, constam 07 das 08 questões abordadas na primeira parte do questionário, sendo possível responder que, participaram da pesquisa um total de quinze professoras, sendo todas do sexo feminino e todas com cargos de “professoras contratadas”, das quais dez se encontram entre a faixa etária de 31 a 40 anos, quatro entre 41 e 50 e uma entre 51 a 60 anos.

Quanto à formação profissional, uma professora possui mestrado, dez possuem Licenciatura e Pós-graduação, duas possuem Licenciatura Plena e duas possuem bacharelado; ainda, treze, das quinze professoras, possuem formação na Educação Especial.

Sobre o tempo de serviço como professora, onze professoras confirmam ter entre 11 a 20 anos de serviço; duas professoras entre 20 e 30 anos de serviço e duas entre 06 a 10 anos. Sendo que, na atual escola, oito professoras alegam ter até 05 anos de serviço; cinco professoras entre 06 a 10 anos de serviço e duas professoras 11 a 20 anos.

A partir dos dados supracitados segue abaixo o "Gráfico I" com a demonstração do perfil das participantes da pesquisa, em percentual.

Gráfico 1 – perfil Sociodemográfico



Fonte: Pesquisa.

Em relação à questão 08, foi perguntado se os alunos identificados com dificuldade de aprendizagem são incluídos em turma regular, sendo que todos os participantes da pesquisa afirmaram que "Sim".

Constata-se que tal resultado vai de encontro com o que está assegurado nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica que define em seu Art. 7º a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns do ensino regular, em

qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica. Ainda de acordo com as diretrizes supracitadas, entende-se por necessidades educacionais especiais; dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento, dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos e altas habilidades/superdotação (Brasil, 2011).

Parte II – Respeito à visão do professor frente medicalização da criança de seis a dez anos no Ensino Fundamental I

Na "Parte II" do questionário, foram expressas 03 questões com diversas afirmativas as quais as professoras deveriam responder de acordo com uma escala sobre o seu grau de concordância com a questão. O quadro de escala segue modelo expresso no "Quadro II" logo abaixo:

Quadro 02 – Opções de Respostas

DT: Discordo totalmente
D: Discordo
I: Não concordo nem discordo
C: Concordo
CT: Concordo Totalmente

De acordo com os critérios descritos, o quadro abaixo, faz um demonstrativo das respostas obtidas na "questão 01" da "Parte II" do questionário. Sendo exposta a quantidade de professores por escala em cada afirmativa.

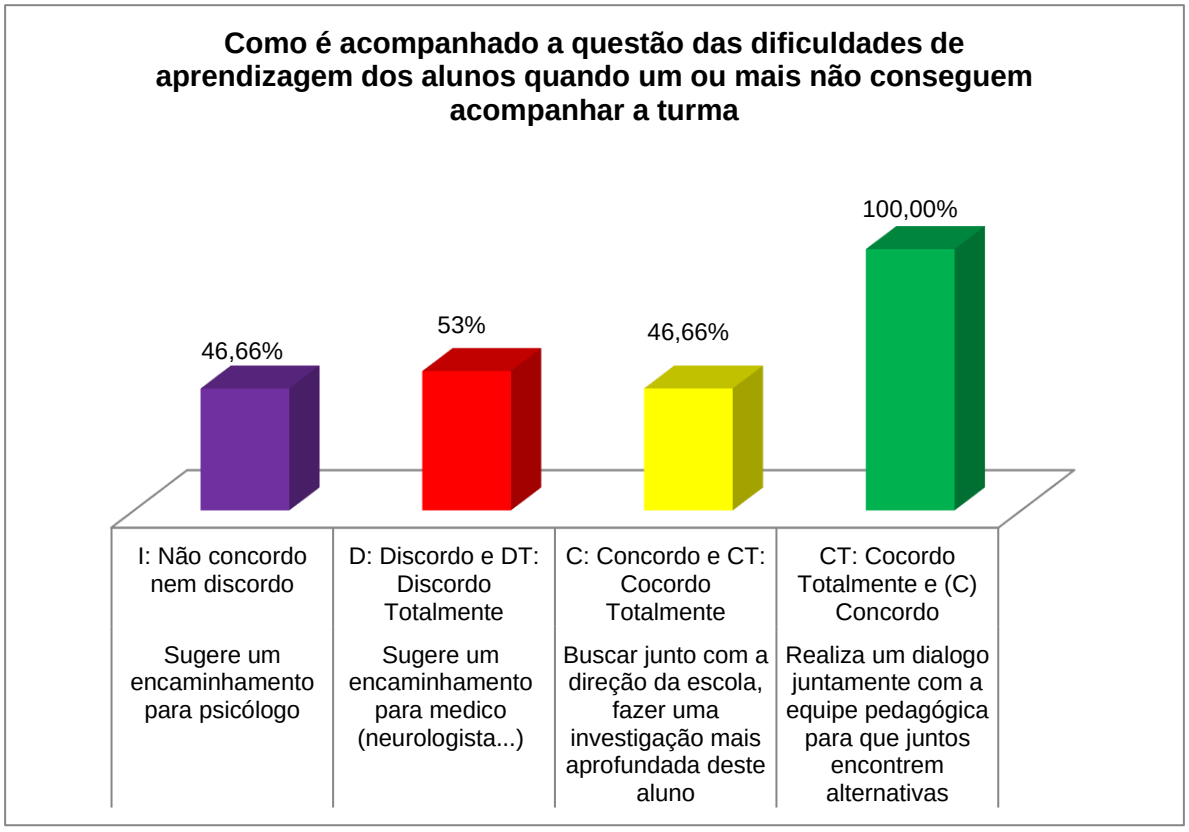
Quadro 03 – Respostas da questão 01.

"Como é acompanhado a questão das dificuldades de aprendizagem dos alunos",	**DT**	**D**	**I**	**C**	**CT**
Sugere um encaminhamento para psicólogo	00	02	07	04	02
Sugere um encaminhamento para medico (neurologista...)	02	06	04	02	0
Buscar junto com a direção da escola, fazer uma investigação mais aprofundada deste aluno	01	00	00	07	07
Realiza um dialogo juntamente com a equipe pedagógica para que juntos encontrem alternativas:	00	00	00	05	10

*01 professor não marcou nenhuma das alternativas para 2ª afirmativa

Analisando tais respostas, como exposto "no gráfico 1", abaixo, observa-se que: 100% das professoras responderam que concordam e concordam totalmente que a melhor solução para o acompanhamento dos alunos que se mostram com dificuldade no aprendizagem, seria "realizar um dialogo juntamente com a equipe pedagógica para que juntos possam encontrar alternativas". Em seguida, as professoras (46,66% C e CT) acreditam que seria mais viável fazer uma "buscar junto à direção da escola uma investigação mais aprofundada sobre o aluno com dificuldade". Quanto a enviar a criança a um médico (neurologista), a maioria das professoras discorda ou discordam totalmente. Em relação a sugerir encaminhamento psicológico, a maioria (46,66%) das professoras disseram não concordar nem discordar.

Gráfico 2 – Questão 1 – Parte II.



Fonte: Pesquisa.

Com os resultados dessa questão, percebe-se uma tendência das professoras a tentarem resolver esse problema dentro da própria escola, acreditando ainda, que a questão referente a

dificuldade de aprendizagem, ao menos a primeira vista, não necessite de atenção médica. As respostas aqui obtidas vão de encontro com o estudo de Lerner (2014) que faz uma abordagem quanto "a medicalização das crianças dos anos iniciais do ensino fundamental, a partir da percepção da gestão escolar e dos professores que atuam nesse nível, "no qual a maioria dos professores, participantes, também concorda que a melhor opção seja "realizar um diálogo juntamente com a equipe pedagógica para que juntos possam encontrar alternativas".

Para a questão 02, da "Parte II" do questionário, as respostas foram as seguintes:

Quadro 04 – Respostas da questão 02.

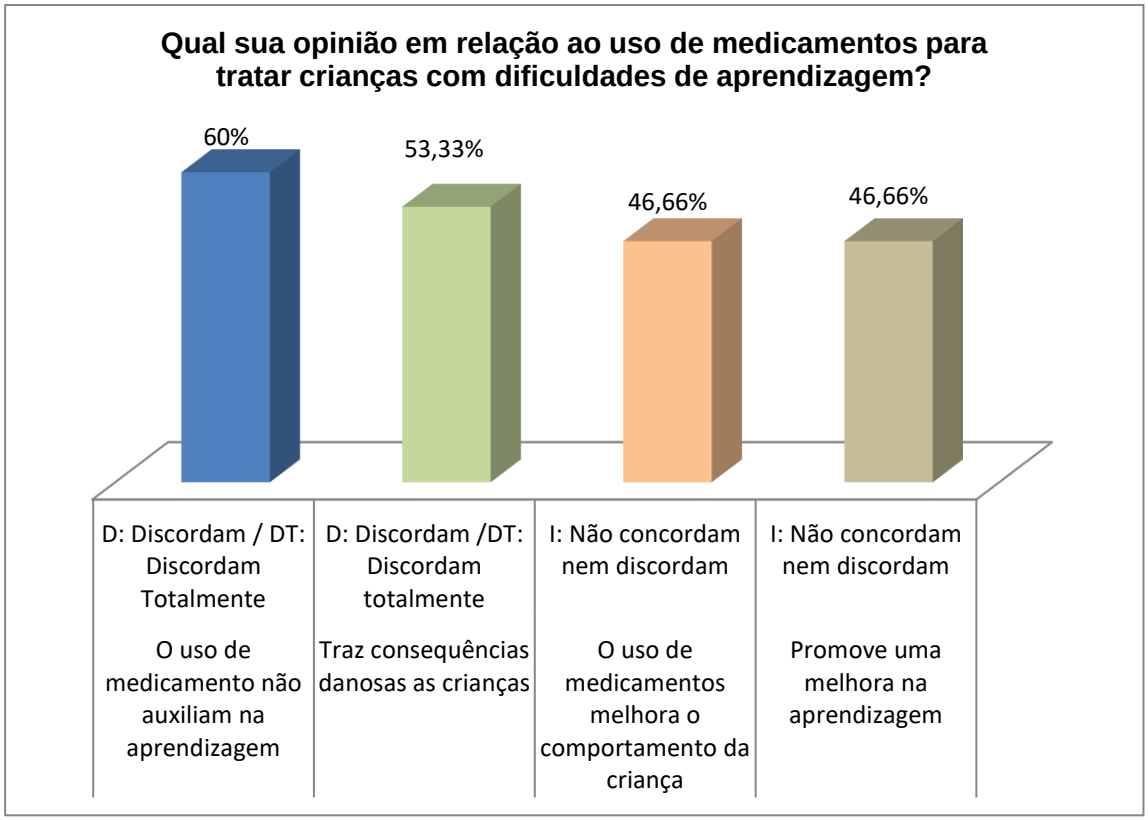
"Em relação ao uso de medicamentos psicoterápicos, para tratar crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem, em sua opinião"	**DT**	**D**	**I**	**C**	**CT**
O uso de medicamentos não auxilia na aprendizagem	03	06	05	01	00
Traz consequências danosas as crianças	03	05	05	01	01
O uso de medicamentos melhora o comportamento da criança	00	02	07	04	02
Promove uma melhora na aprendizagem	00	02	07	04	00

*01 professor não marcou nenhuma das alternativas para última afirmativa.

As respostas referente à questão supracitada, também expressas no "gráfico 3" logo abaixo, demonstra que: Apesar de que a primeira vista, como demonstrado na "questão 01" da "parte II" do questionário, as professoras demonstrarem não acreditar que a dificuldade de atenção das crianças não necessite de atenção médica, e buscar resolver o problema na própria escola, a maiorias das professoras (60% D e DT) não estão de acordo com a afirmativa de que "o uso de medicamentos psicoterápicos não auxiliam na aprendizagem", ainda, mais da metade das professoras (53,33% D e DT) não acreditam que esses medicamentos tragam alguma consequência as crianças, 46% das professoras não concordam nem discordam que esses medicamentos melhorem o comportamento das criança e/ou promova melhoras no aprendizado.

Observa-se, ainda, que apesar de a maioria das professoras responderem que não concordam e nem discorda que o uso de tais medicamentos melhorarem o aprendizado e o comportamento, ao observar o "quadro 2" de resposta, percebe-se que quase que a metade das professoras (40% C e CT), acreditam que os medicamentos melhoram, sim, o "comportamento" das crianças. Tal afirmação também se firma no estudo de Lerner (2014).

Gráfico 3 – Questão 2 – Parte II.



Fonte: Pesquisa.

Concluindo a "Parte II" do questionário, em relação à questão 03, as respostas obtidas foram as seguintes:

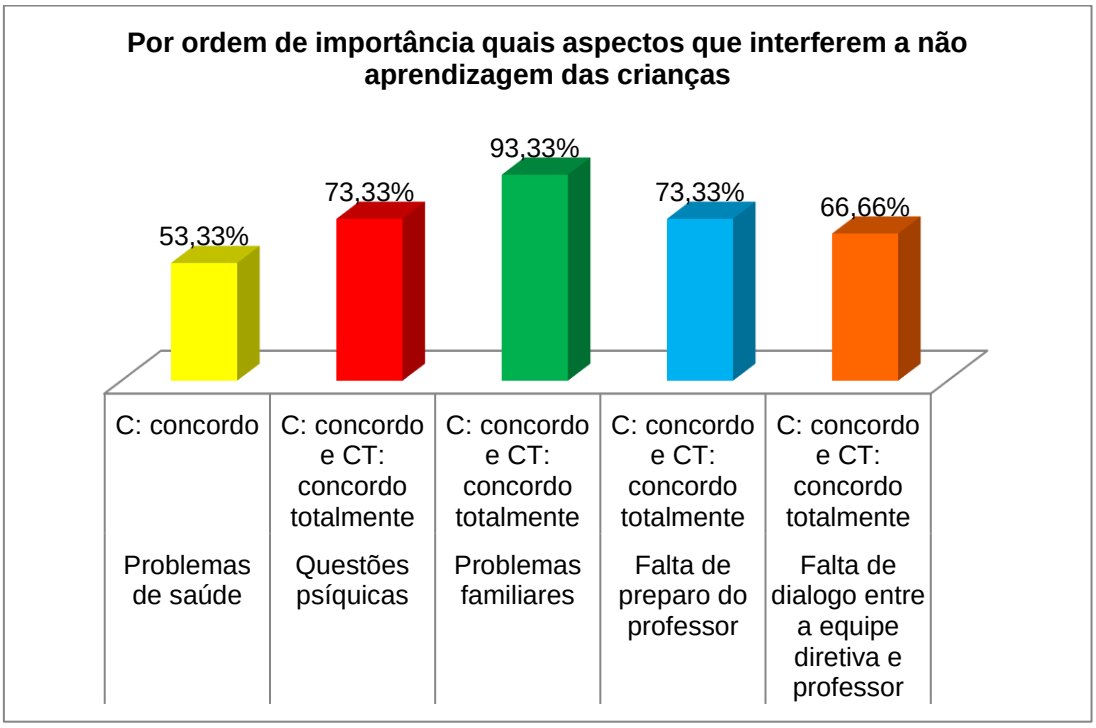
Quadro 05 – Respostas da questão 03.

"Por ordem de importância quais aspectos que interferem a não aprendizagem das crianças"	**DT**	**D**	**I**	**C**	**CT**
Problemas de saúde	01	00	05	08	00
Questões psíquicas	00	01	02	10	01
Problemas familiares	00	00	01	11	03
Falta de preparo do professor	02	00	02	07	04
Falta de dialogo entre a equipe diretiva e professor	01	02	01	07	03

*01 professor não marcou nenhuma das alternativas para 1ª, 2ª e última afirmativa.

Ao analisar tais respostas, observa-se os seguintes dados: 93,33% das professoras acreditam que, por ordem de importância, os problemas familiares, é o aspecto que mais interfere a não aprendizagem da criança, em segundo lugar as atribuem a não aprendizagem a problemas psíquicos e a falta de preparo dos professores (73,33% C e CT), em seguida é atribuída a falta de diálogo entre equipe diretiva e professores e em último lugar é atribuída a problemas de saúde. Segue abaixo gráfico 04, referente à questão aqui expressa.

Gráfico 04 – Questão 3 – Parte II.



Fonte: Pesquisa.

Concluindo a analise referente a questão 03 da "parte II" do questionário, há concordância da maioria dos professores que, por ordem de importância, os problemas familiares e os problemas psíquico são os maiores responsáveis pela não aprendizagem das crianças. Mais uma vez a resposta obtida se compara ao estudo de Lerner (2014), que também faz tal afirmativa. Há ainda, como se pode notar, na análise do gráfico acima, que a responsabilidade pela não aprendizagem das crianças, é, também, responsabilizada, por boa

parte das professoras, pela própria escola, seja pela falta de preparo dos professores ou, seja pela falta de comunicação entre equipe diretiva e professores.

Parte III – Quanto à visão do professor frente medicalização da criança de seis a dez anos no Ensino Fundamental I (continuação)

A "Parte III", última parte do questionário, foi composta por 08 questões abertas e semiabertas, com o propósito de "identificar a visão dos professores frente à medicalização de crianças de seis a dez anos no Ensino Fundamental I nas escolas pesquisadas", haja vista os seus conhecimentos e experiências vivenciadas no ambiente escolar.

Na questão 01 da "parte III" as professoras foram questionadas se tiveram, na formação acadêmica, alguma disciplina que abordassem sobre as dificuldades e transtornos de aprendizagem. Uma parcela de 11 professoras respondeu que "Sim"; 03 responderam que "Não" e uma professora não respondeu.

Quanto a qual momento da formação teve esse contato, as respostas foram: 07 professoras afirmaram que tiveram em uma disciplina da graduação; 02 professoras responderam em várias disciplinas da graduação; 04 responderam na pós-graduação e 02 responderam em outros momentos.

Sobre quais disciplinas foram trabalhadas essa questão, as respostas foram: Psicopedagogia; Psicologia; Psicologia Educacional; Metodologia NEE; Educação Inclusiva; Curso de Aperfeiçoamento e Curso de Extensão e Aperfeiçoamento.

Quadro 06 – Estudou sobre dificuldades e transtornos de aprendizagem

SIM	**Não**
11	03
Em que momento da formação acadêmica	
Em uma disciplina da Graduação	07
Em várias disciplinas da Graduação	02
Na Pós-Graduação	04
Outros	02
Em quais disciplinas	
Psicopedagogia	
Psicologia	
Metodologia NEE	
Educação Inclusiva	
Curso de Aperfeiçoamento	
Curso de Extensão e Aperfeiçoamento	

Fonte: Pesquisa

Tais respostas vão ao encontro do estudo de Lerner (2014), no sentido de que a maioria das professoras que tiveram contato com a dificuldade e transtornos de aprendizagem, apontam a graduação e pós-graduação como responsáveis por tal feito.

Na questão 02, foi questionado se: "Após o uso da medicação pode-se perceber alguma melhora no desenvolvimento cognitivo da criança?". As respostas seguem dispostas no "quadro 07".

Quadro 07 – Melhora cognitiva após medicação

Após o uso da medicação pode-se perceber alguma melhora no desenvolvimento cognitivo da criança?	
SIM	**Não**
11	03

Fonte: Pesquisa * 01 professora não respondeu

Quando pedido para que citassem em quais aspectos se notaram a melhora, as professoras citaram aspectos comportamentais, como atenção; tranquilidade; foco; concentração; tranquilidade emocional; comportamento; calma; interesse, e houve, ainda, uma professora que citou ter notado sensação de pânico. Isso demonstra que as melhoras, após o uso dos medicamentos, percebidas pelas professoras, foram, na verdade, melhora de comportamento e não melhor cognitiva.

Nesse sentido, o estudo de Lerner (2014), quando questionado aos professores sobre a melhora das crianças após o uso de *Ritalina,* a maioria, também, respondeu que "Sim, no quesito comportamental" e não de aprendizagem.

A questão 03, diz respeito à "quais transtornos mais comuns identificados durante o tempo que se encontram nas referidas escolas, e que precisaram ser medicados". As respostas seguem no quadro abaixo.

Quadro 07 – Principais transtornos identificados e medicados

Transtornos	Resposta por professoras
Hiperatividade	11
Déficit de atenção	10
Espectro de Autismo	06
Dislexia	04
Nenhum	02
Síndrome de Irlem	03
Asperg	02
Transtorno Opositor	01

Fonte: Pesquisa * 01 professora não respondeu

As questões 04 e 05 abordavam questionamentos sobre as dificuldades de aprendizagem que as professoras já identificaram nas crianças e quais dificuldades encontradas em se trabalhar com crianças diagnosticadas com algum transtorno.

Como resposta a esses questionamentos, a maiorias das professoras relataram que as dificuldades de aprendizagem identificadas nas crianças são, em geral, dificuldade de atenção, dificuldades de leitura, de compreensão, hiperatividade e agressividade. Sobre as dificuldades de trabalhar com crianças com algum transtorno, quase todas as professoras citaram como principal dificuldade a falta de apoio da família, muitas vezes com a negação dos pais em aceitar que o filho tenha algum transtorno; falta de apoio de profissionais especializados nesse campo; falta de material didático especializado e falta de uma melhor capacitação.

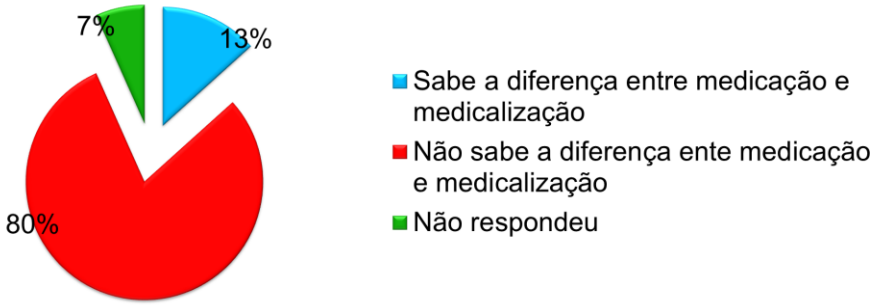
Na questão 06 as professoras foram questionadas sobre "o que entendem por medicalização".

Diante as respostas expressas pelas professoras, percebe-se que a quase totalidade das professoras não conhecem o termo "medicalização", confundindo-o, por muitas vezes, como processo de "medicação". Em seguida, serão discorridas algumas respostas que chamaram atenção em relação as diferenças expostas através palavras das professoras, que aqui serão identificadas como **P-01**, e **P-02**:

> **P-01:** *"medicalização é interferir com medicamento na construção do conhecimento. Medicação é tratar a patologia à base de drogas e medicamentos".*
>
> **P-02:** *"medicação é quando realmente precisa. Medicalização entendo que é para casos simples que acaba medicando sem necessidade."*

Gráfico 05 – Questão 6 – Parte III

O que entendem quanto a diferença entre medicalização e medicação



Quanto à questão 07, as professoras foram questionadas sobre a importância de o professor ter em mãos o diagnostico clínico do aluno para que se possa intervir e de que forma esse diagnostico pode auxiliar.

Mais uma vez as respostas obtidas vão de encontro com estudo de Lerner (2014), os participantes da pesquisa concordam que "Sim", é importante ter o diagnostico em mão. As professoras ainda citam que o diagnostico da segurança para trabalhar com essas crianças, auxilia conhecê-las e entendê-las melhor.

Por fim, a última questão abordada no questionário, à questão 08, foi questionado as professoras se elas "gostariam de comentar algo que não tenha sido contemplado nas questões anteriores, em relação à medicalização da educação ou do uso de medicamentos por crianças em idade escolar".

Algumas das professoras responderam tal questão, relatando não concordar com a medicação exacerbada de crianças com o propósito de melhoria na aprendizagem. Em suas palavras, as professoras que aqui serão identificadas como **P-03**, **P-04** e **P-05** destacam:

> **P-03:** *"Não concordo com a medicalização/medicação. A melhor intervenção é o cuidado, o olhar, o carinho, dar atenção e buscar estratégias coletivamente para executar".*

> **P-04:** *"Me preocupo constantemente com o índice de crianças que estão sendo medicalizadas para atenuar ou resolver problemas de aprendizagem escolar, problemas de comportamento e socialização (...)".*

P-05: *"(...) Hoje em dia, percebe-se que estão confundindo indisciplina, falta de limites, educação, com "doenças", "deficiências", o que é perigoso, e às vezes torna-se um "alívio" para os pais (resolvendo assim, os seus problemas)".*

Considerações finais

Ao termino dessa pesquisa, foi possível compreender alguns aspectos importantes quanto "a visão dos professores de escolas privadas frente ao processo de medicalização em crianças do ensino fundamental I". Em princípio, foi possível traçar um perfil sociodemográfico das participantes da pesquisa, o que foi e grande importância para se levar em consideração os seus pontos de vista.

Quanto ao entendimento sobre o processo de medicalização, pode-se afirmar que é, ainda, pouco conhecido, sendo confundido com o processo de medicação, o que interfere na forma como se abordam essa questão. Percebe-se, por exemplo, que a maioria das participantes apesar de não concordarem, de acordo com a questão 02 da "parte II" do questionário, na ineficiência e nos danos que os medicamentos psicoterápicos possam causar as crianças, e concordarem, de acordo com a questão 02 da "parte III do questionário" que há melhora no desempenho cognitivo das crianças após o uso desses medicamentos, as mesmas contradizem na própria questão 02 da "parte III", ao citar melhorias apenas de comportamento nas crianças, após o uso dos psicoterápicos e na questão 08 da "parte III" onde a maioria defende, categoricamente, que não concordam com o uso indiscriminado dessas drogas e que muitas das vezes essas são usadas para resolver problemas de comportamento e não de aprendizagem.

Por fim, as autoras do presente artigo chamam atenção para a necessidade de mais estudos que abordem a temática em questão, de forma que se complementem, bem como uma maior divulgação do mesmo, o que consequentemente, leve a novas e melhores perspectivas sobre o assunto, podendo vir a ajudar os profissionais da saúde, tal como os profissionais da educação, a compreenderem cada vez mais a "medicalização", além de auxiliá-los na escolha de melhor solução para cada caso.

Referências

Brasil. (2001) *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica.* Brasília. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>.

Garcia, M. R. V.; Borges, L. N.; Antoneli, P.(2014) De P. A Medicalização na Escola a partir da perspectiva de Professores de Educação Infantil: Um Estudo na Região de Sorocaba-Sp. *Revista Ibero-americana de estudos em educação,* 9 (3), 536-560. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/7356/0>.

Janiro, A. C. (2016) A Vida Medicalizada. Disponível em: <https://psicologiaacessiveldotnet.files.wordpress.com/2016/05/rev-psicologia-editora-mythos-vida-medicalizada-capa-2-51-54-pdf.pdf>.

Lerner, C. E. (2014) *A medicalização das crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir da percepção da gestão escolar dos professores que atuam nesse nível.* Monografia, Centro Universitário Univates, Lajeado, Rio Grande do Sul, Brasil.

Nunes, M. R. M. (2013) O professor frente às dificuldades de aprendizagem: Ensino público e ensino privado, realidades distintas? *Revista de Psicologia,* 4 (1), 63-74, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/index.php/psicologiaufc/article/view/791>.

Papalia, D. E., Olds, S. W., Feldman, R. D. (2006) *Desenvolvimento Humano.* Porto Alegre: Artes Médicas.

Pederiva, P.L.M; Silva, C.M. (2015) Desmascarando Dificuldades de Aprendizagem: O Papel Social da Escola para uma Educação não Excludente. *Revista Ensino Em Re-Vista*, 22 (1), 25-34Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/30692>.

Stroh, J. B. (2010) TDAH - diagnóstico psicopedagógico e suas intervenções através da Psicopedagogia e da Arteterapia. *Revista Construção Psicopedagócia,*18 (17), 83-105. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cp/v18n17/v18n17a07.pdf >.

XIII CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL

PELA DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

27 a 30 de setembro de 2017 – Salvador – BA ISSN 1981-2566

www.conpe2017.ufba.br

ANÁLISE DAS REDES SOCIAIS SIGNIFICATIVAS DE ESTUDANTES SURDOS UNIVERSITÁRIOS

Christianne Rocha Gomes - IFS[52]

Joilson Pereira da Silva - UFS[53]

Rita de Cácia Santos Souza - UFS[54]

Resumo: Diante da falta de estudos sobre educação inclusiva dos surdos no ensino superior, da necessidade de disseminar pesquisas sobre essa temática no âmbito nacional e da escassez de estudos realizados por pesquisadores na área da Psicologia, este estudo teve como objetivo analisar como as redes sociais significativas contribuíram com o processo de inclusão de estudantes surdos inseridos nos cursos do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de Sergipe, campus São Cristóvão. Realizamos uma pesquisa qualitativa, utilizamos o Mapa de Rede para coletar os dados e fizemos a análise de conteúdo categorial temática. Constatamos que é de suma importância identificar as redes sociais significativas para que políticas públicas sejam elaboradas, promovendo capacitação e orientação às pessoas e instituições que compõem essa rede. Presumimos a necessidade de futuras pesquisas e entendemos que esta contribuirá com o aprimoramento de ações que favoreçam a inclusão.
Palavras-chave: Educação inclusiva; ensino superior; inclusão; surdez.

Introdução

Dados do Instituto Nacional de Educação e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira – INEP indicam que é crescente o número de estudantes surdos que ingressam no ensino superior no Brasil, e especificamente no Estado de Sergipe, havendo um aumento significativo entre os anos de 2011 e 2015, de 24% no Brasil e 34% em Sergipe.

Entendemos que esse crescente aumento de alunos surdos no ensino superior se deu em decorrência de diversos fatores, entre os quais: o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais; o desenvolvimento de propostas de educação bilíngue de qualidade para surdos; e um momento histórico no qual políticas públicas de inclusão vêm aos poucos aumentando o acesso

[52] E-mail: christiannerg@hotmail.com
[53] E-mail: joilsonp@hotmail.com
[54] E-mail: ritacssouzaa@yahoo.com.br

e a participação ativa de pessoas com deficiência em diferentes contextos sociais (Bisol et al., 2010).

Apesar desse crescimento considerável, sabemos que esse acesso não tem sido possibilitado a todos, pois muitos indivíduos surdos ainda estão à margem desta inclusão. Além disso, há uma falta de estudos que abordam a educação inclusiva dos surdos no ensino superior, uma escassez de estudos realizados por pesquisadores na área da Psicologia e uma necessidade de disseminar pesquisas sobre essa temática em todo o território nacional. Diante desse panorama, este estudo buscou analisar como as redes sociais significativas contribuíram com o processo de inclusão de estudantes surdos inseridos nos cursos do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de Sergipe, campus São Cristóvão. Nesse processo de inclusão do surdo no âmbito educacional entendemos a importância das redes sociais significativas para constituição da identidade do surdo, para o fortalecimento da sua cultura e, consequentemente, inclusão desses indivíduos.

Pensando as redes sociais no processo de inclusão dos surdos

A inclusão dos estudantes surdos é permeada por representações, isto é, conceitos, valores compartilhados por grupos e que regem as condutas desejáveis numa sociedade. Compreendemos que estas representações do estudante surdo, quando focadas na deficiência e não na diferença, estigmatizam o sujeito e desconsideram as potencialidades, afetando assim o seu desenvolvimento.

As interpretações sobre a surdez são sempre interpretações culturais. A cultura acaba produzindo o normal, o diferente, o anormal, o deficiente, o surdo, dentre outros. E dentro desse contexto cultural a escola constitui-se no espaço eficiente para a educação, a vigilância, o controle, o disciplinamento e o enquadramento desses sujeitos que fogem à “normalidade”. Dessa forma, a educação que vai ser ofertada ao surdo, na maioria das vezes, acaba seguindo o referencial do ouvinte, das pedagogias corretivas, da normalização e dos especialistas (Lopes, 2011).

A inclusão de surdos na escola regular, da forma como vem sendo executada, não é a melhor alternativa, nem na perspectiva pedagógica, nem na perspectiva psicológica, nem na perspectiva sociocultural, nem na perspectiva científica. O ideal é que eles tenham direito de

acesso à escola bilíngue específica para surdos ou à classe bilíngue específica para surdos, visto que, é o único tipo de escola que mais adequadamente pode configurar-se como um ambiente linguístico natural favorável à aquisição da língua de sinais em idade precoce. Isso não significa que devemos fazer oposição ao princípio da inclusão, mas destacamos que inclusão não pressupõe necessariamente inclusão escolar, pois, mais importante que esta, é a efetiva inclusão social (Sá, 2011).

A partir de um ambiente linguístico natural para a aquisição de sua primeira língua, o surdo terá condições de desenvolver sua consciência metalinguística, ampliando as possibilidades de aprendizagem da segunda língua. Mas esse desenvolvimento não poderá acontecer com naturalidade numa escola onde os surdos são minoria, onde a definição da surdez se dá a partir do déficit auditivo e onde sua língua e cultura não são priorizadas. Portanto, como o problema da surdez está localizado num corpo individual, ou em minorias numéricas, a perspectiva da maioria ouvinte é constantemente assegurada, ressaltando os benefícios da escola inclusiva para os ouvintes e a "necessidade" que os surdos têm de conviver com "os normais" para se "consertar", bem como a necessidade de haver surdos nas escolas regulares para incentivarem os ouvintes a aprenderem a língua de sinais e a conviver com as diferenças que existem na sociedade (Sá, 2011).

Para que a inclusão aconteça é fundamental que a sociedade entenda e acolha os surdos, assim como, os surdos participem da sociedade porque se sentem acolhidos, sendo um movimento de mão dupla (Stumpf, 2008). No entanto, verificamos que na própria família do surdo, geralmente, não há esse entendimento, pois, os familiares não sabem a Libras e não têm o interesse em aprender, atrasando assim o desenvolvimento do surdo (Souza et al., 2014).

A questão da diferença linguística, da identidade e cultura surda, e de como apreendem o mundo ao seu redor, são aspectos relevantes na educação dos surdos. O trabalho do intérprete traz uma melhoria significativa no atendimento escolar do surdo, visto que possibilita a comunicação que é estabelecida com base no respeito em relação a condição linguística e cultural do surdo, propiciando seu desenvolvimento e aquisição de novos conhecimentos de maneira adequada (Kotaki & Lacerda, 2013). Portanto, para a efetivação no processo de educação inclusiva dos surdos, um dos aspectos essenciais, é dispor de intérpretes nas salas de aula.

Percebemos também que para execução da proposta de inclusão é necessário tanto no ensino básico, quanto no superior, que se tenha uma organização pedagógica planejada, devidamente financiada para assegurar os apoios e recursos físicos, humanos e materiais aos alunos com necessidades educacionais especiais. Além disso é primordial que as instituições educacionais aprimorem principalmente a acessibilidade física, pois esta incide diretamente na inclusão educacional e social dos alunos, sendo preciso investir e oferecer igualdade de condições para acesso de todos os alunos. E que, as barreiras arquitetônicas sejam visualizadas não apenas como um conjunto de rampas e medidas a serem respeitadas, mas como uma filosofia geral de acolhimento, conforto e facilidades em todas as dependências dos edifícios (Moreira, Bolsanello & Seger, 2011).

No caso específico do aluno brasileiro do ensino superior acaba acumulando uma formação defasada que vem desde o ensino fundamental e médio. O fato das instituições de ensino não atenderem as condições específicas do aluno surdo tem repercutido negativamente na sua trajetória escolar que acaba se alongando, os alunos acabam tendo uma aprendizagem insuficiente e sem alcançar o domínio da língua portuguesa na modalidade escrita. Dessa forma, poucos alunos surdos conseguem ingressar no ensino superior e quando isso acontece se deparam com muitos obstáculos. Apesar de pequeno o número de alunos surdos no ensino superior, tem-se observado um crescimento do número em virtude dos movimentos de luta das comunidades surdas em busca de legitimação de sua língua (Daroque & Queiroz, 2013).

Percebemos que o uso da língua de sinais é entendido como um dos aspectos definidores da “auto-identidade” de uma minoria linguística ou étnica, mas não significa, que para participar de uma “comunidade surda” tem-se que, necessariamente, usar/conhecer a língua de sinais. Os surdos e os ouvintes que participam da comunidade surda, são aqueles que se apropriam de questões que estão na base da problemática da surdez, seja por experiência própria, seja por afetarem ou por serem afetados por esta experiência (Sá, 2006).

Vale ressaltar que para a construção da identidade surda o encontro surdo-surdo é essencial. Sabemos que a cultura em que nascemos acaba influenciando a constituição da nossa identidade cultural, e que no caso dos surdos, por estarem inseridos numa cultura ouvinte, a identidade deles acaba sendo reprimida. Portanto, ser surdo é pertencer a um mundo de

experiência visual e não auditiva e, dessa forma, a identidade surda se constrói dentro de uma cultura visual (Perlin, 2013).

Nesse processo de formação e fortalecimento da identidade, as redes sociais significativas adquirem uma importância expressiva para a inclusão dessas pessoas, visto que, a partir do momento que essa rede identifica o surdo não como pessoa com deficiência, mas sim como uma pessoa que apresenta como língua natural a Libras, esse entendimento abre espaço para que o surdo venha desenvolver suas potencialidades, influenciando e repercutindo no desenvolvimento e, consequentemente, na inclusão.

Entendemos por rede social significativa como:

> A soma de todas as relações que um indivíduo percebe como significativas ou define como diferenciadas da massa anônima da sociedade. Essa rede corresponde ao nicho interpessoal da pessoa e contribui substancialmente para seu próprio reconhecimento como indivíduo e para sua auto-imagem (Sluzki, 1997, p. 41).

As redes sociais de apoio destacam-se como uma forma de se organizar, atuar, de formar parcerias e alianças, através de um processo dinâmico. Elas proporcionam o apoio social que ressaltam os aspectos positivos das relações sociais, como o compartilhar informações, o auxílio em momentos de crise e a presença em eventos sociais. Constitui-se como uma das principais formas de lidar com a experiência individual de identidade, bem-estar, competência e protagonismo, favorecendo assim, os hábitos de cuidado com a saúde e a capacidade de adaptação em uma situação de crise. As fronteiras dessas redes sociais não se limitam à família nuclear ou estendida, mas incluem todo um conjunto de vínculos interpessoais do sujeito: família, amigos, relações de trabalho, de estudo, de inserção comunitária e de práticas sociais (Sluzki, 1997).

Ressaltamos que uma rede social pessoal estável, sensível, ativa e confiável protege a pessoa contra enfermidades, atuando como agente de ajuda, contribuindo para a relevância e a rapidez na utilização de serviços de saúde, acelerando os processos de cura e aumentando a sobrevivência. Em contrapartida, a presença de uma doença crônica ou uma deficiência em uma pessoa, deteriora a qualidade de sua interação social e ao longo do tempo, reduz o tamanho e a acessibilidade de sua rede social, visto que, afeta negativamente a rede dessa pessoa,

principalmente aquela que ultrapassa a família nuclear, pois a doença e a deficiência possuem um feito interpessoal aversivo, gerando nos demais condutas evitativas (Sluzki, 1997).

Bittencourt, Françozo, Monteiro e Francisco (2011) na sua pesquisa discutiram a questão da surdez e a proteção social a partir das redes sociais que compreendem tanto os relacionamentos como os recursos utilizados cotidianamente pelas famílias que convivem com a surdez. Constatou que as redes cumprem papel de apoio e proteção social para a família da pessoa surda na reprodução cotidiana da vida. Outra pesquisa com surdos mostra que os surdos que possuem redes sociais maiores com a comunidade surda têm uma melhor qualidade de vida. As relações de surdos com surdos é uma importante fonte que contribui para a qualidade de vida (Gerich & Fellinger, 2011).

Dessa forma, percebemos a importância da rede social para a efetivação do processo de educação inclusiva tornando-se salutar que as instituições de ensino: elaborem um projeto educativo global compartilhado por parte dos agentes educativos; aproveitem as diversas formas de apoio que os diversos membros das comunidades educativas podem dar uns aos outros (aluno, família, professores...); estabeleçam uma boa relação entre a escola e o seu ambiente, assegurando a participação da comunidade nas políticas e decisões da escola; desenvolvam uma "Equipe de Apoio na Escola", onde os professores de apoio, administradores escolares, e outros profissionais devem trabalhar em conjunto; efetivem e adequem a utilização de outros funcionários, internos e externos à escola, para apoiar a equipe de educação inclusiva; assim como, o estabelecimento de parcerias com os pais e professores, bem como, com funcionários da escola para atender às necessidades dos alunos(Onrubia, 2013; Porter e Richler, 2011).

Destacamos que o delineamento da rede social pessoal no processo de inclusão pode ser apontado na forma de mapa mínimo que inclui todos os indivíduos que interatuam com uma dada pessoa no decorrer da sua trajetória escolar. Esse mapa constitui um registro estático do momento que se avalia ou de algum momento do passado reconstruído pelo informante. O mapa é sistematizado em quatro quadrantes: família; amizades; relações de trabalho ou escolares; relações comunitárias, de serviços ou de credo. Sobre os quadrantes se inscrevem três áreas: um círculo interior de relações íntimas (exemplo: familiares com contato cotidiano e amigos próximos); um círculo intermediário de relações pessoais com menor grau de compromisso

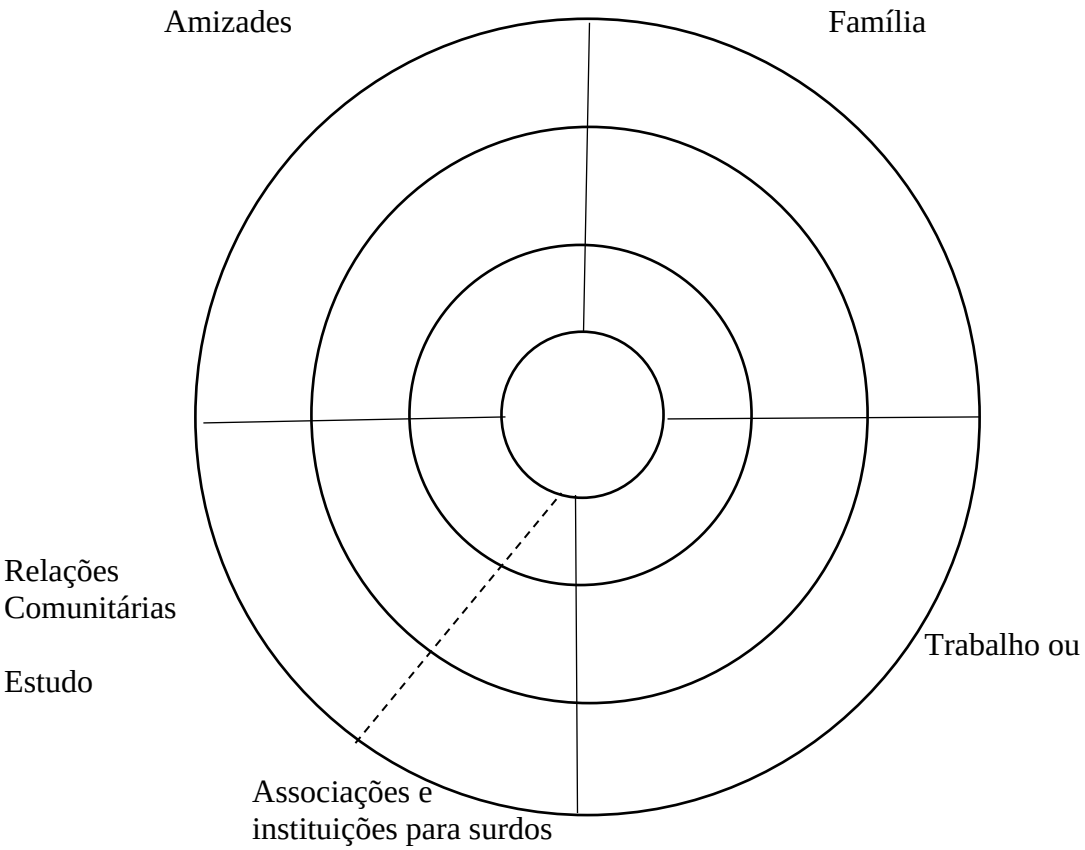
(exemplo: relações sociais ou profissionais com pessoas sem intimidade e familiares intermediários); e um círculo externo de conhecimentos e relações ocasionais (exemplo: conhecidos de escola e trabalho, bons vizinhos, familiares distantes). Conforme a Figura 1.

Segundo Sluzki (1997) a rede pode ser avaliada em termos de características estruturais, funções dos vínculos e atributos de cada vínculo.

No que se refere às características estruturais de rede podem ser classificadas quanto: tamanho (número de pessoas na rede; as de tamanho mediano, 8 a 10 pessoas, são mais efetivas que as pequenas ou as mais numerosas); densidade (é a conexão entre os membros independentemente dos informantes, ou seja, amigos meus que são amigos entre si; parentes próximos que são íntimos entre si); composição ou distribuição (a posição que o total de membros de uma rede está localizado em cada quadrante e em cada círculo); dispersão (representa a distância geográfica entre os membros, e que afeta a facilidade de acesso do informante, e portanto, afetando também a sensibilidade da rede à variações do indivíduo, como a eficácia e a velocidade de resposta a situações de crise); homogeneidade ou heterogeneidade demográfica e sociocultural; tipos de funções cumpridas por cada vínculo e pelo conjunto.

Em relação às funções, constatamos que as relações de trocas interpessoais entre os membros de uma rede determinam as funções de rede, que são classificadas da seguinte forma: companhia social (a realização de atividades conjuntas ou simplesmente o estar juntos); apoio emocional (intercâmbios que conotam uma atitude emocional positiva, clima de compreensão, simpatia, empatia, estímulo e apoio; e poder contar com a boa vontade do outro); guia cognitiva e conselhos (interações destinadas a compartilhar informações pessoais ou sociais, esclarecer expectativas e prover modelos de papéis); regulação social (interações que recordam e reafirmam responsabilidades e papéis, neutralizam os desvios de comportamento que se afastam das expectativas coletivas, permite a dissipação da frustação e da violência e favorece a resolução de conflitos); ajuda material e de serviços (colaboração específica sobre a base de conhecimento especializados ou ajuda física incluindo os serviços de saúde) e acesso a novos contatos (abertura de portas para conexão com pessoas e redes que até então não faziam parte da rede social dos indivíduos).

Figura 1. Mapa de rede



Fonte: De "*A rede social na prática sistêmica: alternativas terapêuticas*" de C. E. Sluzki, 1997, p 43.

Cada vínculo da rede social pode ser analisado também de acordo com seus atributos, classificando-se da seguinte forma: funções predominantes (as funções ou combinações de funções que caracterizam de maneira dominante um vínculo); multidimensionalidade ou versatilidade (quantas funções uma pessoa pode executar); reciprocidade (quando você executa para com uma pessoa o mesmo tipo de função ou funções equivalentes as que essa pessoa executa para ti, isso é conhecido como "simetria-assimetria"); intensidade ou o compromisso (a atração entre os membros; esta variável pode ser definida também como "grau de intimidade"); frequência dos contatos (quanto maior a distância, maior será a necessidade de manter o contato ativo para manter a intensidade); história da relação (desde quanto tempo se conhecem e quando foi a experiência prévia de ativação do vínculo).

Por fim, entendemos a educação inclusiva como um processo importante e necessário no contexto atual de civilização e que ainda encontra grandes desafios e barreiras a transpor. E que o fortalecimento de uma rede social de apoio no decorrer da trajetória escolar poderá servir como veículo propulsor do processo de inclusão.

Entendendo todo esse contexto do processo de educação inclusiva iremos nos debruçar em seguida nos procedimentos adotados na pesquisa.

Procedimentos

Este estudo fez uso da abordagem qualitativa. A amostra foi composta por 8 estudantes surdos com matrículas ativas nos cursos do Centro de Educação e Ciências Humanas – CECH da UFS, abrangendo os cursos de Letras-Libras, Teatro e Pedagogia.

No momento da coleta de dados contamos com a colaboração de uma aluna surda e de Tradutores e Intérpretes de Libras que nos auxiliaram na comunicação, assegurando o uso da língua natural dos surdos. Esses colaboradores assinaram o Termo de Compromisso de Utilização de Dados. Utilizamos o gravador, com o consentimento do entrevistado, para registrar a tradução que os colaboradores fizeram das sinalizações dos participantes da pesquisa e, em seguida, fizemos as transcrições das entrevistas para proceder com a análise de conteúdo, tendo como principal referencial os estudos de Bardin (2010).

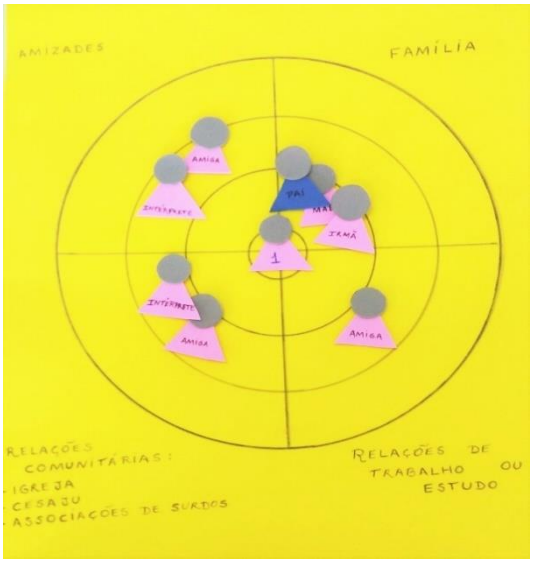
Os participantes construíram o mapa de redes sociais significativas de acordo com Sluzki (1997), de forma dinâmica e interativa, explorando a questão visual do surdo e facilitando o entendimento e a expressão. O modelo do mapa de rede foi reproduzido em uma folha de EVA e foram confeccionados protótipos de pessoas e instituições, facilitando, assim, a expressão, visto que os surdos são predominantemente visuais. Assim, o participante ia construindo seu mapa de acordo com a sua realidade e alocando nos devidos círculos de contato as figuras significativas. Em seguida, apresentamos os resultados obtidos com a coleta de dados.

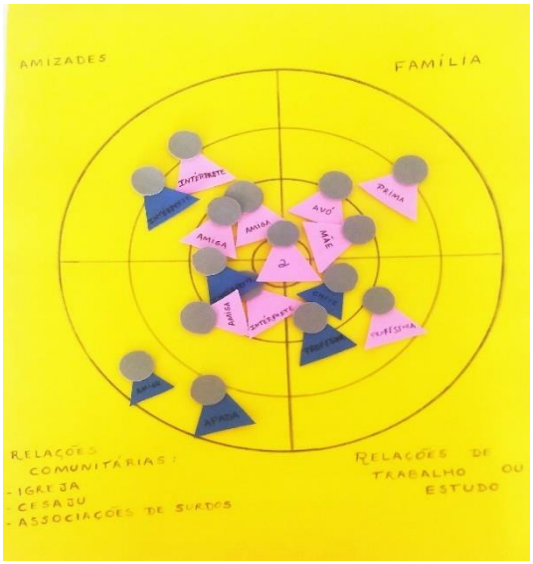
Resultados e discussão

Como relatamos nos procedimentos, os entrevistados construíram o Mapa de Rede, segundo Sluzki (1997). Essa construção deu-se a partir do questionamento sobre quais

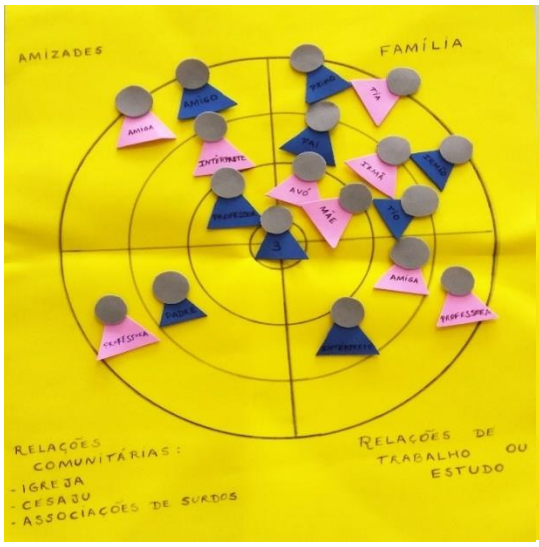
pessoas/instituições fizeram parte da trajetória escolar até a chegada ao ensino superior e que tiveram uma importância significativa; e de que forma ajudaram no decorrer dessa trajetória para o processo de inclusão do surdo. Dispusemos todo o material em cima de uma mesa e, a partir dos questionamentos, os participantes iam posicionando o boneco em cada quadrante (família, amizade, comunitária, trabalho/escola) e círculo (interno, intermediário, externo) de acordo com a realidade de cada um, como podemos observar na Figura 2**.**

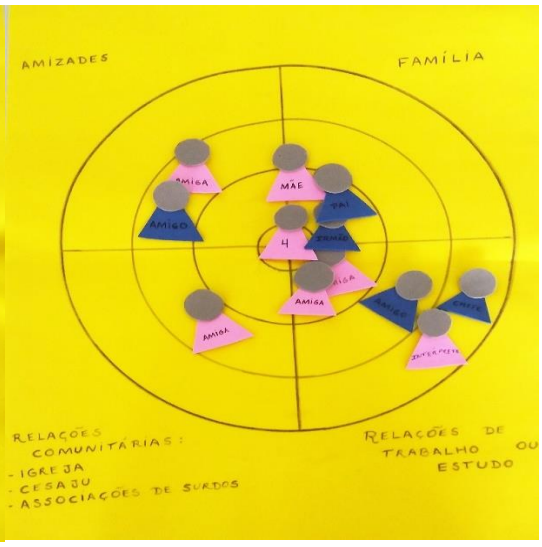
Aldeci **Ana**





Hélio **Maria**





Vinícius **Andresa**

Eduardo **Beatriz**

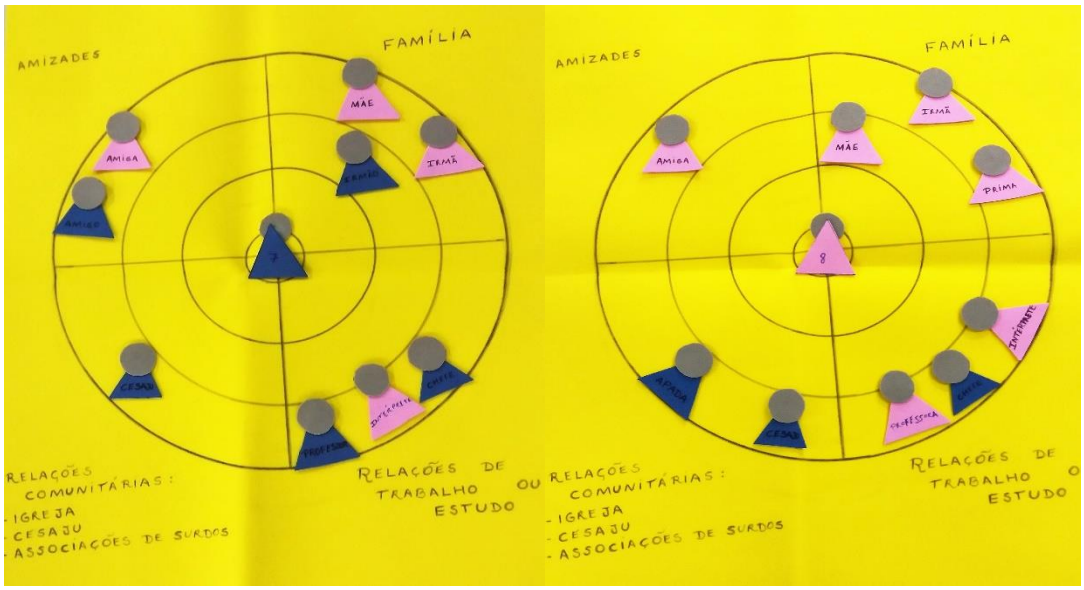


Figura 2. Mapa de redes individuais dos participantes

Destaco que esta categoria é composta pela subcategoria designada Composição das Redes que, por sua vez, apresenta como elementos de análise Relações familiares, Relações de trabalho e estudo, e Relações com associações/instituições para surdos; conforme o Quadro 1.

Categoria	Subcategoria	Elementos de Análise
Mapeamento das redes sociais significativas	Composição da rede	Relações familiares Relações de trabalho e estudo Relações com associações/instituições para surdos

Quadro 1. Elementos de análise referentes à subcategoria Composição das redes

Os participantes apresentam, em sua maioria, redes sociais significativas grandes (Ana, Hélio, Maria, Vinícius e Andresa) e apenas os três restantes citaram uma rede social média, 8-10 participantes, sendo considerada pela literatura como mais efetiva, visto que possibilita uma maior distribuição da sobrecarga do apoio oferecido (Sluzki, 1997).

Composição das Redes

Esta subcategoria se refere à fonte de apoio da pessoa ajudada e a distribuição total dessa fonte está localizada em cada quadrante e em cada círculo, de acordo com Sluzki (1997). A composição da rede pessoal significativa possibilita tornar visíveis as relações que os alunos surdos perceberam como significativas no decorrer da trajetória escolar.

A partir das inferências dos mapas de redes dos participantes elaboramos a **Figura 3**, que reúne informações de todas as pessoas citadas pelos oito participantes da pesquisa e mostra a distribuição dos vínculos de acordo com os quadrantes do Mapa de Redes de Sluzki (1997).

Com a análise da Figura 3 vê-se que as redes dos participantes se concentram no quadrante da família (39 pessoas) e as relações de apoio mais íntimas (círculo interno) são provenientes, também, de membros da família (15 pessoas), corroborando com o estudo similar de Brignol (2015) e Cruz, Nascimento, Silva e Schoeller (2015). Dessa forma, *as relações familiares (1.1.1)* foram identificadas como elemento de análise, posto que demonstram valor expressivo no processo de inclusão. Quanto às pessoas que tiveram uma importância significativa no decorrer da trajetória escolar e a forma como ajudaram o sujeito surdo, notaram-se no âmbito familiar os seguintes relatos:

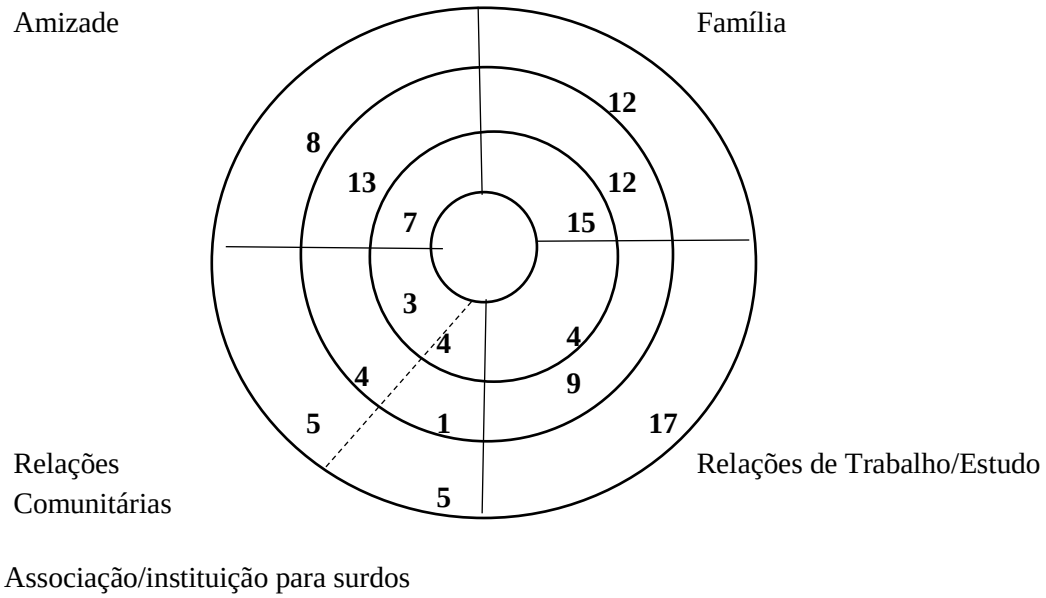


Figura 3. Mapa de rede geral

Pai ajudava quando ia ao médico, várias coisas, local sem intérprete, então ele ia comigo, minha irmã me ajudava, ia com a gente. Pai e mãe ajudavam de todas as formas, em tudo, então, em tudo que eu precisava eles sempre me ajudavam. (Aldeci)

Mamãe a falar, aprender a oralizar, fazer gestos, falava errado. O que é isso? O que é aquilo? Depois eu fui aprendendo, passeava, ficava junto, ela me dava banho, cuidava. Depois eu com o superior aí estou trabalhando, então me ajuda, alimentação, roupa, vestuário, me ajuda a pagar algumas coisas, não tenho tempo, então ela me ajuda. Papai ajudava a levar para escola, a falar, a oralizar, ensinava a mesma coisa que minha mãe. (Maria)

Então, minha mãe, minha avó, elas duas juntas eram surdas. Então, elas me ajudaram a procurar uma escola, também me ajudar em dialogar com outras pessoas e elas se preocupavam com minha educação, com a minha futura formação... Meu tio e minha tia, eles também são surdos, então eles me ajudaram me levando para associação, para passeio, esse contato, essa exposição com os surdos é... me ensinou alguns esportes

> *também para que a gente pudesse ter essa comunicação e essa troca de informações dentro da nossa língua... meu pai às vezes que eu ia lá ele me ajudava também, mas ele me ajudava pouco. Ele era mais afastado, mas distante, mas ele me ajudou também. Ele se preocupava com o meu futuro ensino.* (Vinícius)

> *Às vezes eu errava então mãe e pai me aconselhavam sobre tudo, algumas regras da própria sociedade, eu estava muito preocupada sobre algumas coisas aí eles me aconselhavam, isso me ajudou a ter um maior desenvolvimento e a perceber coisas que antes passava e eu não notava... eles me ajudaram também no processo de aquisição das habilidades de Sinais. Também alguns dos meus primos, eles estão longe, saudades, mas eles me ajudaram também me ligando, dizendo "ô, você tem que ter uma regra, um regime sobre estudo, você tem que estudar, você não pode ficar só passeando porque você é uma universitária, você pertence a UFS, você tem que estudar". Também os meus tios ajudaram nessa nova batalha, encontrava uma vez ou outra, mas eles sempre conversavam por telefone comigo. Minha avó, ela já morreu, quando era pequenininha, ela me ajudava nesse aspecto de ampliar o meu conhecimento. De fato, a minha família é a minha união.* (Andresa)

Observamos, na parte da entrevista de Aldeci, de forma preponderante, a função de companhia social que se refere a realização de atividades conjuntas, que a participante realizava com o suporte do pai, mãe e irmã.

De acordo com os recortes representativos das entrevistas de Vinícius e Andresa, as funções das famílias que estão presentes na maioria das entrevistas são: guia cognitivo e de conselhos; e apoio emocional. O guia cognitivo e de conselhos ocorre quando a família compartilha informações pessoais ou sociais, esclarecendo expectativas e proporcionando modelos de papéis, como pode-se observar nas seguintes falas de Vinícius: *"elas (mãe e avó) me ajudaram a procurar uma escola, também me ajudar em dialogar com outras pessoas e elas se preocupavam com minha educação"; "eles (tio e tia) me ajudaram me levando para associação, para passeio, esse contato, essa exposição com os surdos".* A função de guia cognitivo e conselhos é de suma importância para a inclusão do surdo, visto que é prioritariamente a partir do âmbito familiar que ele receberá apoio e orientações, para assim, se

inserir no âmbito social. Já o apoio emocional acontece quando a família vive com o seu filho surdo num clima de compreensão, simpatia, empatia, estímulo e apoio. Identificamos essa função nas seguintes falas de Andresa: "*eles (pai e mãe) me ajudaram também no processo de aquisição das habilidades de Sinais"; "meus tios ajudaram nessa nova batalha, encontrava uma vez ou outra, mas eles sempre conversavam por telefone comigo*". Observa-se aqui que a função de apoio emocional, em que a família estimula e apoia o surdo levando-se em consideração a condição linguística, será um meio propulsor de desenvolvimento deste sujeito.

No entanto, ainda se identificou a função de regulação ou controle social, isto é, quando a família busca nas relações reafirmar responsabilidades e papéis, para assim, neutralizar os desvios de comportamento que se afastam das expectativas coletivas. Nessa perspectiva, compreende-se que de acordo com o relato da aluna Maria, "m*amãe a falar, aprender a oralizar, fazer gestos, falava errado"* a família ainda está presa aos paradigmas da sociedade majoritariamente ouvinte, buscando impor o oralismo, por mais que a literatura e as vivências já tenham demonstrado que esse método não traz bons resultados para o desenvolvimento do surdo.

As relações de trabalho e estudo compõem outro elemento de análise. É importante salientar que essas relações são a segunda a apresentar o maior número de pessoas significativas (30), estando a maioria concentrada no círculo externo das relações ocasionais (17), que representa conhecidos da escola ou trabalho, isto é, relações mais distantes (Figura 3).

Pode-se perceber também, no quadrante referente às Relações Trabalho/Estudo, que os atores da instituição de ensino – dentre eles, intérpretes, professores e amigos – foram os mais citados (21 pessoas), conforme Figura 4.

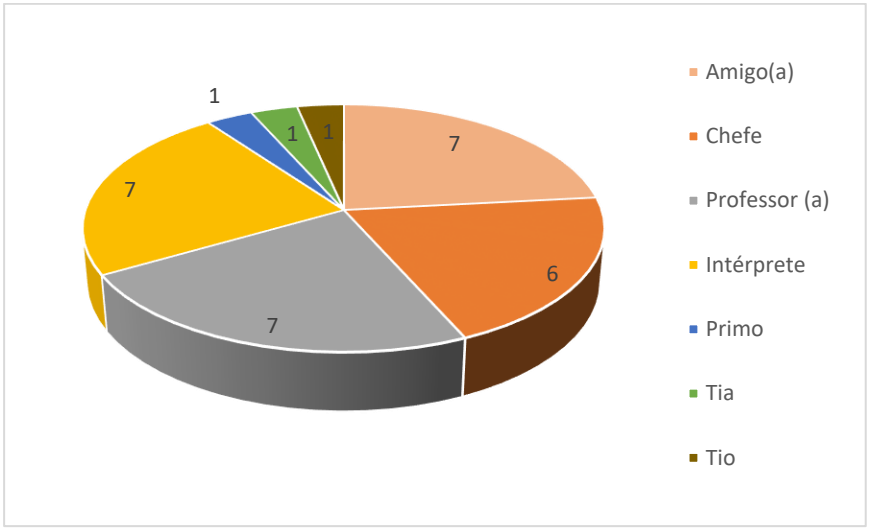


Figura 4. Composição do quadrante relações trabalho/escola

A seguir alguns recortes das entrevistas trazem a importância dos representantes da comunidade escolar (intérpretes, professores e amigos) no decorrer da trajetória. Tais representantes influenciaram o processo de inclusão e desenvolvimento de potencialidades. Embora os participantes ainda se deparem com situações em que esse apoio não é ofertado de forma efetiva, seja devido ao bloqueio de comunicação, seja pela ausência de adaptações metodológicas para atender às condições linguísticas do surdo.

> *A amiga me ensina como entrar no sistema Sigaa, como seria os slides, me ensina, então me ensina detalhadamente, com mais calma, aí eu aprendo. Eu agradeço muito a ela porque hoje eu trabalho, não tenho tempo, então ela me diz assim como seria, então eu faço, organizo os slides, explico, com o apoio dela.* (Ana)

> *Não, nunca. Professor não... só chama, chama, chama e fica pedindo, é difícil, não tem tempo para ficar respondendo, não tem tempo para a aula, tem que acabar antes, sessenta minutos, é muita coisa. Não tem esse apoio não, porque tem muito contexto no estudo.* (Maria)

> *Eu chegava na sala sozinho, todo mundo conversando, eu ficava olhando, eu não conhecia nada. As pessoas iam chegando, professor chegava, escrevia no quadro, começava a falar, explicar; eu só percebia né e eu ficava observando, só eu de surdo e*

> *as pessoas comunicando e eu não entendia algumas coisas, tinha um bloqueio de comunicação. Então meus amigos, eu ficava olhando para os meus amigos, eles conversando, eu tinha um sentimento ruim, sempre, sempre, sempre, eu tinha que ter paciência, né. Melhor se fosse um professor que pudesse trocar conhecimento, me ensinar, um amigo para mim ajudar, né, mas não tinha intérprete, não tinha nada, era zerado essas coisas assim e tinha um bloqueio de comunicação.* (Hélio)

As Relações com associações/instituições para surdos (1.1.3) formam outro elemento de análise, no qual se verificou que dos oito entrevistados, cinco manifestaram a importância e a perspectiva de inclusão percebidas em associações/instituições para surdo no decorrer da trajetória escolar e citaram a Apada, o Ipaese e o Cesaju, como podemos observar na Figura 5 e nos relatos:

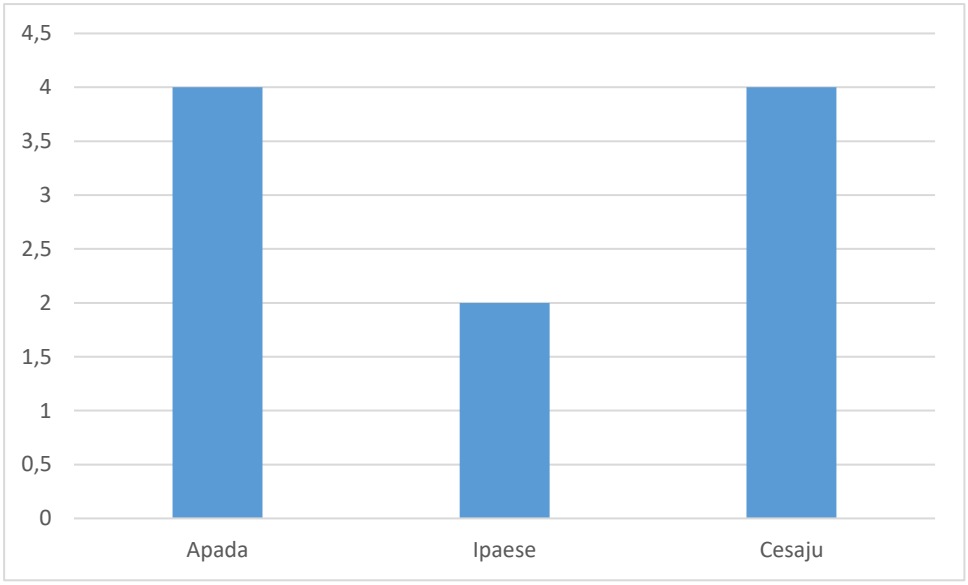


Figura 5. Composição das associações/instituições para surdos referentes ao quadrante relações comunitárias

> *Na Apada fiquei feliz, tem matemática, tem tudo, tem português, tem formação, ensina, tem tudo, letras, tem sinal.... Na Apada têm muitos professores que já sabem Libras, já*

*sabem, sabem tudo, sinais perfeitos; tem jogo, futebol, tem tudo, capoeira, tem tudo.... (*Beatriz)

O Ipaese me ajudou, isso foi importante porque eu fui um ex-aluno de lá, me formei lá no Ipaese, quando acabei o ensino médio e lá predomina a Libras. Às vezes quando o professor não sabia, aí sim tinha a presença de um intérprete na sala, mas a informação era passada toda traduzida para surdos, porque o Ipaese só tem alunos com deficiência auditiva e eu tinha essa troca de informações, porque a gente viajava, a gente visitava o museu, a gente vinha para São Cristóvão para o museu de São Cristóvão conhecer a nossa história, a história do surdo. Isso era muito importante, o Ipaese sempre pensou no ensino adaptado para o surdo. (Vinícius)

Cesaju também é importante porque é uma referência cultural do Estado de Sergipe. Ele está inserido, através de oficinas, de cursos, onde vem palestrantes de fora mostrar as diversidades das línguas e também alguns esportes, mostra como nós temos um bom movimento de saúde, então é uma interação que é feita através de congresso e Cesaju ele combina, organiza com pessoas para que possa participar desses eventos, festas, todas voltadas para o público surdo com o objetivo de parabenizar sempre as lutas e os movimentos dos surdos. (Vinícius)

O Cesaju é muito importante porque tem o próprio surdo lá, e lá faz festa, também faz reunião, faz comemoração, faz... para mim eu gosto muito, eu gosto, porque às vezes eu vou para lá e fico conversando com o surdo, aí o surdo tem algumas coisas, assim de brincadeira, a gente conversa com eles, aproveita os sinais, o conhecimento, eu gosto também. (Eduardo)

A importância deste contato com a comunidade surda corrobora o estudo de Gerich e Fellinger (2011), servindo para reafirmar que esse contato se relaciona diretamente com a qualidade de vida do surdo. Visto que as associações/instituições têm uma função respeitável na formação da identidade e fortalecimento da cultura surda, fato que contribuirá positivamente com a consciência de que a inclusão educacional é um direito que deve ser assegurado a todos os surdos, garantindo-lhes, prioritariamente, o respeito a sua condição linguística.

Por fim, mediante análise realizada a partir da Categoria, ratificaram-se três aspectos salutares propulsores de inclusão no decorrer da trajetória escolar. O primeiro aspecto concerne ao apoio da família, de forma mais próxima, mais íntima. Sendo o primeiro ambiente de socialização do surdo, devendo ser precursor do processo de inclusão. O segundo diz respeito à importância da comunidade escolar, que mesmo tendo sido, em sua maioria, um apoio distante, proporciona o desenvolvimento das potencialidades do sujeito surdo. E terceiro aspecto se refere ao papel das associações/instituições para surdos que têm um caráter extremamente positivo na qualidade de vida e no fortalecimento da identidade e cultura.

Considerações finais

Diante do panorama apresentado, constatamos que identificar e trabalhar com as redes sociais significativas do surdo, especialmente a família, a escola e as associações/instituições para surdos é primordial para que possamos transcender o modelo clínico terapêutico, que identifica o surdo enquanto deficiente, para o modelo socioantopológico que reconhece e leva em consideração as condições linguísticas do surdo. A família, primeiro ambiente de socialização do sujeito surdo, é de suma importância para o reconhecimento da Libras como a língua natural e para o estímulo e fortalecimento do seu uso, desde a mais tenra idade. A escola, segundo ambiente de socialização, com a premissa básica de inclusão de todos os indivíduos, tem também uma grande parcela de responsabilidade no respeito e disseminação das peculiaridades linguísticas do surdo. Essa concepção deve ser difundida por toda a comunidade escolar, não apenas por alguns poucos profissionais que trabalham diretamente com este público, a exemplo do professor, intérprete, pedagogo, psicólogo, entre outros. É preciso destacar também o valor das associações e instituições para surdos que primam pelo fortalecimento e disseminação da cultura e identidade desses sujeitos, sendo espaços de socialização entre os pares e de luta em prol dos seus direitos.

Dessa forma, os apoios das redes sociais adquirem uma importância significativa para a inclusão dos surdos, visto que, a depender da concepção que as pessoas e instituições adotem, sejam elas concepções focadas na deficiência ou focadas nas possibilidades de desenvolvimento, irá influenciar e repercutir no desenvolvimento e, consequentemente, na inclusão. Uma rede que favoreça e seja propulsora das potencialidades do surdo é aquela que

valoriza a identidade e a cultura surda, assim como, a Libras. Ressaltamos que o fortalecimento das redes sociais com a comunidade surda, com os seus pares, proporciona uma melhor qualidade de vida para os surdos, algo que provavelmente não será alcançado de forma satisfatória numa escola inclusiva em que a língua de sinais ainda é pouco conhecida e valorizada, onde os surdos são minoria, onde a definição da surdez se dá a partir do déficit auditivo e onde sua língua e cultura não são priorizadas; dessa forma, as possibilidades interativas dos surdos continuarão bastante restritas.

Portanto, as redes sociais significativas são de suma importância para a realização de ações propulsoras de inclusão, assim como, para elaborações de políticas públicas voltadas às pessoas e instituições que as compõem, com vistas a aprimorar a atenção prestada ao surdo, considerando suas peculiaridades linguísticas e culturais. Desse modo, é possível compreender as condições e as possibilidades e favorecer a inclusão social e, consequentemente, educacional do sujeito surdo. Por fim, presumimos a necessidade de futuras pesquisas e entendemos que esta contribuirá com o aprimoramento de ações que favoreçam a inclusão.

Referências

Bardin, L. (2010). *Análise de conteúdo* (5a ed., ver. e ampl.). São Paulo, SP: Edições 70.

Bisol, C. A., Valentini, C. B., Simioni, J., & Zanchin, J. (2010). Estudantes surdos no ensino superior: reflexões sobre a inclusão. *Cadernos de Pesquisa*, 40(139), 147-172. doi: 10.1590/S0100-15742010000100008

Bittencourt, Z. Z. L. C., Françozo, M. F. C., Monteiro, C. R., & Francisco, D. D. (2011). Surdez, redes sociais e proteção social. *Ciência & Saúde Coletiva*, 16(1), 769-776. doi: 10.1590/S1413-81232011000700007

Brignol, P. (2015). *Rede de apoio à pessoa com deficiência física*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC.

Cruz, D. M., Nascimento, L. R. S., Silva, D. M. G. V., & Schoeller, S. D. (2015). Redes de apoio à pessoa com deficiência física. *Ciencia y Enfermeria*, 21(1), 23-33. doi: 10.4067/S0717-95532015000100003

Daroque, S. C., & Queiroz, G. A. (2013). Inclusão de surdos no ensino superior. O que tem de bilíngue? In: N. A. Albres, & S. L. G. Neves (Org.), *Libras em estudo*: política educacional (pp.139-163). [Versão digital]. Recuperado de http://www.feneissp.org.br/index.php/e-books

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sinopse estatística da educação superior 2013. Recuperado de http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior

Kotaki, C. S., & Lacerda, C. B. F. (2013). O intérprete de Libras no contexto da escola inclusiva: focalizando sua atuação na segunda etapa do ensino fundamental. In: C. B.

F. Lacerda, &L. F. Santos (Orgs.). *Tenho um aluno surdo, e agora*? Introdução à Libras e educação de surdos (pp. 201-218). São Carlos, SP: EdUFSCar.

Gerich, J. & Fellinger, J. (2011). Effects of Social Networks on the Quality of Life in an Elder and Middle-Aged Deaf Community Sample. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. Recuperado de http://jdsde.oxfordjournals.org/

Lopes, M. C. (2011). *Surdez e educação* (2a ed.). Belo Horizonte, MG: Autentica Editora.

Moreira, L.C., Bolsanello, M. A., & Seger, R. G. (2011). Ingresso e permanência na Universidade: alunos com deficiência em foco. *Educar em revista*. (41), 125-143. doi: 10.1590/S0104-40602011000300009.

Onrubia, J. (2013). Transformar para adaptar, adaptar para incluir: uma mirada psicoeducativa a la educación inclusiva. In: D. Duran, J. Font, & E. Miquel, *La educación inclusiva*: de la exclusión a la plena participación de todo el alumnado. (pp. 49-62). Barcelona: ICE/Horsori.

Perlin, G.T.T (2013). Identidades surdas. In: C. Skliar (Org), *A surdez*: um olhar sobre as diferenças (pp. 51-74). Porto Alegre: Mediação.

Porter, G. L., & Richler, D. (2011). Diversity, equity and inclusion: a challenge and an opportunity. In: G. L. Porter, & D. Smith. *Exploring inclusive educational practices*

through professional inquiry (pp.15-30). Recuperado de http://link.springer.com/book/10.1007/978-94-6091-558-1

Sá, N. L. (2006). *Cultura, poder e educação de surdos*. São Paulo, SP: Paulinas.

Sá, N. L. (2011). Escolas e classes de surdos: opção político-pedagógica legível. In: N. L., Sá (Org.), *Surdos*: qual a escola? (pp.17-62). Manaus, AM: Valer e Edua.

Sluzki, C.E. (1997). *A rede social na prática sistêmica: alternativas terapêuticas*. Trad. Claudia Berliner. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Souza, R. C. S., Santos, A. R, França, C. S., Neves, C. G. B., Albuquerque, R. B., Oliveira, R. R, Barbosa, R. S. (2014). *Introdução aos estudos sobre Educação dos surdos*. Aracaju, SE: Criação.

Stumpf, M. R. (2008). *Mudanças Estruturais para uma Inclusão Ética*. In: R. M. Q. (Org.), Estudos Surdos III (pp. 14-29). Petrópolis, RJ: Arara Azul.

XIII CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL

PELA DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

27 a 30 de setembro de 2017 – Salvador – BA ISSN 1981-2566

www.conpe2017.ufba.br

ANÁLISE DOS INSTRUMENTOS PSICOMÉTRICOS DE AVALIAÇÃO DA INTELIGÊNCIA R-1, G-36 e G-38

Bruno Peixoto Carvalho[55]

Vinícius do Prado Manoel[56]

Jean Paulo Bom Ferreira[57]

Introdução

Este texto sintetiza pesquisa que tem como principal objetivo analisar os fundamentos teórico-epistemológicos presentes em instrumentos psicométricos de avaliação psicológica da inteligência. Ela se organiza em três etapas: a) inicialmente, realizou-se um estudo do referencial crítico sobre os fundamentos da psicometria nas obras: *A falsa medida do homem*, de Stephen Jay Gould (2014), *A ideologia das aptidões naturais*, de Nöelle Bisseret (1978), *Para uma crítica da razão psicométrica*, de Maria Helena Souza Patto (2000) e *A compreensão da medida e a medida da compreensão*, tese de doutoramento de Maria Cecília Vilhena Morais Silva (2010); b) num segundo momento, são postos em análise as definições do processo de avaliação psicológica, o conceito de testes psicológicos e o constructo de inteligência em obras importantes do campo da avaliação psicológica tradicional, como: *Testagem psicológica*, de Anne Anastasi e Susana Urbina (2000), *Psicodiagnóstico: processo de intervenção*, de Marília Ancona-Lopez (1995), *Técnicas de Exame Psicológico*, de Luiz Pasquali (2001), *Avaliação psicológica: conceito, método, medidas e instrumentos*, de João Carlos Alchieri (2003), dentre outros; c) por último, procedeu-se à análise das fundamentações teóricas do constructo da inteligência presentes nos manuais dos principais instrumentos de avaliação psicométrica R-1, G-36, G-38 e BPR-5, buscando verificar quais as determinações do campo ideológico, histórico e filosófico se expressam por detrás dos testes e a quais interesses estes respondem. Neste

[55] Psicólogo. Doutor em Psicologia Social pela PUC-SP. Professor Adjunto na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS CPAR). E-mail: pcarvalhobruno@gmail.com

[56] Graduando de Psicologia na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS CPAR). E-mail: viniciuspradom@yahoo.com.br

[57] Graduando de Psicologia na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS CPAR). E-mail: jeanbirigui@hotmail.com

trabalho, apresentamos os resultados parciais encontrados na análise de três deles: o R-1, G-36 e G-38, testes não verbais de inteligência.

Fundamentos históricos da psicometria

As raízes intelectuais que, ainda hoje, conferem plausibilidade científica aos instrumentos psicométricos de inteligência podem ser encontradas nas teorias que serviram de suporte ao racismo científico/determinismo biológico nos séculos XIX e XX. Cumpre, pois, passá-las brevemente em análise.

Pode-se definir o Determinismo Biológico como uma corrente do pensamento que situa o aparato biológico como principal determinante para os comportamentos humanos, naturalizando/biologizando uma série de fenômenos comportamentais que são frutos de relações sóciomateriais determinadas. As discussões que colocam o organismo como a variável mais importante na busca por compreender não só as diferenças morfológicas, mas também dos comportamentos humanos, sejam no âmbito social ou individual, já apareciam em alguma medida, antes do século XVII. No entanto, será na modernidade que o determinismo biológico ganhará uma roupagem científica. As mudanças trazidas com o desenvolvimento do capitalismo como novo modo de organização da produção e reprodução social da vida exigia também um novo modelo de ciência capaz de atender as novas exigências que surgem com a ascensão da burguesia e a necessidade desta classe de promover avanços tecnológicos na produção. Ao mesmo tempo em que é necessário, neste contexto, desenvolver a ciência na direção do conhecimento da natureza, é preciso produzir certa ciência na direção da justificação das relações sociais na direção do conhecimento da sociedade. O positivismo figuraria, aí, como a corrente filosófica que fundamentava o conhecimento das relações constitutivas dos fenômenos naturais, mas, também dos fenômenos de natureza histórico-social. A natureza humana poderia – a partir deste marco – ser compreendida não mais de modo teológico-filosófico, mas como objeto passível de quantificação. A natureza humana, nessa perspectiva é compreendida a partir de determinações orgânicas e que se expressam não só nas diferenças morfológicas, mas têm ainda, sua expressão na sede dos processos mentais, o cérebro. Não por acaso, a craniometria surgiria como modelo de explicação científica sobre a origem das desigualdades entre os homens a partir da medida do volume craniano. Importante frisar que a

questão de fundo à qual todo o desenvolvimento do que hoje se conhece como psicometria é: qual a origem das desigualdades entre os humanos?

Compreende-se ainda que o modelo científico que oferecerá as bases para a disseminação do determinismo biológico, não é fruto de uma mudança espontânea de compreensão do mundo (tal qual aquelas perspectivas que entendem a modernidade como mero movimento cultural), mas como algo que tem bases sólidas, materiais e externas aos indivíduos, que só podem ser compreendidas alicerçadas sobre as determinações da economia política, ou seja, a partir da análise de como uma determinada sociedade produz e reproduz a vida.

A burguesia, em seu processo de tornar-se classe dirigente da sociedade, necessitou impulsar o desenvolvimento das forças produtivas materiais, do mercado, da ciência. Para dominar o mundo, é fundamental o conhecimento da sociedade a que se quer transformar. Quando a burguesia passa à condição de classe dominante, entretanto, o avanço do conhecimento sobre a sociedade significaria revelar as contradições do seu próprio projeto societário, ou seja, implicaria em reconhecer que a base desta sociedade é a exploração do humano pelo humano. A partir deste ponto a burguesia já não pode mais produzir ciência sobre a sociedade e passa a produzir ideologia, ou seja, as ideias que coroam a sua dominação. É neste quadro amplo em que o determinismo biológico figura como legitimação científica do mundo burguês.

Em ensaio intitulado *Concepção Aristocrática e Concepção Democrática do Mundo*, Lukács (2007) argumenta que os problemas relativos à ideologização do conhecimento científico produzido sobre a sociedade só podem ser ultrapassados com a superação do próprio modo capitalista de produção de riquezas. A Revolução Francesa, cujos ideais se sintetizam no lema *Liberté, égalité, fraternité,* foi o momento em que o projeto burguês passa formal e realmente a se instaurar na vida social. Em pouco tempo, este projeto – em virtude das demandas pela realização da República Social pelo operariado – mostra seu caráter contraditório (o que se expressaria em diferentes correntes do movimento revolucionário francês) e de classe. A mesma burguesia que lutou contra os privilégios da nobreza (que eram justificados teologicamente), defendendo a mobilidade social, passará a cristalizar as diferenças entre os sujeitos a partir de um caminho puramente ideológico, defendendo/justificando a

inamovibilidade de sua própria posição de classe. Aliás, foi esta a tendência intelectual que saiu "vitoriosa" da Revolução Francesa. Segundo Lukács (2007), neste processo:

> Demarcam-se as posições segundo três vias: Tentativa para se alcançar a liberdade e a igualdade concretas dos homens ou, pelo menos, para aproximar-se delas (jacobinos, democratas radicais, socialistas); esforços para fixar legalmente e idealizar intelectualmente os resultados político-sociais da Revolução Francesa (liberalismo); tendência a converter a desigualdade e ausência de liberdade concretas estre os homens em "fato natural", em "lei da natureza" enfim em dado metafisico, partindo dessas noções para a constituição de uma concepção de mundo (correntes reacionárias de vários tipos, até o fascismo). (Lukács, 2009, p. 27).

O determinismo biológico (ou racismo científico) pode ser compreendido como uma das correntes reacionárias às quais se refere Lukács neste trecho acima.

Contributo importante à compreensão do determinismo biológico como corolário do projeto societário burguês e de seu domínio de classe foi oferecido por Nöelle Bisseret (1978). Esta autora realizou uma investigação histórica da ideia de aptidão, mostrando como a transição do mundo feudal ao mundo capitalista, bem como as transformações ocorridas no próprio mundo burguês, incidirá sobre esta ideia até que ela se torne referente às capacidades inatas das personalidades dos indivíduos. Para a autora, antes do século XIX, com o monopólio da Igreja Católica sobre os assuntos do espírito, a aptidão é explicada como uma vontade divina na busca de uma harmonia no universo e, assim, qualquer deficiência, dom ou diferença seriam "consequências do pecado, da transgressão de uma proibição divina, mas que não são irreversíveis, uma vez que dependem da graça divina." (Bisseret 1978, p. 34). Segundo a autora a palavra "aptidão", começa a aparecer com mais frequência a partir da metade do século XVIII, com referência à natureza humana, já muito distante de seu significado teocêntrico.

Segundo Bisseret (1978), a palavra "aptidão" aparece como um termo jurídico no século XV e estava relacionada à "habilidade para exercer uma profissão", sendo apropriada posteriormente pela filosofia no sentido de ser uma capacidade (inclinação) natural de realizar algo como, por exemplo, a capacidade de um determinado gás inflamar. Essas "aptidões" estão relacionadas com as determinações divinas sob o universo. Assim, o que as pessoas são estava

determinado desde o seu nascimento: Nascem miseráveis ou poderosas e isto não tem a ver com suas potencialidades físicas ou mentais.

Com a crescente dominação do homem sobre natureza e a ampliação da mobilidade social por uma burguesia comercial à época industriosa, a ideia de que as qualidades humanas eram produtos da predeterminação divina perde força. Em seu lugar desponta a ideia de um humano ativo que não está enlaçado a um destino de nascimento.

Tanto para Bisseret (1978) como para Lukács (2009), na primeira metade do século XIX surge uma nova ideologia justificadora das desigualdades sociais. Na obra de Lukács isso assume um caráter mais geral na análise social, conquanto que Bisseret faz sua análise avançar até o surgimento do conceito de inteligência. O surgimento do conceito de inteligência dotará a legitimação das desigualdades sociais de uma nova qualidade, de novas determinações.

É preciso esclarecer que a teoria da evolução transformou o pensamento do século XIX drasticamente, no entanto, esta mesma teoria foi vítima de apropriações ideológicas e generalizadas nas mais diversas áreas do conhecimento. A teoria evolucionista de Darwin, deslocada para a avaliação das capacidades humanas, cumprirá a função de justificar e naturalizar as diferenças entre os humanos. O racismo, com isso, gozaria de fundamentação "científica" que jamais possuíra antes[58]. No século XIX, três foram as principais teorias que concorreram para esta naturalização: a) a teoria da recaptulação, b) a neotenia e c) o atavismo.

A teoria da recaptulação, segundo Gould (1991), sustenta-se no pressuposto de que "A ontogenia recapitula a filogenia" (p.112). Isso significava dizer que quanto mais desenvolvido o organismo, mais rápido este desenvolveria os caracteres de sua espécie. Os recaptulacionistas consideravam que os adultos dos grupos "menos desenvolvidos" eram como as crianças dos grupos "mais desenvolvidos" e isso teria forte expressão inclusive na morfologia dos

[58] Importante frisar que antes da hegemonia do darwinismo na legitimação das desigualdades sociais, a legitimação das desigualdades era feita pelo pensamento teológico-filosófico. Duas concepções deste tipo são destacadas por Gould (1991), a saber: o monogenismo e poligenismo. O monogeismo se define pela concepção bíblica segundo a qual todos os seres humanos seriam herdeiros de dois ancestrais comuns, Adão e Eva. Segundo esta concepção, o estado atual da humanidade seria o resultado da degeneração da espécie humana em relação àquele estado inicial de perfeição antes do pecado original e da expulsão do paraíso. Esta degeneração atingira menos os brancos e seria mais intensa no caso dos negros, em virtude dos efeitos do clima. O poligenismo não admitia a existência de ancestrais comuns na origem da humanidade, mas admitia que a humanidade era o resultado de gêneses diversas, e esta diversidade originária explicaria as desigualdades entre os humanos. Estas posições animaram as investigações dos primeiros naturalistas e antropólogos que se dedicaram a investigar as diferenças entre os povos – em geral, em desfavor das populações de pele preta e justificando a colonização destes povos pelos brancos – e mesmo um filósofo empirista como David Hume aderiu ao poligenismo. Nos Estados Unidos da América, Louis Agassiz e Samuel Morton figuram como naturalistas importantes na produção e disseminação do racismo "científico".

indivíduos. Os negros, assim como as mulheres e os homens do sul da Europa, estariam mais próximos biologicamente dos antepassados mais primitivos na escala evolutiva. A inferioridade de negros e mulheres em relação ao europeu branco deixa de ser uma simples afirmação do senso comum para ganhar status de cientificidade. A neotenia, invertendo a tese da recapitulação, afirmava que tanto mais rapidamente um indivíduo desenvolve os caracteres de sua espécie, mais rápido alcança a degeneração. A consequência desta inversão deveria ser a de que todas as evidências reunidas pela teoria da recaptulação então afirmariam a superioridade dos negros, asiáticos e mulheres em relação aos homens do norte da Europa. Entretanto, não foi isso o que ocorreu. Alguns neotenistas até se dispuseram a, em considerando o material "fático" disponível, reconhecer a superioridade das mulheres, mas nenhum deles inverteu a equação em relação aos negros e povos considerados inferiores. O atavismo, por sua vez, defendia que traços selvagens de nossa história evolutiva poderiam permanecer latentes e reaparecer após gerações adormecidos. Como suporte a tais formulações, Cesare Lombroso julgou ter identificado as atitudes criminosas na natureza. Fundaria ainda uma caracteriologia do crime relacionando traços morfológicos com certas tendências à criminalidade. Tais teorias antropométricas cederiam lugar à psicometria como *corpus* científico a serviço da naturalização das desigualdades (Gould, 1991).

Francis Galton (1765-1813) formulou a hipótese de que assim como os traços morfológicos eram herdados, a inteligência também deveria ser. Galton reuniu dados sobre famílias de pessoas eminentes para demonstrar que o destino de sucesso (profissional) de sua prole só poderia ser um traço herdado e usou a curva normal de Quetelet para mostrar que a inteligência se distribuía como na Curva dos Sinos (Silva, 2010). A originalidade de Galton em relação ao movimento da antropometria reside no fato de fixar-se menos nas características antropométricas e mais no uso de medidas sensoriais como forma indireta de se mensurar a inteligência.

Outro personagem de importância fundamental ao desenvolvimento da psicometria foi Alfred Binet (1857-1911) que, na França, encampou uma série de experimentos de avaliação da inteligência. A avaliação da inteligência na referida escala difere do modelo de Galton por se configurar como um instrumento propriamente psicológico. Malgrado o próprio Binet não ter afirmado a hereditariedade da inteligência e ter desenvolvido uma escala de medida da

inteligência a fim de contribuir com o aprendizado daquelas crianças – matriculadas no sistema nacional de ensino da França – que não estavam aprendendo, a tradução da sua escala nos Estados Unidos e a expansão de seu uso reuniriam a Escala Binet-Simon à tese da hereditariedade da inteligência de Francis Galton.

Lewis Terman (1877-1956), Henri Goddard (1866-1957) e Robert Yerkes (1876-1956) seriam os responsáveis pela operação acima descrita. Goddard fora o responsável pela tradução da Escala Binet-Simon (1905) nos EUA, Terman introduziria uma série de procedimentos estatísticos na escala, a fim de melhor padronizar o seu uso e interpretação e Yerkes universalizaria o uso da escala amplicando-a a 1.750.000 militares do exército norteamericano. Estes psicometristas tiveram importância fundamental na seleção daqueles estrangeiros (a maioria oriunda da Europa) que desembarcavam na Ilha de Ellis, classificando-os como "idiotas, imbecis e débeis". A função social da psicometria na justificação das desigualdades aqui aparece de forma explícita.

Breve exposição dos achados na análise dos manuais

A análise dos instrumentos R1, G-36 e G-38 demonstra sua pertença à tradição acima arrolada. Na fundamentação teórica dos testes escolhidos é mencionado o Simpósio "A inteligência e suas medidas", ocorrido em 1921, cujas contribuições foram publicadas no *Journal of Educational Psychology*, no seu décimo volume. Dentre outros, estavam presentes neste simpósio Terman, Yerkes e Boring. O único consenso que resultara do referido Simpósio era quanto ao fato de que não havia acordo entre os presentes sequer sobre o que fosse a inteligência. O ponto alto do evento fora a constatação de que, embora não se soubesse o que era a inteligência, sua precisão e capacidade de predição "inquestionáveis" eram a prova de que os testes "deveriam estar medindo alguma coisa" (Alves, 2002, p. 12). As provas estatísticas, neste sentido, ao estabelecer as medidas de precisão e validade do instrumento são apresentadas como base fática para fundamentação dos instrumentos de avaliação da inteligência, em que pese estes mesmos instrumentos não estabeleçam ao que tal conceito referir-se-ia.

O manual do R-1 possui 72 páginas, das quais apenas 8 são dedicadas à fundamentação teórica; já o manual do G-36, possui 56 páginas das quais 4 são dedicadas à fundamentação teórica. A quantidade de páginas destes manuais dedicadas à reflexão teórica são indicadoras

do quão pobres são tais instrumentos no que ser refere à sua qualidade teórico-conceitual. Nos referidos manuais, a marca da discussão sobre a inteligência é o ecletismo: são apresentadas algumas concepções sobre o que seria o construto da inteligência e os autores não se posicionam sobre qual deles adotaram na produção do instrumento.

O teste G-38 foi criado para ser alternativa de reteste para aqueles sujeitos que já haviam sido examinados com o G-36. Em que pese se trate instrumentos de avaliação compatíveis desde o ponto de vista de suas qualidades psicométricas, é importante notar que eles figuram como modelo de más práticas científicas, registrando a ocorrência de plágio e autoplágio. A seção de introdução do G-38 é quase a mesma que consta no G-36 e só não é idêntica porque há 3 parágrafos adicionais no segundo. **Os 18 parágrafos da Introdução do G-38 comparecem como Fundamentação Teórica do G-36. O que o G-36 não copiou do G-38, copiou do R-1.** Estes três parágrafos adicionais, por sua vez, foram copiados do R1. As más práticas científicas são justificadas na seção de agradecimentos (dos dois instrumentos) da seguinte maneira:

> Agradece ainda à Dra. Irai Cristina Boccato Alves, por ter permitido que a maior parte do seu trabalho original, *O conceito de inteligência e os Testes do Fator G* fosse utilizada como introdução aos livros G-36 e G-38, uma vez que ambos os testes são baseados no mesmo fator G (Boccalandro, 2010a).

Sempre se poderá argumentar que o autor alertou ao seu leitor ter se valido de trabalho de outrem. Entretanto, usar um trabalho e copiá-lo integral ou parcialmente à revelia das formas academicamente validas de se referenciar a um autor ou a uma ideia são coisas em absoluto distintas. E mais, o trabalho "original" mencionado nos agradecimentos do G-36 e do G-38, de Irai Alves, não existe como tal. Ou melhor dizendo, não há indícios de quem tenha sido publicado dessa maneira. Em busca no currículo de Irai Alves, disponível publicamente na plataforma lattes, não achamos referência a tal texto. Há razões para crer que o tal trabalho "original" não mais é que o capítulo dedicado ao referencial teórico do teste R-1, que leva este título. Ainda se poderia argumentar que trata-se de um texto no prelo ou de circulação informal (mimeo) produzido com fins didáticos, mas o referido trabalho original não consta nas referências do G-36 e G-38, o que torna dificultosa sua busca.

O solo conceitual em comum destes instrumentos reside na adoção do conceito de Fator-G, oriundo da Análise Fatorial de Charles Spearman. Importante dizer que tal conceito igualmente carece de densidade. O conceito de Fator G (geral) e de fatores E (habilidades específicas) da inteligência são uma derivação da análise fatorial dos itens de um teste. Apoiados na ideia de que as propriedades dos objetos podem, independentemente de sua natureza, ser expressas em números, os psicometristas podem afirmar que o Fator Geral da Inteligência se refere ao total da capacidade intelectiva de um sujeito; impossível de ser medido diretamente, o Fator Geral pode ser mensurado a partir da soma das capacidades específicas (inteligência concreta, inteligência abstrata, compreensão verbal, raciocínio espacial, etc.) de cada sujeito. G é uma magnitude, assim como E, e, embora, não se saiba com precisão o que seria o Fator Geral da Inteligência, a suposição da sua existência e a estabilidade dos resultados estatísticos dos estudos de validade e precisão têm sido suficientes para que tais instrumentos ainda tenham peso significativo nas práticas avaliativas dos/as psicólogos/as.

Um conceito importante em psicometria é o conceito de validade. A validade é um conceito psicométrico que se refere à capacidade que o teste tem em medir aquele construto a que se pretende, ou seja, a validade responde à pergunta “o teste mede o que pretende medir?”. Antes de qualquer coisa, é preciso lembrar que os autores dos três instrumentos em análise reafirmaram a inexistência de consenso sobre o que seja inteligência.

Os estudos de validade do G-36 foram realizados na comparação com o desempenho no Teste de Dominós, por 45 trabalhadores do ramo industrial da cidade de São Paulo. Encontrou-se um coeficiente de correlação de Pearson de 0,84, o que mostra que – do ponto de vista estatístico – há forte correlação entre as variáveis medidas por ambos os instrumentos. Por sua vez, os estudos de validade do G-36 foram realizados na comparação com os resultados obtidos pelos sujeitos testados no G-38, obtendo-se um coeficiente de correlação de Spearman de 0,78, o que sugere que ambos meçam a mesma variável psicológica. O R-1, por sua vez, foi validado pela comparação com o teste de Matrizes Progressivas de Raven, obtendo-se um coeficiente de correlação de Pearson de 0,792, o que também sugere que estes dois instrumentos devem medir a mesma variável.

O que os resultados acima significam? Significam que se o Teste de Dominós mede a inteligência, então o G-36 também deve medi-la e, consequentemente, o G-38 também, e que

se o Teste de Raven mede a inteligência, então, também o R-1 deve medi-la. Se formos até o fim desta divertida cadeia causal, chegaremos à constatação de que se a Escala Binet-Simon medir a inteligência, então todos aqueles que estabeleceram com este uma correlação significativa e que serviram de base para correlação com outros testes, devem medir a inteligência. O problema da correlação é que ela é um conceito matemático que não necessariamente demonstra uma relação de causalidade entre duas variáveis. Uma correlação positiva ou negativa entre duas variáveis não significa necessariamente uma relação entre ambas na realidade.

A concepção da hereditariedade da inteligência é uma marca ainda presente nestes instrumentos, embora de modo distinto como o fizeram Galton e seus seguidores. No R-1, pode-se ler: "Um aspecto importante a ser considerado em relação à inteligência, refere-se ao papel desempenhado pela hereditariedade e pelo ambiente" (Oliveira; Alves, 2002, p. 19). O ambiente reuniria um conjunto de variáveis que incidem sobre a inteligência, que possuem influência e, neste sentido, não é o principal determinante. A concessão a uma posição ambientalista nestes instrumentos não significa que estes tenham extirpado de suas formulações a tese galtoniana. Nas tabelas de padronização do R-1, do G-36 e do G-38 muitas vezes, para que homens e mulheres encontrem-se num mesmo percentil suas pontuações precisam ser diferentes. Podemos encontrar para isto, a seguinte explicação brindada no manual do R-1: "Os fatores sociais estão ligados a diferenças nas experiências, expectativas e papéis atribuídos pela cultura aos dois sexos. Em termos biológicos as explicações se referem às diferenças nos tamanhos ou formas de determinadas estruturas neurais e a influências hormonais" (Oliveira; Alves, 2002, p. 21).

Eis a reedição das teses galtonianas.

Considerações finais

A pesquisa em questão encontra-se em sua última fase e, neste momento, está a concluir a análise de outros manuais de inteligência, bem como refinando a análise dos manuais aqui já citados.

Referências

Alchieri, J. C., & Cruz, R. M. (2003). *Avaliação Psicológica: conceito, métodos, medidas e instrumentos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Alves, I. C. B. (2012). *R-1: Teste não verbal de inteligência.* São Paulo: Vetor.

Anastasi, A., & Urbina, S. (2002). *Testagem Psicológica.* Porto Alegre: Artes Médicas.

Ancona-Lopez, M. (1995). *Psicodiagnóstico: processo de intervenção.* São Paulo: Cortez.

Boccalandro, E. R. (2010). *G-36: Teste não verbal de inteligência.* São Paulo: Vetor.

Boccalandro, E. R. (2010). *G-38: Teste não verbal de inteligência.* São Paulo: Vetor.

Bisseret, N. (1978) A ideologia das Aptidões Naturais. In: Durand, J. C. G. (Org.), *Educação e hegemonia de classe: as funções ideológicas da escola.* Rio de Janeiro: Editora Zahar.

Gould, S. J., (2014). *A falsa medida do homem.* São Paulo: Martins Fontes.

Lukács, G. *O (2007).* Concepção Aristocrática e Concepção Democrática do Mundo. In *Lukács, G. O jovem Marx e outros escritos de filosofia*. Organização, apresentação e tradução: Coutinho, C. N., & Neto, J. P. Rio de Janeiro: Editora UFRJ.

Pasquali, L. (Org.), (2001). *Técnicas de exame psicológico.* v. 1. São Paulo: Casa do Psicólogo; Brasília: Conselho Federal de Psicologia.

Patto, M. H. S., (2000). Para uma crítica da razão Psicométrica. In: Patto, M. H. S. *Mutações do Cativeiro: escritos de psicologia e política.* São Paulo: Hacker Editores/Edusp.

Silva, M. C. V. M. (2010). *A compreensão da medida e a medida da compreensão: Origens e transformações dos testes psicológicos.* 2010. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

XIII CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL

PELA DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

27 a 30 de setembro de 2017 – Salvador – BA ISSN 1981-2566

www.conpe2017.ufba.br

AS EXPLICAÇÕES PARA OS PROBLEMAS DE COMPORTAMENTO NA ESCOLA: A PARTIR DAS PUBLICAÇÕES CIENTIFICAS

Caroline Andrea Pottker – UEM[59]

Nilza Sanches Tessaro Leonardo – UEM[60]

Resumo: Este trabalho teve por objetivo analisar artigos relacionados à queixa escolar, problemas de comportamento, publicados em periódicos científicos, entre os anos de 1990 a 2010. Para assim, identificar a concepção sobre problemas de comportamento que prevalecem nos artigos, bem como, verificar a abordagem teórica utilizada pelos autores nestes textos. Assim, foram realizadas pesquisas em bancos de dados e indexadores, como o Portal da Capes, o PsycINFO, LILACS, Index-Psi, selecionando os artigos da área da Psicologia e Educação, resultando em 47 textos. A análise e as discussões foram respaldadas pela Psicologia Histórico-Cultural. Os resultados apontam um número superior de artigos, somando 34, que compreendem a queixa de comportamento centrada no individuo. A linha teórica que permeia a maioria destes artigos é a abordagem comportamental. Concluímos que ao culpabilizar o individuo, não consideram as dimensões sociais e históricas que permeiam todas as relações humanas e que constroem a queixa/fracasso escolar.
Palavras-chave: Problemas de aprendizagem; educação escolar; psicologia.

Introdução

A indisciplina escolar, ou seja, os problemas de comportamentos dos alunos na escola se constituem em uma das maiores dificuldades presentes no contexto escolar. As queixas tais como: os alunos não param quietos na carteira, não prestam atenção, não fazem as atividades propostas pelo professor, não obedecem a ordens e regras, brigam em sala de aula, não respeitam os professores e os colegas dentre outras, fazem parte do cotidiano escolar e são apontadas como um problema do aluno, que por meio do seu comportamento inadequado, por seu pouco ou nenhum interesse em aprender, interfere negativamente no processo de ensino-aprendizagem.

O interesse, portanto, por este tema surgiu, a partir do momento do contato com essa realidade escolar, em que muitas crianças, por apresentarem problemas de comportamento e consequentes problemas de aprendizagem estão sendo encaminhadas para psicólogos,

[59] caroline_pottker@hotmail.com
[60] Nilza_sanches@yahoo.com

justificando seu problema por questões emocionais (psicologização) e principalmente para médicos alicerçados na explicação de problemas orgânicos (patologização). Este encaminhamento resulta em sua maioria no uso abusivo de medicações, principalmente pelo diagnóstico do TDAH- Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, na busca pela contenção dos comportamentos inadequados e pela restauração do protótipo ideal de aluno. Com isso, reduz-se o processo de aprendizagem a comportamentos específicos e ainda como se estes fossem desabrochar no aluno por uma maturidade própria.

Infelizmente as justificativas para os problemas de comportamento no âmbito escolar centram-se em fatores orgânicos e emocionais dos alunos, permanecendo veladas compreensões mais abrangentes desta problemática. As práticas psicologizantes e medicalizantes que predominam no contexto da escola apontam para o fato, de que os problemas de comportamento dos alunos são compreendidos na maioria das vezes como sendo de ordem individual, em que são desconsiderados os determinantes econômicos, sociais, e políticos envolvidos na constituição da educação na atualidade.

Temos nos defrontado, constantemente com dificuldades em garantir que a educação escolar cumpra sua função social de possibilitar a aquisição do conhecimento que favoreça a transformação e desenvolvimento do indivíduo e se constitua em ferramenta para sua inserção no contexto social. O papel fundamental da educação está diretamente relacionado com a natureza e qualidade das mediações empreendidas, com a capacidade de fazer uso de instrumentos de maneira a assegurar a formação e o desenvolvimento das potencialidades dos alunos (Leontiev, 1978). A educação escolar é um importante meio de acesso e socialização da cultura, do saber elaborado e fonte de desenvolvimento humano.

Assim, defendemos uma escola com um ensino de maior qualidade para todas as crianças brasileiras, independentemente de sua condição ou necessidade e na possibilidade de uma transformação social, ou seja, numa sociedade, mais igualitária, mais justa, em que todos possam realmente desfrutar de seus direitos e deveres; e mais ainda por acreditar no papel da escola como importante agente de transformação social, na medida em que consegue oferecer um ensino a todos e de qualidade, é que se optou pela realização de um estudo que possa refletir sobre a questão do fracasso escolar veiculado aos problemas escolares de comportamento.

O presente estudo forneceu informações relevantes sobre essa problemática, e propiciando discussões e reflexões que puderam contribuir para um maior pensar em proposições de intervenções para o enfrentamento de uma situação que vem tomando uma dimensão assustadora no âmbito da escola, o que repercute na vida de muitos cidadãos, dificultando a integralização de seus direitos e de sua participação social.

Dessa forma, este trabalho teve por objetivo analisar artigos relacionados à queixa escolar, problemas de comportamento, publicados em periódicos científicos, entre os anos de 1990 a 2010, buscando identificar qual a concepção sobre problemas de comportamento dos alunos que prevalecem nos artigos, bem como, verificar qual a abordagem teórica utilizada pelos autores nestes textos.

Material e método

Para a concretização deste estudo, foi realizada uma pesquisa de artigos sobre queixa escolar, referente a problemas de comportamento, em bancos de dados e indexadores nacionais e internacionais, como Portal da Capes, PsycINFO, LILACS, Index-Psi (BVS-PSI), dentre outros. Para a busca, foram utilizadas as seguintes palavras-chave: problemas de comportamento, indisciplina escolar, indisciplina e hiperatividade. Após leitura e análise prévia dos artigos encontrados referentes ao tema, foram selecionados 47 publicados entre 1998 e 2010.

Para a análise das informações, utilizamos a análise de conteúdo, que, conforme Chizzotti (2005, p.98) este tipo de análise tem o objetivo de "[...] compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas". Ressaltamos que na análise de conteúdo empregou-se, entre as técnicas possíveis, a análise categorial. Neste caso, buscamos discutir *as concepções de problemas de comportamento e as abordagens teóricas* verificadas nos artigos pesquisados.

A fim de facilitar a visualização, as categorias foram agrupadas em tabelas e posteriormente discutidas, no intuito de apreender as determinações constitutivas das relações entre as partes e a totalidade. Para tanto, utilizamos o referencial teórico da Psicologia Histórico-Cultural, que compreende o homem como ser social, histórico e cultural, dotado de um psiquismo constituído nas relações estabelecidas com a realidade social.

Resultados e Discussões

Tabela 1 – Concepções de problemas de comportamento

CATEGORIA	F	%
Centradas no indivíduo	34	72,4
Não-centradas no indivíduo	13	27,6
Total	47	100

Como podemos observar na Tabela 1, a maior parte dos artigos apresenta uma concepção de problemas de comportamento que localiza no indivíduo as causas do fenômeno, tendo-se encontrado **72,4%** dos artigos que se encaixam nesta categoria. Apenas **27,6%** dos artigos compreendem os problemas de comportamento para além do indivíduo, não centrando nele as causas do fenômeno, vislumbrando outras possibilidades de refletir e agir sobre os problemas escolares (de comportamento).

Desta forma, o que se constatou, com essa pesquisa, é que a maioria das produções científicas analisadas considera os problemas de escolarização, no que tange aos problemas de comportamento, numa perspectiva de ordem individual, relacionados ao aluno, à família ou ao professor, deixando de analisar a incidência de fatores múltiplos na constituição dessa problemática. Eidt e Tuleski (2007) afirmam que grande parte da produção científica atual acerca dos problemas de escolarização centra suas análises nas características individuais, tomadas como naturalmente patológicas. Segundo Bray (2009), essa forma de compreender os problemas de escolarização desconsidera as condições sociais e econômicas da organização social capitalista.

Além disso, acreditamos que perspectivas nesta direção reforçam e fortalecem a manutenção dos ideais neoliberais, da ordem vigente, em que a culpabilização do indivíduo versa as explicações do seu fracasso, como se dependesse apenas dele o sucesso escolar, o sucesso na vida, desconsiderando os aspectos sociais. Justificando assim, que são os indivíduos que apresentam dificuldades e não conseguem aprender ou se adaptar. Esse tipo de concepção dificulta a luta por uma Educação mais igualitária e de qualidade, a partir do momento em que reduz o problema aos indivíduos.

Os resultados de nosso estudo indicam que os problemas de escolarização estão sendo compreendidos de forma descontextualizada, a partir de uma perspectiva anistórica de análise,

desconsiderando as relações de produção capitalistas. Em análise a isso, Patto (1984) aponta que ao pensar os problemas de aprendizagem como consequência de características individuais, alicerça-se em explicações que acobertam uma ideologia que visa adaptar os indivíduos à escola e à sociedade. É importante que elas sejam revistas por meio de reflexões críticas sobre os mecanismos escolares produtores de dificuldade de aprendizagem, de problemas de comportamento e sobre os impedimentos impostos pela sociedade de classes para a efetivação de uma educação de qualidade para todos.

Em nosso estudo encontramos pesquisas que, ao trabalhar com a problemática em questão, conseguem superar essa concepção tradicional, individualista e biologizante, apontando diversos fatores como causas para as dificuldades de comportamento. Esta postura, entretanto, está restrita a 27,6% apenas, o que não se mostra como um índice muito animador, ainda que não deixe de ter sua relevância, pois pode produzir movimentações e revela a indicação de que outros olhares e ações estão sendo produzidos. Assim, os estudos trazidos nos artigos consideram os fatores de ordem social, econômica e política, anunciando que devemos enxergar além da aparência do fenômeno.

Nesta esfera, Meira (2011) debruça-se sobre a exclusão no sistema educacional brasileiro e revela sua longa história. De início propagado pela falta de oportunidades de ingresso à escola de amplos contingentes de crianças, sobretudo para as crianças mais pobres, e, mais adiante, em majorados graus de evasão e repetência. E, hoje, a encontramos de forma mais sutil, ainda que não menos violenta, ou seja, revela-se com a permanência de crianças e jovens nas escolas por longos períodos. Todavia "[...] nunca chegam a se apropriar de fato dos conteúdos escolares" (Meira, 2011, p.92). Além disso, não têm avalizados o "(...) o sucesso escolar, tampouco o acesso a posições sociais mais elevadas". (p.94). Assim, a aparência igualitária camufla as exclusões que a escola promove e perpetua, impedindo o acesso aos bens culturais, explicada ideologicamente na afirmativa:"[...] nem todas as crianças reuniriam as condições necessárias para aprender os conteúdos escolares" (Meira, 2011, p.94).

Numa leitura mais crítica, historicamente discussões sobre o fracasso escolar ocorreram a partir do final de 1980. Neste movimento, a Psicologia escolar introduz um novo eixo de análise do processo de escolarização, considerando o papel das políticas públicas educacionais na constituição do dia a dia escolar e do aluno que (não) aprende, na relação do professor com

a sua tarefa docente, nas condições objetivas que permitem, ou não, que a escola possa exercer as suas finalidades sociais (Souza, 2010). Há de se refletir, como recomenda a autora, sobre o posicionamento político de compromisso com o excluído, que contempla a necessidade de vislumbrar para além do aluno, as relações deste com a escola e com a sociedade.

Reafirmamos que o comportamento do aluno que apresenta dificuldades deve ser compreendido como síntese das múltiplas determinações que o constituem, e que as possibilidades da criança são sempre engendradas em um contexto social, em uma rede de relações. No entanto, como podemos ver na próxima tabela, não foi esta perspectiva teórica que prevaleceu quando pesquisamos sobre as abordagens que embasam os artigos analisados.

Tabela 2 - Abordagem teórica utilizada

Categorias	F	%
Não definida	25	54
Definida	22	46

Como observamos no quadro acima dos 47 artigos analisados **54%** não apresentam uma abordagem definida na discussão da produção da queixa de problema de comportamento. Entendemos por abordagem teórica não definida textos que não anunciam qual abordagem utilizam em sua análise, apresentam várias abordagens, simplesmente descrevem o fenômeno ou, ainda, que se fundamentam em manuais.

Destarte, concordamos com Tuleski quando diz "O importante é se conhecer não apenas a diferença terminológica entre os autores, mas o valor do termo dentro do sistema conceptual de cada autor. É este sistema, que está ligado ao olhar que o pesquisador lança à realidade objetiva, que lhe conferirá significado" (Tuleski, 2009, p. 55).

Sendo assim, tendo em vista os riscos implicados por detrás da junção de teorias ou mesmo a falta de fundamentação de alguns estudos analisados, implicam na distorção ou simplificação de uma dada teoria ou analise da realidade pretendida.

Esta questão está presente ao longo da história da psicologia. Mesmo com o crescimento das produções na área, percebemos que a convivência de paradigmas não conciliáveis ainda é

uma realidade. E nesta direção, comumente encontrarmos tentativas de ajustar teorias que não tem nenhuma similaridade ou utilizar conceitos de uma para outra (Patto, 1984).

Acreditamos ser necessário a construção de bases teóricas consistentes. Com isso, não estamos dizendo que não seja possível criar diálogos entre os autores de diferentes abordagens, mas que tais debates devam ser feitos com extrema cautela quanto mais divergirem as correntes teóricas e epistemológicas entre os autores. A necessidade de uma discussão fundamentada em uma abordagem que possibilite a reflexão do fenômeno estudado não é uma questão nova apresentada pela psicologia Facci (2004); Duarte, (2000).

Segundo Tuleski e Franco (2013), as relações de produção capitalistas vêm desencadeando um esvaziamento sistemático de todas as esferas possíveis de efetivação da apropriação, por parte do trabalhador, de conhecimentos sistemáticos e articulados sobre as relações de trabalho vigentes e a realidade em que vive, que intensifica ainda mais os processos de alienação, sobretudo, da função social de seu trabalho. Este esvaziamento pode ser constatado nos textos científicos, onde a necessidade de uma teoria que oriente a analise do fenômeno parece não existir, ou simplesmente deixar de ser necessária.

É neste sentido que a pesquisa se coloca como um fator importante e a luta pela apropriação de conhecimentos que revelem os fenômenos para além da "aparência", ou seja, que revele o real em suas múltiplas determinações. Na pesquisa, a produção de conhecimento poderá tornar-se um instrumento importante na luta de classes somente se realizar uma analise do fenômeno para além das aparências.

A produtividade no meio acadêmico e a formação aligeirada, forjada pelas políticas públicas, em nossa analise contribuem para o esvaziamento de conteúdos científicos. Esta discussão, apresentada por Facci (2004), demonstra que tanto o professor, pelas pedagogias das competências, quanto os alunos, pelo construtivismo, são deixados à própria sorte, à deriva, uma vez que a ênfase é colocada no lema da auto formação ou no *aprender a aprender* (Duarte, 2000). Acreditamos que o quadro acima expressa esta realidade estudada, vejamos a seguir, quais as abordagens teóricas apresentadas nos textos em que esta pode ser definida.

Tabela 3 - Abordagens teóricas definidas nos artigos

Abordagem Teórica	F	%
Psicanálise	02	09
Comportamental	14	65
Teoria Histórico-Cultural	02	09
Humanismo	01	04
Teoria da Complexidade	01	04
Perspectiva crítica de análise	02	09
Total	**22**	**100**

Das pesquisas que apresentam uma abordagem definida para análise da problemática, há uma predominância da abordagem comportamental, que soma **65%** dos textos analisados, enquanto todas as outras representam **35%** como mostra o quadro 9. Esses dados nos revelam a maneira pela qual o objeto da pesquisa é compreendido e estudado.

Em relação aos artigos que utilizam a abordagem comportamental, verificamos que em sua maioria se trata de pesquisas que fazem uso de avaliações, testes e escalas para apresentação de dados, resultados e análises. Conforme descrito nos instrumentos utilizados nestes artigos, estes objetivam avaliar o comportamento, habilidades sociais e desempenho acadêmico de crianças escolares. Como evidenciam Moysés e Collares (1997), nessas formas de avaliações prevalece à visão clínica, individualizando a queixa.

Essa concepção acerca dos fenômenos psíquicos, e por consequência da queixa escolar, expresso por meio de avaliações padronizadas, está presente na Psicologia desde o seu surgimento. Justificar o que acontece nas relações, nas instituições, apenas com base em características dos sujeitos têm sido função da Psicologia, isentando a sociedade, a economia e a política da responsabilidade sobre a desigualdade social (Machado, 2004).

Houve um momento, segundo Facci, Eidt e Tuleski (2006), que a Psicologia foi utilizada para manter o projeto social burguês e as regras do capitalismo, com a preservação da ordem e do controle social. Baseando-se, em uma visão organicista apoiada na Biologia, focando-se no diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem, a partir da psicometria, que coloca no aluno a culpa pelo não aprendizado.

De acordo com as autoras, os testes psicológicos padronizados desconsideram as desigualdades sociais e culturais existentes e “avaliam as capacidades das crianças” sem

considerar sua "realidade histórica e cultural". Estes testes, para Souza (2005), em lugar de avaliar as capacidades intelectuais, de forma geral adotam questões que têm respostas construídas em conhecimentos escolares, como: "Onde o sol se põe?", que implica em noções de geografia e pontos cardeais. Do mesmo modo, como apontam Moysés e Collares (1997), não podemos comparar crianças que, vivendo em um mesmo local e tempo, e pertencendo a classes e grupos sociais distintos, possuirão valores também distintos.

Ainda destacamos que o uso destes instrumentos centraliza no aluno os problemas escolares, sem uma leitura mais ampla que reflita sobre as várias questões que estão por traz das queixas escolares e do não aprendizado como expõem Moisés e Collares (1997). Ainda as autoras afirmam que as avaliações apresentam seus limites, pois só temos condições de identificar a "expressão" de um determinado dado a ser avaliado. Dessa maneira, percebe-se que cada criança vivencia situações e condições a qual está inserida em dado momento histórico que interferem em seu desenvolvimento e consequentemente na inteligência, ou seja, o desenvolvimento do homem é construído histórica e socialmente, mas isso não tem sido relevante nestas avaliações, mantendo uma visão determinista do desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Também evidenciamos que em sua maioria as avaliações desconsideram fatores importantes para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, pois como encontramos em Souza (2005) a relação professor aluno e a mediação não é evidenciada na avaliação e no uso dos instrumentos, sendo esta essencial no processo ensino aprendizagem.

O estudo sobre "problemas de comportamento", assim como qualquer outro tema, não pode ser tomado de maneira recortada em relação à realidade objetiva. Não podemos ignorar que, por muitas vezes, nos deparamos com o uso do "problema de comportamento" para referir se a características inerentes ao sujeito. Neste sentido, há uma concepção de ser humano na qual sua singularidade decorre de sua essência - qualidades próprias e inalienáveis - que independem das condições em que vive e se desenvolve. Segundo Franco (2009) instrumentos de mensuração desses objetos acabam por medir, testar, comparar e descrever as respostas apresentadas, o que na melhor das hipóteses, estes estudos conseguem é descrever, de forma "congelada", características, mas não dão conta de todo o processo inerente a sua construção

no conjunto das relações sociais em que está inserido. Segundo a autora esta questão está vinculada a outra, o método, uma vez que será ele a nortear e delinear os estudos.

Considerações finais

O presente estudo nos possibilitou compreender como a Queixa Escolar, no que se refere a problemas de comportamentos de escolares, vem sendo disseminada em periódicos científicos de ampla circulação no Brasil. Por meio de leitura e análise dos 47 textos localizados, identificamos que as concepções que fundamentam as reflexões presentes nos mesmos sobre problemas de comportamento na escola se embasam em dois grandes eixos: a) problemas de comportamento decorrentes de fatores individuais: a culpabilização dos alunos, família e dos professores; b) problemas de comportamento decorrentes de questões institucionais, políticas, sociais e econômicas: a não centralidade no indivíduo.

Os dados levantados foram analisados e discutidos a partir dos pressupostos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural, o que nos permitiu verificar uma grande ênfase dada às concepções individualistas a respeito dos problemas de comportamento de escolares. O destaque na individualidade se averigua na defesa, na exacerbação dos potenciais considerados como inatos, isto é, próprios de cada indivíduo. Com isto temos, que a compreensão que prevalece sobre o processo de escolarização e os problemas decorrentes deste é aquela com foco no individuo, em que as causas para os entraves que ocorrem neste processo ora são justificadas pelo professor e em outros pela família ou pelo próprio aluno.

Esta forma reducionista e descontextualizada de encarar tanto o processo de escolarização como os problemas envoltos neste, apontam para o fato de que são feitas análises superficiais, desconsiderando a totalidade que envolve o fenômeno da queixa escolar, assim isentando a escola, a própria sociedade de qualquer responsabilidade na produção desta problemática.

Neste sentindo, não podemos deixar de mencionar que na contramão desta compreensão, temos a Psicologia Histórico-Cultural, para a qual o desenvolvimento humano ocorre de forma dialética. Á medida que o homem se insere no mundo social, estabelece relações com outros homens, apropriando-se da cultura, e assim tendo condições de desenvolver-se psiquicamente. Pois indivíduo não nasce homem, mas aprende a sê-lo,

adquirindo o que foi produzido ao longo do desenvolvimento histórico da sociedade humana. Segundo Leontiev (1978), o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e a aquisição de instrumentos culturais superam as limitações biológicas, substituindo os métodos primitivos de atuar na realidade por outros mais eficientes, originários do processo de evolução histórica.

Verificamos por meio desta pesquisa que os artigos em sua maioria, não consideram as dimensões sociais e históricas que permeiam todas as relações humanas e que constroem a queixa/fracasso escolar e, deste modo, é de grande importância que se compreenda o contexto no qual está inserida. Quando esta reflexão ocorre é possível desvendar algumas circunstâncias a respeito de como se constrói o estereótipo de quem aprende ou quem não aprende, pois os problemas de escolarização se fundamentam, geralmente, no que é aparente, desconsiderando o conjunto de condições que, quando reveladas, promovem a possibilidade de alteração das concepções e das ações no ambiente escolar.

Pelos artigos analisados identificamos, infelizmente, que metade dos artigos não apresentam uma abordagem teórica definida, a que mais prevalece nos artigos é a perspectiva comportamental, a qual faz uso de avaliações, testes e escalas para apresentação de dados, resultando em explicações biologizante e naturalizantes para os problemas de comportamento. Defendemos a necessidade de mais publicações que busquem a compreensão das diversas influências que podem afetar tanto a aprendizagem do aluno, quanto seu comportamento na escola.

As produções científicas devem contribuir para desnaturalizar a crença de que as crianças e adolescentes com dificuldades de aprendizagem são naturalmente fracassadas por suas múltiplas determinações. É preciso desvelar o fenômeno educacional destes alunos, estranhar, questionar por que tantos estudos ainda centram nos mesmos o insucesso escolar. Acreditamos que não podemos discutir a questão da queixa/fracasso escolar sem discutir e considerar o contexto da sociedade, da divisão de classes, da família e das escolas constituídas no tempo e encontradas hoje.

As contradições de nossas práticas devem nos encaminhar para refletirmos sobre a que processos de avaliação e a que concepção de homem e de sociedade estamos vinculados, e a pensarmos se estamos colaborando para mantê-los ou romper com eles. Em suma, acreditamos que as práticas dos pesquisadores em relação à queixa escolar nem sempre caminham por um

viés crítico, por ainda centrarem-se num modelo clínico de atuação, de estudo, em que os problemas de comportamento e dificuldade de aprendizagem do aluno são tidos como orgânicos, como uma incapacidade intelectual, como algo cristalizado. Ao contrário, de acordo com Meira (2003), uma atuação fundamentada numa concepção crítica necessita negar as aparências ideológicas e apreender a totalidade dos fatos, considerando suas múltiplas determinações e a possibilidade de vir a ser da sociedade.

Referências

Bray, C. T. (2009) *Queixas escolares na perspectiva de educadores das redes públicas e privadas: contribuição da Psicologia Histórico-Cultural.* Dissertação de Mestrado em Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

Chizzotti, A. (2005) *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais.* 7ª edição. São Paulo: Cortez.

Eidt, N. M; Tuleski, S. C. (2007) Repensando os distúrbios de aprendizagem a partir da Psicologia Histórico-Cultural. *Psicologia em Estudo,* Maringá, *12* (3), 531-540.

Facci, M. G. D. (2007) *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?* Campinas, SP: Autores Associados.

Facci, M. G. D.; Eidt, N. M.; Tuleski, S. C. (2006) Contribuições da Teoria Histórico-Cultural para o Processo de Avaliação Psicoeducacional. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 17, n. 1, p.99-124.

Franco, A. de F. (2009) O mito da autoestima na aprendizagem escolar. *Psicol. esc. educ.*, Campinas , v. 13, n. 2, dez.

Leontiev, A. N. (1978) *O desenvolvimento do psiquismo.* (Hellen Roballo, trad.). (2ª ed.). São Paulo: Centauro.

Machado, A. M. (2004) Encaminhar para a saúde quem vai mal na educação: um ciclo vicioso? In: *Revista Educação,* São Paulo: SME.

Meira, E. M. (2003) Construindo uma concepção crítica de Psicologia Escolar: contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica e da psicologia sócio histórica. In: Meira, M. E. M. e Antunes, M. A. M. *Psicologia Escolar:* teorias críticas. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Meira, M. E. M. (2011) Incluir para continuar excluindo: a produção da exclusão na educação brasileira à luz da Psicologia Histórico-Cultural. In: Facci, M.G.D.; Meira, M.E.M.; Tuleski, S.C. (Orgs.) *A exclusão dos "incluídos: uma crítica da Psicologia da Educação à patologização e medicalização dos processos educativos*. Maringá: Eduem, p. 91-132.

Moysés, M.A.A. e COLLARES, C.A.L. (1997) Inteligência abstraída, crianças silenciadas: as avaliações de inteligência. *Psicologia USP*, vol.8, n.1, (p. 63-89).

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

Souza, M. P. R. (2005) Prontuários revelando os bastidores do atendimento psicológico à queixa escolar. *Estilos da clínica, 5(18)* 82-107.

Souza, M. P. R. (2010) Retornando à patologia para justificar a não aprendizagem escolar: a medicalização e o diagnóstico de transtornos de aprendizagem em tempos de neoliberalismo. In: Conselho Regional de Psicologia de São Paulo (Org.). *Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doença de indivíduos.* São Paulo: Casa do Psicólogo, p.57-67.

Tuleski, S. C. (2009) *Vygotski: a construção de uma Psicologia Marxista.* Maringá: Eduem.

Tuleski, S. C. Franco, A.de F. (2013) Da (re)produção de uma consciência alienada para a produção de uma consciência revolucionária: o dilema posto para o marxismo na atualidade. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 5, n.1, p. 63-76, jun.

ATIVIDADE DE ENSINO APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DOS MODOS DE SER PROFESSORA[61]

Maria de Nazareth Fernandes Martins - UFPI[62]

Resumo: Esta comunicação aborda os resultados da pesquisa desenvolvida no curso de mestrado em educação. E, nesta comunicação, o objetivo é analisar situações vividas por uma professora no desenvolvimento da atividade de ensino aprendizagem. A teoria que fundamenta a discussão é a Psicologia Sócio-Histórica de Vigotski (1996, 2009) e outros colaboradores por possibilitar a compreensão do movimento de constituição das significações do indivíduo e, com isso, seus modos de ser. A pesquisa empírica foi desenvolvida com uma professora da Educação Infantil, fazendo uso de entrevista narrativa para produção dos dados e a proposta dos Núcleos de Significação desenvolvida por Aguiar e Ozella (2006, 2013) como dispositivo analítico. Os resultados sinalizaram que a atividade de ensino aprendizagem da professora vai se constituindo mediada pela interação dialética adulto/criança, sobretudo pelas situações vividas que criaram possibilidades de mudança no desenvolvimento desta atividade.
Palavras-chave: Educação Infantil; psicologia sócio-histórica; atividade de ensino; aprendizagem.

Introdução

Remete à década de 1970 a crença de que a Educação Infantil deveria preparar as crianças para o Ensino Fundamental como forma de diminuir os índices do analfabetismo no Brasil. Aspecto que, para Wajskop (1995), apenas antecipa um discurso cada vez mais precoce de atraso no aprendizado. A necessidade era da aprendizagem de conteúdos escolares referentes à linguagem escrita e linguagem matemática. É somente a partir da década de 1990 que as discussões em torno da função da Educação Infantil se tornam mais acirradas e a defesa volta-se ao caráter pedagógico fundado no cuidar e educar pelo estágio em que as crianças se encontram.

[61] Artigo produto de dissertação de mestrado em educação defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd da Universidade Federal do Piauí – UFPI.

[62] E-mail: profanazarethfernandes@gmail.com

As orientações das DCNEI convergem com a defesa que fazemos do professor da Educação Infantil e o ato de ensinar, isso porque ensinar é o que caracteriza o trabalho docente e seu objetivo é o desenvolvimento e a aprendizagem da criança. O ensino, segundo Leontiev (1988), é fonte de desenvolvimento e de aprendizagem, o que pressupõe organização das situações de ensino aprendizagem pelo professor. Organizar o ensino é uma atividade do professor, no nosso caso professora, porque é ela que medeia o processo de apropriação da cultura humana materializada nos objetos dessa cultura por meio da organização da atividade de ensino aprendizagem. É necessário ensinar porque o desenvolvimento da psique infantil depende da mediação dos adultos.

Para demarcar nossa base teórica, consideramos as significações constituídas pela professora participante da pesquisa sobre a atividade de ensino aprendizagem. As significações para a Psicologia Sócio-Histórica, como explicita Vigotski (1988, 1996, 1998, 2003, 2009), são produzidas nas relações estabelecidas pelos indivíduos com o social.

Para a Psicologia Sócio-Histórica, o ponto de partida é o homem concreto nos seus aspectos social, histórico e cultural. O processo evolutivo em que o ser humano foi adquirindo a consciência, por meio do trabalho, é o caminho trilhado por essa teoria no estudo do psiquismo humano. E explica que a capacidade de criação e transformação que o ser humano possui, foi possibilitando à consciência atingir níveis cada vez mais elevado e consequentemente, maior capacidade de transformação da realidade e de si mesmo. Este processo possibilita ao ser humano estar sempre criando novas realidades por meio das necessidades que se apresentam a ele.

A pesquisa empírica contou com a participação de uma professora atuante na Educação Infantil há mais de 20 anos, com formação em nível superior. E os procedimentos metodológicos foram entrevista narrativa e a proposta dos Núcleos de Significação desenvolvida por Aguiar e Ozella (2013) para análise e interpretação dos dados.

Considerando os argumentos da Psicologia Sócio-Histórica, apresentamos neste trabalho as zonas sentidos evidenciadas em pesquisa de Mestrado, sobre a educação e cuidado da criança como atividade de escola e família. Assim, faremos uma apresentação sobre o percurso da pesquisa no que se refere a produção dos dados e o procedimento de análise e interpretação dos mesmos. No segundo tópico abordamos a categoria atividade de Leontiev

(1978), para mediar nossas compreensões sobre a atividade desenvolvida pela professora. E por fim, apresentação um trecho de análise dos dados da dissertação que sinaliza a atividade da professora voltada para o desenvolvimento integral da criança.

Percurso metodológico

O percurso seguido no desenvolvimento da pesquisa foi a escolha de uma professora da Educação Infantil reconhecida por seus pares como q que realizava um bom trabalho, no que se refere ao desenvolvimento da criança como ser em formação. E na produção dos dados optamos pela narrativa como técnica de produção. E a entrevista narrativa como instrumento para essa produção de dado. As narrativas permitem ao pesquisador acompanhar a trajetória de vida do pesquisado, de forma que se torna um terreno fértil para analisar e interpretar o objeto de estudo. Josso (2004) ressalta que as narrativas são processos de autorreflexão, devendo ser compreendidas como tomada de consciência por revelarem sentimentos e valores, aspectos da subjetividade da professora.

A entrevista narrativa como instrumento e técnica de pesquisa tem etapas a ser seguidas. Para realizá-la é importante conhecer bem sua forma de estruturação, sobretudo por que nas ideias de Bertaux (2010) as pessoas têm seus compromissos, seus horários, seu ritmo de vida, e o pesquisador não pode ignorá-los, mas deixar que a colaboradora veja o dia e o horário que melhor se adéqua, ou seja, sua melhor disponibilidade.

Os Núcleos de Significação como procedimento de análise são construídos num processo que compreende várias leituras para termos uma aproximação com a narrativa da colaboradora de uma pesquisa. Para Aguiar e Ozella (2013) este procedimento permite a articulação de conteúdos semelhantes, complementares e contraditórios, ou seja, num movimento dialético o analista vai se apropriando das determinações que constituem dado objeto de estudo.

Na narrativa da professora demarcamos trechos em negrito por considerar o seu conteúdo revelador de significações que convergem com o objetivo da pesquisa. E, em nossa proposta de análise e interpretação de dados são chamados de pré-indicadores. Os pré-indicadores constituem-se no que foi dito pelo sujeito e que se refere ao não dito. O objetivo é destacar trechos da narrativa que representem a totalidade do sujeito, uma unidade do

pensamento e da palavra. Este passo é complexo e requer uma análise rigorosa da narrativa que caracterize e represente as relações com o objeto de pesquisa.

Com os pré-indicadores selecionados, passamos a analisá-los e por meio da interpretação de suas relações definimos indicadores, que são formados por vários trechos de pré-indicadores. Pensando no objetivo da pesquisa e considerando os critérios de semelhança, contradição e complementaridade, forma,os os indicadores.

A produção dos núcleos de significação representa o terceiro passo na análise dos dados. Os Núcleos representam a produção da narrativa da colaboradora, feita pela analista, buscando estruturar o pensamento expresso por palavras e assim buscar as relações presentes na narrativa que possibilitem revelar as múltiplas determinações que constituem a atividade de ensino aprendizagem da professora e, com isso, alcançar o objetivo da pesquisa.

O Núcleo de significação é o nosso procedimento de análise e interpretação dos dados, os nossos resultados são apresentados no Núcleo que tem como título: **O movimento de transformação da atividade de ensino aprendizagem no exercício da docência da Educação Infantil**. E o indicador que integra este núcleo e será analisado, constituindo o aspecto fundamental do presente artigo é: *"A Educação Infantil e sua finalidade de promover o desenvolvimento integral da criança".*

Atividade como categoria teórica: compreendendo a atividade da professora de educação infantil

A Psicologia Sócio-Histórica representa uma perspectiva de estudo do psiquismo humano que se apresenta contra as concepções de homem idealista e mecanicista biologizantes. Leontiev (1978) considera que o estudo do homem, na sua singularidade, não deve ocorrer de forma isolada, desconsiderando as condições objetivas em que o ser humano se encontra. Como defendida em Vigotski (2009), sua base é o estudo do ser humano em sua totalidade. Isso por que todas as funções psíquicas têm um suporte biológico e tem sua origem nos processos sociais.

Para esse autor, a consciência não deve ser estudada como um campo sobre o qual se projetam imagens e conceitos, mas como um movimento interno particular engendrado pelo movimento da atividade do ser humano. É desta forma que postula a necessidade de

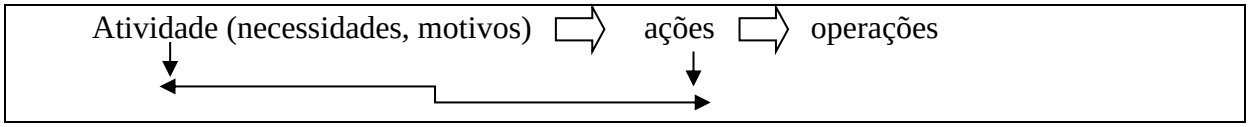
compreensão da atividade humana, a partir dos seus motivos e das condições materiais que se apresentam. Sua tese consiste em estudar o psiquismo humano oriundo das formas de agir do ser humano no mundo pelo trabalho.

Leontiev (1978) fundamenta-se nos estudos de Engels, e explicita que o trabalho criou a consciência do homem, sendo a sua mão o principal órgão da atividade humana. O trabalho só aparece quando surge a necessidade de vida em grupo. Neste percurso, o uso de instrumentos pelo homem promove o desenvolvimento da função social e gera outras necessidades. Com o nascimento da linguagem, é possível ao homem transmitir seu pensamento, definido por Leontiev (1978, p. 90), como "[...] o processo de reflexo consciente da realidade, nas suas propriedades, ligações e relações objetivas, incluindo os mesmos objetos inacessíveis, à percepção sensível imediata". A linguagem, além de meio de comunicação, é a forma da consciência e do pensamento do ser humano.

Partindo destes argumentos, o autor evidencia que a atividade é a unidade de análise do desenvolvimento do psiquismo humano. A atividade é formada por necessidades que geram motivos, guiada por um objetivo. O ser humano, partindo dessa necessidade, age sobre um objeto, essa ação ocorre por meio de operações. Mas, no processo da atividade são geradas outras necessidades. Porém, estas o mobilizam a agir somente quando surge o motivo que é guiado por um objetivo, porque a atividade do homem é orientada para um fim, um resultado.

Para o indivíduo agir no mundo, é preciso considerar as condições materiais, estas condições são determinantes na forma e no resultado alcançado. Leontiev (1978) esclarece que a primeira condição de dada atividade é uma necessidade. As necessidades se convertem em motivos, e esses motivos são compreendidos a partir dos sentidos que constituímos. Os motivos estão sempre relacionados à produção de novos sentidos pelo ser humano. Quando é criada a condição interna para que ocorra a atividade, que é a necessidade, o motivo que está ligado ao objeto da atividade mobiliza o ser humano a agir por meio de operações. Na figura 01 esquematizamos nossa compreensão da estrutura da atividade segundo Leontiev (1978).

Quadro 01 - Estrutura da teoria da atividade de Leontiev



Fonte: produção da autora

Explicando o quadro acima, para Leontiev (1978), é o motivo que mobiliza o sujeito a agir. Não agimos apenas baseado na nossa necessidade, mas temos um objetivo, queremos atingir um determinado fim. O que estamos realizando precisa ter um sentido pessoal, e quando o motivo coincide com o objeto temos uma atividade. Se não houver coincidência entre motivo e objeto o que o ser humano realiza são apenas ações. A atividade para este teórico é um conjunto de ações direcionadas a um objetivo.

A pesquisa desenvolvida por Asbahr (2005) em nível de mestrado, discute a atividade docente recorrendo à discussão que Leontiev (1978) faz sobre a atividade como categoria central. A autora esclarece que a natureza objetal da atividade não se relaciona apenas aos processos cognoscitivos, mas contempla a esfera das necessidades e a esfera das emoções. Para a Psicologia Sócio-Histórica, a necessidade é o que determina e regula a atividade concreta do ser humano. Uma necessidade proveniente ou não da nossa condição existencial, não provoca nenhuma atividade de modo definido. Somente quando um objeto corresponde à necessidade, quando motivo e objeto coincidem, esta pode orientar e regular a atividade. Leontiev (1978, p. 107-108), nesse sentido afirma:

> A primeira condição de toda a actividade é uma necessidade. Todavia, em si, a necessidade não pode determinar a orientação concreta de uma actividade, pois é apenas no objecto da actividade que ela encontra sua determinação: deve, por assim dizer, encontrar-se nele. Uma vez que a necessidade encontra a sua determinação no objecto (se "objectiva" nele), o dito objecto torna-se motivo da actividade, aquilo que o estimula.

Na produção de sua teoria sobre atividade, Leontiev (1988) classifica os motivos em compreensíveis e eficazes. Mas o que são motivos realmente eficazes e motivos realmente compreensíveis? Para que estes motivos se constituam em eficazes ou compreensíveis, as condições objetivas são importantes. Por exemplo: quando o professor busca formação para ser

considerado habilitado para exercer a docência, ele tem consciência da necessidade de ter formação para ser professor, mas ele faz apenas para ter a titulação e assim ter um aumento na sua remuneração (motivo compreensível). O que torna este exemplo apenas realização de uma ação e não uma atividade é a falta de coincidência entre motivo e objeto. Mas, contrariamente, se buscasse a formação por saber que precisa ter formação para exercer com qualidade o ato de ensinar, de formar outros seres humanos (motivo eficaz) estaria em atividade. Neste momento motivo e objeto coincidem.

Como pontuamos, os motivos compreensíveis podem gerar motivos eficazes. No primeiro exemplo utilizado, se o professor, no seu percurso de formação, passa a considerar que está ali não simplesmente pelo título, mas porque está construindo conhecimento e estes estão mediando um trabalho consciente em sala de aula, compreende que suas crianças estão se desenvolvendo e aprendendo melhor, ele pode passar a ser motivado a buscar formação para exercer com qualidade a docência. O motivo compreensível neste momento passou a ser realmente eficaz.

Os sentidos, como soma dos fatos psicológicos vividos pelo sujeito, são constituídos pelo ser humano na sua relação com o mundo, isto é, com os outros homens, com suas condições sociais, culturais e históricas. As pesquisas em educação que se fundamentam na Psicologia Sócio-Histórica têm feito uso da categoria atividade, para estudar o trabalho do professor. Como afirma o referido autor, motivo e objeto de uma ação representam as ligações e relações objetivas sociais.

Para estudar os significados e sentidos sobre a atividade de ensino aprendizagem da professora da Educação Infantil, é necessário considerar, como defende Leontiev (1978), que o objeto do pensamento não pode ser estudado, compreendido, fora do objeto da atividade prática. A atividade da professora e as atividades formativas são institucionalizadas e somente uma análise que considere as mediações sujeito/objeto pode revelar as contradições, as mudanças e as necessidades presentes neste contexto.

Em seu processo formativo, a professora de Educação Infantil transita em diferentes momentos de vida e de percurso profissional, o que poderá acarretar em mudança do tipo de atividade principal. Para Leontiev (1978), isso acontece quando um novo motivo, surgido de uma necessidade especial, que era uma ação, pode se transformar em atividade. A atividade é

um processo como um todo, para realizá-la são necessárias ações que, sob certas condições, geram outras necessidades fazendo surgir um novo motivo.

A atividade da professora deve ser adequada a fins que objetivam o desenvolvimento e a aprendizagem da criança. Mas, para que este objetivo seja atingido, as condições dadas são determinantes. Precisa transformar suas necessidades de ensinar em motivos para propiciar a apropriação do conhecimento pela criança.

Com base na teoria de Leontiev (1988), entendemos que os motivos se modificam no decorrer da atividade. Quando esse aspecto não é considerado, pode ser compreendido como "desmotivação[63]" tanto de professores, quanto das crianças. E a primeira condição da atividade é a motivação, que deve aparecer na consciência como imagem interior e visando a um fim.

Para Leontiev (1988), a atividade designa os processos psicológicos representativos àquilo a que o processo se dirige, sempre coincidindo com o objetivo que estimula o ser humano a realizar sua atividade, ou seja, o motivo.

O entendimento é de que estudar a atividade de ensino aprendizagem da professora da Educação Infantil possibilita conhecer suas necessidades formativas, pois consideramos que no desenvolvimento de sua consciência, a professora pode criar novos motivos para sua atividade. Como detalha Vigotski (1988, p. 82), "[...] velhos motivos perdem sua força estimuladora, e nascem os novos, conduzindo a uma reinterpretação de suas ações anteriores". A perspectiva é que a formação de professores deve trilhar por este caminho, conhecer os professores e os motivos de sua atividade. Esse conhecimento em concatenação com os processos formativos pode criar condições para uma transformação da atividade de ensino aprendizagem. Desta forma, podemos pensar em mudanças de ações, operações até chegarmos a mudanças de atividade. A afirmativa se fundamenta nas condições objetivas da atividade de ensino aprendizagem exercidas pela professora de Educação Infantil que precisa se transformar.

[63] Consideramos nessa teoria que o ser humano está sempre motivado, o que acontece ao utilizarmos a palavra desmotivação é que num dado momento quando propomos a realização de uma dada atividade a alguém, este esteja motivado naquele momento para realização de outra atividade, que não é a que propomos.

O desenvolvimento da atividade de ensino aprendizagem na educação infantil

O quinto e último indicador do núcleo de significação que aglutina as zonas de sentido sobre o movimento de transformação da atividade de ensino aprendizagem da professora Margarida **e** tem como título: *"A Educação Infantil e sua finalidade de promover o desenvolvimento integral da criança".* Nossa compreensão sinaliza para este aspecto, porque a professora revela que a escola precisa educar a criança para o mundo, dando a entender que a Educação Infantil não se resume a ensinar a ler e a escrever. Conforme os trechos relatados pela professora Margarida, entendemos que a finalidade da Educação Infantil é desenvolver a criança de forma que ela possa se apropriar da cultura humana. E relata: [...] "**A escola tem que preparar essa criança para o mundo.** Essa é a missão de hoje, preparar a criança para o mundo. [...] **Não só o ler e o escrever é preparo para o mundo.** [...] **pra preparar meu aluno para o mundo, eu também tenho que estar preparada para o mundo.** [...]".

Essa significação reitera a compreensão da professora Margarida de que a sua atividade de ensino aprendizagem está em sintonia com o desenvolvimento e a aprendizagem da criança. Isso é representativo na sua narrativa ao afirmar que tem que preparar a criança para o mundo. Em nossa compreensão, a criança estará preparada para o mundo quando tem condições de se apropriar da cultura humana e isso não significa que a criança conseguirá se desenvolver de forma integral apenas com o ensino aprendizagem da leitura e da escrita. A LDB nº 9.394/96, ao definir no artigo nº 29 que a criança precisa se desenvolver nos aspectos físico, psicológico, intelectual e social também considera que a finalidade da Educação Infantil é o desenvolvimento integral da criança. A professora Margarida no auge dos seus 30 anos de docência na Educação Infantil entende que se essa é a finalidade da educação, então é também o objetivo da atividade de ensino aprendizagem.

As DCNEI (2010) orientam que as práticas pedagógicas desenvolvidas nessa etapa do ensino devem garantir experiências que promovam o conhecimento da criança no mundo e sobre o mundo. Devem favorecer, assim, o desenvolvimento de diferentes linguagens e possibilitar situações de aprendizagem para desenvolvimento da autonomia nas ações de cuidado pessoal, vivências éticas e estéticas, utilizando os instrumentos da nossa cultura. Essas orientações traduzem para nós o que representa ensinar tudo, preparar para o mundo, como relata a professora.

A questão central, a nosso ver, é: como o professor deverá organizar e conduzir a atividade de ensino aprendizagem da criança? Compreendemos que será conhecendo e considerando os níveis de desenvolvimento da criança e mediando a apropriação da cultura humana.

Nesse sentido, compreendemos que a professora estará realizando educação numa perspectiva crítica, Segundo Lombardi (2013), uma educação crítica é a centrada nos conteúdos científicos. A educação escolar da infância deve promover ensino adequado aos níveis de desenvolvimento infantil. Pasqualini (2013), reitera explicitando que a tarefa da escola de Educação Infantil é ampliar o círculo de relação da criança com a realidade. Essa é a tarefa da professora Margarida, garantir o direito da criança de conhecer o mundo em que vive. Um conhecimento que avance dos conteúdos espontâneos aos conteúdos científicos.

Com a discussão sobre a atividade de ensino aprendizagem na Educação Infantil e a relação estabelecida entre os significados e os sentidos constituídos e a relação com o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, constatamos que a categoria historicidade nos possibilitou compreender que nessa etapa de ensino coexistiram instituições destinadas apenas para cuidar, as creches, e instituições destinadas a educar, os jardins de infância. É o que vai determinando no início de carreira da professora Margarida: considerar apenas o cuidar para desenvolver sua atividade e em seguida apenas o educar. E no percurso das transformações ocorridas na Educação Infantil, nas apropriações feitas pela professora sobre as necessidades das crianças, sobre o processo de desenvolvimento e aprendizagem infantil, buscar superar a dicotomia entre cuidar e educar e articulá-los como um par dialético. Ao cuidar educamos, e quando educamos estamos cuidando.

Os significados e os sentidos constituídos pela professora Margarida sobre sua atividade de ensino aprendizagem estão em relação com o desenvolvimento e aprendizagem da criança. Mas essa relação não é estabelecida desde o início de sua carreira. Como relata, no começo planejava o ensino considerando as necessidades definidas pelo adulto. Mas, sua atividade na escola foi se transformando e hoje, ao planejar e desenvolver as ações de sala de aula, considera as necessidades das crianças. O significado de cuidar na educação infantil se amplia e passa a ser cuidado e educação.

Pelas zonas de sentidos constituídas, aprendemos que: a atividade de ensino aprendizagem deve ser realizada de forma partilhada com a família; a atividade de ensino aprendizagem, organizada pelo professor, e não por outros profissionais; e a criança, para aprender, necessita participar desse processo, pois isso ocorre pela interação com outras crianças e com a professora.

Ao finalizar a discussão dos Núcleos, nos voltamos à articulação destes visando revelar as relações entre os motivos de ingresso na docência da Educação Infantil, o processo de identificação com essa etapa de ensino e as necessidades formativas geradas no percurso profissional da professora Margarida, com a transformação da atividade de ensino aprendizagem.

As significações de que a atividade de ensino aprendizagem na Educação Infantil devem ter relação direta com o desenvolvimento e a aprendizagem da criança suscitam discussão que articule as zonas de sentido apreendidas e evidencie as transformações nos modos de ser professora desta etapa de ensino. É essa discussão que faremos na última subseção.

Considerações finais

As narrativas da professora partícipe da pesquisa evidenciaram que no processo de desenvolvimento profissional foi compreendendo sua atividade como a que visa atender o processo de formação da criança, por meio da humanização, socialização e singularização.

Os trechos possibilitam sinalizarmos que as atividades desenvolvidas em sala não se referem a umas das principais limitações do trabalho na Educação Infantil que é a alfabetização da criança. Mas, pelo estágio de desenvolvimento em que se encontram suas necessidades são maiores.

Aprendemos que a atividade responde a uma necessidade produzida pelo ser humano e é direcionada a um objeto dessa necessidade. Assim, a atividade da professora é direcionada à necessidade de realizar conscientemente sua atividade de ensino aprendizagem. Constatamos que no decorrer de sua narrativa as necessidades foram se transformando, gerando uma atividade centrada na criança, como sujeito de direitos e constituindo uma professora que tem no educar cuidando o foco da sua atividade. Isso aconteceu porque as necessidades que foram

geradas no exercício da docência da Educação Infantil se converteram em motivos que, ao serem satisfeitos, se converteram em outras necessidades e estas geraram novos motivos.

Recorremos, mais uma vez, a Leontiev (1978) para esclarecer que a atividade humana objetivada não é apropriada pela criança de forma imediata, exige a mediação do adulto. É esta ideia que recorremos para evidenciar que, ao sentir-se realizada pelo aprendizado e desenvolvimento das crianças, a professora Margarida passa a se identificar com a docência na Educação Infantil, mediação fundamental na constituição de novos modos de ser professora.

Ao validar a necessidade da participação da família no desenvolvimento de sua atividade, apreende que a família possibilita uma ampliação do seu trabalho docente. Sinaliza uma articulação de cuidado e educação. Por fim, mencionamos o que a professora Margarida define como sendo a finalidade da Educação Infantil, preparar a criança para a vida e narra que devemos ensinar tudo para criança e que não só ler e escrever prepara para a vida. É cuidado e educação se articulando e se materializando na atividade de ensino aprendizagem.

Referências

Aguiar, Wanda Maria Junqueira de; Ozella, Sergio. (2013). Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr.

Asbhar, Flávia da Sílvia F. (2005). A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade. *Revista Brasileira de Educação*. n. 29, mai./ago.

Bertaux, Daniel. (1998). Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos. São Paulo: Paulus, 2010. Brasil, Ministério da Educação e do Desporto. *Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF.

Brasil, Ministério da Educação. (2010). *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil*. Brasília: FNDE, Estação gráfica.

Josso, M. C. *Experiência de vida e formação. (2004).* São Paulo: Cortez.

Leontiev, Alexis (1978). *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte.

Leontiev, Alexis. (1988). Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. IN: Vigotskii, L. S., Luria, A. R. & Leontiev, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.* 5 ed. São Paulo: Ícone.

Lombardi, Claudinei. (2013). Notas sobre a educação da infância numa perspectiva marxista. IN: Marsiglia, Ana Carolina Galvão. *Infância e pedagogia histórico-crítica*. Campinas, SP: Autores Associados.

Pasqualini, Juliana Campregher. (2010). *Princípios para a organização do ensino na educação infantil na perspectiva Histórico-Cultural*. 210f. Tese. (Doutorado). Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Araraquara, SP.

Vigotski, Lev Semionovich. (2010). Quarta aula: a questão do meio na pedologia. Tradução de Márcia Pileggi Vinha. *Psicologia USP*, São Paulo, p. 681-701.

Vigotski, Lev Semionovitch. (2003). *Psicologia Pedagógica.* Tradução Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, p. 113-124.

Vigotski, Lev Semionovich. (1988). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.* 6 ed. São Paulo: Martins Fontes.

Vigotski, Lev Semionovich. (2009). *A construção do pensamento e da linguagem.* Tradução Paulo Bezerra. 2 ed. São Paulo: Editora Martins Fonte.

Vigotski, Lev Semionovich. (1999). *Teoria e método em psicologia.* Tradução Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, p. 471-515.

Wajskop, Gisela. (1995). *O brincar na Educação Infantil.* Cadernos de pesquisa. São Paulo, nº 92 p. 62-69, fev.

XIII CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL

PELA DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

27 a 30 de setembro de 2017 – Salvador – BA ISSN 1981-2566

www.conpe2017.ufba.br

ATIVIDADE DE ESTUDO E EDUCAÇÃO ESPECIAL – REFLEXÕES NECESSÁRIAS

Caroline Andrea Pottker – UEM[64]

Nilza Sanches Tessaro Leonardo – UEM[65]

Resumo: Este estudo de natureza bibliográfica teve por objetivo analisar as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural no entendimento da periodização da ontogênese humana, mais especificamente a fase do desenvolvimento que compreende o período da atividade de estudo para a criança com deficiência intelectual. A referida teoria, baseada no materialismo histórico dialético, possibilita pensar no desenvolvimento do indivíduo para além de bases biológicas e naturalizantes, inclusive daqueles que possuem alguma deficiência. Para tanto, apresentamos os fundamentos da periodização do desenvolvimento na perspectiva dos autores – Vigotski, Leontiev e Elkonin, assim como, os princípios do período da atividade de estudo caracterizados pela apropriação dos conhecimentos científicos, destacando a necessidade da organização de um ensino que se adiante ao desenvolvimento e promova a compensação da deficiência. Concluímos que na educação especial a atividade de estudo deve ter como foco o desenvolvimento do pensamento abstrato, superando o defeito e levando a criança a formas superiores de pensamento.

Palavras-chave: Atividade de estudo; psicologia histórico-cultural; educação especial.

Introdução

Para a Psicologia Histórico-Cultural, cujo autor soviético Lev Semiónovich Vigotski (1896-1934), é o seu principal representante, o humano é mais que um processo de adaptação do homem às condições e exigências de vida. A referida teoria assume a proposição do reconhecimento da totalidade social e histórica para a compreensão do desenvolvimento.

Além de conceber que o desenvolvimento, tem caráter principal a aprendizagem, esta teoria acredita nas possibilidades de desenvolvimento do indivíduo em um homem cultural e na movimentação de suas aprendizagens, considerando a qualidade das mediações histórico-sociais vivenciadas. Nesse sentido, pontuam que as pessoas com deficiência se desenvolvem a partir de suas relações sociais e da educação escolar oportunizada.

[64]Doutoranda em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá, e-mail: caroline_pottker@hotmail.com

[65] Professora do Departamento e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá, e-mail: Nilza_sanches@yahoo.com

Vigotski (1997, p.142) descaracteriza a naturalização da limitação das pessoas com deficiência a partir da premissa que "é necessário dizer que as leis do desenvolvimento da criança anormal e da normal mostram-se ante nós como uma lei única no essencial". O autor discute que o caminho para que a criança avance em seu desenvolvimento, independentemente desta ter ou não deficiência, deva ser o acesso à educação. Acrescenta ainda, que, a criança com deficiência pode superar a limitação imposta por esta, uma vez que, todo defeito cria também estímulos para elaborar uma compensação, e o importante não é o defeito em si, mas as mediações possibilitadas a criança.

Na obra *Defectologia* de Vigotski encontramos fundamentos teóricos que nos possibilitam pensar na organização de um ensino especial que, além de promover aprendizagem, contribui para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores de crianças com deficiência, um ensino que se adianta ao desenvolvimento e possibilita a compensação da deficiência por meio da apropriação da cultura. Assim, neste texto busca-se analisar as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural no entendimento da periodização da ontogênese humana, e mais especificamente a importância da fase do desenvolvimento que compreende o período da atividade de estudo para a criança com deficiência intelectual.

Fundamentos da periodização do desenvolvimento humano

A concepção do desenvolvimento humano proposta pela Psicologia Histórico Cultural considera que cada estágio deve ser determinado pelas condições histórico-sociais e concretas nas quais o desenvolvimento da criança ocorre. Assim, os acontecimentos que advêm da sociedade em que a criança está inserida é que influenciarão as mudanças na constituição do desenvolvimento psíquico. Por esse entendimento, constata-se que as características da pessoa com deficiência, são estabelecidas em uma sociedade determinada, com suas condições econômicas e culturais.

Vigotski (1998) estudou o desenvolvimento do psiquismo humano, compreendendo que este se deve a duas condições, primeiramente ao processo de preparação do instrumento de trabalho. O trabalho criou o próprio homem, que por meio dele modificou a natureza e a dominou, criando os instrumentos e signos, que lhe auxiliam na satisfação de suas necessidades. Por meio do trabalho/atividade, os homens não apenas constroem materialmente a sociedade,

mas também lançam as bases para que se construam como indivíduos. Desse modo, o homem singular se humaniza, torna-se parte do gênero humano ao produzir-se a si mesmo por meio do trabalho. A outra condição é o aparecimento da linguagem tão importante quanto, porém não é o foco deste estudo.

De modo geral, para a formação do psiquismo, além do trabalho e da linguagem, também é valorizada a historicidade e a interação social embasados no método do materialismo histórico-dialético. Elkonin (1987) aponta que estudar o desenvolvimento infantil significa estudar a passagem da criança de um degrau evolutivo a outro e a mudança de sua personalidade dentro de cada período evolutivo que tem lugar em cada condições histórico-sociais concretas. O desenvolvimento humano "[...] significa encontrar a mudança na personalidade da criança em sua totalidade, dentro da qual todos os seus elementos ficam estabelecidos, uns em qualidade de premissas outros como momentos determinados" (Vigotski, 1996, p.338), ou seja, o desenvolvimento humano se processa em ritmos próprios, mas de maneira progressiva e sucessiva. Barroco (2011) reforça este pensamento afirmando que o "desenvolvimento do deficiente e do não deficiente no que é central ocorre da mesma forma, pois suas mentes são formadas socialmente" (p.155).

Vigotski (1996) afirma que de uma fase para outra, as transformações, vão ocorrendo de forma a se acumular, segundo o indivíduo vai se apropriando da cultura na interação com outros homens, e ao longo do tempo se tornam visíveis. Contudo, quando se concretizam, surgem como uma formação qualitativamente nova, demonstrando importantes alterações na personalidade.

Dessa maneira então, processa-se o desenvolvimento humano em que um período é levado a outro a partir do surgimento de novas atividades que vão se tornando dominantes. Assim, cada estágio do desenvolvimento humano é caracterizado por uma atividade principal ou dominante. A atividade dominante abrange àquela atividade que, promove o desenvolvimento global do indivíduo, aquela cuja realização propicia as mudanças mais significativas no desenvolvimento em sua totalidade, comprometendo a formação da criança. Conforme Leontiev (1978, p. 293)**,** a atividade dominante "é, portanto aquela cujo desenvolvimento condiciona as principais mudanças nos processos psíquicos da criança e as particularidades psicológicas da sua personalidade num dado estádio do seu desenvolvimento".

Essa atividade principal é definida de acordo com a sociedade e a cultura, datada num momento histórico em que o indivíduo vive a partir das condições materiais que estão acessíveis a criança. A cada mudança gerada na criança, esta reorganiza os conteúdos objetais de suas atividades, conduzindo a consequente modificação na atividade dominante**,** acarretando o aparecimento das novas formações centrais.

Em outras palavras, a cada atividade principal, surgem e se constituem as correspondentes neoformações psicológicas, cuja sucessão configura a unidade do desenvolvimento psíquico da criança, pois a base do desenvolvimento psíquico é justamente a substituição de um tipo de atividade por outra, a qual determina o processo de formação de novas estruturas psicológicas (Davidov, 1986, p. 70).

As novas formações podem ser entendidas como a atividade principal da criança, que guia o processo de desenvolvimento. Para se compreender uma determinada idade, faz se necessária uma análise, em sua totalidade, da estrutura da atividade, posto que é essa mudança que promove/provoca a mudança na estrutura da personalidade (Reis, 2011).

De acordo com Leontiev (1998), a criança só supera uma etapa de desenvolvimento quando percebe que o lugar que ocupava no mundo das relações humanas não corresponde mais às suas potencialidades; portanto, ela toma consciência das relações sociais estabelecidas, o que gera uma mudança na motivação de sua atividade: novos motivos surgem e uma nova atividade principal se estabelece.

Elkonin (1987, p. 122) destaca que as atividades da criança são variadas e "(...) seu surgimento e conversão em atividade principal não eliminam as existentes anteriormente, senão que só mudam seu lugar no sistema geral de relações da criança com a realidade, as quais se tornam mais ricas". A transição de uma etapa de desenvolvimento infantil para outra é caracterizada por crises.

A crise se origina de forma imperceptível e resulta difícil determinar o momento de seu começo e fim. Por outra parte, é muito típica a brusca agudização da crise que sucede habitualmente na metade desse período de idade. A existência de um ponto culminante da crise é uma característica de todas as idades críticas, diferenciando-as sensivelmente das etapas estáveis do desenvolvimento infantil (Vigotski, 1996, p. 256). O mesmo autor complementa em idades relativamente estáveis, o desenvolvimento se deve principalmente às mudanças

microscópicas da personalidade da criança que vão se acumulando até certo limite e se manifestam mais tarde como uma repentina formação qualitativamente nova de uma idade (Vigotski, 1996, p. 255).

Nesta perspectiva teórica as crises do desenvolvimento humano não têm conotação com a idade temporal, o desenvolvimento humano é caracterizado pela relação entre o desenvolvimento biológico e o sociocultural. A este respeito Leontiev (1978, p. 296) argumenta que,

> Na realidade, estas crises não acompanham inevitavelmente o desenvolvimento do psíquico. O que é inevitável não são as crises, mas as rupturas, os saltos qualitativos no desenvolvimento. A crise, pelo contrário, é o sinal de uma ruptura, de um salto que não foi efetuado no devido tempo. Pode perfeitamente não haver crise se o desenvolvimento psíquico da criança não se efetuar espontaneamente, mas como um processo racionalmente conduzido, de educação dirigida.

As crises surgem no limite entre duas fases e apontam o fim de uma etapa anterior de desenvolvimento e o início da adjacente. Vigotski (1996) destacou as seguintes crises: crises pós-natal – primeiro ano (2 meses-1 ano); crise de 1 ano – infância precoce (1 ano-3 anos); crise de 3 anos – idade pré-escolar (3 anos-7 anos); crise dos 7 anos – idade escolar (8 anos-12 anos); crise dos 13 anos – puberdade (14 anos-18 anos).

Assim, estes períodos de crise podem durar vários meses, um ano, sendo difícil determinar o momento de seu princípio e conclusão. Ainda sobre o momento de crise, Vigotski (1996) observou que existe um ponto culminante nesse processo, um momento em que as manifestações da crise se mostram mais intensas. Os períodos que se seguem a esses, marcam a passagem de uma idade a outra com a manifestação de mudanças que produzem um maior impacto no desenvolvimento integral da criança.

Esses períodos são classificados em seis grupos de atividades principais, denominados por Elkonin (1987) como: comunicação emocional do bebê; atividade objetal manipulatória; jogo de papéis; atividade de estudo; comunicação íntima pessoal e atividade profissional/estudo. Cada um destes períodos possuem suas características e particularidades. Todavia, neste texto será enfatizado a atividade de estudo.

A atividade de estudo

A fase da atividade de estudo é caracterizada com a entrada da criança na escola. Nesta, com a mediação dos professores, ela adquire novos conhecimentos e constrói um novo significado para sua vida com atividades importantes, que exigem responsabilidades e mudanças em seu comportamento e no comportamento dos que estão à sua volta (Facci, 2004).

Na idade escolar, dos sete aos doze anos, Elkonin (1987, p. 119) conceitua o estudo como a "atividade em cujo processo transcorre a assimilação de novos conhecimentos e cuja direção constitui o objetivo fundamental do ensino". Pelo estudo, a criança com ou sem deficiência apropria-se da vivência social organizada, em termos de conhecimentos e de valores morais indispensáveis para se viver em sociedade.

Na escola, a criança tem tanto deveres com pais e professores, como um comprometimento para com a sociedade. Ao fazer suas lições, sente-se ocupada com um assunto muito importante e o lugar de sua atividade na vida adulta muda (Leontiev, 1978). Na situação familiar, segundo Elkonin (1960), são-lhe concedidos, até mesmo, certos direitos e condições facilitadas para que possa realizar adequadamente seus estudos.

A escola é o lugar que a criança tem para a aprendizagem da leitura, da escrita e de conhecimentos sistematizados, assim como de normas e deveres nas relações com colegas e professores. Levando o psiquismo e à personalidade a novas formações, as quais se resultam num maior controle voluntária do comportamento e de funções psicológicas superiores, como a atenção, a memória e o pensamento abstrato.

Neste período, ocasiona uma ascensão do pensamento e das capacidades de reflexão, análise e planejamento mental (Facci, 2004). O conhecimento deixa de se dar apenas pela via sensorial direta e se torna mediado pela palavra. Para Elkonin (1960), estimulando-se operações mentais de comparação, diferenciação e generalização entre objetos e, posteriormente, entre imagens mentais dos mesmos, vão se formando os sistemas de conceitos.

De acordo com Tolstij (1989), a atividade de estudo produz mudanças na personalidade do escolar porque desenvolve suas capacidades, particularmente sua capacidade de realizar ações generalizadas no âmbito dos conceitos científicos.

Para Vigotski (2001) o aprendizado de conceitos científicos, integra um sistema de generalizações e demandam uma relação consciente e arbitrária para com eles. Ao atuar com

conceitos científicos, a criança atua simultaneamente com o objeto ao qual o conceito se refere e com o próprio conceito, ou seja, com o ato de pensar sobre o objeto. A apropriação de conceitos científicos, de conhecimentos teóricos, pela atividade de estudo dá-se por meio de um processo de busca pela resolução de uma situação-problema, de uma tarefa proposta pelo professor (Moro-Rios, 2015).

Segundo Davidov (1986), a atividade de estudo dos escolares se estrutura em correspondência com os procedimentos de apresentação dos conhecimentos científicos, do processo de elevação do abstrato ao concreto. Por meio da atividade, os escolares assimilam os conceitos, as imagens, os valores e as normas sociais.

Elkonin (1960) pontua que nem todas as crianças ingressam na escola com a mesma disposição para o estudo, por sua vez, requerem um atendimento educacional especializado. Assim, no começo do ensino é muito importante levar em conta as particularidades de cada aluno, sua disposição para a atividade escolar e, a partir disso, organizar um método individual para cada um deles. Principalmente para o aluno com deficiência, como pode ser visto na sequência.

Aprendizagem e desenvolvimento da criança com deficiência intelectual

Historicamente, as dificuldades, muitas vezes salientadas em detrimento às potencialidades apresentadas pelas pessoas com deficiência, e ainda, extermínio, segregação e discriminação, de forma que estas viviam à margem da sociedade, como em Esparta, aonde pessoas chegavam a ser sacrificadas (Silva & Costa, 2014). As pessoas com deficiência foram privadas do convívio social por séculos, segundo Orrú (2009), impedidas de desenvolver suas capacidades e demonstrar habilidades, sendo rotuladas como incapazes.

Desta análise pode-se perceber que, a cada momento histórico, advindas das produções materiais, reflete a concepção de homem, de sociedade e também de políticas públicas dedicadas ao atendimento das pessoas com deficiência. Atualmente, a partir de muitos acordos mundiais e movimentos sociais as pessoas com deficiência intelectual tem o atendimento garantido em todos os níveis de escolarização (Brasil, 2008), seja nas escolas regulares ou em escolas exclusivas para esse atendimento.

Entretanto, nos chama atenção a escolarização dessas crianças, as quais devem ser apresentadas atividades relacionadas com a sua atividade principal, levando a apropriação do conhecimento científico, com atividades que impulsionem o desenvolvimento e não meramente que reproduzam algo que a criança saiba ou goste de fazer. A dificuldade de compreender o desenvolvimento da criança atrasada decorre da pratica de se tomar o atraso como uma coisa e não um processo, motivo pelo qual o atraso no desenvolvimento da criança se fechava sem se vislumbrar nenhuma medida possível a não ser o treino de suas funções básicas (Barroco, 2011).

Conforme pesquisas apresentadas por Rossato (2010) e Leonel (2014), as escolas de educação básica na modalidade de educação especial, que atendem alunos com deficiência intelectual, não lhes apresentam conteúdos instigantes, sistematizados e científicos, tendendo a se prender à recursos pedagógicos "[...] concretos e os que fazem parte da vivência do aluno [...] Leonel (p. 9). Encontramos também, que quando o professor, trabalha com o aluno atividades baseadas apenas numa perspectiva 'concreta', esta tende a privá-lo de abstrações:

> [...] o grande equívoco de uma prática de ensino que se baseia nessa lógica é a repetição alienante, que nega o acesso da pessoa com deficiência mental ao plano abstrato e simbólico da compreensão, ou seja, nega a sua capacidade de estabelecer uma interação simbólica com o meio. O perigo desse equívoco é empobrecer cada vez mais a condição de as pessoas com deficiência mental lidarem com o pensamento, raciocinarem, utilizarem a capacidade de descobrir o que é visível e preverem o invisível, criarem e inovarem, enfim, terem acesso a tudo o que é próprio da ação de conhecer. (Brasil, 2007, p. 21)

Para Vygotski (1997), deve ser ofertado ao aluno com deficiência intelectual um ensino capaz de promover sua capacidade de abstração, na busca de formas superiores de pensamento, o que seria ir além de um trabalho pedagógico baseado em atividades concretas e visuais.

Corroborando com nesse sentido, Costa (2015) acrescenta que, com relação à pessoa com deficiência e ao seu desenvolvimento, Vygotski (1997) não desconsidera que exista "o comprometimento biológico, no entanto, postula que pela via social, cultural, abrem-se possibilidades a qualquer pessoa com deficiência de desenvolver sua compensação, uma vez que a causa provocadora da dificuldade, pode também levar o indivíduo à superação da

deficiência para a participação em sociedade, e assim, expõe a tese central da defectologia". (p. 61).

Complementando, não existe uma situação de deficiência que todas as funções estejam igualmente afetadas: "[...] o atraso nunca afeta todas as funções intelectuais na mesma medida. A independência relativa das funções, em que se pese a sua unidade, faz com que o desenvolvimento de uma função se compense e redunde em outra". (Vygotski, 1997, p. 140). Barroco (2009), baseada na obra de Vigotski, apresenta uma educação especial que vai além de uma reprodução de conteúdos, mas uma educação que seja revolucionária, criadora e produtiva, com foco no desenvolvimento de seus alunos:

> Defende que a *educação social* do novo homem soviético deveria alcançar as escolas especiais em seu conteúdo e forma, ou seja, com ênfase no trabalho socialmente útil (que poderia demonstrar a função social da linguagem viva), na coletividade, no saber técnico, na ciência, na filosofia e nas artes. Isto tudo deveria ser figura de fundo no processo de formação da pessoa com deficiência. Sua educação deveria ser tão revolucionária quanto a de pessoas sem deficiências, permitindo que professores operassem milagres, fazendo cegos enxergarem pelo treino do tato e, sobretudo, pela leitura do Braille; fazendo surdos ouvirem e falarem pelo oralismo e pela linguagem mímica e de sinais; possibilitando a deficientes intelectuais a desenvolver estratégias de pensamento abstrato e a surdo-cegos pensar e se comunicar, deixando de viver de modo vegetativo (Barroco, 2009, p. 19).

Vigotski (1998) declara que o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento, o que nos leva a refletir na distinção conceitual entre aprendizagem e desenvolvimento, sendo imaginadas em processos distintos, mas relacionados, uma vez que a aprendizagem se constitui em fonte para o desenvolvimento. Para o autor, "a aprendizagem não é em si mesma desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança que conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem (, p. 116). O Autor complementa

> os processos de desenvolvimento não coincidem com os processos de aprendizado. Ou melhor, o processo de desenvolvimento progride de forma mais lenta e atrás do processo

> de aprendizado; desta sequenciação, resultam, então, as zonas de desenvolvimento proximal [...]. Embora o aprendizado esteja diretamente relacionado ao curso do desenvolvimento da criança, os dois nunca são realizados em igual medida ou em paralelo. O desenvolvimento nas crianças nunca acompanha o aprendizado escolar da mesma maneira como uma sombra acompanha o objeto que o projeta (p. 118-119)

Assinala o autor, que se faz necessário considerar o nível de desenvolvimento já conquistado pela criança – o nível de desenvolvimento real, assim como, aquilo que ela está próxima a conseguir realizar, com o auxílio de outras pessoas mais experientes, o qual seria o nível de desenvolvimento proximal, indicando que esta poderá realizá-lo, posteriormente, com independência, autonomia, quando o seu desenvolvimento lhe der condições.

Para que isso ocorra o professor necessita conhecer a zona de desenvolvimento próximo de seus alunos. Nesta relação, a escola e o professor são a subvenção do aluno no desenvolvimento das funções psicológicas superiores (FPS), uma vez que é através do ensino sistematizado, organizado que será possível a transmissão dos conteúdos e experiências acumuladas pela humanidade, considerado bom aquele ensino que se adianta ao desenvolvimento. È por meio do trabalho do professor, do processo educativo, que são criadas na criança, individualmente, novas estruturas mentais evolutivas, frutos dos avanços qualitativos do seu desenvolvimento (Facci, 2004).

Na escola que ocorrerá a interação professor-aluno e a apropriação dos conhecimentos científicos, os quais vão favorecer o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, o que implica no desenvolvimento do seu psiquismo como um todo. Vigotski (2001) argumenta que as funções psicológicas superiores tais como: memória, atenção voluntária, pensamento abstrato, entre outras serão desenvolvidas no processo de aquisição de conhecimentos transmitidos historicamente, ou seja, é através da mediação dos professores e pela aquisição do uso de signos (linguagem) que essas funções serão desenvolvidas.

Dessa forma, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (FPS) aparece primeiro em nível social, para depois serem internalizadas, em um nível interpsíquico, num primeiro momento nas atividades coletivas, entre as pessoas, para depois, em uma reconstrução interna dessa atividade, ser internalizada como uma função intrapsíquica. A linguagem, como uma FPS ilustra muito bem este processo, uma vez que sua origem se dá primeiro como meio

de comunicação entre a criança e as pessoas que a rodeiam e, depois, é convertida em linguagem interna, e fornecerá subsídios ao pensamento da criança. Assim, cabe a educação escolar um importante papel nesse processo de transformação das funções psicológicas elementares em superiores, por meio do ensino dos conhecimentos científicos.

A respeito do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, Vygotsky & Luria (1996) destacam que a diferença básica entre a criança normal e a criança com deficiência, é a dificuldade do segundo grupo em utilizar os recursos e signos culturais para o desenvolvimento destas funções. Assim, nesta teoria o homem nasce dotado de funções biológicas, mas é a interação com outros homens e a apropriação dos bens culturais, por meio do ensino, que deve fazer avançar o desenvolvimento da criança deficiente, ou seja, o ensino deve atuar no sentido de provocar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e, com isso, a sua humanização.

Vygotski (1997) salienta a importância da escolarização às crianças com deficiência intelectual:

> Ainda que as crianças mentalmente atrasadas estudem mais prolongamente, ainda que aprendam menos que as crianças normais, ainda que, por último se lhes ensine de outro modo, aplicando métodos e procedimentos especiais, adaptados as características específicas de seu estado, devem estudar o mesmo que todas as demais crianças, receber a mesma preparação para a vida futura, para que depois participem nela, em certa medida ao par com os demais (Vygotski, 1997, p. 149).

As pessoas com deficiência têm um desenvolvimento que toma caminhos diferenciados, e por isso devem ter a oportunidade de traçar vias colaterais com a ajuda da escola (Barroco, 2011). Assim, para se desenvolver, a criança com deficiente intelectual necessita dos conhecimentos científicos e de mediações que promovam o aprendizado, ou seja, da educação formal, e isso é possível pela apropriação dos instrumentos que a leve a generalizações.

Para oportunizar aos alunos deficientes a formação e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, o ensino deve ser de qualidade, com estímulos e recursos adequados, e não deve apoiar-se apenas em meios concretos, mas sim, propiciar a esses alunos o desenvolvimento do pensamento abstrato. “A criança atrasada, abandonada a si mesma, não

pode atingir nenhuma forma evolucionada de pensamento abstrato e, precisamente por isso, a tarefa concreta da escola consiste em fazer todos os esforços para encaminhar a criança nessa direção, para desenvolver o que lhe falta" (Vigotski, 2006, p. 113).

O que se presencia hoje nas escolas especiais que atendem alunos com deficiência intelectual (Leonel, 2014) é uma "mesmice de tarefas" as quais os alunos não são desafiados, as atividades estão adaptadas à dificuldade do aluno, ou muitas vezes ao atraso que ela apresenta por conta de sua deficiência, o que nas palavras de Vigotski, "segue a linha de menor resistência" a qual não propiciará o desenvolvimento, não alavancará o pensamento abstrato, uma vez que não precisa vencer o defeito:

> [...] acomodando-se e adaptando-se ao atraso da criança: a criança atrasada domina com enormes dificuldades o pensamento abstrato, por isso a escola exclui de seu material tudo o que exige esforço de pensamento abstrato e fundamenta o ensino no caráter concreto e na visualização [...] freamos e dificultamos o desenvolvimento do pensamento abstrato, cujas funções na conduta da criança não podem ser substituídas por nenhum "procedimento visual". Precisamente porque a criança com atraso mental chega, com dificuldade a dominar o pensamento abstrato, a tarefa da escola consiste em não adaptar-se ao defeito, mas em vencê-lo. [...] Neste sentido ocorre a tentativa, dos nossos programas, de proporcionar a criança atrasada mentalmente uma concepção científica do mundo, de descobrir as relações entre os fenômenos fundamentais e a vida, as relações de ordem não concreta e de formar nele, durante a aprendizagem escolar a atitude consciente diante de toda vida futura, constitui-se uma experiência de importância histórica (Vygotski, 1997, pp. 150-151).

A criança deficiente intelectual encontra-se inserida em uma cultura criada pela humanidade com aparatos e instrumentos para crianças normais, logo, para os mesmos autores, a criança deficiente intelectual apresenta não só uma deficiência natural, mas também uma deficiência cultural, e carece de recursos culturais auxiliares. Segundo Vygotsky e Luria (1996, p. 229):

> (...) uma criança retardada pode ser dotada dos mesmos talentos naturais de uma criança normal, mas não sabe como utilizá-los racionalmente. Assim, eles permanecem

> adormecidos, inúteis, como peso morto. Ela os possui, mas não sabe como utilizar esses talentos naturais e isso constitui o defeito básico da mente da criança retardada. Em conseqüência, o retardo é um defeito não só dos próprios processos naturais, mas também do seu uso cultural.

Destarte, por meio do processo educativo, a escola tem condições de possibilitar a estas crianças o acesso à cultura e aos conhecimentos importantes para seu desenvolvimento, assim, os mecanismos de compensação provocados pela mediação são necessários para a superação da limitação do defeito e a educação dessas crianças (Vygotsky; Luria, 1996).

Com base no pensamento de Vygotski (1997), entende-se que a educação da criança deficiente intelectual não se diferencia da oferecida às demais no que é central à atividade de ensino e aprendizagem, pois esta criança necessita receber o conhecimento cultural, social e histórico contando com um mediador (professor) mais experiente e atento a ela, para que ela desenvolva as funções psicológicas superiores, principalmente, a partir do ensino' formal. Certamente, adequações didáticas e metodológicas devem ser realizadas.

Considerações finais

Como podemos observar, a Psicologia Histórico-Cultural, tem uma visão historicizadora da periodização do desenvolvimento humano, assim torna-se claro que uma criança com deficiência intelectual tem a capacidade de se humanizar e desenvolver as máximas potencialidades humanas, pela via da compensação. Este processo ocorre pela apropriação dos bens produzidos pela humanidade, é um processo cultural, e esta via se dá pela educação.

É, portanto, função da escola tem produzir intencionalmente em cada indivíduo a história produzida pela humanidade, histórica e coletivamente" (Saviani, 1994, p. 17) E essa ação, cuja principal finalidade do estudo é a "assimilação dos procedimentos generalizados de ação na esfera dos conceitos científicos e as mudanças qualitativas no desenvolvimento psíquico da criança, que ocorrem sobre esta base" (Davidov, 1986, p. 324) deve ser organizado e sistematizado pelo professor para esse aluno no período de atividade de estudo – 8 aos 12 anos.

É importante que o professor conheça o nível de desenvolvimento potencial do seu aluno, para que, organizando a prática pedagógica possa objetivar outros patamares de desenvolvimento por meio uso intencional dos instrumentos mediadores, com vistas a compensação da deficiência, uma vez que sem estimulação necessária, a criança com deficiência intelectual não consegue utilizar estes recursos.

Deste modo, há a necessidade de um norte teórico consistente que direcione uma prática efetiva do professor, como a teoria vigotskiana sobre a defectologia, também aos alunos com deficiência intelectual, a qual defende que qualquer pessoa com deficiência desenvolve estímulos para a sua compensação, uma vez que a causa provocadora da dificuldade pode também levar o indivíduo à superação da deficiência.

Assim, em nosso entendimento escola especial que atende o aluno com deficiência intelectual na atividade de estudo deve ter como foco o desenvolvimento do pensamento abstrato superando o defeito e levando a criança à formas superiores de pensamento. Para tanto, ofertar aos educandos conteúdos científicos, por meio da cultura erudita, filosofia, artes e tudo o que mais elaborado o homem criou, ou seja, uma educação de qualidade.

Referências

Barroco, S.M.S. (2007) *A Educação Especial do novo Homem Soviético e a Psicologia do L.S. Vygotsky: implicações e Contribuições para a Psicologia e a Educação Atuais*. Tese de Doutorado-UNESP. Araraquara. São Paulo.

Barroco, S.M.S (2011) A teoria Histórico-Cultural e o Atendimento Educacional Especializado à Pessoa com Deficiência Intelectual: contribuições à psicologia escolar. Em: Guzzo, R.S.L., & Araújo, C.M.M (Orgs.), *Psicologia Escolar Identificando e superando barreiras*. Campinas. São Paulo. Editora Alínea.

Brasil. (2008) *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da inclusão.* Ministério da Educação. 2008. Disponível em: www.portal.mec.gov.br Acesso em: 20/06/2016.

Costa, D. A. C. (2015) *Autismo e a educação especial: o "mundo" de (im)possibilidades para a humanização.* Maringá, 169 p. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Maringá.

Davidov, V. (1986) Principais períodos del desarrollo psíquico del nino. In: Davidov, V. *La ensenãnza escolar y el desarrollo psíquico.* Editorial Progresso. p. 67-92.

Elkonin, D. B. (1960) Desarrollo psiquico de los escolares. In: Smirnov, A. A.; Rubinstein, S. L.; Leontiev, A. N.; Tieplov, B. M. (orgs.). *Psicología***.** México: Grijalbo, p. 523-559.

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

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

Leonel, W.H.S. (2014) *O processo de escolarização do deficiente intelectual da educação básica e os desafios da prática docente: um debate relevante ao ensino superior*. Maringá, 260 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Maringá.

Leontiev, A. (1978) *O desenvolvimento do Psiquismo.* Lisboa. Livros Horizontes, LDA.

Leontiev, A.N. (1998) Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: Vigotski, L.S.; Luria, A.R.; Leontiev, A.N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.* 6. ed. São Paulo: EDUSP, p. 59-83.

Moro-Rios, C. F. (2015) *O trabalho como atividade principal na vida adulta: contribuições ao estudo da periodização do desenvolvimento psíquico humano sob o enfoque da psicologia histórico-cultural.* (131f.). Dissertação Mestrado em Psicologia – Universidade Federal do Paraná. Curitiba.

Orrú, S. E. (2009) *Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar* (2a ed.). Rio de Janeiro: Wak, 2009.

Reis, C. W. (2011) *A atividade principal e a velhice: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural.* (168f.). Dissertação Mestrado em Psicologia – Universidade Estadual de Maringá. Maringá.

Saviani, D. (1994) *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.* 4ª ed. Campinas: Autores Associados.

Silva, M.A.M.; Costa, D.A.C. (2014) *Educação Inclusiva Na Sociedade Contemporânea.* 2. ed. Maringá: Unicesumar.

Rossato, S. P. M. (2009) *Queixa Escolar E Educação Especial: intelectualidades invisíveis.* Maringá, 239 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Maringá.

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

Tuleski, S. C. (2009) Em defesa de uma leitura histórica da teoria vigotskiana. In: Facci, M.G.D; Barroco, S.M.S; Tuleski, S.C. *Escola de Vigotski: contribuições para a Psicologia e a Educação.* Maringá: Eduem.

Vygotsky, L. S.; Luria A. R. (1996) A criança e seu comportamento. Em Vygotsky, L. S. & Luria A. R., *Estudos sobre a história do comportamento: Símios homem primitivo e criança* (pp.151-239). Porto Alegre, RS: Artes Médicas.

Vigotski, L.S. (1994) *A formação social da mente.* São Paulo: Martins Fontes.

Vigotski, L. S. (1996) *Obras escogidas II.* Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C. y Visor Distribuciones.

Vygotski, L. S. (1997) Fundamentos de defectología. Em Obras Escogidas (tomo V) Madrid: Visor Distribuciones. (original publicado em 1983).

Vygotski, L. S. (1998) *O Desenvolvimento Psicológico na Infância*. São Paulo: Martins Fontes.

Vigotski, L. S.(2001) *A construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Vigotski, L. S. (2006) Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. Em Vygotski, L.S., Luria, A. R., & Leontiev, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.* São Paulo: Ícone.

XIII CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL

PELA DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

27 a 30 de setembro de 2017 – Salvador – BA ISSN 1981-2566

www.conpe2017.ufba.br

CONFLITOS ENTRE PROFESSORES E ESTUDANTES: A IMPORTÂNCIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Antônio José Tavares Lima - FAT

Resumo: Este artigo teve como objetivo analisar os conflitos entre professores e estudantes, refletindo sobre a importância da investigação em representações sociais para compreender os mecanismos que estruturam este tipo de interação. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, exploratória e bibliográfica. Discute os cenários de individualismo e de fragmentação dos valores coletivos da modernidade líquida e seus efeitos sobre os modelos de controle social desenvolvidos nas escolas. Conclui que os conflitos interpessoais encontram em contexto escola um ambiente muito favorável para se proliferar e que a pesquisa em representações sociais pode ser uma relevante estratégia para compreender como estes fenômenos se estruturam.
Palavras-chave: Educação; modernidade líquida; conflitos; representações sociais.

Introdução

Este artigo teve como objetivo analisar os conflitos entre professores e estudantes, refletindo sobre a importância da investigação em representações sociais para compreender os mecanismos que estruturam este tipo de interação. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, exploratória e bibliográfica. Discute os cenários de individualismo e de fragmentação dos valores coletivos da modernidade líquida e seus efeitos sobre os modelos de controle social desenvolvidos nas escolas.

A partir da segunda metade do século XX, mudanças radicais na concepção de homem, de sociedade e de verdade, levaram alguns autores ocidentais a falarem no fim de uma pós-modernidade (Lyotard, 2000; Anderson, 1999: Jamerson, 1997). Neste contexto de transformações, uma das instituições mais típicas do mundo moderno entra em crise: a escola.

A escola moderna se estruturou a partir de um projeto emancipador, de inspiração iluminista, voltado para formar um certo tipo de pessoa, ao mesmo tempo, livre e bem ajustada socialmente. Segundo Bauman (2001) nos cenários contemporâneos existe uma dinâmica bastante diferente, posto que não há mais um modelo de ser humano definido para formar. Ao contrário, a escola se depara com a tarefa historicamente nova de socializar as novas gerações em um contexto marcado pela diversidade de referências. Um processo complexo, tensivo e

conflitivo. Não existe mais uma resposta universal sobre o que seja educar, ou qual seja o papel da escola, dos professores ou dos estudantes. Este cenário de incerteza, tende a potencializar intensamente os conflitos interpessoais.

Segundo Neves (2009) os conflitos constituem formas de interações que se estabelecem a partir das diferenças entre pessoas, grupos, instituições, nações, etc., portanto, não podem ser extintos. Nas suas múltiplas manifestações, assumem dinâmicas destrutivas ou construtivas, a depender de como sejam resolvidos. A escola, enquanto espaço de convívio, reúne um grande número de jovens, oriundos de diferentes contextos, constituindo palco perfeito para os conflitos proliferarem. Por outro lado, as escolas que se desenvolveram na modernidade eram verdadeiras máquinas de vigiar e punir (Foucault, 2003). Nesta perspectiva, os espaços para a diferença ou para o diálogo sempre foram muito frágeis e os conflitos eram percebidos como fenômenos negativos, que deveriam ser combatidos. A escola do século XXI atravessa, portanto, o desafio histórico de aprender a dialogar com a diferença e a administrar os conflitos que, inevitavelmente, irão acontecer no seu cotidiano. Neste contexto, a pesquisa em representações sociais pode ser um importante aliado.

Educação e modernidade líquida

Bauman (2001) batizou de modernidade líquida o contexto histórico que se inicia na segunda metade do século XX, e que se caracteriza pela fragmentação da ordem coletiva, gerando um processo de descentramento, quando pontos de referência da modernidade são dissolvidos.

> O “derretimento dos sólidos”, traço permanente da modernidade, adquiriu, portanto, um novo sentido, e, mais que tudo, foi redirecionado a um novo alvo, e um dos principais efeitos desse redirecionamento foi a dissolução das forças que poderiam ter mantido a questão da ordem e do sistema na agenda política. Os sólidos que estão para ser lançados no cadinho e os que estão derretendo neste momento, o momento da modernidade fluida, são os elos que entrelaçam as escolhas individuais em projetos e ações coletivas – os padrões de comunicação e coordenação entre as políticas de vida conduzidas

individualmente, de um lado, e as ações políticas de coletividades humanas, de outro (Bauman, 2001, p. 12).

Para Bauman (2001) a modernidade entrou numa fase aguda de privatização e individualização, que produziu uma cisão entre a construção individual da vida e a construção política da sociedade. O fenômeno mais aparente dessa desvinculação é o processo de desregulamentação política, social e econômica que se manifesta na expansão livre dos mercados mundiais, no desengajamento coletivo e esvaziamento do espaço público. Dentro deste contexto, os indivíduos não possuem mais padrões coesos de referências, nem códigos universais sociais e culturais, que lhes possibilitem, ao mesmo tempo, construir sua vida e se inserir dentro das condições de classe e cidadania. Os indivíduos não possuem mais lugares pré-estabelecidos no mundo. Precisam lutar "livremente" e, através dos seus esforços pessoais, conseguirem, ou não, se estabelecer num mundo cada dia mais afunilado econômica e socialmente.

Na primeira fase da modernidade, denominada por Bauman (2001) de modernidade sólida, o poder operava através da disciplina da fábrica fordista, na torre de controle panóptica, ou na administração pública. Nos cenários líquidos, o poder é extraterritorial, não visa mais impor padrões de ordenamento rígidos, mas dissemina, em todos os lugares do planeta, à ação da globalização econômica do mercado capitalista. Na modernidade sólida os indivíduos comuns, a massa de pessoas era submetida a um Estado ordenador total. Havia uma certa liberdade de construir suas vidas individualmente, contudo, as referências sociais possuíam contornos muito bem definidos e ultrapassar suas fronteiras era uma possibilidade para poucos. Na modernidade líquida, os indivíduos são "condenados" a serem livres.

Com o enfraquecimento da ordem coletiva, questões como nacionalidade, família, gênero, religião, perderam sua capacidade de regular a vida social, condenando o indivíduo a ter que construir sua identidade a partir dos seus próprios critérios subjetivos. Esses cenários de incerteza e essa condição de ter que ser livre e de conviver com a liberdade do outro, produzem um ambiente bastante favorável para os conflitos proliferarem. No caso específico do Brasil, aliado a este contexto líquido, existe a desigualdade social extrema, a fragilidade da justiça, o autoritarismo e a descrença generalizada no diálogo, aliado a inexistência de qualquer ideologia

que legitime essa situação. O resultado é potencializar enormemente os conflitos, que, frequentemente, assumem dimensões de violência fatal.

Atualmente o Brasil é o país que, em números absolutos, produz a maior estatística de homicídios do mundo, com médias anuais que superam a casa dos 50 mil (Waiselfisz, 2013). Por outro lado, segundo o Conselho Nacional do Ministério Público (2013) cerca de 50% dessas mortes tiveram por causa conflitos considerados fúteis, como ciúmes, conflitos entre vizinhos, desavenças, discussões, violência doméstica, desentendimento no trânsito, dentre outras. Esses números confirmam que a violência fatal no Brasil decorre, principalmente, de uma cultura onde o desrespeito ao outro é regra e matar tornou-se uma possibilidade banal.

Esse cenário conflituoso, onde os indivíduos são condenados a conviver com as diferenças, exige um tipo de educação que efetivamente seja capaz de mediar estas relações. Os modelos de escolas que se desenvolveram na primeira fase da modernidade, contudo, não foram criadas para gerenciar pluralidades, mas para produzir homogeneizações. Dentro desta visada, suas estratégias de controle sempre foram unilaterais, sendo frágeis os espaços para o diálogo nas situações de conflitos. A escola moderna, como afirma Foucault (2003) é uma máquina de vigiar e punir.

Segundo relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI, um dos maiores desafios das escolas é aprender a gerenciar conflitos e a conviver com à pluralidade (Delors, 2001). Tognetta e Vinha (2011) chamam a atenção para um estudo realizado na região metropolitana de Campinas/SP, entre professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental, sobre as maiores dificuldades que eles encontravam no cotidiano escolar. Segundo as autoras, as respostas encontradas não difere de muitas investigações feitas pelo mundo: “(...) o problema maior da escola está na qualidade das relações que se estabelecem nesta instituição entre as pessoas que ali convivem. São os conflitos” (p. 11).

Interação conflituosa na sala de aula

Conflito é uma palavra que não representa um aspecto específico da realidade, mas determinados tipos de relações, sendo impossível definir contornos definitivos para definir seu significado. A origem etimológica do termo vem do latim *conflictu* (choque, embate,

antagonismo, oposição) e do verbo *confligere,* que significa lutar. No dicionário Aurélio, conflito é definido como: embate, choque, luta, oposição, disputa.

Os conflitos sociais, portanto, são gerados a partir da contraposição de ideias ou de condutas. Podem se estabelecer no nível macro ou no nível micro das relações intrapessoais. No nível macro, os conflitos resultam de condições já dadas, como os padrões de organização de uma instituição. No nível micro, se relacionam com a dimensão relacional, enfatizando a produção de significados moralmente divergentes. Destacarei aqui quatro perspectivas consideradas fundamentais para abordar o tema.

A primeira, assentada na obra de Hobbes (1997), O Leviatã ou Matéria, Forma e Poder de uma Comunidade Eclesiástica e Civil, anuncia um modelo de sociedade contratual, em oposição à natural, para evitar a destruição dos homens. Segundo o autor, a presença de um soberano impediria que os conflitos entre os homens gerassem um estado de guerra, que findaria com a destruição da sociedade. Os conflitos, nesta perspectiva, se opõem a ordem e deveriam ser evitados.

A segunda perspectiva, de orientação funcionalista, assentada principalmente nas ideias de Durkheim (1995) situa os conflitos como anomalias, que causam o mau funcionamento da sociedade. Nessa perspectiva, os conflitos são entendidos como fenômenos negativos, que devem ser eliminados para permitir a coesão social.

Na terceira, de orientação marxista, os conflitos são considerados produtos das contradições estruturais da sociedade. Contudo, Marx (1982) acreditava que os conflitos possuíam um papel decisivo na transformação social, atuando como "motor da história". Dentro dessa perspectiva, os conflitos acabariam quando a sociedade superasse as contradições, o que aconteceria, segundo o autor, no comunismo.

A quarta, que corresponde à orientação deste estudo, considera que os conflitos são inevitáveis no convívio humano. Isto porque não existe sociedade totalmente homogênea, logo o dissenso, em diferentes níveis e implicações, é inevitável. A diferença é, ao mesmo tempo, base da vida social e fonte permanente de tensão e conflitos. Um importante pensador dessa abordagem é Georg Simmel.

Simmel (1983) considerava o conflito uma forma de sociabilidade, posto que cria uma unidade através da interação entre os oponentes. Segundo o autor, o conflito é projetado para

resolver dualismos divergentes, de modo a alcançar algum tipo de unidade, ainda que por aniquilação de uma das partes. O conflito resolve uma tensão entre contrastes, portanto, é uma força integrativa no grupo. Os conflitos podem gerar o desenvolvimento de regras de conduta e meios de expressão das divergências e das oposições, imprimindo um limite para a violência. Dito de outra forma, produzem espaços para o comportamento socializado no próprio embate. O conflito torna-se violento quando uma das partes é impedida de agir, seja pela imposição do silêncio, pelo seu esmagamento ou destruição da sua capacidade de lutar.

Os conflitos, portanto, não podem ser extintos, mas mediados. Em toda sociedade existem códigos que mediam as relações conflituosas, oferecendo caminhos para que os mesmos sejam resolvidos. As situações de disputas, as crises, as desavenças, envolvendo diferentes questões, como religiosas, econômicas, conjugais, políticas, pedagógica, dentre outras, são inevitáveis. Na Antiguidade Clássica e no mundo Medieval, os códigos de controle eram mais frouxos, sendo amplamente possível a utilização da violência física como recurso para resolver as disputas. Foi apenas com o surgimento do Estado moderno na segunda metade do século XV, que a regulação dos conflitos passa a ser mais efetiva e o uso legítimo da força física passa a ser um monopólio do Estado (Elias, 1993).

Em determinados países como Nova Zelândia, Noruega, Holanda, Austrália, Inglaterra, Suécia, França, Canadá, dentre outros, em função de um longo percurso de lutas e negociações, que possibilitaram a criação efetiva de um Estado de Direito, se fortaleceu a crença na importância da mediação legal e a violência física deixou de constituir uma possibilidade socialmente valorizada.

No caso específico do Brasil, em função da extrema desigualdade social, nunca se consolidou efetivamente um Estado de Direito e as leis nunca foram iguais para todos. O resultado foi que, em lugar da pacificação dos costumes, o que existiu, ao longo de toda história, foi a persistência de crenças que cultivam a violência como alternativa amplamente valorizada para solucionar conflitos e impor a ordem (DaMatta, 1982; Velho, 2000; Zaluar, 1999; Machado & Noronha, 2008).

A histórica descrença da sociedade brasileira nos mecanismos mediadores de conflitos, nos cenários da modernidade líquida, encontra um ambiente particularmente propício para se disseminar, por conta do individualismo e da pulverização dos valores coletivos. Assim, a falta

de respeito pelo outro e pelas regras de convívio aumentam, proliferando a criminalidade e a violência.

Concomitantemente, as políticas de segurança pública no Brasil apostam no poder da coerção e do encarceramento, sendo muito pouco feito no nível preventivo ou na aplicação de penas alternativas (Soares, 2006). Nas escolas, em geral, a lógica é parecida, predominando modelos punitivos, sendo frágeis os espaços para o diálogo. Lima (2015) chama a atenção para as estratégias de resolução de conflitos escolar, marcadas pelo autoritarismo e pela intolerância. Segundo o autor, a crença na importância das punições é bastante disseminada entre gestores e professores, sendo a principal estratégia de controle social. Esta tendência revela-se ineficiente, seja porque fomenta uma percepção negativa dos educadores, gerando mais conflitos, seja porque os alunos não mais temem os castigos.

Carita (1995), a partir de estudos realizados em escolas portuguesas, chama a atenção para a representação de "ordem", entre os professores, como um elemento potencializador dos conflitos nas escolas. Segundo a autora, esta lógica se articula com a percepção da escola, em especial a sala de aula, como espaço de produção e de trabalho. Isso levaria os docentes a situarem seu papel como fiscais da ordem, que precisam assegurar a produtividade da sua turma: "(...) a dimensão sócioafetiva da dinâmica relacional permanece altamente limitada e o «encontro pessoal» é praticamente impossível" (p 88). Cárita (1995) também fala da representação negativa que os professores fazem dos alunos, percebidos como os causadores dos conflitos e da crença bastante disseminada na importância das punições.

Vinha e Tognetta (2009) discutindo o desenvolvimento moral das crianças, lembram que impor regras arbitrárias, que não fazem sentido para os jovens, é o caminho para a desobediência. As autoras chamam a atenção para a importância da escola desenvolver estratégias de controle participativas, que promovam autonomia e não heteronomia entre os estudantes. Afirmam que é comum os professores desenvolverem uma percepção negativa dos conflitos, acreditando ser possível haver um convívio totalmente harmônico na escola.

As interações entre professores e alunos se estabelecem sempre atravessadas por algum nível de conflito, independente do conteúdo ou do método de ensino. Porém, em um contexto marcado pela desreferencialização, quando não existe mais uma grande verdade consensual, mas múltiplas verdades, o poder normativo das regras enfraquece e autoridade do professor,

inevitavelmente, entra em cheque. O próprio significado do que seja uma escola, para que ela serve, quais os papeis dos alunos, ficam imprecisas. Segundo Bauman (2001) nesta dinâmica de incertezas e falta de referências coesas, a necessidade de ser reconhecido e o medo de ser rejeitado, se tornam uma tônica dominante, potencializando os conflitos em geral.

Considerando-se esta complexidade, uma variável apontada como fundamental para a construção de uma escola contextualizada com as realidades atuais, é criar um ambiente mais democrático, que possibilite aos educadores e educandos aprender a conviver com as diferenças e a resolver seus conflitos de forma não violenta (Vinha & Tognetta, 2009; Neves, 2009; Abramovay, 2015; Lima, 2015). Dentro desta perspectiva, a pesquisa em representações sociais pode oferecer uma relevante contribuição.

As representações sociais e os conflitos entre professores e estudantes

A Teoria das Representações sociais foi criada em fins da década de 50 do século XX, por Serge Moscovici (1925/2014) a partir do conceito de representações coletiva de Émile Durkheim (1858/1917). Moscovici considerava que a formulação de Durkheim se aplicava melhor às sociedades tradicionais, mais estáveis. Nas sociedades modernas, as representações não seriam mais produto da sociedade como um todo, mas dos grupos que a constituem. Desta forma, contempla a diversidade da origem tanto dos indivíduos como dos grupos, como também valoriza a comunicação como fenômeno que possibilita aos indivíduos convergirem, apesar das diferenças (Nobrega, 1985).

O conceito de representações sociais, por outro lado, não separa as dimensões individual e social. Para Durkheim (1995), as representações individuais seguem uma lógica diferente das coletivas e deveriam ser estudadas pela psicologia. Moscovici (1978, p.45) anuncia que as representações sociais devem ser consideradas "(...) tanto na medida em que ela possui uma contextura psicológica autônoma como na medida em que é própria de nossa sociedade e de nossa cultura". Assim, a Teoria das Representações Sociais volta-se para a inter-relação entre sujeito e objeto e como acontece o processo de construção do conhecimento, ao mesmo tempo, no nível individual e coletivo. Alves-Mazzotti (2000, p. 39) lembra que que Moscovici parte da premissa de que:

> [...] não existe separação entre o universo externo e o universo interno do sujeito: em sua atividade representativa, ele não reproduz passivamente um objeto dado, mas, de certa forma, o reconstrói e, ao fazê-lo, se constitui como sujeito, na medida em que, ao apreendê-lo de uma dada maneira, ele próprio se situa no universo social e material.

Ainda segundo Alves-Mazzotti (2008), outra diferença apontada por Moscovici é que a perspectiva individualista da psicologia social da América do Norte não leva em conta o papel das relações entre as pessoas. As investigações são feitas na forma que as pessoas selecionam e utilizam as informações que circulam na sociedade, o contexto, assim como as interações, são desconsiderados.

Importante lembrar Nobrega (1990) relativo a impossibilidade de apresentar uma definição fechada do conceito de representações sociais, face a pluralidade de concepções que são aplicadas por diferentes disciplinas. Nas palavras de Moscovici (1969), representações sociais constituem:

> Um sistema de valores, de noções e de práticas, tendo uma dupla tendência: antes de tudo instaurar uma ordem que permite aos indivíduos se orientar no meio-ambiente social, material e de o dominar. Em seguida, de assegurar a comunicação entre os membros de uma comunidade, propondo-lhe um código para suas trocas e um código para nomear e classificar de maneira unívoca as partes do seu mundo, de sua história individual ou coletiva (Nobrega, p. 14, 1990).

Segundo definição clássica apontada por Jodelet (2001) as representações sociais são formas de conhecimentos práticos, que ligam um sujeito a um objeto, direcionados para a comunicação e compreensão do contexto social material e ideativo no qual os indivíduos vivem. Constituí um vigoroso referencial teórico e metodológico para compreender e explicar como indivíduos e grupos constroem, transformam e comunicam suas realidades sociais. Segundo a autora, uma representação social é construída em torno de objetos específicos, reais ou imaginários. As RS não podem ser apreendidas no isolamento ou na dicotomia entre o que se pretende captar e analisar e o viver dos sujeitos. Não constituem reproduções do real no plano subjetivo, mas processos de reorganizações significativas. Dito de outra forma, de reescrita de sentidos do objeto.

Sá (1998, p. 21-22) afirma que as representações sociais estão "na cultura, nas instituições, nas práticas sociais, nas comunicações interpessoais e de massa e nos pensamentos individuais". Segundo o autor (idem, p. 24),

> (...) uma representação social é sempre de alguém (o sujeito) e de alguma coisa (o objeto). Não podemos falar em representação de alguma coisa sem especificar o sujeito – a população ou conjunto social – que mantém tal representação. Da mesma maneira, não faz sentido falar nas representações de um dado sujeito social sem especificar os objetos representados.

No entendimento de Jodelet (2001, p. 21) as representações sociais revelam "(,,,) elementos informativos, cognitivos, ideológicos, normativos, crenças, valores, atitudes, opiniões, imagens, etc., os quais são organizados sempre sobre a aparência de um saber que diz algo sobre o estado de realidade." Segundo Bonfim (2012, p.18) "As representações sociais podem ser concebidas como teorias que os indivíduos elaboram sobre a natureza dos eventos, objetos e situações em seu mundo social".

> [...] as representações sociais não são apenas "opiniões sobre" ou "imagens de", mas teorias coletivas sobre o real, sistemas que têm uma lógica e uma linguagem particular, uma estrutura de implicações baseada em valores e conceitos que 'determinam o campo das comunicações possíveis, dos valores e das ideias compartilhadas pelos grupos e regem, subsequentemente, as condutas desejáveis ou admitidas (Alves-Mazzotti, 2008, p. 59).

As representações sociais se estruturam a partir de duas faces interligadas e interdependentes como os lados de uma folha de papel: a face figurativa e a face simbólica. Dito de outra forma: a cada figura corresponde um sentido e a cada sentido uma figura. A atividade representativa tem por função destacar uma figura e, ao mesmo tempo, atribuir-lhe um sentido. Por outro lado, tem a função de duplicar um sentido por uma figura e, portanto, objetivar, e uma figura por um sentido. Aqui entram em os dois processos que dão origem às representações: a objetivação e a ancoragem.

A objetivação constitui a transposição de conceitos ou ideias para esquemas ou imagens concretas. Este processo permite inserir o desconhecido no universo do conhecido. Esse mecanismo, segundo acontece em três momentos: 1) seleção e contextualização – os indivíduos se apropriam do conhecimento a partir de critérios culturais; 2) formação de um núcleo figurativo – os indivíduos utilizam informações já dadas para compreender o novo; 3) naturalização dos elementos do núcleo figurativo – neste momento o abstrato se torna concreto e o conceito passa a ser considerado como elemento da realidade.

No caso da ancoragem, acontece a produção de uma rede de significações em torno do objeto, articulado a valores e práticas sociais. Nessa visada, a ancoragem é o processo, através do qual, acontece a transformação de algo estranho e perturbador, em algo comum e familiar. Segundo Alves-Mazzotti (2008, p. 24) o estudo desses processos constitui "(...) a contribuição mais significativa e original do trabalho de Moscovici, uma vez que permite compreender como o funcionamento do sistema cognitivo interfere no social e como o social interfere na elaboração cognitiva".

Uma vez posto a natureza psicológica das RS, importante situar agora a sua função social. Segundo Abric (2000) seriam quatro estas funções: 1) compreender, explicar e comunicar a realidade, ou seja, é o saber prático do senso comum; 2) construção de identidade; 3) orientar comportamentos e práticas; 4) por fim função justificadora, que atua a posteriori, justificando as tomadas de decisão dos grupos e indivíduos.

Atualmente existem três abordagens importantes para a investigação das representações sociais. As diferenças entre estas abordagens se relacionam com o tratamento da ênfase metodológica adotada. Nas palavras de Pryjma (2011, p.31):

> Denise Jodelet - abordagem cultural- mantém-se fiel às proposições de Serge Moscovici, enfatizando o histórico e o cultural para a compreensão do simbólico; Willian Doise - abordagem societal - articula as representações sociais com a visão sociológica, enfatizando a inserção social dos indivíduos, os quais são interpretados como fonte de variação dessas representações; Jean-Claude Abric – abordagem estrutural- privilegia a dimensão cognitiva das representações. Uma representação social funciona como um sistema de interpretação da realidade e determina os comportamentos e as práticas dos sujeitos.

Na abordagem estrutural, Abric (2000) propõe que as representações sociais se estruturam em torno de um núcleo, interpretado como seu elemento fundante, o qual determina sua significação e organização interna. Nesta perspectiva são encontrados elementos relevantes para a explicação e compreensão dos processos de aquisição e transformação das representações sociais. O autor retoma a perspectiva adotada Moscovici em 1961, ao entender que a "[...] identificação da visão de mundo que os indivíduos ou os grupos têm e utilizam para agir e tomar posição é indispensável para compreender a dinâmica das interações sociais e clarificar os determinantes das práticas sociais" (Abric, 2000, p. 27).

Considerando-se essa complexidade, pensar as interações que se estabelecem no cotidiano escolar conduz ao papel mediador das representações sociais. Segundo Alves-Mazzotti (2008) os estudos das representações sociais são essenciais à análise dos mecanismos que interferem no processo educativo, posto que investigam as formas de funcionamento dos sistemas de referência utilizados para classificar pessoas, grupos e para interpretar os acontecimentos da realidade, e, principalmente, pelo seu papel na orientação de condutas e das práticas sociais. Segundo a autora:

> [...] cada segmento sociocultural tem seu sistema de representações sobre os diferentes aspectos de sua vida, os quais nós, educadores e pesquisadores, teimamos em não ouvir. Enquanto grupo sócio profissional, construímos nossas próprias representações e, em função delas, construímos nossas práticas e as impomos aos alunos, na suposição de que sabemos o que é bom para eles. Se o conhecimento das representações sociais, as de nossos alunos e de suas famílias, bem como das nossas próprias, puder nos ajudar a alcançar uma maior descentração no que se refere aos problemas educacionais, já terá demonstrado sua utilidade (Alves-Mazzotti, 2008, p. 42).

No caso específico dos conflitos, Carita (1995) lembra que Abric (1987, p. 84) na obra *Coopération, Compétition et Représentations Sociales,* situa o estudo das interações, particularmente das interações conflituosas, um lugar privilegiado no campo da Psicologia Social, identificando-a como seu objeto de estudo. A autora afirma que nas situações "(...) de interação conflitual, o papel do parceiro, da tarefa ou do contexto é sempre mediatizado pela significação que o sujeito lhes atribui, e se atribui, pela representação que elabora a seu respeito

em função de um sistema cognitivo estabelecido". Assim, nos contextos de interação conflituosa, o sujeito não reage de acordo com uma situação objetiva, mas ancorado nas representações que constrói a seu respeito.

Na literatura especializada não existem estudos específicos sobre representações sociais de conflitos na escola. Contudo, o presente estudo não pretende problematizar a existência de representações sociais da palavra conflito, mas a existência de RS como referência estruturante das percepções que alunos e professores fazem uns dos outros nas interações conflituosas. Bonfim (2012, p. 19) lembra que o estudo das representações sociais se apresenta "(...) de forma suficiente ao propósito de se apreender relações emocionais e afetivas, de atração e de repulsa na relação sujeito e objeto".

Segundo Alves-Mazzotti (2008, p. 39) "(...) as significações atribuídas pelos estudantes sobre as situações, tarefas e parceiros, sugerem articulações com os estudos das representações sociais". Em pesquisa sobre RS de meninos trabalhadores de rua sobre a escola, por exemplo, as professoras são retratadas como: "(...) "chatas", "grossas", que "vivem gritando", "não respeitam o aluno", "não tratam todos da mesma maneira", nem se esforçam para que ele aprenda" (Alves-Mazzotti, 1994, citado em Alves-Mazzotti, p. 41, 2008). Esta percepção negativa dos professores é apontada por Vinha e Togneta (2009) como uma importante variável que contribui para agravar os conflitos na salas de aula. No estudo de Cárita (1997) sobre representações de conflitos em sala de aula, figura como principal causa a qualidade das relações estabelecidas entre professores e alunos. Assim, nas situações conflituosas a percepção do outro e do contexto envolvido podem se relacionar com a presença de representações sociais.

C**onsiderações finais**

Nos cenários da modernidade líquida brasileira, marcados pelo individualismo, pela fragmentação dos valores coletivos, pelas injustiças sociais e pela histórica descrença no diálogo, as interações conflituosas proliferaram. Atualmente, o Brasil é o país que, em números absolutos, possui a maior estatística de homicídios do planeta, sendo que, segundo CNJ (2013), cerca de 50% destas mortes foram causadas por conflitos considerados banais. Esses indicadores evidenciam, dentre outros, a fragilidade dos nossos mecanismos mediadores de conflitos.

A escola brasileira, em grande medida, reproduz esta lógica, criando um ambiente bastante favorável para potencializar os conflitos. Por outro lado, a escola constitui um ambiente privilegiando para o fortalecimento de práticas sociais. Assim, podemos concluir que constitui uma tarefa básica para as escolas brasileiras no século XXI aprender a mediar as relações que se estabelecem no seu cotidiano, incentivando estratégias não violentas na forma dos conflitos serem resolvidos. Concomitantemente, podemos concluir também que existem fortes indícios apontando a pesquisa em representações sociais como um caminho para compreender os mecanismos que estruturam as interações conflituosas entre professores e alunos. O conhecimento destes mecanismos pode dar subsídios para as escolas desenvolverem estratégias contextualizadas para enfrentar um dos maiores desafios que atravessam o seu cotidiano.

Referências

Abramovay, M. (2002). *Violência nas escolas.* Brasília. Unesco/Coordenação DST/AIDS do Ministério da Saúde/ Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça/CNPq/Instituto Airton Senna/UNAIDS/Banco Mundial/USAID/Fundação FORD/ CONSED/UNDIME.

Abric, Jean-Claude. (2000) A abordagem estrutural das representações sociais. In: Moreira, Antônia Silva Paredes (org.), Oliveira, Denize Cristina (org). *Estudos interdisciplinares de representação social*. Goiânia: AB.

Alves-Mazzotti, A. J. (2008). Representações Sociais: Aspectos teóricos e aplicações à educação. *Revista Múltiplas Leituras,* v.1, n. 1, 18-43. São Paulo.

Anderson, Perry. (1999). *As origens da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Bauman, Z. (2001). *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Belém, R. C. (2008). *Representações sociais sobre indisciplina escolar no ensino médio.* Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

Bonfim, N. R.& Rocha, L. B (Orgs.). (2012). *As representações na geografia.* Ilhéus/BA: Editus.

Candau, V. M. (2000). Linguagem: espaços e tempo no ensinar e aprender. In: *Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE).* Rio de Janeiro: LP&A.

Cárita, A. (1999). O conflito na sala de aula: Representações mobilizadas por professores. *Análise Psicológica*, 1 (XVII): 79-95. Recuperado de: http://www.scielo.mec.pt/pdf/aps/v17n1/v17n1a09.pdf.

Conselho Nacional do Ministério Público. (2013). *Conte até 10 nas escolas: cartilha e roteiro de aula.* Brasília: CNJ. Recuperado de: http://www.cnmp.mp.br/conteate10/cartilha.pdf

Damatta, R. (1982). As raízes da violência no Brasil: reflexões de um antropólogo social. In: DaMatta, R. (Org.) *A violência brasileira.* São Paulo: Brasiliense, 11-44.

Delors, J (org.). (2001). *Educação: um tesouro descobrir*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO.

Durkheim, É. (1995). *Da Divisão do trabalho Social***.** São Paulo: Martins Fontes.

Elias, N. (1993). *O processo civilizador*. Rio de janeiro: Zahar.

Endo, K. H. & Constantino, E. P. (2013). Representações sociais de professores sobre indisciplina no ensino médio e técnico. *Psicol. educ.* no.36. Recuperado de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752013000100009.

Foucault, M. (2003). *Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão.* Petrópolis: Vozes.

Hobbes, T. (1997). *Leviatã*. São Paulo: Abril.

Jameson, F. (1997). *Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio*. São Paulo: Ática.

Jodelet, D. (2001). Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUerj, 17-44.

Lima, A. J. T. (2015). *Violência e mediação de conflitos na escola.* Feira de Santana: Modelo.

Lyotard, J. F. (2000). *A condição pós-moderna.* Rio de Janeiro: José Olympio.

Machado, E. P. & Noronha, C. V. (2008). A legitimidade ambivalente da violência oficial. In Taparelli (org.). *Vidas em Risco: Quando a violência e o crime ameaçam o mundo público e privando.* Salvador: Arcádia.

Marx, Karl. (1982). *Para a crítica da economia política.* São Paulo: Abril Cultural, 1982.

Moscovici, S. (1978). *A representação social da Psicanálise.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

Neves, S. (2009). Programa de Mediação de Conflitos Escolares. *Atas do X Congresso Internacional Gelego-Português de Psicopedagogia.* Braga: Universidade de Minho.

Nóbrega, Sheva M. (1990). *O que é representação social.* Tese de doutorado. École des Hautes en Sciences Sociales: Paris.

Pryjma, L. C. (2011). *Leitura: representações sociais de uma rede municipal de ensino.* 2011. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR.

Sá, Celso P. De. (1998). *A construção do objeto de pesquisa em representações sociais.* Rio de Janeiro: EdUERJ.

Simmel, G., (1993). *A natureza sociológica do conflito*. In Moraes Filho, Evaristo (org.), Simmel, São Paulo, Ática.

Soares, L. E. (2003). Juventude e violência no Brasil contemporâneo. In Novaes, R. & Vannuchi, P. (Orgs.). *Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*. São Paulo: Instituto Cidadania/Ed. Perseu Abramo.

Souza, D. B. (2005). *Representações sociais sobre indisciplina em sala de aula dos professores em início de carreira da Rede Municipal de Presidente Prudente - SP: implicações para a formação inicial*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente/SP.

Tognetta, L. R. P. & Vinha, T. P. (orgs.). (2001). *Conflitos na instituição educativa: perigo ou oportunidade?* Campinas/SP: Mercado das Letras.

Vellho, G. & Alvito, M. (2000). *Cidadania e violência.* Rio de Janeiro: Editora UFRJ, Editora FGV.

Waiselfisz, J. J. (2014). *Mapa da violência dos municípios brasileiros*. 2013. São Paulo: Ideal Gráfica e editora.

Zaluar, A. (1999). Um debate disperso: Violência e crime no Brasil da redemocratização. *São Paulo em Perspectiva*, 13(3), 3-17.

XIII CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL

PELA DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

27 a 30 de setembro de 2017 – Salvador – BA ISSN 1981-2566

www.conpe2017.ufba.br

CONSIDERAÇÕES DAS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE UBERLÂNDIA SOBRE SUA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Vanessa Cristina Alvarenga – UNICERP

Introdução

Rosemberg (2002a) ressalta que na década 1990, as políticas educacionais brasileiras sentiram a influência do Banco Mundial mediante o aumento do volume de empréstimos, os quais veem condicionados à difusão de ideias sobre o papel da Educação Infantil que seria promover o desenvolvimento das crianças; tal ideário influencia, de forma direta, as políticas para a Educação Infantil nos países subdesenvolvidos, minimizando tanto o valor da educação escolar quanto a valorização da profissão docente:

> Ora, no campo da Educação Infantil, o Banco Mundial entra no Brasil com uma nova concepção: a de "desenvolvimento infantil", que, a meu ver, não significa apenas alteração de terminologia. Significa, sim, alteração de concepção, pois programas para desenvolvimento infantil podem ser implantados pelas mães, por visitadoras domiciliares, no contexto da casa, da rua, da brinquedoteca sob a responsabilidade de qualquer instância administrativa. E mais: no bojo de programas "focalizados" para o combate à pobreza corre-se o risco (já conhecido) de que eles não sejam complementares, mas substitutos dos programas setoriais universais. Isto é, a despeito dos avanços das concepções, de teorias e leis de assistência social contemporânea, a prática de sua implantação em programas para crianças pequenas pobres atesta que os recursos alocados são poucos significativos para cobrir a complexidade das propostas de desenvolvimento integrado (bio-psíquico-social) (Rosemberg, 2002b, p. 66, grifos da autora).

Desse modo, a análise de Rosemberg (2002a, p. 47) mostra que "através da expressão ou do conceito desenvolvimento infantil pode-se driblar, em alguns países, como no Brasil, a regulamentação educacional que preconiza padrões institucionais e profissionais para a Educação Infantil", ou seja, tal enfoque possibilita aos países, por exemplo, a escaparem das

responsabilidades em relação às condições de trabalho exigidas para os profissionais da área, tais como: formação profissional, legislação trabalhista e infraestrutura.

Os organismos internacionais, ao analisarem a Educação Infantil como uma etapa da escolarização que implica desenvolvimento (e não ensino ou educação), considera justificado o pouco investimento na formação e nas condições de trabalho dos professores, bem como na infraestrutura para este nível educacional:

> Recomendam-se, geralmente, diversos programas informais a serem implementados, como, por exemplo, o atendimento realizado por mães em seus próprios lares, o chamado programa mãe-crecheira. Esse programa concebido como "alternativo" quanto às opções de cuidado e educação de crianças, é também efetivado nos chamados países desenvolvidos, como, por exemplo, nos países nórdicos, que possuem grande tradição nesse tipo de atendimento. Em países em desenvolvimento, essa modalidade de atendimento preocupa quando se considera que ainda são baixos os índices de escolaridade da população e que existe uma tendência a orientar projetos com poucos investimentos na remuneração e treinamento/formação de pessoal. Essas práticas, que se situam no campo da assistência às camadas pobres da população, podem gerar um efeito contrário ao que aparentemente se propõem, incentivando a exploração da mão de obra feminina, a não profissionalização do cuidado e da educação, assim como a criação de categorias diferenciadas de atendimento (Rossetti-Ferreira, Ramon, & Silva, 2002, pp. 68-69, grifo das autoras).

Assim, os discursos e as atitudes, em nome da defesa da Educação Infantil, pretensamente voltada ao desenvolvimento infantil, geraram um grande problema para a área que é a desvalorização dessa etapa educacional, demonstrando pouca preocupação em investimento real com o trabalho e a formação dos profissionais que nela atuam.

A história da educação brasileira - particularmente a do Estado de São Paulo - revela que a preocupação com a profissionalização para o trabalho com crianças pequenas se iniciou no final do século XIX, como nos mostra a pesquisa de Alexandre (2005, pp. 19-20):

> A formação inicial de professores para a Educação Infantil institucionalizou-se no final do século XIX, na Escola Normal, e já no século XX nos Institutos de Educação, os

quais prevaleceram até os anos de 1970 e, após, na Habilitação Específica para o Magistério de 2º Grau estabelecido pela Lei Federal nº 5692 de 1971.

A autora mostra que, já na década de 1930, o Instituto de Educação "Caetano de Campos", em São Paulo, se propunha a formar os professores primários e também oferecia cursos de especialização para formar técnicos para atividades educacionais especializadas, sendo o magistério pré-escolar incluído dentre essas atividades:

> Essa situação evidencia um aspecto relevante à profissão de professor da Educação pré-escolar: o reconhecimento da especificidade do trabalho desenvolvido na educação de crianças em idade pré-escolar; tanto que houve essa iniciativa em se formar professores para essa faixa etária em um curso de especialização, que se pensa ter sido realizado a partir de conhecimentos específicos. Destaca-se ainda que se o Curso Normal não habilitava especificamente professores para a educação de pré-escolares, quando essa formação ficou a cargo de um Curso de Especialização (que poderia ser feito após o curso Normal) tornou a atividade docente na pré-escola em uma atividade especializada, ou seja, para atuar na educação pré-escolar seria necessária uma formação diferenciada, específica ou ao menos complementar à formação destinada para o magistério primário, pois essa não seria suficiente para habilitar ao trabalho com a criança pré-escolar. Teríamos aqui a primeira instância de formação específica ao magistério pré-escolar: o *Instituto de Educação* (Alexandre, 2005, p. 55).

Portanto, "a questão sobre a inclusão dos profissionais de Educação Infantil na categoria do magistério não é algo novo para os docentes de pré-escola e jardim de infância exercer a profissão de professora de pré-escola é legítimo, desde o final do século XIX[66]" (Alexandre, 2005, p. 127).

> Além do mais, em âmbito público e estadual paulista, a profissional que atua na Educação Infantil, e que desde o início da institucionalização do trabalho com criança pequena, no final do século XIX, se constituiu sob um perfil docente, foi a professora

[66] Portanto, apenas podemos considerar como nova a questão da inserção na categoria do magistério dos profissionais que trabalham com a educação das crianças menores de 3 anos.

> do Jardim de Infância, posteriormente denominado Pré-primário e Pré-escola (Alexandre, 2005, p. 12).

Maria Malta Campos (1999, p. 135) não tem dúvida em considerar a professora e o professor de pré-escola como integrantes do "corpo hierárquico" do ensino brasileiro, incluindo-os em decorrência de sua formação na Escola Normal, no mesmo grau que seus colegas da escola primária "são professores generalistas, a maioria mulheres; participam muitas vezes de sindicatos com orientação mais moderada e assistencialista".

É importante registrar o fato de que, historicamente no Brasil, as pré-escolas estarem mais vinculadas aos órgãos educacionais e as creches aos de assistência social se reflete no perfil de formação profissional "níveis mais elevados de formação encontram-se dentre os professores da pré-escola, do mesmo modo que os percentuais mais elevados dos chamados 'professores leigos' encontramos nas creches" (Campos, R. F. 2008, p. 09).

Campos, Rosemberg e Ferreira (1993, p. 104) destacam que a Educação Infantil acabou consolidando, no Brasil, dois tipos paralelos de atendimento "o que se convencionou chamar de creche[67], de cunho assistencial e de cuidado, e a pré-escola, ligada ao sistema educacional e refletindo suas prioridades de caráter instrucional".

Desta forma, percebemos que na Educação Infantil brasileira, além da pressão pelos programas informais e pelo trabalho voluntário, temos uma diferenciação entre as professoras de pré-escola e as educadoras de creche, sendo que as primeiras já têm regulamentada sua atuação desde a década de 1930, diferentemente das que atuam na creche que até o momento não têm bem definida sua situação profissional e são chamadas sob as mais diferentes denominações: berçaristas, educadoras, monitoras, etc.

Embora a própria história da Educação Infantil nos mostre que os profissionais dessa etapa educacional pertençam a categoria do magistério desde a década de 1930, ainda hoje há um constante debate sobre a nomenclatura que deve ser empregada para quem atua na área:

> Ainda não há consenso na área a respeito da nomenclatura mais adequada para o profissional que atua junto às crianças menores. Ganha força a tendência de empregar a

[67] Importante destacar que historicamente a creche voltou o atendimento para as crianças de 0 a 3 anos e a pré-escola para as crianças de 4 a 6 anos, sendo essa situação regulamentada em 1988 a partir da Constituição Federativa da República, que sob incumbência dos municípios, vincula a Educação Infantil ao Ministério da Educação, incluindo, portanto, nessa vinculação as creches.

> denominação "professor, professora", como modo de reforçar a necessidade de formação específica para essa função e discriminar esse nível educacional em relação aos demais. Segundo essa opção, os professores de Educação Infantil sem formação prévia específica devem ser denominados "professores leigos". Entretanto, muitos continuam a utilizar a palavra "educador, educadora" para resguardar uma concepção mais ampla de profissional, que vai além das funções exclusivas de "ensino" em ambiente de sala de aula, mas para quem também se propõe uma formação específica (Anped, 1998, p. 90).

Essa discussão acerca da nomenclatura utilizada para designar quem atua na Educação Infantil acaba por influenciar de forma direta as condições de trabalho dos trabalhadores das instituições escolares, pois quando se reconhece que é o professor que atua nessa etapa educacional, é imprescindível reconhecer que professores são pertencentes a uma categoria profissional (o magistério) e, portanto, devem ter reconhecidos seus direitos profissionais, tais como: formação, carreira, plano de cargos e salários, dentre outros. Já quando são denominados educadores ou monitores, essas exigências se diluem, esses direitos não estão garantidos, até porque não há exigência mínima de habilitação para sua atuação profissional. Apesar de acreditarmos que as crianças pequenas têm o direito a terem profissionais com formação adequada para a realização do trabalho com elas, infelizmente essa ainda não é a realidade da maioria do país, que ainda tem um percentual elevado de educadores leigos, atuando nas instituições de Educação Infantil[68].

Mediante o exposto pergunta-se: qual o histórico da formação profissional da Educação Infantil em Uberlândia/MG? Para melhor entendimento dos rumos que a Educação Infantil tomou no referido município buscou-se a pesquisa de Ferreira (2010), a qual traz acerca da organização, atendimento e manutenção das creches comunitárias na referida cidade, no período de 1983-1988.

Quanto as profissionais que trabalhavam nas creches, Ferreira (2010, p. 101) conseguiu as seguintes informações:

---

[68] Em termos de escolaridade, 14% dos educadores que atuam em Creche têm formação inferior ao Ensino Médio. O índice de docentes com formação superior e licenciatura atuando na Pré-Escola aumentou de 16,3% (1996) para 22,5% (2002). Todas as regiões contribuíram para esse aumento (Inep, 2004, p. 24).

> Entrevistas concedidas à imprensa escrita e relatórios da Secretaria Municipal do Trabalho e Ação Social (SMTAS) revelam que o termo usado para designar as funcionárias responsáveis pelo cuidado direto com as crianças era tomadeira de conta. Essa nomenclatura foi alterada em meados de 1986, quando a função recebera o nome de auxiliar de creche. Segundo a líder comunitária e uma das fundadoras das creches do bairro Presidente Roosevelt, o surgimento do nome tomadeira de conta se vincula a questões trabalhistas, pois, [...] inicialmente, para tomar conta, não precisaria ter uma formação específica, tampouco ter um piso salarial. Além das questões trabalhistas, nota-se que essa denominação se referia à prática cotidiana delas na creche: a princípio, tomar conta de crianças nessas instituições era um mecanismo de trocas mútuas para garantia de cuidados básicos como banho, alimentação e outros.

Com o intuito de continuar a contextualização da situação das "tomadeiras de conta", Ferreira (2010, p. 101) ressalta que as mesmas também tinham por função "solicitar recursos à prefeitura (via SMTAS) ou à própria comunidade (doações, festas, rifas, bazares e outras ações)". Esse termo tomadeira de conta também se remetia à questão da formação profissional, no caso, a inexistência de formação profissional delas o que acarretava à remuneração baixa ou mesmo inexistente. Mas, em 1988, houve a mudança de nomenclatura de tomadeira de conta para auxiliar de creche, a fim de que a Carteira de Trabalho e Previdência Social (CTPS) das profissionais fosse assinada, nesse momento a comissão de creches teve papel fundamental, auxiliando para que "as profissionais das creches, que recebiam um salário mínimo cada, conseguiram aumento de 10% sobre esse ordenado, férias, 13º salário e outros direitos trabalhistas" (Ferreira, 2010, p. 103).

A partir de 1989 houve mudanças significativas em relação à Educação Infantil em Uberlândia/MG, a saber:

> A partir de 1989, a postura quanto à educação infantil no município mudou relativamente à da gestão anterior. Em nome do discurso de que as creches seriam melhoradas e ampliadas, nenhuma outra foi constituída entre 1989 e 1990. Em 1991, as subvenções passaram a ser liberados pela Secretaria Municipal de Educação — conforme dispositivo da Lei Orgânica do Município; mas o controle e a execução dessas

> subvenções ficaram a cargo da SMTAS. Ainda em 1991, constituiu-se a primeira instituição vinculada só à SME: o Módulo de Educação Infantil do bairro Luizote de Freitas, que atendia em período integral e em meio período, crianças de 0 a 6 anos de idade. Em 1992, institucionalizou-se a Fundação para o Desenvolvimento Comunitário (FUNDECOM), que gerenciava uma parcela de creches; posteriormente, o decreto municipal 084, de julho de 1994, municipalizou uma quantidade considerável de creches, que foram denominadas Unidades de Desenvolvimento Infantil. Recebiam subvenções da prefeitura, e sua condução coube à SMTAS e SME (Ferreira, 2010, pp. 119-120).

Ferreira (2010, p. 125), destaca que com o reconhecimento do dever do Estado e do município em agenciar e promover a Educação Infantil quando houver demanda, dever esse promulgado pela versão mais recente da Carta Magna (1988) e da Lei Orgânica do Município (1990), instaurou-se em Uberlândia/MG o processo de municipalização das creches; tal aspecto propiciou a mudança da luta pela criação de creches para a manutenção, ampliação e qualificação do atendimento.

Carrijo (2005) afirma que após a Constituição de 1988 os municípios brasileiros passaram a ser responsabilizados pelo atendimento da Educação Infantil, seja em creches e ou em pré-escolas e que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 reforça esse papel, reconhecendo a Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica, e, portanto as unidades de atendimento educacional deveriam ser assumidas pelas secretarias municipais de educação, fato que exigiu alterações e reestruturações nos sistemas municipais de ensino.

Desse modo, o presente artigo traz como objetivos investigar como é a realidade da formação profissional das professoras da Educação Infantil da cidade de Uberlândia/MG, quanto a formação inicial? E qual avaliação as professoras fazem quanto as formações *latu sensu* e continuada realizadas no decorrer de sua atuação profissional?

Percurso metodológico

O presente estudo é recorte de uma pesquisa de doutorado[69] que consiste numa investigação qualitativa, que realizou entrevista intensiva com 43 professoras que trabalham nas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs) da cidade de Uberlândia/MG, com o objetivo de compreender, a partir dos depoimentos das professoras, sobre sua formação profissional inicial e a avaliação que as professoras fazem sobre os cursos de pós-graduação (*latu sensu*) e formação continuada realizados ao longo da carreira. As entrevistas foram realizadas entre os meses de abril a junho de 2015.

Em relação ao conteúdo das entrevistas procedeu-se primeiramente a escuta atenta do mesmo, depois fez-se a transcrição das entrevistas e para a sua análise atentou-se às informações mais significativas e importantes para se atingir o objetivo proposto no presente estudo.

Perfil das professoras entrevistadas quanto à idade, ingresso na carreira e formação profissional

A faixa etária das professoras varia de 25 a 63 anos de idade, sendo que 13 professoras (30%) se encontram na faixa etária de 21 a 30 anos de idade, 9 (nove) professoras (21%) na faixa etária de 31 a 40 anos de idade, 17 professoras (40%) na faixa etária de 41 a 50 anos de idade, 3 (três) professoras (7%) na faixa etária de 51 a 60 anos de idade e 1 (uma) professora (2%) com 63 anos, portanto na faixa etária de 61 a 70 anos. Essa variação na faixa etária demonstra que a presente pesquisa conseguiu ouvir professoras que se encontram em variados tempos de trabalho dentro da carreira docente, ou seja, tem professoras que acabaram de iniciá-la e outras que já estão se aposentando[70], sendo que a maior parte das entrevistadas se encontra entre 41 a 50 anos de idade, seguido da faixa etária de 21 a 30 anos de idade. Na pesquisa de

[69] Tese intitulada: "Políticas Públicas Educacionais e Condições de Trabalho na Educação Infantil: concepções e vivências de professoras", da orientanda Vanessa Cristina Alvarenga e orientadora Profa. Dra. Maria Vieira Silva no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de Uberlândia na linha de Pesquisa: Estado, Políticas e Gestão da Educação.

[70] Mas é importante destacar que não necessariamente a idade cronológica determina o tempo de carreira, uma vez que foram entrevistadas professoras com 50 anos de idade que acabaram de ingressar na carreira docente.

Gatti e Barretto (2009)[71] encontrou-se em relação a idade que a maior porcentagem de docentes jovens está na educação infantil (41% com até 29 anos de idade).

Confirmando a feminização do magistério foram entrevistadas somente professoras, pois não se tinha nenhum homem nas escolas que participaram da presente pesquisa atuando como professor na Educação Infantil. Na pesquisa coordenada por Gatti e Barretto (2009, p. 21) constatou-se que 75,4% dos estudantes nas carreiras que conduzem à docência são mulheres e que também constituem a maioria absoluta dos estudantes de Pedagogia: 92,5% na atualidade.

Em relação ao ano de ingresso na carreira de professora (seja para trabalhar na Educação Infantil ou nas séries iniciais do Ensino Fundamental) na rede municipal de ensino de Uberlândia/MG, somente 1 (uma) professora ingressou na década de 1980, especificamente no ano de 1984, 8 (oito) professoras ingressaram na década de 1990 e o restante, que representa a maioria das professoras entrevistadas, 34 professoras (79%) ingressaram na carreira a partir do ano 2000.

Esses dados também nos mostram que quase metade das professoras entrevistadas, ou seja, 21 professoras (49%) se encontram no início da carreira, com no máximo de 5 (cinco) anos de atuação profissional, 9 (nove) professoras (21%) estão quase aposentando e/ou já cumpriram mais da metade dos anos de sua atuação profissional. E o restante 13 professoras (30%) pode-se dizer que estão em meados de sua carreira profissional.

Quanto à formação profissional das 43 professoras entrevistadas, 15 professoras (35%) cursaram o Magistério, sendo que 4 (quatro) na Escola Estadual Uberlândia (MUSEU), 2 (duas) na Escola Estadual Professor José Ignácio de Souza (Uberlândia/MG), 1 (uma) na Escola Municipal Prof. Otávio Batista Coelho Filho (Uberlândia/MG), 1 (uma) em uma Escola Estadual em Itumbiara/GO, 1 (uma) em uma Escola Estadual em Patrocínio/MG, 1 (uma) em uma Escola Estadual em Montes Claros/MG, 1 (uma) em uma Escola Estadual em Passos/MG, todas essas instituições públicas. Nas instituições particulares 1 (uma) professora cursou o

[71] A pesquisa realizada por Gatti e Barretto (2009, p. 13) pretendeu "oferecer um balanço da situação relativa à formação de professores para a educação básica no Brasil. Procura traçar um panorama sobre os docentes em exercício e as questões pendentes, examinar a legislação e suas oscilações e complementações conjunturais, as condições dos cursos de formação e seu alunado, os modelos especiais de formação para atender à exigência de sua elevação para o nível superior, a formação continuada de professores. Busca ainda abordar questões relativas à carreira e ao salário docentes".

Magistério no Colégio Inconfidência (Uberlândia/MG), 1 (uma) no Colégio Rio Branco (Uberlândia/MG), 1 (uma) em uma Escola em Paracatu/MG e outra em Diamantina/MG.

Desse modo, constata-se que a maioria obteve sua formação no Magistério em instituições públicas da cidade de Uberlândia/MG. Em relação ao ano de conclusão do Magistério, 6 (seis) professoras concluíram na década de 1980 e 9 (nove) na década de 1990. Como nos mostra Gatti e Barretto (2009, pp. 161-162) ao final do século XIX, com a criação das primeiras escolas normais, as mulheres acabam sendo angariadas para o magistério, sendo que "a própria escolarização de nível médio da mulher se deu pela expansão dos cursos de formação para o magistério, permeados pela representação do ofício docente como prorrogação das atividades maternas e pela naturalização da escolha feminina pela educação". Assim, percebe-se que durante o século XX a formação em magistério ainda tinha grande significância, sendo a porta de entrada para a atuação na Educação Infantil, visto que todas as professoras entrevistadas que fizeram magistério o concluíram na década de 1980 e 1990, e veio a cursar a graduação, ao menos a grande maioria das entrevistadas, no século XXI.

Quanto aos Cursos de Graduação: 33 professoras cursaram Pedagogia; 8 (oito) Normal Superior; 4 (quatro) Letras; 2 (duas) cursou Ciências Biológicas; 1 (uma) História; 1 (uma) Educação Física[72]. Constata-se assim que todas as professoras, sem exceção, fizeram curso de graduação em licenciatura, sendo que 6 (seis) fizeram até 2 (dois) cursos.

E tal como foi constatado das 43 professoras entrevistadas 38 (88%) fizeram sua graduação a partir dos anos 2000, fato que pode ser explicado pela exigência de formação profissional inicial para a atuação na Educação Infantil, com a Lei nº 9.394/96 que previa um prazo de dez anos para que os sistemas educacionais adequassem a essa exigência de formação (Brasil, 1996).

Quanto às instituições formadoras das 49 graduações feitas pelas professoras entrevistadas 21 foram em instituições públicas e 28 em instituições particulares. Gatti e Barretto (2009) trazem que após a LDBEN (1996) em um período curto de tempo no Brasil o local de formação docente migra para o ensino superior, explicando assim a proliferação de cursos superiores de licenciatura que se voltam para a formação de professores da educação

[72] Essa professora trabalha especificamente com a disciplina de Educação Física na Educação Infantil.

infantil e das séries iniciais do ensino fundamental, tendo assim um número significativo de faculdades particulares ofertando essa formação.

Embora não seja o foco central dessa pesquisa a discussão sobre as instituições formadoras acredita-se ser importante compartilhar os questionamentos de Cerisara (2002) acerca dos embates políticos que permeiam a formação das professoras para atuação na Educação Infantil e primeiras séries do ensino fundamental, quando diz que a mesma tem se dado em meio a discussões políticas que de um lado (o dos educadores) defende uma formação baseada na valorização e profissionalização do magistério, a qual considera a universidade o local adequado para essa formação, que deve ser teórica e ter a pesquisa como princípio formativo e articulador entre teoria e prática, considerando o professor como intelectual. De outro lado (o do Conselho Nacional de Educação), o qual segue os ditames dos organismos internacionais através das políticas neoliberais, retirando da universidade o local da formação das professoras e propondo uma formação técnico-profissionalizante, com vastas probabilidades de aligeiramento, sem se preocupar com as discussões acerca dos processos educativos, diminuindo a pesquisa e produção do conhecimento ao ensino, reduzindo assim o papel da professora a mera executora de tarefas pedagógicas. Compartilha-se da opinião de que a formação profissional dos professores da Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental deve ocorrer em instituições que propiciem uma formação crítica, a qual consiga atrelar a teoria à prática.

Em relação aos cursos de pós-graduação *lato sensu*[73] somente 4 (quatro) professoras não chegaram a cursá-los, o restante apresenta no mínimo 1 (uma) pós-graduação, a P8 e a P3 tem 3 (três) pós-graduações, as P11, P12, P22, P31, P33 e P35 cursaram 2 (duas) pós-graduações. Sendo a pós-graduação mais cursada pelas professoras a de Psicopedagogia (17 professoras), seguida pelas que abordam acerca da Gestão Escolar, feita por 14 professoras e 9 (nove) professoras fizeram alguma pós relacionada a Educação Especial. Importante destacar que a P13 está cursando o Mestrado em Educação na Universidade Federal de Uberlândia (especialização *stricto sensu*). A maioria das pós-graduações foi concluída pelas professoras a

[73] A diferença entre a pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* é a seguinte: a primeira compreende os cursos de pós-graduação voltados para alguma especialização, já a segunda modalidade são pós-graduações restritas aos cursos de mestrado e doutorado.

partir do ano 2000, com exceção da P33 que conclui uma pós em 1997. No total trata-se de 50 cursos de pós-graduações concluídos e/ou em andamento realizados pelas professoras entrevistadas, destes 13 em instituições públicas, 34 em instituições particulares e 3 (três) não foi informado o local.

Considerações das professoras acerca das formações *latu sensu* e continuada

Quando indagadas se se sentem incentivadas a buscar cursos de especialização, 5 (cinco) professoras (12%) não opinaram (P1, P2, P15, P30 e P38), 11 professoras – 26% (P3, P4, P5, P7, P9, P14, P24, P25, P28, P32 e P39) falaram que não se sentem incentivadas e alegaram os seguintes motivos: conteúdos repetidos; ser considerada somente 1 (uma) pós-graduação na progressão salarial no Plano de Carreira dos Servidores do Quadro da Educação da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia; problemas de saúde; aproximação da aposentadoria; falta de tempo; desgaste físico e psicológico. Como podemos verificar nas falas abaixo:

> Sinceramente não. A carga horária de trabalho, quem trabalha na educação, ela é uma carga horária extensa, existe muita exigência para que você consiga realizar um bom trabalho, muita pesquisa, isso acaba não sobrando tempo para você fazer, desenvolver sua pesquisa da sua especialização, a gente acaba fazendo uma especialização muito corrida, muito sem tempo para você estar pesquisando o que você realmente deveria pesquisar ali. Acaba desmotivando porque depois a gratificação, a remuneração que você ganha por essa especialização acaba não compensando tanto, custo benefício em relação a sua saúde, o desgaste físico é muito grande, psicológico (P32).

> O tempo da gente é muito escasso, então a gente necessitaria de ter um incentivo mesmo, na verdade o nosso incentivo é para fazer uma pós porque aí você tem um aumento, mais de uma você não tem um aumento, mais de uma você não tem e, querendo ou não, a gente fica muito atrelada à questão de aumento (P39).

Já 27 professoras – 63% (P6, P8, P10, P11, P12, P13, P16, P17, P18, P19, P20, P21, P22, P23, P26, P27, P29, P31, P33, P34, P35, P36, P37, P40, P41, P42 e P43), disseram que se

sentem incentivadas a buscarem cursos de pós-graduação (tanto *lato sensu* quanto *stricto sensu*), destacando os seguintes motivos: atualização profissional; mudança de atuação dentro da carreira (exemplo: fazer especialização em Atendimento Educacional Especializado) para trabalhar nessa área; e quem faz a primeira especialização geralmente alega como motivação também a progressão salarial na carreira. Todas atribuem que o incentivo para a busca de pós-graduações é pessoal.

> Assim, se for pensar em conhecimento porque se for pensar em salário, em aumento de salário não compensa, minha opinião, até porque assim, não é uma coisa, como que fala assim acumulativo, você pode ter 10 pós-graduações que o salário é o mesmo e eu não tenho interesse em fazer mestrado e doutorado, então eu fiz Psicopedagogia por gostar e por ter interesse eu tenho até vontade de fazer outras pós-graduações por conhecimento mesmo não é em relação a salário (P16).

> Ai eu sinto, porque se não parece que a gente fica parada, assim me motivou mais ainda depois que eu passei no concurso, porque serve assim tanto para o conhecimento da gente tanto para a progressão aí eu vi minhas colegas fazendo eu pensei gente eu não posso ficar para trás, eu pensei, elas falavam: “vamos fazer”. Eu ficava desanimada porque eu achava complicado, porque a gente tem família, trabalha fora, e eu sei que quando você entra para fazer um curso, uma pós, pode preparar que é trabalho mesmo, aí meu esposo ficava: “nossa você vai mexer com isso tudo de novo?” Fica tão difícil. Aí eu falei, mas aí eu tenho que pensar no meu futuro, na minha prática, trabalhar na escola, aí eu pensei vou fazer, aí eu passei no concurso, o incentivo foi mais, porque a gente ganha progressão, ganha tanto conhecimento (P27).

Os cursos de formação continuada da rede municipal de ensino de Uberlândia/MG são promovidos pelo Centro de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (CEMEPE) e, quanto à participação, somente 8 (oito) professoras (19%) declaram não participar dos mesmos, sendo elas a P14 e P16 que alegam que não participam, pois não se sentem incentivadas e não sabem o que fazer na prática com o que ouvem nos cursos; para a P18 não corresponde as suas expectativas, prefere participar de um grupo de estudos. A P26 estava de licença maternidade e acaba de voltar para a escola; a P4, P29, e P42 não estão conseguindo participar das formações

no CEMEPE, devido à falta de tempo, mas fazem as que são oferecidas na escola; a P37 devido à falta de tempo não está participando.

As outras 35 professoras (81%) afirmam que participam dos cursos de formação continuada. Mas as P1, a P2, a P3 e a P22 declaram que participam por serem obrigadas e fazem algumas críticas a esses cursos por não verem a aplicação dos mesmos no dia a dia, ou seja, são cursos muito voltados para a teoria e não para a prática do professor, a saber:

> Eu sou obrigada (risos). Eu vou por livre espontânea pressão (risos) porque se eu não for ainda mais agora que eu estou no probatório, conta falta (P2).

> Participo porque sou forçada a isso, porque tem a progressão do desempenho, mas também observo que existem as mesmas questões, são cursos mal elaborados, são cursos que não te dão o parecer do tema, são cursos que não progridem, que permanecem estáticos, aí você vai com uma expectativa de uma procura para que você se auto aprimore, mas não ocorre isso, tudo conteudista. O CEMEPE ele oferece os cursos, mas ele não tem o retorno da prática, ele não convida o professor para esclarecer como que foi usado, se foi eficiente para o que foi ofertado, então as opções que eles fornecem, que eles oferecem estão sempre estáticas é como se fosse engessado, aí as oficinas são coisas que você está cansado de fazer, são coisas que você encontra na internet é só o ponto de você digitar como tema, então o tema é assim, é muito ruim, porque na verdade o que eu vejo a necessidade hoje do professor para que ele consiga superar o que a criança já tem como vivência, então hoje o professor tem que superar os meios tecnológicos, porque o tablet é mais interessante que uma aula (P3).

> Olha, eu não gosto muito dos cursos do CEMEPE não, sabe! Porque na maioria das vezes eles não são direcionados para faixa etária que eu trabalho, mas mesmo assim eu tenho que fazer porque eu tenho que cumprir módulos lá (P22).

Das 35 professoras que participam das formações continuadas oferecidas pelo CEMEPE, 20 professoras (P5, P6, P7, P8, P11, P12, P17, P20, P21, P23, P24, P25, P27, P28, P30, P33, P36, P38, P41 e P43) alegam que o incentivo para participação nos mesmos é pessoal; vem da secretaria de educação; da escola; dos professores que ministram os cursos. E ressaltam

as vantagens dos mesmos: sempre traz algo diferente; as que estão no início da carreira destacam que são de extrema importância para auxiliá-las em sua atuação profissional; que ter um centro de formação na cidade é importante; atualmente estão sendo oferecidos cursos mais focados na atuação do professor, que estão tendo a oportunidade de escolher o curso; rica troca de experiência com as professoras de outras escolas; aperfeiçoamento profissional; é válido para repensar a prática.

> A gente tem essa facilidade por ter o CEMEPE. Eu acho importante, pois poucas cidades, como eu venho lá do Norte de Minas, poucas cidades oferecem isso, essa formação continuada, um centro de estudo e pesquisa, eu acho isso muito importante, apesar de que muitas vezes a gente reclama: "ah, porque não passaram e tudo mais". É muito importante pra gente, para o professor ter um centro específico pra isso que está lá pra receber, às vezes a gente não fica sabendo, a gente ficou sabendo já suspendeu a matrícula, mas eu acho assim que é um incentivo da prefeitura, do professor estar buscando, eu gosto (P17).

> Eu acho assim a gente, nesses cursos o que eu acho positivo é de ver as experiências de outras pessoas, de outras escolas o que eles estão fazendo, às vezes você vai o palestrante não é tão interessante, mas você acaba aprendendo com a fala do colega, com a prática do colega (P33).

Já um grupo de 11 professoras (P9, P10, P13, P15, P19, P31, P32, P34, P35, P39 e P40) diz participar dos cursos de formação continuada oferecidos pelo CEMEPE, embora não se sintam tão motivadas e fazem algumas críticas a esses cursos, sendo elas: a necessidade de se atrelar o conteúdo dos cursos à realidade do professor; falta de valorização profissional e financeira para a participação nos mesmos; conteúdos repetitivos.

> A formação em si é boa, mas a hora que você vai fazer a prática é um grande problema (P10).

> Eu, assim, vou ser bem sincera formação continuada as do CEMEPE eu acho que não vem muito ao encontro com a minha realidade, não é bem a realidade, porque devido o

tempo que eu tenho de atuação, para mim eles não são muito válidos porque são muito repetitivos, as coisas são muito repetitivas (P34).

Considerações finais

Mediante os resultados encontrados verifica-se que a maioria das professoras entrevistadas encontra-se na faixa etária de 41 a 50 anos de idade. Quanto ao ingresso na carreira 34 professoras ingressaram a partir do ano 2000. Desse modo, 21 professoras se encontram no início da carreira, com no máximo de 5 (cinco) anos de atuação profissional. Dados esses que refletem a história recente da Educação Infantil em nosso país, uma vez que somente com a Constituição de 1988 é reconhecido o direito das crianças à educação e na década 1990 com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) esse direito é reafirmado com a garantia do atendimento educacional às crianças de 0 a 6 anos de idade.

Quanto à formação profissional constata-se que todas as professoras fizeram curso de graduação em licenciatura, sendo que 6 (seis) fizeram até 2 (dois) cursos. Em relação aos cursos de pós-graduação *lato sensu* somente 4 (quatro) professoras não chegaram a cursá-los, o restante apresenta no mínimo 1 (uma) pós-graduação.

Quanto à avaliação que fazem das pós-graduações *latu sensu* constata-se que a maioria das professoras entrevistadas, se sentem incentivadas a fazerem cursos de pós-graduação, mas ressaltam que o Plano de Carreira do Município deveria considerar para a progressão na carreira todos os cursos de especialização *lato sensu* realizados e não somente 1 (um) como é considerado para a progressão salarial, que essa realidade às vezes é um fator de desmotivação para a realização de mais de um curso de especialização *lato sensu*. Quanto aos cursos de formação continuada ofertados pelo município a maioria das professoras (35 – 81%) participam dos mesmos, embora algumas aleguem que participam por serem obrigadas e outras apresentam críticas em relação a qualidade dos mesmos.

Ressalta-se assim que o município de Uberlândia/MG se destaca por ter um corpo docente constituído por professoras com formação profissional em nível superior, o que pode ser resultado de um Plano de Carreira dos Servidores do Quadro da Educação da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia, o qual assegura às professoras ingresso na carreira docente através da aprovação em concurso público de provas e títulos; ascensão salarial através de cinco

possibilidades de progressão, que se baseiam no tempo de trabalho, formação e/ou qualificação profissional.

Referências

Alexandre, R. F. (2005). *Nas trilhas da profissionalização do magistério pré-escolar*. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, São Paulo, Brasil.

Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação [Anped]. (1998). Parecer da ANPEd sobre o documento Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. *Revista Brasileira de Educação*, (07), 89-96.

Brasil. *Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996* (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF. Recuperado em 27 junho 2017, de http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf.

Campos, M. M. (1999). A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: modelos em debate. *Educação e Sociedade*, 20(69), 126-142.

Campos, M. M., Rosemberg, F., & Ferreira, I. M. (1993). *Creches e pré-escolas no Brasil*. São Paulo: Cortez: Fundação Carlos Chagas.

Campos, R. F. (2008, julho). Trabalho docente e formação de professores da educação infantil. *Anais do Seminário da Rede Latino-Americana de Estudos sobre Trabalho Docente*, Buenos Aires, BA, Argentina.

Carrijo, M. C. F. O. B. (2005). *Educação infantil e políticas públicas na contemporaneidade:* avanços e limitações no discurso legal e na dinâmica educacional. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, Minas Gerais, Brasil.

Cerisara, A. B. (2002). O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no contexto das reformas. *Educação e Sociedade*, 23(80), 326-345.

Ferreira, V. S. *Creches comunitárias e democracia participativa:* novas perspectivas à infância uberlandense (1983-8). (2010). Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, Minas Gerais, Brasil.

Gatti, B. A., & Barretto, E. S. S. (Orgs.). (2009). *Professores do Brasil*: impasses e desafios. Brasília: UNESCO.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP]. (2004). *Estatísticas dos professores no Brasil.* Brasília: INEP.

Rosemberg, F. (2002a). Organizações multilaterais, Estado e políticas de educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*, (115), 25-63.

Rosemberg, F. Do embate para o debate: educação e assistência no campo da educação infantil. (2002b). In MACHADO, M. L. A. (Org.). *Encontros e desencontros em educação infantil.* (pp. 63-78). São Paulo: Cortez.

Rossetti-Ferreira, M. C., Ramon, F., & SILVA, A. P. S. (2002). Políticas de atendimento à criança pequena nos países em desenvolvimento. *Cadernos de Pesquisa,* (115), 65-100.

XIII CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL

PELA DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

27 a 30 de setembro de 2017 – Salvador – BA ISSN 1981-2566

www.conpe2017.ufba.br

CONSIDERAÇÕES SOBRE O PERFIL PROFISSIONAL DAS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Vanessa Cristina Alvarenga – UNICERP

Introdução

Desde a década de 1970, com a expansão das creches e pré-escolas brasileiras - devido à pressão dos movimentos sociais, decorrentes da ampliação do processo de urbanização e do trabalho feminino fora do lar - o atendimento ofertado para as crianças pequenas no Brasil pode ser considerado de baixa qualidade, como nos mostra Corrêa (2002, pp. 16-17, grifo da autora):

Defendia-se, por um lado, a ideia de que o importante era atender a todas as crianças "necessitadas", não sendo possível preocupar-se com padrões de qualidade para esse atendimento e, por outro, que era preciso otimizar os poucos recursos disponíveis, além de envolver a comunidade nessa tarefa.

Analisando a expansão da Educação Infantil Campos, Rosemberg e Ferreira (1993, p. 120) nos chamam a atenção para a polêmica que se estabelece entre o discurso da "qualidade & quantidade", principalmente quando se tem um caráter de urgência relacionado a algum tipo de atendimento voltado à população "nessa conjuntura, a tentação de se abrir mão de qualquer exigência de qualidade em favor dos chamados 'programas de baixo custo' é bastante grande, mesmo quando não carrega consigo objetivos explicitamente demagógicos".

Arce (2001) lembra também que a justificativa de um atendimento de baixo custo a fim de se atender tal demanda crescente por Educação Infantil nas décadas de 1970 e 1980, levou o país ao oferecimento de uma educação para essas crianças baseada no menor custo possível, sendo a utilização do trabalho voluntário de mães uma das estratégias para a diminuição dos gastos com tal atividade.

Rosemberg (2002a, p. 03) adverte, porém, que tal estratégia já fazia parte da "circulação de ideias da Unesco e do Unicef entre formadores de opinião e tomadores de decisão no plano das políticas educacionais brasileiras" e que esse modelo de desvalorização e/ou precarização dos programas de Educação Infantil para os países subdesenvolvidos vem sendo marcado pela influência dos organismos internacionais:

> O modelo de Educação Infantil elaborado pela Unesco e Unicef nas décadas de 70 e 80 proposto para os países subdesenvolvidos continha um fértil e variado menu para orientar a expansão da Educação Infantil, no período, e divulgado por publicações e seminários em diversas línguas. Apesar da variedade, os ingredientes básicos foram selecionados dentro dos custos, ou melhor, do parco investimento público na linha de chegada: educadores(as) ou professores(as) leigos(as), isto é, não profissionais, justificando salários reduzidos; espaços improvisados, mesmo quando especificamente construídos para a Educação Infantil; improvisação, também, de material pedagógico, ou sua escassez, como brinquedos, livros, papéis e tinta. A Educação Infantil para os países subdesenvolvidos tornou-se a rainha da sucata. O modelo redundou numa sinergia perversa entre espaço inadequado, precariedade de material pedagógico e ausência de qualificação profissional da educadora, resultando em ambientes educacionais pouco favoráveis ao enriquecimento das experiências infantis (Rosemberg, 2002a, p. 35).

"Rainha da Sucata" é uma expressão de caráter forte, que nos remete a um cotidiano de Educação Infantil marcado pela precariedade. A palavra "sucata" no dicionário tem o seguinte significado: coisa fora de uso; gasta; estragada. Essa expressão nos remete a forma como os organismos internacionais encaram essa etapa educacional, levando à desvalorização da área, refletida na defesa de uma não profissionalização dos educadores e na precariedade de infraestrutura e materiais disponibilizados para a Educação Infantil.

Infelizmente tais discursos não se fazem presentes somente nas décadas de 1970 e 1980, pois as reformas educacionais do final do século XX que implicaram formulação das políticas educacionais e estratégias para a educação pública na América Latina acirram o quadro vigente sob forte influência dos organismos internacionais. "A partir dos anos 90, o Banco Mundial definiu a educação básica como alvo principal, incluindo a Educação Infantil e foram propostas políticas educacionais homogêneas para todos os países da América Latina" (Rossetti-Ferreira, Ramon, & Silva, 2002, p. 74).

Desta forma, segundo Rosemberg (2002a), na década de 1990, as políticas educacionais brasileiras sentiram a influência do Banco Mundial mediante o aumento do volume de empréstimos que vem condicionado à difusão de ideias sobre o papel da Educação Infantil que

seria promover o desenvolvimento das crianças, que influencia de forma direta as políticas para a Educação Infantil nos países subdesenvolvidos, minimizando tanto o papel da educação escolar quanto a valorização da profissão docente:

> Ora, no campo da Educação Infantil, o Banco Mundial entra no Brasil com uma nova concepção: a de "desenvolvimento infantil", que, a meu ver, não significa apenas alteração de terminologia. Significa, sim, alteração de concepção, pois programas para desenvolvimento infantil podem ser implantados pelas mães, por visitadoras domiciliares, no contexto da casa, da rua, da brinquedoteca sob a responsabilidade de qualquer instância administrativa. E mais: no bojo de programas "focalizados" para o combate à pobreza corre-se o risco (já conhecido) de que eles não sejam complementares, mas substitutos dos programas setoriais universais. Isto é, a despeito dos avanços das concepções, de teorias e leis de assistência social contemporânea, a prática de sua implantação em programas para crianças pequenas pobres atesta que os recursos alocados são poucos significativos para cobrir a complexidade das propostas de desenvolvimento integrado (bio-psíquico-social) (Rosemberg, 2002b, p. 66, grifos da autora).

A análise de Rosemberg (2002a, p. 47) mostra que "através da expressão ou do conceito desenvolvimento infantil pode-se driblar, em alguns países, como no Brasil, a regulamentação educacional que preconiza padrões institucionais e profissionais para a Educação Infantil", ou seja, tal enfoque possibilita aos países escaparem das responsabilidades em relação às condições de trabalho exigidas para os profissionais da área, como: formação profissional, legislação trabalhista e infraestrutura.

Esses programas de desenvolvimento infantil visam "prevenir ou compensar carências de crianças pobres, procurando especialmente maior eficiência do ensino fundamental, de modo a combater o 'círculo vicioso de reprodução da pobreza'" (Rosemberg, 2002a, pp. 47-49).

Desta forma, influenciada pelos modelos propostos pelas agências internacionais, a Educação Infantil no Brasil vem, em geral, sendo marcada por programas baseados em baixo custo, sobrevivendo, muitas vezes, em espaços ociosos com materiais cedidos/disponíveis e

pessoal voluntário, configurando uma mão de obra barata e não especializada, contribuindo assim para acentuar a desvalorização dos profissionais da área.

Muitas vezes os discursos, em nome da defesa da Educação Infantil (pretensamente voltado ao desenvolvimento infantil), acabam por desvalorizar essa etapa educacional, demonstrando pouca preocupação em investimento real com o trabalho e a formação dos profissionais que nela atuam. Concordamos com Arce (2001) quando destaca que o discurso que predominou nas políticas para a Educação Infantil foi o do trabalho voluntário para a atuação com as crianças menores de seis anos, o que acabou por caracterizar também a não profissionalização de quem atua com essa faixa etária. Como nos mostra Kishimoto (1999, pp. 74-75, grifo da autora):

> O imaginário popular e até dos meios oficiais pouco afeitos às reflexões sobre a criança e a Educação Infantil referendam, ainda, a perspectiva romântica do século passado, de que para atuar com crianças de 0 a 6 anos basta ser "mocinha, bonita, alegre e que goste de crianças", e a ideia de que não há necessidade de muitas especificações para instalar escolas infantis para os pequenos. [...] É preciso eliminar preconceitos arraigados da tradição brasileira, como o de que o profissional que atua com crianças de 0 a 6 anos não requer preparo acurado equivalente ao de seus pares de outros níveis escolares, o que demonstra o desconhecimento da natureza humana e de sua complexidade, especialmente do potencial de desenvolvimento da faixa etária de 0 a 6 anos.

Arce (2001, p. 174, grifos da autora), destaca que a fusão das palavras "mãe" e "professora" é sintetizada na palavra "tia", que demonstra a desvalorização das profissionais da Educação Infantil:

> A ambiguidade entre o doméstico e o científico chega até os dias de hoje em que, no cotidiano da Educação Infantil, predomina a utilização de termos como "professorinha" ou "tia", que configuram uma caracterização pouco definida da profissional, oscilando entre o papel doméstico de mulher/mãe e o trabalho de educar. Assim, essa mulher/mãe não chega a ser professora devido à proximidade extrema que seu trabalho possui com o doméstico e o privado (toda mulher teria adormecido dentro de si os dons da maternidade e de educadora da primeira infância); e por outro lado não chega a ser mãe,

pois, biologicamente, não foi ela a responsável por todas aquelas crianças que ficam sob seus cuidados.

Também Kramer (2002) acredita que a difusão da ideia de que o trabalho na Educação Infantil é a reprodução do cotidiano presente no trabalho doméstico justificaria erroneamente que as tarefas não precisariam ser remuneradas (devido ao seu caráter afetivo e de obrigação moral), e, portanto, tenha levado à crença de que este trabalho educativo com crianças pequenas não necessita de qualificação e apresenta menor valor frente a outras profissões. Essa ideologia acaba por esconder as reais condições de trabalho, desmobiliza os profissionais quanto às reivindicações salariais e esvazia o conteúdo profissional da carreira.

Em pesquisa realizada por Kramer e Nunes (2007) no Estado do Rio de Janeiro[74], as autoras mostram que as professoras de Educação Infantil são chamadas pelas especialistas (diretoras, coordenadoras) de "meninas", fato que, de acordo com a interpretação das autoras, sugere desvalorização profissional:

> Ao mesmo tempo, passamos a tomar consciência de que é uma expressão frequente nas práticas de Educação Infantil, que foi recorrente nas entrevistas coletivas e também nas individuais. Vistas como meninas – nem professoras (conquista da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN), nem tias (termo questionado por sua desprofissionalização, mas que é constante nas primeiras séries do Ensino Fundamental), as professoras da Educação Infantil são identificadas às próprias crianças com quem trabalham. O horizonte social no qual a subjetividade das professoras de Educação Infantil tem sido produzida parece marcado ideologicamente por uma visão que as diminui, enfraquece e desprofissionaliza (Kramer & Nunes, 2007, pp. 449-450, grifos das autoras).

Nesta pesquisa as autoras também constataram que "na maioria dos municípios estudados não há exigência de preparação prévia do professor para atuar com as crianças" (Kramer & Nunes, 2007, p. 429). Avaliando a fala das professoras sobre a concepção de que

[74] Esta pesquisa, segundo Kramer e Nunes (2007, p. 424) teve o intuito de "compreender como os municípios estão, ou não, assumindo a responsabilidade constitucional e como é feita a gestão pública da Educação Infantil e da formação de seus profissionais", no Estado do Rio de Janeiro, de 1999 a 2004. Foram aplicados questionários e realizadas entrevistas com profissionais responsáveis pela Educação Infantil do município e com as professoras dessa etapa educacional.

gostar de crianças é mais importante do que a formação profissional ficou evidente que "alguns depoimentos expressam uma visão de Educação Infantil como instância educativa, em que não se necessita de uma formação sólida e consistente, bastando gostar, ou sentir-se desafiado, ou ter boa intenção que o trabalho 'sai'" (Kramer & Nunes, 2007, pp. 437-438, grifo das autoras). Portanto, tal pesquisa aponta que as professoras da Educação Infantil ainda não se conscientizaram da importância da formação profissional, fato que contribui para a desvalorização da área:

> Assim, a identidade da Educação Infantil é expressa nos relatos de maneira imprecisa, com muitas contradições: ora como "servicinho", ora como profissão. A identidade da Educação Infantil como "servicinho" produz a imagem de que realizar qualquer atividade é suficiente, não importando a formação de seus profissionais e seus ideais pedagógicos (Kramer & Nunes, 2007, p. 439, grifos das autoras).

Diante o exposto, contata-se que a Educação Infantil brasileira historicamente, vem sendo influenciada pelos ditames dos organismos internacionais desde a década 1970, portanto é marcada por um contexto de precariedade, que colaborou de forma significativa para se concretizar essa etapa educacional pautada na não profissionalização dos educadores. Mas sabe-se também que ao final da década 1980 tem-se a Constituição de 1988 que reconhece o direito das crianças à educação e na década 1990 a LDBEN que reafirma esse direito e garante o atendimento educacional às crianças de 0 a 6 anos de idade, configurando assim dois momentos importantes para a Educação Infantil e, consequentemente para os docentes.

Assim, o presente artigo teve por objetivo investigar junto às professoras de Educação Infantil da cidade de Uberlândia/MG qual a concepção que elas têm acerca do perfil profissional das professoras nessa etapa educacional.

Percurso metodológico

Trata-se de um recorte de uma pesquisa de doutorado[75] que consiste numa investigação qualitativa, que realizou entrevista intensiva com 43 professoras que trabalham nas Escolas

[75] Tese intitulada: "Políticas Públicas Educacionais e Condições de Trabalho na Educação Infantil: concepções e vivências de professoras", da orientanda Vanessa Cristina Alvarenga e orientadora Profa. Dra. Maria Vieira Silva no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de Uberlândia na linha de Pesquisa: Estado, Políticas e Gestão da Educação.

Municipais de Educação Infantil (EMEIs) da cidade de Uberlândia/MG, com o objetivo de compreender, a partir dos depoimentos das mesmas, qual o perfil profissional que elas acreditam que a professora da Educação Infantil deve apresentar.

A investigação qualitativa se interessa pelo processo e pelos resultados, sendo o significado das situações e relações de importância fundamental na presente abordagem. Os investigadores que utilizam dessa abordagem se interessam pelo modo como as pessoas dão sentido às suas vidas. "Ao apreender as perspectivas dos participantes, a investigação qualitativa faz luz sobre a dinâmica interna das situações, dinâmica esta que é frequentemente invisível para o observador exterior" (Bogdan & Biklen, 1994, pp. 50-51).

As entrevistas foram realizadas entre os meses de março a junho de 2015. Em relação ao conteúdo das entrevistas procedeu-se primeiramente a escuta atenta do mesmo, depois se fez a transcrição das entrevistas e para a sua análise atentou-se às informações mais significativas e importantes para se atingir o objetivo proposto no presente estudo.

Alguns dados sobre o perfil pessoal e profissional das professoras entrevistadas

Antes de trazer as concepções das professoras entrevistadas acredita-se ser importante contextualizar quem são as 43 professoras que participaram da presente pesquisa. Assim, tem-se o seguinte panorama sobre o perfil pessoal das mesmas: a faixa etária das professoras varia de 25 a 63 anos de idade, sendo que 13 professoras (30%) se encontram na faixa etária de 21 a 30 anos de idade, 9 (nove) professoras (21%) na faixa etária de 31 a 40 anos de idade, 17 professoras (40%) na faixa etária de 41 a 50 anos de idade, 3 (três) professoras (7%) na faixa etária de 51 a 60 anos de idade e 1 (uma) professora (2%) com 63 anos, portanto na faixa etária de 61 a 70 anos. Essa variação na faixa etária demonstra que a presente pesquisa conseguiu ouvir professoras que se encontram em variados tempos de trabalho dentro da carreira docente, ou seja, tem professoras que acabaram de iniciá-la e outras que já estão se aposentando[76].

Quanto ao estado civil 27 professoras (63%) são casadas, 7 (sete) professoras (16%) são solteiras, 6 (seis) são divorciadas (14%), 2 (duas) têm uma união estável (5%) e 1 (uma) (2%)

[76] Mas é importante destacar que não necessariamente a idade cronológica determina o tempo de carreira, uma vez que foram entrevistadas professoras com 50 anos de idade que acabaram de ingressar na carreira docente.

é viúva. Em relação ao número de filhos 15 professoras (35%) não tem filho, 13 professoras (30%) tem 2 (dois) filhos, 10 professoras (23%) tem 1 (um) filho, 4 (quatro) professoras (9%) tem 3 (três) filhos e 1 (uma) professora (2%) tem 5 (cinco) filhos.

Quanto ao perfil profissional verifica-se que das 43 professoras entrevistadas, 15 professoras (35%) cursaram o Magistério. Quanto aos Cursos de Graduação: 33 professoras cursaram Pedagogia; 8 (oito) Normal Superior; 4 (quatro) Letras; 2 (duas) cursou Ciências Biológicas; 1 (uma) História; 1 (uma) Educação Física[77]. Constata-se assim que todas as professoras, sem exceção, fizeram curso de graduação em licenciatura, sendo que 6 (seis) fizeram até 2 (dois) cursos. Em relação aos cursos de pós-graduação *lato sensu*[78] somente 4 (quatro) professoras não chegaram a cursá-los, o restante apresenta no mínimo 1 (uma) pós-graduação.

Em relação ao ano de ingresso na carreira de professora (seja para trabalhar na Educação Infantil ou nas séries iniciais do Ensino Fundamental) na rede municipal de ensino de Uberlândia/MG, somente 1 (uma) professora ingressou na década de 1980, especificamente no ano de 1984, 8 (oito) professoras ingressaram na década de 1990 e o restante, que representa a maioria das professoras entrevistadas, 34 professoras (79%) ingressaram na carreira a partir do ano 2000.

Perfil profissional da professora da Educação Infantil na visão das professoras entrevistadas

Sobre o perfil profissional da professora da Educação Infantil, embora em alguns momentos da entrevista[79] algumas professoras tenham dito que fazem questão de serem tratadas como professoras e não como babás, e fizeram críticas sobre o discurso predominante do amor na profissão docente, principalmente na Educação Infantil, destacando sobre a importância da profissionalização, predominou nas respostas das entrevistadas a visão de uma professora da Educação Infantil pautada na calma, no amor, na dedicação, que gosta do que faz, ou seja, a

[77] Essa professora trabalha especificamente com a disciplina de Educação Física na Educação Infantil.
[78] A diferença entre a pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* é a seguinte: a primeira compreende os cursos de pós-graduação voltados para alguma especialização, já a segunda modalidade são pós-graduações restritas aos cursos de mestrado e doutorado.
[79] Importante destacar que para este artigo traz-se um recorte da pesquisa de doutorado em questão, como mencionado anteriormente, por isso a menção a "em alguns momentos da entrevista".

visão que a maioria apresentou se pauta em características subjetivas, a saber: P1[80] amorosa e paciente. P2 afetuosa e que gosta do que faz. P3 que se lembra da sua infância e compreende a criança. P4 aberta, flexível, amiga e sabe falar. P6 que gosta de crianças. P7 que gosta de crianças, paciente, calma e carinhosa. P8 dinâmica e criativa. P9 calma, que fala baixo, ama o que faz e tem domínio da turma. P10 gosta do que faz, é maleável e flexível.

P11 gosta do que faz. P12 amorosa e entende que na Educação Infantil o cuidar e o educar são indissociáveis. P13 afetiva, lúdica, desperta a responsabilidade nas crianças. P14 dedicada, gosta do que faz, tem ânimo para trabalhar com crianças nessa faixa etária, motivada e criativa. P15 amorosa, paciente e dedicada. P16 carinhosa e criativa. P17 dinâmica e inovadora. P18 amorosa, paciente e tem vocação para a profissão. P20 mãe, carinhosa, que se doa, atenta, disposta e com fé. P22 pessoa tranquila, afetiva e mentalmente saudável, ou seja, que não seja bipolar e nem depressiva.

P24 acolhedora, que gosta da educação e flexível. P25 gosta da profissão, carinhosa, calma, paciente e não pode ser agressiva. P27 gosta de criança, amorosa, afetiva, tem amor de mãe, gosta de brincar, gosta de criança, paciente, tem conhecimento que o cuidar e educar na Educação Infantil anda junto. P28 amorosa, carinhosa, que faz a criança sentir a escola como se fosse a extensão da sua casa. P29 dinâmica, participativa e afetiva. P30 gosta de criança e do ser humano. P31 gosta de criança e é flexível. P33 paciente, carinhosa, mãezona, ética. P34 dinâmica, criativa e responsável. P36 dinâmica e criativa. P37 amorosa, persistente e idealizadora. P38 carinhosa, cuidadosa e esperta. P40 extrovertida e entende que na Educação Infantil o cuidar e educar estão atrelados. P41 gosta de criança, espontânea e carinhosa. P42 paciente, afetiva e gosta do que faz. P43 calma, ama o que faz, entende a criança, dedicada, alegre e dinâmica.

Somente 8 (oito) professoras além das características subjetivas apontaram características dessa professora da Educação Infantil pautadas na profissionalização. A P5 diz que a professora da Educação Infantil tem que ser aberta, atenta, gostar de estudar e buscar conhecimento. A P19 que ela tem que ter o senso do trabalho e ser criança. A P21 afetiva, disposta, que gosta do que faz e se prepara para lidar com essa faixa etária, buscando se

[80] As professoras foram chamadas de P1 a P43 a fim de se manter o sigilo de seus nomes.

profissionalizar. A P23 criativa, afetiva, responsável, proativa, estudiosa para enfrentar os desafios que as crianças trazem. Destaque para a P26 que enfatiza que tem que predominar as características de professora e não de tia e que ela quer ser vista como professora. A P32 destaca a necessidade de ter conhecimento sobre a faixa etária e gostar de trabalhar com a mesma. A P35 flexível e entenda da faixa etária que está trabalhando. A P39 diz que a professora da Educação Infantil tem que estar sempre buscando novos aprendizados, renovando. Abaixo seguem algumas falas das professoras, a fim de ilustrar o que foi dito acima.

> Afeto esse pra mim é o principal, gostar daquilo que faz sabe por que a partir do momento que você gosta daquilo que você faz você ama aquilo que você faz o resto vem assim oh deslizando (P2).
>
> Então eu acho que o professor da educação infantil tem que ter muito isso, tem que estar aberto a pesquisar, a estudar também, apesar de é como eu te falei. Ano passado e esse ano eu estou melhorando, mas é necessário à gente buscar o conhecimento porque às vezes a gente acha: "ah, educação infantil, a gente sabe tudo, a gente chega lá". Não, não é às vezes você se depara com situações, que você pensa assim: "o que eu faço?" Então, eu acho que a gente tem que estudar muito, não é ficar só escola, escola. Tem que buscar, tem que estudar (P5).
>
> Aí tem que ser uma pessoa dedicada, bastante paciente e ter amor, porque se não tiver amor (P15).
>
> Eu acho que a professora de Educação Infantil tem que ser assim um pouquinho de mãe, muito carinhosa é o que eu tive na minha infância, a minha professora foi uma professora muito carinhosa, essa imagem é que a gente guarda. Pelo menos eu guardei com muito carinho, e depois tive a oportunidade de trabalhar com a minha primeira professora, durante 8 anos, nós trabalhamos juntas, um pouquinho de mãe, carinhosa, atenta, disposta, com fé, simples e, além de tudo, assim ela tem que se doar muito senão ela está no lugar errado (P20).
>
> Primeiro ela tem que ser criativa porque o tempo de tolerância de uma criança pequena, ele também é muito pequeno, então a gente tem que se desdobrar, ela tem que ser criativa, ela tem que ser responsável no sentido de que ela está formando ser humano, ela tem que ser proativa, ela tem que ser afetiva acredito, ela tem que trabalhar de

> maneira diversificada, ela tem que ser estudiosa demais, todo dia a criança te propõe um desafio, numa fala, num olhar, então eu acredito que ela tem que ser, mas o que mais me chama a atenção é ser estudiosa e afetiva, a criança precisa de afeto (P23).
>
> A professora de Educação Infantil, eu acho que a professora tem que ser paciente, muito paciente, carinhosa, às vezes você tem que ser mãezona também dar muita atenção para os meninos, para o que eles falam que eles sentem porque os meninos eles chegam eles despejam pra você às vezes o que acontece na casa dele, quando o pai separa da mãe eles contam tudo, contam coisas da casa dele, então assim tem que ter muito ética também, bastante sabe (P33).
>
> Ter paciência, porque precisa ter. Na Educação Infantil os meninos não têm maturidade, eles não têm maturidade para sentar, às vezes você tem que falar com ele uma, duas, três, quatro, cinco sabe! Paciência para mim é o principal, você tem que ter afetividade, você tem que mostrar que você realmente gosta dele que você quer o bem dele e, eu acho que para mim são os mais importantes (P42).

Desse modo, o depoimento das professoras entrevistadas, as quais todas com formação inicial em nível de graduação e a grande maioria com formação em pós-graduação, chama a atenção por se pautar quase que exclusivamente em características subjetivas do perfil profissional de uma professora da Educação Infantil, deixando de lado a profissionalização docente. Corroborando assim com a pesquisa de Kramer e Nunes (2007) e com os estudos de Arce (2001) e Kishimoto (1999) acerca da desprofissionalização histórica das professoras na Educação Infantil. Nos depoimentos das professoras que participaram da presente pesquisa ainda predomina a visão de mãe, paciente, calma, amorosa, dedicada, entre outras, como as principais características para se atuar nessa etapa educacional. Não que essas características não sejam importantes para se trabalhar com crianças, mas o que nos leva a refletir é a preponderância das mesmas, ainda hoje, no imaginário das próprias professoras que atuam na Educação Infantil, deixando de lado a importância da profissionalização docente também como um atributo importante para sua atuação profissional.

O perfil profissional do professor da Educação Infantil, sugerido pelo RCNEI também ressalta a importância de um profissional polivalente não mencionando sobre a profissionalização desse professor, a saber:

> O trabalho direto com crianças pequenas exige que o professor tenha uma competência polivalente. Ser polivalente significa que ao professor cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento. Este caráter polivalente demanda, por sua vez, uma formação bastante ampla do profissional que deve tornar-se, ele também, um aprendiz, refletindo constantemente sobre sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade e buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve. São instrumentos essenciais para a reflexão sobre a prática direta com as crianças a observação, o registro, o planejamento e a avaliação (Brasil, 1998, p. 41).

Assim, o RCNEI sugere que ao professor da Educação Infantil cabe uma formação ampla, comprometida com a aprendizagem constante, baseada no diálogo com seus pares, com a família, na troca de informações, requisitos esses que garantiriam uma boa formação e, consequentemente, uma atuação profissional adequada. Em momento algum do documento é mencionada a importância de uma formação profissional baseada também na formação intelectual e crítica.

Campos (1999) aponta a importância de reconhecermos as diferentes ordens de profissionais que se constituem no corpo do magistério, quase sempre hierarquizados a partir do prestígio obtido pelas distintas identidades e imagens públicas de que gozam os professores. A diferença entre professores primários e secundários é exemplar, implicando diversos lugares de formação, sistemas de ingresso e perfis profissionais. Ao reconhecer as grandes diferenças entre as diversas ordens hierarquizadas no magistério, a autora pontua: “quando consideramos os profissionais da educação, confirma-se por toda a parte, a regra que estabelece que quanto menor a criança a se educar, menor o salário e o prestígio profissional de seu educador e menos exigente o padrão de sua formação prévia” (Campos, 1999, p.131).

Considerações Finais

O depoimento das professoras entrevistadas, as quais todas com formação inicial em nível de graduação e a grande maioria com formação em pós-graduação, chama a atenção por

se pautar quase que exclusivamente em características subjetivas do perfil profissional de uma professora da Educação Infantil, deixando de lado a profissionalização docente. Dessa forma, apesar de terem participado desta pesquisa, professoras que vivenciam uma realidade diferenciada de muitos municípios brasileiros, ou seja, são enquadradas dentro de um Plano de Carreira em situação igual a das professoras das séries iniciais do ensino fundamental e professoras com formação em nível superior, ainda assim parece perpetuar no imaginário das professoras entrevistadas um discurso totalmente pautado no amor e benevolência para a atuação na Educação Infantil.

Importante ressaltar que algumas das entrevistadas falaram sobre a importância da profissionalização como parte do perfil profissional das professoras na Educação Infantil. Dessa forma, o presente estudo nos desperta para a relevância de conscientização das professoras que atuam nessa etapa educacional sobre a importância da profissionalização docente, até mesmo como propulsores para a luta por melhores condições de trabalho e reconhecimento profissional.

Referências

Arce, A. (2001). Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*, (113), 167-187.

Bogdan, R., Biklen, S. (1994). Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora.

Brasil. (1998). *Referencial curricular nacional para a educação infantil:* introdução. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF. Recuperado em 20 junho 2017, de http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf.

Campos, M. M. (1999). A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: modelos em debate. *Educação e Sociedade,* 20(69), 126-142.

Campos, M. M., Rosemberg, F., Ferreira, I. M. (1993). *Creches e pré-escolas no Brasil.* São Paulo: Cortez: Fundação Carlos Chagas.

Corrêa, B. C. (2002). A educação infantil. In OLIVEIRA, R. P., & ADRIÃO, T. (Orgs.). *Organização do ensino no Brasil:* níveis e modalidades na CF e na LDB. (pp. 13-32). São Paulo: Xamã.

Kishimoto, T. M. (1999). Política de formação profissional para a educação infantil: pedagogia e normal superior. *Educação e Sociedade*, 20(68), 61-79.

Kramer, S. (2002). Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In MACHADO, M. L. A. (Org.). *Encontros e desencontros em educação infantil*. (pp. 117-132). São Paulo: Cortez.

Kramer, S., & NUNES, M. F. (2007). Gestão pública, formação e identidade de profissionais de educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*, (131), 423-454.

Rosemberg, F. (2002a). Organizações multilaterais, Estado e políticas de educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*, (115), 25-63.

Rosemberg, F. Do embate para o debate: educação e assistência no campo da educação infantil. (2002b). In MACHADO, M. L. A. (Org.). *Encontros e desencontros em educação infantil*. (pp. 63-78). São Paulo: Cortez.

Rossetti-Ferreira, M. C., Ramon, F., & SILVA, A. P. S. (2002). Políticas de atendimento à criança pequena nos países em desenvolvimento. *Cadernos de Pesquisa*, (115), 65-100.

XIII CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL

PELA DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

27 a 30 de setembro de 2017 – Salvador – BA ISSN 1981-2566

www.conpe2017.ufba.br

CUIDADO COMPRIMIDO: UMA ANÁLISE INSTITUCIONAL DA MEDICALIZAÇÃO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Bruna de Almeida Cruz - IFPA[81]

Resumo: A medicalização, processo no qual conflitos de cunho social tornam-se doenças de indivíduos, é um acontecimento que opera por diferentes vias. A presença do/a psicólogo/a na escola suscita problemáticas que oferecem pistas sobre os modos como esse processo se efetiva. Este trabalho partiu da minha prática profissional como psicóloga escolar no IFPA – incluindo reuniões com técnicos e/ou docentes, estudos de caso e atendimentos individuais – e objetivou analisar processos de adoecimento e demandas de cuidado observados nesse contexto, por meio da pesquisa-intervenção e amparando-se em operadores da análise institucional, como análise de implicação, demanda/encomenda e a noção de analisador. O estudo sugere que a disponibilidade de psicólogas para atender estudantes modificou as formas e fluxos das demandas de cuidado observados na escola. A medicalização comparece na idealização do trato dos problemas escolares pela normalização de indivíduos, necessidade de explicação psico(pato)lógica dos sofrimentos identificados e compressão do cuidado na figura de especialistas.
Palavras-chave: Saúde mental; medicalização; educação profissional.

Introdução

Quando falamos em cuidado, remetemo-nos costumeiramente ao campo assistencial, oficialmente atrelado às práticas das profissões de saúde e do serviço social. Isto não ocorre por acaso. Vivemos em um cenário social no qual o bem-estar é traduzido como saúde e a racionalidade médica é a responsável por regular o que é saudável ou não; por sua vez, o campo da seguridade social se coloca a serviço do cuidado das famílias em nome da promoção de uma teia social "saudável". A expertise atribuída às profissões assistenciais confere a elas o papel social de cuidar.

Illich (1975) afirma que, nas sociedades ocidentais, opera um processo de invasão da medicina em diferentes esferas sociais, o qual transforma os serviços médicos em bens de consumo imperiosos, acuando-se a autonomia dos indivíduos em matéria de cuidado de si e dos

[81] E-mail: bruna.cruz@ifpa.edi.br

outros. Por outro lado, a disseminação e popularização do discurso médico produz vias para seu uso e reprodução por todas as malhas da sociedade.

Nesse sentido, fala-se em medicalização da vida como processo no qual a racionalidade médica configura o referencial hegemonicamente adotado, não só pelas profissões assistenciais, como também por todas as camadas da sociedade, fazendo com que conflitos de cunho social, histórico e político sejam facilmente atribuídos a doenças, transtornos ou desajustamentos de indivíduos (Collares & Moysés, 1994). Sendo assim, não é incomum observarmos desde o especialista até as pessoas com menor escolaridade narrando as suas problemáticas na vida, por mais diversas que sejam, em termos de sintomas, hipóteses diagnósticas e mesmo defendendo a aplicação desse ou daquele tratamento.

Atente-se para o fato de que esse olhar que problematiza a medicalização não é contra médico nem contra remédio, como pode soar erroneamente. É sobre teias discursivas e materialidades com que lidamos em nossas vidas, neste nosso tempo, que nos fazem pensar as problemáticas nas relações humanas, no processo educacional e na vida de forma geral, do ponto de vista do sujeito individual, do humano como seu corpo, seu cérebro, sua biologia.

Filiando-me à discussão sobre a medicalização da educação e da vida, analiso a minha entrada no contexto da educação profissional, exercendo a função de psicóloga no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA) – Campus Belém, tomando-a como evento que, ao produzir um rearranjo na equipe técnica da escola, provocou novos fluxos de demandas para o atendimento das problemáticas que nela emergem. Detendo-me principalmente ao que tange as queixas relacionadas à saúde mental e às relações interpessoais, chamou-me atenção o comparecimento da medicalização nos discursos que acompanham essas demandas.

Este escrito tem, portanto, o objetivo de organizar a análise de algumas práticas de produção de demandas endereçadas às psicólogas no IFPA – Campus Belém, dentro de fluxos docente-estudante-equipe técnica. Vislumbra-se, para tanto, um diagnóstico institucional possível no que se refere aos processos de adoecimento e as consequentes necessidades de cuidado que têm se apresentado às profissionais de psicologia na escola, as quais compõem a equipe multiprofissional de dois setores destinados ao atendimento da comunidade acadêmica.

Pretende-se, ainda, problematizar as formas com que essas demandas vêm sendo formuladas e os fluxos convocados para atendê-las.

Percursos e operadores para uma pesquisa-intervenção

Em dezembro de 2016, comecei a exercer a função de psicóloga escolar no IFPA – Campus Belém. Assim que entrei na escola, fui convocada a atuar em dois setores diferentes, porém inter-relacionados: a então chamada Divisão de Assistência e Apoio Estudantil (DAAES) e o Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE).

Naquele momento, o Campus passava por um rearranjo organizacional, no qual seu organograma se reconfigurava. Instituíam-se setores novos, modificavam-se outros. A DAAES tornar-se-ia Divisão de Qualidade de Vida e Assistência Social (DQVAS), abrangendo em seu público não só estudantes, como também colaboradores e servidores. O NAPNE passaria a ter uma equipe multiprofissional. Em meio a essas mudanças, também haveria nomeações de novos servidores. Nesse contexto, entrei em exercício, pouco depois que outra psicóloga fora remanejada também para aqueles setores, de modo que passamos a compor suas equipes multiprofissionais, que antes não dispunham de servidoras técnicas na área de Psicologia, colaborando com o processo de redefinição de suas atribuições.

Após a reorganização dessas equipes e setores, foi feita uma agenda para a participação dos mesmos em diferentes eventos e espaços do campus a fim de que fossem divulgadas essas mudanças. A ideia era disseminar entre estudantes, seus responsáveis, docentes e servidores técnico-administrativos as novas formas de organização do atendimento à comunidade acadêmica.

Não foi preciso muito tempo para que a notícia surtisse efeito. Aliás, desde antes que essas mudanças ocorressem, já havia certa expectativa em torno delas. Lembro-me bem do primeiro dia em que fui trabalhar na escola. Nesse dia e nos dias seguintes, meus colegas me diriam, repetidas vezes, como eu era esperada ali. A tão esperada psicóloga. Ao longo das semanas, essa espera e a demanda a ela associada começou a se converter na procura pelo atendimento psicológico, comumente sem se especificar o setor ao qual esse atendimento estava sendo solicitado.

É importante considerar que o IFPA – Campus Belém tem como público estudantes de diferentes níveis de ensino – do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio até a Pós-Graduação – e que as competências que minha colega psicóloga e eu acumulamos nos diferentes setores em que atuamos nos fazem abarcar toda a comunidade acadêmica como público. Sendo assim, demandas pela atuação da Psicologia chegavam a esses setores de diferentes formas, intensidades e direções.

Esse preâmbulo tem como propósito desenhar o cenário em que tem lugar esta pesquisa, apontando alguns aspectos que envolvem a minha condição como pesquisadora participante do contexto pesquisado. Por estar nesse lugar e, nesta pesquisa, versar sobre práticas e relações em pleno processo de construção, o que me envolve tanto como pesquisadora, quanto como técnica atuante no contexto de pesquisa, caracterizo-a como pesquisa-intervenção. Nela, considero, portanto, um campo de análise e um campo de intervenção, os quais estão interligados e nos quais estou inserida.

Como operadores de análise, este estudo lançou mão de conceitos da Análise Institucional (AI), disciplina identificada com o Movimento Institucionalista, que reúne diferentes escolas e tendências as quais comungam de certos propósitos e ideais (Baremblitt, 1994). Tendo em vista o meu envolvimento direto com o campo de análise da pesquisa, julgo importante considerar, primeiramente, o conceito de análise de implicação.

Para Lourau (1993), a noção de implicação pode ser considerada o escândalo da AI, isto é, uma de seus grandes pontos de diferenciação em relações a outras tradições em pesquisa. Segundo o autor:

> A implicação se define como o processo que acontece na organização de analistas institucionais, na equipe de análise institucional, a raiz de seu contrato, de sua interseção com a organização analisada, intervinda. (...) na análise institucional a implicação não é apenas um processo psíquico nem inconsciente, mas um processo de materialidade múltipla, complexa e sobredeterminada, um processo econômico, político, psíquico etc., heterogêneo por natureza, que deve ser analisado em todas as suas dimensões (Lourau, 1993, pp. 16-17).

Sendo assim, pressupõe-se que a análise institucional não é um processo neutro e objetivo, devendo-se, pois, considerar as múltiplas materialidades que o determinam. A análise das minhas linhas de implicação, como pesquisadora e técnica do estabelecimento pesquisado configura, portanto, uma operação imprescindível nesse trabalho de pesquisa.

Outro recurso conceitual que se faz presente neste estudo é o de análise de oferta-demanda. Segundo Baremblitt (1994), para a AI, não existem necessidades naturais e nem demandas espontâneas, sendo essas noções produzidas, marcadas e moduladas pela existência prévia da oferta. Sendo assim: "Um passo importante para começar a compreender institucionalmente a dinâmica de uma organização é decifrar, analisar, esmiuçar o pedido que esta organização faz de uma análise e de uma intervenção" (Baremblitt, 1994, p. 68).

A fim de desdobrar uma compreensão sobre esse pedido, também é necessário considerar a forma como ele é elaborado e apresentado. Nesse sentido, Lourau (1993) apresenta a noção de encomenda. Segundo o autor:

> A encomenda tem origem em demandas. Em uma socioanálise, por exemplo, as demandas individuais e dos grupos que compõem o grande grupo da intervenção em processo. Os responsáveis, as pessoas que têm autoridade para requerer uma intervenção que, enfim, passam a encomenda, também têm demandas individuais. (...) existe uma grande diversidade e muitas contradições entre todas as demandas possíveis da população envolvida. Para ocorrer um pedido de socioanálise, o grupo de organizadores, num primeiro momento, deve traduzir essas demandas numa encomenda que lhes permita entrar em contato com a equipe de socioanalistas. Desde o início, há, portanto uma traição a tais demandas (Lourau, 1993, p. 31).

Ou seja, é importante que se atente, tanto nos pedidos de atendimento individual, quanto nas solicitações pela presença da psicóloga em reuniões coletivas, por exemplo, aos recortes que estão modelando as demandas e formulando-as como encomendas. Deve-se levar em conta, pois, quem tem autoridade para formulá-las, por meio de que mecanismos e discursos o faz e quais demandas são relegadas à "irrelevância" por meio da elaboração de uma encomenda.

As análises de implicação, de oferta-demanda e de demanda-encomenda são disparadas, neste estudo, com base na identificação de analisadores, que são os fenômenos resultantes de

uma combinação de fatores, articulações, transições, enfim, da interação e interlocução entre diferentes instâncias. Sendo assim, os analisadores podem ter sua identificação apoiada em diversas materialidades, sejam discursos, sejam formas arquitetônicas e mesmo formas de relações que não estão formalizadas; são como "sintomas" de algo muito mais amplo que está instituído ou está em processo instituinte[82] (Baremblitt, 1994).

De posse desses operadores de análise, apresentarei na seção seguinte alguns desses analisadores e a análise que se desdobra a partir de sua identificação. Como forma de organização desses materiais de análise, dividirei a exposição em dois momentos, associados respectivamente a dois acontecimentos que podem nos comunicar algo sobre as demandas em questão: solicitações de atendimento individual com a psicóloga e reunião para tratar de "turma-problema".

Solicitações de atendimento individual com a psicóloga

Como já relatado anteriormente, no momento em que duas psicólogas passaram a compor as equipes multiprofissionais destinadas ao atendimento da comunidade acadêmica, passaram a ser endereçadas diversas demandas a essas profissionais. Uma delas consiste no atendimento individual, em geral de estudantes e/ou seus responsáveis, mas também de servidores e colaboradores.

O que chama atenção nesses pedidos não é o seu caráter individual propriamente, mas a expressão das expectativas em torno desse atendimento. É frequente o comparecimento de estudantes a qualquer um dos setores onde atuam as psicólogas em busca de uma "consulta", não sendo incomum que tal forma de atendimento tenha sido indicada ou até mesmo agendada por um professor ou por um técnico da escola.

Ora, aqui estamos lidando com uma terminologia médica aplicada a um atendimento no campo da Psicologia Escolar. O que se manifesta, nesse fato, é a procura por um atendimento clínico, por vezes acompanhada da expectativa de que seja oferecido algum diagnóstico e/ou tratamento psicológico dentro da própria escola.

[82] Conceitos importantes da AI que, no entanto, não serão detalhados neste texto.

Diante disso, não se pode negar que esse campo profissional tem em suas bases históricas as formas de saber da medicina (Patto, 1993). Do lugar de onde falo, isto é, como psicóloga inserida na escola, devo considerar as marcas históricas que a Psicologia carrega em sua relação com a medicalização da educação. Por muito tempo, psicólogos e psicólogas exerceram nas escolas o papel de clínicos, sustentando práticas médico-higienistas (Patto, 1997). Portanto, admito que, no papel que exerço, está implicada essa bagagem histórica, a qual ainda precisa ser desconstruída para dar vez a uma compreensão mais coerente das atribuições que me são conferidas como psicóloga na escola. Contudo, não se trata apenas da forma como esse público solicita o atendimento, mas também do teor das queixas que ele apresenta. Entre os conteúdos que recebi nos atendimentos dos últimos meses, figuram queixas sobre violências, tais como, *bullying*, assédio moral e homofobia, assim como relatos de adoecimento e esgotamento por conta de tensões e cobranças no âmbito escolar e familiar, entre outras questões de ordem social que culminam em sofrimentos e convertem-se em questões de saúde e, com frequência, de saúde mental.

Se formos considerar o conceito de saúde apresentado pela OMS (1943), o bem-estar nas relações interpessoais, do indivíduo com o seu contexto social, é colocado como fator intrínseco à condição de saúde. Isto, por um lado, nos leva a considerar a saúde como conceito dilatado e complexo, apontando-nos a importância de se atentar para fatores não biológicos e/ou não patológicos quando se trata de saúde. Por outro lado, tem também o efeito de capturar os aspectos sociais dentro de classificações médicas, como é o caso de síndromes e transtornos ocasionados por circunstâncias de cunho social, como, por exemplo, a síndrome de *burnout*. Tal como defenderia Machado (1996), as palavras têm poder e o uso de certas terminologias gera impactos na forma como compreendemos a nós mesmos e as coisas ao nosso redor, modelando também as formas como iremos produzir cuidado para essas questões.

A despeito da compreensão possível de que essas questões de saúde não poderem ser efetivamente tratadas dentro do espaço escolar, incorre-se ainda na armadilha de se tomar as demandas por cuidado como demandas por profissionais de assistência, em especial, de saúde. Neste sentido, existe um fluxo de encaminhamentos a serviços externos já em construção, tanto na DQVAS, quanto no NAPNE. É evidente que, como profissionais interessadas em oferecer

atendimento às demandas que nos chegam, não iremos deixar de apresentar ao público serviços que estão instituídos como competentes para tratar dessas situações.

No entanto, as ações de cuidado não devem se limitar à produção de encaminhamentos a serviços de saúde. A DQVAS, por exemplo, assume no campus o papel de propor ações de prevenção e promoção em saúde. Em que pese estes termos fazerem referência às políticas de assistência à saúde no Brasil, parece-me uma perspectiva mais interessante para a atuação da profissional de Psicologia inserida em uma equipe multiprofissional dentro da escola. Afirmo isso no sentido de que, por meio de uma análise ampla da população escolar em questão, e não pela atribuição de problemas a indivíduos, podem ser oferecidas ações ampliadas, tratando-se as questões que são colocadas entre quatro paredes, no atendimento com a psicóloga, como questões de interesse coletivo, por meio da abertura de canais de diálogo e da produção de cuidado de forma preventiva.

Neste ponto, sigo para o segundo momento de análise, no qual relato um acontecimento que complementa a compreensão sobre as formas instituídas com que estamos lidamos no IFPA – Campus Belém, as quais se relacionam com as formas engessadas com que se demanda cuidado e com que se convoca o saber especializado da Psicologia.

Reunião para tratar de "turma-problema"

A ocasião que trago à tona, neste momento, é uma reunião que foi convocada pelo Departamento Pedagógico do Campus, junto a um colegiado de curso que havia apresentado queixa sobre uma turma onde havia ocorrido um furto, bem como uma série de outros episódios considerados problemáticos por alguns professores dessa turma. Nesta reunião, a equipe da DQVAS foi chamada a estar presente, para colaborar na análise dessa demanda e nas intervenções que seriam proposta em resposta a ela.

Destaco, nesse acontecimento, alguns fatores. Primeiramente, o ineditismo da reunião entre colegiado e essas equipes técnicas foi diversas vezes reverenciado, durante e após o encontro. Isso sinaliza, portanto, uma abertura de fluxos de diálogo antes não frequentados no estabelecimento. Ou seja, em uma instituição onde as interlocuções entre setores se dão predominantemente por vias indiretas e burocráticas, abriu-se um espaço de diálogo vivo e direto para tratar de uma demanda emergente, provocando surpresa.

Na ocasião, as queixas sobre a turma remetiam predominantemente a problemas de disciplina, em especial, de um grupo de estudantes, e à tensão vivida por alguns professores em sala de aula com essa turma. Alguns professores manifestaram a sensação de impotência e falta de preparo no sentido de gerir situações como essas e atribuíram de certa forma sua fragilidade à falta de formação específica para didática e docência, por serem bacharéis exercendo a função de professores. Nesse ponto, comecei a vislumbrar algumas demandas existentes nesse grupo de professores: a de formação continuada, por exemplo. A reunião seguia cada vez mais tensa, no entanto, acumulando-se expressões de impotência do grupo.

Diante disso, tomei a palavra para dar uma devolutiva da minha percepção e também para encorajá-los a aceitar e enfrentar as fragilidades apresentadas buscando soluções. O que se seguiu foi a busca por soluções: sugeriu-se que os estudantes identificados como mais problemáticos na turma fossem duramente punidos e também que as psicólogas avaliassem os perfis psicológicos de cada estudante ingressante na escola, para que os professores tivessem acesso prévio. Ou seja, o problema se mantém associado ao indivíduo estudante e em seu perfil psicológico problemático.

Além disso, fica explicitada a impessoalidade com que se compreende a relação professor-aluno. Esse discurso, como analisador, relaciona-se com a justificativa de incompetência para o cuidado, o qual permanece associado a tecnologias dominadas por especialistas. Consequentemente, as situações de sofrimento e adoecimento decorrentes de estresse gerado nessas relações permanecem sendo endereçadas à Psicologia, na esperança de que sejam higienizadas sem que se questione os tensionamentos e violências praticados nas mesmas, de cunho social, histórico e político.

Assim, perde-se de vista a riqueza de se colocar em análise todos esses conflitos. Uma das situações que poderia ser colocada em questão, por exemplo, é o nível de exigência colocada a estudantes muito jovens, no Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio. O IFPA – Campus Belém, carrega uma história, congrega diferentes gerações de servidores e reúne diferentes perspectivas e campos de saber. Em alguns aspectos, aproxima-se de uma universidade, atendendo a um público muito heterogêneo, sendo lugar de eclosão de conflitos, os quais, quando silenciados por práticas higienistas medicalizantes, tornam-se infrutíferos.

Considerações finais

Considero que os apontamentos sugeridos nas análises precedentes nos fornecem elementos para um diagnóstico institucional, evidentemente, parcial no que se refere aos sofrimentos e às formas como eles são convertidos em demandas por cuidado no IFPA – Campus Belém.

A educação profissional, nesse contexto, tem muitas particularidades que precisam ser compreendidas para que haja o cumprimento real de seu propósito de formação integral, pautado na formação não apenas técnica, mas ética e política de seu público. Por isso, é imprescindível que se dê atenção às formas de convivência e às relações em que se produzem os processos educacionais empreendidos no estabelecimento.

Este estudo sugere que a disponibilidade de psicólogas para atender estudantes modificou as formas e fluxos das demandas de cuidado observados na escola. Também coloca em evidência como esses fluxos impulsionam-se carregados de discursos medicalizantes, produzindo encomendas por intervenções especializadas e distanciando o público "leigo" da responsabilidade pelo cuidado. Questiono, então, qual o lugar do cuidado na escola? Quem é capaz de produzir cuidado? De que tamanho são as possibilidades de cuidado que queremos e de que precisamos?

Encerro aludindo ao que Merhy e Franco (2003) chamaram de tecnologias leves de cuidado, as quais consistem em nada menos que as relações interpessoais. Onde estão as tecnologias leves? Estão nas pessoas. Há, pois, que se lançar mão delas de forma corresponsável e capilarizada para que o cuidado seja dilatado no espaço escolar. Sendo assim, um "estudante problemático" ou um "professor esgotado" é problema de todos, precisando-se encarar essas questões de forma ampla e não por meio de uma visão medicalizante reducionista, que comprime as possibilidades de cuidar.

Referências

Baremblitt, Gregorio F. (1994). Compêndio de análise institucional e outras correntes: *teoria e prática* (2ª edição). Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos.

Collares, Cecília A. L. & Moysés, Maria Aparecida A. (1994). A Transformação do Espaço Pedagógico em Espaço Clínico (A Patologização da Educação). *Ideias, 23*, pp. 25-31.

Illich, Ivan (1975). A expropriação da saúde: *nêmesis da medicina*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

Lourau, René (1993). René Lourau na UERJ: *análise institucional e práticas de pesquisa*. Rio de Janeiro: UERJ.

Machado, Adriana Marcondes (1996). *Reinventando a avaliação psicológica*. Tese de doutorado (Psicologia). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Mehry, Emerson E. & Franco, Túlio B. (2003). Por uma composição técnica do trabalho em saúde centrada no campo relacional e nas tecnologias leves: apontando mudanças para os modelos tecno-assistenciais. *Saúde Debate, 27* (65), 316-23.

Patto, Maria Helena S. (1993). A produção do fracasso escolar: *histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T.A. Queiroz.

Patto, Maria Helena S. (1997). Introdução à Psicologia Escolar (3ª edição). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Organização Mundial da Saúde (1946). Documentos básicos. Genebra: OMS.

CUIDADO E ENSINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISE DE DOCUMENTOS OFICIAIS[83]

Heitor Abadio Vicente – UFG – Regional Catalão[84]

Janaina Cassiano Silva – UFG – Regional Catalão[85]

Introdução

Esta pesquisa desenvolvida na modalidade PIBIC teve como objetivo geral identificar e analisar a concepção de cuidado, desenvolvimento infantil e ensino presente no Projeto Político Pedagógico do município de Catalão-Go para a Educação Infantil à luz da Psicologia Histórico-Cultural. Nosso intento foi compreender as concepções sobre o trabalho educativo e de cuidado presentes nas políticas públicas municipais para educação infantil. Ademais, também nos propomos a realizar uma análise do ensino na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, visando à promoção de uma perspectiva de desenvolvimento infantil, que contemple aspectos históricos e sociais da criança e não só fatores biológicos, ressaltando que este é um processo histórico-dialético.

A metodologia pautou-se nos fundamentos metodológicos e filosóficos do materialismo histórico- dialético com base nos referenciais da Psicologia Histórico-Cultural.

Inicialmente fizemos contato com a Secretaria Municipal de Educação de Catalão/GO para identificarmos o material documental a ser analisado, quer sejam, o Projeto Político Pedagógico (PPP) do município e de quatro escolas municipais que atendam no mínimo 30 crianças menores de cinco anos e onze meses. A escolha destas foi por intermédio da Secretaria Municipal de Educação, seguindo o seguinte critério: duas instituições que apresentarem o maior número de crianças atendidas em período integral e duas com maior número de atendimento parcial. Esta escolha se deu por acreditarmos que se alteram as demandas por cuidados nesses dois tipos de atendimento, compreendendo é claro que a demanda é maior nos

[83] Agência Financiadora: UFG

[84] e-mail: heitor.abadio@hotmail.com

[85] e-mail: janacassianos@gmail.com

casos de atendimento integral. Neste ponto é interessante destacarmos que a Secretaria Municipal de Educação inicialmente nos forneceu os PPPs de três escolas. Realizamos várias visitas na tentativa de conseguirmos o material da quarta escola, porém a Secretaria não nos forneceu este material a tempo de realizarmos a análise para esta pesquisa. Deste modo, nosso objeto de estudo foi o Projeto Político Pedagógico do Município e os PPPs de três escolas.

Após o acesso a este material, fizemos a leitura exploratória do mesmo, com o intuito de identificar as ideias presentes nos documentos do município e das instituições; e, o levantamento das categorias a serem analisadas. Posteriormente, foi realizado o levantamento dos autores soviéticos trabalhados nos documentos e análise.

Resultados da pesquisa/desenvolvimento

Para que se possa pensar em uma educação infantil que conceba práticas que propiciem o desenvolvimento integral de crianças é essencial o estudo das práticas educativas, da formação docente, do desenvolvimento infantil e das políticas públicas pra a educação infantil. De tal modo, várias correntes teóricas se debruçam no estudo da educação voltada para as crianças e seu desenvolvimento.

Algumas teorias (Gesell, Freud, Piaget e Skinner) sobre o desenvolvimento psíquico humano concebem o desenvolvimento infantil como autônomo, possuidor de regularidades internas próprias e não dependente do ensino e da educação das crianças. Já na concepção de alguns psicólogos soviéticos, o desenvolvimento é perpetuado por ciclos determinados antes que o ensino desempenhe seu papel, ou seja, o desenvolvimento sempre vem antes do ensino e aquele se estrutura sobre este (Davidov, 1998).

De acordo com Davidov (1988), para a escola soviética (Vigotski, Leontiev, Luria, Blonski, etc) a ideia fundamental é que o desenvolvimento psíquico da criança desde o começo está mediatizado por sua educação/ensino. É no processo de educação e ensino realizado pelos adultos que o desenvolvimento psíquico das crianças acontece, pois, aqueles organizam a vida destas, criando condições para seu desenvolvimento e lhe transmitindo a experiência social acumulada pela humanidade no período precedente de sua história. Segundo Elkonin (1969), a criança assimila os conhecimentos das gerações anteriores através dos adultos, assim como

aprende habilidades criadas socialmente e suas formas de conduta. À medida que dão sentido à experiência social, as crianças apreendem diversas capacidades.

Elkonin (1969) ainda pontua que no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, a criança descobre novas habilidades, desenvolvendo as noções de fonema, a capacidade de orientar-se pelos materiais sonoros e de vocalizar voluntariamente. Segundo o autor, quando a criança estuda a gramática está desenvolvendo a aptidão para o pensamento abstrato e não só assimilando as regras do seu idioma. Quando os adultos ensinam as normas de conduta sociais, a criança apreende como deve comportar-se segundo as normas morais de seu meio social. Desta forma, desenvolve-se a habilidade para conduzir suas maneiras de ser e estar, assim como sua conduta voluntária. O que se chama de caráter (combinação de normas de conduta para com os demais) também é resultado do aprendizado.

Assim, o ingresso na escola transforma radicalmente o que a criança representa na sociedade e, também, suas relações com os adultos e com outras crianças. Novos conhecimentos e costumes são apreendidos sistematicamente quando isto lhe é exigido, e então a criança começa um processo de significação social. Segundo Elkonin (1969), as relações estabelecidas pelas crianças começam a ser sérias a partir dos professores e dos colegas e classe. As relações concretas com as pessoas que fazem parte do seu meio começam a ser determinadas pelos resultados de sua atividade, pela forma como procede em suas obrigações escolares e familiares.

Complementando, Vigotski (2006) destaca que a aprendizagem da criança tem início ainda antes à aprendizagem escolar, ou seja, "[...] toda a aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história" (p.109). Além disso, o autor enfatiza que, primeiramente, devemos compreender a relação entre aprendizagem e desenvolvimento em geral e, posteriormente, as características específicas desta inter-relação na idade escolar. "É uma comprovação empírica, frequentemente verificada e indiscutível, que a aprendizagem deve ser coerente com o nível de desenvolvimento da criança" (Vigotski, 2006, p.111).

Vigotski (2006) considera que a aprendizagem não é em si mesma, desenvolvimento. É o correto estabelecimento e organização da aprendizagem da criança que levará ao desenvolvimento mental, ativando um conjunto de processos de desenvolvimento, ativação que não pode produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, "[...] a aprendizagem é um momento

intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não naturais, mas formadas historicamente" (Vigotski, 2006, p. 115).

Tomando como base estas referências, o objetivo do presente trabalho é verificar como se dá na educação infantil, no âmbito das políticas públicas, especificamente do Projeto Político Pedagógico do município de Catalão/GO e de algumas instituições municipais de educação infantil, a relação de cuidado e ensino na promoção do desenvolvimento integral da criança pequena. Utilizamos a análise documental como forma de remontagem dos acontecimentos, entendendo que a mesma possibilita uma compreensão do objeto estudado de forma contextualizada, já que permite a reconstrução histórica como afirma Cellard (2008):

> [...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente (Cellard, 2008, p. 295).

A análise documental possibilita dimensionar o tempo e favorece a pesquisa do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, informações, comportamentos, cultura, práticas, entre outros (Cellard, 2008).

Conforme já especificamos na Introdução deste artigo, a metodologia deste trabalho está pautada nos fundamentos metodológicos e filosóficos do materialismo histórico-dialético tendo como base teórica a Psicologia Histórico-Cultural. Marx (1983) ressalta que "[...] a pesquisa tem que captar detalhadamente a matéria, analisar as suas várias formas de evolução e rastrear sua conexão íntima. Só depois de concluído esse trabalho é que se pode expor adequadamente o movimento real" (p. 20).

Os documentos a serem abordados neste trabalho são de caráter público e foram elaborados pela a Secretaria Municipal de Catalão/GO. Estes foram solicitados à Secretaria após visitas e apresentação do projeto de pesquisa para a coordenadora pedagógica responsável pela educação infantil municipal. Vale ressaltarmos que as instituições a serem analisadas foram escolhidas pela Secretaria Municipal, porém, conforme já anunciado anteriormente, a

mesma só disponibilizou os PPPs de três instituições, não quatro como previstos no Plano de Trabalho.

Este contato com a Secretaria Municipal de Educação resultou em cinco documentos para análise, a saber: o Plano Municipal de Educação-Catalão/Goiás; Proposta Pedagógica Global da Rede Municipal de Ensino de Catalão; Plano Político Pedagógico Escola 1; Plano Politico Pedagógico Escola 2; Plano Político Pedagógico Escola 3. Realizamos a leitura exploratória destes documentos para conhecer os mesmos e, posteriormente levantar as categorias a serem analisadas. Cabe destacar que as categorias de análise utilizadas foram: cuidado, desenvolvimento infantil e ensino.

O Plano Municipal de Educação – Catalão/Goiás é um documento elaborado pela Prefeitura Municipal de Catalão, na Secretaria Municipal de Educação e Cultura que foi criado a partir da Lei nº 10.172 que aprova o Plano Nacional de Educação e determina que os estados, distritos e municípios elaborem seus planos. Este documento tem como intento pautar as diretrizes, objetivos e metas da educação para o município, bem como apresentar as concepções do município em relação a aprendizagem, educação e desenvolvimento.

O documento está organizado em dezessete capítulos que abrangem desde o contexto histórico do município até as etapas da educação, sendo cada um destes eixos especificados em capítulos distintos. No que tange à Educação infantil o documento possui um tópico denominado Diagnósticos e Diretrizes, no qual é apresentando concepções de ensino e sua importância para a Educação Infantil.

A partir da percepção de que é necessário pensar a criança como um sujeito de direitos e que está imersa em uma sociedade que necessita ser compreendida para que a educação seja efetiva, o município de Catalão elabora uma Proposta Pedagógica Global da Rede Municipal de Ensino de Catalão. Este documento está organizado em capítulos, nos quais são feitos relatos sobre o panorama da educação infantil e ensino fundamental no Brasil e no Município de Catalão/GO, bem como as propostas da Prefeitura para estas etapas da educação.

Com relação aos PPPs das escolas, O Plano Politico Pedagógico da Escola 1 está dividido em nove capítulos, abordando desde o histórico da instituição até propostas pedagógicas específicas. No que se refere ao Plano Político Pedagógico da Escola 2 temos dez capítulos que apresentam justificativa do documento, histórico da instituição, ambiente físico,

avaliação, dentre outros. Já o Plano Político Pedagógico da Escola 3 está dividido em dezesseis tópicos, há uma retrospectiva histórica da instituição, caracterização do espaço físico, funcionários da instituição e os recursos didáticos utilizados.

É interessante pontuarmos que os PPPs analisados neste trabalho referentes às instituições municipais de ensino foram elaborados no ano de 2013 e os documentos Proposta Pedagógica Global da Rede Municipal de Ensino de Catalão e o Plano Municipal de Educação – Catalão/Goiás elaborados em 2011.

Durante a análise dos documentos foi possível perceber que alguns destes não traziam conteúdo acerca das categorias a serem analisadas. Nos próximos itens apresentamos, respectivamente, as categorias de análise desenvolvimento infantil, ensino e cuidado.

O desenvolvimento infantil nos documentos municipais

O desenvolvimento infantil apresenta-se de forma geral nos documentos atrelado ao processo educativo, entendendo a educação como meio pelo qual o desenvolvimento infantil ocorre, contudo, pensando o mesmo muitas vezes sob uma lógica preventiva de possíveis déficits cognitivos.

> No processo educacional, cabe ressaltar a primazia da Educação Infantil que, se bem qualificada, é elemento desencadeador do desenvolvimento da criança, da construção de conhecimentos e base para aprendizagens subsequentes. Mal realizada, pode criar bloqueios, deixar marcas comprometedoras no processo cognitivo da pessoa, como reflexos na sua condição de cidadão. (Catalão, 2011b, s/p).

O desenvolvimento infantil visto como promovido por um processo educacional remete a uma concepção de desenvolvimento como algo pronto, que necessita apenas ser iniciado.

Esta visão acerca do desenvolvimento se contradiz em partes do documento quando os elaboradores apontam que a Educação Infantil deve garantir o "desenvolvimento do indivíduo em todos os seus aspectos, de forma integral e integrada, constituindo-se no alicerce para o pleno desenvolvimento do educando" (Catalão, 2011b, s/p). Em outras partes do documento o conceito de desenvolvimento integral é retomado, como objetivo do processo educativo.

As concepções de criança se divergem, conceitua-se criança como "um ser humano completo" ao mesmo tempo em que se refuta esta ideia afirmando-a como sujeito histórico, que está em permanente interação com o a sociedade, modificando-se e modificando-a (Catalão, 2011, s/p).

Neste sentindo segundo Leontiev (1991 apud Barbosa, Alves e Martins, 2011) a criança constitui-se sentidos e afetos, com especificidades e necessidades, de acordo com seu ritmo, a partir de brincadeiras e interações com os outros, e também por apropriar-se do contexto no qual se insere. Entendemos a criança como um ser que constrói e é construído por meio das interações com outras pessoas, ou seja, a partir das interações sociais, a criança afeta e é afetada pela realidade na qual está inserida.

Ao abordar os objetivos sobre a educação infantil os documentos apresentam uma concepção de desenvolvimento integral, que é reafirmado ao longo destes nos quais o desenvolver é citado em uma perspectiva que compreende o contexto social, cultural e histórico da criança.

Os documentos conceituam sobre o desenvolvimento da criança que este "é possibilitado mediante dados dos contextos histórico-sociais nos quais encontra-se inserida. A interação da criança com tais contextos, a assimilação do saber produzido pelo seu grupo." (Catalão, 2011a, s/p).

De acordo com os documentos, os trabalhos com as crianças de diferentes faixas etárias demandam dos profissionais ações que estejam voltadas ao desenvolvimento específico. Desta forma o documento ressalta a importância de um trabalho voltado para o aprimoramento das potencialidades das crianças (Catalão, 2013a; 2013b; 2013c).

> [...] necessitam de um trabalho voltado ao desenvolvimento da autonomia, ao desenvolvimento da fala e da coordenação motora, à interação com outra criança e com o adulto, à percepção de si e do outro, à percepção do espaço, etc. Portanto, as atividades elencadas abaixo contribuem significativamente para o aprimoramento dessas aptidões nas crianças. (Catalão, 2013a, p. 20)

É relevante apontarmos a contradição existente neste documento que considera o desenvolvimento anteriormente como resultado de um processo educativo em que a criança é

concebida historicamente. Porém, ao trazer à expressão aprimoramento dessas aptidões nas crianças percebemos uma mistura de concepções que se distinguem filosófica e epistemologicamente. Para a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, ao concebermos o desenvolvimento integral da criança este é visto como um processo no qual a criança,

> [...] apropria-se do mundo dos objetos por meio das relações reais que estabelece com o mundo. Essas relações são determinadas pelas condições históricas concretas, sociais, nas quais o homem se desenvolve e também pela maneira como a sua vida se forma nessas condições e como ele se apropria das objetivações já produzidas e transmitidas por intermédio da educação (Facci, 2004, p. 79).

Ou seja, não há como trabalharmos com o conceito de aprimoramento de aptidões, uma vez que entendemos que é nas relações sociais que o sujeito se desenvolve e não que este esteja de alguma forma pronto à espera de um desenvolvimento que não é processual.

O ensino nos documentos municipais

No que tange as concepções de ensino, constatamos que os documentos trazem a importância do mesmo para o desenvolvimento infantil, além de especificarem os objetivos gerais que segundo os mesmos seria a função de uma instituição de ensino (Catalão, 2013a; 2013b; 2013c).

> [...] utiliza todas as suas potencialidades para ampliar e enriquecer o conhecimento acercado do mundo físico-social em que a criança está inserida promovendo a integração entre professores e alunos através de ações constante de afetividade, carinho respeito, confiança e amizade proporcionando assim a formação de cidadãos que saibam agir e pensar criticamente dentro dos calores morais e éticos, buscando a melhoria no processo ensino-aprendizagem e no relacionamento criança-escola-familia-comunidade, todos juntos respeitando as limitações de cada um. (Catalão, 2013b, p. 22)

Acerca do ensino temos em Catalão (2013a) uma visão sobre o papel do professor nesse processo:

> [...] conjunto total daquelas coisas que a criança pode escolher livremente e manusear a saciedade, de acordo com suas tendências e impulsos de atividade. Cabe a professora ajudá-la, no início, a orientar-se entre tantas coisas diversas e compenetrar-se do seu uso específico; deverá iniciá-la à vida ordenada e ativa no seu próprio ambiente, deixando-a em seguida, livre na escolha e execução do trabalho (Catalão, 2013a, p. 12).

A função do professor nos dá evidências da concepção do processo de ensino na educação infantil municipal, uma vez que cabe ao professor nesse processo:

> [...] criar situações que desafiem o pensamento da criança e, assim, provocar-lhe um conflito cognitivo. O professor assume papel preponderante nesse processo, pois é preciso conhecer as necessidades e interesses das crianças para a partir destes, elaborar propostas de trabalho que priorizem a ampliação do repertório cultural infantil[...] (Catalão, 2011a, p. 66).

Essas concepções estão atreladas a uma visão de ensino que de acordo com a Proposta Pedagógica Global da Rede Municipal de Ensino de Catalão (Catalão, 2011a) na educação infantil acontece:

> [...] não no sentido escolarizante, mas sim por ser regido por regras, organização/sistematização de tempo e espaço, relação pedagógica e planejamento. Essa educação não se da em qualquer lugar, mas sim em espaços específicos, com funções e papéis definidos formalmente para a infância e com trabalho pedagógico de qualidade (Catalão, 2011a, p. 64).

Dessa forma, de acordo com o documento o professor atuaria como mediador no processo educacional e seria responsável por administrar presentes na rotina das crianças. Ao relacionarmos os documentos e suas concepções sobre ensino faz-se necessário pensarmos como é visto o processo aprendizagem segundo os autores soviéticos (Catalão, 2011a).

Martins (2011) ressalta que o processo de aprendizagem e ensino estão atrelados e diretamente relacionados com o desenvolvimento psíquico da criança, uma vez que o ensino auxilia na articulação das funções superiores.

Ao apresentar as concepções de ensino os documentos expõem estas como um processo importante para o desenvolvimento infantil, contudo considerando-as como desenvolvimentos distintos. Segundo Vigotski (2006) "todo o processo de aprendizagem é uma fonte de desenvolvimento que ativa numerosos processos, que não poderiam desenvolver-se por si mesmos sem a aprendizagem" (p. 115)

Silva (2008) afirma que

> A forma como o escolar realiza suas obrigações determina sua situação na escola, no conjunto da classe, na família e também suas relações mútuas com as demais crianças e adultos. Suas relações concretas com os que lhe rodeiam começam a estar determinadas pelos resultados de sua atividade, pela maneira como cumpre suas obrigações escolares, de membro do conjunto de sua classe e de membro da família (Silva, 2008, p. 153).

Ou seja, concebe-se que a criança como ser que se desenvolve, ao mesmo tempo em que se educa. Estes não são processos distintos, bem como estão ligados às relações que a criança estabelece com as pessoas.

> A aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente. (Vigotski, 2006, p. 115).

Para Pasqualini (2010) o ensino deve adiantar-se ao desenvolvimento e atuar sobre aquilo que não está formado na criança, deve atuar sobre a zona de desenvolvimento potencial, fazendo com que o sujeito se desenvolva na medida em que atua sobre as capacidades reais, e, explora a zona de desenvolvimento potencial, possibilitando novos processos de desenvolvimento.

O cuidado nos documentos municipais

Os documentos ressaltam a importância existente na educação infantil em cumprir com as funções de cuidar e educar de formas indissociáveis, afirmando que nesta fase cabe a mesma complementar os cuidados e educação realizados na família (Catalão, 2013a; 2013b; 2013c; 2011a; 2011b).

Entendemos que o cuidado deve estar diretamente atrelado ao ensino, visto que este é voltado para crianças pequenas, que possuem especificidades e necessitam de cuidados específicos como higiene, alimentação, sono (Silva, 2008).

As concepções de cuidado aparecem nos documentos, atreladas ao educar, contudo antes de demonstrar essa relação os autores trazem um pouco do que consideram como necessidades das crianças. As propostas dos documentos rompem com uma ideia anterior de ensino voltada para um conteúdo rígido e concebe então uma nova proposta, que entende,

> [...] a criança como sujeito ativo, inventivo, investigador, afetivo, que, por meio da mediação do adulto/professor constrói e amplia seu repertório cultural e conhecimento de mundo. [...] a criança necessita de espaços e oportunidades que propiciem seu desenvolvimento pleno e saudável, levando em conta o contexto social, cultural e histórico que faz parte (Catalão, 2013a, p. 10).

Nesse sentido, a função social da educação infantil tem de ser compreendida a partir de duas ações, que não podem ser dissociáveis, a saber:

> [...] o Cuidar e o Educar. A primeira envolve as relações afetivas e emocionais instauradas entre os adultos e as crianças que partilham dos mesmos espaços de aprendizagem na Educação Infantil. A segunda envolve as ações sistematicamente planejadas e focadas em objetivos que visem à ampliação do repertório cultural das crianças. Trata-se de duas ações interdependentes (Catalão, 2013a, p. 10)

Desta forma, entendemos que os documentos ao apresentarem as concepções de cuidado, ressaltam a importância deste estar atrelado ao ensino, contudo não especificam ao certo suas concepções acerca do cuidado.

Segundo Saviani (2005):

> A escola existe, pois, para proporcionar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos deste saber. As atividades da escola básica devem organizar-se a partir desta questão (Saviani, 2005, p. 15).

Como dito anteriormente ao compreendermos a criança pequena em suas especificidades, é imprescindível que o cuidado esteja atrelado ao ensino, contudo é necessário que este cuidado não seja visto de modo assistencialista. O cuidado atrelado ao ensino não pode restringir-se aos hábitos de higiene e alimentação, o que tornaria a creche apenas uma extensão do ambiente familiar. Concordamos com Arce (2007) que cuidado não é o simples limpar, alimentar e colocar para dormir, sendo que este se orienta para produzir o humano no corpo da criança, ou seja, o educador irá promover o nascimento da criança para o mundo social.

Considerações finais

A luz da Psicologia Histórico-Cultural, procuramos identificar e analisar nos documentos da Secretaria Municipal de Educação de Catalão/GO para a educação infantil no que se referem às categorias: desenvolvimento infantil, ensino e cuidado.

Inicialmente, conseguimos identificar nos documentos analisados menções de trechos que se aproximam dos estudos propostos pelos autores soviéticos, bem como concepções de categorias investigadas que concordam com os mesmos. Entretanto, alguns documentos não possuem referências bibliográficas o que dificulta nossa investigação de quais teorias pautam a elaboração destes.

Notamos que existem contradições entre as concepções das categorias estudadas em um mesmo documento e uma forte tendência, que não se restringe somente a estes casos, de aproximação entre as teorias soviéticas, como Vigotski, com as teorias construtivistas de Jean Piaget e outros teóricos contemporâneos, aproximações estas que são feitas desconsiderando o contexto histórico, político, epistemológico e filosófico no qual estas teorias foram postuladas.

No que diz respeito às políticas públicas para educação infantil, especificamente em relação à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, identificamos que os Projetos Políticos Pedagógicos das instituições são construídos sem consonância e padronização com os

documentos municipais (Proposta Pedagógica Global da Rede Municipal de Ensino de Catalão e o Plano Municipal de Educação – Catalão/Goiás). Isto pode ser constatado nos PPPs nos quais se especificam que estes não foram construídos pensando a integração entre escola e comunidade, mas como o cumprimento de uma exigência institucional.

Enfatizamos a importância de realizar a pesquisa documental, especificamente nos documentos públicos que tratam questões referentes à educação infantil, visto que esta contribui para o processo de solidificação da mesma. Além disso, acreditamos que o estudo das políticas públicas para a educação infantil é primordial para que possamos compreender como ocorre a apropriação do discurso das práticas educativas nos documentos para que, posteriormente, de posse desse material consigamos pensar na construção de propostas educativas para a educação infantil pautadas no referencial da Psicologia Histórico-Cultural que contribuam para a formação de profissionais comprometidos com o desenvolvimento humano integral.

Referências

Arce, A. (2007) O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e o espontaneísmo: (re)colocando o ensino como eixo norteador do trabalho. In A. Arce, L. M. Martins (Org.) *Quem tem medo de ensinar na educação infantil? em defesa do ato de ensinar* (pp.13-36). Campinas: Alínea.

Barbosa, I. G., Alves, N. N. de L. & Martins, T. A. T. (2011) O professor e o trabalho pedagógico na educação infantil. In L. C. Libâneo, M. V. R. Suanno & S. V. Limonta (Org.) *Didáticas e práticas de ensino: texto e contexto em diferentes áreas do conhecimento.* (pp.133-149) Goiânia: CEPED/Editora PUC Goiás.

Catalão (2011a). Secretaria Municipal de Educação. *Proposta Pedagógica Global da Rede Municipal de Ensino de Catalão/GO*. Catalão: SME.

Catalão (2011b). Secretaria Municipal de Educação. *Plano Municipal de Educação – Catalão/Goiás.* Catalão: SME.

Catalão (2013a). *Projeto Político Pedagógico Escola 1*. Catalão: SME.

Catalão (2013b). *Projeto Político Pedagógico Escola 2*. Catalão: SME.

Catalão (2013c). *Projeto Político Pedagógico Escola 3*. Catalão: SME.

Cellard, A. (2008) A análise documental. In J Poupart (Org.) *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos* (pp.295-316). Petrópolis: Vozes.

Davidov, V. (1988) *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico.* (Marta Shuare, Trad). Moscou: Editorial Progresso.

Elkonin, D. B (1969). Desarrollo psíquico de los niños. In A. A. Smirnov (Org.). *Psicologia*. (Florencio Villa Landa, Trad) (pp. 493-560) (3. ed). México: Editorial Grijalbo.

Facci, M. G. D. (2004) *A Periodização do Desenvolvimento Psicológico Individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski*. Cadernos Cedes, Campinas, 24(2), 64-81, abril.

Martins, L. M. (2011) *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica.* 250f. Tese de Livre-Docência. Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Campus Bauru.

Marx, K (1983). Prefácio da Segunda Edição. In: MARX, K. *O capital: crítica da economia política* (pp. 15-21). (Regis Barbosa & Flávio R. Kothe, Trad). São Paulo: Abril (Os Economistas).

Pasqualini, J. C. (2010) O papel do professor e do ensino na educação infantil: a perspectiva de Vigotski, Leontiev e Elkonin. In: L. M. Martins & N. Duarte (Orgs.) *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias* [online]. (p.161-191) São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica.

Saviani, D. (2005) *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações.* (9 ed.) Campinas: Autores Associados (Coleção educação contemporânea).

Silva, J. C (2008). *Práticas educativas: a relação entre cuidar e educar e a promoção do desenvolvimento infantil à luz da Psicologia Histórico-Cultural*. 214f. Dissertação

(Mestrado em Educação Escolar) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2008.

XIII CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL

PELA DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

27 a 30 de setembro de 2017 – Salvador – BA ISSN 1981-2566

www.conpe2017.ufba.br

DEBATE ACERCA DO PROFESSOR HOMEM NOS ANOS INICIAIS: UMA QUESTÃO DE IDENTIDADE

Lucélia Costa Araújo – UFPI[86]

Maria Vilani Cosme de Carvalho – UFPI[87]

Introdução

Os significados construídos social e historicamente sobre o que é ser homem e o que é ser mulher interferem nos lugares ocupados por homens e mulheres no mercado de trabalho e na sociedade de modo geral, bem como são basilares na produção de sentidos sobre as profissões consideradas adequadas para um ou outro.

Diversos trabalhos que discutem a relação entre gênero e docência tratam a questão da mulher no magistério e o fato dessa atividade como eminentemente feminina. Pensar a profissão docente na perspectiva feminista suscita cada vez mais inquietações sobre as especificidades que envolvem a formação, a inserção na carreira e a atuação docente quando o sujeito protagonista desses processos é um homem.

Embora já se verifiquem iniciativas que contemplam as nuances da presença de homens na docência dos anos iniciais (Graupe, 2008), ainda há muito para compreender e desvelar. Mais pesquisas nessa área se fazem necessárias inclusive porque se inicia um movimento progressivo de reinserção dos homens na docência dos anos iniciais, o que leva alguns investigadores, como Batista e Codo (1999), a constatarem o que hoje chamam de "desfeminização da atividade docente".

Nesse contexto, nossa discussão objetiva discutir aspectos que medeiam a constituição da identidade do professor homem atuante nos anos iniciais da Educação Básica.

[86] E-mail: lu.celiacosta@hotmail.com
[87] E-mail: vilacosme@ufpi.edu.br

A discussão do tema nas pesquisas da pós-graduação *stricto sensu*

Em 2014, realizamos levantamento bibliográfico junto ao Banco de Teses e Dissertações da CAPES que contemplou pesquisas desenvolvidas em nível de pós-graduação *stricto sensu*. Tal levantamento ocorreu em duas etapas: na primeira etapa foram localizados mais de 300 trabalhos no referido portal. Destes, apenas sete dissertações de mestrado convergem para a temática específica aqui abordada. Com a leitura desse material, verificamos que seus autores, em suas respectivas revisões de literatura, fazem referência a outras pesquisas realizadas também na pós-graduação, produzidos entre 1997 e 2010, mas que não constavam no portal da CAPES no período da busca. Para localizar estes últimos trabalhos, iniciamos uma segunda etapa do levantamento com buscas realizadas diretamente nas páginas dos respectivos programas de pós-graduação. Esses trabalhos consistem em sete dissertações de mestrado e duas teses de doutorado. Dessa forma, ao final do levantamento, tivemos acesso a 16 trabalhos para análise.

Os objetos de estudo de tais trabalhos são analisados sob a perspectiva de categorias como: gênero e masculinidade, identidade, discursos e representações sociais, sexualidade. Neste recorte trazemos algumas considerações acerca dos trabalhos que abordam as categorias gênero e masculinidade e a categoria identidade.

Estudos de gênero e masculinidade

Os trabalhos que analisamos têm como objeto as implicações desse fenômeno para as relações entre os sujeitos da comunidade escolar, a constituição da identidade desses professores, as representações sociais produzidas a esse respeito, a reestruturação dos cursos de formação docente, entre outros aspectos. Contudo, todos apresentam o gênero como categoria que ilumina as discussões acerca dos lugares ocupados por homens e mulheres dentro e fora da escola.

Os trabalhos empregam terminologias diferentes para indicar a referida categoria: gênero, estudos e/ou teorias de gênero, relações de gênero, entre outras. Sousa (2011, p. 65), justifica sua adesão ao termo “teorias de gênero” afirmando que “[...] na verdade não há uma abordagem única sobre o gênero. Convergentes com o movimento feminista iniciado nos anos

de 1960 há uma pluralidade de estudos ancorados na categoria gênero utilizada para explicar os constructos sociais em torno das relações entre os sexos".

No entanto, praticamente todos os trabalhos localizados compartilham do mesmo entendimento sobre o que é gênero, pois as autoras utilizadas como referência para conceituar essa categoria são Joan Scott, Guacira Louro e Marília Carvalho. No Brasil, de acordo com Auad (2006), esse campo de estudos ganhou força a partir dos anos 1990, quando Louro traduziu o artigo da norte-americana Joan Scott, intitulado "Gênero: uma categoria útil de análise histórica".

Scott (1995, pp. 21-23) defende que gênero baseia-se em duas proposições: "(a) o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos; e (b) o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder". Embora tais proposições sejam analiticamente distintas, são interdependentes, pois é exatamente na possibilidade primeira de constituir relações sociais com base nas diferenças biológicas, de sexo, que reside a possibilidade de significar relações de poder.

Os/as pesquisadores/as consultados defendem o gênero como construção social e histórica, constituindo-se como categoria relacional que rompe com a ideia do determinismo biológico nas relações sociais pelas quais é possível compreender como hierarquia, diferença e poder determinam as identidades e as instituições (Abreu, 2003; Sayão, 2005; Ferreira, 2008, Ramos, 2011). Scott (1995) advoga que o gênero não é o único, mas é um campo no qual as relações de poder persistem em se consolidar de modo que um (o homem) historicamente exerce poder sobre o outro (a mulher).

Isso implica também a definição de atividades adequadas para um e para outro, fazendo com que os postos de liderança sejam predominantemente assumidos por homens, como tarefas tidas como "menos qualificadas" e de submissão não sejam apenas permitidas, mas indicadas para mulheres. A docência é uma das atividades determinadas fortemente por essas ideias que buscam argumentação nas diferenças biológicas. Fonseca (2011, p. 99-100) afirma que "o fato de ser cuidadora, carinhosa, doce, etc. capacitaria as mulheres como aptas e os homens, fortes, ameaçadores, etc., inaptos ao trabalho e atuação nos anos iniciais, por exemplo". Entendemos que são exatamente esses significados que explicam o fenômeno denominado feminização do Magistério.

Considerando que todos os trabalhos analisados contemplam a discussão de gênero, para efeito de ilustração, fazemos referência à tese de Ferreira (2008) que objetivou verificar se e como a inserção de homens professores em um campo feminizado produz novos significados para o magistério e o ensino infantil. O pesquisador verificou que as experiências dos cinco professores participantes do estudo revelam movimento de descontinuidade-continuidade, sendo a primeira representada pela presença física dos homens nesse campo de atuação, isto é, descontinuidade apenas aparente; enquanto a segunda se refere à permanência de valores, crenças e ideias que significam o magistério como atividade feminina, pois envolve habilidades que seriam exclusividades naturais das mulheres.

Essa colocação está assentada também na ideia de que existe necessariamente oposição entre masculinidade e feminilidade. Por conta disso, nas pesquisas sobre a presença do homem na educação de crianças pequenas, atrelada à discussão de gênero geralmente encontramos o debate que aborda a questão da masculinidade, sobretudo baseado no conceito de masculinidade hegemônica proposto por Robert Connell. Por exemplo, os trabalhos de Abreu (2003), Sayão (2005), Ferreira (2008) e Vieira (2012) compartilham do entendimento de que existe uma masculinidade culturalmente mais valorizada do que as outras e que consiste na figura do homem branco, heterossexual, cristão e de classe média. Com isso, as outras possibilidades de masculinidades são consideradas subalternas. Os homens, diante da necessidade de se aproximarem do modelo ideal de masculinidade, acabam se distanciando de atividades femininas, como a docência nos anos iniciais. Além disso, mesmo quando ingressam em atividades como essa, o significado de masculinidade hegemônica que é compartilhado socialmente faz com que se levantem, por exemplo, questionamentos em relação à orientação sexual desses homens.

Diante do exposto, verificamos a relevância do gênero como categoria de análise para as discussões que visam compreender como as ideias social e historicamente construídas acerca do que é ser homem e do que é ser mulher determinam os modos de pensar, sentir e agir dos indivíduos. Isso justifica também a predominância do referido enfoque teórico nas pesquisas que têm como objeto o professor homem que desenvolve sua atividade com crianças pequenas, pois essa questão implica diretamente na análise dos significados que trazem consigo as expectativas elaboradas socialmente em relação a esse sujeito.

Estudos sobre a identidade do professor homem

Alguns dos trabalhos analisados (Cardoso, 2004; Silva, 2006; Fonseca, 2011; Vieira, 2012; Pereira, 2012) articulam a questão de gênero à categoria identidade. Os objetivos são diversos, mas visam basicamente compreender a constituição da identidade dos professores e identificar quais e como os discursos produzidos socialmente determinam esse processo. Nesse caso, verificamos também que todos os trabalhos compartilham de um mesmo núcleo teórico que, com pouca variação, adota o conceito de identidade nas ideias de Stuart Hall e Tomaz Tadeu da Silva. Esses autores postulam a referida categoria como algo dinâmico, que nunca atinge um ponto concluso e está sempre em construção, em constante devir.

Vieira (2012) explica que a identidade, de acordo com a proposta de Hall, consiste em um processo que se dá por meio de contínuas transformações no tempo e no espaço ao longo da vida do sujeito, isto é, a identidade é historicamente determinada. Contudo, as mudanças na identidade das pessoas ocorrem na articulação de diversos fatores na qual a questão central reside em "quem podemos nos tornar" ao invés de "quem nós somos". Os resultados da sua pesquisa que objetivou compreender a presença masculina no Curso Normal indicam, por exemplo, que os homens são frequentemente estimulados por seus professores a migrar para outros segmentos da escola que não sejam a docência na sala de aula.

Pereira (2012), por sua vez, objetivou compreender a construção da identidade do professor homem no exercício docente em creches e pré-escolas da rede municipal de ensino da cidade de Guarulhos - SP. Para isso, a pesquisadora partiu das ideias de Silva para abordar o conceito de identidade da seguinte forma: "seria fácil definir esse conceito pela sua positividade, isto é, aquilo que se é (ex.: sou brasileira), ou pela sua negatividade, aquilo que não se é (ex.: não sou argentina, não sou italiana, etc.), ou pelo que o outro é (ex.: ela é argentina, ela é negra, etc.), portanto, pela diferença" (Silva apud Pereira, 2012, p. 50). Como podemos verificar, o referido autor defende que a identidade é uma categoria relacional, visto que contém também em si aquilo que não se é, isto é, aquilo que o outro é. Compreendemos também que a identidade de gênero como construção social se constitui pela diferença, o homem é o que é porque não tem as características e as habilidades que a mulher apresenta.

A definição da identidade por meio da diferença contribui para o entendimento da articulação que é feita entre os estudos de gênero e essa categoria que considera as elaborações

sociais diferenciadas produzidas para homens e mulheres com base nas suas diferenças biológicas. Portanto, as pesquisas partem do pressuposto de que o gênero é determinante na constituição da identidade do sujeito. No tópico seguinte, apresentamos nossa discussão sobre a categoria identidade, partindo das ideias propostas por Ciampa (1994; 1996).

Professor homem nos anos iniciais: identidade multideterminada

As colocações que Ciampa (1996) faz sobre o conceito de identidade revelam que a mesma se concretiza na atividade social dos homens. Para o autor, uma identidade que não se constitui na relação com os outros, não passa de ficção, pois as identidades, ao mesmo tempo em que constituem a sociedade, são constituídas por ela.

Informações como nome, sexo, idade, origem, filiação e profissão, longe de revelarem por completo a identidade das pessoas, apenas dão indícios de algumas das várias formas de sua representação. Tais informações revelam uma identidade estática que oculta o movimento por meio do qual o sujeito está se constituindo. Esse ocultamento se dá, sobretudo, no processo que Ciampa (1994, 1996) denomina predicação da identidade. As informações acima referidas geralmente são tomadas em forma de substantivos e estes revelam uma representação da identidade que é produto. O processo, que se dá na ação, é velado e acabamos esquecendo que "nós somos nossas ações, nós nos fazemos pela prática" (Ciampa, 1994, p. 64).

Quando o sujeito é traduzido apenas por substantivos, sua identidade assume a forma de uma personagem que prevalece sobre a sua atividade, isto é, a personagem permanece identificando o sujeito mesmo quando a atividade que a originou deixou de ser realizada por ele. Em nosso trabalho, por exemplo, fazemos constante referência ao nosso sujeito como professor. Mas, afinal, o que faz o/a professor/a? Qual a atividade que faz de um sujeito, professor/a?

Saviani (2012) se apropria das contribuições de Marx para defender que o trabalho realizado no âmbito da educação é um trabalho não material, pois o produto não se separa do próprio ato de produção. Prova disso é que não há como o/a professor/a ministrar uma aula sem a presença de alunos/as. Mesmo no caso da educação à distância, o objetivo da aula somente se efetiva quando o/a aluno/a tem acesso à mesma.

O que seria, então, o produto, isto é, o resultado da atividade do professor? Concordamos com o autor quando ele afirma que a matéria-prima da atividade do/a professor/a é o saber sistematizado na forma mais avançada que tenha sido produzida historicamente pelo homem. A aprendizagem desses saberes por parte dos/as alunos/as constitui o resultado da atividade do/a professor/a.

Sobre o objeto da educação, o autor afirma:

> De um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descobertas das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (Saviani, 2012, p. 13).

Ora, qual o/a profissional que materializa a ação educativa todos os dias na sala de aula? O/a professor/a. Inferimos daí que, embora não seja ator solitário do trabalho realizado nas escolas, o/a professor/a é o/a profissional responsável por levar a cabo esse objeto.

Ciampa (1996) destaca que a profissão é um determinante muito forte na constituição da identidade. Não se pode falar de identidade profissional como se esta fosse constituída separadamente de alguma outra identidade do sujeito. Os significados produzidos historicamente em torno da ideia de docência e do que é ser professor/a medeiam as significações que o sujeito produz sobre si mesmo e a atividade que ele exerce. Essas significações, por sua vez, determinam os modos de pensar, sentir e agir do indivíduo. Nesse caso, o professor homem se depara com múltiplos papéis a serem representados e que podem ser integrados por ele, tomando a forma de personagens que continuamente se revezam ou se articulam na mesmice do que é ser professor e do que é ser homem.

No entanto, existe a possibilidade do sujeito negar os padrões normatizados de comportamento e assumir outro "outro" (Ciampa, 1996). Isto é, superar a identidade pressuposta e metamorfosear-se. A identidade supõe, na verdade, a articulação dialética de várias personagens que só adquirem algum significado na sua unidade, constituindo uma história pessoal única.

Psicologia Sócio-Histórica no estudo da subjetividade do professor

Afirmamos que as significações produzidas pelo sujeito sobre si mesmo e sobre a atividade que exerce determinam seus modos de pensar, sentir e agir. Nessa perspectiva, nos ancoramos em Vigotski (2009) para discutir as categorias pensamento e linguagem e, assim, compreender o processo de significação, isto é, a produção de significados e sentidos.

Na "velha psicologia", pensamento e linguagem eram decompostos em análises que visavam apreender como cada um deles, isoladamente, compõe o pensamento verbalizado. Esse modelo de análise foi severamente criticado por Vigotski (2009), pois acabava desconsiderando as especificidades que emergem na complexidade do todo que é a unidade entre os dois elementos.

O autor defende que o significado é a unidade do pensamento e da linguagem que se constitui no processo histórico de desenvolvimento da consciência humana. O significado "é uma unidade indecomponível de ambos os processos e não podemos dizer que ele seja um fenômeno da linguagem ou um fenômeno do pensamento" (Vigotski, 2009, p. 398), sendo, portanto, a unidade que possui qualidades próprias e não se limita à mera justaposição das características de seus elementos constitutivos, tanto que, para o autor, uma palavra sem significado perde sua natureza, se tornando apenas um som vazio. Além disso, a natureza do significado reside na generalização, pois toda palavra já supõe por si uma generalização de determinado aspecto da realidade e é exatamente isso que possibilita a comunicação.

Ao tratar da natureza específica da linguagem interior, Vigotski (2009) esclarece que sua diferenciação da linguagem externa não se limita à ausência de vocalização. A semântica da linguagem interior contém suas especificidades e uma delas é que os sentidos sobressaem aos significados. Vigotski (2009, p. 465) se baseia em Paulham para fazer a diferenciação entre os dois conceitos e afirma que "[...] o sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada".

Enquanto o significado expressa generalização da realidade, o sentido expressa tudo aquilo que a palavra suscita na consciência do sujeito, por conta disso é expressão mais forte da subjetividade. Ao contrário dos significados que se modificam em movimento histórico

relativamente mais estável, os sentidos sofrem constantes modificações e, por isso, a dinamicidade é uma de suas principais características.

Enquanto está sendo afetado de diversas maneiras pelas situações concretas da qual participa e que se transformam, o sujeito transforma os seus sentidos e, consequentemente, sua subjetividade. Entendemos que os significados compartilhados socialmente sobre o que é ser homem e o que é ser professor/a dos anos iniciais são determinantes na produção de sentidos por parte do professor homem sobre a atividade que ele realiza em turmas do Ensino Fundamental.

Emoções como fontes da produção de sentidos

Os significados e os sentidos ao mesmo tempo em que são mediações constitutivas do professor, revelam outras mediações, como as emoções e as vivências, e assim nos possibilitam compreender como as mesmas configuram o seu modo de ser.

Rubinstein (1977) advoga que a esfera das emoções e dos sentimentos se constitui nas relações que o homem estabelece com o meio. Por meio dessas relações o ser humano modifica não apenas o mundo objetivo, incluindo os outros indivíduos, mas ele também se modifica, experimentando o que lhe sucede. No jogo dialético em que o homem transforma e é transformado, ele experimenta emoções que explicam o seu estado afetivo diante de tais transformações.

Os processos emocionais experimentados pelo homem apresentam uma variedade muito grande de nuances, mas suas qualidades essenciais podem ser chamadas de positivas ou negativas, visto que tais processos se mostram como algo agradável ou desagradável para o sujeito mediante estados de prazer ou desprazer. Ainda de acordo com o autor, “as emoções formam-se no decurso da atividade humana que está orientada para a satisfação das suas necessidades” (Rubinstein, 1977, p. 120). Assim, a qualidade positiva ou negativa das emoções depende da relação entre o desenvolvimento da atividade do sujeito e a necessidade que o levou a empreender tal atividade.

Somente o desejo de satisfazer suas necessidades não é condição suficiente para que isso se efetive. O homem precisa também dispor de condições objetivas sob as quais seu agir se processa e sobre as quais ele não tem total controle. Disso emerge a possibilidade do

resultado da sua atividade não corresponder às necessidades que a originaram, o que gera os sentimentos de qualidade negativa. Quando o resultado corresponde à satisfação das referidas necessidades, os processos emocionais positivos de satisfação e de prazer se manifestam nos sentimentos do sujeito.

Se, por um lado, a atividade determina a qualidade das emoções, por outro lado, as emoções determinam o desenrolar da atividade. Rubinstein e Vigotski concordam com a tese de Spinosa que concebe os afetos como estados que aumentam ou diminuem a potência de agir do sujeito. Rubinstein (1977) esclarece que o êxito na atividade pode intensificar o desejo por novos resultados exitosos, impelindo o sujeito a lutar, isto é, realizar atividade para conseguí-los. Contudo, podem também emergir com intensidade que desorganiza a atividade, orientando-a para outra direção.

Na medida em que avança no seu desenvolvimento social, o homem distancia-se cada vez mais do caráter instintivo das emoções e passa a agir menos por impulsos, pois seu comportamento se modifica de acordo com as condições e as normas sociais vigentes, além das significações que ele produz a respeito. Por exemplo, os papéis socialmente atribuídos ao sujeito do sexo masculino determinam suas manifestações afetivas na relação que mantém com o outro. No caso do homem que atua na docência nos anos iniciais de escolarização, mais papéis se entrecruzam e se contrapõem.

Aspectos metodológicos da pesquisa

Realizamos uma pesquisa do tipo narrativa, pois partimos do entendimento de que somente seria possível concretizar nosso objetivo na medida em que o professor fosse ouvido. Isto é, no momento em que as significações do professor acerca da realidade que ele vivencia são consideradas, não como verdade absoluta, mas como realidade determinante para ele.

Connelly e Clandinin (1995) afirmam que “la razón principal para el uso de la narrativa em la investigación educativa es que los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas”. Os pressupostos da PSH nos permitem entender essa questão quando enfatizam que o sujeito em si é histórico e é nisso que reside seu potencial de contador de histórias. A técnica que adotamos para a

produção dos dados foi a entrevista narrativa pelo seu caráter ao mesmo tempo livre e norteador da produção da narrativa por parte do professor.

Nosso campo de pesquisa consistiu em uma escola conveniada com a rede municipal de ensino de Parnaíba-PI, especialmente os anos iniciais do Ensino Fundamental. O principal meio de ingresso na docência da rede municipal se dá via concurso público, mas o professor participante da pesquisa é um dos profissionais contratados pela instituição mantenedora da escola. No período de realização da pesquisa, em 2014, o professor tinha 29 anos de idade e atuava em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental. Na primeira metade dos anos 2000 fez o Curso Normal na cidade de Parnaíba-PI. Em 2009 ingressou no Curso de Pedagogia de uma faculdade privada e o concluiu em 2012. O mesmo estava no exercício da docência havia 10 anos.

A análise e a interpretação dos dados foram realizadas por meio da proposta metodológica denominada Núcleos de Significação. A mesma foi elaborada por Aguiar e Ozella (2006) e compartilha dos pressupostos da Psicologia Sócio-Histórica, pois concebe o homem como sujeito histórico e dialético, isto é, ao mesmo tempo autor e fruto da sua relação mediada com o meio.

Tal proposta envolve diferentes etapas de análise do material produzido. Essas etapas consistem, primeiramente, na leitura do material produzido para a seleção de pré-indicadores, trechos narrativos, que são importantes para o objetivo da pesquisa. Em seguida, passamos a outras leituras para identificação dos conteúdos temáticos desses pré-indicadores para que, posteriormente, eles sejam aglutinados em indicadores. A última etapa reside na articulação dos indicadores em núcleos de significações que revelam as zonas de sentido produzidas pelo professor.

O conhecimento de si e do outro na constituição da identidade do professor homem

Aqui trazemos a discussão de um dos núcleos que resultaram da análise realizada a partir dos dados da entrevista narrativa. Suas significações fizeram emergir zonas de sentido que revelam: às vezes, a condição de ser sujeito do sexo masculino prevalece sobre a condição de ser sujeito com formação específica para atuar na docência com crianças pequenas.

O primeiro indicador do núcleo é **Tristeza e desespero nas situações em que o professor se sentiu rejeitado por ser homem** e nele aglutinamos pré-indicadores nos quais o professor evidencia que passou por situação em que ele considera que foi rejeitado por ser homem.

> ***Aí eu comecei a botar currículo, botei currículo em todas as escolas particulares. [...] Uma que eu ia ser chamado, que eu tava confiante, que era minha colega né que era coordenadora lá. Ela disse "[nome do professor], teu currículo foi um dos melhores que chegaram até aqui, mas você é homem e a diretora não quer*** *porque já teve a experiência e não gostou e ela pode ter medo de novo de correr o risco. Mas é só por isso". Aí eu disse "mas só por isso, por esse problema?* ***Mas eu sou diferente!****". "Não, mas* ***o fato de ser professor homem, ela não vai querer****". Aí quebrou minhas pernas!* ***Eu fiquei desesperado. Onde é que eu vou arrumar emprego?*** *(EN)*

O professor narra vivência que revela a sua tentativa de conseguir vaga de professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola privada da cidade de Parnaíba. Ele contava com o fato de que a coordenadora da instituição, sendo sua colega, sabia de sua competência e, porque não dizer, de sua índole. No entanto, o resultado dessa tentativa mostrou-se frustrante para ele, que se viu recusado pela diretora da escola.

As razões que levaram à insatisfação da diretora com o trabalho de um professor homem não foram reveladas, mas o fato é que o resultado inesperado gerou sentimento negativo: "***Eu fiquei desesperado***". Entendemos que o professor se sentiu desesperado porque naquele momento as condições objetivas, que incluem o poder de decisão da diretora, não foram favoráveis ao alcance do seu interesse, que era permanecer na docência por meio da conquista de vaga no mercado de trabalho dessa área. Tais condições, que fogem ao seu controle, geraram sentimento de insatisfação (Rubinstein, 1977). De acordo com Saffioti (2002), as determinações socialmente construídas acerca da ideia de gênero fazem com que o macho seja considerado o principal ou o único provedor das necessidades da família e, por conta disso, não lhe é admitido falhar nessa tarefa.

Outro aspecto que merece destaque é a sua defesa: "***Mas eu sou diferente!***". O professor se identifica, isto é, se qualifica como sujeito único no mundo exatamente a partir da sua relação

com os/as outros/as. A diretora insere nosso interlocutor na categoria de professores homens que, apesar de terem formação apropriada e experiência para trabalhar com crianças, podem representar risco, causar prejuízo à educação delas e/ou não serem aceitos pelas famílias dos/as alunos/as. O professor se defende negando que compartilha de todas as características que significam tal categoria. Assim, ele é homem, é professor, tem formação apropriada para atuar nos anos iniciais, tem experiência, mas é diferente da significação produzida pela diretora. Ao contrário dos professores homens que "desconhece", ele não representa risco ou prejuízo à educação das crianças.

Tais sentidos produzidos pelo sujeito sobre si mesmo são determinados pela relação dialética estabelecida entre o geral e o singular, mediada pelas particularidades. Carvalho (2011) corrobora com esse entendimento ao defender a concepção de identidade proposta por Ciampa, advogando que o sujeito incorpora os diferentes papéis sociais que lhe são atribuídos. Contudo, ele os desempenha sempre na relação com os/as outros/as, isto é, se igualando ou se diferenciando de outros/as que desempenham esses mesmos papéis.

Em seu estudo comparativo, Rabelo (2013) examinou as situações de discriminação vividas ou presenciadas por professores homens nos anos iniciais do Ensino Fundamental em Aveiro, Portugal, e no Rio de Janeiro. A mesma verificou que a maioria dos 209 professores participantes da pesquisa registrou situações de discriminação que se relacionam com a homofobia (20,1%), a ideia de que o homem é incapaz para essa atividade (16,8%) e a representação de que essa é uma profissão feminina (14,1%).

> ***E o que me entristece é porque o meu currículo, não é dos melhores, mas acredito que seja bom... Uma colega que estudava comigo na faculdade, conseguiu o trabalho na escola particular pelo fato de ser mulher. Aí me entristeceu.*** *(EN)*

Nesse trecho, o professor revela que se sente triste diante de situações como essa, em que a mulher ganha vantagem pelo simples fato de ser mulher. Além disso, esse sentimento está ligado também à espera de resultados que recompensariam os aspectos que qualificam seu currículo: formação e experiência na área. Quando são valorizadas características tidas como "naturais" às mulheres em detrimento de exigências geradas pela competitividade do mercado

de trabalho, o seu esforço parece improdutivo e isso explica o surgimento do sentimento de tristeza.

No segundo indicador, **Ser homem é um fator que dificulta o ingresso em escolas privadas**, aglutinamos pré-indicadores que revelam os significados e os sentidos do professor sobre as condições de ingresso dos homens na carreira docente. Compreendemos que esse indicador emerge da vivência discutida anteriormente e sobre a qual ele expressa:

> *Porque às vezes **a gente é discriminado pelo fato de ser homem, mas não é olhado o que você sabe fazer**. Hoje o que vale é o papel, não é? O currículo. Então vamos olhar, vamos analisar o que você sabe fazer. [...] **Às vezes nós homens, professores homens, temos competência, mas nós perdemos pelo fato de ser homem**. (EN)*

O professor denuncia que, às vezes, os professores são discriminados pelo fato de serem homens, o que acaba sobressaindo às suas competências. De acordo com nosso interlocutor, a discriminação ocorre quando "***[...] não é olhado o que você sabe fazer***". Entendemos que o "***sabe fazer***" reivindicado pelo professor como critério a ser considerado na contratação, de acordo com Saviani (1996, p. 149), compreende "[...] os conhecimentos relativos às formas de organização e realização da atividade educativa no âmbito da relação educador-educando". Contudo, não podemos afirmar se nosso interlocutor privilegia a experiência vivida e/ou a formação como possibilidades de construção desse saber, visto que tanto a experiência como a formação são passíveis de comprovação, pelo menos oficialmente, por meio do currículo.

Tal constatação se deve ao fato de que a sociedade delimita com bastante precisão as áreas em que pode atuar uma mulher, da mesma maneira que escolhe e demarca as áreas em que é permitida apenas a atuação dos homens (Saffioti, 2002). Qualquer iniciativa que foge às regras se torna alvo de desconfiança tanto no que se refere à competência do/a profissional quanto à sua orientação sexual.

No indicador **Cuidados na relação professor-aluno/a** foram aglutinados pré-indicadores que revelam os cuidados do professor na sua relação com alunos/as.

> *Ainda mais agora com essa questão de Conselho Tutelar, tudo é Conselho. **Eu prefiro abraçar menos, meninas.** Aquele chamego todo que as meninas, elas gostam. Quando criança gosta, ela é sincera né. Ela abraça, ela cheira, ela quer abraçar toda hora. E*

assim são meus alunos, não são diferentes. Só que ***a gente procura às vezes parar um pouquinho****. (EN)*

Nosso interlocutor revela que demonstra mais cuidado nas suas relações com as meninas. Aos meninos, ele permite maior proximidade, mas faz a ressalva de que mesmo limitando-se ao abraço, algumas pessoas podem interpretar que essa atitude teria outras intenções. Rabelo (2013) defende que a suspeita ou a preocupação de que os professores homens atuantes nos anos iniciais possam assediar os/as alunos/as contém o que ela chama de temor da sexualidade masculina.

Assentada na ideia de gênero, esse significado integra a construção da imagem do homem como sujeito sexualmente ativo e potencialmente perverso, visto que o mesmo não conseguiria controlar seus impulsos (Pereira, 2012). Não obstante, Fonseca (2011) afirma que tais construções sociais determinam no professor homem o desenvolvimento de comportamentos que visam manter a vigilância sobre o próprio corpo na sua relação com as crianças. Assim, o professor fica impedido de manifestar seus sentimentos e sua sensibilidade que podem ser mal interpretados.

Nas considerações finais apresentamos breve síntese analítica das significações produzidas pelo professor.

Considerações Finais

Ancorados no conceito de identidade defendido por Ciampa (1994; 1996), destacamos que o movimento de constituição da identidade do professor também ocorre pela diferença e pela igualdade. Nas situações particulares de rejeição nas quais ser homem prevalece sobre o ser professor, nosso interlocutor se reconhece na igualdade de condições que revelam o universal do qual ele faz parte, profissional formado para exercer a docência. Contudo, ele se reconhece também na singularidade pela qual se constitui como sujeito que tem história pessoal marcada por vivências, crenças e valores que lhe determinam como homem e como professor que não se reduz à mera reposição dos papéis socialmente definidos para esses sujeitos.

É nas relações com os/as outros/as que nosso interlocutor se reconhece como diferente de outros professores homens que, provavelmente, não venham a desenvolver um bom trabalho

nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Partindo do conhecimento que produz sobre os outros, ele reconhece a si mesmo como sujeito singular que não reduz sua expressão no mundo à mera representação dos papéis socialmente produzidos e considerados adequados para o homem e para o/a professor/a. Portanto, seu modo de ser é único.

A discussão aqui realizada suscita também a reflexão acerca da necessidade e da importância da consideração dessas questões nos cursos de formação docente onde a presença de homens e sua condição de sujeitos socialmente determinados pela ideia de gênero são veladas, isto é, parecem invisíveis. Não há, nesses espaços, o estudo crítico acerca das implicações sociais da presença do homem e da mulher na docência nos anos iniciais da Educação Básica. Partindo da categoria identidade entendida como metamorfose, compreendemos que a superação dessa contradição traz consigo a possibilidade de transformação das identidades docentes.

Referências

Abreu, Jânio Jorge Vieira de (2003). *Educação e gênero, homens no magistério primário de Teresina (PI):* de 1960 a 2000. 2003. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina.

Aguiar, Wanda Maria Junqueira; Ozella, Sergio (2006). Núcleos de significação como instrumento para apreensão da constituição dos sentidos. *Psicologia, Ciências e profissão.* São Paulo, ano 29, n. 2, p. 222-245.

Batista, Anália; Codo, Wanderley. Crise de identidade e sofrimento. In: Codo, Wanderley (Coord.) (1999). *Educação:* carinho e trabalho. Petrópolis: Vozes; Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, Universidade de Brasília.

Cardoso, Frederico Assis (2004). *A identidade de professores homens na docência com crianças:* homens fora do lugar? 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

Carvalho, Maria Vilani Cosme de (2011). O sintagma identidade-metamorfose-emancipação: uma leitura da concepção psicossocial de identidade proposta por Ciampa. In: Carvalho,

Maria Vilani Cosme de (Org.). *Identidade:* questões contextuais e teórico-metodológicas. Curitiba, PR: CRV.

Ciampa, Antonio da Costa (1996). *A estória do Severino e a história da Severina:* um ensaio de Psicologia Social. São Paulo: Brasiliense.

Ciampa, Antonio da Costa Identidade. In: LANE, Silvia T.; CODO, Wanderley (Orgs.) (1994). *Psicologia social:* o homem em movimento. 13. ed. São Paulo: Brasiliense, p. 58-75.

Connelly, F. Michael; Clandinin, D. Jean. (1995) Relatos de experiencia e investigación narrativa. In: LARROSA, Jorge (et al.). *Déjame que te cuente:* ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Laertes, p. 11-51.

Ferreira, José Luiz (2008). *Homens ensinando crianças:* continuidades-descontinuidades das relações de gênero na escola rural. 2008. 153 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

Fonseca, Thomaz Spartacus Martins (2011). *Quem é o professor homem dos anos iniciais?* discursos, representações e relações de gênero. 2011. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora.

Graupe, Mareli Eliane (2008). Meninos são uma catástrofe na escola: quota de professores homens no magistério alemão pode ser uma solução? *Revista Espaço Acadêmico,* ano VIII, n. 86.

Pereira, Maria Arlete Barros (2012). *Professor homem na educação infantil:* a construção de uma identidade. 2012. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência) – Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos.

Rabelo, Amanda Oliveira (2013). Professores discriminados: um estudo sobre os docentes do sexo masculino nas séries do ensino fundamental. *Educação e pesquisa.* São Paulo, v. 39, n. 4, p. 907-925.

Ramos, Joaquim (2011). *Um estudo sobre os professores homens da educação infantil e as relações de gênero na rede municipal de Belo Horizonte - MG.* 2011. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte.

Rubinstein, Sergey (1977). *Princípios de psicologia geral.* 2. ed. Tradução de Jaime Carvalho Coelho. Lisboa: Estampa.

Saffioti, Heleieth (2002). *O poder do macho.* 12. reimp. São Paulo: Moderna. (Coleção Polêmica).

Saviani, Dermeval (2012). *Pedagogia histórico-crítica:* primeiras aproximações. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados. (Coleção Educação contemporânea).

Saviani, Dermeval (1996). Os saberes implicados na formação do educador. In: Bicudo, Maria Aparecida; Silva Junior, Celestino Alves (Orgs.). *Formação do educador*: dever do Estado, tarefa da Universidade. São Paulo: Unesp, p. 145-155.

Sayão, Deborah Tomé (2005). *Relações de gênero e trabalho docente na educação infantil:* um estudo de professores em creche. 2005. 274 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

Scott, Joan Wallach (1995). Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. *Educação e realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99.

Silva, Wesley Lopes da (2006). *Homens na roda:* vivências e interações corporais nas séries iniciais da educação básica. 2006. 338 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte.

Sousa, José Edilmar de (2011). *Por acaso existem homens professores de educação infantil?* dois estudos de caso em representações sociais. 2011. 208 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

Vieira, Nelma Bernardes (2012). *A questão de gênero no magistério:* a presença masculina no Curso Normal. 2012. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Teologia e Humanidades, Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis.

Vigotski, Lev (2009). *A construção do pensamento e da linguagem.* 2. ed. São Paulo: Martins Fontes.

XIII CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL

PELA DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

27 a 30 de setembro de 2017 – Salvador – BA ISSN 1981-2566

www.conpe2017.ufba.br

EDUCAÇÃO E CUIDADO DAS CRIANÇAS: ATIVIDADE DE PROFESSORES E FAMILIA[88]

Maria de Nazareth Fernandes Martins-UFPI[89]

Resumo: Esta comunicação trata de parte dos resultados da pesquisa de mestrado que teve como objetivo geral compreender os significados e os sentidos constituídos por professora de educação infantil acerca da atividade de ensino e as relações com o desenvolvimento e a aprendizagem da criança. Neste trabalho, o objetivo é analisar o processo de produção de conhecimento da professora sobre o cuidar e educar a criança de forma compartilhada com a família. A teoria que fundamenta é a Psicologia Sócio-Histórica de Vigotski (1988, 1996, 2008), Leontiev (1978, 1988). A pesquisa empírica contou com a participação de uma professora e os procedimentos metodológicos foram entrevista narrativa e a proposta dos Núcleos de Significação desenvolvida por Aguiar e Ozella (2013). Os resultados evidenciaram que a professora investigada considera o compromisso com a comunidade como uma das condições para desenvolver trabalho de forma compartilhada com as famílias.
Palavras-chave: Educação infantil; psicologia sócio-histórica; escola e família.

Elementos iniciais

Para Cheptulin (2004), elementos são componentes que formam a totalidade, esse todo que se encontra, por meio de seus elementos, numa certa correlação e interdependência constitui a estrutura de dado objeto. Neste caso, o objeto é a atividade de ensino aprendizagem na Educação Infantil, e um de seus elementos, que compõem da estrutura desta atividade, é a educação e cuidado da criança realizada de forma compartilhada com a família.

Tomando por base essa relação, é que tratamos de um desses elementos que compõem o todo que é a Educação Infantil. O ponto de partida da discussão sobre a atividade de ensino aprendizagem nesta etapa de ensino, para evidenciar as tendências de desenvolvimento da atividade da professora pesquisada, evidenciadas na nossa dissertação de mestrado em Educação, são as relações estabelecidas pela professora pesquisada, entre a educação das crianças que está nas escolas de Educação Infantil e suas famílias.

---

[88] Artigo produto de dissertação de mestrado em educação defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd da Universidade Federal do Piauí – UFPI.

[89] E-mail: profanazarethfernandes@gmail.com

Para demarcar nossa base teórica, consideramos as significações constituídas pela professora participante da pesquisa sobre a atividade de ensino aprendizagem. As significações para a Psicologia Sócio-Histórica, como explicita Vigotski (1999), são produzidas nas relações estabelecidas pelos indivíduos com o social. E, todas as facetas da vida psíquica são desenvolvidas em estreita relação com o meio, por isso o referido autor considera o estudo do psiquismo humano pelo estudo da realidade concreta, com suas formas de manifestação mediadas pelas significações que produzimos, ou seja, os significados e os sentidos.

Assim, as significações produzidas pela professora partícipe da pesquisa estão em estreita relação com o meio. E o meio é para Vigotski (2010) o externo e o interno, é variável e dinâmico. E de acordo com nossas apropriações e objetivações, expressamos as significações que conduzem o nosso pensamento e impulsionam o pensar, sentir e agir do indivíduo.

Abordamos a Educação Infantil levando em conta a perspectiva proposta por Saviani (2013) do *a priori* psicológico, da estrutura do ser humano para a organização desta etapa de ensino, superando a hipertrofia do aspecto psicológico que deu origem ao psicologismo pedagógico. Não podemos deixar de levar em conta a realidade física, biológica, psicológica e cultural para pensar numa educação da criança.

É partindo desta compreensão que a pesquisa empírica contou com a participação de uma professora atuante na Educação Infantil há mais de 20 anos, com formação em nível superior. E os procedimentos metodológicos foram entrevista narrativa e a proposta dos Núcleos de Significação desenvolvida por Aguiar e Ozella (2013) para análise e interpretação dos dados.

A problemática de nossa dissertação foi: de que forma a professora da Educação Infantil relaciona os significados e os sentidos constituídos na atividade de ensino aprendizagem com o desenvolvimento e aprendizagem da criança? E o objetivo geral que buscamos alcançar foi: compreender os significados e os sentidos constituídos por uma professora da Educação Infantil acerca da atividade de ensino aprendizagem e as relações com o desenvolvimento e aprendizagem da criança. Neste artigo nosso objetivo é analisar situações vividas por uma professora no desenvolvimento da atividade de ensino aprendizagem.

A pesquisa empírica contou com a participação de uma professora da Educação Infantil, fizemos uso da entrevista narrativa e coo procedimento de análise e interpretação dos dados usamos a proposta dos Núcleos de Significação de Aguiar e Ozella (2013).

Considerando os argumentos da Psicologia Sócio-Histórica, apresentamos neste trabalho as zonas sentidos evidenciadas em pesquisa de Mestrado, sobre a educação e cuidado da criança como atividade de escola e família. Assim, faremos uma breve apresentação sobre a nossa compreensão de educação Infantil, de desenvolvimento e aprendizagem. Na segunda parte do texto discorremos sobre a metodologia da pesquisa e por fim os resultados referentes aos indicadores trabalhados na análise e interpretação da narrativa da professora pesquisada.

O caminhar da pesquisa

As narrativas permitem ao pesquisador acompanhar a trajetória de vida do pesquisado, de forma que se torna um terreno fértil para analisar e interpretar o objeto de estudo. As narrativas como metodologia de pesquisa criaram um contexto favorável de escuta das situações vividas na docência da Educação Infantil da nossa colaboradora capaz de revelar angústias, desejos, sentimentos, fragilidades. Josso (2004) ressalta que as narrativas são processos de autorreflexão, devendo ser compreendidas como tomada de consciência por revelarem sentimentos e valores, aspectos da subjetividade da professora.

Para Jovchelovitch e Bauer (2010), quando narram sobre as pessoas lembram suas experiências, o que aconteceu e, rememorando fatos vividos encontram possíveis explicações para os mesmos. O que confirma o aspecto formativo presente nas narrativas. Para realizar uma narrativa podemos utilizar vários dispositivos, o escolhido por nós foi a entrevista narrativa.

A entrevista narrativa como instrumento e técnica de pesquisa tem etapas a serem seguidas. Para realizá-la é importante conhecer bem sua forma de estruturação, sobretudo por que nas ideias de Bertaux (2010) as pessoas têm seus compromissos, seus horários, seu ritmo de vida, e o pesquisador não pode ignorá-los, mas deixar que a colaboradora veja o dia e o horário que melhor se adéqua, ou seja, sua melhor disponibilidade.

Os Núcleos de Significação como procedimento de análise são produzidos num processo que compreende várias leituras para termos uma aproximação com a narrativa da colaboradora de uma pesquisa. Para Aguiar e Ozella (2013) este procedimento permite a

articulação de conteúdos semelhantes, complementares e contraditórios, ou seja, num movimento dialético o analista vai se apropriando das determinações que constituem dado objeto de estudo.

Os pré-indicadores constituem-se no que foi dito pelo sujeito. O objetivo é destacar trechos da narrativa que representem a totalidade do sujeito, uma unidade do pensamento e da palavra. Este passo é complexo e requer uma análise rigorosa da narrativa que caracterize e represente as relações com o objeto de pesquisa.

O segundo passo na produção dos núcleos de significação é a aglutinação dos pré-indicadores em indicadores. Pensando no objetivo da pesquisa e considerando os critérios de semelhança, contradição e complementaridade, o analista forma os indicadores.

A produção dos núcleos de significação representa o terceiro passo na análise dos dados. Os Núcleos representam a produção da narrativa da colaboradora, feita pela analista, buscando estruturar o pensamento expresso por palavras e assim buscar as relações presentes na narrativa que possibilitem revelar as múltiplas determinações que constituem a atividade de ensino aprendizagem da professora e, com isso, alcançar o objetivo da pesquisa.

O Núcleo de significação é o nosso procedimento de análise e interpretação dos dados, os nossos resultados são apresentados no Núcleo que tem como título: **O movimento de transformação da atividade de ensino aprendizagem no exercício da docência da Educação Infantil**. E o indicador que integra este núcleo e será analisado, constituindo o aspecto fundamental do presente artigo é: **A educação e o cuidado das crianças sendo compartilhados com as famílias.** Esse indicador é composto das narrativas das professoras que sinalizam a relação da sua atividade com a educação da família. Nossa intenção é evidenciar como a professora Margarida no seu processo de desenvolvimento profissional foi compreendendo o lugar das ações da escola e da família para a formação da criança.

Educação infantil e formação da criança

A educação tem função socializadora por possibilitar a conservação, o compartilhamento e o aprofundamento da cultura humana. São as experiências educativas que possibilitam irmos aprendendo os elementos da cultura popular e científica, transformando e sendo transformados por ela.

A necessidade de produzir a humanização em cada indivíduo torna a educação da criança necessária na nossa sociedade. Como nos explica Marx (1999), o homem como homem é apenas uma possibilidade. Para Pedagogia Histórico-Crítica, de acordo com Saviani (2008), é preciso aprender a ser homem, essa constituição é a formação do ser humano, ou seja, é um processo educativo.

Na Educação Infantil uma proposta pedagógica não tem como possibilitar o desenvolvimento e a aprendizagem da criança sem considerar o cuidar e o educar como ações que medeiam o ser professora e o ser criança. É considerando as relações presentes neste par dialético que poderão ser garantidas as situações geradoras de conhecimento de si e do mundo pela criança.

No contexto pedagógico as discussões sobre as necessidades atuais da infância brasileira culminam com a publicação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI, criada pela Resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009. Essas diretrizes, ao regulamentarem ser obrigatória a matrícula na Educação Infantil de crianças que completam 4 ou 5 anos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula (DCNEI, 2010, p. 15), definem aspectos relacionados ao cuidar e educar a criança.

E o cuidar e educar da criança são aspectos indissociáveis no ensino. Sendo, portanto, a Educação infantil um espaço de formação da criança e seu caráter é pedagógico. Por ter esse caráter deve organizar o trabalho na escola priorizando a natureza da educação que é a apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. Mas, essa natureza da educação, quando se trata da Educação Infantil tem especificidade por conta de se destinar a crianças de 0 a 5 anos de idade. Considerando as necessidades referentes aos aspectos de desenvolvimento e aprendizagem presentes nessa fase da vida da criança, as políticas públicas aliadas às pesquisas sobre desenvolvimento infantil determinam que a organização do trabalho pedagógico firme-se em dois eixos integradores, a atividade do brincar e a interação.

É essa especificidade que orienta a defesa de Kramer (2003) sobre a proposta de atividade do professor desta etapa de ensino que deve ter caráter pedagógico. Para a autora, o pedagógico não significa as crianças sentadas em carteiras fazendo atividades escritas, mas, as atividades são pensadas, planejadas e realizadas, mediadas pela professora e fundadas em conhecimentos científicos sobre a literatura, a música, a dança, o teatro, o cinema e a arte. Um

pedagógico não disciplinar, ou seja, que ensine conhecimento de mundo em situações a serem vivenciadas pelas crianças.

As propostas de educação para a infância brasileira, segundo a legislação brasileira, devem ter como eixo o brincar e a interação como norteador das práticas pedagógicas das professoras. Essa definição fica objetivada nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2010) que deve ser o documento orientador do trabalho dos profissionais das escolas de Educação Infantil, pois entendemos que a educação que considere a criança, como criança, como cidadão de direitos, que precisa ser ouvida, se firma nesses eixos, no brincar e na interação. Para que se tenha uma educação articuladora do cuidar e educar.

É importante pontuar que estamos nos apoiando nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil DCNEI (2010), nas quais consta a definição de que os eixos norteadores do trabalho pedagógico são o brincar e a interação. Mas, a interação que compreendemos não se firma na perspectiva interacionista, mas numa perspectiva de integração, de relações de compartilhamento de aprendizagens, de perguntas, de desejos, entre as crianças e entre estas e os adultos. Possibilitando colaborações que se tornem mediações importantes no desenvolvimento infantil. .

Na Educação Infantil dada proposta pedagógica não tem como possibilitar o desenvolvimento e aprendizagem da criança sem considerar o cuidar e o educar como ações que medeiam a atividade de ensino aprendizagem de professoras e crianças. É considerando as relações presentes neste par dialético que podemos garantir situações geradoras de conhecimentos de si e do mundo pela criança. O cuidar e o educar podem ser materializados nas escolas por meio do desenvolvimento da atividade de ensino aprendizagem de professoras e crianças, fazendo uso do brincar e da interação.

A articulação defendida aqui entre cuidar e educar foi se constituindo pelas próprias necessidades criadas para esta etapa de ensino em cada momento da história da Educação Infantil. Na sua origem, a educação ofertada era assistencialista porque a necessidade era cuidar das crianças que se encontravam nas ruas ou em suas casas sozinhas, pois as mulheres e homens estavam nas indústrias trabalhando. Mas, quando a educação brasileira passou a apresentar altos índices de reprovação e baixo desempenho na leitura e escrita, a Educação Infantil torna-se

etapa preparatória para o Ensino Fundamental, então a necessidade era educar, o cuidar passa a ser de responsabilidade apenas da família.

Assim, a história desta etapa de ensino foi se constituindo numa forma de trabalho desarticulado entre cuidar e educar. Houve ainda as divisões da natureza da Educação Infantil, que se firmou oriunda dessa desarticulação, que foi uma educação assistencialista para a classe pobre e uma educação voltada ao educar para classe mais abastada. Contexto específico da sociedade capitalista em que a divisão e luta de classes vai determinando uma escola para cada segmento da sociedade.

A partir da década de 1980 as lutas, reivindicações por uma sociedade mais democrática, mais justa vai determinado produções teóricas sobre a escola, a criança. E uma das defesas foi um ensino que considerasse as necessidades das crianças, até chegarmos a materialização das reivindicações na década de 1990 em que a criança passa a ser considerada, na legislação, como sujeito de direitos. É nesse cenário que as produções sinalizam que o trabalho pedagógico nas escolas de Educação Infantil deve acontecer articulando o cuidar e o educar.

Mas, diante das transformações que ocorreram sobre a concepção de criança e de educação infantil, faz-se necessário pensar sobre os profissionais que atuam nesta etapa de ensino e seus modos de ser professor (a). É o que consideramos como objeto de estudo, os modos de ser professora para analisar as determinações implicadas nas formas que estes profissionais desenvolvem seu trabalho articulando as orientações e diretrizes postas pela sociedade brasileira e sua materialidade na escola. Até que ponto as produções nessa área que orientam um trabalho articulado entre cuidar e educar são objetivadas nas escolas?

A especificidade do trabalho que é desenvolvido na Educação Infantil faz dos estudos nesta área um campo de conhecimento não apenas relacionado à criança que frequenta as escolas na faixa-etária de 0 a 5 anos, mas também no profissional responsável pelo processo educacional destas crianças.

Atividade de professores e família é a educação da criança

A educação que discutimos tem a tarefa de ajudar o homem a se situar no meio físico e de posse destas condições produzir sua vida. Sendo sujeito do próprio processo educacional, o ser humano encontra na escola as condições objetivas e subjetivas para produção das

ferramentas que possibilitam nível de consciência capaz de gerar a compreensão da exploração, das ideologias e controles dessa sociedade. Para Lombardi (2013), a escola não é a instituição que revolucionará a sociedade, mas a que nos dará condições para que homens e mulheres produzam uma sociedade melhor. É na escola que formamos consciências críticas.

E quando estamos tratando da Educação Infantil, essa tarefa de educar o ser humano requer uma estreita relação com as famílias das crianças. A participação da família nos cuidados e na educação de suas crianças é o foco da discussão no quarto indicador e que irá trazer mais significações sobre a atividade de ensino aprendizagem que é (re) construída no exercício da docência da professora Margarida.

O quarto indicador nomeado "*A educação e o cuidado das crianças sendo compartilhada com as famílias"*, em síntese mostra que a professora Margarida considera ser uma conquista trabalhar em parceria com os pais na educação das crianças. Para ela, a proximidade com as famílias das crianças de suas turmas possibilita uma ampliação do seu trabalho, visto que, quando compreende os problemas da família, compreende os problemas enfrentados pelas crianças.

Entendemos que construir uma ação compartilhada com as famílias cria condições objetivas e subjetivas para a educação e o cuidado ser efetivados por meio da atividade de ensino aprendizagem. Essa ação medeia os conflitos entre os papéis a ser desempenhados pela escola e pela família. Vejamos os trechos do relato: "**É também uma conquista, você trazer os pais para a sala de aula. É uma conquista muito grande. É uma forma de você ampliar todo o seu trabalho,** quando você consegue trazer a família para dento da sala de aula, quando você consegue ser amigo, se aliar a essa família. **Porque quando você consegue se aliar a família não tem problema na sua sala de aula não.** Quando surge um probleminha o pai diz: vou lá conversar com a professora pra saber o que aconteceu".

Quando a professora Margarida traz os pais das crianças para a escola, ela produz uma relação de confiança e credibilidade com a família das crianças, conforme narrado: [...] "Foi dessa forma, porque ele já te conhece, ele conhece teu trabalho, ele sabe como você lida com aqueles acontecimentos. Então, importante é botar a família dentro da sala de aula. **É compreender os problemas dessa família, para poder compreender os problemas dessa criança".**

A relação de confiança entre professora e família é importante também, porque a criança se encontra num estágio de desenvolvimento e de aprendizagem, e uma ação educativa desarticulada entre família e escola pode gerar conflitos nos modos de ser da criança no mundo. Como a criança pode vivenciar situações delicadas na sua casa, na escola, o professor poderá, então, mediar esse conflito quando conhece a família. Poderá, assim, orientar a própria família no cuidado e educação do (a) filho (a).

Convém pontuar, ainda, que na Educação Infantil as condições objetivas permitem ao professor estabelecer um trabalho de forma compartilhada, porque a criança depende do adulto para ir à escola e para voltar para casa. Todavia, nem todos os professores consideram essa condição de parceria para realizar sua atividade de ensino aprendizagem compartilhada com as famílias. Na verdade, alguns compreendem a presença dos pais na escola apenas para determinar o que tem que fazer, para informar sobre comportamentos das crianças que consideram inadequados.

A professora Margarida pensa, sente e age na perspectiva de educar e cuidar em parceria com os pais das crianças. Ao se reportar à presença da família na escola, considera que estabelecer relação de confiança com a família é uma conquista e uma necessidade para desenvolver seu trabalho. Ela entende ser possível fazer o trabalho de educação da criança numa perspectiva mais ampla, quando o trabalho é realizado em conjunto com os pais ou responsáveis pelas crianças de sua turma. Partindo da condição de ingresso cada vez mais cedo na escola, muitos iniciam na creche com idade de 6 meses até 3 anos, a maioria com atendimento integral. Isso gera uma diminuição no tempo de convívio dos pais com suas crianças. Esse é um dos aspectos que fortalecem a necessidade da família fazer parte do processo de cuidado e educação da criança nas escolas de Educação Infantil.

Com relação à parceria que deve existir entre escola e família para educar e cuidar da criança, fazemos referencia a LDB nº 9.394/96 e as DCNEI (2010). Estes dois documentos deixam claro que não tem como realizar uma educação de qualidade se estas duas instituições não compartilharem da educação das crianças, por ser a educação uma prática social que demanda responsabilidades tanto para escola como para as famílias.

É o social mediando a constituição da necessidade de compartilhar com as famílias a responsabilidade pela educação das crianças. O compromisso assumido pela professora em

educar e cuidar as crianças de forma compartilhada com a família constitui-se em compromisso com a comunidade, o que significa que não acontece de forma isolada.

A professora Margarida mostra um percurso de desenvolvimento profissional que a faz chegar aos 30 anos de carreira sentindo que pode e deve continuar ensinando e aprendendo. E faz isso assumindo um compromisso com a comunidade da escola, sobretudo com os pais. Não chega aos 30 anos de docência com conformismo, com lamentações, numa fase de conservadorismo. A forma como retrata a atividade de ensino aprendizagem que desenvolve valida essa compreensão, que é orientada pela sua concepção de educação, de escola e, sobretudo, de Educação Infantil.

Considerações finais

Aprendemos que a atividade responde a uma necessidade produzida pelo ser humano e é direcionada a um objeto dessa necessidade. Assim, a atividade da professora é direcionada à necessidade de realizar conscientemente sua atividade de ensino aprendizagem. Constatamos que no decorrer de sua narrativa as necessidades foram se transformando, gerando uma atividade centrada na criança, como sujeito de direitos e constituindo uma professora que tem no educar cuidando o foco da sua atividade. Isso aconteceu porque as necessidades que foram geradas no exercício da docência da Educação Infantil se converteram em motivos que, ao serem satisfeitos, se converteram em outras necessidades e estas geraram novos motivos.

Recorremos, mais uma vez, a Leontiev (1978) para esclarecer que a atividade humana objetivada não é apropriada pela criança de forma imediata, exige a mediação do adulto. É esta ideia que recorremos para evidenciar que, o sentir-se realizada pelo aprendizado e desenvolvimento das crianças, está articulado com o trabalho desenvolvido pela professora Margarida que considera a criança, não somente como um aluno matriculado em sua turma e deve ensinar a ela o que está determinado no Projeto Pedagógico da Escola, mas que a atividade que desenvolve necessita ir além dos muros da escola para conhecer a criança que está formando, como são as relações estabelecidas nas famílias. Desta forma, tem o respeito e apoio das famílias para desenvolver suas atividades e assim, passa a ser reconhecida na comunidade do entorno da escola como uma professora que cuida e educa suas crianças.

Referências

Aguiar, Wanda Maria Junqueira de; Ozella, Sergio. (2013). *Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr.

Bertaux, Daniel. (1998). *Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos.* São Paulo: Paulus, 2010. BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF.

Brasil, Ministério da Educação. (2010). *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil*. Brasília: FNDE, Estação gráfica.

Cheptulin, Alexandre. (2004). *A dialética materialista: categorias e leis da dialética*. São Paulo: Editora Alfa-Omega.

Josso, M. C. (2004). *Experiência de vida e formação.* São Paulo: Cortez, 2004.

Jovchelovitch, S.; Bauer, M. W. (2010). Entrevista narrativa. In: Bauer, M. W. ; Gaskell, G. (Org.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.* 8 ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

Kramer, Sonia; Bazílio, Luiz Cavalieri. (2003). *Infância, educação e direitos humanos.* São Paulo: Cortez.

Leontiev, Alexis. (1978). *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte.

Lombardi, Claudinei. (2013). Notas sobre a educação da infância numa perspectiva marxista. In: Marsiglia, Ana Carolina Galvão. *Infância e pedagogia histórico-crítica.* Campinas, SP: Autores Associados.

Marx, Karl, Engels, Friedrich. (1999). *A ideologia alemã.* Fonte digital www.marxists.org. Edição Ridendo Castigat Mores.

Saviani, Dermeval. (2008). *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações.* 10 ed. Campinas, SP: Autores Associados.

Saviani, Dermeval. (2013). Infância e Pedagogia Histórico-Crítica. In: Marsiglia, Ana Carolina Galvão (org.). *Infância e pedagogia histórico-crítica*. Campinas, SP: Autores Associados.

Vigotski, Lev Semionovich. (2010). Quarta aula: a questão do meio na pedologia. Tradução de Márcia Pileggi Vinha. *Psicologia USP*, São Paulo, p. 681-701.

Vigotski, Lev Semionovit. ch. (2003). *Psicologia Pedagógica.* Tradução Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, p. 113-124.

Vigotski, Lev Semionovich. (1998). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.* 6 ed. São Paulo: Martins Fontes.

Vigotski, Lev Semionovich. (2009). *A construção do pensamento e da linguagem.* Tradução Paulo Bezerra. 2 ed. São Paulo: Editora Martins Fonte.

Vigotski, Lev Semionovich. (1999). *Teoria e método em psicologia*. Tradução Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1999, pp. 471-515.

XIII CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL

PELA DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

27 a 30 de setembro de 2017 – Salvador – BA ISSN 1981-2566

www.conpe2017.ufba.br

EDUCAÇÃO E JUSTIÇA: AS QUEIXAS ESCOLARES LEVADAS AO CONSELHO TUTELAR E SEUS RESPECTIVOS ENCAMINHAMENTOS

Gabriela de Conto Bett - UEM [90]

Maria Julia Lemes - UEM[91]

Resumo: Trata o presente de projeto de pesquisa em andamento sobre a judicialiação da queixa escolar. Os conselhos tutelares têm sido acionados pelas escolas em decorrência de evasão escolar e de comportamentos tidos como inadequados como indisciplina, agressividade, e também por dificuldades de aprendizagem. Diante do exposto, o objetivo central deste trabalho é investigar as queixas escolares levadas ao conselho tutelar e os encaminhamentos dados por esse órgão. Com base filosófico-metodológica de tradição marxista, buscamos identificar quais situações motivam os conselheiros a acionar a justiça e sob quais justificativas, sendo essa a principal contribuição deste trabalho, na medida em que o levantamento bibliográfico não identificou produções que abordem o processo de judicialização da queixa escolar como objeto central do estudo. Foram selecionados 04 Conselhos Tutelares em uma comarca do interior do Paraná e as técnicas utilizadas consistirão em análise documental dos registros de notificações e entrevistas com conselheiros.

Palavras-chave: Fracasso escolar; queixa escolar; conselho tutelar; justiça da infância e juventude

Introdução

O Conselho Tutelar - órgão encarregado pela sociedade de zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente, como previsto no art. 131 do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Lei Federal n.8.069/90), deve ser acionado sempre que os direitos reconhecidos nessa lei forem ameaçados ou violados por ação ou omissão da sociedade ou do Estado; por falta, omissão ou abuso dos pais ou responsável; ou em razão da própria conduta da criança/adolescente (Brasil, 1990).

Cabe ressaltar que, embora o referido conselho tome decisões e aplique medidas de proteção a crianças e adolescentes, estas possuem caráter administrativo com o intuito de

[90] E-mail: gabicbett@gmail.com
[91] E-mail: mjulialemes@gmail.com

"desjudicializar" o atendimento. É em contraposição à judicilização[92], que marcava as legislações anteriores ao ECA, como os "códigos de menores", que fora criado o conselho tutelar (Digiácomo & Digiácomo, 2013, p. 182)

Todavia, no trabalho cotidiano na Vara da Infância e Juventude do Tribunal de Justiça do Estado do Paraná- TJ/PR, observam-se casos de crianças e adolescentes que iniciaram sua jornada no sistema de justiça quando encaminhadas ao Conselho Tutelar após uma queixa escolar, dentre as quais encontra-se a evasão escolar. Essa tem sido apontada como uma das principais violações de direitos de crianças e adolescentes (Frizzo & Sarriera, 2006; Comiran, 2009; Souza, Teixeira & Silva, 2012; Sequeira, Monti & Braconnot, 2010).

O que chama a atenção é que além de situações de violação de direitos, o conselho também tem sido acionado pelas escolas em decorrência de indisciplina de alunos, agressividade e outros comportamentos entendidos como inadequados, e também devido a dificuldades de aprendizagem (Souza, Teixeira & Silva, 2003; Fernandes & Aragão, 2011). Esse fenômeno, por sua vez, chama a atenção para a judicialização, pois em processos de medidas de proteção, suspensão e/ou destituição do poder familiar, não raro, observa-se uma queixa escolar como mobilizadora da justiça da infância e juventude. Isso porque as causas da evasão, da infrequência ou dos comportamentos inadequados dos alunos foram atribuídas aos familiares. As condições materiais de existência dos sujeitos foram ignoradas e, partindo-se da lógica objetiva do Direito, tais famílias foram entendidas, por conselheiros, como negligentes e, por isso, passíveis de intervenção do Ministério Público e do Poder Judiciário.

Neste sentido, o conselho tutelar é uma instituição que merece atenção, pois denuncia conflitos subjacentes à sociedade e traz indicativos sobre sua organização, e a partir do exposto, algumas indagações se tornam prementes: dentre as queixas escolares levadas ao conselho tutelar, há violação de direitos? Qual a queixa que motivou o acionamento do referido conselho pelas escolas? Quais os encaminhamentos dados pelo conselho tutelar diante das queixas escolares? Há a busca pelo Ministério Público ou Poder Judiciário? Que situações motivam os

[92] O termo "judicialização" define um movimento de discussão dos conflitos que se refletem no Poder Judiciário, onde esse, cada vez mais, tem sido acionado para a resolução de conflitos políticos, sociais e afetivos delegando-se, de modo geral, ao magistrado a competência jurisdicional para a solução.

conselheiros a levar ao sistema de justiça os casos advindos das escolas e sob quais justificativas?

Esses três últimos questionamentos referem-se à contribuição científica deste trabalho, na medida em que o levantamento bibliográfico[93] não identificou produções que abordem o processo de judicialização da queixa escolar como objeto central do estudo. Boa parte dos trabalhos encontrados versa sobre as queixas que chegam aos conselhos, mas não sobre os encaminhamentos que esse órgão dá a elas. Estabeleceu-se, assim, o objetivo da pesquisa que consiste na investigação das queixas escolares levadas ao conselho tutelar e os encaminhamentos dados por esse órgão, para averiguar se tem havido o encaminhamento de queixas escolares à justiça da infância e juventude.

Reflexões sobre o enlace educação-justiça da infância e juventude

Considera-se neste trabalho, duas vertentes de reflexão sobre educação e justiça. Por um lado, há uma busca pela efetivação do direito à educação. A evasão escolar, pelas dificuldades de matrícula e escassez de vagas nas escolas, tem apontado para um direito que está sendo negado; que não tem sido garantido pelo Estado. Motivo pelo qual deve-se pensar sobre a importância da educação para o homem e sobre a desigualdade que determina o (não)acesso à educação. Em outra via, tem-se as queixas da escola para o conselho tutelar que denunciam movimentos antigos de exclusão, do fracasso escolar, e da psicologização e patologização dos processos educativos.

Como bem discutido por Patto (1993), questões como a evasão escolar, dificuldades de aprendizagem e repetência, são expressões de mecanismos de rejeição que operam a partir da lógica do capital. A educação, assim, é expressão da divisão da sociedade em classes e da desigualdade social inerentes ao sistema capitalista e guarda íntima relação com a realidade social na qual se engendrou uma determinada versão sobre as diferenças de rendimento escolar entre crianças de diferentes origens sociais (Patto, 1993). Versão essa que explica o fracasso escolar a partir do ideário liberal, legitimado pelas ciências humanas, os quais confirmam a

[93] Realizou-se busca em duas bases de dados: indexador Scielo e Portal de Periódicos CAPES/MEC, sob os descritores "judicialização da educação"; "judicialização da queixa escolar"; "conselho tutelar", "escola e conselho tutelar" e "queixa escolar e conselho tutelar".

visão de que o sucesso depende do indivíduo, sem que se considere as condições materiais de sua existência. Estas são as bases da meritocracia, pautada no darwinismo social.

Em uma leitura da educação na modernidade, o autor aponta que a "Terceira Revolução Industrial", a qual acontece desde a década de 1970, coloca a necessidade de uma escola unitária, universal, que desenvolva ao máximo as potencialidades dos indivíduos, "conduzindo-os ao desabrochar pleno de suas faculdades intelectuais-espirituais" (Saviani, 2005, p. 242). Todavia, a realização dessas exigências esbarra nos limites postos pelas relações de produção, baseadas na propriedade privada dos meios de produção. Isso porque, sendo o saber um meio de produção, sua apropriação pelos trabalhadores contraria a lógica do capital, segundo a qual os meios de produção são privativos da burguesia, enquanto aos trabalhadores caberia à propriedade apenas de sua força de trabalho (Saviani, 2005, p.244). "Em contrapartida, se os trabalhadores não possuem algum tipo de saber, eles não podem produzir. Eis a contradição" (Saviani, 2005, p. 244).

Deve-se considerar que a organização social tende à conservação da situação dominante. Assim, a educação, ainda que tenha o papel de fortalecer laços da sociedade, a partir da inovação e solicitando o poder criador do homem, é também uma atividade inscrita no seio da organização social, sendo, portanto, também marcada pela tendência à conservação (Saviani, 1984). Ademais, o neoliberalismo preponderante, leva à negação das políticas sociais. Há uma débil intervenção do Estado na garantia de direitos sociais devido às ideias liberais vigentes que são pautadas na mínima intervenção estatal e no predomínio da liberdade e competitividade. "Trata-se de uma sociedade fundada no mérito de cada um em potenciar suas capacidades supostamente naturais" (Behring, 2011, p.60), a partir de um forte darwinismo social em que a inserção social se define por mecanismos de seleção natural (Behring, 2011).

Com isso, não é difícil entender um dos determinantes da evasão escolar, a medida em que não há um Estado que invista em políticas sociais como a educação. Sendo a educação e a justiça atividades inscritas no seio da organização social, ambas são marcadas por contradições e por processos de exclusão e dominação.

A divisão da sociedade em classes parece evidente, seja na educação ou na seara do direito da criança e do adolescente. A parcela da população atendida pelos conselhos tutelares é, em grande parte, aquela proveniente da classe baixa (Nascimento & Scheivar, 2007), foco de

legislações e práticas opressivas e excludentes respaldadas pela ciência médica e pelo modelo de familiar nuclear burguesa, apesar do ECA (Boarini, 2012; Rizzini & Pilotti, 2009; Wanderbroock Junior, 2009).

Sobre o conselho tutelar, os artigos, em sua grande maioria[94], referem-se a pesquisas que discutem: a ótica dos conselheiros tutelares sobre suas principais dificuldades em casos de violência sexual e outras formas de violência (Moreira et.al, 2014; Deslandes & Souza, 2015); o conselho tutelar como parte da rede intersetorial de saúde e de atendimento a crianças e mulheres vítimas de violência (Ribeiro & Ribeiro, 2015; Santoucy et.al, 2014; Oliveira et.al., 2014; Siqueira, Alves & Leão, 2012); o conselho tutelar como parte da rede de enfrentamento à violência escolar (Kappel et.al., 2014); o levantamento quantitativo e qualitativo dos tipos de queixas que chegam ao conselho (Terra et.at., 2013); perfil das notificações de maus-tratos e outras violências, assim como a subnotificação de violências sofridas por crianças e adolescentes (Gawryszewski, 2012; Lima & Deslandes, 2011).

No que tange à queixa escolar, há uma vasta produção que, em grande parte, a relaciona ao atendimento psicológico e a serviços de saúde mental. Por vezes, o conselho tutelar aparece como aquele que viabiliza a vaga no serviço de saúde com mais rapidez, motivo pelo qual as escolas o acionam (Sequeira, Monti & Braconnot, 2010). Contudo, ao associar-se a queixa escolar e a escola ao conselho tutelar, os artigos ficaram significativamente reduzidos.

Foram encontrados apenas 05 (cinco) trabalhos que tinham como objeto de estudo a relação entre escola e Conselho Tutelar. Desses, um que trata das notificações de evasão escolar e infrequência, sem se debruçar sobre os encaminhamentos do conselho tutelar (Comiran, 2009), outro que analisa as queixas e como elas são entendidas pelos conselheiros (Souza, Teixeira & Silva, 2003), mas também sem sistematização dos encaminhamentos realizados pelo conselho.

Já, os trabalhos de Nascimento & Scheinvar (2007), Fernandes & Aragão (2011), e Scheinvar (2012), abordam a judicialização qualitativamente, por meio da análise institucional na ótica foucaultiana da biopolítica do poder e tecem reflexões acerca do conselho tutelar, do Poder Judiciário e da escola enquanto instituições marcadas pela lógica penal e disciplinadora,

[94] Ainda que não tenham sido encontrados nos sítios mencionados, sabe-se de estudos que versam sobre a judicialização da educação devido à falta de vagas em escolas, os quais discutem a necessidade de ações movidas pelo Ministério Público para a criação de tais vagas.

próprias ao Estado de Direito. Dentre esses trabalhos, apenas o de Fernandes & Aragão (2011), parte de pesquisa de campo. As autoras estudaram a percepção dos conselheiros tutelares sobre os encaminhamentos que recebem das escolas, mas a judicialização é mencionada sem análise aprofundada.

É necessário investigar essa trama e levantar dados quantitativos e qualitativos sobre os encaminhamentos da queixa escolar à justiça da infância e juventude. Isto porque as tentativas de resolução dos conflitos pelas vias do acionamento da justiça indicam uma problemática permanente em nossa sociedade: os mecanismos de rejeição que operam a partir da lógica do capital.

Neste contexto, o escamoteamento das relações que se estabelecem entre a educação e o direito da criança e do adolescente pode contribuir para a manutenção das relações desiguais no interior da educação e da justiça, as quais são entendidas aqui como produto social, imbuídas de contradições e emissoras de uma posição política que reflete as aspirações de interesses de uma classe. São expressões da ideologia dominante, a qual consiste em toda e qualquer representação ideal que impregnada de interesses materiais, não os reconhece como tais (Marx & Engels, 2005).

Desta forma, o acionamento da justiça, revestido por termos como o de proteção e o de garantia de direitos, pode esconder outros processos e servir como instrumento de manutenção do *status quo* societário que criminaliza e vitimiza a infância pobre, em um movimento de "defesa social" e de individualização do fracasso escolar, como demonstra a história da educação e da legislação e da assistência à infância no Brasil (Patto, 1993; Rizzini & Pilotti, 2009). O objetivo central deste trabalho é, portanto, investigar os encaminhamentos dados às queixas escolares pelo conselho tutelar e suas justificativas, para averiguar se tem havido o encaminhamento à justiça de conflitos que não expressam violação de direitos[95], mas sim, conflitos sociais que produzem e reproduzem o fracasso escolar e revelam seu escoamento a outros setores sem que se reflita sobre a educação no país.

Neste sentido, uma outra contribuição deste trabalho é a abordagem do objeto, pautada no materialismo histórico e dialético, visando a estrutura e a dinâmica do processo de

[95] A análise dos desdobramentos de tais encaminhamentos no Ministério Público e Poder Judiciário é pretensão de estudo posterior.

encaminhamentos da queixa escolar à justiça. Busca-se investigar a existência objetiva da judicialização da queixa escolar que, por hora, trata-se de hipótese pautada na aparência fenomênica e empírica da experiência cotidiana e de algumas discussões teóricas, que carecem de investigação.

Para tanto, propõe-se um estudo quantitativo e qualitativo, que investigará as queixas escolares que chegam ao conselho tutelar, bem como se tem havido o acionamento da justiça a partir do conselho[96], assim como se tem havido o acionamento de outros setores como saúde e assistência social, em quais casos isso ocorre e sob quais justificativas. As técnicas utilizadas consistem em análise documental dos registros do conselho tutelar e entrevistas com conselheiros.

A apreensão da essência e dinâmica do objeto deste trabalho, síntese de múltiplas determinações, exige a compreensão histórica do sistema de relações construídos entre educação e justiça na sociedade capitalista neoliberal, na medida em que o modo de produção capitalista e o ideário neoliberal definem as relações entre Estado e sociedade civil, bem como apregoam uma forma de sociabilidade pautada na meritocracia e na responsabilização dos indivíduos por sua condição. As relações de trabalho e a luta de classes devem ser tomadas como base da análise, a julgar pelo fato de que é a classe pobre que tem chegado aos conselhos tutelares, como já mencionado anteriormente, e de que, como Patto (1993) apontou, a produção do fracasso escolar também tem indicado um movimento de exclusão da classe pobre nos processos educativos, o que fora revelado por autores como Nagle (1974), Romanelli (1986), Ribeiro (1992) e Saviani (2005).

Desta forma, o primeiro passo da pesquisa consistiu em um levantamento histórico da educação no Brasil e de sua constituição como direito social, assim como no levantamento da história da legislação e da assistência à infância no Brasil até os dias atuais. Ambos compreendidos na relação com fatores sociais, políticos e econômicos. Sem isso, educação e o Direito da Criança e do Adolescente seriam abstraídos de suas vinculações com o todo social e tomados como fins em si mesmos.

[96] Serão estudados 04 conselhos tutelares de uma comarca do interior do Estado do Paraná. O conselho tutelar é estudado e não o Poder Judiciário, neste momento, pois além do número elevado de processos que correm nas Varas de Infância e Juventude, nem sempre fica evidente nos autos que tudo se iniciou com uma queixa escolar. Isso geralmente é percebido quando se busca, em estudos de caso com os conselheiros, os motivos que os levaram a levar uma família ao Ministério Público que, posteriormente, aciona o Poder Judiciário.

O segundo passo, que está em andamento, consiste no levantamento dos dados documentais e das entrevistas realizadas com os presidentes de 04 conselhos tutelares, cada um de uma cidade do interior do Estado do Paraná.

Considerações finais

Como já pontuado, esta comunicação refere-se ao projeto de pesquisa em andamento, não havendo, neste momento, conclusões a tecer sobre os dados colhidos. A análise do tema proposto pretende que o conhecimento produzido possa contribuir para transformações no sistema de garantia de direitos, na direção da desnaturalização das práticas opressivas historicamente voltadas a essa parcela da população - criminalização e punição de famílias pobres que recebem o rótulo de negligentes, incapazes e/ou violadoras de direitos, em processos judiciais penosos, geradores de sofrimento e de rupturas que podem ter consequências psíquicas danosas – responsabilizada pela escassez de direitos de que elas próprias são vítimas. É necessário, pois, que a Psicologia, muito mais do que o aperfeiçoamento dos métodos de exame e avaliação das pessoas e de novas técnicas, se preocupe com a identificação da demanda (neste caso a que se apresenta aos psicólogos e outros profissionais nas Varas de Infância e Juventude, Ministério Público e em serviços da rede de atendimento a crianças e adolescentes), enquanto produto sócio-histórico e cultural, para a adoção de uma postura crítica que reflita sobre o modo de funcionamento das relações de proteção e problematize a atuação dos profissionais da rede de proteção a crianças e adolescentes (sejam eles técnicos, magistrados, promotores, gestores públicos), para que haja uma atuação compromissada politicamente com projetos que revertam as condições de exclusão.

Referências

Brasil (1990). Lei número 8.069 de 13 de julho de 1990. *Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências*. Brasília. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm> Acesso em: 22 nov. 2015.

Boarini, Maria Lucia (org.) (2012). *Higiene mental: ideias que atravessaram o século XX*. Maringá: Eduem.

Collares, Cecília A.L; Moysés, Maria Aparecida A. (2015) *Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização.* 2.ed. São Paulo: Ed. Autor.

Deslandes, Suely Ferreira; Campos, Daniel de Souza. (2015) A ótica dos conselheiros tutelares sobre a ação da rede para a garantia da proteção integral a crianças e adolescentes em situação de violência sexual. *Ciênc. saúde coleti***va**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 7, p. 2173-2182, jul. 2015. . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232015000702173&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 20 mar. 2017. http://dx.doi.org/10.1590/1413-81232015207.13812014.

Digiácomo, Murilo José; Digiácomo, Ildeara de Amorim. (2013) *Estatuto da criança e do adolescente; anotado e interpretado.* Curitiba, SEDS.

Fernandes, Priscila Valverde; Aragao, Elizabeth Maria Andrade. (2011) Peculiaridades entre conselho tutelar e crianças encaminhadas pela escola. *Fractal, Rev. Psicol.*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 1, p. 219-232, Apr. 2011. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-02922011000100015&lng=en&nrm=iso>. access on 27 May 2016. http://dx.doi.org/10.1590/S1984-02922011000100015

Frizzo, Katia Regina; Sarriera, Jorge Castellá. (2006) Práticas sociais com crianças e adolescentes: o impacto dos conselhos tutelares. *Psicol. cienc. prof.*, Brasília, v. 26, n. 2, p. 198-209, jun. 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932006000200004&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 07 mar. 2017. http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932006000200004.

Granville-Garcia, Ana Flávia et al. (2009) Conhecimentos e percepção de professores sobre maus-tratos em crianças e adolescentes. *Saude soc.*, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 131-140, mar. 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-

12902009000100013&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 07 mar. 2017. http://dx.doi.org/10.1590/S0104-12902009000100013.

Gawryszewski, Vilma Pinheiro et al . (2012) Maus-tratos contra a criança e o adolescente no Estado de São Paulo, 2009. *Rev. Assoc. Med.* Bras., São Paulo, v. 58, n. 6, p. 659-665, Dec. 2012. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-42302012000600009&lng=en&nrm=iso>. access on 21 Mar. 2017. http://dx.doi.org/10.1590/S0104-42302012000600009.

Kappel, Verônica Borges et al. (2014) Enfrentamento da violência no ambiente escolar na perspectiva dos diferentes atores. *Interface (Botucatu)*, Botucatu, v. 18, n. 51, p. 723-735, dez. 2014. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832014000400723&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 20 mar. 2017. http://dx.doi.org/10.1590/1807-57622013.0882.

Lima, Jeanne de Souza; Deslandes, Suely Ferreira. (2011) A notificação compulsória do abuso sexual contra crianças e adolescentes: uma comparação entre os dispositivos americanos e brasileiros. *Interface (Botucatu)*, Botucatu, v. 15, n. 38, p. 819-832, Sept. 2011. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832011000300016&lng=en&nrm=iso>. access on 21 Mar. 2017. Epub Sep 30, 2011. http://dx.doi.org/10.1590/S1414-32832011005000040.

Marcal, Viviane Prado Buiatti; Silva, Silvia Maria Cintra da. (2006) A queixa escolar nos ambulatórios públicos de saúde mental: práticas e concepções. *Psicol. Esc. Educ. (Impr.)*, Campinas, v. 10, n. 1, p. 121-131, jun. 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572006000100011&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 07 mar. 2017. http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572006000100011.

Milani, Rute Grossi e Loureiro, Sonia Regina. Famílias e violência doméstica: condições psicossociais pós ações do conselho tutelar. *Psicol. cienc. prof. [online]*. 2008, vol.28, n.1 [citado 2017-03-07], pp.50-67. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932008000100005&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 1414-9893. http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932008000100005

Marx, Karl; Engels, Friedrich. (2005) *A ideologia alemã: Feuerbach – a oposição entre as concepções materialista e idealista.* São Paulo: Martin Claret.

Moreira, Martha Cristina Nunes et al . (2014) Violência contra crianças e adolescentes com deficiência: narrativas com conselheiros tutelares. *Ciênc. saúde coletiva*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 9, p. 3869-3878, set. 2014. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232014000903869&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 21 mar. 2017. http://dx.doi.org/10.1590/1413-81232014199.12172013.

Nascimento, Maria Lívia do; Scheinvar, Estela. 2012) Editorial. *Psicol. Soc.*, Belo Horizonte, v. 24, n. spe, p. 01. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822012000400001&lng=en&nrm=iso>. access on 31 Aug. 2016. http://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822012000400001

Oliveira, Jacqueline Reiter de et al. (2014) Violência sexual e coocorrências em crianças e adolescentes: estudo das incidências ao logo de uma década. *Ciênc. saúde coletiva*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 3, p. 759-771, mar. 2014. Disponível em <http://www.scielosp.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232014000300759&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 21 mar. 2017. http://dx.doi.org/10.1590/1413-81232014193.18332013.

Patto, Maria Helena Souza. (1993) *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T.A. Queiroz, reimpressão.

Ribeiro, Marcelo Silva de Souza; Ribeiro, Carla Valois. (2015) Saúde e Prevenção nas Escolas (SPE): elementos para avaliação de projetos sociais em Juazeiro, Bahia, Brasil. *Interface (Botucatu)*, Botucatu, v. 19, n. 53, p. 337-348, jun. 2015. Disponível em

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832015000200337&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 21 mar. 2017. Epub 27-Mar-2015. http://dx.doi.org/10.1590/1807-57622014.0474.

Rizzini, Irene; Piotti, Francisco (orgs.). (2009) *A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. 2.ed.rev. São Paulo: Cortez.

Santoucy, Luíza Barros et al. (2014) Mulheres que denunciam violência sexual intrafamiliar. *Rev. Estud. Fem.*, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 731-754, dez. 2014. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2014000300002&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 21 mar. 2017. http://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2014000300002.

Saviani, Demerval. (2005) Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In. Lombardi, Claudinei; Saviani, Demerval (orgs.). *Marxismo e educação: debates contemporâneos.* Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR.

Scheinvar, Estela. (2016) Conselho tutelar e escola: a potência da lógica penal no fazer cotidiano. *Psicol. Soc*., Belo Horizonte, v. 24, n. spe, p. 45-51, 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822012000400008&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 27 jun. 2016. http://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822012000400008.

Siqueira, Aline Cardoso; Alves, Cássia Ferrazza; Leão, Flavia Elso. (2012) Enfrentando a violência: a percepção de profissionais da educação sobre a violação dos direitos de crianças e adolescentes. *Educação (UFSM)*, Santa Maria, p. 365-380, maio 2012. ISSN 1984-6444. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/2726>. Acesso em: 21 mar. 2017. doi:http://dx.doi.org/10.5902/198464442726.

Souza, Marilene Proença Rebello de; Teixeira, Danile Caetano da Silva; Silva, Maria Carolina Yazbek Gonçalves da. (2003) Conselho Tutelar: um novo instrumento social contra o fracasso escolar? *Psicol. estud.*, Maringá, v. 8, n. 2, p. 71-82, Dec. 2003. Available from

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722003000200008&lng=en&nrm=iso>. access on 26 May 2016. http://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722003000200008.

Souza Neto, J. C. (2006) Apontamentos para reflexão sobre concepções das práticas de atendimento à criança e ao Adolescente. In J. C. Souza Neto & M. L. B. P. Nascimento (Org.). Infância: Violência, Instituições e Políticas Públicas. São Paulo: Expressão e Arte.

Terra, Bernardo Barcellos et al. (2013) Maus-tratos infantis. Revisão da literatura. *Rev. bras. ortop*., São Paulo, v. 48, n. 1, p. 11-16, fev. 2013. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-36162013000100011&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 21 mar. 2017. http://dx.doi.org/10.1016/j.rboe.2012.03.001.

Wanderbroock Junior, Durval. (2009) *A educação sob medida: os testes psicológicos e o higienismo no Brasil (1914-45).* Maringá: Eduem.

Zibetti, Marli Lúcia Tonatto; Souza, Flora Lima Farias de; Queiroz, Kelly Jessie Marques. (2010) Quando a escola recorre à psicologia: mecanismos de produção, encaminhamento e atendimento à queixa na alfabetização. *Estud. pesqui. psicol*., Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, p. 490-506, ago. 2010. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S180842812010000200013&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 16 mar. 2017.

XIII CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL

PELA DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

27 a 30 de setembro de 2017 – Salvador – BA ISSN 1981-2566

www.conpe2017.ufba.br

EDUCAÇÃO MUSICAL: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DE FUNÇÕES PSÍQUICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Cleudet de Assis Scherer - PPI/UEM

Adriana de Fátima Franco - PPI/UEM

Resumo: O objetivo deste texto é discutir a contribuição da música para o desenvolvimento psíquico de crianças entre zero a cinco anos. Partiremos dos aportes da Psicologia Histórico-Cultural propostos por Vigotski, Luria e Leontiev que evidenciam ser a natureza social do indivíduo e apropriações de signos culturais imprescindíveis para a formação humana. Nesta direção, temos como inquietação principal: pode a educação musical contribuir para o desenvolvimento de funções psíquicas superiores em crianças da Educação Infantil? Estudo conceitual e de campo, com pesquisa bibliográfica e intervenções em aulas de educação musical, mostram que a música, como uma das manifestações da linguagem humana, é, sem dúvida, uma forma de expressão que promove o desenvolvimento psíquico infantil. No entanto, para que ocorra a apropriação de conceitos musicais e possível desenvolvimento, é necessário, por parte dos professores da Educação Infantil, uma prática pedagógica organizada e consciente no ensino nessa área de conhecimento.

Palavras-chave: Desenvolvimento psíquico; funções psicológicas superiores; educação musical; educação infantil.

Introdução

Neste texto discutiremos a contribuição da música para o desenvolvimento do psiquismo em crianças de zero a cinco anos. Decorre de reflexões e questionamentos desencadeados na nossa prática enquanto professora de Musicalização em uma escola infantil, como pesquisadora no Mestrado em Educação e agora no doutorado em Psicologia com esse objeto.

Justificamos nossas discussões a partir dos estudos de Ilari (2003) ao afirmar que o primeiro contato do ser humano com a música acontece mesmo antes do nascimento, em sua vida intrauterina, quando ouve o batimento cardíaco da mãe, por meio de um dos elementos fundamentais da música - o ritmo. Desse modo, iniciamos nosso contato musical desde quando nos encontramos no útero materno e o estendemos por toda a vida, na medida em que nos apropriamos de práticas sociais e tradições culturais musicais historicamente produzidas pela humanidade.

Nós nos educamos e aprendemos conceitos musicais nas relações com as pessoas e com a cultura, desse modo, entendemos que na escola da infância, esses conhecimentos devem ser

aprofundados e sistematizados. O entendimento do potencial educativo da música no âmbito escolar não pode ser visto como expressão individual, mas como somatório das mediações sociais, uma vez que a atividade psíquica que a criança executa na musicalização é resultado de mediações estabelecidas entre ela e o mundo e outros sujeitos, ou seja, como produto estético, social e cultural oriundo das vivências do ser humano. Segundo Vigotski (1999, p. 328-329) "[...] a arte é a mais importante concentração de todos os processos biológicos e sociais do indivíduo na sociedade, [...] é um meio de equilibrar o homem com o mundo nos momentos mais críticos e responsáveis da vida". Na visão vigotskiana, a importância da arte, englobando a música, no desenvolvimento do sujeito é fundamental por promover a oportunidade de complexificar funções intelectuais contribuindo para o desenvolvimento do psiquismo humano.

Contudo, a educação musical esteve ausente por cerca de trinta anos dos currículos escolares, o que contribuiu para a não formação de professores nessa área. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN n. 9.394/96 - que, atualmente, normatiza o sistema educacional brasileiro, apontou para uma nova maneira de encarar o ensino de artes e incrementou o seu valor pedagógico, representando um importante passo no resgate de seu papel no desenvolvimento dos alunos. Com os documentos orientadores pós LDBEN (Brasil, 1996), como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1999), a educação musical recebeu enfoques específicos. É clara a intenção desses documentos em fornecer informação e orientação aos professores, no entanto, em contrapartida, enfatiza-se a necessidade de cada escola, cada equipe, elaborar seu próprio plano de atuação a partir da situação real enfrentada cotidianamente. Observamos aqui, como em outros momentos da educação brasileira, ações governamentais que deixam para a escola e para o professor a responsabilidade de formação e capacitação docente para desenvolver a sua prática pedagógica.

A Lei n. 11.769 (Brasil, 2008), sancionada em 18 de agosto de 2008, altera a LDBEN n. 9.394/96, ao dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica implantada em agosto de 2011. O maior desafio, contudo, é a formação de futuros profissionais e programas adequados para não fragilizar o papel humanizador que a música propicia, em meio a "nomes, números e datas" favorecendo o conhecimento, a criatividade e a expressão musical (Kater, 2008, p. 2).

Nesse sentido, um dos aspectos fundamentais no aprendizado da música é entendê-la como uma forma de representação das visões de mundo, das maneiras de interpretar a realidade por meio de sons e silêncios, com vistas ao pleno desenvolvimento psíquico dos sujeitos. Para tanto, neste texto, discutiremos o desenvolvimento do psiquismo humano e as relações existentes entre as atividades artísticas no contexto escolar, em especial, a musicalização, com o objetivo de desencadear apontamentos a respeito da efetiva organização do ensino e suas possibilidades pedagógicas decorrentes, que poderão auxiliar no trabalho docente com essa importante linguagem.

Desenvolvimento do psiquismo: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural

Autores da Teoria Histórico-Cultural (Vigotski (1996); Elkonim (1987); Davydov (1988) apontam que o momento mais importante de intervenção do professor é quando determinada função psíquica está em processo de desenvolvimento, isto é, se supera do comportamento direto, imediato, para um comportamento cultural mediado por instrumentos (ferramentas) e signos (símbolos). Por isso faz-se necessário conhecer as regularidades desse processo e entender que o ser humano tem formas diferentes de aprendizado em cada período da sua vida; de posse desse entendimento organizar um ensino que potencialize as plenas possibilidades existentes em cada período. Esses momentos, fases, crises ou etapas de desenvolvimento humano, desde o nascimento até a idade adulta, foram sistematizados pelos autores citados e denominados de periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico.

Nessa perspectiva, é fundamental a relação entre o estudo da periodização e a prática pedagógica, uma vez que, a psicologia tem como objeto de estudo as leis que regem o desenvolvimento do psiquismo da criança e a pedagogia, por sua vez, o processo pedagógico, ou seja, a organização do ensino. Portanto, ciências inseparáveis para um ensino promotor de aprendizagem, já que seria impossível desvincular o desenvolvimento psíquico de situações concretas da sala de aula. No entanto, não é o que ocorre no cotidiano escolar, segundo Sforni et al, (2016, p. 2) fundamentar nesse referencial teórico "[...] não raro, resulta na manutenção da teoria apenas na 'carta de intenções', ou seja, no Projeto Político Pedagógico, enquanto a aula em si, em sua forma e conteúdo, pouco se diferencia daquela que ocorre em outras escolas que não têm proximidade com a Teoria Histórico-Cultural".

Na busca de romper a dicotomia teórico-prática e ir para além das aparências dos fenômenos ou apenas da descrição dos sintomas de não aprendizagem é fundamental compreender como o sujeito aprende e como a organização do ensino pode promover ações mentais superiores. No sentido de contribuir para a elucidação dessas questões Vigostki (1996) nos dá luz, ao esclarecer à dinâmica e a característica do desenvolvimento, por meio do conceito de neoformações. Conforme explica o autor,

> Entendemos por formações novas o novo tipo de estrutura da personalidade e de sua atividade, as mudanças psíquicas e sociais que se produzem pela primeira vez em cada idade e determinam, no aspecto mais importante e fundamental, a consciência da criança, sua relação com o meio, sua vida interna e externa, todo o curso de seu desenvolvimento em um dado período (Vygotski, 1996, p. 255)

As neoformações ocorrem por meio de mediações sociais nas quais o sujeito está inserido, que lhes exigem determinadas ações mobilizando funções ainda não desenvolvidas a se colocarem em movimento para dar conta de necessidades sociais externas. Como por exemplo, o desenvolvimento da percepção, que na primeira infância está focado na atividade com objetos e na idade pré-escolar, vai se complexificando e aos poucos vai se separando das ações com objetos. É uma função psicológica superior primordial para a apropriação de conhecimentos em relação a objetos naturais e às realizações humanas, e, portanto, uma função importante para o desenvolvimento do pensamento infantil. Como contributo para esse desenvolvimento encontra-se a percepção auditiva, que ocorre de forma diferente da visual, já que nesse âmbito, o objeto é um dado concreto e estável no decorrer do processo perceptivo. Na percepção auditiva, o objeto sonoro também é um dado concreto, mas passa por constantes modificações enquanto é percebido. Para isso, envolve o processo de captação dos sons, sua memória enquanto percepção musical e o registro de eventos sonoros do discurso musical. Ao trabalharmos com sons ambientais nas aulas de musicalização, devemos levantar questionamentos sobre o que eles nos informam, sobre o local em que estamos e como é possível orientar-nos por meio dos sons de cada hora do dia, desse modo, poderemos contribuir para a neoformações no sentido de que a percepção musical, baseia-se em ampliar a interpretação dos sons com vistas à organização e viabilização da linguagem musical. A

aprendizagem dessa percepção se aperfeiçoa na medida em que se enriquecem as experiências da criança, uma vez que, o mundo está repleto de sons, é preciso ouvi-los, percebê-los bem, contextualizá-los para conectarmos com o mundo sonoro, e a educação musical pode, sem dúvida, contribuir e permitir neoformações. Nesse sentido, a situação social, por força de novas aquisições poderá modificar e a criança necessitará de novos modos de ensiná-la.

Para Vygotsky (1996), existem idades estáveis que estão presentes em todos os períodos, propiciam mudanças microscópicas que se acumulam promovendo novas potencialidades em uma determinada idade, são detectáveis em todas as crianças e são mais estudadas com maiores detalhes e idades de crises[97]. No entanto, o autor, comprovou por meio de estudos empíricos que as crises são benéficas porque buscam a autonomia dos sujeitos, diferenciando de outros autores que reconhecem existir crises, mas pensam ser patológicas ou de desvio de conduta. Para isso propõe a periodização do desenvolvimento, com alternância entre períodos estáveis e de crise: crise pós-natal – primeiro ano (2 meses a 1 ano); crise do 1 ano- infância precoce (1 a 3 anos); crise dos 3 anos – idade pré-escolar (3 a 7 anos); crise dos 7 anos -- idade escolar (8 a 12 anos); crise dos 13 anos – puberdade (14 a 18 anos); e crise dos 17 anos. Nessa perspectiva, os períodos de conflito ou de crise, são importantes para o desenvolvimento, já que permitem a viragem na formação da personalidade dos sujeitos. Em seu texto, Vigotski (1996), pontua três fatores que devemos levar em consideração ao fazer as análises: primeiro, que todas as mudanças que tem lugar em uma crise se agrupam em torno de uma formação nova do tipo transitória; segundo, devemos estudar como mudam as linhas centrais e secundárias do desenvolvimento; terceiro, avaliar a idade crítica desde o ponto de vista da zona de desenvolvimento próximo[98], quer dizer da relação com a idade seguinte. E desse modo, Vygotski (1996, p.259, tradução nossa) conclui que "por trás de cada sintoma negativo se oculta um conteúdo positivo que consiste, quase sempre, um passo para uma forma nova e superior", ou seja, reafirma que o critério fundamental para estudar o desenvolvimento

[97] Crise: Períodos de viragem, conflitos. Os períodos de crise "[...] se distinguem por traços opostos á idade estável" (Vigotski, 1996, p.256).
[98] Nível de desenvolvimento real e zona de desenvolvimento próximo. No nível de desenvolvimento real encontram-se as funções psicológicas já desenvolvidas. Nesse nível estão presentes todos os conteúdos informações e conceitos já internalizados e, de posse deles, a criança desempenha atividades de forma independente. A zona de desenvolvimento proximal refere-se às tarefas que a criança somente consegue fazer com auxílio de outras pessoas, pois os significados e conceitos existem em potencial e estão por ser concluídos" Galuch, M. T.; Mori, N. N. R. (2008, p.30).

psíquico é a formação do novo por meio do conhecimento das consequências advindas dessas novas estruturas em cada idade. Como por exemplo, sintomas da crise dos três anos: 1) Teimosia, reação infantil quando a criança exige algo não porque deseja intensamente, senão só por haver exigido. Insiste em sua exigência. O motivo da sua teimosia se deve porque se sente obrigada por sua primeira decisão. A criança se recusa por uma tendência a si mesmo, por ter adotado uma posição. 2) Rebeldia, considerado o principal, ocorre pela forma autoritária do modo de vida que lhe foi imposto até os três anos. Antes a criança era dócil, carinhosa e de repente se torna rebelde, caprichosa, sempre descontente se expressando por meio de birras, utilizando palavras e não mais só se comunicando por movimentos corporais, totalmente contra regras estabelecidas pelos adultos. 3) Insubordinação, a criança quer ser independente, quer fazer tudo sozinha. Enfim, a crise dos três anos, é marcada pelo não, pelo eu, por necessidade de autoafirmação e de fazer valer suas posições. (Vigotski, 1996).

Em uma avaliação superficial e não dialética, poderíamos concluir que esse momento é totalmente marcado por um momento negativo e contraditório. Porém, tais sintomas se forem conduzidos adequadamente por familiares e por professores são fundamentais para o desenvolvimento da personalidade da criança nesse período. Como explica Vigotski (1996, p.375, tradução nossa) “em termos mais simples, a crise é o resultado de reestruturação das relações sociais recíprocas entre a personalidade da criança e as pessoas ao seu redor”.

Portanto, ao estudarmos as crises propostas por Vigotski (1996) e os períodos elaborados por Elkonim (1987) devemos entender que na periodização histórico-dialética do desenvolvimento psíquico o lugar que a criança ocupa nas relações sociais é de fundamental importância se levarmos em consideração que não é a idade cronológica da criança que determinará o período do desenvolvimento que se encontra, uma vez que os períodos são relativos, condicionados e produzidos historicamente.

Outro fator importante a se considerar é que mudanças psíquicas e sociais acontecem em decorrência de transformações na atividade dominante, isto é, “[...] aquela em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança dentro do qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento” (Leontiev, 1888, p.122). O movimento promovido pela atividade principal como propulsora de desenvolvimento possibilita no seu

interior o surgimento de novos tipos de atividade e a formação e reorganização dos processos psíquicos.

Elkonin (1987) descreve a atividade dominante de cada período que guiará o desenvolvimento psíquico: primeiro ano de vida – comunicação emocional direta com o adulto; primeira infância – atividade objetal manipulatória; idade pré-escolar - jogo de papeis ou faz de conta; idade escolar – atividade de estudo; adolescência inicial – comunicação íntima pessoal e adolescência – atividade profissional/de estudo.

Enfim, é por meio da atividade mais importante em cada etapa da vida e das crises que o sujeito entra em contato com o mundo, mais se apropria da cultura e das habilidades humanas. Nesse sentido, a organização didática do professor, assume sua forma mais adequada quando considera a maneira como a criança se relaciona em cada idade, propiciando um tipo de atividade que lhe permita mudanças significativas na formação dos processos psicológicos e no desenvolvimento dos traços essenciais da sua personalidade. Conforme explica Elkonin (1987), existem estreitas relações entre o entendimento do problema da periodização do desenvolvimento e a organização do ensino, porque para tal ação, se faz necessário saber quem é o sujeito da aprendizagem e como esse sujeito aprende.

Com bases nesses aspectos Sforni (2015, p. 384, grifos da autora) argumenta que ao planejar uma aula o professor deve ter clareza sobre que desenvolvimento espera com sua intervenção pedagógica, pois,

> [...] o pensamento teórico vincula-se ao desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores, que se desenvolvem na própria atividade do sujeito. Ou seja, a atenção, a percepção, a memória, o raciocínio, a imaginação, o sentimento desenvolvem-se à medida que são *ativados.* Tais atividades, no entanto, não se reduzem a exercícios para o desenvolvimento dessas funções: devem ser realizadas com conteúdos curriculares, colocando, de maneira integrada essas funções em movimento. Cada atividade escolhida ou elaborada pelo professor deve ser analisada em seu potencial para a mobilização das funções psíquicas.

Portanto, as funções culturalmente formadas desenvolvem-se somente por meio de atividades que as mobilizem, uma vez que, possuem dependência de processos concretos em

que estão inseridas. Após breves aportes teóricos, trataremos a seguir de que modo à organização do ensino da musicalização pode contribuir para a mobilização de funções psíquicas superiores.

Musicalização e a organização do ensino

Há um importante espaço a ser ocupado nas escolas de Educação Infantil, uma vez que, a música oferece o aprimoramento do ser humano por meio do cantar e tocar, ouvir e escutar, perceber e discernir, compreender e se emocionar. Esse caráter nos remete a entendê-la como uma produção histórica e social produzida pelos homens e uma ferramenta vital para o desenvolvimento e aprendizagem de crianças. No entanto, hoje, a música está presente na educação, ás vezes como mecanismo de controle, auxílio no desenvolvimento de outras disciplinas ou divertimento e lazer, mas ainda deixando a desejar como educação dos sentidos e conhecimentos sobre os códigos específicos da música, enfim, como área de conhecimento com objetivos próprios com vistas ao desenvolvimento e aprendizagem infantis. Como pontua Joly (2006, p.81) “a música, entre outras artes, tem sido reconhecida como parte fundamental da história da civilização e uma excelente ferramenta para o desenvolvimento de inúmeras capacidades humanas.”

Todavia, para que seu uso e ensino promovam crescimento cognitivo e social no âmbito da escola, como importante agente formador cultural da criança, deve-se priorizar não a formação de um músico profissional, e sim, o desenvolvimento de um trabalho em que o objeto de estudo seja a própria música, representada tanto pelas obras de arte consagradas como pelos demais objetos musicais que fazem parte da realidade humana. Dessa forma, entendemos ser fundamental permitir o acesso de todos à linguagem musical como prática social criadora, com vistas à compreensão de si mesmo, da diversidade de sua própria cultura e de culturas mais distantes.

Nesse contexto, nos interrogamos: é possível propiciar todo esse rol de conhecimentos a crianças de zero a cinco anos por intermédio da musicalização? Existe necessidade do professor de música entender o desenvolvimento do psiquismo para organizar um efetivo ensino musical?

De acordo com Vigotski (1991), o desenvolvimento psíquico é determinado pela apropriação das formas históricas, sociais e culturais. Com base nessa premissa, entendemos que a educação musical pode afetar crianças dessa faixa etária, por meio de conceitos musicais, canções, brincadeiras com gestos e movimentos corporais, isto é, inserindo-as em uma atividade coletiva intencionalmente planejada para esse fim. Por isso defendemos ser fundamental que o professor tenha conhecimento teórico substancioso de psicologia para que supere análises naturalizantes de desenvolvimento natural, espontâneo e entenda ser importante um trabalho educativo que priorize o entrelaçando biológico e cultural, proposto pela psicologia Histórico-Cultural e desse modo promova o desenvolvimento de comportamentos culturalmente complexos.

Como, por exemplo, a complexificação da atenção como função de grande relevância para o desenvolvimento psíquico da criança. Gonobolin (1969) explica que o fundamento fisiológico da atenção está na excitabilidade ótima centrada em determinadas zonas do córtex cerebral e na inibição simultânea das demais zonas corticais. Adverte, também, sobre o papel importantíssimo da atenção nas funções perceptivas que são premissas indispensáveis para qualquer atividade humana. Segundo o autor, o homem tem a capacidade de selecionar os estímulos mais importantes dentre os inúmeros recebidos para sua atividade, sem essa seletividade não ocorreria o pensamento organizado voltado para a solução dos problemas colocados em seu cotidiano.

Essa função psicológica pode ser dividida em dois componentes: a atenção involuntária, na qual aparece um estímulo onde não existia, mas em dado momento atua sobre o sujeito, principalmente quando refere a todas as diferenças sensíveis, por sua forma, seu tamanho, sua cor e a duração de sua ação. E a atenção voluntária, baseada na atividade consciente, com sustentação nas conexões formadas pela experiência passada, entre uma e outra tarefa.

Para Luria (1991), é grande a importância da instrução verbal do adulto para a orientação da atenção seletiva da criança, uma vez que, para que ela ocorra é necessária uma síntese prévia dos elementos nela incluídos. Segundo o autor, "[...] a formação da atenção arbitrária abre caminho para a compreensão dos mecanismos interiores dessa complexíssima forma de organização de atividade consciente do homem, que desempenha papel decisivo em toda a sua vida psíquica" (Luria, 1991, p. 35).

Como contribuição para o desenvolvimento dessa potencialidade, um recurso importante a ser utilizado no trabalho com a musicalização é a construção de instrumentos musicais e objetos sonoros. Conforme pesquisas da educadora musical Brito (2003, p. 69),

> Além de contribuir para o entendimento de questões elementares referentes à produção do som e suas qualidades, à acústica, ao mecanismo e ao funcionamento dos instrumentos musicais, a construção de instrumentos estimula a pesquisa, a imaginação, o planejamento, a organização, a criatividade, sedo por isso, ótimo meio para desenvolver a capacidade de elaborar e executar projetos.

Ao criarmos um ambiente musical na sala de aula, percebemos que as crianças exploram e improvisam livremente. Além do que, a utilização de instrumentos construídos por elas mesmas aguça o desejo de explorá-los e fazer experiências para criar sonoridades diferentes.

São inúmeros e variados os instrumentos que podem ser confeccionados com crianças da Educação Infantil, com a aplicação de uma diversidade de sucatas e materiais recicláveis, grãos, sementes, pedrinhas, entre outras, a depender da faixa etária desses alunos. Ao organizar e classificar esses materiais, permitiremos que a sala de aula se torne um espaço lúdico, de exploração, criação e incentivo à reflexão, uma vez que cada povo, cada lugar, cada época evidenciam em suas manifestações culturais instrumentos musicais próprios. Outra possibilidade a ser enfocada na construção de instrumentos é que a criança ouça, compare os timbres de cada um deles, percebendo as diferenças sonoras, com vistas ao desenvolvimento da percepção auditiva. É importante aprender a escutar e a analisar os instrumentos confeccionados quanto aos sons que produzem: graves ou agudos, curtos ou longos, já que envolvem o domínio de conceitos musicais para que ocorra uma efetiva integração entre a ação e a recepção. Segundo Brito (2003, p. 187), “escutar é perceber e entender os sons do sentido da audição, detalhando e tomando consciência do fato sonoro. Mais do que ouvir (um processo puramente fisiológico) escutar implica detalhar, tomar consciência do fato sonoro”.

A escuta permite que os demais conteúdos trabalhados na Educação Infantil sejam percebidos e compreendidos pelas crianças, visto que a percepção se aperfeiçoa na medida em que se ampliam as experiências e conhecimentos do sujeito. Nesse sentido, Rubinstein (1973, p. 155) enfatiza a importância da música nesse desenvolvimento, ao afirmar que “o ouvido

humano desenvolveu-se de modo considerável graças à evolução da música e da linguagem" e que esse aperfeiçoamento é produto de toda a história universal.

Dessa forma, tão importante quanto construir instrumentos é poder fazer música com eles e utilizá-los nos jogos de improvisação, na bandinha rítmica, sonorização de histórias, entre outros, contribuindo para o desenvolvimento da percepção e da atenção voluntária, que, como vimos expondo, não ocorre espontaneamente na sala de aula, depende, sim, do conteúdo que permeia as mediações professor/conhecimento/criança e desta com seus pares, bem como das imagens propiciadas, dos objetos manipulados e de como são manipulados, sempre com a visão de analisar as necessidades históricosociais que justificam a produção e o manuseio desses jogos e conhecimentos. É importante ressaltar que na musicalização, ao trabalharmos com instrumentos de percussão, em situações em que as crianças tocam e param nos momentos indicados pelo gesto do professor, estamos auxiliando-as a desenvolver a atenção seletiva de forma lúdica e significativa. O desenvolvimento da atenção pressupõe atividades por força da motivação (motivo da ação) e que despertem o interesse das crianças. Sugerimos, no entanto, não sobrecarregá-las com estímulos, evitando o oposto da atenção seletiva, que é a distração.

Percebemos neste estudo que o desenvolvimento psíquico, de acordo com os pressupostos vigotskianos, consiste no processo de constituição das funções caracteristicamente humanas e que as relações socioculturais são o fundamento desse processo constitutivo. Elucida o autor, a memória, a percepção, a atenção, a imaginação, a criatividade, entre outras funções, não se desenvolvem fora do âmbito dessas relações e, portanto, é possível inferir que o desenvolvimento de tais funções pode ser elevado por meio da educação escolar.

Aprender a escutar com concentração e disponibilidade para tal faz parte do processo de formação de seres humanos sensíveis e capazes de perceber, sentir, relacionar, pensar e comunicar-se. O universo sonoro deve ser apresentado natural e intencionalmente, proporcionando às crianças contato com grande variedade de sons produzidos pela voz humana, pelas máquinas e, também, pela música. Ao cantar coletivamente, aprendemos a ouvir a nós mesmos, ao outro e ao grupo. Dessa forma, desenvolvemos também aspectos da personalidade, como atenção, concentração, cooperação, espírito de coletividade e palavras do vocabulário, tão importantes para a alfabetização.

Nessa perspectiva, Luria (1991, p. 91) escreve: "[...] a linguagem humana dispõe de todo um sistema de códigos sonoros, à base dos quais se constroem os seus elementos significantes: as palavras". O mundo das excitações sonoras do homem é determinado por fatores de origem históricosocial, ainda que dialeticamente relacionados aos biológicos, explica ele. Para o sujeito distinguir os sons do discurso ou fonemas não basta possuir um bom ouvido, mas percebê-los por um complexo trabalho de discriminação dos indícios essenciais do discurso e de abstração dos traços estranhos utilizados para tal distinção.

Portanto, segundo Brito com base em Akoschky (2003) a percepção se aperfeiçoa na medida em que se ampliam as experiências e conhecimentos do sujeito. Pela análise das impressões recebidas, o cérebro desmembra e, simultaneamente, estrutura os elementos diferenciados. A percepção é uma conquista progressiva: é uma interpretação dos dados que atinge a pessoa por meio dos sentidos, conduta complexa que envolve o jogo da experiência, a memória, os quadros de referência. Graças a essa atividade, o indivíduo estabelece a comunicação, que transcende o simples contato sensorial com o mundo circundante: a percepção lhe permite a compreensão.

Essa exposição nos remete a afirmação de Vigotski (1991, p. 115), "[...] uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental [...] que implicaria em uma formação efetiva do professor com vistas a relacionar: periodização do desenvolvimento psíquico e conteúdos musicais próprios para cada período levando em conta a atividade principal, propiciando mediações formadoras de funções psíquicas superiores.

Algumas considerações...

Por meio dos estudos estabelecidos com os autores da teoria Histórico-Cultural, relacionados neste texto, podemos compreender o sujeito como um ser social fruto das relações estabelecidas no grupo social em que está inserido. Percebemos, também, que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores não acontece de forma espontânea, mas dependem principalmente das condições socioculturais a que é submetido.

Com a apropriação desse conhecimento nos foi possível estabelecer reflexões e observações da prática pedagógica com maior clareza, compreendendo que a cada atividade

planejada e organizada intencionalmente com vistas ao desenvolvimento do psiquismo está diretamente relacionada ao conteúdo apresentado pelo professor.

É importante ressaltar que

> [...] o trabalho com a música deve considerar, que ela é um meio de expressão e forma de conhecimento acessível aos bebês e às crianças, inclusive àquelas que apresentem necessidades especiais, [...] por ser um excelente meio para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da auto-estima, do auto-conhecimento, além de ser um poderoso meio de integração social (Brasil,1998. p. 49).

Concordamos com essa perspectiva de ensino ao observar por meio de nossas pesquisas, Scherer; Goulart (2009, 2010), que crianças que participam das atividades de musicalização, demonstram desenvolvimento positivo na percepção auditiva, memória, atenção, coordenação motora por meio de atividades e ao trazer as suas próprias experiências de fora da escola como contribuição para o contexto escolar.

Entendemos que a música como linguagem tem muito a contribuir com a sua expressividade por meio das manifestações/produções sonoras, movimentos corporais e ritmos que utilizam os sentidos humanos, fazendo com que a criança adquira a leitura do ser individual e social, transformando suas relações interpessoais.

Nessa perspectiva, concordamos com Leontiev (1978) ao afirmar que se trabalharmos com metodologias de ensino condizentes com as necessidades dos alunos poderemos levá-los a consideráveis progressos. O processo de apropriação não se dá de forma direta, ou seja, existe uma ampla relação entre o papel diretivo e intencional do professor no ensino dos conhecimentos científicos e no desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Conforme explica Luria (2005, p. 79-80, grifos nossos),

> Quando uma criança aprende a ler, na escola, a escrever, a fazer contas, quando aprende os fundamentos da ciência, assimila uma experiência humano-social, da qual não poderia assimilar **nem sequer uma milionésima parte do seu desenvolvimento** fosse apenas determinado pela experiência que pode alcançar-se mediante uma interação direta com o ambiente.

Enfim, para promover o desenvolvimento psíquico infantil, o ensino escolar deve transmitir e garantir a apropriação do patrimônio cultural humano: conhecimentos científicos, filosóficos e estéticos.

Nessa perspectiva, é fundamental que o professor de educação musical tenha consciência da importância de apropriar-se dos significados, conceitos, pesquisas, estudos, em síntese, do conhecimento produzido pelos homens ao longo de sua história, para que possa estabelecer uma prática escolar transformadora, contribuindo, então, para uma nova concepção de homem, de sociedade e de mundo.

Como discutimos neste artigo, a educação musical tem muito a contribuir com a expressividade da criança por meio das manifestações/produções sonoras, movimentos corporais e ritmos que utilizam os sentidos humanos, fazendo com que a criança adquira a leitura do ser individual e social e, desse modo, transforme as suas relações interpessoais. Enfim, a musicalização, ao ser trabalhada de forma lúdica e dinâmica, traz experiências gratificantes e constitui-se elemento inestimável para a formação e desenvolvimento das crianças, permitindo-lhes a sua apropriação sem reservas, porque a música não deve ser privilégio de alguns, mas de todo ser humano.

Referências

Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. (1999) *Parâmetros Curriculares Nacionais/Arte* 5ª a 8ª séries. Brasília, DF: MEC/SEF.

Brasil. (1996) *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.* Lei n. 9394/96. Brasília. DF:MEC/SEF.

Brasil. (1998) *Referencial Curricular Nacional:* Educação Infantil. Brasília MEC/SEF, 3 v.

Brasil. (2008) *Lei nº 11.769 de 18 de agosto de 2008.* Brasília, DF: NEC/SEF.

Brito T. A. (2003) *Música na Educação Infantil*. São Paulo: Peirópolis.

Davydov. V. V. (1988) *Problemas do ensino desenvolvimental*: a experiência da pesquisa teórica e experimental na Psicologia. Moscú: Editorial Progresso.

Elkonin, Daniil B. (1987) Sobre o problema de la periodización del desarrollo psíquico em la infância. In: Davidav, Vasili e Shuare, Marta. *La psicologia evolutiva y pedagógica em la URSS*. Antologia. Moscú: Editorial Progresso, p. 104-124.

Galuch, M. T. B.; Mori, N. N. R. (2008) Aprendizagem e desenvolvimento das funções complexas do pensamento, na perspectiva histórico-cultural. In: In: Galuch, M. T. B.; Mori, N. N. R. (Org.) In: *Aprendizagem e desenvolvimento:* intervenções pedagógicas para pessoas com deficiência sensorial e auditiva. Maringá: EDUEM.

Gonobolin, F. N. (1969) La percepcion. In: Smirnov. A. A.; Leontiev, A. N. Rubinshtein, S. L.; Tieplov, B. M. *Psicologia*. 3 ed. México: Editorial Grijalbo. p.144-176.

Ilari, B. (2003) A música e o cérebro: algumas implicações do neuro desenvolvimento, para a educação musical**.** *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 9, n 9, p.7-16, set.

Joly, I. Z. L. (2006) Cultura musical na educação infantil. In: Abramovicz, A. et al. *Trabalhando a diferença na educação infantil:* propostas de atividade. São Paulo: Moderna, p. 81-97.

Kater, C. (2008) Currículo escolar: ensino da música a ser obrigatório. *Folha de Londrina.* Londrina 22 de abril 2008. Disponível <http:/wwwbonde.com.br/fpfolha/folhad.php?id=29463=20080422> acesso em 22 abril.

Leontiev A. (1978) *O desenvolvimento do psiquismo*. São Paulo: Horizonte Universitário.

Leontiev, A. N. (1988) Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.* Trad. Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone. p. 119-142.

Luria, A. R. (2005) O papel da linguagem na formação de conexões temporais e a regulação do comportamento em crianças oligofrênicas. In: Leontiev, A. N. Vygotsky, L. S. Luria, A. R. e outros. *Psicologia e Pedagogia*: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. Trad. Rubens Eduardo Frias, São Paulo: Centauro. p. 77-94.

Luria A. R. (1991) *Curso de psicologia geral.* São Paulo. Civilização Brasileira, 3 v.

Rubinstein, S. L. (1973) *Princípios de psicologia geral.* Trad. Manoel Gomes Coelho. 2ed. Lisboa: Estampa, v 3.

Sforni, M. S. et al. (2016) *Aprendizagem de conceitos em contexto escolar:* princípios teóricos e ações de ensino. III Evento do método e metodologia em pesquisa na abordagem do materialismo Histórico-Dialético e da Psicologia Histórico-Cultural. UEM.

Sforni, M. S. F. (2015) Interação entre Didática e Teoria Histórico-Cultural. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, RS, v.40, n.2, p.629-650.

Scherer. C. A.; Goulart, A. M. P. L.(2009) Linguagem musical e desenvolvimento: uma proposta para a educação infantil. In: Congresso de Leitura do Brasil-COLE, 17, 2009, Campinas**.** *Anais...* Campinas: COLE. p. 1-8.

Scherer, C. A**.** (2010) *Musicalização e desenvolvimento*: um estudo com crianças de três a cinco anos. 2010, 166p. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Maringá – UEM, Maringá.

Vygotsky L.S. (1991) *A formação social da mente*: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Trad. José Cipiolla Neto. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes.

Vigotski, L. S. (1999) *Psicologia da arte*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. (1996) Crisis del primer año de vida. In: *Obras escogidas.* Tomo IV Madrid: Visor.

Vygotsky, L. S. (1989) *Pensamento e linguagem*. Trad. Jeferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes.

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: REFLEXÕES ACERCA DA QUALIFICAÇÃO PARA O TRABALHO

Sofia Urt - IFMS[99]

Ana Maria de Vasconcelos Silva - UFMS[100]

Luciane Pinho de Almeida - UCDB[101]

Introdução

A Educação Profissional, no Brasil, foi historicamente destinada às classes menos favorecidas e, por isso, ainda tem prevalecido o desprestígio a esse segmento, que sofreu transformações e redefinições ao longo do processo histórico, ainda que mantida a finalidade de reprodução do capital. Contudo, importante frisar que a educação, quer seja profissional ou propedêutica, em linhas gerais, tem por objetivo principal, em nossa sociedade, a formação para o trabalho.

Por sua vez, o trabalho enquanto uma categoria ontológica é entendido como constitutivo do sujeito. Sendo assim, é importante analisar e relacionar sob quais condições, na atualidade, o trabalho vem sendo concebido e realizado pelos sujeitos. Além disso, cabe também a reflexão: diante da forma com que nossa sociedade está organizada, como vem sendo concebida e realizada a qualificação e a preparação dos trabalhadores para o sistema produtivo?

Os atuais representantes, em destaque, da oferta da educação profissional são os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), criados em 2008, com a reestruturação da Rede de Educação Profissional Tecnológica, até então constituída pelos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), pelas Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) e o Colégio Dom Pedro II.

As finalidades da nova proposta de educação profissional atribuída a essas instituições são descritas no artigo 6º da Lei de criação dos Institutos (Lei n. 11.892, 2008), dentre elas:

[99] E-mail: sofia.urt@gmail.com
[100] E-mail: vasconcelosana659@gmail.com
[101]E-mail: luciane@ucdb.br

formar e qualificar cidadãos para atuação profissional nos diversos setores da economia; propiciar o desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional; produzir inovações e adaptações tecnológicas para atender as demandas sociais regionais; integrar e verticalizar o ensino, da educação básica à superior, otimizando a infraestrutura e a força de trabalho; orientar a oferta formativa com base nos arranjos produtivos locais e identificar suas potencialidades; ser centro de excelência na oferta do ensino de ciências gerais e aplicadas e estimular o espírito crítico para investigação empírica; realizar e estimular a pesquisa aplicada, o empreendedorismo, desenvolvimento científico, o corporativismo e a produção cultural; produzir, desenvolver e transferir tecnologias sociais.

Depreende-se, portanto, dentre outras questões, que a educação profissional ora proposta é orientada para uma formação integral de cidadãos trabalhadores emancipados. Alguns autores (Pacheco, 2008; Pacheco, Pereira & Sobrinho, 2010), ao explicarem o objetivo central da Educação Profissional oferecida nos Institutos Federais, afirmam que essa não é apenas para formar profissionais para o mercado de trabalho, mas cidadãos para o mundo do trabalho. Sendo um dos seus grandes desafios a construção de uma visão de formação que vá além do atendimento restrito das necessidades do mercado, que democratize o conhecimento e fortaleça a cidadania dos trabalhadores.

Contudo, ainda que tenha sido atribuída ao ensino oferecido pelos IFs uma nova proposta de qualificação profissional, não podemos deixar de chamar atenção ao fato de seu objetivo maior ser injetar no mercado de trabalho mão de obra treinada e qualificada, principalmente, para atender a indústria e ao setor de serviços, com propósito de contribuir para o desenvolvimento econômico da nação, tal como preconiza os organismos internacionais.

Assim, essas são reflexões e indagações que norteiam a presente pesquisa, que tem por método o materialismo histórico dialético, da Teoria Sócio-Histórica. Utilizamos a metodologia da pesquisa bibliográfica, para compreensão da história e materialidade do que vem sendo posto e construído acerca das concepções de trabalho e formação para o trabalho, com base nos estudos de autores referendados pelo materialismo histórico-dialético.

Silva, Francelino e Almeida (2016, p. 83), pontuam que:

> Pelo fato do materialismo dialético ter a base do desenvolvimento do mundo como objetiva e real, a natureza é material, e a consciência e as ideias aparecem como um

aspecto secundário, sendo reflexos do mundo, ocorrendo a impossibilidade de haver uma relação direta entre sujeito e objeto necessitando de um complexo de mediações teóricas abstrato para chegar ao real, concreto. A mediação é que estabelece conexões entre os fatos objetivos e os conteúdos subjetivos, as quais vão constituir as categorias fundamentais do psiquismo humano.

Desta forma, a relação entre sujeito e objeto não é direta, necessitando de mediações para o estabelecimento das conexões entre os fatos objetivos e conteúdos subjetivos, que por sua vez vão constituir o psiquismo humano.

O trabalho sob o modo de produção capitalista

A organização atual do trabalho passou por várias transformações histórico-sociais. O trabalho é um produto social e como tal tem a sua história. Para compreender as situações vividas no mundo atual é preciso entender a história. A diversidade atribuída ao trabalho e às formas com que ele se reveste hoje só será compreendida se se resgatar a sua história. Essa história já foi, e é, alvo de inúmeros estudos abordados segundo várias correntes de pensamentos e áreas de conhecimento.

Conforme Marx e Engels (1989), as fases de desenvolvimento da divisão do trabalho determinam as relações dos indivíduos entre si no que diz respeito ao material, ao instrumento e ao produto do trabalho.

Na fase tribal, o povo se alimentava por meio da caça e da pesca, da criação de gado, ou da agricultura. A estrutura social e a divisão do trabalho estavam relacionadas com a família, respeitando a hierarquia dos chefes patriarcais da tribo, os membros da tribo e os escravos.

Na Antiguidade se dá a propriedade comunal, ou seja, reunião de várias tribos para formar uma cidade. Os cidadãos possuem o poder sobre seus escravos trabalhadores apenas em sua coletividade.

Na organização do sistema feudal, as relações de produção estavam baseadas numa estrutura hierárquica da posse da terra e a vassalagem a ela conectada dava à nobreza o poder sobre os servos. Aos homens livres e cidadãos, era permitida a dedicação do seu tempo à filosofia, à política e à contemplação.

No feudalismo, o modo de produção considerava a terra a principal fonte de riqueza, cujo objetivo era garantir a subsistência e a sobrevivência dos indivíduos. Ainda neste período histórico, ocorreram grandes transformações no modo de produção, provocando uma nova organização das relações sociais, porque a utilização de novas técnicas na agricultura possibilitou o cultivo da terra em maior proporção, promovendo o aumento da produtividade e de excedentes, surgindo o comércio. Foi por meio do comércio que se começou a negociar os excedentes, e junto surgiu a ideia de acumular riquezas, não se baseando somente na troca de produtos, mas sim da moeda, o que acabou resultando na formação de centros comerciais nas cidades (Manacorda, 1992).

Neste momento, a produção artesanal se organizou por meio das corporações de ofício, com fins lucrativos e comerciais, atendendo à classe em ascensão, denominada burguesia, que trazia consigo o objetivo de derrubar a ordem feudal.

Com a falência do feudalismo, aumentou o processo de migração do campo para as cidades, em busca de sobrevivência e de uma nova forma de organização social. Os camponeses deixaram o trabalho no campo, em busca de atividades relacionadas com o comércio e artesanato.

Segundo Manacorda (1992), a produção se desenvolvia de forma artesanal e individual, realizada nas oficinas que eram associadas às corporações de artes e ofícios. Logo, o mercador capitalista deixou de lado as corporações, destinando sua matéria prima e o processo de produção a outras pessoas não associadas, mas que estavam sob o seu controle. Apesar de o modo de trabalho permanecer o mesmo, surgiu uma nova denominação, a cooperação simples, sob novas relações de propriedade, juntando-se os artesãos. A manufatura foi o próximo passo, na qual iniciou a primeira divisão do trabalho; cada trabalhador tinha sua rotina de trabalho, realizando pequena parte do processo produtivo como um todo. Finalmente, passou-se ao sistema da fábrica, com a utilização de máquinas. A força produtiva não era mais dada pelo homem, e sim pela água dos rios, pelo carvão mineral, reduzindo-o a um simples acessório da máquina em funcionamento (Manacorda, 1992).

O trabalhador, que antes na manufatura comandava com sua própria habilidade o ritmo e o tempo de trabalho, encontra-se, com o emprego da máquina, destituído desse controle.

No século XVIII, a luta da burguesia contra a nobreza e o clero é vivida intensamente.

A burguesia passa a controlar as relações econômicas, revoluciona as forças produtivas, produz em larga escala, mas não detém o poder político. A sociedade transformada se agita em experimentar suas novas possibilidades de organização, conhecimento, cultura e ação. O Iluminismo é a síntese dessas ideias que defendem o uso da razão para impulsionar o progresso em todos os seus aspectos. A democracia burguesa, que se prenuncia, prega a igualdade perante a lei, à liberdade individual e a fraternidade entre os homens. Todos esses direitos fundamentais são determinados por outro direito inviolável e sagrado: o direito à propriedade (Marx & Engels, 1989).

Com o desenvolvimento industrial, o artesão passou a não possuir nada, seu lugar de trabalho, a sua matéria-prima, instrumentos de produção, e sua própria capacidade de produzir ficaram sob o domínio deste novo modelo de mercado, o capitalismo. Desta forma, além de ter sido expropriado de sua ciência, deveria se adaptar às novas regras de mercado e produção (Manacorda, 1992).

O parcelamento de tarefas, iniciado nas manufaturas e consagrado com o surgimento da maquinaria, simplifica o trabalho, aumenta consideravelmente a sua produtividade e o reduz a um mecanismo progressivamente mais barato. Essa forma de trabalho dispensa a especialização, mobilizando mão de obra não qualificada.

A divisão do trabalho, imposta pelo emprego da máquina (parcelamento e simplificação de tarefas), permitiu a incorporação de mulheres e crianças na produção.

Com a passagem do feudalismo para o capitalismo, objetiva-se libertar o homem tornando-o livre para vender sua força de trabalho. O modo de produção feudal deu lugar ao modo capitalista de produção cuja função principal passou a ser a "mais valia", ou seja, a diferença entre o trabalho necessário à reprodução da vida do operário (o que é pago) e o trabalho excedente que o trabalhador é obrigado a realizar (não pago) (Marx, 1984).

Essa compreensão de que o homem real, ativo e objetivo constituem com a própria atividade, com o próprio trabalho, é o fundamento que permite revelar a objetividade e a subjetividade.

O conceito de trabalho, em Marx (1978), se desdobra em dois movimentos: produção e alienação da vida.

O homem desenvolve suas capacidades de produção ao objetivá-las. Ocorre, no entanto,

que as necessidades humanas que originam a produção não são originadas na própria produção, isto é, o objeto produzido pelo homem é que dá origem à necessidade humana coletiva. As necessidades humanas são históricas e provêm das próprias objetivações de trabalho. Somente o homem pode fazer de sua atividade vital objeto de sua consciência e de sua vontade, realizando sua atividade de maneira refletida. O homem é um ente genérico, um ser social e comunitário que só pode levar uma vida humana na sua relação com os demais homens e em consequência dessa relação. A sociabilidade humana origina-se no trabalho numa atividade humana específica e, em consequência disso, as formas de sociabilidade estão relacionadas com a evolução das forças produtivas. Nessa perspectiva, Marx (1978) resgata o trabalho como finalidade, conferindo-lhe um caráter prático que se efetiva na relação do homem com a natureza.

Marx (1984) constitui o trabalho como o centro de referência para o estabelecimento de si mesmo do homem. O trabalho assume sua significação universal, mediação na relação entre sujeito e objeto, não somente enquanto chave que abre a possibilidade da compreensão das diferentes determinações inerentes a todas as formas de alienação, mas também como o centro de referências práticas que visa à superação real das mediações historicamente específicas, por meio das quais a base ontológica da existência humana é alienada na sociedade capitalista.

Na Idade Média, o termo “alienação” aparece com significação espiritual, para designar um estado místico de êxtase, e na tradição judaico-cristã, para nomear a definitiva perdição humana perante os caminhos divinos.

Para Marx (1984), a alienação está relacionada não com uma dimensão natural e universal do homem e com as suas formas abstratas de constituição, mas com as condições concretas nas quais as objetivações humanas podem se processar, enfim, com os modos concretos e determinados, qualitativamente e quantitativamente, da existência humana. A alienação descreve uma situação em que, em decorrência da propriedade privada, da troca e da divisão do trabalho, o indivíduo social é separado do seu produto não sendo capaz de apropriar-se das objetivações que ele próprio, enquanto trabalhador coletivo criou.

A dialética entre objetivação e apropriação, na obra Marx (1984), é a dinâmica essencial do trabalho e, por decorrência, a dinâmica essencial do processo de produção e reprodução da cultura humana. O processo de apropriação surge, antes de tudo, na relação entre o homem e a

natureza. Nessa relação, o ser humano, pela sua atividade transformadora, apropria-se da natureza incorporando-a a prática social. Ao mesmo tempo ocorre o processo de objetivação, pois o ser humano produz uma realidade que adquire características socioculturais, acumulando a atividade de gerações de seres humanos. Isso gera a necessidade de outra forma do processo de apropriação, já agora não mais apenas apropriação da natureza, mas como apropriação dos produtos culturais da atividade humana, das objetivações do gênero humano (entendidas aqui como os produtos da atividade social).

A análise do trabalho alienado, empreendida por Marx (1984), compreende quatro aspectos amplos que conduzem à total e multifacetada alienação do homem: este se aliena dos produtos de seu trabalho, do processo de seu trabalho, de seu próprio ser e dos outros homens. O trabalho alienado, característico do capitalismo, que se baseia na propriedade privada, conforme aponta o autor, não constitui somente um elemento da alienação do homem, mas também um elemento da alienação das coisas. A análise acerca do papel desempenhado pelo dinheiro na vida dos homens na sociedade capitalista ilustra o caráter impessoal e desumano da propriedade privada e de sua força alienadora.

A trajetória da Educação Profissional no Brasil e dos Institutos Federais

Durante o período colonial (1530-1815), a formação da força de trabalho foi, decisivamente, influenciada pelo modelo econômico agroexportador que sustentava a economia brasileira à época, tendo como um de seus pressupostos básicos a inserção de mão de obra escrava no processo produtivo. Segundo Romanelli (1991), a ação educativa, naquele período, realizada por meio da obra dos Jesuítas, era destinada apenas aos donos de terras e senhores de engenho, e ainda, de forma restrita, pois eram excluídos as mulheres e os filhos primogênitos que sucederiam a direção dos negócios. Além disso, a autora chama atenção, o ensino oferecido pelos padres era desconectado da realidade da Colônia, tinha por finalidade a ilustração - cultura geral e básica. Não havia preocupação em qualificar para o mercado de trabalho, pois as atividades de agroexportação não exigiam qualificação, quer seja no exercício da gerência ou na operacionalização (Romanelli, 1991).

Para a absorção pelas poucas indústrias existentes à época e pelo setor de serviços, aos trabalhadores livres, cabia a aprendizagem das profissões nas Corporações de Ofício, que

consistiam em associações de trabalhadores de um mesmo ramo, que se organizavam em um espaço onde ocorria o ensino dos ofícios. Com a vinda de D. João VI para o Brasil, em 1808, houve a retomada do processo de desenvolvimento industrial, cuja tentativa havia sido destruída no século XVI, para não atrapalhar o pacto colonial. E com a finalidade de abrigar os órfãos trazidos na frota que transportou para o Brasil a família real e sua comitiva, e, também, para atender às demandas de mão de obra, em razão da implantação de novas fábricas, o monarca criou o Colégio das Fábricas, de caráter assistencial, o que constituiu a primeira iniciativa "estatal" para a aprendizagem profissional, e que serviu de referência para as unidades de ensino profissional, que vieram a ser instaladas no Brasil (Santos, 2000).

Uma nova fase na estrutura da formação de obra no Brasil foi inaugurada com a Proclamação da República, em 1889, pois, ainda que entre o final do Império e o início da República, o país estivesse centrado no modelo agroexportador, ocorreu uma forte pressão da sociedade, em seus diversos segmentos, para transformá-lo em um país de base econômica industrial, e a ideologia desenvolvimentista da industrialização dominou os debates em torno de um projeto para o país obter progresso, emancipação econômica e independência política (Santos, 2000).

Sob esse contexto, foram criadas 19 Escolas de Aprendizes e Artífices, em 23 de setembro de 1909, por iniciativa do presidente da República, Nilo Peçanha, constituindo um novo sistema de educação profissional mantido pelo Ministério da Agricultura, Comércio e Indústria, com a finalidade de oferecer à população o ensino profissional primário gratuito e atender ao pensamento industrialista vigente e que, dessa forma, foi convertido em medidas educacionais, cuja matrícula era destinada, preferencialmente, aos "desfavorecidos da fortuna", como esclarece Santos (2000).

Com a crise do capitalismo internacional, ocorrida no final dos anos 20, aliado ao entendimento dos grupos que apoiaram Getúlio Vargas para presidente da necessidade da industrialização em larga escala, ocorreu a intensificação no processo de industrialização do país, a partir dos anos 30, decorrente dessas mudanças política, econômica e social. O modelo agroexportador foi substituído pelo modelo de desenvolvimento industrial e o perfil da sociedade brasileira também mudou, passando a tornar-se urbana.

Diante das demandas do processo de industrialização e do crescimento da população

urbana, em 1930, foi criado o Ministério da Educação e da Saúde Pública, dando início a uma reestruturação do sistema educacional brasileiro, especialmente, do ensino profissional, sendo instituída a Inspetoria do Ensino Profissional Técnico, que passou a supervisionar as Escolas de Aprendizes e Artífices, após 7 anos, transformadas em Liceus Profissionais, destinados ao ensino profissional, de todos os ramos e graus. E em 1942, foram transformados nas Escolas Industriais e Técnicas, e passaram a oferecer a formação profissional em nível equivalente ao do secundário, porém não habilitava o ingresso no ensino superior.

Em 1959, as Escolas Industriais e Técnicas foram transformadas em autarquias, obtendo autonomia didática e de gestão, e passaram a serem denominadas Escolas Técnicas Federais. A articulação completa entre os ensinos profissional e secundário ocorreu com a aprovação, em 1961, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em sua primeira versão. Pela qual passou a ser permitido o ingresso em qualquer curso superior por qualquer aluno que tivesse concluído o ensino secundário propedêutico ou o técnico profissional.

Em 1971, o Governo Militar aprovou a 2ª versão da LDB, na qual foi substituída a equivalência entre os ramos de ensino secundário pela obrigatoriedade da habilitação profissional para todos que cursassem o segundo ciclo. Conforme Kuenzer (2001), essa medida teve por objetivo conter a demanda de estudantes ao ensino superior, despolitizar o ensino secundário, com a inclusão de um currículo tecnicista, e atender as demandas de desenvolvimento econômico - o anunciado “tempo do milagre”, com a qualificação de mão de obra.

Cabe ressaltar, como ocorreu em períodos anteriores e sucessores, as modificações nas políticas educacionais do Brasil estão subjaz o patrocínio dos organismos internacionais. Nesse caso, a compulsoriedade da formação técnica veio ao encontro dos princípios e condicionantes para a concessão de crédito do Banco Mundial à educação brasileira. Segundo Fonseca (1998), a concepção de educação para atendimento do projeto de desenvolvimento do Banco, considera a educação um fator direto de crescimento econômico, ao prover técnicos de 2o grau para o setor produtivo industrial e agrícola. Logo a ênfase dada ao ensino profissionalizante e os recursos concedidos, pelo Banco, destinado aos centros escolares profissionalizantes.

Com a nova proposta da LDB de 71, os cursos técnico-industriais de primeiro ciclo, denominados ginásios industriais, promovidos pelas Escolas Técnicas Federais, foram

desativados, sendo implantados cursos superiores de engenharia em algumas nos três Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), surgidos à época, que viraram unidade padrão já na década de 90. Após a tentativa de estruturar a educação de nível médio profissionalizante para todos, ocorreu uma alteração, com a Lei 7.046/82, e a educação profissional retornou ao modelo antigo, com escolas profissionalizantes destinadas aos trabalhadores e propedêuticas para as elites.

Na década de 80, o país passou por um processo de transição democrática, com a saída dos militares do poder, e intensificaram-se os debates acerca de propostas de modificações ao sistema educacional no Brasil, por grupos de diversas correntes de políticas educacionais, culminando numa nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), aprovado em 1996. Essa lei estabeleceu o ensino médio como um aprofundamento do ensino fundamental e etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, com o objetivo de atender a formação geral do educando e prepará-lo para o exercício de profissões técnicas ou de ensino superior.

A regulamentação da modalidade do ensino profissional ocorreu um ano depois e passou a ser constituída por diversos níveis: o básico, destinado à qualificação e requalificação de trabalhadores, independentemente do nível de escolaridade; o técnico para habilitação profissional de egressos do ensino médio ou que estiver cursando a formação geral concomitantemente à formação técnica profissional; e o tecnológico, de nível superior, para atender aos alunos egressos do ensino médio e técnico.

Em atendimento à reforma, as Escolas Técnicas Federais extinguiram a modalidade do ensino médio integrado ao técnico, ou seja, retiraram a formação geral oferecida nos cursos técnicos, correspondente à etapa final da educação básica. Em 1999 ocorreu a efetivação do Sistema de Educação Tecnológica, instituído por lei, em 1994, e que também transformou as Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET).

Em 2004, a rede federal de educação tecnológica, até então constituída pelos Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Agrotécnicas Federais, Escola Técnica Federal de Palmas/TO e Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais, ganha autonomia para a criação e implantação de cursos em todos os níveis da educação profissional e tecnológica, atribuindo a característica dessas instituições de possuir uma oferta verticalizada de ensino voltado para o desenvolvimento local e regional, com o objetivo de melhoria do padrão de vida

da população de regiões geograficamente delimitadas, sob o ideário da educação como direito de projeto educacional para a inclusão social emancipatória (Ministério da Educação [MEC], 2010).

Conforme o MEC (2010), a primeira fase de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica começou em 2006 e a segunda em 2007, com a implantação de suas unidades em estados desprovidos dessas instituições, em periferias de metrópoles e municípios interioranos distantes de centros urbanos, de forma que os cursos estivessem articulados com as potencialidades locais de geração de trabalho.

Em 2008, por meio da adesão das instituições da rede já existentes, foi criada a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, formada pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, os Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ) e de Minas Gerais (CEFET-MG), Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais, e o Colégio Pedro II, para efetivar o novo projeto educacional que havia sido atribuído aos CEFETs.

Esse projeto, agora endereçado aos Institutos Federais, possui dentre suas finalidades e características:

> I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional; II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais; III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão; [...] (Lei n. 11.892, 2008).

Pacheco (2015), ao realizar algumas reflexões e discussões sobre os fundamentos políticos pedagógicos dos institutos federais, explica que a formação humana integral proposta refere-se à formação do cidadão, que tenha a compreensão do processo produtivo e do seu papel dentro dele, antes de formá-lo profissional. Além disso, pontua que a concepção progressista da

educação profissional e tecnológica não a considera apenas uma preparação técnica ou treinamento para determinada atividade no sistema produtivo, ainda que seja irrefutável o fato de que o mercado é erigido sob uma sociedade capitalista e a formação para o trabalho acaba o tendo como referência.

Assim, para esse autor, a educação tem por papel possibilitar o acesso a conhecimentos específicos e a reflexão crítica sobre o sistema vigente, bem como sobre as formas de desenvolvimento das forças produtivas, de forma a possibilitar o estabelecimento de relações sociais mais justas e igualitárias em nossa sociedade.

Podemos depreender que a (re)estruturação da educação profissional, ao longo do processo histórico, quer no segmento agrícola, industrial ou setor de serviços, teve por objetivo o fortalecimento da economia nacional, para o desenvolvimento da nação e, também, a adoção de medidas para atendimento e fortalecimento da economia mundial, para a manutenção do desenvolvimento dos países hegemônicos.

O discurso da equalização social, patrocinado por organismos internacionais, impôs e vem impondo um modelo de educação para atendimento das necessidades de mão de obra local, de forma a ampliar, também, a população economicamente ativa e consumidora dos produtos produzidos no mercado globalizado, sobretudo nos países importadores de tecnologia. Essa formação, ainda que orientada para a formação integral de cidadãos trabalhadores emancipados, deve ser pensada em suas possibilidades, bem como em seus limites, considerando a atual conformação da sociedade, que tem nos permitido uma formação para a conformação ao vigente, pois a lógica do capital condiciona todas as demais relações possíveis e existentes.

A qualificação para o trabalho na atualidade

Chaves (2012) e Pedrosa (2003) chamam a atenção para o fato de que houve por parte dos estudiosos do pensamento de Marx uma cisão de suas publicações, que são denominadas como fase da juventude de Marx e fase de maturidade. Nessa divisão, houve uma desconsideração dos Manuscritos de 1984, publicado em 1932, em que Marx realiza um "acerto de contas" com as concepções hegelianas (concepção idealista) e feuerbachianas (concepção naturalista), além de conceituar o trabalho descrevendo seu aspecto desumanizador do homem. Isso, pois alguns seguidores da obra de Marx ou não tiveram a oportunidade de examiná-los ou

o fizeram tardiamente e de forma descontextualizada com o todo do arcabouço teórico do autor.

Ao que restou, coube uma visão positiva do trabalho que vem sendo reproduzida por alguns estudiosos da teoria marxiana, que não o interpretam em sua totalidade, além de não o situarem na contemporaneidade, em uma época em que difere do momento histórico em que Marx produziu sua teoria e conceitos. Isso tudo, conforme as reflexões de Chaves (2012) e Pedrosa (2003), torna o trabalho hipostasiado, ou seja, algo fechado em si mesmo e que não se permite analisar as contradições de forma dialética.

Por meio de discussão realizada por Pedrosa (2003), pode ser observado que no capitalismo contemporâneo há um predomínio das relações de produção sobre as forças produtivas, ou seja, sobre os trabalhadores, que estão submetidos à lógica da produção e do consumo, de forma que sua espontaneidade fica condicionada objetivamente a essa lógica. O autor destaca que, por meio dos modelos de gestão e de educação baseados em competências e na qualificação profissional, tem sido dada ênfase à revalorização do trabalho, sob a concepção burguesa de trabalho, que é contrária à análise de seus aspectos contraditórios e à emancipação.

Além de que, esclarece Pedrosa (2003), ainda que alguns autores afirmem que vivenciamos o declínio do trabalho, em razão da chamada flexibilização nas relações de produção, que torna o 'trabalho vivo' cada vez menos necessário na forma de produção capitalista atual, pelo contrário, o trabalho passa a ser revalorizado ideologicamente. Assim, são utilizadas as 'agências de qualificação profissional', que passaram a preparar os trabalhadores empregados/desempregados, não apenas para postos de trabalho, mas para se tornarem empreendedores, para se autoconservarem e se manterem no mercado consumidor. O vínculo com o capital é mantido, aos empregados e, também, aos desempregados, que integram o exército de reserva.

As pessoas estão desempregadas, por não estarem devidamente qualificadas. Esse é o discurso circulante. Pois a educação vem sendo entendida e reduzida a um fator de produção, o "capital humano", como chama atenção Frigotto (2003). Para esse autor, se a educação enquanto prática social, permitiria uma melhor compreensão da realidade, ao serem desenvolvidos os conhecimentos, habilidades e atitudes necessários e em conformidade com o período histórico, político, cultural, de dado grupo e classe social, ela passou a ser definida como técnica de preparação da força de trabalho, capaz de possibilitar a equalização social,

política e econômica, entre os membros de uma sociedade e entre nações.

Conclusões Preliminares

Podemos concluir que o trabalho faz parte da condição da vida humana, porém não é sua única condição, ou seja, não deveria ser central para a existência do homem na atualidade. No entanto, na sociedade atual, o trabalho ainda é considerado central na vida das pessoas, na medida em que pode possibilitar a construção de identidade, ser meio de sociabilização e de apropriação material.

Na atual conformação da sociedade, a falta de sentido do trabalho o faz remeter apenas à autoconservação, sendo que o sentido de trabalho tendo como objetivo a manutenção da vida é ideologia, pois a tecnologia já nos propicia condições necessárias para não despendermos a maior parte de nossas vidas para o trabalho. Nesse sentido, os estudos sobre a qualificação profissional, descasadas do todo social, tentam harmonizar questões que, na atual conformação da sociedade, se opõem: trabalho *versus* formação. Isto, pois a forma de trabalho propiciada no modo de produção capitalista não tem permitido a realização do sujeito, é fragmentada tanto pela divisão do trabalho quanto pela divisão das relações de produção e, por conseguinte, a formação para o trabalho, dadas as necessidades exigidas pelo sistema capitalista de produção, pode não possibilitar a formação de um sujeito autônomo e emancipado.

Referências

Chaves, J. C. (2012). A relação entre a positividade do trabalho e a submissão do indivíduo à realidade: elementos para a reflexão da Psicologia. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, *15*(1), 33-48. Recuperado de http://www.revistas.usp.br/cpst/article/view/49620/53723

Fonseca, M. (1998). O Banco Mundial e a educação brasileira: uma experiência de cooperação internacional. In: Oliveira R. P. (Org.) *Política educacional: impasses e alternativas* (2a ed., pp. 85-122). São Paulo: Cortez.

Frigotto, G. (2003). *Educação e a crise do capitalismo real.* São Paulo: Cortez.

Kuenzer, A. Z. (2001). *O ensino médio e profissional: as políticas do estado neoliberal*. São Paulo: Cortez.

Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm

Manacorda, M. A. (1992). *História da educação: da antiguidade aos nossos dias* (3a ed.). São Paulo: Cortez: Autores Associados.

Marx, K. (1978). *Para a crítica da economia política* (Coleção Os Pensadores). São Paulo: Abril Cultural.

Marx, K. (l984). *Manuscritos, economia y filosofia*. Madrid: Alianza Editorial.

Marx, K.& Engels, F. (1989). *A ideologia alemã (Feuerbach)* (9a ed.). São Paulo: HUCITEC.

Ministério da Educação (2010). *Um novo modelo de educação profissional e tecnológica: concepção e diretrizes.* Brasília: Autor. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192

Pacheco, E. M. (2008). *SETEC/MEC: Bases para uma Política Nacional de EPT*. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/artigos_bases.pdf

Pacheco, E. M. (2015). *Fundamentos político-pedagógicos dos institutos federais: diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora*. Natal: Editora IFRN. Recuperado de https://memoria.ifrn.edu.br/bitstream/handle/1044/1018/Fundamentos%20Poli%CC%81tico-pedago%CC%81gicos%20dos%20Institutos%20Federais%20-%20Ebook.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Pacheco, E. M., Pereira, L. A. C. & Sobrinho, M. D. (2010). Institutos Federais de Educação

Ciência e Tecnologia: limites e possibilidades. *Linhas Críticas*, *16*(30), 71-88. Recuperado de http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/viewFile/1429/1065

Pedrosa, J. G. (2003). *Trabalho e educação no capitalismo tardio: crítica do trabalho hipostasiado* (Tese de Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUCSP, São Paulo, Brasil.

Romanelli, O. O. (1991). *História da Educação no Brasil***.** Petrópolis: Vozes.

Santos, J. A. (2000). A trajetória da Educação Profissional. In: Lopes, E. M. T. & Faria, L. M., Fº. (Orgs.). *500 anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica.

Silva, A. M. V., Francelino, S. M. R. L. & Almeida, L. P. (2016). Pesquisa na Abordagem Sócio-Histórica: uma Breve Reflexão. In: Almeida, L. P. (Org.). *Políticas Públicas, Cultura e Produções Sociais* (pp. 71-86). Campo Grande: Editora UCDB.

XIII CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL

PELA DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

27 a 30 de setembro de 2017 – Salvador – BA ISSN 1981-2566

www.conpe2017.ufba.br

EDUCAR NA DIFERENÇA: COMPREENSÃO DE PROFESSORES FORMADORES SOBRE TDAH

Élida Furtado do Nascimento -UFAC[102]

Resumo: Fundamenta-se na concepção de desenvolvimento da atenção na psicologia histórico-cultural, como função psicológica superior e, portanto, não se desenvolve de forma natural, mas mediada. O presente trabalho tem por objetivo analisar a compreensão dos profissionais formadores do NAPI sobre TDAH e suas consequências no trabalho formativo. Trata-se de estudo qualitativo, realizado em Cruzeiro do Sul, utilizando-se entrevista semiestruturada com dois professores formadores. Os resultados indicam que esse transtorno é compreendido e discutido de forma naturalizada, sem fazer relação com o contexto histórico e social, tendo implicações direta nas orientações dadas aos professores no trabalho educativo. Por se tratar de uma equipe de formação de professores, os dados são preocupantes e evidencia a necessidade de formação teórica que contribua para desnaturalização do desenvolvimento da atenção, sendo um desafio tanto à pesquisa como à prática educacional.
Palavras-chave: Atenção; hiperatividade; psicologia histórico-cultural.

Introdução

O estudo se insere nas discussões sobre o desenvolvimento da atenção frente ao aumento dos índices do Transtorno de atenção e hiperatividade- TDAH, o qual objetiva analisar a compreensão dos profissionais formadores da equipe "Educar na diferença" do Núcleo de Apoio à Inclusão e suas implicações na formação de professores. O referido núcleo faz parte das ações com vista à educação inclusiva da secretaria de educação do Estado do Acre, localizado no município de Cruzeiro do Sul.

A motivação inicial à realização do estudo se deu a partir das experiências como orientadora de Trabalho de conclusão de curso (TCC) e de estágio supervisionado no curso de Pedagogia. Muito intrigava os relatos trazidos pelos estudantes sobre observações feita nas salas de aulas e as atitudes de professores que se referia às crianças mais agitadas de várias formas estereotipadas, tais como "bagunceiro", "capeta", "pestinha" "sem limite", "no mundo da lua" etc. Outro fator que se destacava nas observações era o pouco interesse desses professores em

[102] E-mail: n furtado@hotmail.com

compreender os comportamentos dos alunos que fugiam ao padrão e planejar formas diferentes de intervenção pedagógica.

Ficava evidente nos relatos dos estudantes de Pedagogia que o desenvolvimento da atenção e a capacidade de direcioná-la eram vista de forma natural pelos professores, desconsiderando que a atenção, como função psicológica superior, precisa da mediação do professor ou do adulto mais experiente para seu desenvolvimento qualitativo. De acordo com Borges (1997), o comportamento agitado da criança que antes era tolerado pela família passa a ser inconcebível quando ela inicia a escolarização, por ser a escola o primeiro espaço social, para além da família, na qual as estruturas e regras sociais de comportamento estão postas, exigindo, portanto, novas formas de comportamento afetivo e cognitivo.

Ademais, tem sido comum a queixa escolar da não obediência à ordem por parte dos estudantes, vistos como aquelas que atrapalham às aulas e não prestam atenção. No entanto, o despreparo dos professores para lidar com as diferenças na sala de aula pode contribuir à rotulação daqueles que não aprendem na escola.

Considerando que a ação pedagógica tem sua motivação interna nas concepções de aprendizagem e nas possibilidades de desenvolvimento de cada estudante, o interesse do estudo foca na busca de identificar as concepções sobre as causas do TDAH dos professores que formam os professores que lidam diretamente com os estudantes na sala de aula.

Historicamente o TDAH tem sido conceituado como um problema de ordem biológica. Decorrente dessa concepção, a maneira mais comum usada para o tratamento desse transtorno tem sido a medicalização. De acordo com notícia publicada no jornal online Cidade verde o ministério da saúde recomendou, em outubro de 2016, que “os Estados e Municípios publiquem protocolos de dispensação de metilfenidato”, pois de acordo com dados do Ministério da Saúde “o Brasil se tornou o segundo mercado mundial no consumo do metilfenidato, com cerca de 2.000.000 de caixas vendidas no ano de 2010, e apontam para um aumento de consumo de 775% nos últimos 10 anos no Brasil”.

O aumento do uso de medicalização na escola tem sido denunciado por estudiosos da psicologia como reflexo do agravamento da má qualidade da educação escolar brasileira. Vale ressaltar que o medicamento para o tratamento do TDAH é de venda controlada e podem apresentar uma série de efeitos colaterais, podendo acarretar em dificuldade de aprendizagem,

na medida em que pode deixar o aluno desligado, desatento e apático durante a aula, prejudicando seu rendimento escolar, embora obediente e "respeitando às ordens" (Meira, 2012).

A situação de aprendizagem na escola exige do estudante maior capacidade de prestar atenção, cobrada a todo instante pelos professores. Por isso, o professor tem exercido papel importante na identificação de possíveis sintomas desse transtorno. E mais do que isso, talvez pelo papel que a escolarização tem no desenvolvimento de funções psíquicas, tais como a percepção, a atenção e a memória que no meio familiar são menos exigidas e estimuladas do que na escola, já que essas são as principais funções afetadas por tal transtorno.

A concepção dominante de que a dificuldade de desenvolvimento da atenção é apenas de ordem biológica pode comprometer todo o desenvolvimento estudantil do estudante, limitando o papel do adulto na orientação e desenvolvimento da atenção. De acordo com Tuleski (2004), as crianças têm sido apresentadas com TDAH cada vez mais cedo, sendo esse diagnóstico usado como justificativa de certos fracassos escolares, deixando de oferecer à criança com esse transtorno o tratamento adequado.

A psicologia Histórico Cultural não nega a base biológica da atenção como função psicológica superior. No entanto, o papel cultural e social é determinante para o desenvolvimento qualitativo da atenção. Portanto, de acordo com estudos sobre TDAH à luz da psicologia histórico cultural, a causa do desenvolvimento desse transtorno e formas de enfrentamento devem ser buscados nas condições dos contextos histórico, cultural e social da criança.

De acordo com tal concepção, o desenvolvimento humano é essencialmente social, mediado pelas relações interpessoais. As funções psicológicas superiores, das quais fazem parte a atenção e o controle voluntário do comportamento, não são meros processos endógenos, mas dependem fundamentalmente da apropriação dos signos da cultura, possibilitada pela constante mediação do outro mais experiente (Eidt, 2010).

Considerando a existência de concepções diferentes sobre as causas do TDAH, o estudo tem como base o aporte teórico da psicologia histórico-cultural, a partir da concepção do desenvolvimento das funções psicológicas superiores de Vygotsky (2000) e das discussões que vem sendo feita por Tuleski (2004); Eidt (2010) e Martins (2013). Tais autoras compreendem

que a atenção como função psicológica superior não é consequência apenas do amadurecimento biológico, mas de um processo histórico e cultural e, portanto, mediado pelos instrumentos do meio em que cada criança se desenvolve.

Com base nessa concepção de desenvolvimento humano a investigação, de abordagem qualitativa, foi realizada com duas professoras da equipe "Educar na diferença" do NAPI de Cruzeiro do Sul.

Na continuidade do presente texto será abordado, no primeiro momento, as concepções sobre Transtornos de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH). Em seguida são apresentados os procedimentos metodológicos da investigação, trazendo na sequência as discussões sobre os resultados da pesquisa e, por fim, apresenta as considerações finais.

TDAH: concepções sobre o desenvolvimento da atenção

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade comumente é visto como uma questão desafiadora, haja vista não existir consenso entre os estudiosos quanto ao conceito, diagnóstico, causa e tratamento. Entretanto, para Barkley (2002, p. 35), o TDAH se configura como:

> Um transtorno do desenvolvimento do autocontrole que consiste em problemas com os períodos de atenção, com o controle do impulso e o nível de atividade. [...] Esses problemas são refletidos em prejuízos na vontade da criança ou em sua capacidade de controlar seu próprio comportamento relativo à passagem do tempo – em ter em mente futuros objetivos e consequências. Não se trata apenas [...] de uma questão de estar desatento ou hiperativo. Não se trata apenas de um estado temporário que será superado, de uma fase probatória, porém normal, da infância. Não é causado por falta de disciplina ou controle parental, assim como não é o sinal de algum tipo de "maldade" da criança.

Seguindo o mesmo raciocínio, Ferreira (2008, p. 87) compreendia o TDAH como um "[...] transtorno do comportamento, que atua mais especificamente no desenvolvimento do autocontrole, na capacidade de controlar os impulsos e de conseguir organizar-se em relação ao tempo, aos prazos e ao futuro em geral". Nesse sentido, consideramos que se trata de um

transtorno que prejudica o desenvolvimento por impor ao indivíduo formas diferenciadas de compreender o mundo, afetando principalmente o relacionamento social.

De acordo com Benczik (2000) o TDAH começou a ser estudado na década de 1940, durante a II Guerra Mundial pesquisas indicaram que danos no Sistema Nervoso Central (SNC) causavam desatenção, inquietação e impaciência, recebendo então, o termo Lesão Cerebral Mínima. Na década de 1960, devido à falta de conhecimentos específicos essa lesão foi diagnosticada como uma síndrome de conduta. Posteriormente esse quadro passou então a ser chamado de Disfunção Cerebral Mínima (DCM), já que a hipótese da existência de uma lesão no SNC não foi comprovada (Rohde; Barbosa; Tramontina; Polanczyk, 2000). Segundo Amorim (2002, p. 41) esse transtorno:

> Pode ocorrer em diferentes graus de intensidade com sintomas variando entre leves a graves. A depender da gravidade destes sintomas, a hiperatividade pode comprometer o comportamento e a expressão linguística, a memória e habilidades motoras. A criança hiperativa mostra um grau de atividade maior que outras crianças da mesma faixa etária, ou seja, há um grau de atividade motora que é padrão em crianças – que não é hiperatividade patológica.

Embora o autor reconheça que o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade seja de origem neurobiológico, que aparece na infância e acompanha o indivíduo por toda sua vida, destaca que há um nível de hiperatividade natural inerente à todas as crianças.

Alguns teóricos contrapondo-se a teoria unicamente organicista evidenciam-se teorias pautadas na perspectiva histórico-cultural, com base no comportamento desenvolvido a partir da mediação com o meio. A esse respeito para Tuleski (2004) as características relacionadas ao TDAH vinculam-se às formas de transmissão social dos comportamentos e, por conseguinte, das funções psicológicas superiores.

Consensualmente, para diagnosticar uma criança com TDAH é necessário observar vários sintomas, tais como: agir de maneira impulsiva, ser desatenta, apresentar dificuldade em seguir regras e instruções evitando atividades que exijam um esforço mental continuado. Além de demonstrar um comportamento diferenciado em relação às outras crianças, demonstrando dificuldade em manter a atenção concentrada e impulsividade (Amorin, 2002).

É muito comum o TDAH ser confundido como indisciplina, no entanto é importante compreender que uma criança com TDAH não consegue fixar a memória e não consegue terminar as atividades junto com os colegas da sala, enquanto que uma criança indisciplinada tem capacidade de acompanhar o restante da classe. Nesse sentido, Tulesky (2004) alerta que é muito comum atribuir a própria criança a responsabilidade pelo comportamento "inadequado", camuflando os verdadeiros problemas que a escola brasileira passa. Conforme Assumpção (2011, p. 2),

> Atualmente o fenômeno do fracasso escolar tem sido camuflado pelas escolas, pois a ideologia posta nos índices estatísticos encobre a verdadeira realidade e, para justificar seu descompromisso, mais uma vez o sistema educacional coloca sobre os indivíduos o problema, agora travestido por um transtorno, ou transtornos, os quais colocam sobre os indivíduos a culpa pelo seu fracasso escolar.

A escola tem sido um lugar primordial para detectar crianças com TDAH devido ser um lugar onde as crianças desenvolvem suas capacidades cognitivas e motoras exigindo delas participação nas atividades, o que permite que o professor analise os comportamentos diferenciados das crianças. É importante enfatizar que ao detectarem, ou suspeitarem que a criança possua transtorno o professor deve informar aos pais ou responsáveis para que juntos busquem alternativas para garantir a aprendizagem da criança. Eidt e Tuleski (2007) compreendem o TDAH como sendo uma questão complexa, portanto se faz necessária parceria entre todos os envolvidos, de alguma forma, com a criança. A participação, tanto dos pais, como dos professores, no processo de desenvolvimento da criança é de fundamental importância em sua educação.

Considerando que uma das funções menos desenvolvida em crianças com TDAH é a atenção, estudar tal problemática pode obter diferentes resultados dependendo do olhar teórico com que a analisamos, por isso deve ter como base teórica de análise não apenas os fatores neurobiológicos, mas, principalmente, como o ambiente escolar em que o indivíduo se humaniza está contribuindo, ou não, para o desenvolvimento da atenção voluntária.

Nesse sentido, Vygotski e Luria (1996, p. 195) ressaltam que "[...] a atenção desempenha a função mais importante na vida do organismo". Exercendo papel essencial na

vida do ser humano, por ser responsável pela organização dos estímulos que recebe do meio externo, sendo necessário que esses estímulos sejam capazes de atrair a atenção da criança.

Sobre o desenvolvimento da atenção Vigostski (2000, p. 214) afirma que seu desenvolvimento como função elementar passa por um processo considerado meramente orgânico "de crescimento, maturação e desenvolvimento dos aparatos nervosos e das funções da criança" que se fundamenta nos anos iniciais e não se perde ao longo dos anos. Contudo, o desenvolvimento da atenção voluntária, como função psicológica superior, ocorre por meio da mediação cultural.

Segundo Vigotsky (2000), o comportamento humano deveria ser estudado não somente nos aspectos biológicos, mas também em seus aspectos históricos, pois o homem se modifica na medida em que a sociedade se desenvolve. Essas mudanças se dão tanto na relação dos homens com os demais, quanto do homem com a natureza. Neste processo, a própria natureza do homem se modifica e se desenvolve.

Desse modo, para Vygotsky (1996), as linhas de desenvolvimento biológico e social não podem ser estudadas em separada. A teoria histórico-cultural aborda a atenção involuntária como função psicológica elementar, e atenção voluntária como função psicológica superior. Nesse sentido o caso da atenção, os reflexos de orientação inatos na criança que correspondem à atenção involuntária, aos poucos, passam a ser geridos por fatores socioculturais. Segundo Leite e Tulesky (2011, p. 114):

> As condutas inferiores são inatas, os comportamentos reflexos ou instintivos, por exemplo. Já as superiores, voluntárias, precisam ser desenvolvidas, e, para isso, é necessária a participação do sujeito em um meio cultural. Ao se desenvolver, a forma superior aparentemente volta a se converter em inferior, ou seja, torna-se automatizada.

Nesse sentido, a atenção é uma função psicológica superior inerente ao ser humano, e como tal não se desenvolve apenas atreladas aos fatores biológicos, mas a partir da relação com o outro e o meio histórico e cultural em que a criança está inserida. Possibilitando que os novos conhecimentos sejam internalizados a partir da apropriação da cultura, através dos relacionamentos sociais mediados pelo outro.

De acordo com Lúria (1979, p. 58) "[...] a ação, compartilhada por duas pessoas, se converte em procedimento de organização da atividade psíquica, a ação interpsicológica adquire uma estrutura intrapsicológica". Assim o desenvolvimento psíquico é definido como um reflexo ativo da realidade, produzido e desenvolvido a partir da prática social, com a participação da prática do indivíduo, que orienta a sua vida frente ao mundo e aos demais indivíduos. Nessa compreensão, a educação apresenta-se como um componente importante para o confronto de informações culturais, que possibilita o processo do conhecimento e da constituição do psiquismo.

A psicologia histórico-cultural compreende o processo de desenvolvimento humano a partir das relações humanas socialmente construídas ao longo dos tempos, reforçando que o homem não nasce humano, torna-se humano. Segundo Vygotsky "[...] cada pessoa é em maior ou menor grau o modelo da sociedade, ou melhor, da classe a que pertence, já que nela se reflete a totalidade das relações sociais" (Vygotsky, 1996, p. 368).

Desta forma, mediadores podem e devem auxiliar no desenvolvimento das funções psicológicas, para que a criança adquira maior consciência, controle de seu comportamento e capacidade de planejamento. Para que assim aconteça o processo de superação da fase mais primitiva, para que se chegue às mais complexas, pois estas decorrem da interação do indivíduo com seu ambiente sociocultural, que lhe impõe tarefas para as quais necessitará da regulação efetiva de seu comportamento e atenção.

De acordo com Eidt e Tuleski (2007) referindo-se ao TDAH, vale ressaltar a capacidade que o ser humano tem em selecionar os estímulos mais importantes, deixando de lado os secundários. Isso ocorre ao longo do desenvolvimento e a partir das mediações realizadas pelo meio social com a criança, tanto no meio familiar como na escola. Cabe assim, a essas duas instituições a função mediadora. Na escola, cabe ao professor valorizar o conhecimento que o aluno já traz consigo e, a partir dessa base possibilitar a aprendizagem dos conhecimentos científicos.

Muitos profissionais, principalmente de uma visão mais tradicional, alimentam a ideia de que a cultura não influencia o diagnóstico para Transtorno do Déficit da Atenção com ou sem hiperatividade. Contudo, argumentos dessa natureza são subjetivos. É sabido o peso que a

cultura tem sobre o comportamento humano, ignorá-lo seria pouco prudente. Eidt (2004, p. 62) enfatiza:

> [...] a reabilitação daquelas crianças cujo diagnóstico cuidadoso afirma a configuração de um quadro de TDAH, pode ser vista sob novas perspectivas, entendendo-se que a atenção e o controle voluntário do comportamento não se limitam às determinações biológicas, destaca-se a utilização tanto da linguagem quanto da mediação de outros signos, visando auxiliar no desenvolvimento dessas funções psicológicas. Com isso pretende-se que a criança adquira maior consciência de seu próprio comportamento.

Nesse sentido, o desenvolvimento de funções psicológicas superiores, tais como atenção, memória e linguagem são construídas a partir do processo histórico-cultural. Ademais, o avanço das novas tecnologias da informação trouxe muitos pontos positivos, mas também tem contribuído para um modelo de sociedade à base do imediatismo. Na qual impera a necessidade da rapidez, eficácia, eficiência, fazendo tudo ao mesmo tempo para potencializar as competências. As crianças não crescem imunes a todo esse cenário social, elas veem esse modelo ser construído dentro de casa através das múltiplas funções desempenhadas por seus pais.

Tal modelo pode levá-la a responder a vários estímulos, tais como ver televisão ao mesmo tempo em que conversa com seus amigos da turma escolar nas redes sociais. Portanto, numa sociedade hiperativa, se faz necessário olhar cauteloso em relação ao diagnóstico de TDAH. Com isso, não se nega que a causa do TDAH seja também de ordem biológica, mas analisá-lo por essa única via seria desconsiderar a influência da história e da cultura no comportamento humano.

Procedimentos metodológicos da investigação

A pesquisa segue a abordagem qualitativa, a qual segundo Minayo (1994, p. 21), "[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis".

O estudo foi feito por meio da entrevista semiestruturada com duas professoras formadoras da equipe "Educar na diferença" que atuam diretamente no Núcleo de Apoio Pedagógico à Inclusão (NAPI). Essa equipe é composta de quatro professores, contudo, somente duas professoras se dispuseram a participar. Antes da entrevista as professoras foram informadas sobre os objetivos da pesquisa e assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido.

Com a decisão das professoras em participar da entrevista, foram elaboradas 12 questões relacionadas à temática abordada na pesquisa. As entrevistas foram gravadas e transcritas posteriormente. O material construído a partir das entrevistas se constituiu na base da análise feita, tendo como direcionamento o objetivo da pesquisa e o referencial da psicologia histórico-cultural.

TDAH: concepção das professoras formadoras do NAPI

Conforme já discutido no presente texto, há pelo menos duas concepções distintas sobre as causas e, consequentemente, formas de enfrentamento do transtorno da atenção. De acordo com a concepção de desenvolvimento humano da psicologia histórico-cultural, o TDAH pode ser compreendido como um fenômeno não apenas de ordem genética, mas que pode ter causas e agravamentos a partir dos aspectos sociais, culturais e históricos na constituição do ser pensante e atuante na sociedade. Tal perspectiva vai de encontro a visão dominante no campo dos estudos sobre o TDAH que atribui as causas de tal transtorno à questões do desenvolvimento neurológico que podem ser transmitidos geneticamente.

Os dados da pesquisa evidenciaram que na concepção sobre TDAH das professoras formadoras do NAPI predomina a visão biologizante do distúrbio da atenção, conforme suas respostas sobre como conceituam e definem o TDAH: P1: "Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade é... tem estudo que a gente vê que ele é um transtorno neurobiológico e é um, outros fala neurológicos" (P1, entrevista, 2016). Já a P2 assim define: "São crianças que podem ser geneticamente passadas de pai paro filho, a hiperatividade como ela pode ser também neurologicamente e é uma doença que acompanha essa pessoa para o resto da vida" (P2, entrevista, 2016).

Nas falas das professoras percebe-se certo consenso quanto ao conceito de TDAH, definindo como um distúrbio de ordem genética. Tal postura foge a visão da psicologia histórico-cultural, pois de acordo com Mattos (2005), "não existe uma causa única estabelecida para explicar o TDAH" visto que ainda hoje existem muitas teorias que explicam o TDAH a partir de várias óticas.

Na continuidade da entrevista, a professora P1 considera que transtorno "também pode ser adquirido por algum motivo na infância, por alguma coisa" (P1, entrevista, 2016). Nessa fala percebe-se certa abertura para as possibilidades de influência dos fatores externos da cultura e social no desenvolvimento do transtorno da atenção e hiperatividade. E a professora 2 destaca que esse transtorno começa a aparecer nos "primeiros anos de escolarização". De acordo com Martins (2013, p. 299) "o desenvolvimento da percepção subordina-se aos vínculos com a realidade e, fundamentalmente, às mediações culturais". Por isso, as dificuldades de direcionar a atenção por parte da criança são identificadas com maior facilidade quando iniciam o processo de escolarização, pois essa etapa exige maior capacidade de atenção, antes não exigido da criança.

Por isso é de fundamental importância que a escola esteja atenta aos comportamentos apresentados por cada estudante, na medida em que cabe a ela o principal papel social de identificar quando uma criança está tendo problemas de atenção, não esperando que tal função se desenvolva de forma natural, mas que ela é culturalmente ensinada, construída a partir da relação dialética entre um organismo biológico e seu meio histórico-cultural.

À escola cabe o papel de desenvolver estratégias de ensino de forma a direcionar a atenção voluntária. Para Martins (2012), a atenção superior, isto é, voluntária, forma-se necessariamente sob condições de ensino e, para tanto, é necessário oportunizar ao indivíduo, desde os primeiros anos de vida, a apropriação do conhecimento acerca do mundo que o rodeia. Cabendo à escola oferecer estímulos de desenvolvimento das habilidades e capacidades dos indivíduos frente à sociedade, buscando contribuir para o desenvolvimento do ser social.

Ao serem questionadas sobre as características do TDAH, as professoras assim se posicionaram: P1: "a desatenção, hiperatividade, impulsividade, bagunceiro e inquieto"; já a P2 destacou: "a inquietude como interferente na dificuldade de o aluno manter sua atenção, concentração e controle". No entanto, Goldstein (1998), esclarece que tais características

isoladas podem não caracterizar sintoma de TDAH e sim problemas familiares ou resultados de uma educação inadequada.

É possível perceber que as concepções das profissionais incidem especificamente sobre características externas e contribui à rotulação de crianças hiperativas àquelas que tem dificuldade de se enquadrar na "ordem" da escola. É preciso ter cuidado ao se afirmar que uma criança possui TDAH simplesmente porque aparentemente tem destacado alguma característica referente ao transtorno, na medida em que essas características podem ser consequências de muitos outros problemas sociais. E o que se percebe é que algumas escolas têm usado tais características como justificativa para vitimizar o aluno e culpabilizá-lo pelo fracasso escolar ao invés de buscar soluções viáveis ao processo de ensino e aprendizagem. Assim, atribuem às crianças com TDAH "à responsabilidade pelo não aprender e isentando de qualquer análise do contexto escolar e social onde estão inseridas" (Eidt; & Tuleski, 2007, p. 222).

As autoras chamam a atenção para a atual sociedade pautada no imediatismo, onde as mudanças ocorrem e são transformadas rapidamente. Diariamente há um bombardeio de informações que precisam ser assimiladas pelas pessoas e que com muita frequência são substituídas, causando por vezes impacto. Esse aceleramento condicionado à necessidade de acompanhar as mudanças da sociedade tende a desenvolver crianças com características hiperativas, consideradas erroneamente como patologias. Conforme enfatizam as autoras "o indivíduo ao fazer muitas coisas ao mesmo tempo, é enaltecido e estimulado, mas uma criança ou um adolescente, cuja hiperatividade invada os limites alheios é considerado patológico" (Eidt; & Tuleski, 2007, p. 142).

Dentro desse contexto a psicologia histórica - cultural permite um olhar pelo qual rompe com a patologização e aborda a importância do convívio social para a criança desenvolver suas potencialidades, considerando que o processo de desenvolvimento é algo que acontece com todas as pessoas ao longo de toda a vida, principalmente a partir das mediações sociais.

Como consequência da concepção do TDAH ser de ordem biológica, as entrevistadas defendem que o tratamento para tal transtorno seja feito pelo uso de medicamentos. A P1 reforça a ideia de que a medicação é necessária para facilitar o trabalho docente, quando relata: "tem que ter a medicação para poder até a escola fazer o seu trabalho". Já a P2, embora não descarte outras formas de tratamento, deixa evidente que a medicalização é muito necessária.

Para o professor fazer o seu trabalho precisa da criança quieta, e, portanto, a "pílula da obediência" se faz necessária de acordo com as professoras formadoras de professores. Observa-se que persiste, ainda, no imaginário docente a busca de um diagnóstico pronto que mostre as formas de conduzir a tarefa educativa e a medicalização aparece nos discursos como fundamental para tratar o TDAH: "a medicação ela vai ajudar o trabalho do psicopedagogo com o aluno, ele vai ficar calminho, ele vai dá atenção tem que ter a medicação" (P1, entrevista, 2016). A percepção das entrevistadas sugere resquícios de uma teoria biologizante, defendida por autores como Benczik e Rohde (2000), os autores abordam o desenvolvimento do transtorno a partir da hereditariedade, com pouca ou nenhuma influência do meio. Nesse ponto de vista o TDAH é visto como uma patologia que precisa de tratamento farmacêutico. Todavia, é necessário desmitificar essa ideia como verdade absoluta e natural, na medida em que as relações que estabelece com o meio social é um forte contribuinte na formação social do sujeito e, consequentemente no desenvolvimento da atenção voluntária.

Se faz necessário desenvolver um ambiente propício de aprendizagem que garanta acesso ao conhecimento a partir das relações sociais, além de estratégias eficazes para o tratamento de pessoas com TDAH. Uma delas refere-se a formas de gerenciar eficazmente o ambiente doméstico e escolar da criança para reduzir os problemas associados à hiperatividade e valorizar nos espaços escolares as diferentes dimensões do desenvolvimento humano. É preciso que a escola inverta a lógica do controle externo pelo controle interno, possibilitando aos estudantes o desenvolvimento das capacidades do autocontrole do autodomínio da conduta.

Ao entrar na escola a criança amplia o seu círculo social, que antes era preenchido no contexto familiar. Na escola, descobre possibilidades de compartilhar, de defender-se, de perceber-se igual em alguns aspectos e diferente em outros. A escola é, portanto, um meio social de suma importância, para estimular a criança a ter um desenvolvimento compatível com seu potencial.

De acordo com as profissionais entrevistadas até o ano de 2015, devido à ausência de uma lei especifica, não havia um atendimento especifico para as pessoas com TDAH na escola, algo que só veio acontecer a partir do ano de 2015 quando foi criada uma nova lei que passou a determinar o atendimento do aluno com TDAH especificamente na sala de recurso. De acordo com a nova lei:

> As escolas da educação básica, da rede pública e privada, com o apoio da família e dos serviços de saúde existentes, devem garantir o cuidado e a proteção ao educando com TDAH visando seu pleno desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, contando com as redes de proteção social existentes no Estado, de natureza governamental ou não governamental. (ACRE, 2015, Art. 2).

A lei destaca que "as necessidades específicas no desenvolvimento do estudante serão atendidas pelos profissionais da rede de ensino em parceria com profissionais da rede de saúde" (ACRE, 2015, art. 4). Com base na referida lei o estudante com TDAH passa a ser atendido obrigatoriamente na sala de recurso.

A preocupação sobre a orientação dada aos professores no ensino de crianças com TDAH está diretamente voltada à qualidade da aprendizagem por parte dos estudantes. Nesse sentido, a pesquisa evidenciou haver certa crença entre as professoras formadoras de que a aprendizagem do estudante está estreitamente relacionada ao comportamento apresentado por ele, recaindo sobre o aluno a responsabilidade pela sua não aprendizagem, conforme expressa a P1: "o aluno com hiperatividade não vai ter um rendimento, uma aprendizagem" (P1, entrevista, 2016). Tal crença por parte da professora sugere a necessidade de maiores esclarecimentos e conhecimentos teóricos e metodológicos para melhor lidar com estudantes que apresentam esse transtorno, pois embora a criança com TDAH apresente limitações no processo de aprendizagem não significa dizer que não seja capaz de aprender. No entanto, a aprendizagem de qualidade depende de processo de ensino que garanta a aprendizagem e impulsione o desenvolvimento.

A P1 ainda ressalta que, "além dele, (aluno com TDAH) não aprender pela desatenção, ele ainda não deixa os coleguinhas aprender" (P1, entrevista, 2016), colocando sobre o estudante dito hiperativo toda responsabilidade pelo seu fracasso e também de sua turma.

Esse tipo de fala por se tratar de professores que estão formando os professores que lidam diferentemente com as crianças se revelam dado preocupante. Portanto, é um discurso que deve ser desconstruído, pois o desenvolvimento psíquico da criança com TDAH ocorrerá como em qualquer ser humano sem o transtorno, caso seja garantido pelos profissionais que os rodeiam as possibilidades de aprendizagem. Vale ressaltar que a desatenção no caso da criança com TDAH significa excesso de mobilidade, ou seja, quando a criança não consegue manter a

atenção. Para enfrentar esse problema algumas estratégias por parte da escola se tornam necessária, levando em consideração que o aluno com TDAH carecem de estratégias de ensino que valorize potencialidades e não apenas suas limitações.

Na fala da P2 é possível perceber maior capacidade de crítica frente ao modelo de escola que tem dificuldade em lidar com a diferença na sala de aula. A professora demonstrou preocupação quanto à dificuldade de atendimento específico aos estudantes que apresentam alguma dificuldade de aprendizagem, por conta da grande demanda nas salas de aulas, conforme ela ressalta: "imagina um professor que tem 30 alunos numa sala de aula, como é que ele vai deixar aqueles 29 e trabalhar só com 1". (P2, entrevista, 2016). No entanto, sua preocupação não vai ao encontro de incluir, pois aqui não se trata de atender esse "um especial" e deixar os 29 de lado, mas em considerar estratégias de ensino em que os 30 consigam aprender. Porém, não se pode desconsiderar que grande número de estudantes em sala de aula dificulta o trabalho inclusivo do professor.

Quanto às orientações dadas aos professores sobre utilização de recursos pedagógicos nas escolas, as entrevistadas destacaram: "comunicação alternativa né que são as pranchas" (P1, entrevista, 2016); já a P2 ressaltou uma variedade de recursos pedagógicos que segundo ela são disponibilizados de dois em dois anos pelo MEC às escolas como alternativa de ensino ao aluno com TDAH, sendo que "os recursos são tanto de baixa tecnologia, aquele material que você faz com EVA, com velcro; quanto os recursos de alta tecnologia como computador, quadro magnético, leptop, lupa, são jogos que prende a atenção" (P2, entrevista, 2016).

De acordo com Benczik, (2010), todas as tentativas de recursos disponíveis devem ser utilizadas, até que o professor descubra o estilo de aprendizagem da criança. No entanto, não basta ter acesso ao equipamento, é preciso saber utilizá-lo de acordo com a necessidade de cada estudante. Por isso, é fundamental que o professor seja capacitado para utilizá-lo e, por isso, a necessidade de uma formação adequada e continuada aos professores, que proporcione conhecimentos específicos e experiências relativas ao atendimento educacional especializado.

Considerações finais

O estudo evidenciou que a concepção de que o TDAH é de ordem biológica se revelou predominante entre as professoras formadoras do NAPI, havendo certa abertura para a

possibilidade de que suas características também se desenvolvem a partir da maneira que essa criança se relaciona com o meio. Vale ressaltar que, diante de uma sociedade que costuma fazer várias coisas ao mesmo tempo se torna comum a dificuldade de manter a atenção para uma determinada tarefa, desta forma nota-se que a defesa por um único olhar sendo ele de origem biológico acaba vitimizando o aluno ao taxá-lo como "burro" que não consegue aprender, pois é mais fácil medicá-lo para que ele não atrapalhe a aula, conforme se evidenciou na fala das professoras.

Embora o estudo tenha deixado mais inquietações, também se coloca como desafio ao diálogo com as formadoras participantes da pesquisa que possibilite estudos sobre as possibilidades de estudar o transtorno da atenção e pensar formas de intervenção a partir dos estudos sobre o desenvolvimento da atenção na psicologia histórico-cultural. Longe de criticar o papel que essas professoras têm desenvolvido à frente da equipe "Educar na diferença", fica o convite à aproximação e a colaboração com esses espaços formativos que terão implicações diretas na forma coma as crianças ditas hiperativas têm sido ensinadas na escola.

O conhecimento do professor sobre o TDAH, seu empenho e sua postura no sentido de dar suporte à criança com o transtorno é de fundamental importância para estimular a criança a ter um desenvolvimento compatível com seu potencial. Logo, a participação de outros profissionais tende a aumentar a segurança do professor regente. Nesse sentido a parceria entre família e escola e outros profissionais deve ser cada vez mais estreita, de forma que juntos e sempre considerando as necessidades da criança com alguma dificuldade de aprendizagem, possam construir uma escola verdadeiramente inclusiva.

Referências

Alerta: Brasil é o segundo maior consumidor de Ritalina do mundo (2016). *Cidadeverde.com*. Disponível em: http://cidadeverde.com/vida/80689/alerta-brasil-e-o-segundo-maior-consumidor-de-ritalina-do-mundo.

Amorin, C. (2004). *Hiperatividade: O que é ser hiperativo*? São Paulo: IPDA. Disponível em < HTTP://www.dda-deficitdeatencao.com.br/hiperatividade>**.**

Assumpção, P. M. et al**.** (2011). Desnaturalizando o TDAH: o professor como sujeito essencial no processo de aprendizagem da atenção voluntária. *X CONPE* (Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional).

Barkley, R. A. (2008) *Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: manual para diagnóstico e tratamento*.3. ed. Porto Alegre: Artmed.

Borges, S. M. C. (1997). *Há um fogo queimando em mim: as representações sociais da criança hiperativa*. UFC. Fortaleza.

Eidt, N. M. (2004). *Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade: diagnóstico ou rotulação***.** Dissertação de Mestrado em Psicologia Escolar, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, São Paulo. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000125&pid=S141385572011000 20000700009&lng=en.

Eidt, N. M. (2010). Transtorno de Déficit de Atenção/ Hiperatividade e Psicologia Histórico-Cultural. *Cadernos de Pesquisa*, 40 (139), 121-146. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n139/v40n139a07.pdf>

Eidt, N. M; & Tuleski, S. C. (2007). Discutindo a medicalização brutal em uma sociedade hiperativa. In: MEIRA, M. E. M.; & FACCI, M. G. D. *Psicologia histórico-cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_linkseref 000165&pid=S0100-15742010000100007000009&lng=PT.pdf>.

Ferreira, C. (2008). *TDAH na infância: Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade, Orientações e técnicas facilitadoras*. Belo Horizonte: Uni Duni Editora.

Leite, H. A., & Tuleski, S. C. (2011). Psicologia Histórico-Cultural e desenvolvimento da atenção voluntária: novo entendimento para o TDAH. *Psicologia escolar e educacional*, 15(1), 111-119.

Leite, H. A; & Tuleski, S. C. (2011). Psicologia Histórico-Cultural e desenvolvimento da atenção voluntária**:** novo entendimento para o TDAH. *Revista Semestral da Associação*

Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, 15 (1), 111-119. Disponível em:< http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572011000100012>.

Luria, A. R. (1979**).** *Atenção e memória*. Em A. R. Luria, Curso de Psicologia Geral (Volume III). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Martins, L. M. (2013). *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-critica*. Campinas, SP: Autores associados.

Minayo, M. C. S**.** (2008). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*, 11.ed. São Paulo: Hucitec.

Rohde, L. A. P.; & BENCZIK, E. B. P. (1999) *Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: O que é? Como ajudar?* – Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

Tuleski, S. C. (2004). Reflexões sobre a gênese da psicologia científica. In Duarte, N. (Org.), *Crítica ao fetichismo da individualidade* (pp. 107-127*).* Campinas: Autores Associado.

Vygotsky, L. S. (2000) *Psicologia Pedagógica***.** São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L. S.; & Luria, A A. R. (1996). *Estudos sobre a história do comportamento.* Porto Alegre: Artes Médicas.

XIII CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL

PELA DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

27 a 30 de setembro de 2017 – Salvador – BA ISSN 1981-2566

www.conpe2017.ufba.br

ENSINO MÉDIO: PARA ONDE CAMINHAREMOS A PARTIR DA NOVA LEI?

Letícia Cavalieri Beiser de Melo – UEM[103]

Záira Fátima de Rezende Gonzalez Leal - UEM[104]

Resumo: Ao longo da história da educação no Brasil o ensino médio tem sido alvo de inúmeras reformas, elaboradas em consonância com os diferentes contextos político-econômicos do País, tendo como característica comum uma série de contradições. A última delas, definida pela Lei N° 13.415, de fevereiro de 2017, também elaborada em meio a diversos conflitos de interesses, parece manter-se na mesma lógica e, portanto, nos conduz ao questionamento de para onde caminharemos a partir dela. Na tentativa de entender melhor a finalidade proposta por esta reforma, o objetivo deste trabalho é refletir sobre a nova lei do ensino médio, a partir de um olhar retrospectivo, buscando na história do ensino médio na educação brasileira, algumas respostas. Para tanto, nos apoiaremos no método do materialismo histórico-dialético e nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, a fim de apreender o ensino médio em sua construção dinâmica e atrelada ao contexto político e econômico do Brasil.
Palavras-chave: Ensino médio; reforma; formação humana; psicologia histórico-cultural.

Introdução

No segundo semestre de 2016, o presidente Michel Temer estabeleceu, por meio de medida provisória (MP nº 746, de 22 de setembro de 2016), a nova reforma do ensino médio, propondo alterações na LDB 9394/96 no que se refere ao número de horas/aulas e ao currículo do ensino médio, bem como na Lei 11,494/07 que versa sobre o Fundo de manutenção e desenvolvimento da Educação Básica.

Ao propor tal reforma por meio de uma medida provisória e, portanto, sem abrir para maiores debates com os órgãos educacionais e com o poder legislativo, a ação do Presidente gerou inúmeras discussões nos âmbitos educacional e político, desencadeando inclusive movimentos estudantis de ocupações nas escolas públicas de vários estados da união. Entretanto, apesar das muitas críticas e dos movimentos contrários à sua aprovação definitiva, em fevereiro de 2017, com algumas modificações, a proposta tornou-se Lei.

[103]Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá, e-mail Letícia_cavalieri@hotmail.com
[104] Doutora em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano pela USP, Professora do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá, e-mail zairagleal@gmail.com

Tendo em vista a intensa crise política enfrentada pelo Brasil, as discussões acerca do mandato do presidente em exercício, não só pela maneira como chegou ao governo após o impeachment da então Presidente Dilma Rousseff, mas acerca do próprio processo eleitoral, somado à apressada aprovação da reforma, alguns questionamentos começam a ser feitos, como por exemplo: O que essa reforma significa? Por que a "urgência" em a aprovar? Para onde ela aponta? O que se pretende para a formação neste nível de ensino por meio desta lei?

É preciso esclarecer que não questionamos a necessidade de mudanças no ensino médio, pois de acordo com autores como Brandão (2011, 2012), Kuenzer (2010), Ramos (2011) e Moehlecke (2012), muitos são os problemas e desafios que envolvem essa etapa da educação e, portanto, modificações são necessárias. Nosso questionamento refere-se à forma como foi proposta essa nova lei, suas possibilidades de enfrentamento dos problemas existentes no ensino médio no Brasil e de promoção da aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes.

Com base no materialismo histórico-dialético consideramos que para entender as propostas educacionais contidas nas políticas públicas de educação ao longo dos anos, é preciso buscar na materialidade, no processo de produção da vida dos homens concretos, os condicionantes históricos que compõem determinada estrutura social.

Sendo assim, a compreensão da atual reforma definida pela Lei N° 13.415, de fevereiro de 2017 – aprovada em um momento de profunda instabilidade política do Brasil, marcada por acirrados conflitos de interesses – pode se dar com maior clareza a partir de um olhar retrospectivo, que busca na história no ensino médio algumas respostas para o entendimento do quadro atual.

Nessa perspectiva, no presente texto apresentaremos um panorama geral sobre a construção histórica do ensino médio no Brasil, a fim de que possamos levantar algumas reflexões acerca da nova reforma aprovada pela Lei N° 13.415/17.

Construção e reconstrução do ensino médio no Brasil: partindo da história para pensar a nova lei

Por quase quatro séculos desde sua descoberta o Brasil teve sua economia baseada nas atividades agroexportadoras e em um sistema escravocrata, com a maioria da população composta por sujeitos sem quaisquer direitos. Segundo Prado Júnior (1993), a história brasileira

é marcada pela grande exploração de recursos naturais, voltada ao enriquecimento europeu em detrimento do crescimento e desenvolvimento do Brasil.

Apenas no final do século XIX, com o início do processo de industrialização no Brasil, é que surgiram novas necessidades educativas que provocaram intensas discussões acerca do projeto educacional no País, com a necessidade de formação de mão de obra para as indústrias em desenvolvimento.

Como explica Manacorda (2006), historicamente, perpassando os diferentes modos de organização social, o processo educativo sempre foi organizado para atender as necessidades da classe dominante, de modo que no sistema capitalista, ele está determinado pelos interesses do capital e pela divisão de classes.

Considerando a história da educação no Brasil, que até o início do século XX se restringia ao ensino dos filhos da classe dominante, a organização da educação para as massas, segundo Saviani (2008), ocorreu quando surgiu a necessidade de preparação de mão de obra para o trabalho assalariado, ou seja, para atender a demanda do mercado de trabalho e não devido a uma preocupação com a formação dos sujeitos de maneira igualitária.

Essa compreensão dos condicionantes históricos como desencadeadores dos processos sociais, dentre eles, o desenvolvimento das políticas de educação, é muito importante para que não nos deixemos enganar pelos discursos que povoam o universo educacional e atribuem à escola o papel de redentora da sociedade, como capaz de promover sozinha a igualdade entre os homens, fato impossível em uma sociedade que se estrutura na divisão de classes e, portanto, na desigualdade.

Em estudo anterior[105], no qual realizamos um levantamento acerca da construção do ensino médio na história da educação no Brasil, foi possível perceber que a organização deste nível de ensino, desde o início esteve atrelada às demandas sociais e aos interesses político-econômicos dos diferentes governantes que assumiram a condução do país durante o século XX e início do século XXI.

Tendo em vista a grande quantidade de reformas realizadas ao longo desse período, apresentaremos os principais marcos normativos da história da construção do ensino médio por

[105] Pesquisa de mestrado intitulada “O sentido e o significado do Ensino Médio para os estudantes: um estudo a partir da Psicologia Histórico-Cultural”.

meio de um quadro, a fim de facilitar a visualização dos avanços e retrocessos nesse nível de ensino, organizados pelos diferentes governos brasileiros.

Quadro: História da construção do ensino médio a partir dos principais marcos normativos.

Período	**Governo brasileiro**	**Documento**	**Conteúdo**
1931-1932	Getúlio Vargas	Reforma Francisco Campos – conjunto de Decretos n° 19.890/31 e 20.158/31	Decreto n° 19.890/31 – Organização do Ensino Secundário em duas etapas: fundamental (5 anos) e complementar (2 anos). Decreto n° 20.158/31 – organização do Ensino Comercial (Influenciada pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova – 1932).
1932	Getúlio Vargas	Manifesto dos Pioneiros	Proposição – por um grupo de educadores – de um sistema de educação unificado, tendo o Estado uma ação objetiva. Reivindica escola pública laica e gratuita como direito de todos, fundamentada nos princípios educativos da Escola Nova.
1934	Getúlio Vargas	Constituição de 1934	Fixação do Plano Nacional de Educação e estabelecimento da obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário.
1937	Getúlio Vargas	Constituição de 1937	Supressão dos avanços conquistados na área da educação na constituição anterior, com a desobrigação do Estado de manter e expandir o ensino público.
1942-1946	Getúlio Vargas	Reforma Capanema – Leis Orgânicas do Ensino	Extinção dos cursos complementares, que foram substituídos por cursos médios de 2º ciclo, nomeados de cursos colegiais de dois tipos: colegiais e científicos (3 anos de duração), cujo objetivo era a preparação para o Ensino Superior. Os cursos de formação profissional (normal, agrotécnico, comercial técnico e industrial) não davam acesso ao ensino superior.
1942	Getúlio Vargas	Lei Orgânica do Ensino Industrial	Criação das bases para a organização do sistema de ensino profissional para a indústria: SENAI (1942) e SENAC (1946).
1946	Gaspar Dutra	Constituição de 1946	A União passa a ter como atribuição a fixação de diretrizes e bases da educação nacional.
1961	João Belchior Marques Goulart	Lei 4024/61 – LDB	Estruturação do ensino médio em ginasial (4 anos) e colegial (3 anos), integra pela primeira vez o ensino profissional ao sistema regular de ensino e confere equivalência entre ambos.
1971	Emílio Garrastazu Médici (Governo Militar)	Lei N° 5692/71	Criação do ensino de 1º e 2º graus, torna o 2º grau obrigatoriamente profissionalizante e o unifica pela

			substituição do ensino propedêutico e profissionalizante.
1982	João Batista de Oliveira Figueiredo	Lei n° 7044/82	Extinção da escola única de profissionalização obrigatória.
1988	José Sarney	5ª Constituição da República – Constituição de 1988, "Constituição Cidadã"	Abre condições institucionais para mudanças na educação, discutidas desde a década de 1970.
1996	Fernando Henrique Cardoso	Lei 9.394/96 – LDB	Inclui o Ensino médio como parte da educação básica e estabelece sua obrigatoriedade e gratuidade
1997	Fernando Henrique Cardoso	Decreto n° 2.208/97	Separa o EM da educação profissional, estabelecendo caminhos distintos e independentes para ambos.
1998	Fernando Henrique Cardoso	Parecer CEB/CNE n° 15/98	Formulação de proposições reforma do Ensino Médio.
1998	Fernando Henrique Cardoso	Resolução CEB/CNE n.º 3/98	Instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para o EM.
2001	Fernando Henrique Cardoso	Lei nº 10.172/2001 PNE 2001-2010	Estabelecimento de metas no âmbito educacional para o decênio – 2001-2010.
2003	Luiz Inácio Lula da Silva	Seminários Nacionais "Ensino Médio: construção política" e "Educação Profissional - Concepções, Experiências, Problemas e Propostas"	Realização de discussões sobre os novos rumos do ensino médio.
2004	Luiz Inácio Lula da Silva	Decreto n° 5.154/2004	Revoga o Decreto n. 2.208/97 e possibilita a rearticulação entre ensino médio e ensino profissional.
2007	Luiz Inácio Lula da Silva	Lei n° 11.494/07	Estabelece a integração entre ensino médio e educação profissional e regulamenta o Fundeb, definindo um recurso específico para esse nível de ensino.
2008	Luiz Inácio Lula da Silva	Lei n° 11.741/08	Reforça a integração entre Ensino Médio e Profissional.
2009	Luiz Inácio Lula da Silva	Portaria nº 971/09	Instituição do Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI.
2009	Luiz Inácio Lula da Silva	Emenda Constitucional nº 59, de 2009	Reforça o direito ao ensino médio público a todos, a partir de 2016, por constituir-se etapa final da educação básica.
2010	Luiz Inácio Lula da Silva	Parecer CNE/CEB n. 7/2010 e Resolução CNE/CEB n. 4/2010	Aprovação de Diretrizes Curriculares para a Educação Básica.
2011	Dilma Vana Rousseff	Parecer CNE/CEB n° 5/2011	Definição de novas Diretrizes Curriculares Nacionais especificamente para o Ensino Médio.
2011	Dilma Vana Rousseff	Lei 12.513, de outubro de 2011	Instituição do Pronatec e consequente aumento do número de vagas para o ensino técnico.
2013	Dilma Vana Rousseff	Portaria Ministerial n.º 1.140 /2013	Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, no qual o MEC e as secretarias estaduais de educação

			assumem o compromisso de realizar ações que visem conduzir à melhoria da qualidade do ensino médio público.
2014	Dilma Vana Rousseff	Lei nº 13.005 2014	Aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024.

Fonte: Melo (2017, pp. 63-65).

Como é possível visualizar no quadro acima, a grande maioria dos governantes brasileiros buscou, por meio de leis, decretos e implantação de projetos, organizar ou promover modificações no ensino médio, de maneira que este foi sendo estruturado em consonância com as necessidades e os interesses do processo de desenvolvimento econômico e social do País. E como toda construção humana, a estruturação do ensino médio como política educacional não se deu de forma linear. Ao contrário, ela passou por avanços e retrocessos, adquirindo nesse percurso nuances mais conservadoras ou mais progressistas, em decorrência da alteração de governos e do constante jogo de interesses político-econômicos, ora ampliando e ora reduzindo a garantia de direitos para as pessoas das classes mais pobres, ou seja, os trabalhadores.

Assim, apesar de sua insuficiência no que se refere à oferta e também apesar dos problemas de qualidade de ensino, em determinados momentos históricos, houve uma maior preocupação em relação ao acesso à educação para as camadas sociais mais baixas, especialmente no início do século XXI, quando foi definida uma fonte de recurso estável para esse nível de ensino, por meio da criação do Fundeb (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e da Valorização dos Profissionais da Educação) e aprovou-se via emenda constitucional n. 59/2009, a ampliação da obrigatoriedade da oferta de ensino público desde a educação infantil até o ensino médio.

Dessa forma, no decorrer do processo histórico, as reformas contribuíram para a estruturação do ensino médio em âmbito nacional e, pouco a pouco, possibilitaram o aumento do acesso à educação. Por esse motivo, apesar das limitações da cada uma delas, hoje o País conta com uma rede de ensino organizada e abrangente em termos territoriais. Retrospectivamente, podemos destacar a importância: da Reforma Francisco Campos que deu início na década de 1930 à organização do ensino médio público no Brasil; a Reforma Capanema, que se destaca pela organização do ensino profissionalizante; a LDB de 1961, que pela primeira vez na história estabeleceu a equivalência entre ensino médio geral e profissional

no que se refere à possibilidade de acesso ao ensino superior; a segunda LDB (1996), que reposicionou o ensino médio como última etapa da educação básica e, estabeleceu a obrigatoriedade da ampliação de sua oferta pelo Estado; a criação do Ensino Médio integrado, por meio da Resolução 01/2005 com a implantação de escolas federais de alta qualidade de ensino; entre outras, as quais compõem a história deste nível de ensino e fazem com que ele mantenha certas caraterísticas e também certos problemas na atualidade.

Como discute Kuenzer (2000), dentre as características que marcam a história do ensino médio, a dualidade é uma das principais, ou seja, a existência de um ensino com finalidade de formação geral que prepara para a continuidade dos estudos no ensino superior e uma outra formação, de cunho técnico, voltada para a profissionalização e ingresso no mercado de trabalho logo após a conclusão do ensino médio. Presente em praticamente toda a história, essa dualidade se respalda na divisão de classes do sistema capitalista, alimentando-o, uma vez que para os membros das classes dominantes o ensino médio é uma etapa que prepara para o ensino superior e, para os trabalhadores, se caracteriza como espaço para formação de mão de obra de menor qualificação.

No que se refere à dualidade, a nova Lei, aprovada pelo Governo Temer, ao estabelecer uma base comum reduzida e dividir o currículo em cinco áreas de conhecimento, cabendo aos estudantes a "escolha" de um dos itinerários[106] após um ano e meio de curso, sendo quatro deles voltado para a formação teórico-científica e um deles voltado para a formação técnica-profissional, parece retroceder a outros momentos históricos, pois novamente separa a formação geral da formação profissional.

Com cinco itinerários distintos, sendo possível aos estudantes cursarem apenas um deles no ensino médio, a nova proposta parece conduzir para uma maior fragmentação do processo de aquisição de conhecimento, ao mesmo tempo em que impossibilita uma formação geral e profissional integrada, como prevê a lei, ainda em vigor, acerca do ensino médio.

[106] Como consta no Artigo 4° da Lei N° 13.415/17, que altera o artigo 36° da LDB 9394/96, "O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional".

Além disso, ao deixar em seu texto que as escolas ofertarão os itinerários "conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino" (Lei N° 13.415/17, Art. 4º), permite de antemão que nem todos os itinerários sejam oferecidos em todas as escolas. Nesse sentido, é possível supor que em escolas menores, mais periféricas, bem como em regiões com maior escassez de professores de áreas específicas, a "escolha" não será feita pelos estudantes, mas sim será definida pelas condições de cada escola de implementação da nova lei. Desse modo, eles serão obrigados a cursar o itinerário disponível, o qual pode ser muito distante de sua área de interesse.

Outro aspecto desconsiderado refere-se à real condição de optar por uma área de conhecimento nesse momento de formação, quando os adolescentes ainda não conhecem grande parte das áreas e seus conteúdos específicos, o que dificulta o processo de escolha ou o torna inviável.

Somado a isso, apoiados nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, que defende que a apropriação dos conhecimentos científicos sistematizados pela escola promove o desenvolvimento de novas formações psíquicas e a gradativa complexificação do pensamento, possibilitando que a partir de um bom processo de escolarização, na adolescência se alcance o pensamento em conceitos, consideramos que a fragmentação do ensino médio em áreas de conhecimento pode conduzir a um menor desenvolvimento dos estudantes. Em outras palavras, a restrição do conhecimento em uma área pode dificultar o estabelecimento de relações, a compreensão da inter-relação entre diferentes aspectos da realidade, o que pode prejudicar a formação da consciência dos indivíduos.

Considerando a importância atribuída pelos teóricos da Psicologia Histórico Cultural ao processo educativo formal, como defende Vigotski (2009) acerca do processo de aprendizagem dos conceitos científicos, entendemos que a nova proposta de ensino médio, por antecipar uma definição de área de conhecimento por parte do aluno, não só altera a concepção de formação geral trazida pela LDB 9394/96 quando incorporou esse nível de ensino à educação básica, como também pode significar uma redução na apropriação de conhecimentos gerais importantes para a formação humana dos adolescentes e jovens.

Ponderando que as ações do atual governo parecem direcionar seus esforços para o fortalecimento das relações econômicas neoliberais e a diminuição dos deveres do Estado,

propondo reformas que reduzem direitos dos cidadãos comuns, tememos que a nova Lei do ensino médio, além de não resolver os problemas de permanência, evasão e qualidade da educação tão presentes no ensino médio, possa vir a reforçar as desigualdades já tão fortes na sociedade brasileira.

Isto porque, mesmo sem fazer qualquer tipo de questionamento acerca dos aspectos político-pedagógicos da nova lei, assim como em outras reformas propostas ao longo da história, supomos que sua implantação não se dará dentro do ideal da própria proposta, pois, embora a Lei defenda a ampliação do ensino médio integral, o que exigiria amplos investimentos em infraestrutura e em contratação de recursos humanos, contraditoriamente esse governo fixou limites para o aumento de gastos com educação por 20 anos, por meio da aprovação da PEC 241[107]. Portanto, em termos práticos, a nova proposta de ensino médio dificilmente será implantada dentro do modelo vendido nas propagandas que a defendem, mas tende a sucatear ainda mais o ensino, já que permite a oferta limitada de ênfases e reduz o conteúdo base pela metade.

Nesse sentido, a preocupação não se restringe aos termos da lei, mas se estende para a viabilidade de sua implantação de maneira a atender as necessidades de todos os estudantes, em todas as escolas do país, cujas condições de funcionamento são muito variadas. Em função disso, a ampla flexibilidade curricular pode não visar o atendimento de necessidades e interesses distintos dos estudantes, mas esconder um processo de desmonte do ensino público no país, que afetará sobretudo as pessoas com menores condições socioeconômicas.

Considerações finais

Cientes da importância da aquisição dos conhecimentos científicos sistematizados pela escola para o desenvolvimento de cada indivíduo, consideramos necessário refletir sobre a nova lei do ensino médio no que se refere às suas possibilidades e aos seus limites como proposta educativa, além de buscar entendê-la em seus aspectos políticos e sociais.

---

[107] Emenda Constitucional N° 95, de 15 de dezembro de 2016. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em 05 maio, 2017.

A partir de uma análise ainda incipiente, que será aprofundada mediante pesquisa em andamento, nos inclinamos a considerar que a nova lei do ensino médio se insere dentro de uma política mais ampla que está se fortalecendo no momento atual brasileiro, onde os direitos estão sendo reduzidos e, consequentemente, o abismo existente entre ricos e pobres, classe dominante e classe trabalhadora tende a aumentar.

Se assim for, caminharemos para a ampliação da desigualdade social e, portanto, para a intensificação das relações de exploração típicas do sistema de produção capitalista. Nesse sentido, a nova lei pode significar um retrocesso, com impacto não apenas no âmbito educacional, mas em diferentes aspectos da sociedade brasileira.

Referências

Brandão, C. F. (2011, maio/agosto). O Ensino Médio no contexto do Plano Nacional da Educação: o que ainda precisa ser feito. *Caderno Cedes*, Campinas, SP, 31 (84), pp. 195-208. Recuperado em 14 abril, 2016, de http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v31n84/a03v31n84.pdf

Brandão, C. F. (2012, janeiro/junho). A situação atual do ensino médio brasileiro e as propostas para a próxima década: infraestrutura, gestão e formação do profissional que atua no ensino médio. *Ensino em Re-vista*, v. 19, n. 1., pp. 95-106. Recuperado em 14 abril, 2016 de www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/download/14906/8405

Decreto n.º 19.890, de 18 de abril de 1931. (1931, 18 de abril). *Dispõe sobre a organização do ensino secundário.* Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro: Senado Federal: Subsecretaria de Informações. Recuperado em 13 março, 2016 de http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/5_Gov_Vargas/decreto%2019.890-%201931%20reforma%20francisco%20campos.htm

Decreto-lei n. 4.244, de 9 de abril de 1942. (1942, 9 de abril). *Lei Orgânica do ensino secundário.* Rio de Janeiro: Senado Federal: Subsecretaria de Informações. Recuperada em 23 março, 2016 de

http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/5_Gov_Vargas/decreto-lei%204.244-1942%20reforma%20capanema-ensino%20secund%E1rio.htm

Kuenzer, A. Z. (2010). O ensino médio no plano nacional de educação 2011-2020: superando a década perdida? *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 112, pp. 851-873. Recuperado em 13 abril, 2016 de http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/11.pdf

Lei n. 4024, de 20 de dezembro de 1961. (1961, 20 de dezembro). *Diretrizes e Bases da Educação Nacional.* Brasília: Câmara dos Deputados: Centro de Documentação e Informação. Recuperada em 01 março, 2016, de http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-normaatualizada-pl.pdf

Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996, 20 de dezembro). *Diretrizes e Bases da Educação Nacional.* Brasília: Presidência da República: Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Recuperado em 10 setembro, 2015, de http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf

Lei n.º 11. 494, de 20 de junho de 2007 (2007, 20 de junho). *Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB.* Brasília: Presidência da República: Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Recuperado em 21 abril, 2016 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm

Lei n° 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. (2017, 16 de fevereiro). *Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996; Lei 11.494, de 20 de junho 2007, revoga a Lei nº11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.* Brasília: 196º da Independência e 129º da República. Recuperado em 02 maio, 2017 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm

Manacorda, M. A. (2006). *História da educação:* da antiguidade aos nossos dias (12ª ed.) São Paulo: Cortez/Autores Associados.

Melo, L. C. B. (2017). *O sentido e o significado do ensino médio para os estudantes:* um estudo a partir da psicologia histórico-cultural. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Maringá. Programa de Pós-graduação em Psicologia. Maringá – PR.

Moehlecke, S. (2012, janeiro/abril). O Ensino Médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, 17 (49), pp. 39-58. Recuperado em 21 maio, 2015 de http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n49/a02v17n49.pdf

Prado Júnior, C. (1993). *História econômica do Brasil.* (40ª ed.). São Paulo, SP: Brasiliense.

Ramos, M. N. (2011, julho/setembro). O currículo para o ensino médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. *Educ. Soc*., Campinas, v. 32, n. 116, pp. 771-788. Recuperado em 20 julho, 2015 de http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a09v32n116.pdf

Resolução n. 1 de 03 de fevereiro de 2005. (2005, 03 de fevereiro). *Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais* definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto nº 5.154/2004. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Recuperado em 21 abril, 2016 de http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_resol1.pdf

Saviani, D. (2008). *História das ideias pedagógicas no Brasil.* (2ª. ed. rev. e ampl.) Campinas, SP: Autores Associados.

Vigotski, L. S. (2009). *A construção do pensamento e da linguagem.* 2ª ed. São Paulo: WMF Martins Fontes.

ESTÁGIO EM PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL: ANÁLISE DOS TRABALHOS PUBLICADOS NO CONPE

Liliane Alves da Luz Teles – FACED/UFBA[108]

Lygia de Sousa Viégas - FACED/UFBA[109]

Resumo: Nosso objetivo é realizar uma revisão sistemática dos trabalhos publicados no Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional sobre estágio curricular neste campo. Pretendemos pensar o acúmulo de conhecimentos no campo da Psicologia Escolar e Educacional, seus avanços e desafios. Pretendemos mapear e analisar as bases conceituais, a metodologia, o tipo de estudo, seus objetivos, resultados e conclusões presentes nestas produções. Na última década, foram realizadas cinco edições. Mapeamos 210 resumos, sendo 15 trabalhos completos publicados em Anais. Estamos identificando nesses estudos seus objetivos, a perspectiva do estágio, os relatos de experiências, seus resultados e conclusões. Nossa análise será feita à luz da Perspectiva Crítica, que produziu mudanças no modo de compreensão das queixas escolares e no papel social, político, ético das/os psicólogas/os que recebem tais demandas. Temos a intenção discutir elementos teórico-práticos que possam contribuir para a inserção qualificada e crítica da/o psicóloga/o no campo educacional.
Palavras-chave: Estágio; psicologia escolar e educacional; CONPE.

Introdução

Nosso trabalho tem como objetivo realizar uma revisão sistemática dos trabalhos publicados nas edições do Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional (CONPE) realizados na última década sobre estágio curricular. Pretendemos pensar o acúmulo de conhecimentos no campo, seus avanços e desafios por considerar que o estágio é uma experiência de formação e pode ser considerado um marco fundamental na preparação para a entrada no mundo profissional. O interesse nesta pesquisa é parte do estudo de doutorado em curso, cujo foco é a experiência do estágio curricular em Psicologia Escolar e Educacional.

Muitas questões emergem da experiência de estágio, que envolvem desde o seu sentido enquanto prática pedagógica e experiência formativa individual e coletiva, mas também provoca diversos tensionamentos quanto ao papel da universidade, sua relação com a

[108] Bolsista de doutorado do CNPQ, e-mail lili_psiquee@hotmail.com
[109] E-mail: lyosviegas@gmail.com

comunidade, sua estruturação, o projeto político-pedagógico do curso de Psicologia e a articulação entre a autoridade e a autonomia presente na relação supervisor - aluno. Entendemos como relevante analisar os trabalhos publicados no CONPE, por se trata de um evento de grande porte promovido pela Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, que congregam profissionais e estudantes interessados na interface entre Psicologia e Educação de todo o país. Esse mapeamento nos permite analisar e compreender as experiências desenvolvidas, frente às críticas produzidas no bojo da própria Psicologia Escolar e Educacional.

Pesquisas indicam que, a história da Psicologia é marcada por escamotear as raízes do fracasso escolar, por meio de explicações naturalizantes, situando-as no "indivíduo que fracassa". Os estudos (Souza, 1996; Souza, Silva 2009; Viegas, 2012) discutem como a graduação possui muitas contradições, e tem sido apontada por profissionais como insuficiente, e até mesmo, distante da realidade social, ideologicamente comprometida com uma concepção preconceituosa e elitista das demandas da sociedade.

Pesquisa realizada por Neves e colaboradores (2002) teve como objetivo caracterizar a evolução das discussões sobre a formação e a atuação na área de Psicologia Escolar no Brasil. Analisaram 102 trabalhos publicados nos Anais dos quatro Congressos Nacionais de Psicologia Escolar, promovidos pela ABRAPEE, entre os anos de 1991 e 1998. Concluíram que as reflexões teóricas, embora tenham avançando, não correspondem às mudanças que vêm ocorrendo nas práticas das/os psicólogas/os. Segundo os autores, os relatos das experiências, tanto no âmbito da formação acadêmica quanto no da atuação profissional, indicam tendências opostas às encontradas nas elaborações e discussões teóricas. Essas contradições envolvem uma análise sobre o que a realidade social que vem demandando da atuação deste profissional, como a diversidade teórica e metodológica da psicologia responde a essas demandas e a situação do ensino universitário no Brasil.

Por outro lado, importantes avanços teóricos têm sido desenvolvidos no sentido de atentar-se a tais demandas. Contrapondo a perspectiva anterior, Souza, Silva e Yamamoto (2014) desenvolveram uma pesquisa tendo como foco compreender "como os profissionais que atuam na rede pública de ensino têm se apropriado dos conhecimentos produzidos no âmbito acadêmico" (p. 9). A pesquisa que reuniu 34 pesquisadores que realizaram, por meio de uma

investigação sistemática, o "Estado da Arte" da prática profissional em Psicologia no campo educacional em sete estados brasileiros: Acre, Bahia, Minas Gerais, Paraná, Rondônia, Santa Catarina e São Paulo. Como horizonte, as pesquisadoras buscaram compreender se a) "ações têm acompanhado o percurso na área, no que se refere à concepção emancipatória frente à educação" e; b) "Quais políticas públicas têm sido geradas no campo de atuação da/o psicóloga/o frente à demanda escolar" (p. 9). A conclusão do estudo permite afirmar que há

> Um avanço na direção à construção de práticas profissionais no campo da educação que anunciam uma apropriação, por parte dos psicólogos que estão na Educação Pública, dos conhecimentos que vêm sendo produzidos pela academia no que se refere a uma atuação que denominamos crítica em Psicologia Escolar e Educacional (Souza, 2014, p. 293).

Ambas as pesquisas apontam que há disparidades na relação entre o avanço teórico e as práticas profissionais. É importante sinalizar que, há um avanço considerável no acúmulo de conhecimentos e experiências que respaldam a prática psicológica numa perspectiva crítica, concepções que consideramos coerentes com as demandas sociais; Por outro lado, também há um avanço em teorias e em práticas psicológicas tradicionais hegemônicas, sustentadas em perspectivas liberais, centradas no indivíduo. Compreendemos que a tensão entre a teoria e prática seja resultante da constituição do campo psicológico em sua busca pela cientificidade, por discursos fraturados constitutivos da história da Psicologia, que, sendo diverso em suas concepções, objetos de estudo e metodologias, traz em seu bojo contradições e conflitos.

Desse modo, não se trata de dicotomizar a relação entre teoria e prática, mas problematizar como a formação tem acompanhado a produção de conhecimento e, mais ainda, se a academia tem produzido conhecimento, ou se mantém reproduzindo um modelo de ciência absoluta e intocável. Entendemos que, é fundamental sustentar uma atuação teórico-metodológica que consiga se repensar, produzir problematizações e intervenções criativas para realidades complexas e para os problemas sociais que são multideterminados.

O que chamamos de Psicologia Escolar crítica subverteu a questão até então formulada numa perspectiva individualizante o culpabilizante do fracasso escolar, tendo como foco "o aluno que não aprende", para olhar o processo de produção dessa queixa, e assim, intervir na

rede de relações que produzem crianças que não aprendem na escola (Souza, 1996). Dessa maneira, a mudança de perspectiva é esforço para superar uma visão reducionista e simplificadora do fracasso escolar, que produzia e reproduzia concepções preconceituosas e estereotipadas sobre as crianças pobres e suas famílias.

Essa discussão foi protagonizada por Maria Helena Souza Patto, nas obras *Psicologia e Ideologia: uma crítica à Psicologia escolar (1984)*, fruto da sua tese de Doutorado, e *A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia (1990)*, resultante da Tese de Livre Docência defendida em 1987 e publicada em 1990. As publicações se tornaram grandes referências no campo da Psicologia, problematizando tanto as funções da instituição escolar na história do Brasil, quanto ao papel da Psicologia na manutenção e legitimação das relações de desigualdade e exclusão no sistema social. Evidenciou-se que Psicologia contribuiu e ainda contribui para a construção de concepções ideológicas, através de práticas que tentam "objetificar", mensurar, quantificar, padronizar as singularidades humanas, transformando às desigualdades em diferenças. Tais críticas foram fundamentais para a construção de um novo paradigma da Psicologia Escolar e Educacional em uma Perspectiva Crítica, comprometida com a melhoria da escola pública e atenta aos desafios atuais, dadas às condições históricas e materiais. Segundo Viegas (2012, p. 6) "pode-se afirmar que, a partir da *crítica da psicologia escolar e educacional* hegemônica, passou-se a construir a *psicologia escolar e educacional crítica"*.

A reprodução de modelos de atendimento para um sujeito – objeto abstrato é insuficiente e inadequado, desafia a psicologia a se transmutar-se em busca de novos paradigmas. Desse modo, o movimento de crítica em Psicologia Escolar envolveu uma análise sobre a identidade e a função social da/o psicóloga/o assumindo o desafio de consolidar teórica e motodologicamente uma visão crítica sobre o fracasso escolar, superando o modelo psicológico tradicional clínico em relação aos problemas escolares.

As Referências Técnicas para Atuação de Psicólogas(os) na Educação Básica (CFP, 2013) elucida importantes questões sobre a necessidade da atuação da/o psicóloga/o escolar e educacional atenta às contradições, conflitos e paradoxos do sistema social vigente. É necessário questionar junto com a escola o seu sentido, mas principalmente um exercício de

autocrítica da profissão, para quem e como se engendram as práticas constituídas neste cotidiano.

> As práticas coletivas de produção de subjetividade se apresentam para nós como estratégia de interferência no processo educativo, levando em conta que os sujeitos, quando mobilizados, são capazes de transformar realidades, transformando-se a si próprios nesse mesmo processo (CFP, 2013 p. 44)

Dentre as possibilidades de atuação, é fundamental reconhecer seu trabalho como parte de uma equipe pedagógica, e por sua vez, inseparável da participação no cotidiano do processo educativo a partir do compromisso com o trabalho interdisciplinar, oriunda da construção participativa e democrática do Projeto Político Pedagógico. Sendo o foco da instituição escolar o processo de ensino e aprendizagem, a contribuição da psicologia neste campo precisa considerar as condições histórico-sociais, buscando o enfrentamento de situações naturalizadas no contexto escolar, explicações reducionistas que culpabilizam os indivíduos pelas dificuldades vivenciadas neste processo. Nas Referências, esse trecho reúne uma compreensão sobre o papel da/o psicóloga/o que entendemos ter afinidade com a perspectiva crítica no qual trabalhamos:

> A luta da (o) psicóloga (o) é a de sustentar um campo de indagações que dê tempo para que os educadores possam se deslocar também dos seus lugares marcados na dicotomia ensinar x aprender, na sensação de impotência frente às condições, na desistência de transformações do cotidiano. Para isso é fundamental contribuir para a produção de novas perguntas que problematizem as relações que focam as explicações no indivíduo, considerado causas “em si” das questões geradoras de sofrimento, em que não há nada a fazer. Logo, perguntar sobre as situações, as circunstâncias, os valores, as condições histórico-socais, as práticas que constroem o dia a dia é o que movimenta o trabalho, potencializando uma rede partilhada de ações/reflexões. Nesse movimento, profissionais de várias áreas, com diversos conhecimentos das ciências produzidas pelos homens são convidados a participar dessa reflexão e elaborar medidas que contribuam para o enfrentamento das questões postas no cotidiano da escola. (CFP, 2013, p. 42).

Na pesquisa citada de Souza, Silva e Yamamoto (2014), ao realizar um olhar mais ampliado sobre a atuação, puderam concluir que há uma predominância de "práticas consideradas clínicas e institucionais, críticas e não-críticas". Se por um lado, esse tensionamento denota a tentativa de superar o modelo tradicional, por outro, revela que não é a modalidade de atendimento que garante que uma prática profissional atenta aos fatores históricos, culturais, sociais e políticos na análise e intervenção frente aos problemas escolares.

Desse modo, o interesse na pesquisa nos pareceu ser um campo fecundo para pensar questões envolvidas na complexidade do processo de escolarização e no desafio de construir mudanças necessárias ao papel da/o psicóloga/o na escola. Diante das questões elucidadas, consideramos relevante compreender como esses avanços e desafios têm comparecido à experiência de estágio supervisionado. Considerando que este pode ser um momento privilegiado para possibilitar ao futuro profissional o reconhecimento da realidade social. Silva, Ribeiro e Marçal (2004, p. 87) afirmam que a atividade supervisionada:

> Não se limita ao ensino de técnicas nem deve incentivar a reprodução de um determinado fazer, mas promover a reflexão sobre as técnicas utilizadas em Psicologia, enfatizando a indissociabilidade entre prática e teoria e auxiliando o estagiário na construção de seu percurso profissional.

Dentre as questões centrais sobre o estágio, a suposta dicotomia "teoria x prática" emerge como um dos grandes desafios, se expressa nos momentos de contradição no campo da experiência, denuncia os moldes pré-determinados de explicação do mundo. Revela, sobretudo, um vício de formação cujo paradigma está baseado num caráter fragmentado, originado na constituição das abordagens psicológicas e na busca por sua cientificidade. A formação está densamente fincada num ideal de homem liberal e sua subjetividade privada.

A formação tem sido esvaziada, focando a atuação como uma técnica aprendida, que pode se desconectar a dimensão ética envolvida nas repercussões da sua atuação, recaindo sob o prisma do esvaziamento da formação. Matos (2000) afirma que a graduação em Psicologia deve garantir formação consistente, a fim de propiciar uma prática profissional emancipadora. O estágio em Psicologia deve ser capaz de compreender sua atividade profissional como um campo permanente de produção de conhecimento e de repensar os movimentos da própria

profissão, constituindo uma práxis dialética para o movimento de uma perspectiva crítica. Desse modo, nosso trabalho possui a pretensão de dialogar com as elaborações teóricas e relatos de experiência disponíveis nos Anais dos CONPE's a partir do ano de 2007, com a finalidade de analisar elementos teórico-práticos que possam contribuir para a inserção qualificada e crítica da/o psicóloga/o no campo educacional.

Método

Para nosso estudo, identificamos e reunimos os trabalhos publicados nas cinco últimas edições do CONPE, realizados na última década (VIII edição em S. João Del Rei / MG – 2007; IX edição em São Paulo / SP – 2009; X edição em Maringá / PR – 2011; XI edição em Uberlândia / MG – 2013; XII edição em São Paulo / SP – 2015), considerando resumos e trabalhos completos publicados em Anais. Mapeamos 210 resumos, sendo 15 trabalhos completos disponíveis nos Anais, com a finalidade de analisar as concepções presentes sobre o papel da psicologia frente às demandas escolares, o papel do estágio para a formação desses profissionais e as linhas de trabalho desenvolvidas a partir dessas concepções. Esses dados foram analisados a partir da identificação de metodologia, tipo de estudo, objetivos, resultados e conclusões presentes nestas produções. A partir da leitura global do material reunido, nossa análise será feita através da abordagem qualitativa à luz da Perspectiva Crítica, cujas falas representativas serão elucidadas com a finalidade de respaldar nossas interpretações.

Resultados

Para organização dos trabalhos identificados, categorizamos em três modalidades: Resumo teórico – trabalhos que envolvem discussão teórica ou a elucidação de pesquisa sobre estágio; Relato de prática – ao tratar-se de uma exposição de uma intervenção; e Relato de Experiência – que resulta de um modelo de atuação adotado pelo/s autor/es. Dos trabalhos mapeados, 54% constitui-se de relatos de práticas, recortes sobre intervenções focais, geralmente apresentados por estudantes em parceria com o professor supervisor de estágio, ao passo que 11% são discussões teóricas e pesquisas concluídas ou em andamento, e 35% são experiências que tem uma trajetória considerável no campo da formação, que são apresentadas

para compartilhar experiências e produzir reflexões acerca da linha de trabalho que tem sido conduzida pelo/s autor/es. Das últimas modalidades, os trabalhos são produzidos geralmente por pesquisadores inseridos em programas de pós-graduação e/ou professores/ supervisores produzindo reflexões a partir de suas experiências na formação de psicólogas/os escolares.

Dentre os objetivos identificados, para além de apresentar as experiências a serem partilhadas ou reflexões teóricas produzidas e resultados de pesquisa, os autores apresentavam em seus escritos a possibilidade de produzir conhecimento sobre as intervenções realizadas, o a formação e o papel da/o psicóloga/o escolar.

> *Propomos com este trabalho problematizar a prática naturalizada e por vezes esvaziada do psicólogo escolar.(E12/CONPE 2012)*
>
> *Suscitar questionamentos e reflexões acerca da formação do psicólogo contribuindo para a consolidação de um espaço de atuação deste profissional (E18/CONPE 2013)*
>
> *Este trabalho se propõe a refletir sobre a experiência de supervisão de estagiários na escola, e o impacto do estágio na formação de novos profissionais, especialmente daqueles que futuramente se dedicarão à área escolar/educacional. (E10/CONPE 2007)*

Essa articulação constitui um desafio e uma potência, o CONPE tem sido um dos principais espaços de encontro, trocas e produção de saberes para o avanço da Psicologia Escolar e Educacional. Embora seja uma atividade “pontual” por ser um evento, possibilita aos participantes conhecer experiências desenvolvidas por profissionais de todas as regiões do país, repensar seus percursos e construir interlocuções que não se encerram com a finalização do Congresso.

Sobre a perspectiva do papel da/o psicóloga/o, as concepções ainda revelam visões contraditórias, centradas ora numa concepção de subjetividade, desenvolvimento e aprendizagem como abstratos e individuais, ora envolvem análises críticas sobre o papel da escola e da Psicologia como instituições históricas, que, em suas controvérsias, carregam potência e conflitos, como citam os escritos:

A ação da Psicologia na Educação propicia condições de desenvolvimento para que o ser atinja sua identidade e auto-realização. (E3/CONPE 2007)

(...) tomada de consciência dos alunos, demonstrando um crescimento na qualidade de suas relações e conseqüentemente uma melhora nos vínculos. (E8/CONPE 2015)

Serão realizadas oficinas com os alunos sobre direitos humanos e cidadania, buscando contribuir para sua formação moral e aquisição de condutas baseadas em princípios e valores éticos necessários ao exercício de uma cidadania responsável (E2/CONPE 2007)

A função do psicólogo escolar é ajudar a acrescentar a qualidade e a ação ao processo educacional, por meio da aplicação dos conhecimentos psicológicos (E7/CONPE 2009)

A leitura do material indica que precisamos avançar na compreensão do papel da/o psicóloga/o escolar e educacional de modo a não produzir violência na escola ou reproduzir preconceitos que foram legitimados por concepções ideológicas naturalistas, deterministas e medicalizantes sobre o fracasso escolar. A psicologia entrou na escola, por meio de teorias e práticas, desvalorizando o saber do professor, cujas explicações muitas vezes atribuía-lhe como incompetente e descomprometido. Concepções que partem do pressuposto que a Psicologia possui o poder e o saber para ser um campo de aplicação de técnicas e teorias para a moralização e adaptação, abre precedentes que já foram identificados como práticas de subordinação ao que está posto, sem produzir problematizações coletivas, que possibilitem espaços para a rebeldia, a criatividade e o questionamento, necessários para repensar o modelo de organização vigente. Essa desconexão com o que se vive no chão da escola, bem como, das críticas sobre a produção da Psicologia escolar e educacional pode produzir uma relação hierarquizada e autoritária, como elucidam os escritos a seguir:

Através de discussões teóricas e a vivência na escola, conclui-se que a inserção do psicólogo escolar na instituição é permeada por resistências e desafios que refletem uma estrutura e dinâmica educacional marcadas por uma pedagogia reprodutivista, com modos de funcionamento originados na formação de uma sociedade capitalista e industrial. (E12/ CONPE 2007)

> *O psicólogo que atua em instituições educativas carrega consigo esse peso do saber, uma imagem que ele próprio não construiu, mas que lhe confere uma suposta identidade e aparente razão de ser. Com isso, sua atuação provoca com freqüência resistência e desconfiança da parte dos demais profissionais, e ele é visto muitas vezes como um elemento persecutório.(E 30/CONPE 2009)*

A "resistência" à entrada do profissional de Psicologia deve ser compreendida pela sua construção histórica, são efeitos de um modelo de intervenção e compreensão ao que se vive no chão da escola que não dialoga com uma análise sensível e crítica dos desafios cotidianamente enfrentados por aqueles que estão precarizados pelo poder público. Desse modo, a presença desse estudante ou profissional traz efeitos na escola, na produção das demandas e no olhar sobre a compreensão dos desafios vivenciados.

Uma luta permanente para escapar do lugar de saber hierarquizante em relação aos professores e destes com os estudantes e familiares, que ao invés de proporcionar conhecimento, conduzem a um descompasso entre aquele que quer ensinar e aquele que quer aprender (CFP, 2013, p. 43)

Isso significa, não apenas construir novas práticas, mas assumir uma postura ética e política que possa subsidiar a construção de um deslocamento de papel, de modo a problematizar o lugar de especialista que possui a solução para os problemas escolares. Assumir o desafio da autocrítica, pois, "se nos aproximamos de uma escola para dar solução aos problemas, se aceitamos tal lugar, entramos na trama que amarra o cotidiano nas questões postas" (CFP, 2013, p. 44).

Nesta direção, os trabalhos já apontam para o avanço na consolidação de conhecimentos e de experiências profissionais que se pautam em coletivizar práticas de formação e de qualidade para todos, como pode ser visto nos trechos que se seguem:

> *(...) entendemos o psicólogo como coadjuvante no cenário educativo, parceiro do educador e atuante não só nas esferas familiar e infantil, mas também nos processos de formação continuada dos professores (E5/ CONPE 2007)*

> *(...) o psicólogo como parceiro do professor e colaborador nos processos de promoção da reflexão crítica, de ruptura de discursos naturalizados, e de circulação das falas, e*

> *nas atividades de formação continuada no ambiente escolar. Seu papel nesse contexto, lançando mão da observação participante e da escuta ativa, deve contrapor-se ao modelo clínico de atuação, deixando de restringir seu olhar à criança, ao individual e à sua patologização, para encarar a instituição como um todo: a qualidade da educação oferecida, os processos e práticas educativas, as relações entre os sujeitos envolvidos, com a compreensão de que os aspectos sociais e as condições concretas de cada instituição são agentes formadores de subjetividade (E20/CONPE, 2009)*

Diferentemente da perspectiva anterior, o trabalho da/o psicóloga/o assume uma postura horizontalizada, como parte de uma equipe pedagógica que se coloca ao lado, reconhece seu não saber e não possui explicações e nem modelos prontos a serem aplicados. Pensar junto, ser coadjuvante, parceiro para produzir encontros potentes que possam construir caminhos para uma educação que respeite a diversidade, seja democrática e repense seu papel na produção de saber. Desnaturalizar, descristalizar relações lineares, explicações causais e culpabilizantes que têm produzido a sensação de impotência na escola, ajudando a entender seus desafios a partir de análises macro e microestruturais que afetam o chão da escola.

Nesta direção, é necessário afetar-se profundamente, submergir a densidade de experiências e trocas partilhadas por tantos saberes, de tantos lugares por tantas pessoas que compõem o universo escolar. Sua riqueza e complexidade são atravessadas por um enraizamento histórico, por uma pertença social dentro de um modelo de sociedade marcado por concepções individualistas, seletivas e excludentes que tendem a minar os encontros e potências coletivas. Resistir a naturalizar esses fenômenos é contribuir para as mudanças almejadas, para a transformação social, recolocando-as como produções históricas fruto de relações de poder, e que, por sua vez, precisam ser analisadas e afetadas por um compromisso ético-político militante e ativista. Nesta linha, o estágio deve ser pensado não como intervenções com caráter de treinamento, mas como práticas que não se supõem neutras e nem objetivas, mas que se coloca como parte da luta pelo avanço dos direitos sociais.

A partir desses referenciais, buscamos também compreender como os autores caracterizam o estágio em psicologia escolar e educacional, qual seu papel no processo formativo, sua articulação entre teoria e prática profissional. Foi possível analisar que as questões elucidadas pelos autores incluem a problematização da formação em Psicologia de

uma maneira geral, e mais específicamente, do campo escolar e educacional. Questões que perpassam as repercussões da sua atuação para instituição atendida, como traduzem os escritos a seguir:

> *O foco na formação do aluno de Psicologia se dá de modo a integrar teoria e prática, na tentativa de aproximá-lo da realidade que irá encontrar no seu futuro exercício profissional, visando uma Psicologia aplicada a práticas educacionais tanto dentro como fora da Universidade (E21/CONPE, 2009)*
>
> *Entendido como exercício profissional de caráter formativo, ele não se desvincula do contexto geral da formação, devendo se articular com as outras disciplinas de aspecto mais teórico, muito embora considerando as demandas específicas surgidas no contexto da inserção do estagiário na instituição educativa onde desenvolve seu estágio (E1/CONPE, 2015)*
>
> *O estágio é, sem dúvida, um dos momentos críticos, uma vez que ele será fundamental para a integração de conhecimentos aprendidos em disciplinas teóricas, para favorecer a formação de uma identidade profissional, para exercitar modelos, papéis e técnicas que serão demandadas pelo mercado de trabalho etc. Assim, o estágio constitui um dos únicos momentos da formação profissional do psicólogo em que ocorre uma educação experiencial (E8/CONPE 2009)*

Essas questões tornam-se bastante pertinentes e desafiadoras para a experiência de estágio. Embora reconheçamos sua importância, o estágio não necessariamente integra conhecimentos aprendidos em disciplinas teóricas, uma vez que, a própria Psicologia é constituída de abordagens, técnicas e paradigmas controversos. Produzir uma formação crítica e atenta as demandas sociais, pautada em referenciais teóricos consistentes e coerentes com uma atuação ética, política e tecnicamente orientados para uma educação emancipadora são pilares para uma formação teórica-prática exigida na experiência de estágio. Por isso, é um dos momentos críticos, um espaço de ressignificação e avanço do próprio campo de conhecimento e construção de referências para este futuro profissional.

O manejo da demanda que o campo apresenta é um dos grandes desafios para o profissional ou estudante que inicia seu trabalho. A orientação do modelo clínico-terapêutico, aliado a concepção medicalizante que baliza o papel da/o psicóloga/o, produz a representação do profissional como aquele que "recebe, trata e devolve" o aluno encaminhado pela escola com suposta dificuldade de aprendizagem ou comportamento. Não é incomum que, ao entrar na escola, esse profissional ou estagiário produza demandas de encaminhamento, é fundamental acolhê-las, mas não atendê-las de modo a reproduzir o modelo tradicional. Compreender a gênese dessas demandas é conhecer suas múltiplas determinações, suas contradições e potencialidades. Pois é nas tessituras do que se apresenta como problema que se anuncia as mudanças necessárias, as experiências individuais e coletivas, bem como as condições materiais são fundamentais na busca de soluções para as dificuldades vivenciadas. Atentos a esses elementos, os autores entendem que:

> *O fato da pouca familiarização dos estagiários com formas grupais de atuação, acrescido da grande demanda de problemas de caráter remediativo, gera uma interpretação que mascara as reais necessidades da escola. É uma demanda falsa gerada pela interpretação clinica e um perfil de concepção individualista, embora esteja se falando da grande sociedade que é a escola. (...) Este é um campo que o psicólogo deve intensificar pesquisa e ações mais vigorosas e consistentes para estabelecer outras compreensões. (E11/CONPE 2011)*

Neste sentido, a análise do material revela que a demanda do trabalho para o estagiário, prioritariamente, tem sido dificuldades no processo de escolarização de crianças, atendidos geralmente em serviço-escolas ou em acompanhamento na própria instituição escolar. Observamos que, em muitos desses serviços, foram instituídos Núcleos de pesquisa e atendimento à queixa escolar. O lócus de trabalho dos estágios é, na maioria das vezes, em escolas públicas para o acompanhamento de alunos do Ensino Fundamental, tal como as pesquisas já indicavam (Souza, 1996; Souza, Silva 2009; Viegas, 2012). O foco da intervenção tem envolvido os alunos, a família e a escola, e tem como principais modelos de intervenção a realização de grupos de reflexão, encontros formativos e oficinas, atendimentos individuais, acompanhamento escolar e observação no espaço escolar, entrevistas e análises documentais.

Dentre os trabalhos acessados, podem-se identificar ainda importantes análises sobre o papel da Psicologia na educação, sobre o processo de produção dos efeitos da presença dos estagiários de psicologia na escola, bem como questionamentos acerca da formação de uma maneira geral, e do estágio como parte estruturante dessa primeira experiência profissional.

> *O trabalho nas escolas visa intervir em um processo de produção para alterar um campo de forças (saberes/poderes). Essa atitude exige clareza nos objetivos, exige bastidores, estratégias, avaliações. É uma ação política que se dá nos encontros, na experimentação. Não vamos mostrar nada ao professor, não vamos convencer o professor de nada, vamos fazer aparecer forças que se encontram submetidas a forças hegemônicas com o objetivo de produzir essa alteração do campo. Como? Afetando o campo problemático de maneira que as questões possam ser entendidas, percebidas, sentidas, como efeito desse campo. (E6/CONPE 2013)*

> *Como estrangeiros nesses territórios, pudemos estranhar determinadas práticas já cristalizadas e naturalizadas. Nosso desafio era conseguir imprimir esse estranhamento junto aos professores. Para isso, foi necessário constituir um campo comum com os mesmos, tendo o cuidado com as concepções julgadoras que atravessam nossa formação e que reproduzem relações de desigualdade. Ao longo dessa experiência emergiram diversas questões a respeito do papel da escola e da psicologia nessa instituição. (E31/CONPE 2011)*

Os autores têm produzidos escritos na direção de enfatizar a necessidade de entender o estágio como um momento propulsor para a produção de novas pesquisas, uma oportunidade formativa provocadora de intensas reflexões e produtora de críticas para o avanço da profissão. Este pode ser um horizonte que problematiza sua função como prática destituída ou opositora da referência teórica. O estágio não pode ser pensado como um "momento da prática", de aplicação de saber ou de modelo de intervenção pré-definido, tampouco pragmático e técnico. Embora haja diretrizes para atuação da/o psicóloga/o escolar e educacional, a Perspectiva Crítica pressupõe uma construção dinâmica que considera o tripé estagiário – supervisor – campo de atuação, perpassada por relações subjetivas, políticas e históricas.

Nossa análise sugere que, embora o estágio em Psicologia Escolar e Educacional seja uma das principais temáticas presentes entre os trabalhos apresentados nas edições do CONPE que foram analisadas, há poucas pesquisas e reflexões sobre a importância do estágio curricular, bem como, muitos relatos de experiência que não incluem uma análise crítica sobre os efeitos da intervenção para a própria formação e para a demanda atendida.

Considerações finais

O estágio em Psicologia Escolar e Educacional atravessa os mesmos conflitos do percurso trilhado pela profissão no que se referem às suas contradições e desafios quanto ao papel da Psicologia e suas contribuições para uma educação de qualidade, pública e socialmente referenciada. Não podemos afirmar que há uma perspectiva hegemônica que absorveu as críticas realizadas por Patto (1984; 1990) e autores que se apropriaram dessas discussões, contribuindo para que a profissão avançasse no sentido de repensar sua função frente à desigualdade social. Por outro lado, podemos identificar que há iniciativas que problematizam a identidade profissional e a formação acadêmica, atentas a análise das condições sociohistóricas nos quais estas experiências se desenvolvem.

Por fim, sugere-se a ampliação das pesquisas sobre o estágio para formação em Psicologia, que envolvam as transformações ocorridas no interior da Psicologia e suas contribuições para atuação e importância no campo da educação. Os estudos podem apontar concepções e práticas que superem a dicotomia teoria x prática, esvaziam o sentido da experiência para a formação e para o avanço do campo de conhecimento. A tendência em compreendê-lo e caracterizá-lo como um espaço de aplicação ou de treinamento profissional, possui implicações éticas para sua formação e para a comunidade atendida. A teoria não é uma instrumentalização, ela precisa ser pensada como indissociável da atuação profissional, numa realidade dinâmica e situada historicamente, atravessada por muitos marcadores sociais.

Referências

CFP. (2013) *Referências técnicas para Atuação de Psicólogas (os) na Educação Básica*. Conselho Federal de Psicologia: Brasília.

Matos, M. A. (2000). A definição de diretrizes em uma estruturação curricular em Psicologia e o estágio de formação profissional. *Psicólogo inFormação*, ano 4, nº 4, p. 11-24

Neves, M. M. B. DA J., Almeida, S. F C. DE, Chaperman, M. C. L., & Batista, B. de P.. (2002). Formação e atuação em psicologia escolar: análise das modalidades de comunicações nos congressos nacionais de psicologia escolar e educacional. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 22(2), 2-11. https://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932002000200002

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

Patto, M.H.S. (1990) *A produção do fracasso escolar*: Histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T.A. Queiroz.

Silva, S. M., Cintra da, R., Maria José, & Marçal, Viviane Prado Buiatti. (2004). Entrevistas em psicologia escolar: reflexões sobre o ensino e a prática. *Psicologia Escolar e Educacional*, 8(1), 85-90. https://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572004000100010

Souza, M.P.R. (1996) *A queixa escolar e a formação do psicólogo*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Souza, M. P. R., Silva, S. M. C. (2009). A atuação do psicólogo na rede pública de educação frente à demanda escolar: concepções, práticas e inovações. In C. M. Marinho-Araujo (Org.), *Psicologia escolar*. Novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática (pp. 75-106). Campinas, SP: Alinea.

Souza, M. P. R.; Silva, S. M. C.; Yamamoto, K. (2014) *A atuação do psicólogo na_educação básica*: concepções, práticas e desafios. Uberlândia: EDUFU.

Viegas, L. S. (2012) A atuação do psicólogo na rede pública baiana de educação frente à demanda escolar: concepções, práticas e inovações. *Estudos IAT*, Salvador, v.2, n.1, p. 1-21, jan./jun.

XIII CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL

PELA DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

27 a 30 de setembro de 2017 – Salvador – BA ISSN 1981-2566

www.conpe2017.ufba.br

ESTUDANTE E TRABALHADOR REFLEXÕES A PARTIR DA EXPERIÊNCIA E DO COTIDIANO DE ESUDANTES DO IFBA

Samir Perez Mortada[110]

Introdução

Enraizamento e experiência

> O enraizamento é talvez a necessidade mais importante e mais desconhecida da alma humana. É uma das mais difíceis de definir. O ser humano tem uma raiz por sua participação real, ativa e natural na existência de uma coletividade que conserva vivos certos tesouros do passado e certos pressentimentos do futuro. (Simone Weil, *O enraizamento, 1943*)

Pode parecer estranho falar em enraizamento estudantil, dada a condição efêmera, necessariamente transitória, dessa pitoresca categoria. Os cursos de graduação duram, quando muito, cinco anos. Frequentemente, para grande parte dos jovens, a vida é ocupada por outros espaços, como a família, a igreja, e em especial o trabalho.

Mas seria equivocado tomar apenas o tempo cronológico como parâmetro da experiência estudantil, menosprezando assim a intensidade daquilo que é vivido, e a importância de tal intensidade para a formação.

Para Simone Weil, enraizar-se significa habitar uma coletividade de maneira intensa, para além do caráter utilitário ou circunstancial. Significa partilhar sentidos e perspectivas do presente, e também expectativas para o futuro.

Encontramos aqui também a concepção de Walter Benjamin (1994) de experiência, e sua relação com a formação. Em seus trabalhos de juventude, Benjamin apresenta o conceito de experiência em sentido negativo: a experiência do adulto, enrijecida. A seguir, nega a

[110] Psicólogo, Mestre e Doutor em Psicologia Social. Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), Pós-doutorando do Departamento de Psicologia Social do Trabalho do Instituto de Psicologia da USP (PST – IPUSP). E-mail: spmortada@gmail.com e samirmortada@ifba.edu.br.

concepção de experiência ligada ao positivismo, ao experimento de laboratório. Em seus ensaios... o termo aparece finalmente com o sentido mais conhecido e decisivo em sua obra (Lima & Baptista, 2013; Gagnebin, 2006). Aqui a experiência sintetiza o conhecimento e o sensível, não se restringindo a nenhum dos termos. Conhecer não significa dominar, mas atingir e ser atingido pelo objeto.

A experiência na acepção benjaminiana tem uma relação intrínseca com o trabalho, é uma relação ativa com os instrumentos e objetos, envolvendo a transformação de si e do mundo, atividade que integra percepção e pensamento. Diferencia-se, portanto, da relação que estabelecemos com os objetos no contato com a informação ou com a instrução.

A experiência tem relação com o passado, metabolizando-o e articulando o que foi vivido com o presente. Trata-se necessariamente de um deslocamento em relação ao imediato, que marca a relação do espírito com o que é útil, instrumental, característica da sociedade atual.

Benjamin articula a experiência ao ofício de narrar. O sujeito nasce da possibilidade de tecer uma narrativa a partir de sua própria história. A narrativa é um processo de apropriação ativo do indivíduo em relação ao seu passado. É um processo que engendra, sustenta e constrói a autonomia.

A experiência contrapõe-se à informação ou a instrução operacional, que deve ser necessariamente atualizada, para consumo rápido e palatável. Contrapõe-se ao didatismo e à busca pela satisfação em sala de aula. Estabelece relação com a falta, com a sensação de incompletude inerente ao reconhecimento da própria ignorância: “Sem repouso admissível, a experiência, em seu caráter formativo, não leva a porto algum, todavia a um lugar de extravio, de contrassenso, de vertigem, de perigo – ela tem no não-saber seu princípio constitutivo.” (Benjamin, 1996, p. 76).

O conceito de experiência nesses termos é fundamental para compreender o processo formativo e a condição de estudante. Trata-se não da mera aquisição de conteúdos ou técnicas práticas, ou úteis, mas de transformação radical, efetiva do indivíduo, de suas concepções de mundo, de ser e fazer, a partir do trabalho de si sobre sua consciência e sobre sua percepção sobre aquilo que lhe chega.

Neste artigo, portanto, nos perguntamos como os estudantes do IFBA, inseridos na tensão entre trabalho e estudo, vivem, narram e lembram, experimentam as dimensões do trabalho e da formação, e como tais espaços interagem em suas vidas e perspectivas.

A experiência estudantil e o trabalho

Entre os estudos nacionais sobre juventude, é referência obrigatória a pesquisa de Marialice Foracchi (1977). O volume de dados, entre questionários, entrevistas qualitativas e documentos e a qualidade das interpretações revela um esforço acadêmico primoroso, aliado a uma empatia indiscutível da autora com os estudantes. Suas hipóteses e conclusões continuam inspiradoras, seja sob o ponto de vista metodológico, seja naquilo em que permanecem atuais.

Os depoimentos de militantes estudantis dos anos 1960 não deixam dúvidas quanto à especificidade desse momento e sobre suas repercussões no engajamento dos jovens. Analisa uma militante: “essa geração foi influenciada pelo nacionalismo romântico, pela ideia de que o país devia inevitavelmente crescer, sair do marasmo anterior, que havia coisas a serem feitas e que isso era também de nossa responsabilidade” (Mortada, 2008, p. 104). Temos, até então, um momento em que novas oportunidades parecem tangíveis. Para a classe média, descortinam-se portas de ascensão, entre as quais o ensino superior, antes restrito aos poucos filhos da elite econômica e cultural. Foracchi interpreta a juventude nesse lugar histórico singular.

Sem reduzir os conflitos de gerações a aspectos meramente cronológicos ou naturais, a autora compreende que o jovem torna-se ponto de inflexão de sua classe social e de sua própria sociedade. A família é vista pela autora como canal de transmissão de pressões mais gerais. Cabe a ela, intuitivamente, fazer com que o jovem cumpra o seu papel. Ou seja, que supere o momento limitado de sua classe de origem. Formando-se médico, advogado, engenheiro, o jovem perfaz expectativas que o antecedem e que fazem parte do imaginário de ascensão de seu grupo social (Foracchi, 1977).

A autora faz pormenorizada análise das formas com que essa pressão social-familiar manifesta-se sobre os jovens, especialmente durante a escolha de carreira e a permanência na universidade. Encontra entre os estudantes um vasto matiz de graus e tipos variados de autonomia e dependência do jovem em relação à família, desde a imposição taxativa de pelos

pais até um sentimento difuso de retribuição que os jovens sente em relação a expectativas e investimentos sobre si.

Interessante, nesse momento, é que visando sua ascensão e exercendo seu poder sobre o jovem, paradoxalmente a família de classe média propicia a seus filhos possibilidades de rompimento com essa mesma estrutura e destino da qual é representante. É precisamente no momento de escolha profissional, e posteriormente na transformação deste em estudante, que Foracchi identifica as possibilidades para a autonomia pessoal e política do jovem. Ao ingressarem na universidade, os jovens sofrem uma experiência capaz de resignificar sua pertença e participação social. Funda-se, no sujeito, uma possibilidade de emancipação que cresce na medida em que ele assume a práxis estudantil.

O estudante, na companhia de outros, goza de uma modalidade de consciência e participação que pode propiciar uma atitude inovadora, crítica sobre seu papel, sua classe de origem e sobre a própria sociedade. O estudante, em relação à sua classe, transforma-se, nas palavras de Foracchi, em "ponto de ruptura entre o presente e o passado". Ele seria "o jovem que se nega a si próprio, na medida em que age em contradição com todas as determinações sociais do seu comportamento" (1977, p. 115).

É importante destacar um ponto central nos trabalhos da autora: a condição de estudante não é tratada como mero subtipo da condição juvenil. Entre o jovem que ingressa na faculdade e o estudante há um percurso que, ao mesmo tempo, supera a condição juvenil inicial e a realiza em sua plenitude política. Para a autora, "enquanto movimento político, radical e ideológico, [o movimento estudantil] é, em contraste, um movimento adulto que contesta em termos adultos, as alternativas propostas pela sociedade" (1972, p. 92). Foracchi vai longe aqui: para ela, negar a diferença entre jovem e estudante tem caráter ideológico.

> Recusar ao jovem a condição de estudante representa negar caráter social às reivindicações dos universitários, equivale a compreender o estudante com base em argumentos que generalizadamente se aplicam ao jovem, *tout court*: imaturo mas sério, audacioso mas inexperiente, impulsivo mais indeciso. Nessas representações não há distinção entre o jovem e o estudante e, por isso, o caráter estudantil das reivindicações é posto em termos de rebelião, turbulência natural aos que são jovens. (1972, pp. 285-286)

Marialice Foracchi faz detida e cuidadosa análise da relação entre trabalho e estudo na vida estudantil, antecipando tema central e relevante para a educação profissional (Frigotto, 2009; Rummert, 2007). O estudante que precisava trabalhar então já sofria com a dupla vida, de desgaste laboral durante o dia e cansaço para as ideias nas aulas noturnas, antecipando tema relevante e em destaque na atualidade. [nota sobre outros estudos contemporâneos, estudantes não tradicionais etc.]

Para o estudante, o trabalho pode figurar como um "bico", algo complementar, secundário. Nesse caso, consiste em uma espécie de prolongamento do vínculo de dependência familiar. Arrisca aqui a comprometer sua condição de estudante. No outro pólo, quando o trabalho figura como necessário para a manutenção do jovem e de sua família, a atividade estudantil figura como secundária, e não consiste em experiência suficientemente significativa para o jovem.

A autora difere então, nesses polos, *estudante que trabalha* e *trabalhador que estuda*. Raramente o estudante consegue harmonizar estudo e trabalho. Mas trabalho e estudo podem ser experiências emancipadoras, e podem ser conciliadas na experiência dos jovens.

A ação política e a participação na vida universitária podem pode ser entendida como momentos de superação do curso e do trabalho. Mais do que trabalhar e estudar, o jovem passa a identificar-se como membro de um coletivo. Para Foracchi, quando o estudante se envolve, seja no trabalho ou na experiência estudantil, os vínculos não se dão apenas na família. Passam a ser outros os mecanismos de controle e, em contrapartida, também se transformam os mecanismos de resistência e emancipação.

Em suma, seguindo os passos da autora, a experiência estudantil é um ponto de inflexão. Suas contradições e multideterminações configuram para o estudante possibilidades distintas em relação à autonomia e à dependência frente ao sistema social no qual se insere. Tal autonomia e dependência pode ser encontrada tanto na vida estudantil como nas experiências de trabalho, em graus variados, a depender das origens sociais dos jovens e de suas trajetórias de trabalho e formação. É o que pretendemos investigar e discutir aqui através das entrevistas com os estudantes do IFBA.

Método

Sob o aspecto metodológico, a pesquisa tem como eixos os trabalhos de José Moura Gonçalves Filho (2007, 2008) e Ecléa Bosi (1994 e 2003) sobre metodologia de entrevistas em Psicologia Social. As entrevistas, sob tal perspectiva, configuram totalidades estruturadas de experiência e ação, cuja fragmentação em temas e subtemas para exposição podem compreender o fluxo de pensamento, o trabalho da memória e da atenção na reconstituição do passado e da experiência.

Esta pesquisa aderiu às modalidades semiestruturadas ou não diretivas de entrevistas. Julgou-se mais adequado o termo ainda pouco utilizada entrevista aberta com roteiro, de autoria de José Moura Gonçalves Filho (2007), uma vez que destaca o caráter aberto do procedimento.

Em poucas palavras, buscou-se criar condições para a narrativa pessoal, ao mesmo tempo provocando relacionamento do depoente com a experiência que pretende-se interrogar e pensar. Trata-se de estabelecer questões que pretendem mais provocar a memória do que exigir respostas meramente opinativas. Nas entrevistas, pretende-se instaurar condições para que o depoente lembre mais do que opine. Em suma, pretende-se instaurar condições propícias para a realização de um trabalho da memória.

Percorrendo os depoimentos, a pesquisa tem buscado reconhecer sentimentos, impressões, temas de estudos; completar caminhos que o narrador disparou mas não concluiu. Muitas vezes uma interpretação solicita apenas apoio naquilo que o próprio depoimento traz; noutras, exige o recurso a autores.

Procuraremos considerar nos depoimentos os marcos significativos em torno dos quais a vida se concentrou; marcos que distinguem períodos. É fundamental para as interpretações que não se compreenda o tempo de maneira mecânica e abstrata. Para Ecléa Bosi, o tempo organiza-se para o depoente através de acontecimentos singulares que preenchem sua existência, o que denomina marcos de significação concentrada. A autora afirma também que a fonte oral sugere mais que afirma, obrigando caminhar em curvas e desvios, obrigando a uma interpretação sutil e rigorosa (Bosi, 2003). A atenção aqui deve assemelhar-se àquela dedicada ao conselho. Para Walter Benjamin (1994), aconselhar não é responder uma pergunta, mas sugerir a continuação de uma história. Trata-se de evocar e recompor uma gestalt que nos é

distante no tempo, um complexo de significações que outrora foi vivo e pulsante para o depoente.

Com a fala, os estudantes do IFBA

Bianca

Estudante de engenharia química, 25 anos, está nos últimos semestres do curso. Nasceu no interior da Bahia. Trabalhou e trabalha eventualmente em uma pequena empresa familiar, gerida por sua mãe, em sua cidade natal. À semelhança do que acontece a outros jovens, quando foi possível, a família deu condições para que a filha mais nova só estudasse, sob certas pressões...

> *Houve certa pressão da minha mãe: "você vai fazer farmácia mesmo? Não dá dinheiro". Pensei: vou mudar de curso, porque estou estudando tanto... Como gostava de matemática e química, decidi fazer engenharia química. Aí minha mãe adorou, porque tem muito mais status.*
>
> *Até hoje minha mãe quer que eu preste concurso público. Em qualquer área. Ela está chateada comigo, pois eu disse que vou prestar só para engenharia. Aí ela perguntou se eu preferia ganhar dez mil em outra coisa, ou ganhar 5 mil em engenharia. Eu disse que 5 mil na minha área, então ela disse: "você é burra; vai ficar batendo cabeça a vida toda".*
>
> *Todo mundo lá em casa gostou. Quando eu passei, todo mundo falava que eu ia ser rica (riso). Hoje, eles não botam muita fé, mas quando eu passei era... Eu achava um saco isso. Tenho uma tia que tem um pouco mais de dinheiro e ela me xeretava tanto, e eu não entendia. Nunca me tratou tão bem, e agora que passei me trata bem desse jeito. Não tem lógica.*

Essa tensão acompanha Bianca em seu curso, ora expressa assim, em falas familiares, ora através de si mesma, em pensamentos e preocupações relativas ao mercado de trabalho e à sua subsistência.

Curso longo, engenharia química exige horas, tempo de estudo e disponibilidade de seus estudantes. Bianca, à semelhança de outros colegas do IFBA, viveu intensamente a vida universitária, envolvendo-se em atividades de iniciação científica e movimento estudantil.

> *No início do curso eu vinha para cá cedo e ficava. Participava do DA. Nunca fui membro, coordenadora de nada, fui sempre colaboradora. Mas no primeiro ano eu ia mais do que quase todo mundo. Eu, a presidente, que era muito minha amiga, e algumas pessoas. A gente fazia jornalzinho. Deve ter tido umas 10 edições. Só revisei, não escrevi nenhuma matéria. Tinha festa, organização para os congressos: conseguia ônibus, alojamento... participamos da organização do Congresso Nacional de Estudantes de Engenharia Química aqui em Salvador. Teve trote solidário, calourada... Foi legal.*

Como acontece com outros estudantes que vêm do interior, a cidade e o IFBA a assustam. Enfrenta tal impacto com a ajuda de outros amigos de sua cidade natal. Faz iniciação científica, sofre também com os impactos da vida acadêmica, com a aparente soberba de professores. Estranha, muda, perde a timidez...

> *Quando cheguei, me perdia muito aqui no IFBA. A sorte é que tinha dois colegas meus de minha cidade que já tinham passado aqui, e sempre que eu estava perdida encontrava um dos dois. Ou encontrava alguém que me ajudava. E logo no primeiro semestre eu comecei a fazer iniciação científica, com um grupo de Engenharia Química que é ligado às questões de meio ambiente.*
>
> *Eu era muito tímida, ficava muito nervosa nas apresentações. Não sei o que era... Acho que os professores tinham cara de muito superiores... Minhas apresentações eram terríveis. Hoje, estou melhor...*

Bianca faz também críticas à instituição, que por vezes não dá condições para essa pertença de maneira adequada. As instalações físicas se manifestam frequentemente entre as queixas dos estudantes. Precárias, parecem não comportar e não quererem a permanência das pessoas.

> *E está cada vez mais difícil conseguir uma sala para estudar. Nessa semana, fui expulsa de três salas em que a ter aula. No refeitório, ia ter festa surpresa, então não dava para estudar lá também. É a maior reclamação que eu tenho Não é como nas outras faculdades que você passa o dia inteiro.*

No IFBA, talvez à semelhança de outros Institutos Federais e lugares para a formação profissional, a experiência prática e de mercado é valorizada. Essa valorização encontra guarida nas expectativas estudantis. No entanto, contraditoriamente, à semelhança da precariedade das condições físicas de estudo, por vezes as posturas dos professores são aversivas àqueles que trabalham: também repelem, dificultando a pertença à condição estudantil para aqueles que precisam conciliá-la com uma exaustiva dupla jornada. Bianca lembra a insensibilidade de professores em situações nas quais os colegas precisavam trabalhar embarcados (em plataformas de petróleo), ou em jornadas temporariamente incompatíveis com a semana e o calendário acadêmicos.

Ao que parece, talvez como consequência dessas adversidades, a vontade de participação dos estudantes tende a minguar durante os últimos semestres: “Todo mundo diz: “não aguento mais esse lugar”. Tal sentimento é acompanhado de angústias frente ao ingresso no mercado de trabalho.

As entrevistas foram realizadas em um momento de retração econômica com fortes impactos no campo das engenharias. Esse dado não pode ser desconsiderado na experiência de Bianca. Nessa situação, as oportunidades na área mínguam e figuram mais fortes outras alternativas. Bianca: “Meu medo hoje é terminar o curso e ter de voltar lá na empresa da minha mãe para trabalhar”.

> *Estou meio perdida. Não sei bem o que eu quero. Quando entrei na faculdade queria trabalhar na indústria, fazer tudo certinho, Ser engenheira industrial. Não queria fazer mestrado, a parte acadêmica, mudar de área... Agora já penso. Depende de onde tiver emprego... Não tenho muito o que escolher não. Eu acho. E agora estou pensando mesmo em estudar para concurso.*

Sobre a estudante, recaem as pressões da família, do intenso ritmo de estudos, das experiências e expectativas para o trabalho. Na vida particular, individual, a resultante é um

olhar severo, exigente em relação a si, comparativo em relação às expectativas de autonomia e emancipação. O trecho abaixo é sintético em relação às angústias de Bianca.

> *Eu queria ser independente. Me sinto velha para ser tão dependente da minha mãe. Às vezes, dá um desgosto, mesmo não tendo muito motivo para estar assim (choro). Ontem mesmo chorei. Chorava e ria, porque sabia que estava chorando por bobagem. Ontem saiu uma nota. Fiz aquele drama por causa da disciplina, e eu passei, tirei a melhor nota da sala... Mas sei lá, tem hora que bate um desespero... Acho que é medo da formatura, do meu futuro... Sempre fui de ter planos, organizar minha vida mentalmente. Eu tinha uma amiga que dizia: "com vinte e poucos tenho arranjar um namorado, porque com 25 anos tenho que casar, e ter meu primeiro filho...". Não sou tão assim, mas me via com 25 anos diferente do que estou hoje. Era para eu estar trabalhando já... Bate aquela coisa: "estou atrasada", como se tudo estivesse que estar arrumado, e está tudo desarrumado ainda. Entendeu? Aí dá uma certa insegurança...*

Bianca também aparece como herdeira de um percurso: uma narrativa familiar. Reconhece um percurso em sua trajetória e um porvir do qual faz parte e sobe o qual tem responsabilidades.

> *Hoje eu estava pensando no ônibus. Estava em um toró, me molhei toda (riso)... Fiquei pensando nessas coisas... Por mais que eu reclame, tenho uma vida privilegiada. Eu não trabalho, só estudo... Tenho vários privilégios. Até comparada com minha mãe, que não pôde estudar, teve que trabalhar cedo. Com 19 anos ela começou a trabalhar na prefeitura. E saiu só 19 anos depois. Eu moro bem aqui com meus tios... Tive toda essa sorte... Mas a gente nunca está satisfeito com o que a gente tem. Eu queria que meus filhos tivessem uma realidade melhor do que a que eu tenho.*

Gustavo

Gustavo é um estudante do curso integrado em química (ensino médio e técnico). Trata-se do curso com mais prestígio e tradição do IFBA, dada sua relação com expectativas de trabalho junto ao polo de Camaçari. Vem de origem bastante humilde, residente em um bairro pobre de Salvador. É um aluno brilhante. O entrevistei no último ano, às vésperas de sua saída

do Instituto. Havia sido aprovado pelo SISU em Direito na USP e em Medicina na UFBA, optando há pouco pela última aprovação, a ser efetivada no semestre seguinte.

Pai balconista, mãe dona de casa. Gustavo relata suas primeiras lembranças sobre o trabalho, não muito animadoras.

> *Quando eu era criança, não queria trabalhar. Ia crescer, ficar trabalhando, trabalhando e não poder brincar, como quando eu era criança."*
>
> *Acho que era senso comum entre mim e meus amigos: vida adulta era trabalhar até morrer, sem diversão como quando a gente é criança. Isso talvez tenha se formado porque muitos adultos falavam: "aproveite, porque quando você crescer não vai ter mais nada disso!".*

Mas Gustavo precisa trabalhar. E começa por escolher uma profissão. À semelhança de Bianca, Gustavo experimenta pressões sobre suas alternativas, antes e depois de entrar no IFBA.

> *Meu irmão mais velho estudava na CPM . Ele tinha uns livros didáticos, que eram avançados para mim, as eu comecei a estudar e ler. Comecei a estudar física, e quis ser físico. Meu tio conversou comigo, disse que como físico eu só teria a opção de ser professor, e que aqui no Brasil a pesquisa não era boa... Então comecei a estudar química, que se eu não quiser ser professor tem a área industrial.*
>
> *Minha mãe é praticamente indiferente... Não exatamente indiferente. Uma vez eu cheguei para ela e disse: "vou ser professor de história". Ela falou: "você está maluco?" (riso). Está fazendo química e vai largar para fazer história? Se eu falo engenharia química, direito, está tudo bem. Meu pai, quando eu falava que ia fazer direito, falava: "tanta gente fazendo direito, que não sabe nada, você vai fazer também...". Para ele, direito era um curso ruim também. Não é filosofia, mas ele trata como se fosse: "tem advogado aí fazendo audiência por 200 reais". Fala para minha madrinha, que é advogada, me desencorajar.*

O IFBA propicia para os estudantes do integrado um ambiente acadêmico bastante rico e variado. Gustavo o habita intensamente: seus espaços, aquilo que o Instituto oferece. O

ambiente acadêmico é aqui explicitado, em oposição às precariedade da casa e do bairro de origem.

> *Acordei com barulho de reforma. Moro no Pau Miúdo. Meu pai está reformando a casa. A primeira coisa que fiz foi me arrumar e vir para o IFBA. Almoço aqui no refeitório, vou para a coordenação, fico jogando xadrez. Peguei ontem um livro de Tolstoi, a mote de Ivan Ilitch. Comecei a ler também. Estudei para uma apresentação que eu tinha, de filosofia.*
>
> *Passo bastante tempo no departamento de humanas. Parece um local ideal: tem água, café, banheiro próximo, xadrez para jogar, tem wifi (riso). Passo o tempo lá. Às vezes é silencioso para ler, estudar. Tem a biblioteca também, tem um acervo bom... Quando estou sem fazer nada, pego algum livro que não conheço; geralmente literatura, e vou ler.*

O estudante reconhece também a importância de sua formação no IFBA para seu percurso, amadurecimento e escolhas. Quer ser escritor, embora vá cursar medicina. Reconhece a importância dos professores, valoriza a autonomia que adquiriu nesse caminho, faz belo relato da experiência estudantil.

> *Meus pais não iam pagar colégio particular, eu ia para um colégio público, com ensino horrível. Eu via o IFBA como a melhor opção de educação que eu poderia ter. Isso se confirmou, porque o ensino que eu tive aqui me melhorou, me tornou autodidata... Embora isso não tenha no projeto do IFBA. Mas as experiências que eu passei aqui, o contato com outras pessoas, me fez confirmar que eu estou tendo uma educação aqui bem melhor que em um colégio estadual, onde eu não teria condições em passar em medicina. Os professores daqui tiveram muita influência no meu gosto em determinadas disciplinas. Eu não gostava de filosofia e de sociologia antes de entrar no IFBA. Aqui eu comecei a gostar, ver de maneira diferente. Provavelmente esse negócio de ser escritor também não teria rolado; eu só comecei a escrever aqui no IFBA, por causa de pessoas daqui.*

> *O bom do IFBA é que tem contato com muitas pessoas diferentes. Você tem professores de história, filosofia, mas são formados em Direito... Esse contato com os professores te ajuda. Me ajudou bastante a decidir. E é um contato mais pessoal, próximo.* Isso não é algo que tem na maioria dos colégios.

No primeiro ano eu não via muito o lado das outras pessoas, só que isso acabou mudando bastante. A maneira que eu converso, que eu trato com as pessoas. Acho que o IFBA ajudou bastante em relação a isso.

Gustavo reconhece também que a formação profissional tem certas vantagens, apesar dele à semelhança de muitos colegas, não optar por seguir na área de química. Vê no contato com o mundo técnico um aspecto importante para a formação e para pensar seu futuro.

> *O IFBA me fez ter uma visão um pouco mais concreta da área. Se eu não estivesse em um curso técnico, provavelmente eu continuaria pensando na química como eu pensava. Aqui, a gente tem uma visão melhor de como seria. Tenho contatos com professores que trabalham na área. Foi lá que eu decidi não fazer isso.*

Gustavo quer ser escritor. Curiosamente, a opção por medicina aparece como secundária, uma espécie de trabalho necessário para um outro trabalho, esse sim emancipador, junto à literatura.

> *Entre medicina, direito e engenharia, eu prefiro a quarta opção, que é ser escritor. É o que eu quero ser. Mas no Brasil não tem como você sobreviver sendo escritor. A Lygia Fagundes Telles comentou que ela não sobrevive sendo escritora, mesmo sendo conhecida. Ela precisa de outra profissão para consegui se sustentar. Eu pensei no direito por ser uma profissão liberal, com horário flexível, e eu poderia ter tempo para e dedicar aos dois. Mas a área de direito está formando muito, o que está baixando a remuneração. Pensei em concurso público, mas tomaria muito tempo antes de virar juiz...*
>
> *Vou começar medicina no segundo semestre. Não sei no que vou me especializar, vou ver a área que eu gostar mais, não que dê dinheiro. Acho que eu consigo até ser um*

> *profissional melhor trabalhando no que eu gosto, não ao que dê dinheiro. Em medicina, acho que daria dinheiro de qualquer forma. Mas eu não penso nisso, entendeu? Penso em tempo livre e uma condição de vida agradável, para me dedicar à literatura. Que é o que eu planejo, o meu foco. Qualquer outra profissão seria secundário a ela.*

Primeiras interpretações e considerações finais (para o momento...)

Os apontamentos aqui serão breves e necessariamente parciais, tendo em vista que a pesquisa que sustenta este trabalho está em sua etapa preliminar. Há outras entrevistas em andamento e que trarão certamente o tema aqui proposto. O que propusermos aqui tem a intenção de antecipar temas pertinentes à relação trabalho e estudo para a formação, tal como eles se manifestam a partir das experiências dos estudantes do IFBA.

Talvez o título deste trabalho não seja o mais adequado, pois não há dúvidas que tanto Bianca como Gustavo são estudantes que, eventualmente, trabalham. Pode-se reconhecer em seus percursos a forte pertença deles à condição estudantil. A vida no tem caráter central, preferencial em relação a eventuais empregos e demandas econômicas.

Mas estas certamente não são indiferentes, e se manifestam, à semelhança daquilo que é sinalizado por Foracchi, nas escolhas profissionais que antecedem o ingresso na universidade ou no ensino técnico. E tais pressões permanecem durante o percurso formativo. Por vezes, rivalizando com projetos e desejos pessoais, incidindo nos jovens através dos pais, de parentes, e nas escolhas que procuram fazer.

Bianca lida com o curso de Engenharia Química com certa tranquilidade, aparentemente afinando-se com a área. Procura estágios no campo de sua formação, vendo nela uma via de emancipação e autonomia. No entanto, encontra um contexto de retração econômica, e teme precisar lançar-se em outras frentes, seja um concurso, seja o retorno à pequena empresa da mãe. Nesse caso, é a conjuntura econômica que freia sua perspectiva emancipatória. E tal contexto é vivido, sob a perspectiva psicossocial, como angústia, frustração pessoal frente a uma expectativa de realização e autonomia financeira.

Nesse contexto, a condição de estudante por vezes empodera Bianca. No entanto, suas contradições, sua precariedade, tornam tal empoderamento falho, precário. Embora voltado para a educação profissional, a instituição, no olhar da militante que está às vésperas de sair,

parece ter fragilidades tanto para favorecer a experiência estudantil, como para amparar uma trajetória emancipadora para o mercado de trabalho.

Bianca é herdeira de um processo, um percurso familiar. Foracchi reconhece nas projeções da família sobre o jovem desejos de ascensão da classe média, que Bianca parece preservar e perpetuar. Agradece, e quer que os filhos encontrem condições melhores que as dela, sinalizando que a importância da formação e vida profissional para tal projeto vai prosseguir.

A relação de Gustavo cm o trabalho dá o que pensar, Para o jovem, ele figura primeiro como algo a ser evitado. Trata-se de um pensamento coletivo, partilhado pelas crianças do bairro.

Prossegue, faz escolhas. É também pressionado pela família na direção de algo que seja reconhecido financeiramente. Submete-se a isso, mas não segue a área de química de seu curso integral, algo muito comum entre os estudantes do IFBA.

Em sua singular relação com o trabalho, pensa em duas vias. A primeira, toma o trabalho como algo da ordem do necessário, do sustento mais do que de algum sentimento de vocação ou gosto. Escolhe medicina, entre outras páreas de prestígio, porque considera que venderá melhor sua força de trabalho, e terá tempo para dedicar-se ao que quer realmente fazer. Na segunda via, aparece a ideia de trabalho como realização, emancipação. Quer ser escritor. A primeira via é, na fala do estudante, secundária em relação a ela, de caráter emancipador.

Os dois estudantes reconhecem que o IFBA os transformou para além dos conteúdos estritamente acadêmicos e profissionais. Ambos reconhecem alargamento de perspectivas, desenvoltura, novas formas de lidar como o mundo e com as pessoas. Isso é forte na experiência de Bianca e também na de Gustavo, sinalizando a força da experiência estudantil no IFBA sob suas perspectivas.

Mas ambos admitem também uma dura transição, uma espécie de esgotamento da condição estudantil. Tal sentimento talvez seja esperado, visto o caráter transitório e curto dos cursos. Mas sinaliza provavelmente uma fragilidade nas políticas de acompanhamento dos concluintes. Caberia atentar para a finalização do percurso formativo, bem como para o acompanhamento mais cuidadoso do estudante veterano em seu ingresso no mundo do trabalho.

A pesquisa está em seus momentos iniciais. Nela, a relação entre a experiência estudantil e o mundo do trabalho tem caráter central, e certamente aparecerá em outras entrevistas. Serão entrevistados estudantes do IFBA mais envolvidos com o mundo do trabalho, em que a denominação estudante que trabalha será mais adequada.

Para o momento, antecipam-se questões que provavelmente serão retomadas, e que merecerão atenção especial. O antagonismo ou articulação entre a experiência estudantil, a formação e o trabalho é um tema central para a educação profissional. Há uma pressão familiar constante, desde a escolha profissional até o final do curso, em maior ou menor grau. Tanto trabalho como estudo aparecem como lugares ora de emancipação, ora de opressão, sujeição a necessidades econômicas e pressões sociais.

A pesquisa sinaliza, sob o ponto de vista das estratégias e políticas educacionais, a necessidade de acompanhamento e orientação dos estudantes nos momentos finais dos cursos, atenta tanto em relação ao fim da experiência estudantil, como à transição para o mundo do trabalho. Trata-se de trabalho que, para além de informações sobre carreira ou orientações profissionais, atente para o contexto social, as pressões sofridas pelos estudantes, suas angústias e impasses frente a um momento singular em suas vidas. Tal atenção deve ter em conta o caráter opressor ou emancipador, tanto da condição estudantil, como do trabalho.

Referências

Benjamin, W. (1994). O narrador: considerações sobre a obre de Nikolai Leskov. (Original publicado em 1936). In: *Obras Escolhidas: magia e técnica, arte e política*. V. I. 7ª Ed. São Paulo: Brasiliense. 1994, p. 197-221.

Bosi, E. (1994). *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. 3ª. ed. São Paulo: Companhia das Letras.

Bosi, E. (2003). *O tempo vivo da memória: ensaios de Psicologia Social*. São Paulo: Ateliê Editorial.

Foracchi, M. M. (1977). *O Estudante e a Transformação da Sociedade Brasileira*. São Paulo, Editora Nacional.

Foracchi, M. M. (1972). *A juventude na sociedade moderna*. São Paulo, EDUSP.

Frigotto, G. (2009). Escola e trabalho numa perspectiva histórica: contradições e controvérsias. *Sísifo/Revista de ciências da educação*, n.9, 129-136.

Gagnebin, Jeanne Marie. (2006). *Lembrar, escrever, esquecer*. São Paulo: Editora 34.

Gonçalves-Filho, J. M.. (2008). A letra viva de Ecléa Bosi. *Psicologia USP*, São Paulo, 1, 19, p. 43-50.

Gonçalves Filho, J. M. (2007). Humilhação social: humilhação política. In: SOUZA, B. P. (org.) *Orientação à queixa escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo. p. 187-221.

Lima, J. G; Baptista, L. A. (2013). Itinerário do conceito de experiência na obra de Walter Wenjamin. *Princípios*, 20, 33, p. 449-484.

Mortada, S. P. (2008). *Tempos da política: memórias de militantes estudantis do curso de psicologia da Universidade de São Paulo*. (Tese de Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo.

Rummert, S. M. (2007). A educação de jovens e adultos trabalhadores brasileiros no século XXI: o "novo" que reitera antiga destituição de direitos. *Sísifo/Revista de ciências da educação*, 2, p. 35-50.

Weil, S. (1982). *A condição Operária e outros estudos sobre a opressão*. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra (Original publicado em 1945).

XIII CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL

PELA DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

27 a 30 de setembro de 2017 – Salvador – BA ISSN 1981-2566

www.conpe2017.ufba.br

FAZERES PARA PSICOLOGIA A PARTIR DA CONCEPÇÃO DOS JOVENS NO CONTEXTO ESCOLAR

Maraiza Oliveira Costa - Instituto Federal de Goiás[111]

Resumo: O objetivo do estudo foi analisar de que modo as concepções dos jovens sobre Psicologia Escolar podem contribuir para a problematização da *práxis* do psicólogo na escola. Na fundamentação teórica se apresenta um posicionamento em favor de uma concepção crítica de Psicologia Escolar. Foi realizada uma pesquisa qualitativa empírica em que foram propostas entrevistas semiestruturadas a quatro jovens com idade entre 18 e 19 anos que cursaram o Ensino Médio em uma escola da Rede Federal de Ensino do Município de Goiânia. A análise de conteúdo indicou a existência de lacunas entre uma proposta de Psicologia Escolar Crítica e a concepção dos jovens sobre a Psicologia como profissão. A discussão desenvolvida neste trabalho indicou como principal desafio para a construção da *práxis* em Psicologia Escolar a superação do modelo clínico-individualista de atuação e a proposição de pequenos grupos como instrumento de luta nas escolas.
Palavras-chave: Psicologia escolar; jovens; práxis.

Introdução

Este artigo foi elaborado a partir dos resultados de uma pesquisa de mestrado intitulada "Psicologia Escolar e Juventudes: entre caminhos e armadilhas" defendida no Programa de Psicologia da Universidade Federal de Goiás. Este estudo explorou a relação entre a Psicologia Escolar e a Juventude a partir de uma análise sobre como as concepções dos jovens sobre Psicologia Escolar podem contribuir para a problematização da *práxis* do citado campo da Psicologia.

Existem inúmeras pesquisas que tratam da prática em Psicologia Escolar e, seguindo suas indicações, pretendemos contribuir para a discussão sobre as possibilidades de atuação profissional. Entretanto, ao invés de partir das falas dos próprios psicólogos, escolhemos ouvir os jovens, pressupondo que é possível planejar melhores formas de atuação no contexto escolar a partir da concepção que eles têm sobre Psicologia Escolar.

[111] E-mail: maraizacosta@hotmail.com

Pesquisas anteriores demonstram que a opção metodológica deste estudo – escutar os próprios jovens – é muito fértil para problematizações sobre a *práxis* da Psicologia Escolar, pois contribuem para explicitar elementos problemáticos e potencialidades da prática profissional como a expectativa de que o psicólogo escolar resolva conflitos, ajude as pessoas ou cumpra funções mais "tradicionais" da Psicologia (ver, por exemplo: Sant'Ana, Euzébios Filho, Lacerda Jr. & Guzzo, 2009; Carvalho & Souza, 2012).

Essa pesquisa pauta-se, principalmente, nas contribuições teóricas de duas autoras: Marilda Facci e Marisa Meira. Tratam-se de autoras marcadas pela influência teórico-epistemológica da Psicologia histórico-cultural e da Pedagogia histórico-crítica, abordagens que também fundamentam nossa pesquisa.

Facci (2013) e Meira (2003) explicam que os profissionais da área da Psicologia Escolar frequentemente se intitulam críticos, pois são avessos a um estereótipo de profissional tradicional, conservador. Todavia, esse discurso constitui-se, às vezes, como um modismo sem significados reais e concretos. Dessa forma, somente referir-se a uma Psicologia Escolar Crítica não é suficiente para tornar transformador um profissional. Ou seja, é necessário que tenhamos claro o compromisso social que a Psicologia desempenha na escola e em nossa sociedade (Meira, 2003).

Ao fazer uma reflexão sobre as possibilidades de uma Psicologia Crítica, Furtado (2009) afirma que a Psicologia só cumprirá esse papel quando suas referências definirem um ser humano da transformação social. A dimensão dos desafios postos pelas reflexões apresentadas brevemente aqui fica clara quando lembramos que, por ter nascido e crescido sob uma ideologia determinista, antidialética e burguesa (Bosi, 1987), a Psicologia Escolar precisou traçar um longo caminho de mudanças que começou décadas atrás (Patto, 1987).

O termo *Psicologia Escolar crítica* tem sido usado por alguns autores para referir-se a "um olhar para o processo de escolarização, o contexto sócio-político-cultural em que estão inseridos os processos educativos" (Barbosa, 2011, p. 301). A palavra crítica é entendida como aquela que "transforma o imediato em mediato; nega as aparências ideológicas; apreende a totalidade do concreto em suas múltiplas determinações e compreende a sociedade como um movimento de vir-a-ser" (Meira, 2003, p. 17).

Para Facci (1998), uma teoria pode ser considerada crítica quando "compreende a realidade, enquanto processo que se constrói nas relações sociais, que analisa o singular dentro de uma universalidade e que não separa sujeito de objeto nem teoria da prática" (p. 51). Desse modo, a construção de uma Psicologia Escolar Crítica demanda um alicerce teórico consistente, a superação do fazer clínico na escola e, principalmente, o compromisso com a socialização dos saberes construídos historicamente pelos seres humanos (Facci, 2013).

Dessa maneira, a ação que o psicólogo escolar desempenha na escola está sempre tracejada por uma concepção de indivíduo, de mundo, de Psicologia e de Educação (Facci, 1998). Os fundamentos teóricos que amparam sua atuação constituem um importante "mediador na percepção do funcionamento da dinâmica da escola e [serve] como apoio para as explicações e sugestões que dará como contribuição para o processo educativo" (Facci, 1998, p. 13). Com base nisso, a autora afirma que toda atribuição do psicólogo na escola deve ter como objetivo último o processo de ensino e aprendizagem para que, junto com os docentes, possa contribuir verdadeiramente com uma educação para emancipação.

A Psicologia Escolar teorizada por Facci (2009) tem como defesa a "humanização dos alunos por meio da apropriação do conhecimento científico" (p. 108). Desse modo, "propor uma prática nessa direção implica compreender que a educação deve desempenhar o papel central no processo de formação do gênero humano" (p. 108). Assim, o psicólogo escolar, para direcionar seus afazeres, precisa entender seu papel em relação a essa função formativa desempenhada pela escola.

Sabe-se, no entanto, que uma mudança para a perspectiva crítica é um desafio para o psicólogo escolar, tendo em vista que a realidade é dialeticamente contraditória e a reflexão sobre o fazer cotidiano é algo complexo, principalmente em um contexto diverso e dinâmico como o escolar.

Os profissionais da área da Psicologia Escolar enfrentam inúmeras dificuldades em seu contexto profissional. A primeira - e talvez a maior delas - é deparar-se com uma escola não democrática inserida em uma realidade desigual e injusta (Meira, 2000). Outra dificuldade refere-se ao fato de que, ainda que o profissional queira promover mudanças, ele tem, por ser "empregado" da instituição, que se submeter, muitas vezes, aos delineamentos dos gestores que, em última instância, o remuneram.

Todavia, Meira (2000) afirma que essas dificuldades não podem levar o profissional "à recusa teórica de refletir sobre novas possibilidades de atuação, o que significaria negar o próprio caráter dialético e contraditório do real que atravessa todas as instâncias sociais e permite continuamente a gestação da transformação" (p. 53).

Desse modo, a autora apresenta, após intensa discussão sobre o papel da Psicologia em uma perspectiva crítica, algumas direções para a atuação profissional: auxílio na proposta de uma gestão democrática, ampliação da participação da comunidade na escola, participação nas discussões sobre as diretrizes educacionais, conteúdos e métodos de ensino.

A partir da contribuição dessas autoras, podemos apontar que a construção de uma Psicologia Escolar comprometida com aspectos sociais precisa situar-se historicamente, cumprir preceitos éticos da profissão, lutar por uma educação melhor para todos e, sobretudo, contribuir para que a escola cumpra seu papel de oportunizar aos indivíduos o acesso aos conhecimentos construídos ao longo da história da humanidade.

Ao escutar as concepções de estudantes que tiveram contato com a Psicologia Escolar, podemos analisar se a concepção apresentada no parágrafo anterior tem, de fato, se manifestado nas práticas de profissionais do campo. A manutenção de concepções "tradicionais" ou "conservadoras" pode reforçar a tese de Facci (2013) e Meira (2013) que foi apresentada anteriormente: apesar da maioria dos profissionais atuando como psicólogos escolares rejeitarem o estereótipo profissional tradicional, isto não necessariamente significa que há mudanças significativas. Por isso, apresenta-se, a seguir, o estudo realizado neste trabalho.

Método

Esta pesquisa qualitativa foi realizada a partir de entrevistas semiestruturadas com quatro jovens de 18 e 19 anos de idade que, no início de 2016, haviam concluído o Ensino Médio em uma instituição federal de educação situada em Goiânia. Todos os jovens foram escolhidos por terem vivenciado experiências com algum profissional da Psicologia Escolar atuante na instituição. As entrevistas foram realizadas na Universidade Federal de Goiás entre os meses de março e maio de 2016 e os resultados foram analisados a partir da *análise de conteúdo* (Vázquez-Sixto, 1997; Bardin, 2011).

Vázquez-Sixto (1997) define análise de conteúdo como "uma ferramenta, uma técnica de investigação que nos permite sistematizar informação. Mais concretamente, nos permite, a partir de certos dados, formular inferências que remetem a um contexto específico" (p. 2 - tradução nossa). Entretanto, essas inferências não se dão ao acaso; elas são resultado de uma análise cuidadosa dos conteúdos obtidos na pesquisa e de um processo incansável de retomar os objetivos.

O percurso metodológico iniciou-se com a transcrição das entrevistas pela própria pesquisadora, o que permitiu uma reaproximação com as falas dos participantes e o início de algumas reflexões sobre os dados da pesquisa. Depois realizamos a chamada "leitura flutuante" que consiste em ler todo o material transcrito inúmeras vezes para que emerjam impressões, ideais e orientações a respeito dos dados da pesquisa (Bardin, 2011).

A partir disso, iniciamos a codificação do material de pesquisa. Fizemos isso fragmentando todo o texto transcrito das entrevistas em unidades de registro. Para Vázquez-Sixto (1997) essa separação "consiste em delimitar uma seção de conteúdo ou segmento com significação" (p. 6 - tradução nossa). Depois disso, iniciamos o processo de categorização: agrupamos as unidades de registro por critérios de afinidades e depois organizamos o eixo principal de análise e as categorias a partir das falas dos participantes.

Participaram da pesquisa: dois jovens do sexo masculino e duas do sexo feminino, com idade variando entre 18 e 19 anos. Todos moram com os pais. Três deles tinham acabado de ingressar no ensino superior e uma estava apenas trabalhando. A renda familiar per capita variou entre 500,00 e 1.666,00 reais. Tal como mostra na tabela 1.

As entrevistas iniciaram-se solicitando informações que possibilitavam uma breve caracterização de cada participante. Assim, perguntamos sobre contexto familiar, situação escolar e laboral atual, idade, dentre outras informações. Em seguida, seguimos um roteiro previamente elaborado que norteou as perguntas aos participantes; todavia, durante todas as entrevistas surgiram perguntas não previstas, com o fim de aprofundar um pouco mais o entendimento dos temas propostos. De modo geral, foi abordado na entrevista: o que faz o psicólogo na escola; quais seriam, na opinião dos participantes, as dificuldades que esse profissional poderia enfrentar em sua atuação e, finalmente, se o psicólogo escolar poderia contribuir para a trajetória escolar dos jovens e de que forma.

Tabela 1: Características socioeconômicas dos participantes

Identificação	**Sexo**	**Idade**	**Composição Familiar**	**Renda *per capita* da família (R$)**	**Curso Superior no qual que ingressou em 2016**	**Trabalhando atualmente**
Bruno	Masculino	18 anos	Mora com os pais e um irmão	1.500,0 0	Engenharia	Não
Juliana	Feminino	19 anos	Mora com os pais	1.666,0 0	Ainda não ingressou na universidade	Sim
Manu	Feminino	19 anos	Mora com os pais	500,00	Engenharia	Não
Yago	Masculino	18 anos	Mora com os pais e um irmão	1.666,0 0	Psicologia	Não

Essa pesquisa seguiu as normativas éticas sobre pesquisa com seres humanos. No início de cada entrevista, por meio da apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, descrevemos aos participantes da pesquisa a liberdade de vetar o uso de partes da entrevista, de recusar a responder questões que lhe causassem constrangimento, de retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. Esclarecemos ainda sobre o caráter voluntário da pesquisa, o sigilo que assegura a privacidade e anonimato do participante, bem como o fato de a pesquisa não lhe trazer qualquer risco físico ou psicossocial.

Resultados e discussão

Os resultados da pesquisa foram apresentados e analisados a partir de três categorias criadas em torno do tema central *Psicologia Escolar são* elas: *Entendimento clínico-tradicional*, *Psicólogo-bombeiro* e *Perspectivas de ação*. Cada uma será discutida separadamente.

Entendimento clínico-tradicional

De modo geral, os participantes da pesquisa relacionaram *os fazeres* da Psicologia Escolar ao atendimento de estudantes. Esse atendimento foi descrito por meio de diferentes palavras – ajuda, consulta e atendimento semanal. Tal como pode ser demonstrado nas falas a seguir:

> *A psicóloga, eu acho, que tem um papel fundamental na escola porque, querendo ou não, pode atender o aluno. Na minha opinião, adolescência é uma fase de muita mudança na sua vida, acaba que algumas pessoas não sabem lidar bem com isso e junta a pressão de escola* [...] *Porque tem muitas pessoas que não tem com quem conversar, não tem liberdade pra falar com todo mundo, né?! E a psicóloga é uma pessoa que pode ajudar* (Manu).

> *Às vezes não é fácil a gente ter esse tipo de atendimento e poder ir toda semana, essas coisas. Mas eu gosto, acho que se eu tivesse oportunidade de fazer assim sempre, ir em consultas e tal e poder falar as coisas eu gostaria, acho legal* (Juliana).

> [...] *é um psicólogo que tá ali pra atender os alunos, ele não vai interferir no processo de institucional, ele vai tá ali só pra atender mesmo. Como se fosse um psicólogo clínico dentro da escola* (Yago).

Os participantes também vincularam o trabalho do profissional ao acompanhamento do aluno-problema, que foi representado como aquele que tem notas baixas e comportamentos indesejados no contexto escolar.

> *O psicólogo na minha escola anterior, ele era... você só ia nele quando você tinha problema.* [...] *nota baixa ou quando você fez alguma coisa de errado ou com seu coleguinha ou qualquer coisa do tipo.* [na escola de agora] *também é assim* [...] (Bruno).

Autores como Antunes (2004, 2011) enunciam que, desde a regulamentação da Psicologia como profissão no Brasil, a área clínica é a mais enfatizada nos currículos e nas práticas profissionais. Isso influenciou, inclusive, a atuação do psicólogo na escola. Acreditava-se que o bom psicólogo escolar era o bom clínico na escola, o que passou a ser fortemente

criticado a partir de meados da década de 1970. A tendência clínica na escola produziu resultados catastróficos, como a segregação e a rotulação de crianças e jovens que passavam pelo atendimento do psicólogo escolar.

Outra crítica que a Psicologia recebeu em sua interface com a Educação diz respeito ao foco de seu trabalho ter sido o aluno-problema. Sobre isso, devemos lembrar que, desde sua criação como profissão no Brasil, a Psicologia tem tido a atribuição de solucionar problemas de ajustamento dos indivíduos (Brasil, citado por Pereira & Pereira Neto, 2003).

Os resultados até aqui analisados mostraram que a crítica intentada desde a década de 1970, a respeito de uma proposta de Psicologia pautada em fazeres distintos ao clínico na escola, ainda não foi suficiente para transformar as concepções cotidianas de Psicologia Escolar. O entendimento clínico-tradicional foi considerado, pelos participantes dessa pesquisa, como algo inerente ao trabalho do psicólogo escolar.

Esse entendimento é, provavelmente, expressão do ideário popular sobre a profissão ou, ainda, consequência das práticas de Psicologia vivenciadas pelos participantes no contexto escolar. Imprescindível é salientar que não esperávamos dos jovens uma concepção crítica de Psicologia Escolar a partir de si próprios; o objetivo de pesquisar suas concepções era justamente compreender a referência que tinham acerca desse profissional, com base no que vivenciaram no Ensino Médio, bem como em outras instituições que, eventualmente, tenham-lhes oferecido serviços de Psicologia Escolar.

O fato de a Psicologia Escolar ser pensada como uma prática muito próxima à atuação clínica pode ser questionada a partir da perspectiva teórica de autores como Facci (1998, 2013) e Meira (2003). Para as autoras, a Psicologia Escolar pautada no atendimento clínico individual se afasta de uma proposta crítica de atuação. Esta demanda uma perspectiva grupal, institucional. Acredita-se que pensar ações em um contexto educativo é pensar em pessoas inter-relacionadas em processos que são, por sua vez, fundados nas várias dimensões do ser humano: social, política, religiosa, dentre outras.

Ainda em relação à concepção clínico-tradicional, pode-se destacar a atualidade da análise do teórico José Carlos Libâneo. O autor observa que a escola tem deixado cada vez mais de oferecer um ensino de qualidade em detrimento da oferta de outros serviços como os de assistência, convivência, acolhimento e integração para os pobres. Ele faz uma crítica ao papel

assistencialista que a escola realiza em detrimento do papel educativo que deveria desenvolver (Libâneo, 2012). Nesse sentido, o papel do psicólogo enquanto clínico na escola que, por sua vez, focaliza no indivíduo a resolução de problemas relacionados ao processo de ensino-aprendizagem, parece reforçar esse papel assistencialista.

Desse modo, desenvolver uma prática que reproduz o entendimento clínico-tradicional é esvaziar o papel da escola e reforçar seu distanciamento das suas funções primordiais de educar, formar e humanizar. Essa questão levanta um problema bastante importante para a Pedagogia histórico-crítica: contribuir para que a escola seja espaço no qual se oportuniza o acesso de todos ao patrimônio cultural, histórico e científico acumulado pela humanidade (Saviani, 2012).

O entendimento clínico-tradicional parece ser desfavorável à constituição de uma *práxis* crítica em Psicologia Escolar, tendo em vista que esse entendimento fortalece o psicologismo na educação, ou seja, a concepção de que as questões educacionais podem ser resolvidas do âmbito psicológico individual (Libâneo, 1992).

Psicólogo-bombeiro

Psicólogo-bombeiro foi a categoria criada a partir da fala de um dos participantes sobre as dificuldades que, na opinião dele, o psicólogo escolar pode enfrentar em sua atuação. Bruno indicou que o psicólogo escolar, muitas vezes, funciona como um *quebra-galho* ou um profissional que *apaga incêndios* na escola, alguém que acode problemas que surgem no cotidiano escolar, sem, necessariamente, ir à raiz desses problemas.

Esse mesmo participante comparou a atuação do psicólogo escolar ao eletricista. Para ele, o psicólogo frequentemente é chamado para realizar ações que não são do seu campo de atuação, mas ainda assim, as realiza, não obtendo sucesso. Denomina o psicólogo que age dessa forma de *Zé-faz-tudo*.

> [o psicólogo] *é 'Zé' quando chega lá com o problema, menino tirou nota baixa, vamos resolver e não resolve, né?! Mas quando ele deixa de ser o tal Zé é quando ele participa e já previne aquilo* (Bruno).

Logo em seguida, o participante relaciona o trabalho do psicólogo também ao médico clínico-geral que se propõe a resolver tudo, mas no fim, não atenta para o principal: as ações de prevenção. Dessa maneira, para o participante, não estabelecer ações preventivas na escola torna o psicólogo escolar um profissional que *realiza ações pontuais* e, muitas vezes, não tem êxitos no processo educacional como um todo.

> *Então* [o psicólogo] *tem que chegar antes, tem que ver o problema antes e não só tá com o problema ali, é manutenção preventiva e não corretiva, entendeu?! Porque a corretiva, já aconteceu o estrago, já foi então não adianta mais, e o estrago vai acontecer várias vezes, né?!* (Bruno).

As críticas até então apontadas ao trabalho do psicólogo escolar nos lembram uma expressão popular da Língua Inglesa: *Jack of all trades, master of none*. Essa expressão descreve uma pessoa que exerce diversas competências de forma elementar, mas não resolve com habilidade particular nenhuma delas. O sentido dessa frase parece se aproximar, em certa medida, da concepção do participante sobre o papel que o psicólogo realiza na escola.

Uma das dificuldades que o psicólogo escolar enfrenta no cotidiano profissional é que precisa adequar-se aos parâmetros delineados na instituição que o emprega, tendo em vista que é, em última instância, um *empregado*. Levando em consideração também essa questão, podemos observar que a disseminação da imagem de um profissional "Zé-faz-tudo" ou "Bombeiro" vai muito além das ações do próprio profissional. Ela também pode ser consequência de uma expectativa institucional sobre seu trabalho ou de demandas levantadas pelos próprios estudantes e familiares.

Existe também no imaginário social a ideia de que o psicólogo chega na escola para resolver todos problemas instantaneamente, que lê a mente das pessoas e propõe conclusões acertadas aos problemas. Para Facci (1998), é fundamental que o psicólogo não ocupe o lugar mitológico de quem "possui uma bola de cristal", que, por isso, resolve todos os problemas da escola. O psicólogo não deve assumir uma postura autoritária, de quem tudo sabe. Pelo contrário, ele deve reconhecer, primeiramente, que é um mediador e que esse papel não pode ser de alguém que já tenha respostas, mas de alguém que pode refletir, junto com a equipe

escolar, possibilidades para que a escola atinja seu objetivo de humanizar e de oportunizar a todos o acesso aos conhecimentos acumulados pela humanidade ao longo da história.

Perspectivas de ação

As *perspectivas de ação* referem-se ao que os participantes apontaram como possibilidades de ação para o psicólogo escolar. Nessa categoria discute-se como esse profissional pode, a partir das falas dos sujeitos, contribuir para o desenvolvimento do jovem em sua trajetória escolar.

Um dos participantes acredita que o foco principal do trabalho do psicólogo escolar deva ser a prevenção. Ele diz que esse profissional deve antever os problemas antes que eles aconteçam realizando atividades planejadas e não emergenciais em seu cotidiano profissional. Argumenta que, muitas vezes, as ações do psicólogo escolar só consideram os alunos que tiram notas baixas ou apresentam comportamentos de indisciplina. Nesse sentido, defende que, ao realizar ações preventivas, o psicólogo escolar pode fazer intervenções que contemplem também os demais estudantes, oportunizando a todos o acesso a seus serviços.

Nesse sentido, discutiremos outro tipo de prática que parece desvincular-se tanto do entendimento clínico-tradicional quanto do Psicólogo-bombeiro. É o trabalho com grupos de discussão na escola. Os participantes apontaram que o trabalho em grupos deveria ser uma ação da Psicologia Escolar e que, dessa maneira, poderia haver maior contribuição para a trajetória escolar dos jovens. Citaremos duas falas que exemplificam essa proposição:

> [...] *talvez se tivesse algum programa, alguma coisa para fazer os alunos entrarem mais em contato com eles mesmos, se algum dia na semana fizessem alguma atividade juntos, tipo todo mundo lá no pátio. Para essas pessoas terem a oportunidade de conhecer outros amigos, essas coisas, porque eu acho que isso mexe muito com o psicológico, você ter alguém que você sabe que pode contar, pra ver que você não tá sozinho no mundo, eu acho que seria importante* (Juliana).

> [...] *grupo é uma solução mais viável para uma instituição daquele tamanho. Acho que ele pode ajudar bastante nisso.* [...] *A questão da sexualidade, a gente vê que* [na escola] a*s pessoas encontram muito da sua sexualidade. Elas chegam de uma forma e saem de*

> *outra. Às vezes tem que se esconder por conta da família e tudo. Isso acontece bastante. Crise da vida mesmo, dessa idade que a gente passa muitas delas né?! Crises de identidade e tudo. Questões de drogas também. Entender como essa relação do ser humano com a droga, entender por que o ser humano usa tantas drogas, quais os benefícios, quais os malefícios podem causar. E tentar fazer uma troca com esses alunos, de entender o lado deles também, porque não adianta chegar e falar não usa, porque eles vão falar: coisa careta, coisa chata* (Yago).

A sugestão dos participantes de que o psicólogo deve realizar *trabalhos com grupos* na escola deve ser, no nosso entendimento, o foco principal de atuação nas escolas, tendo em vista que as intervenções em grupo oportunizam a realização de ações preventivas. O grupo é uma forma de dar voz aos jovens, de conhecê-los, de debater com eles sobre questões relacionadas à escola e aos demais contextos ligados à sua vida.

Nas Referências Técnicas para atuação de psicólogas (os) na Educação Básica (CFP, 2013), defende-se que a discussão coletiva oportunizada também pelos trabalhos com grupos "pode facultar novas ideias e ações favorecedoras de uma prática compartilhada que contribua para a qualidade do processo de ensino e aprendizagem" (p. 56). Algumas temáticas sugeridas nesse documento para serem trabalhadas na proposta do grupo são: adolescência, sexualidade, violência, gênero, preconceito, desigualdade social, direitos humanos, dentre outros.

O detalhamento das teorias psicológicas de grupo não é o foco principal desse trabalho. Para o momento, cabe apenas destacar como o trabalho em grupo pode ser utilizado como ação formativa e de luta dentro da escola, o que não quer dizer que, independentemente das intenções do grupo proposto pelo psicólogo, esse objetivo será atingido. É preciso que cada grupo seja ancorado em teorias que fundamentem a intencionalidade dessa ação e, como define Saviani (2008), quanto mais sólida for essa teoria, mais sólida será a prática.

Desse modo, baseamo-nos na proposição de Patto (2010) sobre a importância do trabalho com pequenos grupos. Com base na teoria de Agnes Heller, a autora afirma que é nessas instâncias que habita "a possibilidade de transformação das relações cotidianas alienadas e alienantes" (p. 425). O trabalho com grupos é uma forma de ação no qual pequenas conquistas podem acontecer, pois a revolução visível não pode ser feita sem a revolução invisível, ou seja, a grande revolução não pode ser conquistada antes que pequeníssimas revoluções sejam

intentadas. Desse modo, afirma que "é no plano de um trabalho invisível em pequenos grupos que se toma consciência da alienação" (p. 181).

Acreditamos que o psicólogo escolar pode contribuir com esse processo, oportunizando a formação de grupos de discussão sobre temas diversos na escola. Nesse sentido, assumimos, tal como Heller (citada por Patto, 2010), que a discussão em grupo oportuniza reflexões menos unilaterais e particularizadas da realidade, tendo em vista que é no grupo que os indivíduos podem ser confrontados com opiniões diversas das suas. Nesse sentido, o grupo torna-se uma oportunidade de transformar questões sociais em questões particulares e vice e versa.

Considerações finais

O objetivo desta pesquisa foi apreender o modo como os jovens descrevem a Psicologia Escolar e o que esperam do profissional dessa área. A partir desse objetivo, pudemos verificar que, de uma forma geral, os participantes da pesquisa representaram o psicólogo escolar como um psicólogo clínico e também como o profissional que foca suas intervenções nos chamados *alunos-problema*.

Os resultados apontaram também a necessidade de refletir sobre o papel de *Psicólogo-Bombeiro*, muitas vezes, assumido por esse profissional na escola. Concordamos com Facci (1998) na afirmação de que *apagar incêndios* não nos conduz a uma Psicologia Escolar Crítica.

A partir do discurso dos jovens também identificamos algumas possibilidades de ação para a Psicologia Escolar, tal como a de estabelecer o trabalho com pequenos grupos. Consideramos que o grupo é uma forma democrática de acesso ao trabalho da Psicologia Escolar e também é uma oportunidade interessante de luta e de expressão das necessidades dos jovens.

Os resultados da pesquisa apontaram a necessidade de superar definitivamente o modelo clínico e individualista de atuação do psicólogo na escola. Esse tópico já foi amplamente criticado por estudiosos da área desde a década de 70; todavia, nossa pesquisa demonstrou que ele ainda está presente na concepção cotidiana de Psicologia Escolar. Desse modo, é salutar considerar que, apesar da desmistificação do psicólogo enquanto clínico na escola não depender somente do psicólogo escolar, acreditamos que a concepção de Psicologia Escolar do próprio profissional é a porta de entrada para a construção de uma Psicologia Escolar Crítica.

Considerando a dificuldade enfrentada pelos psicólogos na delimitação de suas atribuições no contexto escolar, verificou-se que este estudo atingiu seu objetivo de contribuir para a compreensão das representações sobre o psicólogo escolar, bem como apontou algumas possibilidades de ação.

Referências

Antunes, M. A. M. (2004). A psicologia no Brasil no século XX: desenvolvimento científico e profissional. In Massimi, M. & Guedes, M. do C. (Orgs.). *História da psicologia no Brasil: novos estudos* (pp. 109-151). São Paulo, SP: Cortez.

Antunes, M. A. M. (2011). Psicologia e Educação no Brasil: uma análise histórica. In Azzi, R. G., & Gianfaldoni, M. H. T. A. *Psicologia e Educação* (pp. 9-32). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Barbosa, D. R. (2011). *Estudos para uma história da Psicologia Educacional e escolar no Brasil* (Tese de doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.

Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70

Bosi, E. (1987). A psicologia entre fogos cruzados. In Patto, M. H. S. *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à Psicologia Escolar.* São Paulo, SP: T. A Queiroz.

Carvalho, I. S. C. & Souza, M. V. M. de (2012). A representação social de alunos de escolas da rede particular de ensino acerca do papel do psicólogo escolar. *Trabalhos em Linguística Aplicada, 51*(1), 235-244.

CFP, Conselho Federal de Psicologia (2013). *Referências técnicas para Atuação de Psicólogas (os)na Educação Básica.* Brasília: CFP.

Facci, M. G. D. (1998). *O psicólogo nas escolas municipais de Maringá: a história de um trabalho e a análise de seus fundamentos teóricos.* (Dissertação de Mestrado) Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília, São Paulo.

Facci, M. G. D. (2009). A Intervenção do Psicólogo na Formação de Professores: contribuições da Psicologia Histórico-cultural In Marinho-Araujo, C. M. (org.). *Psicologia Escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática.* (pp. 107-131) Campinas: Ed. Alínea.

Facci, M. G. D. (2013). Visão crítica em Psicologia Escolar: questões metodológicas. In *Resumos do II Evento de Método e metodologia em materialismo histórico dialético e psicologia histórico-cultural da Universidade Estadual de Maringá* (pp. 1-9). Maringá, PR. Recuperado de file:///C:/Users/ASUS/Downloads/12%20(2).pdf

Furtado, O. (2009). Psicologia para fazer a crítica, a crítica para fazer a Psicologia. In Bock, M. *Psicologia e o compromisso social* (2ª ed.) (pp. 241-254). São Paulo, SP: Cortez.

Libâneo, J. C. (1992). Psicologia educacional: uma avaliação crítica. In Lane, S. T. M. & Codo, W. (Orgs). *Psicologia social: o homem em movimento* (pp. 154-180). São Paulo: Brasiliense.

Libâneo, J. C. (2012). O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola. *Educação e Pesquisa*, *38* (1), 13-28.

Meira, M. E. M. (2000). Psicologia escolar: pensamento crítico e práticas profissionais. In Tanamachi, E. de R; Proença, M. & Rocha, M. L. (Orgs.). *Psicologia e educação: desafios teórico-práticos* (pp. 35-71). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Meira, M. E. M. (2003). Construindo uma concepção crítica de Psicologia Escolar: contribuições da pedagogia histórico-crítica e da psicologia sócio-histórica. In Meira, M. E. M. & Antunes, M. A. M. (Orgs.). *Psicologia Escolar: teorias críticas* (pp. 13-77). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Patto, M. H. S. (1987). *Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à Psicologia Escolar.* São Paulo, SP: T. A Queiroz.

Patto, M. H. S. (2010). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia* (3a ed.). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.

Pereira, F. M., & Pereira Neto, A. (2003). O psicólogo no Brasil: notas sobre seu processo de profissionalização. *Psicologia em estudo*, *8*(2), 19-27.

Sant'Ana, I. M.; Euzébios Filho; Lacerda Jr., F. & Guzzo, R. S. L. (2009). Psicólogo e escola: a compreensão de estudantes do ensino fundamental sobre esta relação. *Psicologia Escolar e Educacional*, *13*(1), 29-36.

Saviani, D. (2008). Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In Lombardi, J. C. & Saviani, D. (Orgs.). *Marxismo e Educação* (pp. 223-273). Campinas: Autores Associados.

Saviani, D. (2012). *Escola e democracia* (42a ed.). Campinas: Autores Associados.

Vázquez-Sixto, F. (1997). *El dispositiu d'anàlisi de dades: l'Anàlisi de contingut temàtic/categorial (Investigació i Coneixement Psicosocial)*, 1-11.

IMPLICAÇÕES DO PROCESSO DE READAPTAÇÃO FUNCIONAL NA FORMAÇÃO DA PERSONALIDADE DOCENTE[112]

Crisleine da Silva Crispin - UEMS[113]

Maria Silvia Rosa Santana - UEMS[114]

Introdução

Parte-se do pressuposto de que a personalidade do/a professor/a é variável interveniente no ato educativo, ou seja, sua ação intencional faz-se obrigatória nesse momento. A intencionalidade, como afirma Martins (2015), é pressuposto da consciência, a qual é núcleo da personalidade. Nesse sentido, busca-se compreender a partir da investigação dos elementos estruturantes da consciência, o sentido e o significado, as implicações do processo de readaptação docente na personalidade do/a professor/a, a partir dos pressupostos teórico metodológicos da teoria histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica.

Assim, o primeiro item apresenta uma discussão acerca da relação entre o trabalho educativo e a personalidade do/a professor/a. Para tanto, inicialmente aborda-se o papel do trabalho na humanização do ser social. A seguir, o enfoque se dá sobre o trabalho a partir da concepção capitalista e a inevitável alienação dela decorrente, a qual atua como condição de desumanização dos indivíduos, e em última instância, culmina na personalidade docente e provoca a cisão entre sentido e significado.

Posteriormente, discutem-se as transformações ocorridas no mundo do trabalho; trata-se de temas como a reestruturação produtiva, a acumulação flexível e como tais mudanças resultam em condições de existência cada vez mais precarizadas, de tal forma que atingem inclusive, a educação, com o simples propósito de atender as demandas do capital. Como consequência, o/a professor/a se vê obrigado/a atender as demandas no sentido de se adequar

[112] Agência financiadora: CAPES
[113] E-mail: criis.leine@hotmail.com
[114] E-mail: mariasilvia@uems.br

às mutações do mundo do trabalho, e, portanto, suas atividades de trabalho têm que atender às mesmas exigências.

Diante disso, procurou-se discutir de que forma essas mudanças, especialmente na educação, a partir da implementação de ideários pedagógicos, provocam a manipulação da subjetividade docente e um posicionamento passivo, cujo objetivo último é adequar o profissional à dinâmica do capital.

Debate-se ainda o papel da educação escolar e a função social docente a fim de elucidar se a personalidade é requerida no ato educativo. A posteriori, no segundo item, apresenta-se os conceitos de personalidade, de sentido e de significado, os quais são analisados no interior da atividade do/a professor/a readaptado/a, assim como, a partir dos dados apresentados pela bibliografia, são avaliadas as implicações gerais desse processo.

Diante do exposto, argumenta-se que há um maior distanciamento entre sentido pessoal e significado social, uma vez que ocorre o esvaziamento massivo do trabalho docente e sua função social, permeado, não só pelo processo de readaptação, mas também e primeiramente, pela estrutura social fundada na propriedade privada dos meios de produção.

A relação entre atividade docente e personalidade do/a professor/a

O presente item objetiva apresentar as determinações relacionais entre atividade docente e a personalidade do/a professor/a. Para tanto, primeiro discutir-se-á o trabalho na sua forma simples e sob o modo de produção capitalista, o qual engendra a alienação. Posteriormente discute-se as transformações acerca do mundo do trabalho e as implicações decorrentes deste processo para a educação, em especial para a atividade docente, que em última instância incidem na personalidade do/a professor/a.

O trabalho e suas formas: do trabalho em geral à alienação sob o sistema capitalista.

A análise das relações constitutivas entre o ser humano e sociedade depende de uma correta identificação das determinações que as mediatizam. Para Marx, é o trabalho a categoria fundante e organizadora do ser social, "condição natural eterna da vida humana" (Marx, 1867/1996, p. 303).

No que se refere ao trabalho em nível filogenético, é entendido como o processo que possibilitou a passagem do ser biológico ao ser social, e, em nível ontogenético, esse proporciona a possibilidade de objetivação da personalidade humana, em maior ou menor grau de desenvolvimento (Martins & Eidt, 2010). Para Lukács, (1979 citado por Martins & Eidt, 2010, p. 676), "[...] o trabalho é antes de mais nada, em termos genéticos, o ponto de partida da humanização do homem, do refinamento das suas faculdades, processo do qual não se deve esquecer o domínio sobre si mesmo".

Lukács (2013) atribui ao trabalho a centralidade ontológica do ser social, isto é, é uma categoria fundamental, uma vez que a sociedade humana não pode existir sem o mesmo; e por meio da contínua transformação da natureza, o indivíduo pode manter-se vivo. Essa constante modificação do meio natural – compreendida como trabalho - tem seu objetivo final construído previamente na subjetividade, sob a forma de uma finalidade, que conduzirá todas as atividades que, por conseguinte, forem efetivadas.

O autor anuncia a dimensão teleológica engendrada pelo trabalho, em que há um fator de intencionalidade ao planejar idealmente determinado fim. Essa característica diferencia o trabalho humano, do trabalho animal, pois tal dimensão teleológica só é garantida devido à mediação da consciência (Martins, 2015). Trabalho é, portanto, atividade vital essencialmente humana.

Para Marx, o trabalho é o intercâmbio material entre a natureza e o ser humano,-em que os humanos se apropriam das coisas naturais, dominando suas propriedades e fazendo-as atuarem umas sobre as outras, como se fossem extensão do seu próprio corpo orgânico. O resultado é a produção de um valor de uso, um bem útil e ajustado às necessidades humanas, sejam elas do "estômago ou da fantasia" (Marx, 1867/1996 p. 165). É nessa relação que se gesta e reproduz a sociedade.

O valor de uso representa o trabalho concreto e corresponde à utilidade que dada mercadoria possui. A quantidade de trabalho social necessário para produzi-la configura o aspecto abstrato da atividade laboral, a qual, na sociedade capitalista engendra, assim, duplicidade de sentido.

Posto isso tem-se que o trabalho, em sua forma geral, isto é, no seu processo simples, tem como resultado a produção de valores de uso para satisfazer as necessidades humanas. No processo capitalista, a finalidade reside na produção de mais-valia[115], isto é, de capital.

Nesse sentido, entende-se trabalho produtivo como o processo pelo qual se produz mais-valia. Isso significa dizer que em toda relação de produção capitalista ele está presente, "não importa se se trata de uma empresa agrícola, fabril ou uma empresa escolar, se a mercadoria produzida é soja, robô ou ensino" (Tumolo & Fontana, 2008, p. 167).

Além disso, no atual modo de reprodução e organização da vida, isto é, no capitalismo, o trabalho adquire características particulares que implicam o processo de alienação. De acordo com Martins & Eidt (2010, p. 676) na sua forma mais ampla esse conceito pode ser entendido como um "processo de distanciamento e de conflito entre a riqueza material e intelectual do ser humano e a vida de cada pessoa". Isto se dá porque essa riqueza não é apropriada por todos os seres humanos, e sim por uma pequena parcela. De acordo com Marx (1844/2006, p. 80),

> O trabalhador se torna tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador se tona uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadorias cria. Com a *valorização* do mundo das coisas (Sachenwelt) aumenta em proporção direta a *desvalorização* do mundo dos homens (*Menschenwelt*). O trabalho não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria, e isto na medida em que produz, de fato, mercadorias em geral [grifos do autor].

Essa alienação no plano da consciência individual caracteriza-se pela cisão entre o sentido e o significado na atividade do indivíduo, isto é, a ruptura entre o conteúdo subjetivo e o conteúdo objetivo da mesma (Martins & Eidt, 2010). Isso se dá precisamente no momento em que o trabalho é dividido não só tecnicamente, mas agora, socialmente, quando o produto do trabalho não mais pertence ao produtor - como era nas comunidades primitivas - mas sim ao proprietário dos meios de produção.

---

[115] Ao vender sua força de trabalho, o trabalhador recebe o total equivalente ao que ele consegue produzir em parte de sua jornada. Ou seja, apenas parte do tempo ele estará trabalhando para pagar seu salário. O resto do tempo ele estará produzindo mais valor para o capitalista. A diferença entre o que a força de trabalho produz e aquilo que ela mesma vale é o que Marx chamou de mais-valia.

Martins & Eidt (2010) afirmam que de acordo com o plano subjetivo, sob condições de alienação, a atividade produtiva encerra a concordância entre o significado social da atividade e o seu sentido. Disso resulta que tanto a consciência quanto a própria personalidade sofrem um desenvolvimento unilateral.

Assim, compreende-se que no modo de produção capitalista, há uma cisão entre o sentido e o significado da atividade, uma vez que se rompe a articulação entre o trabalho e o produto do mesmo. No que se refere à personalidade, toda essa alienação provoca contradições na existência humana e implica, portanto, um processo de despersonalização, no qual o indivíduo, ao ser mero executor de tarefas e não participar da definição das mesmas, expressa diferentes formas de sofrimento e/ou adoecimento.

No subitem a seguir, discutir-se-á como as transformações no mundo do trabalho intensificam o seu processo de precarização e culminam em um processo de alienação que permeia a classe trabalhadora, e em especial, o trabalhador docente.

Transformações no mundo do trabalho e os impactos na educação e no trabalho docente.

Em decorrência das transformações ocorridas no capitalismo nas últimas três décadas do século XX, novas demandas são exigidas dos/as trabalhadores/as, o que acarreta mudanças tanto no processo de trabalho, quanto nas relações sociais de produção que permeiam a vida e saúde da classe trabalhadora (Antunes & Praun, 2015).

De acordo com o autor, a partir dos anos 1990, no Brasil, se desenvolve um processo de reestruturação produtiva que intensifica as condições de exploração, com a implantação de técnicas estritamente voltadas à lucratividade e à produtividade de modo a intensificar a reestruturação produtiva. As consequências deste processo resultam na profunda precarização das condições de trabalho da vida e saúde da classe trabalhadora (Antunes & Praun, 2015).

Maroneze e Lara (2011, p. 61) afirmam que com o advento do sistema toytista surgem novas formas de exploração de trabalho, tal como a inserção de “métodos mais flexíveis de gestão e organização do trabalho, com a redução dos empregos formais e o predomínio dos regimes e contratos de trabalho parcial e temporário em regime de terceirização, subcontratação”, com o fito de intensificar a exploração de mais-valia e retirar do/a trabalhador/a o controle do processo de trabalho.

O chamado setor de serviços (educação, saúde e profissionais liberais) foi fortemente impactado por essas transformações no mundo do trabalho, e para garantir a acumulação e serem competitivos - segundo a lógica do capital – se submeteram a estratégias da reestruturação produtiva, as quais marcaram um processo de intensificação e exploração (Maroneze & Lara, 2011).

No que se refere à educação escolar, a lógica se mantém. O modo de produção vigente, pautado em modelos de gestão do trabalho, tais como o fordismo, o taylorismo e o toyotismo, baliza todas as esferas da vida, inclusive a estrutura e a organização escolar, uma vez que as relações sociais são determinadas pelo intercâmbio entre as forças produtivas e as relações de produção.

Nesse sentido, novas demandas foram postas, de forma a estabelecer novas exigências aos/as professores/as. Assim como os demais trabalhadores/as, o/a professor/a não fica imune ao processo de alienação produzido no capitalismo; destarte, o/a professor/a tem de responder às demandas da lógica capitalista. Para tanto, um novo perfil de trabalhador, com novas competências, é requerido, de modo que atenda às mudanças que advêm com a reestruturação produtiva e com as políticas neoliberais implementadas: o trabalhador flexível, polivalente e multifuncional.

No que se refere ao trabalho docente, especificamente o/a professor/a de escola pública, este é caracterizado como improdutivo, sem que se estabeleça uma relação notadamente capitalista, pois embora sua força de trabalho seja vendida ao Estado, não há produção de valor ou mais-valia (Tumolo & Fontana, 2008).

Posto isso, tem-se que as diversas mudanças no mundo do trabalho conduziram à educação, em especial, ao trabalho do/a professor/a, diretrizes cuja essência só pode ser o viés econômico. Nessa lógica, inserem-se do mesmo modo as orientações sobre a valorização do/a professor/a, cujo objetivo radica um posicionamento passivo e colaborador, uma vez que visavam à cultura do desempenho e à manipulação da subjetividade (Maroneze & Lara, 2011).

Ao analisar o processo de personalização de/as professores/as, sob uma perspectiva baseada nos pressupostos teórico-metodológicos do materialismo histórico dialético, Martins (2001) afirma que os ideários pedagógicos estão cada vez mais aliados às demandas da

reestruturação produtiva do capital, especialmente a partir do final do século XX. Para a autora, essas ideias são sintetizadas pelo que Saviani (2007) denomina de:

> [...] denomina "neoprodutivismo" e suas vertentes, quais sejam o "neoescolanovismo", expresso nas pedagogias do "aprender a aprender", o "neoconstrutivismo", expresso na individualização da aprendizagem e na "pedagogia das competências" e o "neotecnicismo", expresso em princípios da administração e gestão da escola cada vez mais voltados às normativas empresariais, a exemplo dos programas de "qualidade total", cumprimento de metas quantitativas, sistemáticas de avaliação do produto em detrimento do processo etc" (Martins, 2010a, p. 18).

Destarte, em relação à formação de/as professores/as são anunciados pressupostos representantes do ideal neoconstrutivista de individualização do ensino, que incentivam o desenvolvimento do pensamento autônomo, bem como o desenvolvimento de competências, tais como criatividade, flexibilidade, polivalência, enfrentamento de mudanças, entre outras. (Martins, 2010a).

Isso posto, compreende-se que os posicionamentos pedagógicos têm como objetivo integrar os/as trabalhadores/as à reprodução capitalista de modo a adequá-los/as à dinâmica instável e imprevisível desse sistema, sobretudo o docente incumbido da tarefa de adequar o indivíduo às demandas do mundo do trabalho. Para tanto, a função social da educação escolar, que se compreende ser a socialização do saber historicamente produzido com o objetivo de possibilitar a máxima humanização dos indivíduos, é secundarizada (Martins, 2001).

Cabe salientar aqui nossa concordância com Martins (2015), quando afirma que essa tarefa não é exclusiva da educação escolar, mas que essa dada forma de educação desempenha papel exclusivo no desenvolvimento da verdadeira consciência, mediante a apropriação dos conhecimentos, métodos, conceitos, para possibilitar ao indivíduo a apreensão da realidade de maneira mais fidedignamente possível para que possa nela intervir.

Para tanto, recorre-se à definição de ato educativo, proposto por Saviani (2003, p. 13) acerca da atividade docente:

> O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos

> homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

Nesse sentido, para que o indivíduo singular se humanize, é preciso se apropriar do saber historicamente construído pelo conjunto da humanidade. Para tanto, é necessário que o ato de ensinar seja organizado, planejado, de modo a atingir a finalidade última: a humanização, sem perder de vista a finalidade emancipatória da educação. Assim, Duarte (1998, p. 88) afirma:

> [...] O trabalho educativo é, portanto, uma atividade intencionalmente dirigida por fins. Daí o trabalho educativo diferenciar-se de formas espontâneas de educação, ocorridas em outras atividades, também dirigidas por fins, mas que não são os de produzir a humanidade no indivíduo. Quando isso ocorre, nessas atividades, trata-se de um resultado indireto e inintencional. Portanto, a produção no ato educativo é direta em dois sentidos. O primeiro e mais óbvio é o de que se trata de uma relação direta entre educador e educando. O segundo, não tão óbvio, mas também presente, é o de que a educação, a humanização do indivíduo é o resultado mais direto do trabalho educativo. Outros tipos de resultado podem existir, mas serão indiretos [...].

Se quem dirige o ato de ensinar é o/a professor/a, deve ocorrer com esse profissional, a apropriação do saber historicamente construído pela humanidade. Porém, como discutido acima, as pedagogias que orientam a formação de professores/as têm adotado estratégias que intensificam cada vez mais o esvaziamento do trabalho docente.

Como afirma Martins (2015), o produto do trabalho educativo é a humanização dos homens e mulheres da sociedade, a efetividade das condições que facilitam a apropriação do saber historicamente sistematizado. O processo de personalização está intimamente relacionado ao ato educativo, uma vez que “pressupõe a ação intencional do educador a todo momento, implica permanente tomada de decisões. A intencionalidade, por sua vez, é um pressuposto da consciência, e esta, núcleo da personalidade” (Martins, 2015, p. 5). Nesse sentido, qualquer que seja a atividade educativa, a personalidade do/a professor/a será requerida. Essa é, portanto,

"variável interveniente no ato educativo" (Martins, 2015, p. 5), tão importante para a realização do ato de ensinar.

A seguir, uma breve compreensão de atividade educativa a fim de discutir de que forma o processo de readaptação funcional, entendido como mais uma estratégia de adaptação do ser às demandas do atual modo de reprodução da vida, possibilita a intensificação do distanciamento entre sentido e significado da atividade docente e culmina, em última instância, na própria despersonalização do/a professor/a e de sua atividade.

Sentido e significado da atividade do/a professor/a readaptado: implicações para a personalidade

De acordo com Martins (2010b), a personalidade caracteriza-se como um "sistema subjetivo de referência para as relações do indivíduo com mundo" (p. 10). Na constituição desse sistema subjetivo de referência, radica o processo de apropriação, em que "a imagem subjetiva do mundo objetiva contempla, em unidade dialética, sujeito – objeto – sujeito, isto é, a ação do objeto sobre o sujeito", que em última instância, prescinde da relação entre sentido e significado da atividade.

Assim, a personalidade resulta das significações e sentidos vivenciados pelo indivíduo para expressar a dinâmica de suas formas de se relacionar com a realidade objetiva (Martins, 2001). Pode-se então afirmar que a atividade do indivíduo, determinada pelas suas condições objetivas de vida, engendram a personalidade. A autora afirma que esse fato "não subtrai da personalidade sua dimensão subjetiva, mas afirma sua objetividade" (Martins, 2001, p. 79), justamente por reiterar que a personalidade só é produzida na trama e no drama das relações que esse estabelece com seus pares e não isoladamente.

Diante do exposto, conclui-se que na relação do indivíduo com a realidade objetiva e a partir da atividade vital humana, o ser social se humaniza e, por conseguinte, se personaliza. Já que o trabalho educativo exige uma intencionalidade, é necessário compreender o movimento engendrado por essa referida atividade. Analisar-se-á o sentido e significado da atividade docente para entender como as especificidades do trabalho educativo pressupõem relações contraditórias que incidem, em última instância, no desenvolvimento de sua personalidade.

Basso (1998) afirma que para se entender o conceito de significado é necessário retomar a diferenciação feita por Leontiev no que se refere à ação e à atividade, a qual é constituída por "um conjunto de ações, e a necessidade objetiva ou o motivo pelo qual o indivíduo age não coincide com o fim ou o resultado imediato de cada uma das ações constitutivas da atividade" (Basso, 1998, s.p.). O motivo pelo qual se realiza a atividade só se relaciona imediatamente com a ação mediante as relações do indivíduo com todo o conjunto de ações que a compõem. A fim de exemplificar, a autora ilustra:

> [...] Por exemplo, a ação da professora de rearranjar as carteiras de modo a favorecer a interação das crianças, a troca de idéias entre elas, pode parecer uma ação contrária ao bom andamento dos trabalhos escolares, mas guardaria coerência com uma atividade tal como a produção de texto em pares, onde as crianças vão discutir o tema, a forma de escrever etc. No entanto, se as crianças não entenderem que estão se sentando mais próximas e sendo estimuladas a trocarem idéias para participar de uma atividade de produção de textos em grupo, isto é, se não captarem a relação entre essas ações e o motivo da atividade global, o mais provável é que se estabeleça uma confusão e o bom andamento dos trabalhos escolares seja comprometido. Assim, o significado das ações de todos os indivíduos que participam da atividade é apropriado por eles, fornecendo a essas ações o sentido correspondente ao seu significado (Basso, 1998, s.p.).

Para Basso (1998), o significado é apropriado pelo indivíduo, a partir da sua experiência social, quando se relaciona com a natureza mediante suas atividades; e ao realizá-las, o ser entende a realidade, se comunica, expressa sentimentos que gradualmente se fixam em modos de agir, pensar, falar, sentir, transformados no decorrer de suas relações sociais. Com efeito, significado é "a generalização e a fixação da prática social humana, sintetizado em instrumentos, objetos, técnicas, linguagem, relações sociais e outras formas de objetivações como arte e ciência". De acordo com Leontiev (1978, citado por Basso 1998, s.p), significação é "[...] o reflexo da realidade independentemente da relação individual ou pessoal do homem a esta. O homem encontra um sistema de significações pronto, elaborado historicamente, e apropria-se dele, tal como se apropria de um instrumento [...]".

Na internalização dos significados radicam, portanto, os processos de apropriação e objetivação, possibilitados pela mediação. Significa dizer que a internalização dos significados se dá mediante a apropriação do produto da atividade humana construída historicamente (objetivação). Nesse sentido, ao se pensar no significado do trabalho docente, compreende-se que esse é formado pela finalidade do ato educativo, que conforme já se afirmou anteriormente, é produzir intencionalmente, no indivíduo, a humanidade construída historicamente. Não se pode desconsiderar que para a ocorrência de sua efetividade é necessário considerar uma série de determinações. Não só a própria humanização deste/a professor/a, mas também as condições objetivas que conduzem o processo de apropriação do/a aluno/a.

Porém, como afirma Leontiev (1978 citado por Basso, 1998), a coincidência entre sentido e significado das ações na sociedade capitalista não se efetiva, visto que a divisão social do trabalho, bem como a divisão da sociedade em classes, engendra a ruptura entre os mesmos. Tal fato ocorre devido às relações de dominação que se colocam para o trabalho, onde "a vida mesma aparece só como meio de vida" (Marx, 1844/2006, p. 84).

Em outras palavras, significa dizer que considerado o modo de produção capitalista, o trabalho se torna estranhado. E ao mesmo tempo em que promove a humanização do ser social, e fundante do gênero humano, promove sua desumanização. Nas palavras de Marx (1844/2006, pp. 84-85):

> [...] A atividade vital consciente distingue o homem imediatamente da atividade vital animal. Justamente, [e] só por isso, ele é um ser genérico. Ou ele somente é um ser consciente, isto é, a sua própria vida lhe é objeto, precisamente porque ele é um ser genérico. Eis porque a sua atividade é atividade livre. O trabalho estranhado inverte essa relação a tal ponto que o homem, precisamente porque ele é um ser consciente, faz da sua atividade vital, sua *essência*, apenas um meio para sua *existência* [grifos do autor].

A partir dessa premissa, infere-se que no trabalho estranhado há uma ruptura entre o significado social e o sentido pessoal da atividade, uma vez que o produto dessa atividade laboral não mais pertence ao produtor, e sim a outro. No caso das tarefas do/a professor/a, essas serão estranhadas quando o sentido de sua prática, não corresponder ao seu significado social.

Costa (2009) afirma que o elemento estrutural da alienação do trabalho docente encontra-se no esvaziamento dos conhecimentos da categoria desde o processo de formação escolar. Nesse sentido, munida dos estudos de Gramsci, a autora reitera a contradição presente no ato de educar, qual seja:

> O que o professor adquire no processo de preparação das aulas, ensino e outras atividade relacionadas à vida escolar só se apresentará como algo estranho na medida em que ele for forjado pelas circunstâncias do seu próprio trabalho a se tornar um mero repetidor de informações e de hábitos decorrentes de uma formação pragmática e, em trajetória profissional, subordinar-se aos conteúdos dos livros didáticos, das diretrizes curriculares mecanicamente (Costa, 2009, p. 72).

Destarte, ao fornecer uma formação esvaziada do conteúdo do seu trabalho, isto é, desprovida de conhecimentos próprios para a sua execução, desde os primórdios de sua formação, surgem obstáculos para o desenvolvimento dos processos de objetivação e apropriação em menor grau de alienação, imprescindíveis para a atividade educativa.

Em vista desse fato, fica evidente que o sentido pessoal não corresponderá ao significado social do seu trabalho. Como afirma Basso, “se o sentido do trabalho docente atribuído pelo professor que o realiza for apenas o de garantir sua sobrevivência, trabalhando só pelo salário e sem ter consciência de sua participação na produção das objetivações na perspectiva da genericidade, haverá cisão com o significado socialmente”. Descaracteriza, portanto, a prática docente.

No que se refere à particularidade da readaptação funcional docente, indagamo-nos acerca do sentido da atividade que o/a professor/a realiza, uma vez que, como afirma a literatura, esse profissional é realocado em uma função que, na maioria dos casos, não tem relação alguma com a com o ato de ensinar, e, portanto, com a finalidade da mesma, isto é, com seu significado social.

De acordo com Pezzuol (2008 citado por Assis, 2016), a Secretaria de Educação Estadual de São Paulo apresenta o maior número de processos de readaptação docente, que se aproxima de 80%. Como destacado pelo relatório produzido pelo Fórum dos Profissionais de Educação Municipal em Readaptação Funcional, dentre as causas desse processo, os

transtornos psíquicos representam cerca de 30% das readaptações no que se refere aos/as trabalhadores/as da educação (Capitelli, 2010 citado por Assis, 2016).

De acordo com a legislação, artigo 24 da Lei 8.112/90 (1990) a readaptação funcional caracteriza-se pela "investidura do servidor público em cargo de atribuições e responsabilidades compatíveis com a limitação que tenha sofrido em sua capacidade física ou mental, verificada por inspeção médica" (p. 13).

Esse procedimento é empregado pela seguridade social de instituições públicas, empresas privadas e organizações, com o objetivo de realocar o/a trabalhador/a que é afastado da sala de aula devido ao seu adoecimento físico ou psíquico do mesmo. Esse afastamento pode ser temporário ou definitivo e cabe à junta médica e/ou equipe multiprofissional a avaliação e aprovação da readaptação (Krugmann, 2015).

Como apontado por Krugmann (2015) e Assis (2016), as funções para as quais esses/as professores/as são alocados, geralmente estão relacionadas às atividades desenvolvidas como auxiliar de biblioteca, secretaria, setor administrativo ou coordenação pedagógica.

Bastos e cols. (2010 citado por Assis 2016, p. 34) demonstram em seu estudo referente aos docentes readaptados que foram realocados na biblioteca que: a) alguns avaliavam o processo como uma nova etapa da vida; b) outros compreendiam-no como algo doloroso, pois a biblioteca era julgada como um "lugar de calvário e sofrimento"; c) o trabalho representava algo que "não tem relação com o prazer nem com a realização pessoal". Corrobora, portanto, as preposições aqui discutidas, no que se refere à cisão entre sentido e significado da atividade educativa.

O processo de readaptação docente é marcado por contradições, pois ora os/as trabalhadores/as readaptados/as o compreendem como positivo, à medida que sentem alívio por não mais vivenciarem as situações consideradas aversivas, ora o consideram produtor de mais sofrimento.

De acordo com Ramos, Tittoni e Nardi (2008 citado por Assis, 2016), a readaptação funcional suscita sentimentos de vergonha, culpa, estigmatização e inutilidade. Para Antunes (2014 apud Assis, 2016), esses sentimentos de inutilidade e fracasso se dão uma vez que o docente não conseguiu se adaptar às demandas do sistema educacional. Porém, chama-se a atenção aqui para a autonegação e culpabilização do/a professor/a que são considerados

produtos da alienação – processo a respeito do qual os profissionais envolvidos sequer têm consciência.

Assim, é isentado o papel decisivo das condições objetivas sociais e localizado nos indivíduos a causa do seu mal-estar, insegurança, etc. Acerca deste processo de alienação do/a professor/a Costa (2009, p. 78) afirma:

> [...] chamamos a atenção para o fato de que o próprio sistema capitalista de produção empreende todo um esforço de produção da alienação no trabalhador, notadamente, o professor, para, então, culpabilizá-lo por problemas que não decorrem do seu nível de qualificação [...].

Krugmann (2015), em pesquisa cujo objetivo era revelar os sentidos atribuídos à readaptação por professoras de Campo Grande-MS, evidencia as contradições suscitadas por essa situação, tendo em vista a sensação de alívio em umas e de conflito pessoal em outras. Dentre os sentimentos apontados, ela cita isolamento; esvaziamento do trabalho; sensação de adoecimento; estigma; situações de exclusão; discriminação e invisibilidade. Todo esse estranhamento, portanto, reflete em última instância na personalidade desses/as trabalhadores/as, que por vezes exprimem ausência da realização profissional, bem como sentimento de perda da sua identidade.

Destarte, o processo de readaptação funcional é marcado por contradições e os/as professores/as convertem-se em mero executores de tarefas não definidas por eles e não corroboram a finalidade da atividade educativa. Assim, deixam de serem sujeitos do desenvolvimento de suas histórias; logo do seu próprio crescimento. Como afirma Martins (2001, p. 120)

> A personalidade alienada, ou a alienação em seus níveis psicológicos, se põe como se fosse um “duplo” da pessoa, que pouco a pouco, ocupa seus gestos, suas reações, seus pensamentos e sentimentos, gerando a muda aceitação, a resignação e conformismo da pessoa, ou, o seu fracasso, expresso em diferentes formas de sofrimento psicológico. Neste sentido é que a personalidade se converte numa pseudoconcreticidade, numa máscara destinada a expressar papéis que as circunstâncias externas exigem.

Nesse sentido, reafirma-se a cisão e a negação mútua entre significado social e sentido pessoal, de tal forma que a articulação entre as dimensões objetivas e subjetivas da atividade humana são comprometidas. Consequentemente, atingem e afetam a personalidade do/a professor/a, também permeada por essa cisão oriunda da alienação.

Considerações finais

A partir da análise do sentido e do significado da atividade do/a professor/a readaptado/a, o estudo em questão teve como objetivo apreender as implicações desse processo que em última instância culminam na personalidade do profissional. Para tanto, parte-se do pressuposto de que a finalidade do ato educativo é produzir a humanidade construída historicamente no indivíduo singular e que essa sucessão de eventos requisita do/a professor/a sua personalidade, entendida como o sistema subjetivo de referência que se constitui na trama de relações sociais e resulta das significações e sentidos vivenciados por ele.

Em um primeiro momento foi evidenciado que no modo de produção capitalista, o trabalho adquire particularidades as quais provocam a alienação do/a trabalhador/a e, por conseguinte, de sua personalidade; assim como ocorre a cisão entre o sentido e o significado da finalidade da atividade educativa. Além disso, as diversas mudanças no mundo do trabalho impuseram aos/às professores/as um perfil passivo e colaborador para atender as demandas do capital.

No que se refere à formação de professores/as, salienta-se que os pressupostos corroboram essa lógica, no sentido de desenvolver competências e pensamento autônomo com a finalidade última de adequar tanto o/a professor/a, quanto seu aluno às demandas da dinâmica imprevisível e instável do atual modo de reprodução e organização da vida.

Nesse sentido, ao pontuar-se que a função social da escola não pode ser secundarizada, como tem sido no ideário pedagógico, reafirma-se, a partir das ideias de Martins (2015) e Saviani (2003), que à educação escolar cabe o verdadeiro desenvolvimento da consciência, cuja efetividade só será possível caso sejam proporcionadas ao indivíduo as devidas condições, por meio da apropriação dos conhecimentos, métodos e conceitos. Entretanto, esses elementos por si sós não garantem êxito sem que se façam presentes a organização e a intencionalidade da atividade educativa, orientada pelo/a professor/a.

Foi possível perceber que no modo de produção capitalista, o trabalho se torna estranhado, haja vista a ocorrência de uma ruptura entre sentido e significado. Na mesma lógica se insere a atividade do/a professor/a que, ao ter como sentido pessoal a garantia da sobrevivência – como é para a maioria da classe trabalhadora –, perde de vista a relação com o significado social da atividade educativa, isto é, a humanização dos indivíduos em suas máximas possibilidades.

Isso posto, indagamo-nos acerca do sentido e do significado da atividade que o/a professor/a readaptado/a realiza, uma vez que a finalidade do ato educativo não se coloca nesse desvio de função, pois esse trabalhador/a é realocado para exercer tarefas cujas características se distanciam e se desvinculam do ato de educar. Em virtude dessas evidências, demonstra-se que esse processo é permeado por contradições que culminam no maior esvaziamento do trabalho docente, bem como no maior distanciamento entre sentido pessoal e significado social da atividade educativa, e, portanto, em maior alienação do/a trabalhador docente e de sua personalidade.

Se considerado o trabalho docente como marcado pela cisão entre sentido e significado, como já explicitado, resta evidente que ao se retirar o/a professor/a de sala de aula e realocá-lo/a em outra função não relacionada com o ato de ensinar, inicia-se um maior esvaziamento de seu trabalho e de sua função social. Para piorar o quadro, a culpabilização do próprio indivíduo, acarretada pelas situações de estigmatização e preconceito torna menos provável a minimização do sofrimento, sem contar que na maioria dos casos, atribui-se a ele a causa do problema, enquanto pretere-se o papel decisivo das condições objetivas de vida. Expressa-se assim, uma das formas de alienação em que a explicação dos fenômenos é distorcida.

Nesse sentido, reafirma-se que se faz necessário a adoção de medidas que estejam a serviço da superação da educação posta, e, portanto, da alienação, com o propósito de possibilitar ao indivíduo a ampliação da sua consciência, de modo que sua prática seja para além de um processo pedagógico, mas também revolucionário.

Enfim, reitera-se que o estudo em questão não esgota as questões acerca do processo de alienação permeado pela readaptação funcional e suas implicações na personalidade docente, mas levanta possibilidades para pensar caminhos que desvelem as múltiplas determinações imbricadas nesses processos.

Referências

Antunes, R., & Praun, L. (2015). A sociedade dos adoecimentos no trabalho. *Serviço Social e Sociedade*, *123*, 407-427.

Assis, A. C. P. (2016). *Compreensão do sentido de ser professor readaptado por transtornos psíquicos à luz da fenomenologia heideggeriana.* Dissertação de Mestrado em Saúde Coletiva, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR.

Basso, I. S. (1998). Significado e sentido do trabalho docente. *Cadernos CEDES, 19*(44), 19-32. Recuperado: 10 jan. 2015. Disponível: https://dx.doi.org/10.1590/S0101-32621998000100003

Costa, Á. (2009). Entre a dilapidação moral e a missão redentorista: o processo de alienação no trabalho dos professores do ensino básico brasileiro. In Á. Costa, E. Neto, & G. Souza (Orgs), *A Proletarização do Professor, Neoliberalismo na Educação* (pp. 59-100). São Paulo: Editora Instituto José e Rosa Sundermann.

Duarte (1998). Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. *Cadernos CEDES, 44*, 85-106.

Krugman, T. F. (2015). *Histórias de vida de professoras em processo de readaptação funcional*. Dissertação de Mestrado em Psicologia, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS.

Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990 (1990, 11 de dezembro). Dispõe sobre o Regime Jurídico dos Servidores Públicos Civil da União, das autarquias e das fundações públicas federais, e legislação correlata. Brasília, D.F.: Diário Oficial da União**.**

Lukács, G. (2013). *Para uma ontologia do ser social II* (1a. ed.). São Paulo: Boitempo.

Maroneze, L. & Lara, A. (2011). A Precarização do trabalho docente no contexto da reorganização capitalista e das mudanças na legislação educacional brasileira pós 1990. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate, 2* (3), 58-70.

Martins, L. M. (2001). *Análise sócio-histórica do processo de personalização de professores.* Tese de doutorado, Universidade Estadual de São Paulo, Marília, SP.

Martins, L. M. (2010a). O legado do século XX para a formação de professores. In MARTINS, L. M. & DUARTE, N. (Org.) *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias* (pp. 14-32). São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010a.

Martins, L. M. (2010b). A personalidade do professor. In 33ª *Reunião Anual da ANPEd*. Caxambu, MG: ANPEd. Recuperado: 20 fev. 2016. Disponível: http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Minicursos%20em%20PDF/GT20.pdf

Martins, L. M. (2015). *A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano.* Campinas, SP: Autores Associados.

Martins, L. M. & Eidt, N. M. (2010). Trabalho e atividade: categorias de análise na psicologia histórico-cultural do desenvolvimento. *Psicologia em Estudo, 15* (4), 675-683.

Marx, K. (1996). *O capital: crítica da economia política - Coleção Os economistas* (vol. I, T I.). São Paulo: Abril Cultural. (Trabalho original publicado em 1867).

Marx, K. (2006). *Manuscritos econômico-filosóficos.* São Paulo: Boitempo. (Trabalho original publicado em 1844).

Saviani, D. (2003). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações* (8a. ed.). Campinas: Autores Associados,.

Tumolo, P. S. & Fontana, K. B. (2008). Trabalho Docente e Capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da Década de 1990. *Revista Trabalho Necessário, 6* (6).

XIII CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL

PELA DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

27 a 30 de setembro de 2017 – Salvador – BA ISSN 1981-2566

www.conpe2017.ufba.br

INCLUSÃO E INDICAÇÃO DE COLEGAS EM UMA TURMA DO ENSINO FUNDAMENTAL

Fernanda Matrigani Mercado Gutierres de Queiroz – IPUSP[116]

Iara da Silva Freitas - IPUSP[117]

Márcia Helena da Silva Melo - IPUSP[118]

Resumo: É crescente o interesse por estudos sobre o relacionamento entre crianças que fornecem subsídios para a compreensão do funcionamento do grupo e para o planejamento de ações promotoras de inclusão social. O presente estudo teve por objetivo analisar os motivos declarados pelos alunos ao indicar colegas com quem gostariam de brincar ou não. Participaram da entrevista sociométrica 22 alunos do 4º ano do Ensino Fundamental da rede pública. Da análise de conteúdo das entrevistas emergiram categorias. As categorias que indicam *gostar de brincar* foram: interesses comuns, atitudes colaborativas do colega e amizade além da escola; as que indicam *não gostar de brincar* foram: comportamentos agressivos, atitudes competitivas do colega, e falta de proximidade. Os resultados evidenciam estilos de interação entre crianças que denotam aproximação e afastamento, compondo os valores da turma. Esses achados convidam a escola a investir em ações que potencializem a inclusão e trabalhem a diversidade.
Palavras-chave: Inclusão social; brincar; entrevista sociométrica; ensino fundamental.

Introdução

O interesse na temática dos relacionamentos interpessoais entre crianças data da década de 30 e tem sido alvo de relevantes estudos ao longo das últimas décadas, que têm analisado as interações sociais entre pares no ambiente escolar (Nunes, 2017; Faciola, Pontes & Silva, 2012; Melo & Silvares, 2007; Bierman, 2005; Melo, 2003; Newcomb, Bukowski, & Pattee, 1993; Coie, Dodge, & Coppotelli, 1982). O *status* da criança em seu grupo social vem recebendo atenção crescente em função dos estudos apontarem correlações entre as características interpessoais da criança e sua aceitação ou rejeição pelos colegas (Melo, 2003; Castro, Melo, & Silvares, 2003; Del Prette & Del Prette, 2005; Castelli, 2016).

[116] E-mail: fernanda.queiroz@ufba.br
[117] E-mail: iarafreitas@usp.br
[118] E-mail: mmelo@usp.br

De acordo com Bierman (2005), crianças que apresentam habilidades pró-sociais como capacidade de cooperação, comunicação efetiva, sensibilidade nas relações sociais, entre outras, são comumente bem aceitas por seus pares, e obtêm maior apoio, recebem mais convites para brincar e são vistas como boas parceiras. Por sua vez, crianças que emitem comportamentos agressivos e disruptivos em maior frequência, bem como comportamentos evitativos e de desatenção, possuem expressiva probabilidade de serem rejeitadas por seus pares.

A rejeição se apresenta como um construto sociométrico cujo marco é o trabalho de Moreno (1943), no qual refere-se a declarações explícitas das crianças de não querer brincar ou fazer tarefas da escola com determinados colegas. Tais declarações são acompanhadas de comportamentos explícitos de afastamento dos colegas, o que reduz as oportunidades de convivências e aprendizados importantes para o desenvolvimento saudável da criança e ainda contribui para cristalização de estigmas sociais.

Os relacionamentos entre pares estabelecem um conjunto de condições capazes de modelar as características do desempenho social do indivíduo. Se por um lado as relações de amizade, o *status* social adquirido no grupo, as experiências de aceitação, bem como as preferências que se formam estão vinculados a comportamentos de ajuda, seguimento de regras, autocontrole, controle de agressividade; por outro, a influência do grupo de pares, se associada a variáveis contextuais de risco, pode levar a comportamentos antissociais, prejudicando o desenvolvimento de relações interpessoais satisfatórias e desejáveis (Melo, 2003; Nesdale, Zimmer-Gembeck & Roxburgh, 2014; Patterson, Reid & Dishion, 1992).

Considerando tal conexto, o estudo de Melo (2003) relata que os comportamentos de perturbação da ordem da sala, comportamentos solitários, comportamentos agressivos, recusa em participar de atividades em grupo, pouca atenção às tarefas, constituem exemplos de condutas que contribuem para que uma criança seja rejeitada pelo grupo de colegas. Casado, Pontes, Magalhães & Garcia (2010) reiteram que a rejeição social se dá por fatores inerentes às relações vivenciadas.

No ambiente escolar, crianças que apresentam tanto problemas de comportamento externalizantes (tais como, agredir, gritar, roubar, desobedecer), como internalizantes (evitação, retraimento, comportamentos ansiosos, entre outros), apresentam dificuldades nos

relacionamentos sociais, e essas características podem afetar, inclusive, a qualidade da relação professor-aluno, geralmente acompanhada por conflitos, menor proximidade e apoio socioemocional (Izbicki, 2015).

Comellas (2007), baseando-se na sociometria, pondera ainda que, a adoção de quaisquer estratégias voltadas à prevenção e superação de conflitos entre os estudantes demanda dos professores o conhecimento de seus alunos, de suas preferências para formar grupo, para então compreender como esses se relacionam. Nesse sentido, Lira, Cerqueira e Gomes (2016) realizaram um estudo com o objetivo de apontar o método sociométrico como um recurso capaz de fornecer subsídios ao professor em sala no acompanhamento de relacionamentos interpessoais entre estudantes de modo a atuar na mediação de conflitos e na superação da violência no contexto escolar. Participaram da pesquisa 34 estudantes de uma turma do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública, com histórico de episódios de violência e uma professora. Foram realizadas entrevistas sociométricas e um grupo focal com os estudantes, sendo também coletadas as percepções da professora acerca das interações na turma, por meio de questionários e de uma entrevista individual. Os resultados apontaram que a professora pouco conhecia seus alunos e os problemas de relacionamento entre eles, adotando uma postura reativa, o que parecia contribuir para a continuação do ciclo da violência, de um lado, e de outro acarretava desmotivação em relação à sua profissão.

A qualidade da relação da criança com os pares, enquanto uma das condições para sua aprendizagem acadêmica e social, é passível, em grande parte, de ser mediada pelo professor (Izbicki & Melo, 2015; Del Prette & Del Prette, 2005; Melo, 2003). No entanto, Rosín-Pinola e Del Prette (2014) ponderam que dificuldades interpessoais representam desafios tanto para as interações com o professor como para com os pares e constituem um desafio ao processo de inclusão na escola. Nessa direção, os autores destacam a importância da formação de professores e do desenvolvimento de habilidades para inovar e aprimorar interações com todos os alunos.

De acordo com Bierman, Torres, Domitrovich, Welsh e Gest (2009), interações sociais positivas parecem motivar e impulsionar as crianças a se engajarem em brincadeiras mais sofisticadas, cooperativas, que, por sua vez, dão suporte a trocas emocionais e raciocínio sócio-cognitivo mais complexos. Assim, a percepção que a criança possui acerca do mundo e dos

objetos humanos é que irá definir os conteúdos de uma brincadeira, isto é, o brincar é influenciado pelas atividades dos homens e pelas relações entre os indivíduos, conforme afirmam Vigotski, Luria e Leontiev (2010).

Considerando o exposto, o presente estudo teve por objetivo analisar os motivos declarados por estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental ao indicar colegas de sua sala com quem gostariam de brincar ou não.

Método

Participantes e local

Participaram da pesquisa 22 estudantes, sendo nove do sexo feminino e 13 do sexo masculino, matriculados em uma classe de ensino comum, do 4ºano do Ensino Fundamental, de uma escola pública localizada em São Paulo. A idade das crianças variou entre nove e dez anos.

Instrumento

Foi utilizada a **entrevista sociométrica**, cujo objetivo principal é acessar interações positivas e negativas entre crianças e adolescentes (Bukowski & Cillessen, 1998). Neste procedimento, desenvolvido por Coie et al. (1982), cada criança entrevistada nomeia colegas de seu grupo diante de perguntas direcionadas ou categorias propostas pelo pesquisador.

No presente estudo, utilizou-se a entrevista sociométrica por nomeação e adotou-se o critério de presença de pelo menos 70% dos alunos da turma, para a realização do procedimento, conforme recomendado na literatura (Crick &Ladd, 1989).

Procedimentos

Coleta de dados

A coleta de dados foi realizada pelas pesquisadoras, que inicialmente se apresentaram aos estudantes e lhes explicaram que seria feita uma rápida entrevista com cada um. As crianças que não possuíam autorização dos responsáveis para participar ou que tenham expressado o desejo de não participar deveriam permanecer em sala de aula, na qual estava sua professora.

Após este momento, dois alunos por vez adentravam uma sala reservada do ambiente escolar, na qual havia dois conjuntos de uma mesa com duas cadeiras (um para cada entrevistador e estudante), sendo que estes dois postos de entrevistas eram dispostos em cantos opostos da sala, a fim de proporcionar que os alunos participantes não ouvissem as respostas uns dos outros na sua vez. Enquanto isso, os demais alunos que ainda não haviam feito a entrevista aguardavam no pátio da escola, realizando atividades sob supervisão de uma estagiária de Pedagogia. Assim, buscou-se reduzir o contato entre os alunos, de modo a evitar o enviesamento dos dados obtidos.

Durante a entrevista sociométrica, era primeiramente solicitado a cada aluno da turma, individualmente, que nomeasse três colegas com quem gostaria de brincar, e os motivos para cada escolha. Em seguida, foi solicitado ao estudante que indicasse três colegas com quem não gostaria de brincar e os motivos para as indicações. As entrevistas tiveram duração média de sete minutos. Conforme os alunos terminavam o procedimento, esses eram conduzidos por uma das pesquisadoras à sala de aula, onde eram aguardados pela professora da turma.

Os alunos faltantes no dia da coleta realizada na turma não foram entrevistados, dado que, em virtude de questões metodológicas, as entrevistas só poderiam ser conduzidas uma única vez em cada turma.

Análise dos dados

Após a coleta, os motivos informados pelas crianças foram submetidos à análise de conteúdo temática. Segundo Bardin (2011), a análise de conteúdo consiste em um conjunto de técnicas de análise das comunicações, a qual utiliza procedimentos objetivos e sistemáticos de descrição do conteúdo das mensagens.

Inicialmente, uma das pesquisadoras realizou a pré-análise, efetuando-se a leitura flutuante do conteúdo das entrevistas. Posteriormente, procedeu com a identificação das unidades de significados por aproximação semântica; nesta etapa puderam ser identificadas recorrências e pontos de inflexão nos motivos declarados pelas crianças no que se refere a colegas com quem gostariam ou não de brincar. Finalmente, as unidades identificadas foram agrupadas em categorias temáticas pelas duas pesquisadoras, e discutidas com base na literatura levantada.

Cuidados éticos

A coleta dos dados foi autorizada pela direção da escola e pelos pais de cada participante mediante anuência por escrito e será agendada uma data com a coordenação para realização da devolutiva com a professora e alunos.

Resultados e discussão

Da análise de conteúdo das entrevistas emergiram categorias. Para Bardin (2011) as categorias apresentam como características que um elemento só pode ser classificado em uma única categoria, a classificação deve reger a organização das categorias, a categoria deve pertencer ao material de análise e ser objetivas e fiéis a este material para resultados produtivos. De acordo com esses critérios, as categorias que indicam *gostar de brincar* foram: interesses comuns, atitudes colaborativas do colega e amizade além da escola; as que indicam *não gostar de brincar* foram: comportamentos agressivos, atitudes competitivas do colega e falta de proximidade.

Primeiramente serão apresentadas as categorias formuladas a partir dos motivos declarados para gostar de brincar (*interesses comuns, atitudes colaborativas do colega* e *amizade além da escola*). Em continuidade, serão apresentadas as categorias formuladas a partir dos motivos declarados para não gostar de brincar (*comportamentos agressivos*, *atitudes competitivas do colega* e *falta de proximidade*).

Interesses comuns

Pode-se perceber a manifestação de interesses em comum, a partir de falas dos participantes demonstradas a seguir:

- *A gente conversa de várias coisas...*
- *Legal para conversar e brincar de pega-pega.*
- *Corre bem rápido, a gente brinca de correr no recreio.*
- *A gente inventa muitas brincadeiras.*

Amizade além da escola

Nos casos incluídos nesta categoria as crianças expressaram a relevância de contatos para além do ambiente escolar para interesse em atitudes de aproximação, relatando como motivos para gostarem de brincar:

- *Já foi na minha casa, gosta do mesmo brinquedo que eu, casinha, boneca...*
- *Porque ele mora ao lado da minha casa, aí eu vou lá e a gente brinca...*
- *Quando ela entrou na escola, já era minha amiga.*
- *Ela é minha melhor amiga, eu adoro ela...*

Atitudes colaborativas

As crianças relataram valorizar atitudes colaborativas dos colegas por meio de falas como as expressas a seguir:

- *F. não briga...*
- *Ele faz piada, faz brincadeira legal...*
- *Ela é dessas pessoas que não briga...*
- *Ela me ajuda, termina a lição e vai me ajudar...*
- *Ela é legal, ela me ajuda...*
- *Quando ela precisa de ajuda, eu ajudo ela...*
- *Porque quando eu preciso ela me ajuda, ela é muito legal...*
- *Divertido, me animo com ele...*
- *Ela é legal, pega meu lápis quando cai no chão...*
- *Ela me empresta a folha de artes...*
- *Ela me ajuda a pegar e guardar meu material...*

Interesses comuns geram atitudes de aproximação entre crianças, como afirmam Del Prette e Del Prette (2010). Pôde-se observar neste estudo que essa aproximação se deu em conversas com conteúdos de interesse para ambos em momentos de brincadeiras que envolvia divertimento e satisfação. O envolvimento das crianças nesse tipo de interação em que ambos ganham requer um repertório socialmente habilidoso como comportamentos de iniciar e manter diferentes formas de aproximação, fazer e manter combinados e ainda estabelecer relações de

amizade, sendo bons indicativos de aceitação social. É provável que a dificuldade das crianças em encontrar interesses comuns ou estabelecer uma comunicação efetiva entre si impeçam a formação ou mesmo a continuidade de amizades.Pode-se pensar ainda que o fato de as crianças nomearem outras pelo motivo de gostarem de conversar, de criarem juntas novas brincadeiras, caracteriza interações sociais positivas e denota trocas emocionais e raciocínio sócio-cognitivo em nível significativo, como propõem Bierman et al. (2009).

Em relação à categoria *Amizade além da escola*, Vigotski et al. (2010) apontam que, desde o nascimento a criança está imersa em um mundo social. Sob este enfoque, os autores afirmam que as relações sociais se estabelecem entre a criança e o mundo circundante, precisamente na sociedade que se constitui sua condição real e primária de vida e determina assim, tanto seu conteúdo como sua motivação. E complementa que:

> Ao se desenvolver, uma criança finalmente transforma-se em um membro da sociedade, suportando todas as obrigações que a sociedade nos impõe. Os estágios sucessivos de seu desenvolvimento nada mais são do que os estágios separados dessa transformação (Vigotski, Luria, & Leontiev, 2010, p. 82).

Neste contexto, que as crianças costumam valorizar as amizades também vinculadas a outros grupos sociais que frequentam, fato que expressaram no motivo das escolhas realizadas entre os colegas da turma.

Considerando a fala dos participantes na categoria *Atitudes colaborativas*, podemos relacioná-las com a colocação de Del Prette e Del Prette (2010), que afirmam que as habilidades sociais são transformadoras do ambiente social, no sentido do papel da assertividade e das habilidades de condução de grupo na liderança de movimentos sociais. Assim, crianças que colaboram com o grupo são, na maioria das vezes, mais queridas por seus pares e trabalham de forma mais produtiva em grupo. Nesse sentido, Melo (2003) propõe que as preferências que se formam podem estar vinculadas, entre outros, a comportamentos de ajuda, o que é corroborado pelos achados de Bierman (2005), que destaca que comportamentos pró-sociais constituem um preditor para a aceitação entre pares.

Estas categorias demonstraram a análise dos motivos apontados pelas crianças para justificar suas escolhas preferenciais dos amigos com os quais gostam de brincar, no contexto escolar.

A seguir, são apresentadas as categorias referentes aos motivos declarados para *não gostar de brincar*.

Comportamentos agressivos

Para justificar atitudes de afastamento relatadas pela declaração de não gostar de brincar, as crianças manifestaram-se afirmando:

- *Nas brincadeiras agarra e empurra, mesmo sem querer...*
- *Não gosto dele, ele fala alto...*
- *Porque ele é um menino muito briguento, dá soco...*
- *Eu não gosto porque ele fica batendo na gente...*
- *Porque ele dá murro nas costas...*
- *Ele me chama de burro...*
- *Porque ele me chama de boba e me manda ficar quieta...*
- *Ela fica brigando com os meninos...*
- *Ele é muito chato, fica batendo nos outros, ele já bateu em mim...*
- *Ele fica me zoando, me chama de beiçuda...*
- *Ele sai do extremo rápido, qualquer coisinha já fica nervoso...*
- *Porque ela se acha que pensa que pode bater em todos os meninos...*
- *Se discorda dele, ele fica bem bravo...*
- *Ele fica xingando os outros...*
- *Ela é grossa...*
- *Às vezes ele fica batendo nas meninas, mas as meninas ficam zoando ele, falando que ele tem germes...*
- *Ela fica brigando comigo...*

Atitudes competitivas do colega

Atitudes competitivas foram relatadas como motivadoras de afastamento segundo a fala das crianças:

- *Na queimada, se ele perde, ele xinga e bate...*
- *É muito competitivo, quando tira nota baixa ele não aceita...*
- *Porque ele quer mandar em todas as brincadeiras.*

Falta de proximidade

As crianças alegaram como fundantes da falta de proximidade perante alguns colegas de turma:

- *Porque ele não é muito meu amigo...*
- *Porque eu não converso muito com ele...*
- *É um pouco chato, não conversa muito comigo...*
- *Porque eu não sou muito amigo dela...*
- *Porque faz pouco tempo que eu conheço ela, eu não chego perto dela...*
- *Eu não sou muito apegado com ele não...*
- *Eu não brinco muito com ele, só converso com ele de dar oi...*
- *Porque eu não sou muito chegado a ela...*
- *Porque, na verdade, eu nunca brinquei com ele...*

No que se refere à categoria *Comportamentos agressivos*, os achados do presente estudo corroboram com os de Bierman (2005), que aponta que comportamentos agressivos/disruptivos como indicativos de rejeição social entre crianças, podendo ser nocivos para o relacionamento entre pares, contribuindo assim para que crianças que os emitam sejam afastadas da convivência com o grupo por seus membros.

Na mesma direção, Casado et al. (2010), destacam que crianças rejeitadas tendem a exibir mais comportamentos negativos, como os de agressão física e verbal. Nessa vertente, é válido ressaltar que, comportar-se de maneira agressiva com os colegas, apresentar temperamento explosivo, produzir perturbação no ambiente, desrespeitar regras, entre outros, também foram apontados em estudos recentes como motivos declarados pelas crianças para

nomearem colegas com quem não gostariam de brincar (Nunes, 2017; Izbicki, 2015; Izbicki & Melo, 2012; Melo, 2003).

Melo e Silvares (2007) chamam atenção ainda para o fato de que, ao ser rejeitada pelo grupo, a criança pode ser privada de experimentar novas situações de interação que favoreçam a aquisição de repertórios pró-sociais, favorecendo que essa se alie a grupos que são compostos, em sua maioria, por outras crianças que também são rejeitadas, por apresentarem comportamentos antissociais, e então ter seus comportamentos reforçados neste novo grupo.

Neste sentido, Patterson et al., (1992), apontam para a maior a probabilidade de envolvimento com grupos de pares desviantes e, o que pode levar ao engajamento em comportamentos delituosos, uso/ abuso de drogas, entre outros. Assim, aponta-se a importância de a escola investir em intervenções multifacetadas voltadas a promover comportamentos pró-sociais e a prevenir comportamentos antissociais nas crianças (Castro et al., 2003).

No que se refere à categoria *Atitudes competitivas do colega*, que envolvem os comportamentos de não aceitar perder em uma brincadeira, tirar notas baixas e "mandar" nos colegas, Bierman (2005) propõe que baixas taxas de comportamento pró-social, dificuldades no seguimento de regras e baixos níveis de tolerância à frustração, como apontados nas falas englobadas na categoria referida, correspondem a fatores que podem estar relacionados ao processo de rejeição entre pares.

Por fim, em relação à categoria *Falta de proximidade*, é possível pensar que isso pode ocorrer devido ao fato de as crianças não pertencerem ao mesmo grupo na turma por afinidades pessoais, mas também pode se dever a intolerâncias à diversidade, a características diferentes de uma nova criança que passa a compor a turma, a comportamentos evitativos de um colega, entre outras razões, as quais, segundo Bierman (2005), podem estar relacionadas a processos de rejeição. Segundo Nesdale et al. (2014), as crianças possuem percepção de seu *status* no grupo, o que influencia muito as reações destas perante o próprio grupo e seus membros.

Nesse contexto, os adultos, como pais, professores e demais funcionários da escola devem estar atentos e propor um trabalho planejado, voltado a acolhida e respeito a diversidade. Stainback e Stainback (1999) propõem algumas estratégias para serem aplicadas no ambiente escolar para facilitar o desenvolvimento de amizades, apontando a proximidade como um pré-requisito, criar oportunidades para a ocorrência de interação, propiciar uma consciência da

amizade e respeito. Os mesmos autores afirmam ainda que as amizades não podem ser forçadas, então, deve-se dar um tempo para que as crianças se conheçam e sejam ensinadas a convivência com respeito ao que possa divergir de seus anseios e opiniões, para além de se valorizar somente as afinidades.

Categorias de comportamentos e habilidades que podem ser valiosas na construção e conservação das amizades são descritas pelos autores Stainback e Stainback (1999), tais como, um estilo de interação positivo, demonstrar aos alunos suas áreas de compatibilidade, propondo atividades voltadas ao interesse em comum, assumir a perspectiva dos outros, compartilhar e proporcionar apoio, confiabilidade e lealdade, resolução de conflitos e ensinar as habilidades para fazer amigos.

Considerações finais

De um modo geral, notou-se que as crianças da faixa etária compreendida neste estudo buscam interação e aprovação social de seus pares. Os resultados evidenciaram estilos de interação entre crianças que denotam aproximação e afastamento, compondo os valores da turma.

Frente à lacuna apontada pela literatura no que se refere às necessidades de suporte aos professores para o manejo de relações interpessoais em sala de aula (Lira et al., 2016; Rosín-Pinola & Del Prette, 2014), ao trabalho com questões que ainda não estão presentes nos currículos (Madureira & Branco, 2015), e perante os achados do presente estudo, ressalta-se a importância de a escola a investir em ações que potencializem a inclusão e trabalhem a diversidade.

Considera-se como uma limitação do presente estudo o número reduzido de participantes. Sugere-se que pesquisas futuras contemplem amostras maiores, com a participação de mais turmas e escolas diferentes.

Referências

Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.

Bierman, K. L. (2005). *Peer rejection: developmental processes and intervention strategies*.

Nova Iorque: The Guilford Press.

Bierman, K. L., Torres, M. M., Domitrovich, C. E., Welsh, J. A., & Gest, S. D. (2009). Behavioral and cognitive readiness for school: cross-domain associations for children attending Head Start. *Social Development, 18*(2), 305-323. doi: 10.1111/j.1467-9507.2008.00490.x

Bukowski, W. M., Cillessen, A. H. N., & Velasquez, A. M. (2012). *Peer ratings: historical background, critical issues, and new directions.* In B. Laursen, T. Little, & N. Card (Eds), Handbook of developmental research methods (pp. 211-228). Nova Iorque: Guilford Press.

Casado, C. C. C., Pontes, F. A., Magalhães, C. M. C., & Garcia, A. (2010). Os fora-da-turma: um estudo de caso sobre os parceiros rejeitados em grupos de crianças. *Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia, 3*(1), 12-22. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/pdf/gerais/v3n1/v3n1a03.pdf

Castelli, M. Z. (2016). *Estudo exploratório sobre IRAP e entrevista sociométrica na investigação do preconceito étnico em relação a imigrantes na escola.* Dissertação de Mestrado não publicada. Universidade de São Paulo, São Paulo.

Castro, R. E. F., Melo, M. H. S. & Silvares, E. F. M. (2003). O julgamento de pares de crianças com dificuldades interativas após um modelo ampliado de intervenção. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 16*(2), 309-318. Recuperado de http://www.scielo.br/pdf/prc/v16n2/a11v16n2.pdf

Coie, J. D., Dodge, K. A., & Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status: a cross-age perspective. *Developmental Psychology*, *18*(4), 557-570. doi: 10.1037/0012-1649.18.4.557

Comellas, M. J. (2007). *El observatorio de la violencia en las escuelas: una mirada participativa para interpretar la dinamica relacional del alumnado*. Madri: Editorial Universitario.

Crick, N. R., & Ladd, G. W. (1989). Nominator attrition: Does it affect the accuracy of children's sociometric classifications? *Merrill-Palmer Quarterly, 35*(2), 197–207.

Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2010) Habilidades sociais e análise do comportamento: Proximidade histórica e atualidades. *Revista Perspectivas 1*(2), 104- 115.

Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2005). *Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática.* Petrópolis: Vozes.

Faciola, R. A., Pontes, F. A. R., Silva, S. S. C. (2012). Um estudo bioecológico das relações de amizade em sala de aula inclusiva. *Estudos e Pesquisas em Psicologia, 12*(1), 76-92. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epp/v12n1/v12n1a05.pdf

Izbicki, S. (2015). *Aceitação e rejeição de alunos por seus professores em diferentes níveis escolares*. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo, São Paulo.

Izbicki, S., & Melo, M. (2012). *Diferenças entre meninos e meninas quanto às taxas e aos indicadores de rejeição social*. Relatório Final de Iniciação Científica não publicado. Universidade de São Paulo, São Paulo).

Lira, A., Cerqueira, E. C., & Gomes, C. A. (2016). As relações interpessoais entre adolescentes: o teste sociométrico como recurso para superar conflitos e violências escolares. *Revista Brasileira de Psicodrama, 24*(1), 24-33. doi: 10.15329/0104-5393.20160004

Madureira, A. F. A., & Branco, A. U. (2015). Gênero, sexualidade e diversidade na escola a partir da perspectiva de professores/as. *Temas em Psicologia, 23*(3), 577-591. doi: 10.9788/TP2015.3-05

Melo, M., & Silvares, E. F. M. (2007). Sociometric effects on children rejection of a multi-focal program, involving teachers, parents and children, in one Brazilian. *Psychological Reports, 101*(3), 1162-1172. doi: 10.2466/pr0.101.4.1162-1172

Moreno, J. L. (1943). *Who shall survive? A new approach to the problems of human interrelations.* Washington: Nervous and Mental Disease Publishing.

Nesdale, D., Zimmer-Gembeck, M. J., & Roxburgh, N. (2014). Peer group rejection in childhood: Effects of rejection ambiguity, rejection sensitivity, and social acumen. *Journal of Social Issues, 70*(1), 12-28. doi: 10.1111/josi.12044

Newcomb, A. F., Bukowski, W. M., & Pattee, L. (1993). Children's peer relations: a meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial, and average sociometric status. *Psychological Bulletin, 113*(1), 99-128. doi: http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.113.1.99

Patterson, G. R., Reid, J. B. & Dishion, T. J. (1992). *Antisocial boys*. Nova Iorque: Castalia Publishing Company.

Poulin, F., & Dishion, T. J. (2008). Methodological issues in the use of peer sociometric nominations with middle school youth. *Social development, 17*(4), 908-921. doi: 10.1111/j.1467-9507.2008.00473.x

Rosin-Pinola, A. R., & Del Prette, Z. A. P. (2014). Inclusão escolar, formação de professores e a assessorial baseada em habilidades sociais educativas. Revista Brasileira de Educação Especial, 20(3), 341-356. doi:10.1590/S1413-65382014000300003.

Stainback, S., & Stainback, W. (1999). *Inclusão: um guia para educadores*. São Paulo: Artmed.

Vigotski, L. S., Luria, A. R., & Leontiev, A. N. (2010). *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem.* 5ª ed. Coleção Educação Crítica (M. P. Villalobos, trad.). São Paulo: Ícone.

XIII CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL

PELA DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

27 a 30 de setembro de 2017 – Salvador – BA ISSN 1981-2566

www.conpe2017.ufba.br

INCLUSÃO ESCOLAR NO ENSINO SUPERIOR: "A ESCOLA SACUDIDA EM SUAS BASES"

Denise Martins da Costa e Silva - UFPI[119]

Maria Vilani Cosme de Carvalho - UFPI[120]

Resumo: Esta pesquisa deriva da dissertação que objetivou analisar significações produzidas pelo professor do Ensino Superior acerca da inclusão de alunos público-alvo da educação especial que medeiam a prática docente. Especificamente: identificou características da prática docente inclusiva do professor do Ensino Superior, evidenciou mediações que a constituem e analisou processos formativos que a medeiam. Com abordagem qualitativa, entrevista narrativa com professora de instituição pública superior de Teresina-PI e análise teórico-metodológica dos Núcleos de Significação, resultou: Ser professora inclusiva do Ensino Superior: singularidades como possibilidades da prática docente na "realidade que não podemos fugir"; Políticas públicas, bom senso e formação de professores: "a escola foi sacudida em suas bases" e Estratégias e desafios no desenvolvimento da prática docente inclusiva na universidade: "eu não tinha a quem recorrer". Conclui-se que os modos de ser profissional em condições objetivas e subjetivas da realidade da inclusão se transformam alargando o potencial para a inclusão.
Palavras-chave: Inclusão; ensino superior; prática docente.

Abstract: This research derives from the dissertation that aimed to analyze meanings produced by the Higher Education teacher about the inclusion of public-targeted students of special education that mediate the teaching practice. Specifically: identified characteristics of the inclusive teaching practice of the Higher Education teacher, evidenced mediations that constitute it and analyzed formative processes that mediate it. With a qualitative approach, a narrative interview with Teresina-PI professor and theoretical-methodological analysis of the Núcleos de Significação resulted in: Being an inclusive teacher of Higher Education: singularities as possibilities of teaching practice in "reality that we can't escape"; Public policies, common sense and teacher training: "the school was shaken in its bases" and Strategies and challenges in the development of inclusive teaching practice in the university: "I had no one to turn to." It is concluded that the ways of being professional under objective and subjective conditions of the reality of inclusion are transformed by widening the potential for inclusion.
Keywords: Inclusion; higher education; teaching practice.

[119] Universidade Federal do Piauí – UFPI, e-mail denisemartins8@hotmail.com
[120] Universidade Federal do Piauí – UFPI, e-mail vilacosme@ufpi.edu.br

Introdução

Ainda é pouco o número de pesquisadores que se dedicaram à temática da inclusão no universo do Ensino Superior e as pesquisas normalmente tratam do tema em questão a partir de diferentes enfoques teóricos e metodológicos. De maneira geral, apontam que a educação de alunos público-alvo da Educação Especial ainda carece de iniciativas de incorporação de princípios e práticas da educação inclusiva. Nessa tendência, e na observação de que a prática dos professores é um dos temas mais emergentes em Educação Especial, principalmente com as normatizações propostas pelo Estado referente ao processo de inclusão, é que empreendemos nossa investigação.

A inclusão é certamente uma das necessidades mais emergentes, quando nos referimos à Educação. No entanto, é preciso entender que ela não acontece como uma sucessão a partir da exclusão, ou seja, como um simples decurso. Compreender a complexidade do desenvolvimento desse processo é condição necessária para entendermos o que hoje chamamos de inclusão e, assim, a dialética exclusão/inclusão. Assim, ao entendermos os momentos de exclusão, segregação, integração e inclusão que constituem o movimento histórico-social da inclusão, é possível analisar a complexidade e as contraditoriedades que envolvem essa temática.

Fernandes (2013) faz um panorama de quatro momentos característicos da relação da sociedade com as diferenças, quais sejam: extermínio, segregação/institucionalização, integração e inclusão. Os dois primeiros momentos relacionam-se ao período pré-científico. Nesse, a dimensão espiritual era atribuída como explicação para os quadros médicos e psicológicos que não correspondessem ao que era postulado como normalidade. Posteriormente, a partir do século XIX, no período científico, a integração e a inclusão correspondem aos momentos nos quais acontecem marcos da defesa e promoção de direitos humanos que se estendem às pessoas com deficiência e outras especificidades. Desse modo, observa-se um processo que vai desde o abandono, institucionalização e integração até a inclusão, a qual amplia o seu público-alvo e passa a envolver não somente as pessoas com deficiência, mas também no campo escolar/educacional, as pessoas público-alvo da educação especial.

Para fins deste artigo, devemos lembrar que, mais recentemente, em 2015, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146, objetivou a cidadania e inclusão social da pessoa com deficiência. Considerada como outro marco no movimento de inclusão escolar, a lei também assegurou o direito à educação, em todos os níveis, à pessoa com deficiência, almejando garantir aprimoramento dos sistemas educacionais, com condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem. Inclui, ainda, a adoção de práticas pedagógicas inclusivas por meio de programas de formação de professores, inclusive para atendimento educacional especializado (Brasil, 2015).

A inclusão escolar passou a ser demarcada legalmente há menos de dez anos, o que a reafirma como processo a ser efetivado e que, embora os estudos e medidas legais avancem, muito ainda precisa ser discutido para que as práticas inclusivas se constituam realidade.

Com essa discussão, resgatamos como as pessoas que hoje constituem o grupo de alunos público-alvo da educação especial foram atendidas e como esse movimento social e historicamente determinado, tem produzido as condições para a proposta e instituição do movimento inclusivo. Isso contribui para o entendimento de que a problematização acerca da educação das pessoas público-alvo da educação especial deve ser feita mediante a contemplação do movimento dialético que constitui sua história.

A reflexão sobre o movimento mundial que a inclusão ora repercute, têm raízes históricas, que se não justifica as dificuldades enfrentadas para a mudança de paradigma pelo menos, refletem que o movimento não se deu de forma estanque ou, sem implicações na forma, como a sociedade foi lidando com a pessoa com deficiência ao longo do tempo. Nem tampouco, foi simplesmente importado, destituindo o Brasil de quaisquer particularidades.

A inclusão, caracterizada não apenas como mera aceitação do aluno em sala de aula comunica novas exigências à prática docente. As políticas educacionais de apoio à inclusão escolar existem, mas não são efetivadas em sua totalidade, resultando em falta de possibilidades de se ofertar uma educação que atenda às especificidades de todos, sobretudo porque, como ressalta Saviani (2012, p. 8):

> [...] a mencionada formulação tem um forte componente ideológico, pois oculta o fato de que a ordem econômica atual, denominada pós-fordista e pós-keynesiana, pressupõe a exclusão: ela é pressuposta, num primeiro sentido, na medida em que se admite,

> preliminarmente, que na ordem econômica atual não há lugar para todos. Portanto, boa parte daqueles que atingem a idade para ingressar no mercado de trabalho, nele sequer chegam a entrar. Num segundo sentido, a exclusão é pressuposta porque, incorporando crescentemente a automação no processo produtivo, a ordem atual dispensa, também de forma crescente, mão-de-obra. Estimulando a competição e buscando maximizar a produtividade, isto é, o incremento do lucro, a extração de mais-valia, ela se rege por uma lógica que estabelece o predomínio do trabalho morto (capital) sobre o trabalho vivo, conduzindo à exclusão deliberada de trabalhadores.

Consideramos que os aspectos próprios do contexto universitário pressupõem compreendermos essa instituição social como constituída e constituinte do contexto histórico-social, e não apartada deste, o que pressupõe considerá-la, ao mesmo tempo, contexto de reprodução e transformação social.

A proposição de que o docente seja uma das chaves da mudança no processo educativo que ocorre na escola suscitou a seguinte questão: Quais significações são produzidas pelo professor do Ensino Superior acerca da inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial e como medeiam o desenvolvimento da sua prática docente?

Cumpre destacar que nossa pesquisa está sediada nos pressupostos teórico-metodológicos do Materialismo Histórico Dialético e da Psicologia Sócio-Histórica nos guiam para a compreensão das significações produzidas pelo docente do Ensino Superior acerca da inclusão de alunos público-alvo da educação especial e suas mediações com a constituição da prática docente.

A opção pela Psicologia Sócio-Histórica de Vigotski e seus colaboradores contribui com nosso objeto e objetivos de pesquisa por considerar o homem como ser concreto, ativo, social e histórico e que, portanto, é uma Psicologia que radicaliza ao conferir a devida importância aos fenômenos sociais e a sua relação com a constituição da subjetividade. Sobre isso, Gonçalves e Furtado (2016, p. 28) consideram que:

> A radicalização promovida pela perspectiva sócio-histórica impõe considerar o fenômeno social como processo, como realidade constituída por sujeitos, como algo que só pode ser compreendido plenamente quando se considera os sujeitos e suas

possibilidades de agir, relacionar-se, produzir bens necessários à sua vida e produzir e registrar representações do objeto e de sua relação com ele.

Consideramos que a inclusão no Ensino Superior é um fenômeno social, um processo e, portanto, uma realidade constituída por vários sujeitos, dentre os quais os discentes e os docentes. Na nossa pesquisa, que investiga as significações do docente sobre esse fenômeno social, entendemos que esse docente produz sua subjetividade, não de uma maneira natural, mas na relação dialética com a realidade objetiva do fenômeno da inclusão escolar, o qual é constituído social e historicamente.

Método

Após assumirmos que a filiação da nossa pesquisa é com os pressupostos teórico-metodológicos da Psicologia Sócio-Histórica, assumimos também que os fundamentos epistemológicos são do Materialismo Histórico Dialético. Sob a ótica da lógica dialética materialista teremos condições de compreender a prática docente inclusiva, porque seus princípios, leis e categorias irão orientar nosso pensamento de pesquisadoras na compreensão desse fenômeno que, por sua vez é dotado de materialidade, dinamicidade e historicidade.

Sobre essa lógica que vai guiar nosso pensamento, Burlatski (1987, p. 9) traz a seguinte contribuição:

> A dialética ensina que não existem fenômenos estáticos e que toda a natureza, toda a sociedade humana e as diversas pessoas concretas se encontram no estado de movimento e de mudança permanente que se realizam através da superação das contradições e da luta dos princípios opostos. A dialética não nega o repouso e o estado de equilíbrio, mas qualifica-os apenas como momentos do movimento.

Ao assumirmos essa postura investigativa, anunciamos que a nossa pesquisa fundamenta-se em uma rede de pressupostos ontológicos que definem nossa concepção de homem, de sociedade e de mundo em geral. Desse modo, definimos a perspectiva epistemológica e esta nos guiou na escolha do método e da metodologia da nossa pesquisa.

Concepção de homem, de realidade e de método de pesquisa

A visão de homem sobre a qual a nossa pesquisa está orientada tem concordância com Vigotski (2001), quando esse afirma que o homem é um conjunto de relações sociais que mantém com os outros, e que, por meio da cultura e do outro, os homens apropriam-se dos conhecimentos produzidos ao longo da história e se humanizam.

O professor do Ensino Superior tem a capacidade de produzir condições de transformar a realidade em que atua e se transformar nesse processo, mas essa capacidade também não é inata e nem dada ao homem; ela é produto das conquistas da humanidade, isto é, é social e historicamente constituída.

Para compreendermos essa realidade, que não é dada de modo transparente, precisamos de um método que nos aproxime das determinações sociais e históricas. Considerando a complexidade do fenômeno que pretendemos estudar, esta pesquisa se fundamenta nos princípios que orientam o método proposto por Vigotski (2007), quais sejam: analisar processos, e não objetos, explicação *versus* descrição e o problema do comportamento fossilizado.

Tipo de pesquisa

Considerando os princípios do método vigotskiano e as possibilidades para a análise das significações do docente e suas mediações com a constituição da prática docente, a natureza da investigação empírica da nossa pesquisa é qualitativa.

De acordo com Chizzotti (2006, p.28), que o termo qualitativo significa “uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível”. Assim, investigar as significações produzidas pelo docente sobre a inclusão no Ensino Superior pressupõe adentrar na subjetividade do docente e deste com as circunstâncias sócio-históricas.

Cenário da Pesquisa

A IES na qual desenvolvemos a pesquisa foi a Universidade Federal do Piauí (UFPI), especificamente em um curso de licenciatura, que, por critérios de confidencialidade das informações sobre a participante da pesquisa, optamos por não revelar qual seja o curso, somente indicamos que é uma licenciatura desta instituição.

Participante da pesquisa

A participante da nossa pesquisa é uma docente do Ensino Superior e a escolha por ela atendeu aos seguintes critérios: a) ter, no mínimo, cinco anos de atuação como docente na IES que é o cenário da pesquisa em questão; b) ter tido, no desenvolvimento da sua atuação profissional, experiência com aluno público-alvo da educação especial em sala de aula; e c) ter disponibilidade em participar da pesquisa. Este recorte de cinco anos foi pensado a partir da ideia de que esse intervalo de tempo possibilita maior compreensão e reflexão acerca dos fatos, pois, a docente já terá constituído uma história profissional representativa do seu espaço de atuação e, deste modo, terá vivenciado experiências na inclusão de alunos público-alvo da educação especial.

Escolhemos denominar a docente que participou da nossa pesquisa por Diké por entendermos que ela, em diversos momentos da narrativa, significa a inclusão de alunos público-alvo da educação especial como um exercício do Direito e que, portanto, deve ser assegurado.

Procedimentos para produção de dados

A entrevista narrativa nos deu a possibilidade de termos acesso aos significados e aos sentidos que a participante da pesquisa produz em relação à inclusão escolar já que de acordo com a afirmação de Jovchelovitch e Bauer (2010) não existe experiência humana que não possa ser expressa através da narrativa.

Flick (2009) nos orienta em relação à realização da entrevista narrativa, quando propõe a estruturação de uma pergunta gerativa relacionada ao objeto de estudo e aos objetivos da pesquisa. A pergunta gerativa da pesquisa foi:

Quadro 1: Pergunta Gerativa

PERGUNTA GERATIVA
Hoje, a inclusão escolar de alunos público-alvo da educação especial é uma realidade também no Ensino Superior. O (a) senhor (a), como docente do Ensino Superior, foi identificado, na pesquisa exploratória, profissional que teve/tem alunos com alunos público-alvo da educação especial em sua sala de aula. Em face dessa sua experiência, conte-nos sobre fatos, situações e ações que caracterizem a prática que desenvolve com alunos público-alvo da educação especial. Você pode iniciar nos contando sobre suas experiências como docente do Ensino Superior, sobretudo aquelas que se relacionam diretamente com alunos público-alvo da educação especial.

Fonte: Produção das autoras

Procedimentos para análise e interpretação dos resultados

Como procedimentos para análise dos dados recorreremos à proposta teórico-metodológica dos Núcleos de Significação, de acordo com Aguiar e Ozella (2006; 2013) e Aguiar, Soares e Machado (2015), como forma de apreender as significações sobre a inclusão, através da análise dos fatos, acontecimento e situações vividas por Diké, a docente entrevistada.

Segundo Aguiar e Ozella (2006, p. 231):

> Nesse processo de organização dos núcleos de significação – que tem como critério a articulação de conteúdos semelhantes, complementares ou contraditórios –, é possível verificar as transformações e contradições que ocorrem no processo de construção dos sentidos e dos significados, o que possibilitará uma análise mais consistente, que nos permita ir além do aparente e considerar tanto as condições subjetivas quanto as contextuais e históricas.

Uma vez que essa proposta analítica permite apreender os significados e sentidos acerca da inclusão foi imprescindível organizar o conteúdo expresso pela docente, de forma a tornar claro as especificidades da narrativa e ao mesmo tempo, relacioná-las ao contexto mais amplo.

Resultados

Para tornar pública esta pesquisa, entendemos que é necessário deixar explicitado os procedimentos que nos conduziram às zonas de sentido produzidas pela docente investigada

para que os leitores compreendam os procedimentos utilizados na análise dos dados. Desta forma, valorizamos a narrativa compartilhada pela professora Diké como material empírico que nos possibilitou ter acesso às significações que são constituídas no seu movimento de tornar-se professora do Ensino Superior, na realidade da inclusão escolar.

Realizamos, então, os três movimentos de análise do material, conforme as orientações de Aguiar e Ozella (2006, 2013) e Aguiar, Soares e Machado (2015). O primeiro movimento foi o levantamento dos pré-indicadores que dessem indícios do ser professora do Ensino Superior, os objetivos desta pesquisa que envolve a prática docente com alunos público-alvo da educação especial, mas considerando, em especial, a professora Diké como sujeito. O segundo movimento foi a aglutinação dos pré-indicadores identificados em indicadores, a partir dos critérios de similaridade, complementaridade e contraposição. O terceiro movimento foi a articulação dos indicadores para, enfim, organizarmos os núcleos de significação que evidenciam as zonas de sentido constitutivas do modo de ser da professora Diké.

Apresentamos, pois, uma síntese dos resultados dos três núcleos de significação decorrentes do processo de aglutinação dos pré-indicadores em indicadores e desses em núcleos de significação. Ainda fazemos uma análise internúcleos, a partir da qual desvelamos o movimento dialético de constituição das significações e da prática docente da professora.

"A realidade que não podemos fugir", "A escola foi sacudida em suas bases" e "Eu não tinha a quem recorrer" são os três núcleos de significação, ou melhor, as zonas de sentido, as quais revelam que singularidades da professora, políticas públicas, bom senso, formação, estratégias e desafios são as principais mediações que constituem a prática docente inclusiva na Universidade.

Discussão

O primeiro núcleo **Ser professora inclusiva no Ensino Superior: Singularidades como Possibilidades da Prática Docente na "Realidade que não podemos fugir",** é produto da articulação destes cinco indicadores: Prática docente como modelo de Inclusão: "a sua conduta muda quando tem um aluno com necessidades na sala"; Singularidades dos alunos público-alvo da educação especial no Ensino Superior: "ela detestava fazer prova depois"; Experiências acumuladas constituindo a prática docente na inclusão de alunos público-alvo da

educação especial; Modos de ser docente e discente nas relações com alunos público-alvo da educação especial em sala de aula; e, Condições subjetivas como elementos constitutivos da prática docente diante da inclusão: "Era aflitivo, mas eu nunca disse isso para ela".

Neste núcleo de significação a categoria historicidade foi fundamental para revelar o movimento percorrido pela professora ao longo do seu processo de "tornar-se" professora que desenvolve prática docente inclusiva com alunos público-alvo da educação especial no Ensino Superior. Esse processo convém ressaltar, sempre é mediado pelo que o sujeito vive nas relações sociais, portanto, a análise do processo de constituição de Diké envolve tanto os aspectos que marcam a sua singularidade quanto os aspectos em sua relação com o todo.

Assim, a categoria mediação também nos orientou, uma vez que a realidade da inclusão de alunos público-alvo da educação especial que ora se apresenta também no Ensino Superior é uma totalidade atravessada por contradições que sinalizam para possibilidades e só pode ser apreendida por meio das mediações que a constitui.

No segundo núcleo de significação, **Políticas Públicas, Bom senso e Formação de Professores: "a escola foi sacudida em suas bases"**, foram analisadas outras mediações que tem constituído a prática docente inclusiva, na medida em que formos desvelando as significações produzidas no enlace políticas públicas, bom-senso e formação de professores.

Este núcleo de significação foi constituído a partir da articulação dos seguintes indicadores: O Bom-Senso mediando as ações da professora: "não preciso fazer um curso para não constranger alguém"; A formação docente e a realidade da inclusão: "o professor não faz porque não sabe"; Conhecimentos tácitos e científicos como mediações constitutivas da prática docente inclusiva: "o mínimo que eu posso eu procuro fazer"; Políticas públicas e suas contradições no âmbito da educação inclusiva: "a escola foi sacudida em suas bases"; Sobre o direito de inclusão de alunos público-alvo da educação especial: "se trata de aceitar o direito, nada mais".

Desse modo, utilizamos uma discussão sobre as categorias Mediação, Historicidade, Significado e sentido e Atividade discutidas por Vigotski (1998; 2001) e Leontiev (1984; 2004), porque, heuristicamente, orientaram a compreensão de que o professor do Ensino Superior é um profissional real que desenvolve sua prática docente, na perspectiva da inclusão escolar, mediado pelas condições objetivas e subjetivas em que vive.

Considerando essa zona de sentido e a articulação dialética entre políticas públicas, bom senso e formação de professores, foi possível depreender que a professora atribui sentidos eficazes ao seu trabalho docente e, estando em atividade, os motivos e a finalidade das suas ações coincidem.

A Historicidade, nesse núcleo, foi uma categoria que possibilitou o nosso entendimento da produção histórica da necessidade de inclusão escolar no seu aspecto legal. As transformações ocorridas nesse processo foram determinando a exigência de políticas públicas que pudessem dar legitimidade ao processo.

A categoria Mediação nos deu condições de conhecer o movimento dialético que Diké produziu articulando condições para, mesmo sem ter uma formação específica, mediar suas ações pelo que ela chama de bom senso.

E, ainda, ao analisar o desenvolvimento da prática docente da Diké, devemos analisá-la como constituída nas condições concretas de vida. Somente assim podemos entender o papel tanto das condições externas que ela possui na instituição, na Universidade, como das potencialidades que ela desenvolve para transformar condições adversas e incluir seu aluno.

O terceiro e último núcleo de significação **Estratégias e desafios no desenvolvimento da prática docente inclusiva na universidade: "eu não tinha a quem recorrer"** traz a articulação dos indicadores: Estratégias para desenvolver a prática docente com alunos público-alvo da educação especial: "a sala não tem o recurso, mas eu procuro"; Tornando-se professora diante da Inclusão no Ensino Superior: "é tão recente que a gente ainda anda meio confusa"; Desafios para desenvolver a prática docente com alunos público-alvo da educação especial na Universidade: "eu não tinha a quem recorrer"; e, A tecnologia como mediadora da inclusão no Ensino Superior: "hoje as coisas estão mais evoluídas".

Os indicadores articulados neste núcleo são representativos das significações sobre as ações que a professora desenvolve, e, mais do que isso, sobre processos constitutivos da prática docente mediante a inclusão de alunos público-alvo da educação especial no Ensino Superior. Ao analisarmos o desenvolvimento da prática docente de Diké, buscamos analisá-la como erigida nas condições concretas de vida. Somente assim podemos entender o papel, tanto das condições externas que ela possui na instituição universitária, quanto das potencialidades que ela desenvolve para transformar as condições adversas para incluir seus alunos.

As categorias Mediação e Significado e Sentido, contribuíram para o entendimento nesse último núcleo a respeito de como Diké pensa sobre a o uso das TICs (Tecnologias de Comunicação e Informação) em sua prática e, sobretudo, como o aluno do Ensino Superior se diferencia pela autonomia que desenvolve mediante o uso dessas TICs.

A análise internúcleos indicou que as relações que a professora estabelece com seus alunos a fim de conhecer as necessidades de cada um determinam seu modo de pensar, sentir e agir em relação à prática docente.

Constatamos que Diké se reconhece nas dificuldades que engendram as condições que revelam o universal do qual faz parte. Quando ela expressa, por exemplo, “Eu tenho as mesmas dificuldades que todos têm, mas eu procuro assim, o mínimo que eu posso, eu procuro fazer”, reconhece também a singularidade pela qual se constitui.

Inferimos que pelo fato de se constituir também pelas mediações da esfera familiar, nossa participante, ao se reconhecer “arrimo de família” produz sentidos que aproximam a prática docente, principalmente com alunos público-alvo da educação especial, à ideia de cuidado, de zelo e, sobretudo, de bom senso. Desse modo, compreendemos que essas ideias medeiam a constituição da sua atividade.

Dentre múltiplas determinações do processo de inclusão de alunos público-alvo da educação especial no Ensino Superior, as políticas públicas também foram evidenciadas na narrativa de Diké. Ao significar que “A escola foi sacudida em suas bases” com a chegada desses alunos, nossa participante desvelou o movimento que configura os impactos das políticas e reformas educacionais em curso.

Apesar das notórias mudanças a partir das políticas públicas em defesa de uma educação inclusiva há muitas contradições em relação à sua efetividade. Divergências de concepções de inclusão em documentos oficiais e as mudanças nas terminologias na área da educação inclusiva são exemplos das nuances dessas contradições. Nesse aspecto das contradições, a inclusão ora é significada como limitada em decorrência da precária formação de professores para atuarem na garantia desse direito; ora é significada como uma questão ético-moral, no qual o bom senso, expressado através do princípio da razoabilidade, orientaria a prática docente inclusiva para além do fato de ser uma especialista ou não.

Ao fazer uso de diversas estratégias em sua prática docente, Diké demonstrou que reconhece que as pessoas são diferentes e se desenvolvem de formas diferentes. Isso, contudo, não significa dizer que ela garantiu que o processo de inclusão de seus alunos tenha acontecido da melhor forma. Inclusive, a professora expressou em diversos momentos da narrativa que suas ações foram muito pontuais, que não tem condições de garantir sozinha o processo.

Encerrando essa análise internúcleos, afirmamos que, ao recorrer a algumas das categorias analíticas e metodológicas da Psicologia Sócio-Histórica, além de produções acadêmico-científicas na área de inclusão escolar no Ensino Superior tivemos condições de ultrapassar a simples descrição dos dados produzidos com a participante da nossa pesquisa, estabelecer relações com a realidade, analisar a gênese de alguns fatos e nos afastar de explicações naturalizantes.

Por fim, neste artigo, que apresenta uma síntese dos resultados de uma pesquisa de mestrado, nos propusemos a contribuir com a produção de conhecimento que avançasse nas reflexões e intervenções das formas de pensar, sentir e agir dos docentes do Ensino Superior, entendendo-os como síntese de múltiplas determinações. Com o presente estudo, estimamos contribuir com a produção acadêmica sobre as significações produzidas por professores na perspectiva da Inclusão, especialmente no que diz respeito ao Ensino Superior. Contribui, ainda, para a reflexão dos professores sobre sua formação como aspecto que constitui a sua prática docente.

Também consideramos a pertinência da nossa pesquisa na medida em que contribui na superação de abordagens reducionistas, uma vez que a Psicologia Sócio-Histórica ofereceu subsídios teórico-metodológicos que nos levam a acreditar que este trabalho aporta valiosas contribuições às muitas questões sobre a prática docente inclusiva.

Referências

Aguiar, W. M. J. e Ozella, S. (2006). Núcleos de significação como instrumento para apreensão da constituição dos sentidos. *Psicologia*: ciência e profissão, Brasília - DF, v. 26, n. 2, p. 222-245.

Aguiar, W. M. J. e Ozella, S. (2013)Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília,- DF, v. 94, n. 236. p. 299-322, jan./abr.

Aguiar, W. M. J.; Soares, J. R; Machado, V. C. (2015). *Núcleos de significação*: uma proposta histórico-dialética de apresentação das significações. Caderno de pesquisa, Brasília, v. 45, n. 155, p. 56-75, jan./marc.

Brasil. Lei nº13.146, de 6 de julho de 2015. Brasília, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 20 set.2016.

Burlatski, F. (1987). *Fundamentos da Filosofia Marxista-Leninista.* Moscovo: Edições Progresso.

Chozzotti, A. (2006). *Pesquisa Qualitativa em ciências humanas e sociais*. Rio de Janeiro: Vozes.

Fernandes, S. (2013). *Fundamentos para educação especial*. Curitiba: InterSaberes, 2013.

Flick, W. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa*. Tradução de Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed.

Gonçalves, M. G. M. e Furtado, O. (2016). A perspectiva sócio-histórica: uma possibilidade crítica para a Psicologia e para a Educação. Em: Aguiar, W.M.J. e Bock, A. M. B. (Orgs.). *A Dimensão Subjetiva do Processo Educacional*: uma leitura sócio-histórica. São Paulo: Cortez.

Jovchelovitch, S. e Bauer, M. (2010). Entrevista narrativa. Em: Bauer, M. e Gaskell, G. (Orgs.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som:* um manual prático. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 90-111.

Leontiev, A. N. (1984). *Actividad, conciencia y personalidade.* México: Editorial Cartago.

Leontiev, A. N. (2004). *O desenvolvimento do Psiquismo*. 2 ed. São Paulo: Centauro.

Saviani, D. (2012). *Pedagogia histórico-crítica*: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados.

Vygotsky, L. S. (1998). *A formação social da mente:* o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem.* São Paulo: Ed. Martins Fontes.

XIII CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL

PELA DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

27 a 30 de setembro de 2017 – Salvador – BA ISSN 1981-2566

www.conpe2017.ufba.br

JOGO NA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Silvia Nara Siqueira Pinheiro - UFPel[121]

Maiara Barcelos Soares - UFPel[122]

Maria Laura de Oliveira Couto - UFPel[123]

Introdução

Este estudo apresenta os achados da pesquisa que objetivou investigar e identificar estudos sobre o jogo com regras explícitas, na psicologia histórico-cultural, junto a alunos do ensino fundamental com história de fracasso escolar. O termo fracasso escolar será entendido como ter dificuldades na escrita, leitura, cálculo.

O tema jogo foi abordado, pela primeira vez, por Vygotsky, em 1933, na conferência realizada no Instituto Gertsen de Pedagogia, em Leningrado, intitulada "A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança", publicada em 1966. A conferência de Vygotsky demorou mais de 30 anos para ser publicado e mais de 40 até ser editado em espanhol. Seu interesse por este assunto surgiu dos estudos realizados na área de psicologia do desenvolvimento infantil, no que tange às funções psíquicas superiores e à psicologia da arte. Em abril de 1933, Vygotsky escreveu para Elkonin sugerindo que este realizasse novos experimentos sobre o tema, focando as regras; desfazendo a ideia do naturalismo — demonstrando que o jogo é um papel em desenvolvimento, representa o trabalho da criança escolar e a situação fictícia é o caminho da abstração — e solicita que ele acrescente outra regra, a imitação. As idéias de Vygotsky (2008), somadas às pesquisas desenvolvidas por Elkonin (2009) e Leontiev (1988), na perspectiva histórico-cultural, originaram uma teoria geral sobre o jogo, abarcando suas características, seu desenvolvimento e sua importância para o desenvolvimento intelectual da criança. Temas que serão abordados na continuidade.

Vygotsky (2002, 2008), em seus estudos, não realizou distinção entre jogo e brincadeira, utilizando-os como sinônimos, no sentido de brincadeira ou jogo de faz de conta e de regras. A

[121] E-mail: silvianarapi@gmail.com
[122] E-mail: maiarabsoares@hotmail.com
[123] E-mail: lauracouto@uol.com.br

palavra *igra*, em russo, quer dizer tanto jogo como brincadeira. No presente trabalho, utilizar-se-á palavra jogo, definindo-a, em termos gerais, como uma atividade composta de diferentes ações, cujo objetivo nas crianças na idade pré-escolar está no próprio processo de realização de tal atividade enquanto, que na idade escolar o objetivo é o produto. No jogo se reconstroem, sem fins utilitários, as relações sociais (Vygotsky, 2008; Leontiev, 1988; Elkonin, 2009).

Jogo na psicologia histórico-cultural: características, desenvolvimento e importância

Para Vygotsky (2008), a brincadeira pode ser analisada sob o ponto de vista da satisfação de necessidades, da imaginação, da imitação e das regras. O autor argumenta que não podemos definir a brincadeira como uma atividade que dá prazer, pois nem todo brinquedo proporciona essa sensação: existem vivências de maior satisfação do que a brincadeira como, por exemplo, a sucção, e existem brincadeiras que podem não possibilitar satisfação, por exemplo, os jogos competitivos. Na brincadeira, não se pode negar totalmente a satisfação das necessidades afetivas, pois, se o fizéssemos, estaríamos analisando-a desde um ângulo puramente intelectual. Ela preenche as necessidades da criança relacionadas ao aspecto afetivo.

Ao longo do desenvolvimento da criança, o jogo vai modificando-se porque vão ocorrendo mudanças acentuadas nas motivações, nas tendências e nos incentivos para brincar. Na pré-escola, surgem necessidades e impulsos específicos que não têm como serem satisfeitos imediatamente. Para resolver a tensão gerada pela espera, a criança envolve-se no jogo. A imaginação é o elemento novo que se faz presente no pré-escolar e que está ausente na primeira infância (Vygotsky, 2008; Leontiev, 1988; Elkonin, 2009).

Para Vygotsky (2008), a criação de uma situação imaginária é uma característica definidora do jogo; ela não é fruto do acaso, mas uma manifestação do avanço da criança em relação às restrições situacionais. A imaginação é à base de toda capacidade criadora do cérebro. O cérebro possui a função de conservar as experiências passadas e reproduzi-las, como também a função de combinar, reelaborar e criar novas imagens e/ou ações. Essa atividade criadora é imaginação. Na criança, os processos de criação se expressam melhor nas brincadeiras, em cujo contexto reproduz, imita muito do que viu e ouviu. A imitação é outra característica importante do jogo, pois permite a criança desempenhar papéis, executar tarefas que estão acima de sua idade (Vygotsky, 2008).

Outra característica apontada por Vygotsky (2008), Leontiev (1988) e Elkonin (2009) é que toda situação imaginária, em qualquer forma de jogo, contém regras implícitas ou explícitas de comportamento, não somente aquelas envolvidas nos jogos de regras. Demonstra esta ideia o exemplo da criança que brinca de ser mãe, pai, professor, etc. No desempenho de tais papéis, existem regras que devem ser seguidas para que elas possam ser imitadas.

No que tange ao desenvolvimento do jogo, Elkonin (2009) expõe que, no primeiro ano de vida, não há jogo. Ocorre, por parte da criança, uma exploração dos objetos que possibilitará exercícios para o desenvolvimento posterior das coordenações sensório-motoras. As ações que as crianças executam com os objetos são planejadas pela sociedade para desenvolver habilidades de apalpar, ouvir, examinar. As crianças não possuem condições, por si só, de saberem a utilidade dos objetos; elas tomam consciência destes através da ação, e este processo de descoberta é mediado, pelo adulto (Elkonin, 2009; Leontiev, 1988).

Aos poucos, as ações realizadas pela criança vão se tornando independentes do adulto, vão se ampliando. Leontiev (1988, p.125) explica que "o brinquedo aparece na criança na idade pré-escolar. Surge da necessidade de agir em relação ao mundo dos objetos e em relação ao mundo mais amplo do adulto".

Dessa forma, imitando o adulto, ocorre a transição do jogo com objetos (manusear) para a interpretação de papéis. Os mesmos brinquedos adquirem novos significados. No início desta transição — de jogo com objetos para o jogo de papéis — ela ainda não tem claras as relações, as funções sociais e o sentido da atividade dos adultos. No jogo de papéis, ela não deixa de se sentir criança, mas desempenha efetivamente os papéis dos adultos (mãe, professora), reproduzindo-os de acordo com as relações concretas que a rodeiam.

No jogo protagonizado, as ações têm que ser o mais semelhante possível às ações reais desenvolvidas pelos adultos no mundo social, porque é por meio destas que a criança vai assimilando e apropriando-se da realidade humana. Nesse, segundo Vygotsky (2008), Leontiev (1988) e Elkonin (2009), ocorre à substituição de um objeto por outro e o desempenho, pela criança, de um papel. Em um primeiro momento, ela executa as ações do adulto, mas não se auto-atribui o nome do adulto que está imitando. Quando consegue assumir o nome do adulto como se fosse o seu nome, ressaltar as suas próprias ações e perceber semelhança entre sua ação e a da pessoa da qual ela tomou o nome, ocorre o aparecimento do papel no jogo. Existe,

também, uma evolução de um ato simples – por exemplo, dar comida para uma boneca – para uma organização de ações iguais às que se registram na vida – fazer comida servi-la à boneca, lavar a louça. Esse processo ocorre na fase pré-escolar. Elkonin (2009) explica que o abandono do pensamento egocêntrico e a transição para um pensamento de grau superior de desenvolvimento seriam possibilitados pelo jogo protagonizado, pois, quando a criança desempenha o papel do adulto, ela abandona suas posturas infantis.

No jogo, além da modificação que ocorre nas atividades intelectuais, também ocorre a mudança da posição da criança em relação ao mundo que a rodeia. Em jogo individual, no qual brinca, por exemplo, com um boneco, não há necessidade de coordenar o seu ponto de vista com o de outra pessoa. No jogo protagonizado, ao contrário, a criança necessita combinar, cooperar, acertar as regras com o outro. A criança necessita sair do seu ponto de vista passando, assim, para um nível mais elevado de pensamento, constituindo novas operações intelectuais.

Para Leontiev (1988) e Vygotsky (2008), o aparecimento dos jogos com regras explícitas indica o término da atividade lúdica do tipo pré-escolar. Na idade escolar, predominam os jogos competitivos e atléticos, envolvendo relações e subordinação do comportamento a certas regras. Outra característica do jogo, na fase escolar, é que a criança aprende a seguir regras abdicando de seus impulsos imediatos, postergando o prazer e atingindo autocontrole. A criança verifica que, se ela exercer o autocontrole, terá uma satisfação bem maior do que a que obteria se seguisse o seu impulso imediato. Dessa forma, a regra torna-se um desejo, e satisfazê-la é um prazer. A regra do jogo, quanto mais rígida for, mais exigirá da criança adaptação e regulação de sua atividade (Vygotsky, 2008). “Dominar as regras significa dominar seu próprio comportamento, aprendendo a controlá-lo em vistas de um propósito definido” (Leontiev, 1988, p. 139). O jogo com regras explícitas tem importância no desenvolvimento da personalidade da criança, quando possibilita a auto-avaliação. Acontece, nestes jogos com regras explícitas também, a introdução das noções morais, uma vez que a criança gostaria de fazer determinadas ações, mas está limitada pelas regras estabelecidas (Vygotsky, 2008).

No que se refere à importância do jogo para o desenvolvimento, Vygotsky (2002, 2008), Leontiev (1988) e Elkonin (2009) argumentam que ela não é a atividade predominante da criança pré-escolar, mas é um fator importante e fonte principal de desenvolvimento. A conduta

da criança no seu dia- a- dia é contrária a sua conduta no jogo. No jogo a ação da criança transmite o sentido por ela desejado ao objeto, enquanto que, na vida real, a ação está submetida ao significado real do objeto. No jogo ocorrem as mudanças mais importantes nos "processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento" (Leontiev, 1988, p. 122).

Vygotsky (2008, p.35) explica que: "[na] brincadeira, a criança está sempre acima da média da sua idade de seu comportamento cotidiano [...] e que ela esforça-se imitando o adulto para ser melhor. A brincadeira tem o mesmo papel do ensino, ela é fonte do desenvolvimento cognitivo e emocional. Cria, também, zonas de desenvolvimento imediato (ZDI).

A seguir, analisar-se-á uma série de estudos que tratam do jogo na educação e o relacionam a alunos com história de fracasso escolar. Antes, porém, será explicado o método pelo qual essa análise foi orientada.

Método

A pesquisa foi realizada tendo como base os artigos atuais que relacionam o jogo com a escolarização acessando as seguintes bases de dados: a) a Biblioteca Virtual em Saúde — Psicologia Brasil (BVSPsi) — e a União Latino americana de Psicologia (ULAPSI), busca realizada utilizando a palavra-chave "jogo" enfocando o período de tempo entre 1995 e 2016; e b) o Banco de Dissertações e Teses da CAPES, também utilizando a palavra "jogo", além de "fracasso escolar" e "ensino fundamental", analisando a produção entre 2006 e 2016. Fracasso escolar entendido como dificuldades na leitura, escrita, cálculo e repetência. Foram encontrados 26 artigos, todos tendo como base pesquisas realizadas.

Resultados e discussão

Na leitura dos artigos, verificou-se que o jogo é focado por diferentes áreas e, nelas, por diferentes teóricos. No presente estudo, serão abordadas as pesquisas sobre o jogo na psicologia histórico-cultural, na área da educação. Dentro dessas, dar-se-á destaque às pesquisas realizadas no ensino fundamental, e dentre destas as que foram realizadas junto a alunos com história de fracasso escolar, as demais serão objeto de uma breve descrição.

Grande parte das pesquisas desenvolvidas na psicologia histórico–cultural foca o jogo na educação infantil (16). Possivelmente, esta ênfase seja em decorrência dos próprios trabalhos desenvolvidos por Vygotsky (2002, 2008), Leontiev (1988) e Elkonin (2009) que voltaram seus estudos e pesquisas para essa faixa etária.

Cordazzo, Martins, Macarini & Vieira (2007) realizaram um levantamento bibliográfico, a partir de resumos (181) de artigos de 1980 a 2005, em base de dados internacional (Psyinfo-APA – American Psycholosical Association) e em duas nacionais (Scielo e IdexPsi do Conselho Federal de Psicologia/PUC-Campinas), objetivando identificar as perspectivas no estudo do brincar. Seus achados indicam: a) quase a metade dos trabalhos foca a educação pré-escolar, havendo necessidade de ampliar as pesquisas para outras faixas etárias; b) há poucos trabalhos (14) que relacionam o brincar com a aprendizagem, estando o predomínio voltado a outros aspectos do desenvolvimento infantil (60). Esse estudo indica que já existe conhecimento amplo sobre o tema, sendo necessário o reforço às pesquisas experimentais.

Pereira, Santos, Amorim, Pacheco, (2009) também realizaram pesquisa bibliográfica sobre o jogo na educação infantil (0-6 anos) no periódico Pró-posições, de 1990 a 2003. As autoras constataram que o tema jogo aparece a partir de 1994 em 06 artigos. Concluíram: a) as pesquisas objetivavam investigar relações entre jogo e desenvolvimento, mais especificamente, conceitos, concepções de mães e profissionais da pré-escola sobre essas relações; b) as abordagens de pesquisas predominantes nos trabalhos encontrados pelas autoras são a sócio-cultural, e, com menor incidência, a psicogenética e a filosofia analítica; c) as pesquisas analisadas demonstraram metodologicamente a primazia das revisões bibliográficas (04), estando presentes, ainda, estudos empíricos (02).

Os trabalhos de Cordazzo e cols. (2007) e Pereira e cols. (2009) indicam que: a) a maioria das pesquisas realizadas voltava-se às crianças pré-escolares, havendo poucos trabalhos que abordam o brincar no ensino fundamental; b) a maioria relaciona o brincar com o desenvolvimento, e poucas o relacionam com a aprendizagem; c) as abordagens teóricas mais utilizadas foram a histórico-cultural e a psicogenética.

Na educação infantil, alguns artigos (9) encontrados (Baldan & Arce, 2007; Pinheiro, 2007; Rolim; Guerra & Tassigny, 2008; Nascimento; Araújo & Miguéis, 2009; Nascimento &

Araújo, 2010; Souza, 2010; Baldan & Hai, 2011; Barros & Pinheiro, 2012; Marcolino & Barros, 2014), apresentam análises teóricas sobre o jogo, na abordagem histórico-cultural. Enfatizam a relação do lúdico com o desenvolvimento e a aprendizagem, argumentando que o jogo desenvolve as funções psicológicas superiores (FPS), cria ZDI e, por fim, possibilita a criança apropriar-se da cultura. Segundo os autores, para que se efetive essa relação, faz-se necessária a intencionalidade na educação e na ação do educador, que deve guiar/dirigir o processo de ensino e aprendizagem.

Outros artigos (6) relatam pesquisas que investigam: como é incorporado o universo ouvinte no jogo de papeis em crianças com surdez (Silva, 2006); a construção de significados pelas crianças, expondo que estas são influenciadas pela interação e pelas circunstâncias de diferentes contextos discursivos (Correia & Meira, 2008); o processo de singularização de crianças na educação infantil por meio de suas interações no jogo protagonizado (Souza, 2010); a compreensão do desenvolvimento infantil, junto à professora e crianças, na sociedade brasileira, o modo como a consciência desenvolve-se em relação ao processo histórico e cultural (Toassa, 2012); as concepções das crianças acerca da escola (Marques & Sperb, 2013); e, por fim, a estrutura componente das manifestações preconceituosas expressas por crianças ao praticarem jogos e brincadeiras (Piccolo, 2010).

Os estudos indicam que nas relações que se estruturam entre as crianças e professores no jogo, as crianças surdas compreendem e incorporam o mundo social (Silva, 2006); combinam-se regras, ocorrem discussões sobre temas de seus interesses (Marques & Sperb, 2013), podem-se construir preconceitos de raça, gênero, (Piccolo, 2010); pode-se perceber a ontogênese de consciências caracterizadas pela submissão, individualismo e hierarquia social clientelista (Toassa, 2012); se estabelecem relações de poder, ocorre o processo de singularização e a construção de significados (Correia & Meira, 2008; Souza, 2010). Os autores sugerem que as relações sociais que são vividas no jogo devem ter como base o diálogo e a cooperação, fazendo-se necessária a mediação do professor. Os trabalhos recém citados confirmam a predominância do enfoque histórico-cultural na pré-escola, corroborando, também, os achados de Pereira e cols. (2009).

Duas pesquisas foram analisadas separadamente, das categorias de educação infantil e ensino fundamental, por serem realizadas em instituições especiais. A pesquisa de Martins e

Góes (2013), investigou por meio de observação o brincar de crianças autistas e a de Pinto e Góes (2006), estudou a relevância da imaginação no brincar, em crianças com deficiência intelectual, para o desenvolvimento cognitivo. Ambas concluem que ocorre envolvimento das crianças em situações de jogo, mediadas pelos adultos. As crianças com autismo mostram-se responsivas no jogo e as crianças com deficiência intelectual conseguem engajar-se em situações imaginárias, indicando possibilidades de desenvolvimento cognitivo destas.

No ensino fundamental foram encontrados sete trabalhos. Dois investigaram o conhecimento e a utilização do jogo contíguo aos professores (Pimentel, 2004; Tessaro & Jordão, 2007). Outros pesquisaram o jogo na interação infantil (Rocha, Winterstein & Amaral, 2009) e na incorporação de valores por meio do jogo (Sena & Lima, 2009); e, por fim, três estudos têm como foco o jogo com regras explícitas em crianças com história de fracasso escolar (Fittipaldi, 2007, 2009; Pinheiro, 2014), objeto de investigação deste estudo. Além de aprofundar estes estudos, tomar-se-á a liberdade de explorar, com mais detalhes, todos os trabalhos realizados no ensino fundamental em crianças com dificuldades na aprendizagem.

Junto aos professores, como já citado, foram achadas duas pesquisas, a de Tessaro e Jordão (2007) e a de Pimentel (2004). Tessaro e Jordão (2007) realizaram pesquisa junto a 09 professores do Ensino Fundamental do Município de Cacoal objetivando investigar o uso e o conhecimento que esses docentes possuem a respeito do jogo. Constataram que os professores julgam o jogo como fazendo parte do desenvolvimento infantil, sendo importante para estimular o raciocínio, e é utilizado pela maioria em atividades interdisciplinares e na matemática. Também foi verificado que os professores não possuem conhecimento da área para realizar a escolha adequada do jogo e o aplicam sem planejamento, tornando-o ineficaz.

Pimentel (2008), adotando os pressupostos de Vygotsky, realizou, em 2004, pesquisa junto aos professores e seus respectivos alunos no Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série. O estudo foi realizado em duas bases, uma junto a 9 professores por meio da prática ludo-educativa. Essa prática consistia que os professores, em reuniões, discutissem bases conceituais do jogo, planejassem cenários lúdicos e refletissem acerca de suas práticas. Na segunda base, a pesquisadora acompanhou dois professores, trabalhando com seus respectivos alunos, usando o material elaborado na formação continuada.

A autora ressalta a importância da utilização do jogo pelo professor em sua prática pedagógica, pois instiga a criança a ir além, experimentar outras habilidades, efetuar outros raciocínios, desafiando o que já está internalizado, impulsionando o desenvolvimento de funções psicológicas ainda embrionárias, portanto, desenvolvendo o psiquismo. Para ela, mesmo que os teóricos Vygotsky (2008) e Elkonin (2009) tenham desenvolvido sua teoria focando, principalmente, o jogo protagonizado na pré-escola, ele deve ser utilizado também no ensino fundamental. O jogo poderá assumir a função de mediador para o processo educativo. A autora conclui que o tema jogo deve ser inserido na formação dos professores, e que estes devem ter apoio contínuo, desde o planejamento até a avaliação das experiências. Resumindo, os trabalhos de Tessaro e Jordão (2007) e Pimentel (2008) concluem que o jogo é importante para o aprendizado e que existe falta de preparo dos professores para sua adequada utilização.

Com as crianças Rocha, Winterstein e Amaral (2009), investigaram as formas de interação social que ocorrem na prática de jogos infantis. Utilizaram-se da técnica da observação participante. O estudo foi realizado, junto a alunos de nove a onze anos de idade, durante as aulas de educação física de forma livre, com o objetivo de incentivar as crianças a modificarem as regras dos jogos e que houvesse maior interação entre elas. Os autores concluíram que as crianças durante a prática dos jogos, excluem, incluem, questionam, solicitam, discutem e desafiam, aprendendo a perceber como o meio social responde às suas ações.

Sena e Lima (2009), também junto às crianças, estudaram a incorporação de valores por meio do jogo. Foram analisados dez alunos da segunda série do ensino fundamental, selecionados pela equipe administrativo-pedagógica. A pesquisa constituiu-se de três etapas: diagnóstica (treze atividades), intervenção 1 (dezesseis atividades) e intervenção 2 (vinte e três atividades). Exemplos dessas atividades: pega-pega, brincadeiras tradicionais, cantigas de roda, atividades de agilidade envolvendo aparelhos ginásticos, entre outras. Utilizaram-se da técnica das observações participantes, registros escritos e intervenções por meio do jogo. Os pesquisadores constataram que houve diminuição de incidência de agressões físicas e verbais, um maior uso de diálogo frente a conflitos nas situações lúdicas, maior respeito e redução de atitudes de exclusão. Entendem que o jogo é uma atividade de natureza social e um componente emergente da cultura lúdica. Os estudos de Rocha e cols (2009) e de Sena e Lima (2009),

reconhecem a importância do jogo, salientam que nele as crianças vivenciam muito mais que ações motoras, mas relações histórico-culturais.

Nas pesquisas sobre o jogo de regras explícitas no ensino fundamental, tendo como amostra alunos com e sem história de fracasso escolar, há supremacia da Epistemologia Genética de Piaget nos trabalhos encontrados. Na psicologia histórico-cultural, encontrou-se uma dissertação de mestrado de Fittipaldi (2002, com publicação em 2009) e a tese de doutorado da mesma autora (2007) trabalhando com as ideias de Vygotsky (1995) e Elkonin (2009). Os trabalhos adotaram o jogo das boas perguntas (JBP), e a mesma metodologia de estudo de casos, constando de pré-teste, intervenção e pós-teste.

O primeiro estudo (2009) objetivou verificar se crianças do ensino fundamental adquirem novos conhecimentos, desenvolvem novas habilidades e fazem uso de novas estratégias cognitivas. Teve como amostra 4 meninos, com 9 anos de idade que cursavam a 3ª série do Ensino Fundamental. No pré-teste, a autora escolheu um com resultados acima da média esperada para a idade e série; um na média e dois com resultados abaixo do esperado para a idade e série. As conclusões gerais obtidas pela pesquisadora são que o jogo de regras explícitas, com apoio da mediação, promove um desenvolvimento que expande as possibilidades de aprendizagem e melhora a auto-estima.

O segundo trabalho de Fittipaldi (2007) objetivou constatar se o jogo pode ser um recurso pedagógico capaz de promover a construção de conceitos escolares e desenvolver habilidades cognitivas em interação com pares mais experientes. Sua amostra foram 4 alunos do sexo masculino, com 10 anos de idade que cursavam a 4ª série do Ensino Fundamental da Rede Pública. Os resultados indicaram que o jogo possibilita que se identifique a maneira como o aluno pensa; os motivos que o levaram a realizar a jogada; o que ele resolve sozinho, seu nível de desenvolvimento real. Identifica suas dificuldades e as ajudas que são necessárias para criar zonas de desenvolvimento proximal. A pesquisadora concluiu que o jogo atuou na ZDP dos alunos, mobilizando e desenvolvendo várias FPS, o que permitiu aquisição de novos conhecimentos pelos sujeitos que participaram da pesquisa.

Por fim, a pesquisa de doutorado de Pinheiro (2014), investigou se o jogo com regras explícitas, por meio de intervenções individualizadas, pode ser um instrumento para o sucesso em estudantes do 3º e 4º ano do ensino fundamental que apresentam história de fracasso escolar

e se influência o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (FPS). A pesquisa teve enfoque qualitativo baseada em intervenções estruturadas em três momentos: avaliação inicial e final junto aos alunos, mães e professoras e intervenções por meio dos jogos de "memória", "cara a cara" e "damas". Os encontros de jogos adotaram o princípio da dupla estimulação que, para Vygotsky (1995), consiste em possibilitar a mediação por signos e ou estímulos externos (estímulos auxiliares) caso a criança não consiga encontrar a solução da situação-problema (estímulos iniciais). Foi considerado que o jogo, cuja utilização foi mediada pela pesquisadora e pela linguagem, se constituiu no estímulo externo, usado para desenvolver as FPS. A amostra foi composta de três alunos com história de repetência, dois de onze anos e um de nove, dois do sexo masculino e um do feminino. Todos com história de repetência, dificuldades na leitura, escrita e cálculo. Os instrumentos utilizados, antes e após a intervenção, para coletar os dados das FPS trabalhadas e do desempenho escolar dos sujeitos foram: entrevistas semi-estruturadas, análise documental (histórico escolar e boletim acadêmico), observação, Teste de Desempenho Escolar (TDE) e os subtestes de informação, compreensão, dígitos, semelhanças, aritmética e o de completar figuras da Escala de Inteligência Wechsler para Crianças – WISC – III. A aplicação dos testes ocorreu em colaboração, ou seja, com apoio e a avaliação quantitativa com base em acerto e erro. Os testes foram empregados, apenas para identificar os NDRs e as ZDIs dos estudantes antes e após a intervenção por meio dos jogos comparando a criança com seu próprio desempenho, da mesma maneira que Vygotsky (2009) utilizou para identificação do NDR e da ZDI. A análise e interpretação dos dados foram realizadas por meio do método microgenético e de análise de conteúdo do tipo temática. As análises sofreram processos de triangulação. Os resultados indicaram sucesso nas intervenções, pois ocorreu o desenvolvimento das FPSs e melhora no desempenho escolar dos estudantes. Os alunos foram aprovados para a série seguinte. A pesquisadora constatou, também, mudanças nos relacionamentos interpessoais e nos cuidados de si mesmo.

As pesquisas realizadas por Fittipaldi (2007, 2009) e Pinheiro (2014), indicaram que o jogo mediado pode ser um caminho para auxiliar as crianças no seu desenvolvimento e aprendizagem. As intervenções realizadas demonstraram o quanto é possível construir mediações no processo de ensino e aprendizagem, mesmo quando as histórias de escolarização sejam pautadas por insucessos e dificuldades.

Considerações finais

Ao final deste estudo conclui-se, retomando a análise dos artigos da revisão bibliográfica, que o jogo, baseado na teoria histórico-cultural, pode ser uma ferramenta importante na educação. Os trabalhos analisados, vão desde revisões teóricas até pesquisas de campo, abordam o jogo como uma forma de expressão, como um recurso para desenvolver o conhecimento científico dos alunos e como um caminho para desenvolver as FPS. Constata-se, também, de uma maneira geral, que existem poucos trabalhos relativos ao jogo nesta perspectiva e que a maioria dos artigos investigados e analisados neste estudo tem como foco o jogo na educação infantil.

No que tange aos estudos realizados no ensino fundamental, percebeu-se que, as afirmações de Vygotsky (2008), Elkonin (2009) e Leontiev (1988), referentes, principalmente, ao jogo protagonizado ou de papéis, sobre a importância desses para o desenvolvimento psíquico na idade pré-escolar, podem ser ampliadas para as crianças do ensino fundamental com história de fracasso escolar. O jogo tem a capacidade de trabalhar de forma prazerosa o desenvolvimento das FPS e pode auxiliar a escola a cumprir o seu papel no desenvolvimento dessas. Portanto, acredita-se que as intervenções propostas, nas pesquisas de Fittipaldi (2007, 2009) e Pinheiro (2014), possam ser realizadas por professores em suas salas de aula. Para efetivar as intervenções, propostas nas pesquisas, seria importante que os professores refletissem sobre o fracasso escolar, se apropriassem dos conceitos da psicologia histórico-cultural e compreendessem como o trabalho guiado por tais conceitos pode ser frutífero. Por fim, faz-se importante que novas investigações, sobre o jogo, sejam realizadas principalmente no primeiro ano do ensino fundamental evitando, quem sabe, os possíveis desencontros en estudantes e conhecimento.

Referências

Baldan, M. & Arce, A. (2007). A Contribuição da Psicologia Histórico-Cultural no Desenvolvimento da Pedagogia do Jogo de Elkonin. Em Colóquio Internacional MarxEngels, *Anais eletrônicos do Colóquio Internacional MarxEngels.* Campinas: CERMAX. Recuperado: 30 ago. 2011. Disponível em:

http://www.unicamp.br/cemarx/anais_v_coloquio_arquivos/arquivos/comunicacoes/gt5/sessao4/Merilin_Baldan.pdf.

Baldan, M. & Hai (2011). A. A. Jogo e infância em Elkonin – A Psicologia Histórico-Cultural pensando o desenvolvimento infantil. Em: X Congresso Nacional De Psicologia Escolar e Educacional. *Anais do X Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional***.** Maringá: ABRAPEE. Recuperado: 28 ago. Disponível em: http://www.abrapee.psc.br/xconpe/trabalhos/1/148.pdf.

Barros, J. P. P. & Pinheiro, F. P. H. A. (2012) Brincadeira e Educação: Considerações a partir da perspectiva histórico-cultural. *Revista de Psicologia*, Fortaleza, 3 (1), 68-79.

Cordazzo, S. T. D., Martins, G. D. F., Macarini, S. M., & Vieira, M. L. (2007). Perspectivas no estudo do brincar: um levantamento bibliográfico. *Aletheia*, (26), 122-136. Recuperado em 20 jun 2011, disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413

Correia, M. F. B.& Meira, L. R. L. (2008). Explorações acerca da construção de significados na brincadeira infantil. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 21(3), 356-364.

Elkonin, D. B. (2009). *Psicologia do jogo.* (2ª ed.) São Paulo: Martins Fontes. Figueiredo, V. (2002). *WISC III: Escala de Inteligência Wechsler para Crianças: Manual/David Wechsler*, **(**3ª ed.) Adaptação e Padronização de uma amostra Brasileira; São Paulo: Casa do Psicólogo.

Fittipaldi, C. B. **(**2007). *Jogar para ensinar – Jogar para aprender: o jogo como recurso pedagógico na construção de conceitos escolares e desenvolvimento de habilidades cognitivas, no Ensino Fundamental.* Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo - SP.

Fittipaldi, C. B. (2009). Jogo e mediação social: um estudo sobre o desenvolvimento e a aprendizagem de alunos do ensino fundamental. *Estudos em Avaliação Educacional*, 20(42), 125-150. Recuperado: 3 jul. 2010. Disponível em: http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1471/1471.pdf.

Leontiev, A. N. (1988). Os Princípios Psicológicos da Brincadeira Escolar. Em Vigotskii, L. S., Luria, A. R. & Leontiev, A. N. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem.* (3ª ed.) (pp. 119-142). São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo.

Marcolino, S.; Barros, F. C. O. M. de & Mello, S. A. (2014). A teoria do jogo de Elkonin e a educação infantil. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 18 (1), 97-104.

Marques, F. M.& Sperb, T. M. (2013). A escola de educação infantil na perspectiva das crianças. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 26 (2), 414-421.

Martins, A. D. F &Góes, M. C. R. de (2013). Um estudo sobre o brincar de crianças autistas na perspectiva histórico-cultural. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 17(1), 25-34.

Nascimento, C. P.; Araújo, E. S. & Miguéis, M. R. (2009). O jogo como atividade: contribuições da teoria histórico-cultural. *Psicologia Escolar Educacional*. 13 (2), 293-302. Recuperado: 21 ago. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85572009000200012&script=sci_arttext.

Nascimento, C. P. & Araújo, E. S. (2010). O conteúdo e a estrutura da Atividade de Ensino na Educação Infantil: o papel do jogo. Em Moura, M. O. (Org). *Grupo de Estudos e Pesquisa sobre a Atividade Pedagógica (GEPAP e\Feusp).* (pp.111-134). Brasília: Liber Livro Editora Ltda.

Pereira, F. R. S. Santos, L. P.; Amorim, K. S.; Pacheco, B. L. M(2009). O tema jogo infantil no periódico Pro-posições. *Psicologia Escolar e Educacional.* 13(1): 107-111. Recuperado: 18 jun. 2016. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/pee/v13n1/v13n1a12.pdf>

Piccolo, G. M. (2010). Caminhos da exclusão: análise do preconceito em sua manifestação nos jogos infantis. *Movimento Revista da Escola de Educação Física da UFRGS*, 16, (1), 65.

Pimentel, A. (2008). A ludicidade na educação infantil: uma abordagem histórico-cultural. *Psicologia da Educação*, (26), 109-133. Recuperado: 21 ago. 2011. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s1414-69752008000100007.

Pimentel, A. (2004). *Desenvolvimento profissional: análise de uma proposta de formação continuada de professores.* Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Pinheiro, R. F. H. (2007). Um olhar do brinquedo numa perspectiva vigotskiana. *Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia*. Recuperado: 26 out 2011. Disponível em <http.www.abpp.com.br/artigos/73.htm>.

Pinheiro, S. N. S. (2014). *O jogo com regras explícitas pode ser um instrumento para o sucesso de estudantes com história de fracasso escolar?* Tese de Doutorado, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas- RS.

Pinto, G. U. & Góes, M. C. R. de. (2006). Deficiência mental, imaginação e mediação social: um estudo sobre o brincar. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 2(1), 11-28.

Rolim, A. A. M.; Guerra, S. F. G.& Tassigny, M. M. (2008). Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. *Revista Humanidades*, 23 (2), 176-180, Recuperado: 22 ago. 2011. Disponível em http://www.slideshare.net/lucima/2633.

Rocha, B.; Winterstein, P. J. & Amaral, S. C. (2009). Interação social em aulas de educação física. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 23(3), 235-245.

Sena, S. & Lima, J. M. de. (2009). O jogo como precursor de valores no contexto escolar. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 23 (3), 247-262.

Silva, D. N. H. (2006) Surdez e inclusão social: o que as brincadeiras infantis têm a nos dizer sobre esse debate? *Caderno CEDES*, 26 (69), 121-139.

Souza, R. A. C. (2010). *Um estudo sobre o processo de singularização de crianças através do jogo protagonizado.* Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Ceará, Ceará.

Tessaro, J. P. & Jordão, A. P. M. (2007) Discutindo a importância dos jogos e atividades em sala de aula. *Psicologia.com.pt.* Recuperado: 21 out. 2011. Disponível em: <http://www.psicologia.com.pt/artigos/textos/A0356.pdf>.

Toassa, G. (2012). Modernidade anômala e pré-escola: análise de uma relação pedagógica e sua repercussão na ontogênese da consciência infantil. *Psicologia da Educação*, (34), 84-103.

Vygotski, L. S. (1995). *Obras escogidas III – Problemas del desarrollo de la psique.* Madrid: Visor.

Vygotsky, L. S. (2002). Jogar e seu papel no desenvolvimento mental da criança. *Psikhogii Voprosy - Psicologia e Marxismo*, (6), Archive (marxist.org). Recuperado: 14 jun. 2010. Disponível em: http://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1933/play.htm.

Vygotsky, L. S. (2008). A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. (Trad. Z. Prestes) *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais*, 23-36, Recuperado: 23 mar. 2011. Disponível em http://xa.yimg.com/kq/groups/32960205/729519164/name/artigo+ZOIA+PRESTES.

Vigotski, L. S. 1896-1934 (2009). *A construção do pensamento e da linguagem/ Lev Semenovich Vigotsky*. (2ª ed.) São Paulo: Editora WMF Martins Fontes. (Biblioteca pedagógica)

MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: ANÁLISE DA CONCEPÇÃO DOCENTE À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL[124]

Rejane Abadia de Alvarenga – UFG-RC[125]

Janaina Cassiano Silva – UFG-RC[126]

Introdução

Destacamos no presente trabalho discussões a respeito da problemática da Medicalização da Educação bem como a contextualização destas em espaço escolar. Tais discussões são formuladas tanto nas áreas das ciências sociais e humanas quanto na saúde. O conhecimento empreendido a respeito viabiliza o entendimento da importância da temática e dos esforços dedicados por diferentes áreas em produzir conhecimento a respeito de um fenômeno social que se caracteriza pela promoção de um falso discurso de direitos à saúde e Educação acompanhado da solução para os problemas nos processos sociais e educacionais.

Reiteramos que tal discurso tem se tornado alvo de preocupação pública, já que muitas vezes os problemas de aprendizagem atribuídos às crianças são tratados com o uso indiscriminado de medicamentos. Ademais, o tratamento dado aos problemas no processo escolar, mais precisamente determinados comportamentos por parte de profissionais e a população em geral, insistem em transferir e/ou reforçar a solução para a área médica. Assim, patologizamos aspectos do comportamento social dos indivíduos nos atentando apenas em sintomas e, posteriormente estes sendo tratados com prescrição de medicamentos. Nesse sentido,

> [...] entende-se por medicalização o processo por meio do qual as questões da vida social-complexas, multifatoriais e marcadas pela cultura e pelo tempo histórico são reduzidas a um tipo de racionalidade que vincula artificialmente a dificuldade de adaptação às normas sociais a determinismos orgânicos que se expressariam no

[124] Agência Financiadora: FAPEG

[125] E-mail: rejanealvarenga15@hotmail.com

[126] E-mail: janacassianos@gmail.com

adoecimento do indivíduo (Fórum Sobre Medicalização da Educação e da Sociedade, 2013, p. 14).

A Medicalização da Educação, ou melhor, o modo como têm sido tratados os problemas no processo de escolarização, traz uma preocupação que tem ganhado forças, no campo da Psicologia Escolar e da Educação. O fracasso escolar tratado como patologia e/ou diagnosticado como algum tipo de transtorno parece deixar de ser uma responsabilidade da escola e torna-se responsabilidade médica, passível de tratamento medicamentoso, o que tem contribuído para certo interesse da indústria farmacêutica (Meira, 2012).

Dados acerca do consumo de medicamentos controlados como a Ritalina®[127], a qual tem como princípio ativo o metilfenidato, mostram em contexto mais amplo que "a fabricação de metilfenidato e o seu uso para o tratamento do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade [TDAH] continua a aumentar em todo o mundo. Em 2013, a fabricação mundial alcançou um novo recorde de quase 72 toneladas" (Onu, 2015, como citado em Fórum Sobre Medicalização da Educação, 2015, p. 04). Esses dados reforçam o crescimento significativo e preocupante no consumo do metilfenidato no Brasil. Ainda de acordo com o documento disponibilizado pelo Fórum, a Ritalina® alcançou em outubro de 2009 uma venda de 58.719 caixas e 108.609 caixas em outubro de 2013, ou seja, um aumento de mais de 180% em 4 anos (Fórum Sobre Medicalização da Educação e da Sociedade, 2015).

Dentre as explicações para o crescimento dos números de consumo e venda do metilfenidato mundialmente, estão entre as principais, problemas com a avaliação diagnóstica e prescrição do medicamento, revisões em documentos como o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – [DSM V][128] (2014), com ampliação dos critérios diagnósticos, interesse por parte da indústria que produz o medicamento e o que é mais preocupante e até perverso, todo o processo fundamentado em um discurso de defesa dos direitos da criança (Fórum Sobre Medicalização da Educação e da Sociedade, 2015).

---

[127] Os dados aqui apresentados são disponibilizados pelo Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade através da "Nota Técnica: O Consumo de Psicofármacos no Brasil, Dados do Sistema Nacional de Gerenciamento de Produtos Controlados Anvisa (2007-2014)", disponível em: http://medicalizacao.org.br/

[128] Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – fifth edition, 2014. Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – 5ª edição, 2014.

Diante do exposto trabalhamos com o seguinte questionamento: Quais são as concepções das professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental acerca do processo de Medicalização do fracasso escolar? Partimos do pressuposto de que não haveria conhecimento das docentes a respeito da Medicalização e a falta deste poderia contribuir para a reprodução de discursos e comportamentos medicalizantes no ambiente escolar. Desse modo, o objetivo geral da nossa pesquisa foi compreender as concepções das professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental acerca do processo de Medicalização do fracasso escolar tendo como referencial a Teoria Histórico-Cultural. A escolha deste referencial se justifica por este tratar o desenvolvimento do indivíduo como um processo contextualizado historicamente e culturalmente.

Neste trabalho primeiramente apresentamos alguns pressupostos da referida teoria e as discussões a respeito do processo de Medicalização da Educação. Em seguida, apresentamos uma descrição sobre como realizamos uma busca em bancos de dados digitais. Continuando contemplamos os resultados e as discussões acerca dos elementos considerados pelas professoras como constitutivos do trabalho educativo à luz da Teoria Histórico-Cultural, e por fim as considerações finais do trabalho.

A relação entre desenvolvimento humano e a aprendizagem

Vygotsky (2005, pp.01-04, grifos do autor) em suas considerações sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar afirma que existem algumas das explicações sobre a relação entre desenvolvimento e aprendizagem e que estas merecem um olhar mais atento: as considerações de que "*o processo de desenvolvimento é independente do processo de aprendizagem"*, a "*aprendizagem é desenvolvimento*" e a de que os processos coexistem, ou seja, "o desenvolvimento é produto da *interação de dois processos fundamentais*".

De acordo com a primeira colocação a aprendizagem mantém relação com o desenvolvimento podendo até ocorrer paralela a este, porém não tem qualquer influência sobre o mesmo, sendo considerada posterior e não anterior a ele. Segundo esta concepção o desenvolvimento deveria estar em determinada fase de amadurecimento antes de a escola trabalhar determinados conhecimentos com a criança. (Vygotsky, 2005).

Contrariando a primeira explicação, a segunda consideração a respeito da relação entre desenvolvimento/aprendizagem identifica ambos como sendo um mesmo processo, entretanto ao considerar que o desenvolvimento decorre de reações que são adquiridas, e que, quase sempre são "[...] uma forma mais completa da reação inata, incorrem numa naturalização do processo de desenvolvimento" (Vygotsky, 2005, p. 03). Assim, os processos distanciam-se em relação à temporalidade, destacando que a aprendizagem ocorre de forma paralela ao desenvolvimento e que a cada aprendizagem adquirida esta corresponde a uma etapa do desenvolvimento.

Bogoyavlensky e Menchinskaya (2005) também destacam que tanto aspectos externos quanto internos regem o desenvolvimento psíquico infantil, e só é possível compreender as contradições entre tais processos se tomados simultaneamente. No entanto, Vygotsky (2005, p.04) critica a "[...] sobreposição, simultaneidade e sincronização" dos dois processos nessa definição e afirma como necessária a diferenciação entre os processos, como se precedem e se seguem. Segundo esse autor a aprendizagem não é desenvolvimento, mas a correta direção desta pode levar ao desenvolvimento psíquico. A aprendizagem oportuniza a criança o desenvolvimento de conhecimento construído historicamente.

> A criança aprende a realizar uma operação de determinado gênero, mas ao mesmo tempo apodera-se de um princípio estrutural cuja esfera de ampliação é maior do que a da operação de partida. Por conseguinte, ao dar um passo em frente no campo da aprendizagem, a criança dá dois no campo do desenvolvimento; e por isso aprendizagem e desenvolvimento não são coincidentes. (Vygotsky 2005, p. 8).

Já a terceira explicação a respeito da relação entre desenvolvimento e aprendizagem propõe que tanto a independência entre os dois processos como a simultaneidade de ambos sejam consideradas, que coexistam, ou seja, ocorre uma aproximação entre ambas, o que implica inicialmente numa visão dualista do desenvolvimento (Vygotsky, 2005). Por outro lado, Vigotskii (2009) nos esclarece que "[...] a aprendizagem e o desenvolvimento não coincidem imediatamente, mas são dois processos que estão em complexas inter-relações. A aprendizagem só é boa quando está à frente do desenvolvimento" (Vigotskii, 2009, p. 334).

O autor apresenta para entendimento e solução do problema dos processos de desenvolvimento/aprendizagem na escola "[...] a teoria da área de desenvolvimento potencial", uma vez que procura explicar a relação entre desenvolvimento e aprendizagem dentro e fora do espaço educacional" (Vygotsky, 2005, p. 10). De acordo com ele é necessário eleger pelo menos dois níveis de desenvolvimento, que seriam o nível de desenvolvimento efetivo e o nível de desenvolvimento potencial da criança. O nível de desenvolvimento efetivo consiste em etapa do processo de desenvolvimento já realizada, ou melhor, as funções psicológicas superiores já alcançadas através desse processo, enquanto que a zona de desenvolvimento potencial mostra o que a criança é capaz de fazer tendo o auxílio do outro mais experiente. Assim:

> Essa discrepância entre a idade mental real ou nível de desenvolvimento atual, que é definida com o auxílio dos problemas resolvidos com autonomia, e o nível que ela atinge ao resolver problemas sem autonomia, em colaboração com outra pessoa, determina a zona de desenvolvimento imediato da criança (Vigotskii, 2009, p. 327).

Partindo de tais considerações é correto afirmar que existe uma idade sensível para a instrução, ou seja, um momento que não se antecipe, mas que também não seja muito tardio para o ensino de algo, pois, "se começarmos muito cedo ou muito tarde, então o ensino ou a instrução irá revelar-se difícil" (Prestes, 2012, p. 202). Nesse sentido, a tarefa do ensino seria a de concentrar esforços exatamente na zona de desenvolvimento iminente, pois é nessa fase que a criança pode desenvolver atividades em colaboração, ou seja, com a ajuda do outro. Com a possibilidade da efetivação do aprendizado da atividade a criança avança para a zona de desenvolvimento real[129] (Facci, 2004).

[129] De acordo com Prestes (2012), alguns dos equívocos cometidos nas interpretações de algumas traduções são: um entendimento de que a zona de desenvolvimento proximal ou imediato caracteriza-se como o momento em que a criança resolve problemas sem a mediação do outro, ou seja, sozinha.
Esclarecendo, Vigotski diz claramente que a zona *blijaichego razvitia* é exatamente aquilo que a criança consegue fazer com a ajuda do adulto, pois o que ela faz sem ajuda, e não mediação do adulto já se caracteriza como nível do desenvolvimento atual, que não apenas revela as funções amadurecidas, mas também "apalpa" as funções que estão em amadurecimento. Portanto, aquilo que a criança faz sozinha é a zona de desenvolvimento atual. (Prestes, pp. 193-194); e "reduzir a zona *blijaichego razvitia* somente à relação aluno x professor, como se a zona *blijaichego razvitia* tivesse somente lugar na atividade escolar. Vigotski refere-se à importância da zona *blijaichego razvitia* em outras atividades, mais especificamente, ele não limita a importância dela somente à atividade de estudo escolar, mas atribui-lhe um papel importantíssimo na atividade de imitação, na atividade de manipulação com objetos e na atividade de brincadeira (Prestes, 2012, p. 194, grifos da autora).

A medicalização do fracasso escolar

Para entendermos as raízes do modo de escolaridade vigente nos anos de 1980/90 precisamos entender como ela se instituiu fora dos limites do território nacional, mais precisamente em solo europeu (leste) e norte-americano no século XIX. (Patto, 2008)[130]. Concomitantemente ao processo de industrialização e o capitalismo nesses países há uma demanda social por escola e consequentemente uma expansão dos sistemas nacionais de ensino. O impacto desta mudança traduz-se no inevitável aparecimento de problemas na escola, que relacionados com diferenças no rendimento passariam a ser objeto de preocupação para os educadores porque teriam que explicá-lo sem ferir os princípios da ideologia liberal, ou seja, o mérito pessoal. (Patto, 2008).

De acordo com Patto (2008, p. 61) "[...] os primeiros especialistas que se ocuparam de casos de dificuldades de aprendizagem escolar foram os médicos". Entre os séculos XVIII e XIX as ciências médicas mostram-se em franco desenvolvimento e com o aparecimento dos problemas de aprendizagem criam-se categorias como "duros de cabeça", abrindo caminho para a *anormalidade* no espaço da escola, ou seja, [...] "as crianças que não acompanham seus colegas na aprendizagem escolar passaram a ser designadas como *anormais escolares* e as causas de seu fracasso procuradas em alguma anormalidade orgânica" (Patto, 2008, p. 65, grifos da autora).

A patologização do fracasso escolar leva à rotulação de crianças e à desvalorização do professor, pois cada vez mais este se mostra inapto a lidar com tantas patologias. Dessa forma "[...] o espaço escolar, voltado para aprendizagem, para a normalidade, para o saudável, transforma-se em espaço clínico, voltado para os erros e distúrbios" (Collares & Moysés, 1994, p. 31). Considerando tal postura seria necessário desviar o olhar que centra o problema na criança para um problema da escola e das políticas voltadas para este setor, ou seja, um olhar que considere um fracasso como sendo da escola (Moysés & Collares, 2014). Entretanto, reduzir o fracasso escolar como sendo problema da instituição escola parece-nos estar reproduzindo o mesmo posicionamento medicalizante que temos diante da criança.

[130] Esclarecemos que neste trabalho utilizamos como referência da autora a 3ª edição do livro "A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia", e que o referido trabalho foi realizado no período compreendido entre o final da década de 1988 e início de 1990, quando foi publicada sua primeira edição.

Acreditamos que este olhar voltado para os problemas em si deve ser ampliado para além da instituição escola que é parte de uma sociedade historicamente interessada em manter sua organização político-social e econômica. Desse modo:

> [...] se não existem causas médicas reais para o fracasso escolar, o que se observa é a construção artificial destas causas. Construção de falsas relações entre "doença" e não-aprendizagem, ou, mais sofisticadamente, a própria construção de *entidades nosológicas*, agora denominadas "distúrbios", "disfunções" etc., porém sempre sem perder a conotação de doença biológica, centrada no indivíduo (Moysés, 1992, p. 30, grifos da autora).

A medicalização em sua face biologicista procura naturalizar e reduzir todos os fenômenos sociais e culturais a características biológicas, ou seja, a solução para problemas dessa ordem estaria somente em campo médico e sob o ponto de vista de uma concepção positivista de ciência. Dessa forma, "[...] a Educação se submete à Medicina, Psicologia, Fonoaudiologia, que se apropriam cada vez mais, ilegitimamente, de um campo que lhes é estranho. Apropriam-se e deturpam, moldando-o a suas concepções, métodos e, sobretudo, interesses profissionais, de mercado." (Collares & Moysés, 2014, p. 61).

Moysés (1992) nos esclarece que há certa criação de mitos a respeito do fracasso escolar e uma tentativa de respaldá-los cientificamente, além de um propósito político-econômico a que tem servido na tentativa de legitimar tais preconceitos. Para ela, problemas de aprendizagem são mais um produto da política vigente e reflexo do modelo de desenvolvimento dominante no país (Moysés, 1992).

Segundo Patto (2008), na década de 70, mais precisamente no ano de 1977, são feitos muitos estudos e pesquisas sobre a produção do fracasso escolar no Brasil, não buscando suas causas nas características psicossociais do aluno, mas voltando o olhar para o sistema escolar como responsável por esta produção. Por outro lado, percebeu-se que os diversos estudos realizados nessa época no país não estavam afinados com os estudos estrangeiros, e que as pesquisas brasileiras tendiam a repetir o discurso do período do escolanovismo, o de que a escola era inadequada à clientela escolar, assim como compreendido pela teoria da diferença

cultural. Posteriores estudos, na década de 80, mostraram que ainda se faziam recorrentes algumas afirmações sobre as características da clientela que fracassa na escola:

1) As dificuldades de aprendizagem escolar da criança pobre decorrem de suas condições de vida.

2) A escola pública é uma escola adequada às crianças de classe média e o professor tende a agir, em sala de aula, tendo em mente um aluno ideal.

3) Os professores não entendem ou discriminam seus alunos de classe baixa por terem pouca sensibilidade e grande falta de conhecimento a respeito dos padrões culturais dos alunos pobres, em função de sua condição de classe média (Patto, 2008, pp. 157-162).

Considerando as discussões acima apresentadas, o posicionamento medicalizante diante do fracasso escolar compreende unicamente o fator biológico como preponderante no desenvolvimento, descartando outros aspectos importantes e constitutivos na formação humana. Na contramão dessas considerações, entendemos que o conhecimento a respeito do desenvolvimento humano e da aprendizagem como processos complexos constituídos por diferentes elementos e a implicação disso no desenvolvimento escolar viabiliza uma compreensão outra, que não a medicalizante, diante dos problemas no processo de escolarização.

Metodologia

O espaço selecionado para a pesquisa foi uma instituição de Ensino Fundamental da rede municipal de educação de um município do Sudeste Goiano. A instituição selecionada foi a que disponibiliza a primeira etapa do Ensino Fundamental I, mais precisamente os anos inicias, 1º, 2º e 3º anos. A escolha dos anos iniciais, para além do critério da atividade de estudo, deveu-se também ao fato de ocorrerem nesta fase avaliações de supostos diagnósticos de transtornos da ordem da atenção, comportamento, leitura, escrita e matemática, os quais, de acordo com os critérios diagnósticos, manifestam-se preferencialmente em espaço escolar e são denominados como: Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade e Transtornos da aprendizagem (Dislexia e Discalculia). As participantes do estudo foram as 5 professoras dos anos iniciais. No trabalho com as participantes utilizamos como procedimento para a produção dos dados a entrevista semiestruturada. O material elaborado foi analisado à luz do referencial

da Teoria Histórico-Cultural e com o trabalho de seleção e organização do material produzido utilizamos o referencial da análise de conteúdo de Bardin (2011).

A produção acadêmica acerca da medicalização do fracasso escolar nos últimos onze anos (2005/2015)

Inicialmente, atendendo à preocupação de como tem sido abordada a temática do processo de medicalização do fracasso escolar em cenário acadêmico e visando compreender como as pesquisas têm considerado a problemática da medicalização do fracasso escolar, realizamos busca durante o mês de abril de 2015 por trabalhos nos Bancos de teses, dissertações e artigos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior [CAPES], Banco Digital de Teses e Dissertações [BDTD], Grupos de Trabalhos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação [ANPED] (GT10 Alfabetização, Leitura e Escrita, GT13 Educação Fundamental, GT15 Educação Especial e GT20 Psicologia da Educação) e *Scientific Electronic Library Online*[131] [SciELO] nos onze anos compreendidos entre 2005 a 2015 com o intuito de apresentar estudos atuais na área e como forma de perceber a relevância da referida temática. Lembrando que na busca nos bancos de dados foram utilizadas as seguintes palavras-chave: medicalização, fracasso escolar, medicalização e fracasso escolar, medicalização e educação, medicalização do fracasso escolar, medicalização e séries iniciais do Ensino Fundamental, fracasso escolar e séries iniciais do Ensino Fundamental. Utilizamos várias combinações entre as palavras com o intuito de encontrar o maior número possível de trabalhos.

Em uma primeira organização, levando em consideração os estudos que em seus títulos tratavam do processo de Medicalização ligados à Educação, de um total de 151 pesquisas, foram selecionadas 35. Desse modo, 116 não traziam em seu título a relação da Medicalização com a Educação e sim, tratavam estritamente da Medicalização ligada à área da Psicologia e/ou Saúde. Em um segundo momento de organização e seleção dos trabalhos, considerando os resumos de cada um. Apresentamos os resultados na tabela 1.

[131] Biblioteca eletrônica científica on-line.

Tabela 1: Publicações sobre Medicalização

Bancos de Dados	**Número de Trabalhos**	**Ano/ Período**	**Instituição**	**Trabalho por Instituição**	**Artigo Dissertação Tese**	**Área**	**Número de Trabalhos por área**
SciELO	06	2005 a 2014	UERJ UNIR/RO PUC/SP UNESP/BAURU UFPA Universidade Potiguar/RN	1 1 1 1 1 1	Artigo	Educação Psicologia Escolar	1 5
ANPEd	06	32ª Reunião Anual 2009 a 37ª Reunião Anual 2015	UFG UNICAMP UFRGS UFSM UEM	1 1 2 1 1	Artigo	GT13 Educação Fundamental GT15 Educação Especial GT20 Psicologia Escolar	1 2 3
BDTD	04	2007 a 2014	UFRGS USP	3 1	Dissertação Tese	Educação Educação	2 2
CAPES	02	2011 a 2012	UFRGS Universidade Estácio de Sá	1 1	Dissertação	Educação	2
Total: 5	18	2005 a 20015	13	18	Artigo (12) Dissertação (5) Tese (2)	2	Educação (10) Psicologia Escolar (8)

Fonte: Organizado pela autora.

Percebemos que as pesquisas, mesmo em números não muito expressivos, têm estado presentes nas diversas regiões do país, onde também, de acordo com nota técnica sobre o consumo de psicofármacos no Brasil disponibilizada pelo Fórum Sobre Medicalização da Educação e da Sociedade (2015), tem se disseminado o problema com o uso de medicamentos controlados.

> No Brasil, a região Sudeste é a que apresenta o maior número absoluto de consumo de Ritalina®. Desde 2009, observa-se que a proporção do consumo entre as regiões brasileiras segue o mesmo padrão, com ligeiro aumento do consumo no Nordeste. A análise das Unidades Federativas apresenta a concentração de estados do Sudeste e Sul como os seis maiores consumidores de Ritalina®, entre o 1° Semestre de 2009 e o 1° semestre de 2014. Nesse período São Paulo foi o Estado responsável por 20% do consumo de todo o Brasil (Fórum Sobre Medicalização da Educação e da Sociedade, 2015, p. 10).

Após a leitura dos resumos dos trabalhos percebemos que os 18 selecionados tratavam da Medicalização da Educação sob diferentes olhares, considerando que abordam o tema com discussões fundamentadas em diferentes referenciais teórico-metodológicos como as teorias pós-estruturalistas, das representações sociais, de Michael Foucault e Teoria Histórico-Cultural. Partindo da breve análise dos trabalhos selecionados, levando em consideração o tema e resumo de cada estudo, percebemos a importância da necessidade de mais pesquisas sobre a problemática da medicalização do fracasso escolar em cenário acadêmico, principalmente na área da Educação,

A estrutura, funcionamento e organização da instituição e a comunidade escolar como elementos constitutivos do processo educativo na concepção das professoras

Em se tratando de uma visão mais geral sobre o trabalho docente atualmente, as professoras apresentaram considerações que de certa forma há décadas persistem na Educação Brasileira. Patto (2008) em trabalho realizado sobre a problemática do fracasso escolar no final da década de 1980 e início de 1990, afirma que as discussões em cenário educacional brasileiro chamam a atenção por considerarem que o estado precário em que se encontrava a escola primária naquela época era devido a fatores sociais, médicos, psicológicos e pedagógicos. Assim, sob esse ponto de vista, as professoras consideram que também há outros fatores envolvidos no trabalho docente, aspectos referentes às condições de trabalho e à participação dos envolvidos na comunidade escolar, ou seja, gestão escolar, alunos e família, como nos mostra o gráfico 1 a seguir:

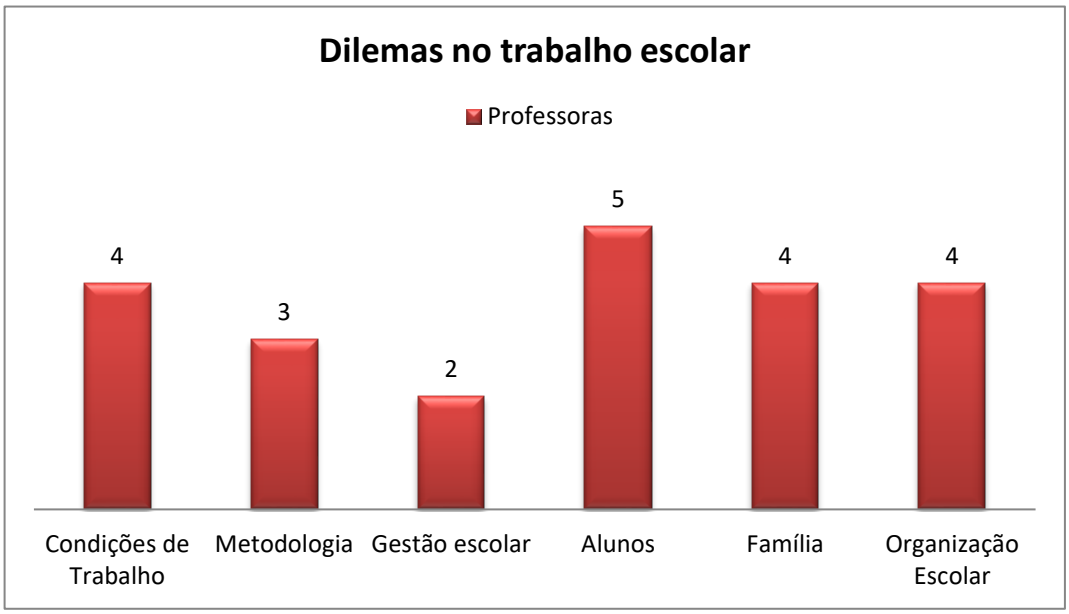


Gráfico 1: Dilemas no trabalho escolar
Fonte: Organizado pela autora- dados produzidos.

Segundo as professoras o trabalho educativo envolve uma série de aspectos, desde a estrutura de funcionamento e organização da instituição até a participação dos atores nele envolvido como funcionários e familiares. Com relação aos dilemas, para elas estão relacionados a estes, aspectos como: burocracia, falta de material, carga horária excessiva, número excessivo de alunos por sala, apoio da gestão, metodologia ultrapassada, espaço físico insatisfatório, falta de funcionários, ausência de compromisso da família e dos alunos. Com respeito à carga horária excessiva, esta compromete o tempo que poderia ser dedicado pela professora a outras atividades, como a de estudo por exemplo, Machado (2012) diz:

> Que este tem sido o desafio: conquistar TEMPO – tempo para pensar, discutir, problematizar. Muitas escolas públicas têm apenas um coordenador por ciclo do Ensino Fundamental, cujas funções são: trabalhar os projetos pedagógicos com os professores, atender aos pais quando necessário e pensar em ações específicas para alguns alunos [...] (Machado, 2012, p. 54, grifo da autora).

Observando as dificuldades levantadas percebemos que a professora Celine foi a única que considerou seis dos aspectos levantados, seguida pela professora Sânia com cinco, enquanto que as demais ficaram entre três e quatro.[132]

> *(...) os **pais** não são presentes... Às vezes a gente tem dificuldade com o **aluno,** chama os pais ao invés de melhorar faz é piorar, então eu acho difícil nessa questão. Tem a falta às vezes de espaço físico (...). Dependendo do que você vai fazer uma atividade que demanda espaço, às vezes você não tem o **espaço físico adequado.** A questão de **material adequado**. Funcionário na escola, por exemplo, às vezes você precisa de um **funcionário** pra te ajudar numa determinada tarefa e não tem. A questão dos pais. Às vezes a gente encontra barreiras com a **direção**, com a **coordenação**, porque não pensa do mesmo jeito. (Celine)*
>
> *Acho que falta apoio. Acho que tinha que ter mais apoio, mais assistência pedagógica (...), de **coordenação**. Acho que falta também o apoio dos **pais**. Às vezes (...) mais **material.** Tem aqueles lá, mas (...) acho que já tá muito ultrapassado. (Ana)*
>
> *Ah... Não vejo muita coisa boa não, a gente tem sempre aquela frustração de você querer fazer mais (...) ter **ideias**, ter as coisas em mente de fazer, de **trabalhar** com seu aluno e muitas vezes não consegue porque não depende só da gente. Tem aquela **burocracia**. Às vezes não tem aquele apoio (...), o apoio do **material,** o apoio necessário pra te estimular, pra incentivar. Porque ideia e vontade eu acho que todo professor que gosta mesmo tem, mas nem sempre aquilo é colocado em prática, não devido a ele né, devido à burocracia que existe. (Val)*
>
> *A cooperação dos pais. Escola-**família**. Infelizmente a escola está andando sozinha. Não são todos os pais que tem comprometimento (...). (...), tem a dificuldade dos **materiais pedagógicos**. Os livros não são assim tão bem adequados pro nível dos*

[132]Cabe ressaltar que utilizamos como norma para transcrição das entrevistas o proposto por Manzini (2008).

> *alunos. Então tem essa parte de material que o **administrativo** poderia estar oferecendo pra gente e agente não tem. (Enia)*
>
> *Eu sinto dificuldade com relação aos **alunos** mesmo, aos **pais** dos alunos que são muito desligados, que poderiam estar mais juntos com seus filhos, e... da **gestão** também que poderia ajudar mais os professores, estar mais atenta, colaborar. A gente não tem muito acesso a outros tipos de **material**. Nós não temos esse subsídio. Além da metodologia que a gente utiliza porque é um **método** muito **tradicional.** (Sânia)*

Considerando a organização do ensino, como destacado pela professora Sânia, Vigotski (2009) esclarece que o desenvolvimento não segue a lógica dos programas escolares, ele tem a sua própria, e ainda que

> [...] no momento da assimilação de alguma operação aritmética, de algum conceito científico, o desenvolvimento dessa operação e desse conceito não termina, mas apenas começa, a curva do desenvolvimento não coincide com a curva do aprendizado do programa escolar; no fundamental a aprendizagem está à frente do desenvolvimento (Vigotski, 2009, p. 324).

Os problemas no trabalho docente com relação aos alunos, no que diz respeito ao compromisso e aprendizagem da escrita e matemática, foi o único aspecto unânime entre as professoras. Cabe salientar que as mesmas consideram ter dilemas com alunos da etapa inicial do processo de escolarização, ou melhor, no período de alfabetização, que envolve um período de transição no desenvolvimento e as idas e vindas nesse processo são muito comuns, como nos esclarece Leontiev (2014) que:

> Nos casos comuns, a mudança do tipo principal de atividade e a transição da criança de um estágio de desenvolvimento para outro correspondem a uma necessidade interior que está surgindo, e ocorre em conexão com o fato de a criança estar enfrentando a educação com novas tarefas correspondentes a suas potencialidades em mudança e a uma nova percepção (Leontiev, 2014, p. 67).

O autor ainda afirma que, além de possuir elementos que correspondem à atividade principal, cada estágio também é caracterizado por "[...] certa sequência no tempo, isto é, um liame preciso com a idade da criança. Nem o conteúdo dos estágios nem sua sequência no tempo, porém, são imutáveis e dados de uma vez por todas" (Leontiev, 2014, p. 65). Segundo Vigotski (2009, p. 244), "[...], no mesmo estágio de desenvolvimento encontramos na mesma criança diversos aspectos fracos e fortes dos conceitos espontâneos e científicos".

Um ponto importante e que nos chamou a atenção, foi uma relação estabelecida pelas professoras entre os dilemas e a efetividade do processo de ensino, ao considerarem que este só não acontece de maneira efetiva devido aos diversos problemas envolvidos no processo educativo como um todo. Pareceu-nos haver indícios, nas considerações, de certa exclusão de um dos principais atores do processo de escolarização, o professor. Desse modo, pareceu-nos não existirem, para as professoras, dilemas no processo ensino-aprendizagem. Entretanto, acreditamos na importância e relevância do papel da mediação no processo de ensino, pois para a criança o aprendizado em colaboração viabiliza a solução de tarefas que se localizam próximas ao seu nível de desenvolvimento com maior facilidade (Vigotski, 2009). Ademais, Vigotski (2009) ainda esclarece que:

> O curso do desenvolvimento científico nas ciências sociais transcorre sob as condições do processo educacional, que constitui uma forma original de colaboração sistemática entre o pedagogo e a criança, colaboração essa em cujo processo ocorre amadurecimento das funções psicológicas superiores da criança com o auxílio e a participação do adulto. A essa colaboração original entre a criança e o adulto – [...] – deve-se o amadurecimento precoce dos conceitos científicos e o fato de que o nível de desenvolvimento desses conceitos entra na zona de possibilidades imediatas em relação aos conceitos espontâneos, abrindo-lhes caminho e sendo uma espécie de propedêutica do seu desenvolvimento (Vigotski, 2009, p. 244).

Acrescentamos que, para além da caracterização dos diversos aspectos e da não caracterização do ensino, mais precisamente do professor, como elementos constitutivos dos enfrentamentos no trabalho educativo, alguns depoimentos relataram aspectos positivos no

trabalho escolar e com a proposição de ações para superação de alguns dos problemas mencionados.

Considerações Finais

Procuramos desenvolver um trabalho no qual empreendemos esforços no intuito de compreender as concepções das professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental acerca do processo de medicalização do fracasso escolar tendo como referencial a Teoria Histórico-Cultural, além de mais especificamente, refletir como as professoras conceituam o fracasso escolar e sua relação com o trabalho pedagógico na primeira etapa do Ensino Fundamental. Inicialmente partimos do pressuposto de que as participantes não apresentariam um conhecimento sistematizado a respeito da Medicalização da Educação. Infelizmente constatamos como verdadeira essa premissa.

Entretanto, nos deparamos com outros elementos apresentados pelas professoras como o fato de demonstrarem em seus depoimentos que existem problemas no processo educativo como um todo e de aprendizagem em suas salas, mas não mencionaram problemas no processo ensino-aprendizagem, parecendo excluírem-se desse processo. Apresentaram vários elementos constitutivos do processo educativo como um todo, e não se identificaram nele. Enfrentam dilemas com relação ao material de trabalho, gestores, espaço físico, alunos e família, porém, não partilham de problemas relacionados ao ensino/mediação. Pareceu-nos haver nas considerações exclusão de um dos atores principais do processo educativo, o professor, com o reforço de fatores externos a ele. Partindo dessa premissa, trazemos à reflexão o fato de que talvez não existam para as professoras os enfrentamentos no processo ensino-aprendizagem. Por que as professoras não consideraram a possibilidade de enfrentamento com relação ao ensino? Para elas como se caracteriza o docente nesse processo? E sua identidade no processo educativo? E sua participação/mediação, tão importante no processo ensino-aprendizagem? Deixamos aqui tais questionamentos no intuito de que talvez possibilitem novas discussões acadêmicas.

Portanto, acreditamos que uma sistematização e conhecimento das relações existentes entre todos os aspectos envolvidos no processo educativo, seja o melhor caminho para um entendimento crítico do processo de medicalização, pois na ausência de uma compreensão mais

geral dessa problemática e no tratamento dado aos problemas no processo de escolarização, mesmo que nos depoimentos estes não tenham sido pontuados de maneira enfática pelas professoras, presumimos que a Medicalização do fracasso escolar possa se fazer presente. Nesse sentido reafirmamos como a pesquisa empírica, nesse contexto, viabiliza ao docente participante estabelecer relações que até então não haviam sido despertadas, abrindo a possibilidade de compreensão do todo educacional e do processo de medicalização do fracasso escolar propriamente dito de maneira lógica e unificada.

Esperamos com este estudo contribuir para futuras discussões que levem em consideração como têm sido significado determinados conceitos relacionados à aprendizagem escolar e como estes são utilizados no processo de Medicalização da Educação.

Ressaltamos ainda a importância de publicizar os resultados desta pesquisa na escola para as professoras como processo formativo. Ademais, destacamos a relevância na continuidade de estudos no sentido de como o campo pedagógico tem se posicionado e se isentado de dar respostas consistentes acerca da questão do fracasso, além de outras temáticas relacionadas à Medicalização da Educação.

Referências

Anped. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (n. d.). (2015) *Reuniões Nacionais*. Recuperado em 10 abril, 2015, de http://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacional

Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo* (L. A. Reto & A. Pinheiro, Trad.). (Ed. rev.). São Paulo: Edições 70. (Obra original publicada em 1977).

Ibicit, Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (n. d.). *Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações*. Recuperado em 10 abril, 2015, de http://bdtd.ibict.br/vufind/

Bogoyavlensky, D. N. & Menchinskaya, N. A. (2005). Relação entre aprendizagem e desenvolvimento psicointelectual da criança em idade escolar. In: A. Leontiev, L. S. Vygotsky & A. R. Luria (Ed.). *Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da*

aprendizagem e do desenvolvimento (R. E. Frias, Trad.). (11a ed. pp. 37-58). São Paulo: Centauro.

Capes. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (1990). *Portal de Periódicos da Capes/MEC*. Recuperado em 10 abril, 2015, de http://www.periodicos.capes.gov.br/

Collares, C. A. L., & MOISÉS, M. A. A. (1994) A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico (A Patologização da Educação). *Série Idéias*, (23), 25-31.

Collares, C. A. L., & Moisés, M. A. A. (2014) A Educação na Era dos Transtornos. In: L. S. Viégas (Org.). *Medicalização da educação e da sociedade: ciência ou mito?*(pp. 47-65). Salvador: EDUFBA.

DSM-V-TR™. (2014) Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (Ed. rev.) [Manual] (C. Dornelles, Trad.). (ed. 5ª) Porto Alegre: Artmed. (obra original publicada em 1952)

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

Fórum Sobre Medicalização da Educação e da Sociedade. (2013). *Recomendações de Práticas não Medicalizantes para Profissionais e Serviços de Educação e Saúde*. Recuperado em 10 maio, 2015, de http://medicalizacao.org.br/book-author/gt-educacao-e-saude-do-forum-sobre-medicalizacao-da-educacao-e-da-sociedade/.

Fórum Sobre Medicalização da Educação e da Sociedade. (2013). *O Consumo de Psicofármacos no Brasil, Dados do Sistema Nacional de Gerenciamento de Produtos Controlados Anvisa (2007-2014).* Recuperado em 10 maio, 2015, de http://medicalizacao.org.br/book-review/nota-tecnica-o-consumo-de-psicofarmacos-no-brasil-dados-do-sistema-nacional-de-gerenciamento-de-produtos-controlados-anvisa-2007-2014/.

Leontiev, A. N. (2014) Uma Contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In: L. S. Vigotskii, A. R. Luria & A. N. Leontiev (Ed.). *Linguagem, Desenvolvimento e*

Aprendizagem. (M. P. Villalobos, Trad.) (13a ed., pp. 59-83). São Paulo: Ícone. (Artigo original publicado em 1981).

Machado, A. M. (2012) Formas de pensar e agir nos acontecimentos escolares: criando brechas com a Psicologia. In: M. G. D. Facci, M. E. M. Meira & S. C. Tuleski (Orgs.). *A Exclusão dos "Incluídos": uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos*. (2a ed., pp. 53-74). Maringá: Eduem.

Meira, M. E. M. (2012) Para uma crítica da medicalização na educação. *Psicologia Escolar e Educacional*, *16* (1),136-142. Maringá.

Moysés, M. A. A. (1992) Fracasso Escolar: uma questão médica? *Série Idéias*, *v*(6), 29-31, São Paulo.

Moysés, M. A. A. & Collares, C. A. L. (2014) Medicalização do comportamento e da aprendizagem: a nova face do obscurantismo. In: L. S. Viégas (Org.). *Medicalização da educação e da sociedade: ciência ou mito?* (pp. 21-43). Salvador: EDUFBA.

Patto, M. H. S. (2008) *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. (3a ed.). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Prestes, Z. (2012) *Quando não é quase a mesma coisa: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados.

Scielo. Scientific Electronic Library Online (n. d.). *Biblioteca eletrônica de periódicos científicos*. Recuperado em 10 abril, 2015, de http://www.scielo.org/php/index.php

Vigotsky, L. S. (2009) *A construção do pensamento e da linguagem* (P. Bezerra, Trad.). (2ª ed.). São Paulo: Editora WMF Martins Fontes. (Obra original publicada em 1934).

Vygotsky, L. S. (2005) Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: A. Leontiev, L. S. Vygotsky & A. R. Luria (Ed.). *Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento* (R. E. Frias, Trad.). (11a ed. pp. 01-17). São Paulo: Centauro.

XIII CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL

PELA DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

27 a 30 de setembro de 2017 – Salvador – BA ISSN 1981-2566

www.conpe2017.ufba.br

MEDICALIZAÇÃO DA INFÂNCIA A TROCO DE QUÊ?

Mary Yoko Okamoto - UNESP [133]

Juliana Fernanda de Barros - UNESP [134]

Introdução

A demanda de pais em busca dos serviços de saúde mental para seus filhos movida, principalmente, por queixas relativas ao comportamento e a dificuldades escolares tem crescido nos últimos anos. É comum verificar o relato da existência de comportamentos agressivos, impulsivos, desobediência, desatenção, agitação e dificuldades escolares presentes no discurso daqueles envolvidos no cuidado da criança, seja a família ou a escola (Thevenot e Metz, 2007).

Pesquisas e estudos atuais têm mostrado o grande número de encaminhamentos da população infanto-juvenil provindos de escolas para clínicas escolas e serviços da rede pública de saúde para atendimento psicológico. As queixas variam desde dificuldades de aprendizado até mau comportamento na escola (D'Abreu e Marturano, 2011; Santos, 2006). Mediantes estes comportamentos ditos "desviantes"[135], muitas crianças, cada vez mais precoces, têm sido encaminhadas a especialistas à busca de um diagnóstico que possa explicar e justificar o problema apresentado.

No Rio Grande do Sul, um estudo realizado numa clínica escola relacionado à caracterização da clientela infantil atendida, demonstrou dados semelhantes a outras pesquisas nesse campo, destacando que o público que mais tem procurado atendimento nessa clínica é do sexo masculino com 67,3%, sendo que a faixa etária com o maior índice se encontra entre 6 e 9 anos, representando 56,4%. Com relação aos encaminhamentos, 63,5% vieram de escolas enquanto que a demanda por indicação da própria família é de 10,4% e por serviços de saúde, 9,4%. As queixas estavam relacionadas à incidência de problemas de comportamento (43,5%) e com dificuldades na escola (32,1%) (Cunha e Benetti, 2009).

---

[133] Doutora, professora da Unesp, campus de Assis/Sp. E-mail: mary.ok@uol.com.br

[134] Mestre, Assis/SP e AEMS Três Lagoas/MS – e-mail: jubarrospsi@hotmail.com

[135] Como comportamento desviante, entende-se uma "conduta que destoe do que é socialmente desejável, mas que nem sempre representa uma entidade nosológica" (Brzozowski; Caponi, 2013, p. 210).

Mediante estas queixas, a necessidade de um diagnóstico e, sobretudo, de uma medicação surge como uma promessa de solução rápida para o mal vivido pela criança e sua família, diante a prescrição de medicamentos psiquiátricos com a promessa de conter toda sorte de sofrimento. A escola, por sua vez, contribui incessantemente para esse processo encaminhando seus alunos para especialistas a fim de conter ou corrigir os problemas de aprendizagem ou comportamento apresentados em sala de aula. "Essa prática acalma a angústia dos professores, não só por transferir responsabilidades, mas principalmente porque desloca o eixo de preocupações do coletivo para o particular" (Collares e Moysés, 1994, p. 30).

Ao analisarmos a conduta do psicólogo com relação aos atendimentos realizados a essa população pesquisada, observamos que se constituiu em: orientação familiar (24,7%), terapia individual (15,3%) e terapia grupal (20,5%), sendo que apenas 1% dos casos estudados foram realizadas pesquisas com os professores dos alunos (Braga e Morais, 2007). Esses dados reforçam a "responsabilização do indivíduo por suas dificuldades, valorizando a consideração de "questões internas" ou da qualidade das relações familiares como causas do "desajuste" e do não-aprendizado" (Guarido e Voltolini, 2009, p. 247), em detrimento de questões educacionais, socioculturais e econômicas.

Muitos desses comportamentos considerados fora do padrão esperado, acabam sendo classificados como transtornos mentais, caracterizando um processo de patologização e consequentemente medicalização de certas condutas. Como resultado, constata-se um aumento vertiginoso na venda de medicações que traz em seu bojo a promessa de medicar comportamentos como se fossem processos meramente biológicos, inatos e genéricos (Moysés, 2008).

Como o processo de medicalização entendemos, segundo Moysés e Collares, o deslocamento de "problemas coletivos para a esfera do individual; problemas sociais e políticos para o campo médico. E o que significam esses deslocamentos? A biologização e, consequentemente, a naturalização desses problemas" (2007, p. 14).

A normatização da vida tem por corolário a transformação dos problemas da vida em doenças, em distúrbios. O que escapa às normas, o que não vai bem, o que não funciona como deveria... tudo é transformado em doença, em problema individual. Afasta-se a vida, para sobre ela legislar, muitas vezes destruindo-a violenta e irreversivelmente. E os profissionais, com sua

formação acrítica e a-histórica, exercem, a maioria sem se dar conta, seu papel de vigilantes da ordem. Crentes nas promessas de neutralidade e objetividade da ciência moderna, não sabem lidar com a vida, quando se defrontam com ela. (Moysés e Collares, 2013, p. 12)

Desta forma, a medicalização tende a transformar sensações físicas ou psicológicas normais em patologias, provocando uma "epidemia" de diagnósticos, bem como questões não-médicas, de origem social e política, em questões médicas. "Nessa perspectiva se considera que crianças apresentam dificuldades escolares por causa de disfunções ou transtornos neurológicos" (Meira, 2012, p. 136), relegando única e exclusivamente a criança, por questões biológicas, ou a família, devido a sua desestruturação ou pobreza, as causas do mal comportamento ou do não aprender na escola. "A lógica biologizante tem levado pessoas a se perguntarem 'o que a criança tem que não consegue prestar atenção? ' É preciso formular outro tipo de pergunta: o que na escola produz a falta de atenção e concentração? " (Meira, 2012, p. 139). Assim, é preciso descentrar do indivíduo a carga e toda a responsabilidade pelo seu fracasso, privilegiando a abordagem biológica e organicista, pois o processo saúde-doença é determinado sobretudo pela inserção social deste indivíduo.

Nesta lógica de funcionamento do reducionismo biológico, o professor e demais autores sociais, assumindo uma postura acrítica, passam a não ter responsabilidades pelos sintomas da criança, onde a instituição escolar e sua política educacional não são questionadas. "Desta forma, o fracasso deixa de ser *escolar* e passa a ser *do escolar*, aquele que apresenta comportamento considerado desviante em relação ao padrão pré-estabelecido pela sociedade (Luengo, 2009, p. 48). Como consequência

> A criança estigmatizada incorpora os rótulos, introjeta a doença. Passa a ser psicologicamente uma criança doente, com consequências previsíveis sobre sua autoestima, sobre seu autoconceito e, aí sim, sobre sua aprendizagem. Na prática, ela confirma o diagnóstico/rótulo estabelecidos (Collares e Moysés, 1994, p. 29).

Deve-se ressaltar, no entanto, que atualmente a medicalização não é praticada apenas pelos médicos, mas por outros profissionais e campos do saber como psicólogos, fonoaudiólogos e psicopedagogos que vem se aliar a uma prática biologizante. Assim, hoje

utilizamos um termo mais abrangente – a patologização – "uma vez que o fenômeno tem-se ampliado, fugindo dos limites da prática médica" (Collares e Moysés, 1994, p. 26).

Tal situação é altamente lucrativa e vantajosa para a indústria farmacêutica que vendem seus psicofarmacológico a fim de resolver e controlar todos os problemas do comportamento humano, bastando estender as mãos e engolir a pílula milagrosa (Escudeiro, 2007). Uma vez que o diagnóstico e a medicação passam a ser a resposta para os males apresentados pela criança, desconsiderando qualquer singularidade do comportamento humano, "o professor 'não tem mais nada a ver com isto', no duplo sentido que a expressão indica: o de desresponsabilização e o de impotência" (Guarido e Voltolini, 2009, p. 257).

Diante as questões apresentadas, a presente pesquisa buscou compreender as implicações tanto do funcionamento familiar quanto escolar na constituição sintomática da criança, de uma maneira abrangente e não-compartimentalizada, sem cair numa culpabilização dos atores envolvidos no processo. Assim, por meio da análise de quatro casos, pretendesse analisar o que está encoberto no discurso das queixas escolares das crianças que são encaminhadas para os serviços de psicologia.

A pesquisa

Para atingir aos objetivos descritos acima, após o contato com a demanda existente no serviço de clínica escola de Psicologia do Centro de Pesquisa e Psicologia Aplicada "Dra. Betti Kattzenstein" – CPPA, da Faculdade de Ciências e Letras de Assis/SP – UNESP, entre 2013 a 2014, houve a seleção de casos para compor a amostra da pesquisa, que levava em consideração os critérios de idade e de queixa de comportamento, que compõe o foco dessa pesquisa. A amostra, composta por conveniência, contou com 4 crianças que frequentavam o primeiro ciclo do Ensino Fundamental do município de Assis/SP.

Os casos que compuseram a amostra da pesquisa foram: Gabriela[136], 10 anos, frequentava o 4º ano do Ensino Fundamental I, filha de Susana e aluna da professora Rose. Foi encaminhada pela escola com queixa de falta de atenção e concentração e segundo a mãe, a

[136] Todos os nomes apresentados aqui são fictícios.

filha é muito agitada em casa. Foram realizadas 2 entrevistas de anamnese com Susana, quatro sessões de hora lúdica e uma entrevista devolutiva.

Marcelo, 9 anos, cursava o quarto ano do Ensino Fundamental I, filho de Carol e neto de Elisa. Como a avó materna, Elisa, tem a guarda da criança, ela foi entrevistada. Nesse caso, foram realizadas entrevistas com duas professoras, Luiza e Edite, uma vez que a criança foi transferida de sala de aula em função de problemas de relacionamento. Marcelo foi encaminhado pela escola, com queixa de comportamento (agitação, agressividade, comportamento desafiador e não realiza as tarefas escolares). Além do encaminhamento psicológico, a criança faz acompanhamento com neurologista recebendo medicação. Foram realizadas duas entrevistas de anamnese com Elisa, quatro sessões de horas lúdicas e uma entrevista de devolutiva.

Luís, 10 anos, filho de Mara e João, estava matriculado no 4º ano. Sua professora, Camila, acompanhou a criança durante o ano todo. A mãe procurou a escola para que a criança fosse encaminhada, com a queixa de comportamento (agitação, desobediência, rebeldia). Foram realizadas duas sessões de anamnese com o casal, quatro sessões de hora lúdica e uma entrevista de devolutiva.

Por fim, Giovana, 8 anos, matriculada no 3º ano do Ensino Fundamental I, filha de Carolina e Pedro. Giovana foi encaminhada pela escola, com queixa de comportamento (agitação, chama muito a atenção, não obedece a professora). Foram realizadas duas entrevistas de anamnese, quatro sessões de hora lúdica e uma entrevista de devolutiva.

Os estudos dos casos selecionados iniciaram-se com entrevistas com os pais das crianças para a apresentação dos objetivos da pesquisa e obtenção do Consentimento livre e esclarecido de acordo com a Resolução 196/1996, Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde. A entrevista de anamnese teve por objetivo compreender a história, funcionamento/dinâmica familiar e o desenvolvimento da criança e da queixa. Ao final do processo, foram realizadas entrevistas devolutivas e possíveis encaminhamentos aos casos.

No contato com as crianças, utilizamos a observação de horas lúdicas para a compreensão das fantasias inconscientes relacionadas aos sintomas e suas possíveis causas. A técnica da atividade lúdica através do brincar e de jogos tem sido considerada uma importante ferramenta clínica de análise infantil e de grande valor para o diagnóstico, pois proporciona

uma compreensão das expressões de conflitos e vivências psíquicas infantis reatualizadas no momento da atividade (Aberastury, 1982).

Posteriormente a esta etapa, foi utilizada o procedimento de Desenhos da Família com Histórias (DF-E), desenvolvido por Trinca (1997). Tal técnica possibilita a revelação da percepção da criança sobre a dinâmica de sua família através de quatro desenhos de família e uma estória referente a cada um deles.

No entanto, para as finalidades deste estudo, neste momento, não iremos analisar as sessões realizadas com as crianças, uma vez que queremos destacar as questões ao entorno desta criança a fim de compreender as concepções do seu fracasso sob a ótica dos professores e de seus pais, e não reforçar um olhar biologizante.

Com relação às entrevistas com os professores, foi realizado um contato inicial com os mesmos, para a apresentação dos objetivos da pesquisa e agendamento do horário e local mais pertinente à sua realização. Nessa entrevista, foram investigados os significados atribuídos pelos professores à queixa apresentada pela criança, sua compreensão sobre a criança, no que diz respeito ao seu desenvolvimento escolar, suas características de relacionamento na escola e com os colegas e as formas utilizadas pelo mesmo com relação ao comportamento e dificuldades apresentadas pela criança no contexto escolar.

A utilização da entrevista semi-dirigida justifica-se pela possibilidade de tal técnica oferecer recursos para organizar um roteiro prévio, baseado nos objetivos da pesquisa e nos campos que pretende-se investigar, e estabelecer uma "conversa com finalidade", por meio da qual é possível ter acesso a ideias, crenças, modos de pensar, sentimentos, valores, razões e motivos que justifiquem a atitudes e formas de atuar dos atores envolvidos no processo (Minayo, 2006).

As entrevistas foram gravadas e transcritas na integra, de acordo com o consentimento prévio dos entrevistados e encontram-se com a pesquisadora. A análise dos dados levantados nas entrevistas e nos casos foi realizada de acordo com o referencial psicanalítico familiar e do desenvolvimento infantil, levando-se em consideração a contextualização histórica e social da população investigada.

Análise das entrevistas realizadas com as mães

Aqui apresentaremos alguns recortes das anamneses realizadas com os pais trazendo os conteúdos mais significantes e latentes de suas falas.

Em relação aos encaminhamentos, dos quatro casos analisados, três deles foram encaminhados para o tratamento através de um pedido da escola. No caso de Gabriela além da escola, a advogada que cuidava do processo de pedido de pensão alimentícia também solicitou uma avaliação psicológica. *"Mas assim, a queixa veio da escola então por isso que eu procurei o atendimento. Foi indicado, inclusive, pela escola"* (Carolina, mãe de Giovana). Apenas no caso do Luís, a mãe tomou a iniciativa em procurar a escola para pedir um encaminhamento para um tratamento psicológico.

Em se tratando do motivo do encaminhamento, em todos os casos analisados, o comportamento agitado foi o principal motivo para o encaminhamento das crianças para o tratamento psicológico e tal queixa teve origem principalmente na escola. Apenas no caso da Gabriela, a queixa relativa ao comportamento agitado é percebida apenas no discurso da mãe e não da escola. Nos casos de Marcelo e Luís, além da agitação, existem outras queixas relacionadas, tais como a agressividade e não realizar as tarefas na escola.

Apesar da origem do encaminhamento ter sido realizado pela escola, as mães referem que notaram diferenças no comportamento da criança desde dos três aos cinco anos.

> *"Quando? Ai... Desde pequena, uns 5, 6 anos ela já tinha esse... Mas ela começou a agravar mesmo na escola, agora, ano passado, que é quando começa a pegar mesmo a parte de matéria*" (Susana, mãe de Grabriela).

Além do encaminhamento para o tratamento psicológico, nos casos de Marcelo e Luís, a escola também encaminhou o caso para o neurologista e a criança foi medicada. Marcelo ainda faz uso de medicações e Luís recebeu alta médica e, portanto, atualmente não faz mais uso de medicações.

Nas entrevistas realizadas com os pais, observamos que, em todos os casos, a principal descrição da família com relação ao filho é semelhante àquela apresentada pelo discurso escolar. Associada a principal queixa, do comportamento agitado, outras queixas foram apresentadas no discurso familiar, tais como: desobediência, ciúmes, imaturidade,

agressividade, mentira, nervoso e falta de noção de perigo; características com as quais os pais têm alguma dificuldade em lidar.

No tocante as relações estabelecidas entre os pais e os filhos, quanto à função da parentalidade, e como os pais lidam com os comportamentos apresentados pelos filhos, é importante ressaltar que quando questionados a respeito das possíveis causas para as queixas apresentadas pelos filhos, os pais apontam algumas questões referente ao funcionamento familiar.

> *"Eu vejo ela assim como... Carente, embora a gente dê carinho. Mas pra ela, talvez falte alguma coisa que a gente ainda talvez não tenha descoberto! Né, a gente passeia, a gente tem o nosso momento de lazer. Mas talvez pra ela isso não seja suficiente. Então ela quer aquela atenção! (...)É, porque eu acho que uma forma de querer chamar atenção é uma carência, né?"* (Carolina, mãe de Giovana).

Para contornar os comportamentos apresentados pelos filhos, os pais utilizam o castigo, punição física ou tirar algo que a criança gosta. No entanto, apesar das variadas tentativas exercidas pelos pais na tentativa de estabelecer algum tipo de controle sobre os comportamentos apresentados pelos filhos, percebem que os mesmos não os respeitam e não os obedecem.

Outro aspecto evidenciado nas falas dos pais refere-se à preocupação que têm em satisfazer e suprir as necessidades dos filhos. Relatam que tentam proteger os filhos de sofrimentos, de perigos, além de oferecer passeios e suprir suas necessidades.

> "*Sabe o que que é? As vezes a gente pensa assim "nossa, mas eu não tive isso", então cê qué passa pra eles, tenta dá o que você não teve... entendeu? Então eu acho que é nesse sentido que as vezes cê fica... meio... É, o que a gente pode fazê, a gente acaba fazendo... Nem tudo que ele qué, a gente dá... porque não é tudo que a gente pode dá... mas... assim, né.. o básico que eles... as vezes qué..."* (Mara, mãe do Luís).

Diante do que foi exposto, é notável o sentimento de culpa apresentado pelos pais diante das dificuldades enfrentadas pelos filhos, além do sentimento de fracasso na educação do filho.

> *"Ah, é muito ruim, né? É uma sensação de fracasso, né? Na educação de um filho! (...) É porque eu... Eu sempre falo no meu trabalho, na minha vida, meu marido sempre: 'A*

gente não erra porque a gente quer! Se a gente errou foi sem querer!' (...) Então assim, eu falo: 'Nossa, a gente faz de tudo! Porque a gente trabalha pros filhos! Pelo conforto, né? E a vida não move só em dinheiro, né?' Também tem o lado afetivo, tudo! E a gente também tem isso: 'Onde... O que que tá faltando?'. Assim, eu e meu marido a gente já conversou e já se perguntou" (Carolina, mãe de Giovana).

Este aspecto relaciona-se à culpa vivida pelos pais diante dos problemas e queixas apresentados pelos filhos. Todos relatam uma rotina familiar na qual os filhos sentem a necessidade da presença dos pais, principalmente da figura materna.

Análise das entrevistas com as professoras

Aqui colocaremos alguns recortes das anamneses realizadas com os professores das crianças encaminhas para terapia a fim de apresentar os conteúdos mais significantes e latentes em suas falas.

Quando solicitadas a dizer sobre a dificuldade verificada nas crianças, a característica principal apontada no discurso das educadoras relaciona-se ao comportamento agitado, impulsivo e agressivo, com exceção de Gabriela. Outra característica apontada por todas as professoras refere-se à dificuldade em concentração e na realização das atividades em sala de aula. Porém, tal característica surge de modo diverso de acordo com o caso: em Gabriela, a professora aponta apenas a falta de concentração, enquanto nas demais crianças, tal dificuldade encontra-se associada à dificuldade em realizar as atividades propostas.

Quando questionadas a respeito da compreensão sobre a dificuldade apresentadas pelos alunos, as educadoras associam tais dificuldades a outras características como a questão familiar e comportamentais, tais como imaturidade, carência e chamar a atenção.

"Eu achava no começo que ele era muito imaturo, porque os pais, principalmente a mãe, a mãe vem trazê-lo até hoje na porta da escola, no portão, fica esperando porque nós fazemos o momento de oração, ela espera terminar o momento de oração, ela espera bater outro sinal, nós adentramos para sala e então que ela vai embora, assim ela sobrecarrega o Luis. (...) A participação da família... a família tá se sentindo acoada, ela não tá mais conseguindo achar solução. Eu não conheço a realidade a fim,

como é realmente na casa, mas dá para perceber que ele faz muito para chamar a atenção (Camila, Prof.ª de Luís).

Além da questão familiar, algumas professoras apontam aspecto relacionado a fatores orgânicos e inato, um distúrbio de origem cerebral e uma carência no geral, como algo inata, respectivamente.

Em se tratando das concepções das professoras quanto ao papel desempenhado na relação estabelecida com os alunos que apresentam queixas de comportamento e o papel da escola, percebemos que as professoras entrevistadas demonstram que o papel do professor, diante de crianças com tais queixas está além de ensinar o conteúdo formal do ensino e se preocupar com a aprendizagem. Relatam a importância da confiança, da necessidade em trabalhar aspectos relativos à questão familiar, do acolhimento e da proteção para atender às necessidades dos alunos.

"*A mãe me contou que a Gabriela era uma criança que não tinha atenção do pai, porque ele nem tinha contato e isso com certeza abalava o desenvolvimento dela. A primeira coisa que eu fui fazer e que eu faço todos os anos é trabalhar a questão da família, porque a nossa família hoje não é mais a mãe, o pai e os filhos. Hoje é a mãe e os filhos ou a avó e os netos ou o pai e os filhos. Nós não temos mais aquele laço familiar que a gente tinha antes, hoje são diferentes"* (Prof.ª Ana).

Com relação ao papel desempenhado pela família e a importância de tal papel, os discursos das professoras foram diversificados. Porém, evidenciamos que as entrevistadas apontam o papel da família principalmente no tocante à participação na vida escolar do filho, ou seja, conversar, auxiliar e aconselhar o filho em relação às atividades e tarefas escolares, oferecer apoio à criança nas atividades escolares e participar da vida escolar da criança, principalmente quando a presença dos pais é solicitada pela escola.

Apontam, no entanto, que os pais não têm controle sobre o desempenho e a participação do filho nas atividades escolares, principalmente porque os pais não auxiliam os filhos nas tarefas escolares. Relatam as mudanças ocorridas no funcionamento familiar, as quais impactam o rendimento escolar, sobretudo no que diz respeito ao tipo de modelo parental existente e o reflexo na postura da criança na escola. As educadoras referem a falta de tempo

dos pais para participar da vida escolar do filho e que muitas vezes, a escola tem desempenhado o papel da família. Nesse sentido, apontam a necessidade de um trabalho em conjunto entre a família e a escola, para que desenvolvam ações e apoio mútuos.

Considerações Finais

Como aponta Rojas (2010), é importante compreender as mudanças ocorridas com relação à função materna e paterna e, consequentemente, ao lugar ocupado pelos filhos nesta constelação relacional. Assim, antes de fazermos as considerações finais sobre a pesquisa realizada, é relevante a reflexão, ainda que breve, a respeito das mudanças sociais que ocorreram desde o final do século XVII, movidas, em grande parte, pela influência da lógica capitalista, as quais resultaram num processo de amplas transformações na família cujas implicações reverberaram no movimento da medicalização e sobretudo na patologização da infância.

Verifica-se a partir do século XVIII, a consolidação das especialidades voltadas para a criança e dos cuidados que essa faixa etária necessitava. Em consequência, a infância tornou-se o centro da família, possibilitando um maior investimento afetivo da mãe para com o filho. A educação passou então a ocupar a principal garantia da ordem pública e a criança, seu principal alvo. Portanto, a escolarização torna-se um ponto central para o futuro da criança e será em torno, principalmente da escola, que a infância será organizada. De acordo com Ariès (1981), esse processo deu origem ao "sentimento moderno da família" no qual, dentre outras características encontra-se a preocupação em proporcionar a todos os filhos, indistintamente, uma preparação para a vida associada à intensa preocupação e importância da educação dos filhos.

Os aparelhos estatais, nesse contexto histórico, passaram a olhar a família, em sua maioria desfavorecida, como uma instituição insuficiente de cuidados para atender às necessidades básicas da criança. Iniciando-se um processo de tutelização da instituição familiar por meio dos aparelhos judiciário, assistencial e educativo. A partir desse processo de tutelização, a infância passou a ser controlada tanto pelos órgãos públicos, quanto pelos privados, e vista como uma aposta favorável para o futuro, ou seja, foi mediada pela família, escola, e até mesmo pelo saber médico.

A partir disso, qualquer distúrbio apresentado pela criança era atribuída à família, pela sua possível ineficiência para exercer o papel da educação de seus filhos, ou pela existência de doenças orgânicas. Com os vínculos fragilizados, devido a tutelização da instituição familiar, as funções paterna/materna de autoridade e limites ficaram prejudicadas. O enfraquecimento da família aliado ao fortalecimento da infância no meio social está ligado à intensificação pela procura por especialistas, em busca de soluções e respostas para os problemas apresentados pelas crianças. Isso demonstra o fortalecimento do discurso científico, que passa a deter grande parte do saber considerado necessário tanto para apontar possíveis soluções como para evitar a piora dos problemas atuais no futuro (Donzelot, 1986; Rojas, 2010).

Na lógica de que para atingir o fim esperado (eficiência e rendimento), qualquer meio é válido, corre-se o risco de que os pais, baseados no modelo social vigente, reproduzam o modelo medicalizante nas relações estabelecidas, seja em casa ou nas escolas. Assim, entram em cena os remédios para ansiedade, insônia, estresse, entre outros.

A preocupação em garantir um futuro tranquilo, estável financeiramente, faz com que os adultos valorizem a aprendizagem como porta de entrada para o mundo do trabalho, onde o conhecimento não é criado e subjetivado, mas sim aplicado. Essas questões nos remetem a pensar que quando o filho apresenta dificuldades, isso se traduz num golpe ao narcisismo dos pais, os quais terão dificuldades em sustentar o projeto narcísico para o qual aquele filho estava inicialmente configurado e isso se traduz no tipo de vínculo que se estabelece com a criança, desde o início de seu desenvolvimento.

Nesse contexto no qual qualquer dificuldade deve encontrar soluções imediatas, sem se preocupar com uma análise mais complexa relacionada às causas dos problemas, a medicalização tem espaço garantido, assim como as terapias que buscarão enquadrar o indivíduo no que se supõe ser a solução adequada. A diversidade humana deixa de ser considerada, pois para obter êxito no futuro, é necessário enquadrar os indivíduos em padrões de normalidade e perfeição, criados pela sociedade.

É claro que tais características funcionais e relacionais percebidas na trama familiar conectam-se a uma sociedade baseada no oferecimento e no consumo constante de objetos e substâncias que evitam tanto a postergação do prazer como do sofrimento e inserem a necessidade vincular e de trocas subjetivas como secundárias para a obtenção do prazer.

Essas questões se fazem presentes e reverberam nas entrevistas coletadas nesta pesquisa, onde a queixa apresentada em relação ao comportamento agitado do aluno deve ser logo investigado e contido. A família, muitas vezes reféns do discurso escolar ou especializado, passa a incorporá-lo apresentando, como observamos nas entrevistas, uma discrição muito semelhante àquela apresentada pela escola da problemática do seu filho, colando-se neste discurso.

Ainda presos ao discurso da culpabilização, onde a família é a responsável pelo fracasso ou sucesso na criação do seu filho, quando questionados a respeito das possíveis causas para as queixas apresentadas, os pais apontam algumas questões referente ao próprio funcionamento familiar. Sentem-se culpados diante das dificuldades enfrentadas pelos filhos, além do sentimento de fracasso na educação. Este aspecto relaciona-se à culpa vivida pelos pais diante dos problemas e queixas apresentados pelos filhos, além de suas rotinas exaustastes que não os permitem dar toda a atenção que sentem que o seu filho necessita, principalmente da figura materna.

Relatam que ao tentar estabelecer algum tipo de controle sobre os comportamentos apresentados pelos filhos, percebem que os mesmos não os respeitam e não os obedecem. Ao mesmo tempo evidenciam a preocupação que têm em não só punir, mas de satisfazer e suprir as necessidades dos filhos para suprir sua ausência.

De acordo Rojas (2010), nos dias atuais, a simetria na relação pais e filhos tem se acentuado e, muitas vezes, pode ocorrer, até mesmo, a inversão nessa relação, de modo que o poder é depositado nos filhos, resultando numa situação de desamparo dos pais em relação à sua função e seus papéis de protetores e de apoio para o desenvolvimento psíquico de seus filhos. E tanto a simetria como a inversão podem acarretar uma relação na qual se verificam adultos temerosos e frágeis e, por outro lado, crianças com excesso de responsabilidade, autonomia e poder decisório, altamente investidas e idealizadas, constituindo-se em uma expectativa de realização e perfeição para seus pais.

Os limites, quando bem aplicados, funcionam como referência para a constituição da identidade, mas os pais se sentem, frequentemente, culpados quando devem dizer um “não” para um pedido do filho. A falta de limites e a ambiguidade do “sim” - presentes como mecanismos compensatórios da ausência dos pais ou do que eles próprios não puderam ter

quando crianças - colaboram para o descontrole da criança, já que ela necessita de regras e um ambiente que garantam a contenção de sua descarga pulsional.

A questão da responsabilização dos pais também fica evidente nos relatos das professoras, ora associando tais dificuldades a questão familiar ora atribuindo a própria criança devido a imaturidade, carência, distúrbio ou necessidade de chamar a atenção. Reforçam as mudanças ocorridas no funcionamento familiar, as quais impactam no funcionamento escolar, sobretudo no que diz respeito ao tipo de modelo parental existente e o reflexo na postura da criança na escola.

Observamos então que a presença do discurso médico na escola aliado à intensa valorização da mesma, tem produzido o fortalecimento das estratégias de intervenção médica em detrimento das próprias ações pedagógicas diante do surgimento das queixas e sintomas escolares e de comportamento que eclodem de forma intensa na escola. Além disso, a fragilização da família e de seu papel contribui para tal fortalecimento do discurso médico no tocante às questões dos problemas apresentados durante a infância

No entanto, para uma compreensão mais abrangente do sintoma apresentado pela criança, deve ser considerada a tríade criança, família e escola para que se chegue a alguma conclusão, uma vez que é preciso distinguir nas crianças, as possibilidades de aprender, referente às capacidades físicas, mentais e o desejo de aprender, que depende da motivação que a ela tem para se dedicar àquela atividade. Essa motivação pode vir dela mesma, mas também da família, por meio de estímulos, e da sociedade, principalmente da escola, que deve valorizar o conhecimento. “A inadaptação da escola frente às estruturas sociais atuais deve ser levada em conta na avaliação da inadaptação escola-criança antes de declarar esta última ‘inadaptada’” (Marcelli, 2010, p.431).

Há uma relação importante entre motivação e atenção, por isso, é necessário que se avalie se a dificuldade da criança em se concentrar não é consequência do desinteresse devido à falta de motivação e não de um déficit neurológico. Para que haja aprendizagem, é imprescindível que haja desejo o qual funciona como motor e que a busca pelo conhecimento se torne cada vez mais complexa possibilitando a constituição do processo secundário esteja constituído, e este desejo quem deve promover sobretudo é a escola. No entanto,

> Muitas vezes, a concepção de criança que o educador possui não permite que ele a veja como um ser individualizado e atravessado historicamente, o que pode transformar o seu discurso no discurso de um sujeito infantil *universal, ideal e abstrato*, produzido apenas pela razão, obedecendo de forma padronizada às características biológicas próprias da idade à qual pertence. Essas peculiaridades resultam de uma uniformização, o que produz uma homogeneização da educação. Assim, toda e qualquer criança que se desvia do padrão considerado "normal", acaba sendo vista como problemática e uma nova necessidade passa a ser produzida, fazendo com que os educadores venham a solicitar "cuidados" dos profissionais da área médica, com o intuito de detectar distúrbios e posteriormente corrigi-los (Luengo, 2009, p. 52).

A dificuldade deste aluno, que deveria ser um motivo de reflexão e mudanças nas estratégias pedagógicas deste professor, fica mascarado diante o diagnóstico, "uma vez que o "mal" está sempre localizado no aluno. E o fim do processo é a culpabilização da vítima e a persistência de um sistema educacional perverso, com alta eficiência ideológica (Collares e Moysés, 1994, p. 30).

Não se trata aqui, obviamente, de criticar de forma geral e indistinta o uso da medicação para tratar distúrbios ou de negar qualquer questão de ordem biológica ou familiar presentes nas dificuldades escolares. Trata-se no entanto, de defender uma postura mais crítica em relação aos problemas apresentados por nossas crianças, contrapondo as tentativas de transformar questões relacionais, sociais e institucionais em doenças, a fim de "explicar a subjetividade humana pela via estrita dos aspectos orgânicos" (Meira, 2012, p. 136). Assim, como bem aponta Brzozowski e Caponi

> Fazer uma crítica ao diagnóstico excessivo de doenças mentais não tem como objetivo negar os sofrimentos humanos, como muitos podem afirmar. Pelo contrário, tem como objetivo alertar a sociedade sobre: (1) o uso excessivo de medicamentos, que podem apresentar inúmeros efeitos adversos, (2) a transformação de situações que poderiam ser resolvidas sem a interferência médica em doenças, (3) o uso comercial que as grandes empresas da saúde fazem do sofrimento humano e (4) a falta de apoio e de reflexão

social sobre a configuração de nossa própria sociedade e de suas instituições (escola, sistemas de saúde e assistência social). (2013, p. 217).

Para concluir, nosso objetivo com essa discussão não é negar os comportamentos que precisam de atenção especializada ou o sofrimento vivido pelas famílias e crianças, mas pensar nas questões encobertas pelo movimento da medicalização e patologização quando colocam toda responsabilidade do fracasso escolar nas costas da família ou da criança, sem responsabilizar outras instâncias nas questões que circundam este fracasso. Assim, devemos dar luz a outras formas de abordagens, não só a biológica ou familiar, mas também ao papel da escola e do professor, que algumas vezes não se implicam na dificuldade enfrentada pela criança; bem como, no movimento de medicalização que só encoberta e desloca problemas coletivos para a esfera individual a troco de um gozo sem limites reforçados por uma indústria farmacêutico que vende a solução para todos os seus problemas, não dando espaço para vermos e discutirmos de forma mais ampla os problemas sociais que enfrentamos.

Referências

Aberastury, A. (1982). *Psicanálise da Criança: teoria e técnica* (8ª ed.). Porto Alegre, Rio Grande do Sul: Artes Médicas.

Ariés, P. (1981). *História social da criança e da família* (trad. Dora Flaksman. 2ª ed.). Rio de Janeiro, RJ: LTC Livros Técnicos e Científicos.

Braga, S. G., & Morais, M. L. S. (2007). Queixa escolar: atuação do psicólogo e interfaces com a educação. *Psicol. USP, 18(4).* 35-51. https://dx.doi.org/10.1590/S0103-65642007000400003

Brzozowski, F. S., & Caponi, S. N. C. de. (2013). Medicalização dos desvios de comportamento na infância: aspectos positivos e negativos. *Psicologia: Ciência e Profissão*, *33*(1), 208-221. https://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932013000100016

Collares, C. L., & Moysés, M. A. A. (1994). A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico (A Patologização da Educação). *Série Ideias* (23), São Paulo, FDE, 25-31.

Cunha, T. R. dos S, & Benetti, S. P. da C. (2009). Caracterização da clientela infantil numa clínica-escola de psicologia. *Boletim de Psicologia*, *59*(130), 117-127. Recuperado em 30 de fevereiro de 2017, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0006-59432009000100010&lng=pt&tlng=pt.

D'Abreu, L. C. F., & Marturano, E. M. (2011). Identificação de problemas de saúde mental associados a queixa escolar segundo o DAWBA. *Psico*. 42(2), 152- 158.

Donzelot, J. A. (1986). *A polícia das famílias*. Rio de Janeiro: Graal.

Escudeiro, M. L. (2007). *A medicalização da infância: um mercado em expansão*. In. Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Intercâmbio para a Infância e Adolescência Contemporâneas (NIPIAC). Rio de Janeiro: Instituto de Psicologia da UFRJ.

Guarido, R., & Voltolini, R. (2009). O que não tem remédio, remediado está?. *Educação em Revista*, *25*(1), 239-263. https://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982009000100014

Luengo, F. C. (2009). *A VIGILÂNCIA PUNITIVA: a postura dos educadores no processo de patologização e medicalização da infância* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis SP.

Marcelli, D., & Cohen, D. (2009). *Infância e psicopatologia*. Porto Alegre: Artmed.

Meira, M. E. M. (2012). *Para uma crítica da medicalização na educação. Psicologia Escolar e Educacional*, *16*(1), 136-142. https://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572012000100014

Minayo, M. C. S. (2006). *O desafio do conhecimento. Pesquisa qualitativa em saúde* (8ª ed.). Revista e aprimorada. São Paulo: Hucitec.

Moysés, M. A. A., & Collares, C. A. L. (2007). Medicalização: elemento de desconstrução dos direitos humanos. In Comissão de Direitos Humanos do CRP-RJ (Org.). Direitos humanos? O que temos a ver com isso? Rio de Janeiro: Conselho Regional de Psicologia.

Moysés, M. A. (2008). *A institucionalização invisível: crianças que não-aprendem na escola* (2ª ed.). Campinas: Mercado de Letras - Fapesp.

Moysés, M. A. A., & Collares, C. A. L. (2013). Controle e TESTE medicalização da infância. *Desidades, 1*, 11-21. Recuperado em 17 de março de 2017, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2318-92822013000100002&lng=pt&tlng=pt.

Rojas, M. C. (2010). Desamparo y desmentida en la familia actual: intervenciones del analista. *Vínculo, 7*(2), 2-7. Recuperado em 17 de março de 2017, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-24902010000200003&lng=pt&tlng=es.

Santos, P. L. (2006). Problemas de saúde mental de crianças e adolescentes atendidos em um serviço público de psicologia infantil. *Psicologia em Estudo, 11*(2), 315-321. https://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722006000200010

Thevenot, A., & Metz, C. (2007). Instabilidade psicomotora ou hiperatividade?: riscos dos deslizamentos dos discursos sobre a psicopatologia infantil. *Epistemo-somática*, *4*(2), 49-61. Recuperado em 17 de março de 2017, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1980-20052007000200005&lng=pt&tlng=pt.

XIII CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL

PELA DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

27 a 30 de setembro de 2017 – Salvador – BA ISSN 1981-2566

www.conpe2017.ufba.br

MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS: DIÁLOGOS COM A EDUCAÇÃO NA EFETIVAÇÃO DO PLANO INDIVIDUAL DE ATENDIMENTO (PIA)[137]

Flávia Caroline Santos Cardoso Pereira[138]

Elizabeth Piemonte Constantino[139]

Resumo: O objetivo da presente pesquisa foi analisar o processo de construção do Plano Individual de Atendimento no cumprimento das medidas socioeducativas, e o significado e sentido que os profissionais atribuem à construção do referido Plano. Neste artigo em especifico apresentaremos alguns dos resultados da pesquisa e o diálogo com a educação neste processo. A pesquisa foi realizada junto à Secretaria de Assistência Social de um Município do Norte do Paraná, em um programa que realiza o acompanhamento de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas. Os sujeitos participantes foram dois profissionais membros da equipe multiprofissional. Como instrumentos para a coleta de dados: entrevista semiestruturada, observação participante e análise documental. A análise dos dados foi realizada com base nos fundamentos da Psicologia Sócio-Histórica, mediante a estratégia de núcleos de significação. Na análise dos resultados foi identificado uma ampla necessidade de aprimorar o diálogo e participação da rede e da escola no processo socioeducativo, que tem papel fundamental no desenvolvimento do adolescente e na efetivação do trabalho previsto no PIA.
Palavras-chave: Medidas socioeducativas; psicologia sócio-histórica; plano individual de atendimento; liberdade assistida; núcleos de significação;

Introdução

As medidas socioeducativas são disciplinadas pela Constituição Federal de 1988, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei nº 8.069/1990 –, e pela recente Lei que institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) (Lei nº 12.594/2012). O ordenamento jurídico atual estabelece que o tratamento aos adolescentes deve ser orientado pela doutrina de proteção integral. O SINASE (Brasil, 2012), considera fundamental a elaboração do Plano Individual de Atendimento (PIA) na efetivação das medidas socioeducativas e confere lugar central na legislação, que o considera dentro dos objetivos das medidas, uma vez que o documento possui potencialidade de articular políticas públicas de

[137] Órgão financiador: CNPq
[138] Mestre em Psicologia e Sociedade – UNESP. Doutoranda em Psicologia na Universidade Estadual de Maringá-UEM. E-mail: flaviacaroline20@hotmail.com
[139] (Orientadora) Doutora em Psicologia. Docente na Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho –UNESP.

assistência social, saúde, educação, entre outras, objetivando garantir os direitos e o desenvolvimento do adolescente.

A presente pesquisa tem como **objetivo geral** analisar o processo de construção do Plano Individual de Atendimento (PIA) realizado pelos profissionais envolvidos no cumprimento das medidas socioeducativas de Prestação de Serviço à Comunidade (PSC) e Liberdade Assistida (LA), e o significado e sentido que esses profissionais atribuem ao referido Plano. Como **objetivos específicos**, pretendemos compreender as etapas específicas do processo de construção do PIA pelos profissionais, identificando a sua forma de atuação e como consideram a participação do adolescente e da família nesse processo.

Em razão da amplitude das políticas públicas, especificamente a que inclui o PIA, que abrange o campo individual, institucional, familiar e social, acredita-se que os fundamentos teóricos da Psicologia Sócio-Histórica têm se mostrado um referencial apropriado para lidar com as questões que envolvem as dimensões objetivas e subjetivas presentes nesse campo de estudos. Conforme define Bock (2007), o homem é compreendido como um ser social e histórico, constituído nos seus movimentos e na sua história, nas e pelas relações interpessoais. A concepção de adolescência deve ser compreendida dentro da gênese histórica e de seu desenvolvimento, e como uma construção social com repercussões na subjetividade. “Não há uma adolescência, enquanto possibilidade de ser; há uma adolescência enquanto significado social [...]” (Bock, 2007, p. 70).

Com base nesta visão de homem, para se conceber o sujeito é preciso considerar as suas relações, pois, por intermédio delas é que acontecem as apropriações dos bens culturais necessários à humanização, mediante a realização de práticas mediadoras que priorizam o desenvolvimento das potencialidades do sujeito, não de forma mecanizada, mas como um processo de construção no qual o sujeito desempenha um papel ativo e, sobretudo, interativo (Constantino; Rossato, 2014).

Segundo Gonçalves (2010), a construção social das políticas públicas para adolescência na contemporaneidade deve visar a superação das desigualdades sociais, à luz dos novos paradigmas que vêm se forjando em novo campo de disciplinas. Essas novas visões devem compreender o adolescente como sujeito ativo, como participante do processo de construção social, para que, assim, as mudanças mais significativas possam ser produzidas.

Neste sentido, as políticas públicas sociais deveriam representar um espaço de promoção de direitos, na direção da superação das desigualdades sociais. As condições históricas de nossa sociedade implicam subjetividades diferentes que, na sua constituição, decorrem de vários processos multideterminados que devem ser considerados. Sendo assim, não podemos ter como referência de que determinadas diretrizes políticas, de ação e intervenções sejam válidas e aplicáveis a todos os indivíduos, pois visões universais, naturalizadas e padronizadas sobre os indivíduos não retratam a realidade com a qual se lida no campo das políticas públicas (Gonçalves, 2010).

Diante das colocações acima, as políticas públicas sociais precisam considerar a realidade brasileira e as condições objetivas em que vive atualmente grande parte dos jovens e adolescentes, submetidos a contextos marcados pela violência, desigualdade social, vulnerabilidade e falta de expectativas de futuro. E também a necessidade de que se considere as condições básicas objetivas dos programas onde se efetiva as medidas, pois para produzir um bom trabalho exige que se tenha condições ofertadas para o atendimento. Sendo também necessário que as equipes sejam capacitadas e apoiadas no processo de elaboração e acompanhamento do PIA, aonde os profissionais possam ter tempo e disponibilidade para escuta e construção de ações conjuntas neste processo.

Outro importante elemento a considerar na análise de fatores que envolvem as áreas dentro do processo de construção do PIA é aspecto da educação, que deve ter grande enfoque no PIA e nas medidas socioeducativas, pois ainda existe índices de baixa escolaridade entre jovens, como retrata dados em nota técnica apresentada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA (Silva; Oliveira, 2015) entre 1992 e 2013, o número de adolescentes com idade entre 15 e 17 anos frequentando a escola saltou de 59,7% para 84,4%. No entanto, em 2013 o número de adolescentes da mesma faixa etária que cursavam o ensino médio era de apenas 55,2%, um número baixo, ainda que em 2004 fossem ainda menor, apenas 44,2%. Esse retrato expõe a grande defasagem entre a idade e o grau de escolaridade dos adolescentes brasileiros. Cerca de um terço dos adolescentes entre 15 e 17 anos no Brasil ainda não haviam completado o ensino fundamental.

Ainda relacionando a escolaridade e a inserção laboral, os autores afirmam que 69,4% dos jovens de 16 e 17 anos que trabalhavam, ainda não haviam completado o nível fundamental

de ensino. Praticamente todos os adolescentes de 15 a 17 anos que trabalhavam viviam em famílias muito pobres, sendo que a imensa maioria estava inserida no trabalho informal, sem qualquer proteção social.

Em um dos núcleos que iremos nos deter para este artigo, é apresentado uma análise sobre a *"Efetivação do trabalho previsto no PIA: encaminhamento e acompanhamento pelos profissionais..."* onde o diálogo com a educação se faz presente e necessário, e também analisar a realidade vivenciada e o lugar que o PIA ocupa no sentido e questionamento: Até que ponto a efetivação de um processo ideal foi alcançada?

Procedimentos

Por tratar-se de um estudo empírico, de cunho qualitativo, os procedimentos metodológicos foram selecionados de modo a permitir que o pesquisador se aproximasse dos sujeitos investigados, numa atitude dialógica e interativa, com vistas a tornar mais explícito o fenômeno social ou a construir hipóteses sobre a sua dinâmica e o seu modo de funcionamento.

Neste sentido, como o nosso principal interesse se definiu por analisar o processo de construção do Plano Individual de Atendimento (PIA) nas medidas socioeducativas de Prestação de Serviço a Comunidade (PSC) e Liberdade Assistida (LA), bem como o significado e sentido que os profissionais que aplicam tais medidas atribuem ao mesmo, acreditamos que a Psicologia Sócio-Histórica, baseada nos fundamentos do método do materialismo histórico e dialético, nos oferece a possibilidade de penetrar no real e considerar, como apontam Aguiar e Ozella (2013), a apreensão dos significados e sentidos, com enfoque direcionado por uma visão que tem no empírico seu ponto de partida, mas também sendo necessário ir além das aparências e da descrição dos fatos, para assim buscar a explicação do processo de constituição do objeto estudado, ou seja, estudá-los em seu processo histórico.

A pesquisa foi realizada junto à Secretaria Municipal de Assistência Social de um Município do Norte do Paraná, em um programa Municipal ligado ao Centro de Referência Especializado da Assistência Social (CREAS), no qual ocorre a efetivação das Medidas Socioeducativas. O programa em específico tem como objetivo atender adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas em meio aberto, as quais são divididas em Prestação de Serviço à Comunidade (PSC) e Liberdade Assistida (LA) no Município, promovendo a

execução e fiscalização das mesmas, e o encaminhamento dos adolescentes e suas famílias aos serviços e órgãos necessários para promover seu adequado desenvolvimento. A população atendida é composta por adolescentes do sexo masculino e feminino com idade entre 12 e 18 anos, que são encaminhados pelo Ministério Público e Poder Judiciário para o cumprimento de medidas socioeducativas de PSC e LA, contidas no ECA.

Os participantes da pesquisa são dois profissionais que compõem a equipe multidisciplinar e que são os responsáveis pela elaboração e pelo acompanhamento do PIA dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, sendo de duas áreas distintas, uma profissional que atua como Assistente Social e outra participante como Psicóloga, ambas do sexo feminino, concursadas pela Prefeitura Municipal. Nesta pesquisa utilizamos como instrumentos para a coleta de dados a entrevista semiestruturada recorrente, a observação participante e a análise documental.

Esta pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Estadual Paulista, Campus de Assis - Faculdade de Ciências e Letras, constituído pela Portaria nº 056/2003-D e regulamentado pela Resolução nº 196/1996, que estabelece as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

Efetivação do trabalho previsto no PIA: encaminhamento, acompanhamento pelos profissionais e diálogos com a educação

Importante mencionar que na análise foram considerados, além dos conteúdos das entrevistas recorrentes, as observações participantes e a análise dos documentos presentes. Na análise deste núcleo, os indicadores trazem as possibilidades de encaminhamento dentro deste processo, pois os encaminhamentos presentes no processo do PIA significam a possibilidade de o adolescente e sua família serem atendidos em áreas e aspectos que são verificados como ausentes, ou que necessitam de atendimento, bem como representam que o processo não deve ser concentrado apenas em um local, para que, assim, atinja sua potência.

Ao adentramos no campo de pesquisa, um de nossos primeiros contatos foi com os documentos que se fazem presentes no processo do PIA, que foram apresentados pelos profissionais. Entre esses documentos estão os referentes aos encaminhamentos para a rede do Município, que compreende diversas áreas e programas. Observamos que os encaminhamentos

são realizados, porém não é apresentado um entendimento de que o processo continuará se movendo após estes encaminhamentos, pois, como alertam as profissionais, os encaminhamentos nem sempre são geradores de efetividade. Evidencia-se, portanto, uma ausência de retorno na verificação da efetivação dos encaminhamentos com as famílias e os adolescentes, em razão de uma diversidade de limitações apontadas pelas profissionais.

A assistente social explica, o que é trabalhado no processo do PIA, como ela mesma diz, o processo abarca:

> ***[...] várias situações, né... trabalha família... trabalha a escola, o trabalho se o adolescente não tem idade pra estar no mercado de trabalho, trabalha também a questão da cultura, do lazer, do esporte, né... da saúde...*** *e aí, assim, trabalhando todo esse...* ***todo esse contexto familiar e de políticas públicas,*** *e você consegue entender se o adolescente está excluído da sociedade ou não né... Ou de repente até entender o motivo dele ficar envolvido em ato infracional, né. Porque se é um adolescente que não estuda, não trabalha, que não conhece é... os meios que o Município tem para oferecer em relação a cultura, esporte, lazer, né...* ***onde esse adolescente tá buscando tudo isso, né?*** *De que forma ele tá preenchendo e então...* (Assistente Social).

Acerca das áreas onde são realizados os encaminhamentos dentro do processo do PIA, as profissionais relatam que existem vários aspectos que necessitam encaminhar, tanto o adolescente como a família, funcionando como um "*acordo recíproco*" a ser providenciado no processo. No processo do PIA são trabalhadas questões que envolvem a vida escolar do adolescente. Acerca das questões de escolaridade a psicóloga destaca:

> *[...] então a gente pergunta né se está estudando se não tá [...] onde estudou pela última vez? Como era o desempenho? Como era o comportamento? E, geralmente, orienta sobre o retorno.* ***É, nesse caso, não tem uma, uma atitude certa, ah eu vou encaminhar pro CEEBJA, geralmente o nosso adolescente já tem, já vem com um atraso escolar muito grande, então eles já são geralmente público do CEEBJA, então, a gente orienta pra, para ir no CEEBJA, às vezes a gente vai junto no CEEBJA, às vezes a gente faz encaminhamento formal ao CEEBJA.*** (Psicóloga)

Nesta fala da profissional verifica-se uma relação entre a escolaridade e o atraso escolar, presente na realidade dos adolescentes atendidos. Constatamos a necessidade de foco e destaque no papel da escola, e na tentativa de mobilizar o adolescente a retornar à escola, situação colocada pela profissional e que nem sempre é efetivada. Ao analisarmos estes aspectos, é importante também pensarmos e questionarmos sobre o papel da escola: Por que este adolescente evadiu da escola? Qual o sentido de escola para ele?

O aspecto da educação escolar é um elemento importante a ser considerado durante o processo do PIA, pois a medida, assim como relata as profissionais, medeia a relação do adolescente com a escola e outras áreas. Sobre o *PIA e sua relação com a escola e os encaminhamentos e acompanhamento,* a psicóloga assevera que é necessário realizarem a negociação da vaga e o encaminhamento, porém, não é possível obrigar: *"[...] a gente negocia... infelizmente fica nessa questão, se tem interesse, porque a gente não consegue obrigar mesmo, eu gostaria, mas todo mundo voltar para escola, mas não... a gente não consegue*" (Psicóloga).

A relação do adolescente com a escola é destacada pela profissional como possibilidade de ser estabelecida novamente, relatando alguns casos em que o adolescente dá um retorno para elas sobre estes aspectos: ***"[...] é bacana no sentido que, às vezes, a gente tem retorno, ah... vamos lá comigo... né, e outros a gente insisti insisti insisti que se matricula, se matricula e não dá prosseguimento sabe"*** (Psicóloga). Outro aspecto mencionado pela mesma é o papel que devem exercer quanto a essa área, que se mistura com papel de fiscais e de verificação – se o adolescente está indo para escola –, neste sentido, identifica que não conseguem atingir uma verificação e acompanhamento frequentes destas questões.

Em virtude do atraso escolar, geralmente os adolescentes estudam no CEEBJA, conforme constata: *"[...] a maioria estuda no CEEBJA, porque geralmente eles quinze, dezesseis anos, pararam na quinta série, um atraso escolar bem grande, então, é geralmente no CEEBJA [...]"*. E enfatiza a realidade vivenciada durante a efetivação das medidas, onde existe também a possibilidade de tentativa de vagas com a escola regular, na qual a medida entra com mediação desta relação, pois o adolescente é obrigado a retornar para a escola e, muitas vezes, a escola quer saber sobre o histórico, e no ensino regular existem maiores restrições nesse sentido: ***"[...] Mas a escola regular é difícil, eles não querem adolescente que***

já deram problema na escola ou que tá vindo transferido, e se veio transferido eles já associam a mau comportamento [...]" (Psicóloga).

A Assistente Social fala também sobre esta relação, exemplificando como um cabo de força entre a escola e o programa de efetivação das medidas, no sentido de ter que intervir, como ela diz:

> ***[...] Então, muitas vezes a gente tem que intervir, temos que ligar, falar com o diretor, sabe, acaba deixando de ser um direito.... né? E acaba sendo assim, ah... mais a gente então vai passar para o Juiz! Acaba aí sendo um cabo de força sabe, ganham quem tem mais força.*** (Assistente Social)

As falas das profissionais nos permitem inferir que está presente um desencontro do que seria necessário, ao pensarmos que a escola seria a promotora de desenvolvimento, a qual deveria ser o aspecto de maior foco durante o acompanhamento da medida socioeducativa e no desenvolvimento do sujeito.

Pois destacam que há dificuldades para realizar os encaminhamentos e o acompanhamento das questões escolares, mas, ao mesmo tempo, consideram um aspecto muito atrelado à medida socioeducativa, por ser uma área que demanda muita atenção, pois existe uma defasagem e evasão escolar grande entre os adolescentes que cumprem medidas no Município. Além disso, verificou que a maioria deles vão para o CEEBJA, por causa dessa defasagem e também pela pouca oportunidade de retorno à escola regular: *"[...] Mas os que têm oportunidade de ir para escola normal muitas vezes eles não são aceitos... até pela... pelo histórico, né, não de notas mas o histórico de ações que foram acontecendo aí, situações que aconteceram*" (Assistente Social).

Analisando estes dados apresentados, quando falam sobre a relação da medida com a questão escolar, podemos verificar que está presente uma defasagem escolar e exclusão, portanto, antes da medida já existe na vida dos adolescentes esta situação. E, diante desta situação, esses adolescentes podem não encontrar, neste ambiente, um espaço para seu desenvolvimento e, no momento que estão cumprindo a medida, a escola se torna um dos eixos do PIA, mas que nem sempre se torna algo possível e acessível de ser atingido. Sendo destacado pelas profissionais a dificuldade em ter uma contrapartida do que é trabalho no PIA sobre estas

questões, é em razão de o adolescente já estar fora do ambiente escolar e por existirem condições que dificultam esse retorno como exposto anteriormente.

Considerações finais

No campo das medidas socioeducativas e no processo do PIA, como podemos notar, devem apresentar um diálogo com outras áreas e políticas públicas para que atinjam seus objetivos, isoladamente, não atingem aspectos que proporcionariam sua efetivação. Como apresentado pelas profissionais sobre a ausência de programas complementares ao PIA e também sobre a efetividade do PIA esbarrar numa questão estrutural, onde elas não possuem uma estrutura organizacional que proporcione a possibilidade de um processo que vise uma práxis que transforme e seja uma atividade refletida.

Como vemos, por intermédio do núcleo, o PIA visa abarca áreas nos quais se dá o desenvolvimento e a garantia dos direitos dos adolescentes, em que as ações e o atendimento devem ser mediados em tal desenvolvimento. Porém, é necessária a atuação conjunta dos agentes mediadores e de diversas políticas públicas, cujas práticas e serviços – como exemplo a escola – possam ser acompanhados pela família, pelos profissionais responsáveis pelo cumprimento e por demais profissionais de campos nos quais o adolescente necessita estar presente, para que, assim, consiga atingir a plena garantia de direitos e desenvolvimento. Desta forma, é preciso considerar que não depende somente do adolescente ou de sua família, mas da oferta de programas e serviços que atendam às suas necessidades e as múltiplas determinações, como argumentam o tempo todo as profissionais sobre o fato de isso ser um impeditivo na efetivação do trabalho previsto no PIA e nas medidas socioeducativas.

Torna-se fundamental sublinhar que existem diversas questões que dificultam a materialização do que a Lei determina e das expectativas das profissionais, especialmente pelas condições e pela realidade vivenciada pelas profissionais diante destas questões. Não podemos desconsiderar estes aspectos ao analisarmos as medidas, pois é um dos fatores essenciais, sendo que os encaminhamentos para a rede se fazem presentes tanto no processo do PIA como durante as medidas, como fator que objetiva atingir as metas e os aspectos que necessitam ser trabalhados com o adolescente e sua família. Portanto, deveria existir uma responsabilidade conjunta, entendemos, assim, que a efetivação do SINASE e do PIA está na dependência para

além do CREAS e da Assistência Social, mas sim das diversas políticas públicas, a fim de assegurar a proteção integral ao adolescente, que só poderá ser efetivada em sua integralidade com esta articulação e interação com diversas instituições e com as práticas sociais e conjuntos de fatos concretos postos na sociedade.

Portanto um aspecto muito presente nos núcleos se refere à articulação da rede. Notamos, pela análise dos núcleos, que existe um déficit na política, no sentido de que se deve constituir uma política pública em interface com os sistemas estaduais, distritais e municipais e com as diversas políticas como: educação, saúde, trabalho, assistência social, cultura, esporte, lazer, segurança pública, entre outras; e com programas destinados a concretizar a proteção integral dos adolescentes em conflito com a lei (Brasil, 2006). Observamos que estão contempladas no processo de construção do PIA, porém nem sempre são efetivadas, existindo para profissionais um amplo déficit neste campo, do que podemos inferir que falta a base estrutural para que a política de fato avance.

Na perspectiva da garantia dos direitos, e do acompanhamento das medidas voltadas para a cidadania e as práticas de emancipação, notamos que, para atingir tal propósito, é necessário que a efetivação das medidas não seja somente centralizada em um local específico, mas que mantenha uma ampla articulação com os serviços externos ao cumprimento da medida e, como vimos, não ocorre de forma integral. Esta articulação se faz necessária ao pensarmos na constituição e no desenvolvimento do adolescente, pois, na integração de áreas e serviços, pode se articular as mediações e âmbitos de que o adolescente precisa concretamente em sua vida, com o propósito de garantir todos os seus direitos e seu desenvolvimento social-histórico-cultural.

O PIA, idealizado na legislação e pelos profissionais que atuam com o adolescente, visa envolver o adolescente e sua família, a fim de trabalhar aspectos de seu projeto de vida, seus interesses e suas necessidades. Fica evidente a extrema relevância da participação dos diversos segmentos – escolar, familiar, formal ou informal –, para o desenvolvimento humano, uma vez que representam a fonte social do desenvolvimento humano.

O SINASE, como vimos na teoria apresentada, foi compreendido pelo campo das políticas públicas como um avanço, e inseriu nesta legislação a esperança na materialização do que já estava previsto no ECA. Contemplado em um instrumento legal e articulado às várias

políticas, este recurso traz grandes esperanças de um avanço real, a fim de que sejam garantidos os direitos das crianças e adolescentes. Entretanto, como vimos, somente a legislação não garante a conformação e resolução no cotidiano das práticas e nem a resolução dos problemas presentes neste campo.

Referências

Aguiar, Wanda Maria Junqueira de; Ozella, Sergio. (2013) Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,* Brasília, v. 94, n. 236, pp. 299-322, jan./abr.

Aguiar, Wanda Maria Junqueira de; Ozella, Sergio. (2006) Núcleos de Significação como Instrumento para a Apreensão da Constituição dos Sentidos. *Psicologia Ciência e Profissão*, Brasília, v. 26, n. 2, pp. 222-245.

Bock, Ana Mercês Bahia. (2001) A Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia. In: Bock, A. M. B.; Gonçalves, M. G. G.; Furtado, O. (Orgs.). *Psicologia sócio-histórica:* uma perspectiva crítica em Psicologia. São Paulo: Cortez.

Bock, Ana Mercês Bahia. (2007) Adolescência como construção social: estudo sobre livros destinados a pais e educadores. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE),* Campinas, v. 11, n. 1, pp. 63-76.

Brasil. Constituição (1988) *Constituição da República Federativa do Brasil.* Brasília, DF: Senado, 1988.

Brasil. (2012) Lei n. 12.594, de 18 de janeiro de 2012. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). Brasília, DF: Congresso Nacional.

Brasil. (1990) Lei n. 8.069, de 13 de junho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF: Congresso Nacional.

Brasil. (2006) Secretária Especial dos Direitos Humanos. *Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE.* Brasília, DF: CONANDA.

Constantino, Elizabeth Piemonte.; Rossato, Solange Pereira Marques. (2014). Educação especial: as interfaces da atividade docente. In: Leonardo, N. S. T.; Leal, F. R. G.; Franco, A. F. (Orgs.). *O processo de escolarização e a produção da queixa escolar:* reflexões a partir de uma perspectiva crítica em psicologia. Maringá: EDUEM, 2014. pp. 151-174.

Gonçalves, Maria da Graça M. (2010). *Psicologia, subjetividade e políticas públicas.* São Paulo: Cortez.

Silva, Enid Rocha Andrade da; Oliveira, Raissa Menezes. (2015). Adolescente em Conflito com a Lei e o Debate sobre a Redução da Maioridade Penal: Esclarecimentos necessários. *Nota Técnica*, Brasília, n. 20, pp. 1-43, jun.

XIII CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL

PELA DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

27 a 30 de setembro de 2017 – Salvador – BA ISSN 1981-2566

www.conpe2017.ufba.br

MUSICALIZAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DE FUNCÕES PSÍQUICAS SUPERIORES

Cleudet de Assis Scherer PPI - UEM[140]

Adriana de Fátima Franco PPI - UEM[141]

Resumo: Este texto objetiva discutir a contribuição da musicalização para o desenvolvimento de funções psíquicas superiores em crianças da Educação Infantil. Buscamos respaldo teórico na Psicologia Histórico-Cultural e nos seus principais autores, dentre eles, Vigotski, Luria e Leontiev, que preconizam serem as relações entre os sujeitos imprescindíveis para a formação humana. Nessa perspectiva, a importância da musicalização e da arte na sociedade contemporânea é justificada pelo fato de promover o desenvolvimento do ser humano, conforme estudos já realizados por diferentes autores (Vygotsky, 1999, 1991; Schroeder, 2007; Loureiro, 2003; Brito, 2003; Scherer, 2010). Desenvolvimento este, desencadeado não por meio de adestramento e da alienação, e sim por meio do esclarecimento, da interdependência entre o corpo e a mente, entre a razão e a sensibilidade, entre a ciência e a estética, para promover a liberdade na criação e realização de sua própria ação. Nesse sentido, um dos aspectos fundamentais no aprendizado da música é entendê-la como uma forma de representação das visões de mundo, das maneiras de interpretar a realidade por meio de sons e silêncios, com vistas ao pleno desenvolvimento psíquico dos sujeitos. A concepção que norteará a discussão, a fim de responder ao objetivo, é a de que as complexas funções superiores são assim denominadas porque se referem a mecanismos intencionais, ações conscientemente controladas, processos voluntários que nos dão a possibilidade de independência em relação a circunstâncias do momento e espaço presente, têm sua origem nas relações sociais que o indivíduo estabelece com o mundo. Em outras palavras, é pelo processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas relações entre a história sociocultural e a história individual que ocorre a formação humana. Portanto, a criatividade, a memória, a atenção, a imaginação, dentre outras funções, compõe o psiquismo humano, diferenciando o homem dos demais animais, pela intencionalidade de suas ações. Essa perspectiva teórica leva em consideração que tais capacidades mentais, tipicamente humanas, são constituídas no decorrer de uma interação mediada por signos e instrumentos físicos entre o indivíduo e o meio social. Nesse contexto, surge a questão, pode a educação musical contribuir para o desenvolvimento de funções psíquicas superiores em crianças da Educação Infantil? Na tentativa de responder a essa questão, neste estudo, propusemo-nos a discutir se a musicalização, entendida como uma linguagem que possibilita ao ser humano criar, expressar-se, conhecer e até transformar a compreensão da realidade, pode contribuir para o desenvolvimento das referidas funções psicológicas. Por se tratar de um estudo conceitual e de campo, com pesquisa bibliográfica e intervenções em aulas de musicalização, os resultados nos mostram que a música, como uma das manifestações da linguagem humana, é, sem dúvida, uma forma de expressão que promove

[140] E-mail: cleudet@yahoo.com.br
[141] E-mail: adriffranco@hotmail.com

o desenvolvimento psíquico infantil. No entanto, para que ocorra a apropriação de conceitos musicais, é necessário, por parte dos professores da Educação Infantil, uma prática pedagógica organizada e consciente no ensino da música.

Palavras-chave: Desenvolvimento psíquico; funções psicológicas superiores; educação musical; educação Infantil.

Introdução

Este texto tem por objetivo discutir a contribuição da musicalização para o desenvolvimento de funções psíquicas superiores em crianças da Educação Infantil. Decorre de reflexões e questionamentos desencadeados na nossa prática enquanto professora de Musicalização em uma escola infantil, como pesquisadora no Mestrado em Educação e agora no doutorado em Psicologia com esse objeto.

Partiremos da compreensão do psiquismo humano aportada nos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural, Vigotski, Luria e Leontiev e, portanto, com fundamentos filosóficos e metodológicos do materialismo histórico e dialético. Para esses autores, as complexas funções superiores são assim denominadas porque se referem a mecanismos intencionais, ações conscientemente controladas, processos voluntários que nos dão a possibilidade de independência em relação a circunstâncias do momento e espaço presente, têm sua origem nas relações sociais que o indivíduo estabelece com o mundo. Em outras palavras, é pelo processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas relações entre a história sociocultural e a história individual que ocorre a formação humana. Portanto, a criatividade, a memória, a atenção, a imaginação, dentre outras funções, compõe o psiquismo humano, diferenciando o homem dos demais animais, pela intencionalidade de suas ações. Essa perspectiva teórica leva em consideração que tais capacidades mentais, tipicamente humanas, são constituídas no decorrer de uma interação mediada por signos e instrumentos físicos entre o indivíduo e o meio.

Nessa perspectiva, a importância da musicalização e da arte na sociedade contemporânea é justificada pelo fato de promover o desenvolvimento do ser humano, conforme estudos já realizados por diferentes autores (Vigotski, 1999; Schroeder, 2007; Loureiro, 2003; Brito, 2003; Scherer, 2010). Desse modo, segundo esses autores, a musicalização ao trabalhar com conceitos musicais, produções sonoras, movimentos corporais, contribui para o autocontrole da conduta, e faz com que a criança adquira a leitura do ser

individual e social, e, assim, transforme suas relações interpessoais. Conforme explica Vigotski (1999, p.328-329), "[...] a arte é a mais importante concentração de todos os processos biológicos e sociais do indivíduo na sociedade, [...] é um meio de equilibrar o homem com o mundo nos momentos mais críticos e responsáveis da vida". Na visão vigostkiana, a importância da arte, no desenvolvimento do sujeito é fundamental por promover a oportunidade do desenvolvimento de novas aptidões intelectuais para a organização e apropriação do conhecimento.

Para explicitar os estudos efetuados, incialmente, discutiremos de maneira breve, o desenvolvimento do psiquismo e em seguida, a musicalização na educação infantil e suas contribuições para o desenvolvimento efetivo das crianças.

Psicologia Histórico-Cultural e o desenvolvimento do psiquismo

Primeiramente, é necessário entender o que é o desenvolvimento do psiquismo? Martins (2013, p. 37) com base em Vigostki afirma que, o desenvolvimento do psiquismo humano "[...] identifica-se com a formação dos comportamentos complexos culturalmente instituídos – com a formação das funções psíquicas superiores", ou seja, o desenvolvimento de um sistema funcional que se complexifica por meio de um ensino sistematicamente orientado que terá a possibilidade ou não de requalificar o seu curso e conferir-lhe um caminho.

Nessa perspectiva, o processo de humanização está assentado nas relações de trabalho e no próprio trabalho (ação do homem por meio de instrumentos que, para atender suas necessidades, modifica a natureza). As ações de transformação da natureza, e, como consequência, de si próprio, possibilitaram ao homem desenvolver novas funções psíquicas. Luria (1991, p. 74, grifo do autor) explica que "as peculiaridades da forma superior de vida, inerente apenas ao homem, devem ser procuradas na **forma histórico-social de atividade**, que está relacionada com o trabalho social, com o emprego de instrumentos de trabalho e com o surgimento da linguagem".

Essa forma de vida não existe nos animais, foi por meio do trabalho que as funções psicológicas humanas, historicamente, de elementares, transformaram-se em funções complexas, responsáveis por diferenciar o homem dos outros animais. Em conformidade com esse pensamento, Leontiev (1978, p. 74) escreve que "o trabalho é, portanto, desde a origem,

um processo mediatizado simultaneamente pelo instrumento (em sentido lato) e pela sociedade", evidenciando, dessa forma, não haver apenas uma relação do homem com a natureza, mas uma interação com os outros homens.

Nesse sentido, Vygotsky (1991) explica que as funções psíquicas da criança, se desenvolvem por meio de mediações e interações à semelhança daquelas estabelecidas entre os homens ao longo de sua história. A mediação social é o fator primordial para que os processos interpsíquicos, isto é, os partilhados entre pessoas, sejam internalizados, transformando-se em processos intrapsíquicos.

A esse respeito, Luria (1988, p. 27) esclarece: "é através desta interiorização dos meios de operação das informações, meios estes historicamente determinados e culturalmente organizados, que a natureza social das pessoas se tornou igualmente sua natureza psicológica".

Entendemos que a criança não nasce com seu desenvolvimento pré-determinado; ao contrário, a apropriação da cultura e da linguagem determina sua forma de perceber o mundo e a si mesma. A educação, entendida como atividade exclusivamente humana e, portanto, consequência da ação laboral do homem, é fator de mudança, renovação e avanços; como tal, deve priorizar o atendimento à criança e sua formação integral, por meio da apropriação das criações humanas. Enfim, é uma atividade social sem a qual o gênero humano não se reproduz, uma vez que o desenvolvimento psíquico dos sujeitos depende especialmente do conhecimento que lhe é transmitido. Com sua interiorização, modifica-se não só a forma, como também o conteúdo da atividade mental da criança.

Nessa perspectiva, podemos afirmar que um dos principais elementos para a humanização e o desenvolvimento dos processos mentais superiores é a linguagem.

> A intercomunicação com adultos tem esse significado decisivo, porque a aquisição de um sistema linguístico supõe a reorganização de todos os processos mentais da criança. A palavra passa a ser assim um fator excepcional que dá forma à atividade mental, aperfeiçoando o reflexo da realidade e criando novas formas de atenção, de memória e de imaginação, de pensamento e de ação (Luria; Yodovich, 1985, p. 11).

Podemos afirmar que a linguagem é um sistema simbólico que atua como mediador nos processos superiores, isto é, nas funções psíquicas, as quais para seu desenvolvimento exigem

a presença de elementos mediadores. Tomando-se como princípio a Teoria Histórico-Cultural, a mediação significa a intervenção de um elemento intermediário numa relação que deixa de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento. Existem dois tipos de elementos mediadores, os instrumentos e os signos. O primeiro é interposto entre o trabalhador e o objeto de seu trabalho, como, por exemplo, o machado e a caneta. Já o segundo tipo corresponde a meios auxiliares para solucionar um problema psicológico, ou seja, para lembrar ou comparar coisas, entre outros. Outra particularidade importante a ser referendada é que os instrumentos são auxiliares externos e os signos são auxiliares internos, isto é, atuam no controle das ações psicológicas tanto do próprio indivíduo como de outras pessoas. Esses elementos mediadores, entre eles a linguagem, são fornecidos pelas relações estabelecidas entre os homens.

Vygotsky (1991) designa que a linguagem, como conjunto de signos que a sociedade desenvolve, serve de eixo principal na relação entre os conhecimentos produzidos ao longo da história e as novas gerações, porque é por meio dela que o ser humano atribui significados à sua existência. Enfim, por auxiliar o homem em tarefas que envolvam processos psicológicos, a chama de instrumento do pensamento.

Como destaca Vigotski (2000), no primeiro ano, fase pré-intelectual, encontramos um rico desenvolvimento da função social da linguagem por meio de gestos, risadas e balbucios. Entretanto, por volta de mais ou menos dois anos de idade, o desenvolvimento do pensamento e o da fala da criança cruzam-se e coincidem, dando início a uma nova forma de comportamento. A criança descobre que cada objeto tem seu nome, ou seja, "[...] **a fala se torna intelectual e o pensamento verbalizado** [...]" (Vigotski, 2000, p. 131, grifo do autor), e pode ser percebido quando a criança começa a ampliar ativamente seu vocabulário, ou seja, começa a fase dos porquês, o que lhe propicia nomear os objetos e comunicar-se. Como consequência positiva desse processo, amplia seu repertório de palavras de forma rápida e aos saltos.

Nesse contexto, o pensamento verbal não ocorre de forma natural e inata, depende da apropriação dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem. Como afirma Vigotski (2000, pp. 148-149, grifos do autor), "[...] o desenvolvimento do pensamento e da linguagem depende **dos instrumentos de pensamento** e da experiência sociocultural da criança". O autor

ressalta também que, nesse processo, ocorre uma mudança do desenvolvimento biológico para o histórico-social.

No contexto social e cultural, os objetos vão ganhando sentido; conceitos e valores vão sendo internalizados com a mediação de pessoas e, dessa forma, a fala e o uso de signos são incorporados às suas ações. No decorrer desse desenvolvimento, o pensamento e a linguagem sofrem consideráveis transformações, tornando-se uma unidade produzindo uma nova organização do próprio comportamento, o que, segundo Vygotsky (1991, p. 27) propicia "[...] mais tarde, o intelecto, e constitui a base do trabalho produtivo: a forma especificamente humana do uso de instrumentos".

Nesse sentido, a música como linguagem criada e desenvolvida pelos homens, permite o estabelecimento de relações; faz-se presente em todas as manifestações comunitárias desde os tempos mais remotos e pode ser utilizada como mediação para o desenvolvimento da linguagem. Schaeffner (1958) explica que, mesmo antes da descoberta do fogo, o homem se comunicava por meio de gestos e sons rítmicos, sendo, portanto, o desenvolvimento da música resultado de longas e incontáveis vivências individuais e sociais. Ao nascer, a criança entra em contato com o universo que a cerca: sons produzidos pelos seres vivos, pela natureza e por objetos. Essa relação com a música pode ocorrer, por exemplo, por meio do acalanto da mãe ou por aparelhos sonoros, sons da natureza e outros sons produzidos no seu cotidiano.

Conforme os estudos de Schroeder (2005), a música é uma forma de linguagem que produz sentidos, é produto da cultura e se liga a outras esferas da vida humana. Apesar de ser constitutiva do ser humano, ela só se forma nas interações sociais. Portanto, pode ser utilizada como um jeito que a criança tem de significar o mundo e de nele interagir, contribuindo para o seu desenvolvimento verbal e, como consequência, de seu pensamento.

Nessa interelação, a criança se apropria das significações socialmente construídas. Por meio da linguagem musical e de suas significações, ela tem acesso a formas culturais de perceber e estruturar a realidade. Com base nos aportes teóricos estudados anteriormente, discutiremos a seguir possibilidades de contribuição da educação musical para o desenvolvimento de psíquico de crianças da Educação Infantil.

Musicalização e suas contribuições para a Educação Infantil

As relações entre música, desenvolvimento humano e educação têm sido enfatizadas por pesquisas de posicionamentos diferenciados como contribuição para a formação do sujeito tanto na dimensão afetiva como cognitiva (Pena, 1995; Schroeder, 2007).

Esse ensino é priorizado na Educação Infantil por intermédio da inserção das linguagens artísticas como outras formas de "leitura" [142] e também como um dos meios de acesso ao saber culturalmente produzido a todas as crianças independentemente de sua classe social. Outro fator importante a ressaltar é que os documentos que regulamentam esse nível de ensino, como por exemplo, o Referencial Curricular para a Educação Infantil (Brasil, 1998), propõe o trabalho com a arte e suas diferentes linguagens, entre elas a música, como proposta de desenvolvimento integral da criança.

A educadora musical Ilari (2003) afirma que o primeiro contato do ser humano com a música acontece mesmo antes do nascimento, em sua vida intrauterina, quando ouve o batimento cardíaco da mãe, por meio de um dos elementos fundamentais da música - o ritmo. Desse modo, iniciamos nossa vivência musical desde quando nos encontramos no útero materno e o estendemos por toda a vida, na medida em que nos apropriamos de práticas sociais e tradições culturais musicais historicamente produzidas pela humanidade.

A musicalização favorece sobremodo a oralidade, pois música é oralidade. Na prática pedagógica com as crianças, percebe-se que no início das atividades elas só observam as canções e, aos poucos, acompanham o ritmo e cantam os finais das frases. Fazem registros musicais na sua memória, a princípio apenas vocaliza e, continuamente, vão aumentando seu repertório de palavras, desenvolvendo sua capacidade de expressão, imitando gestos e ações. Sobre a imitação, Vigotski (2000, p. 120) afirma que a criança "[...] reproduz ativamente e assimila o que vê nos adultos, aprende as mesmas relações e desenvolve em si mesma os instintos primários do que irá necessitar na futura atividade".

A linguagem faz com que pensamentos e emoções de uma pessoa possam habitar a outra. Para Luria; Yodovich (1985), a aquisição de um sistema linguístico supõe a

[142] Como por exemplo, quando uma criança de três anos ouve uma história lida por sua mãe ou professora está "lendo com os ouvidos", o que é mais importante nessa fase do que ler com os olhos (BRITTO, 2009).

reorganização de todos os processos mentais da criança. A palavra passa a ser assumida como um fator excepcional que dá forma à atividade mental aperfeiçoa o reflexo da realidade e cria novas formas de atenção, de memória, de imaginação, de pensamento e de ação. Assim, o desenvolvimento da linguagem é fator essencial para o desenvolvimento psicointelectual. Como complementa Luria (1969, pp. 81-82),

> [...] a importância da linguagem para a formação da consciência consiste em que ela efetivamente penetra todos os campos da atividade consciente do homem, eleva a um novo nível o desenvolvimento dos processos psíquicos.

Logo, podemos pensar que a música, como elemento mediador, contribui para o desenvolvimento da linguagem, ao permitir a autoexpressão da criança de forma espontânea e lúdica. Ainda segundo esse autor, a linguagem, sistema de códigos e significados, é "[...] o veículo mais importante do pensamento, que assegura a transição do sensorial ao racional na representação de mundo" (Luria, 1991, p. 81).

A linguagem guarda em si e, portanto, permite comunicar aos outros, o conhecimento, os valores, os sentimentos e o modo de pensar de diferentes culturas e épocas distintas. Por essa razão, ela faz a mediação entre o individual e o social, em um processo que ambos se modificam. Ainda complementando a importância desse desenvolvimento, Kostiuk (2005, p. 21) explica que

> Os processos verbais adquiridos e dominados primeiro pela criança como atos sociais imediatamente tendentes à satisfação de determinada necessidade se convertem, com a continuação, na forma interior e exterior, em fatores importantes do desenvolvimento da percepção e imaginação, em instrumentos do seu pensamento e de toda a organização e regulação do seu comportamento.

Com base nas observações das crianças e estudos da perspectiva Histórico-Cultural, entendemos que o ensino musical, por se constituir em interações sociais e por meio de apropriações de elementos musicais produzidos por gerações antecedentes, também permite o desenvolvimento de outras funções primordiais, como a memória, a imaginação e o pensamento.

Sokolov (1969) explica que sem a fixação da memória o ser humano não poderia acumular experiências para utilizá-las em outras atividades, não reconheceria os objetos em sua volta, nem poderia representá-los, nem pensar sobre eles quando não presentes, portanto, não poderia orientar-se no meio que o rodeia. Sem fixar a experiência na memória não seria possível nenhum ensino, nenhum desenvolvimento intelectual e nem prático. Em outras palavras, o homem é homem por forjar-se em um ambiente social, cultural, fundamentalmente histórico.

Nesse sentido, a música ajuda a desenvolver a capacidade de concentração imediata, de persistência e de dar respostas à constante variedade de estímulos, além de facilitar a aprendizagem, pois mantêm em atividade os neurônios cerebrais.

A criança memoriza um repertório de canções e conta, consequentemente, com um "arquivo", informações referentes a desenhos melódicos e rítmicos que utiliza com frequência nas canções que canta e inventa, uma vez que, desde antes do seu nascimento, tem contato com o mundo sonoro e musical e, mesmo antes de falar, pode-se ver o bebê cantar e experimentar sons vocais diversificados.

Para a educadora musical Tafuri (2000, p. 53), uma das principais atividades que promove o desenvolvimento é o canto, por tratar-se de uma "atividade profundamente humana, cultural e social". Observamos que o canto se faz presente na vida do ser humano desde o berço, e por que não dizer, mesmo quando ainda estamos no ventre materno. Cantamos para acalmar bebês, para ritmar o trabalho, para propalar prazer, para aumentar alegrias ou embalar tristezas. Cantamos nas atividades da igreja, ou em festas populares, ou mesmo sem motivos pré-determinados no decorrer das ocupações diárias. É também, estruturação musical da palavra, organização temporal de ritmos, frequências e timbres, que demonstram a profunda tessitura da palavra. Portanto, a música por meio do canto não deve ser negligenciada na formação das crianças e pode ser utilizada desde o ventre materno como possibilidade de integração na cultura e fonte de vínculos e aprendizagens afetivas e sociais.

A linguagem musical estimula também, a memória verbal e escrita, visto que uma canção pode ser o relatório de uma leitura e as notas ensejam o mesmo significado das palavras. Amplia seu repertório de palavras e a sua visão de mundo, não com repetições monótonas, mas com conhecimentos que fazem parte de sua vida e por meio da apropriação de bens culturais produzidos socialmente. Sokolov (1969) deixa claro que memorizamos melhor o que tem

significado importante para a nossa vida e, também, aquilo que está associado aos nossos interesses e necessidades.

Esse mesmo autor assevera que a atenção e a percepção são fundamentais, já que se encontram na base do desenvolvimento das demais capacidades de modo que o raciocínio, a memória e a imaginação não se estabelecem e não operam sem essa participação efetiva. A percepção é uma capacidade intelectiva extremamente importante a educação, uma vez que, em maior ou menor grau, está imbricada em todas as atividades escolares. Essa função está presente em quase todos os animais, assim como nos bebês, e é de natureza reflexológica, ou seja, movida por necessidades instintivas. Enquanto nos animais se mantém inalterada, no homem sofre modificações substantivas. Como afirma Vigotski (1996), é por meio da aprendizagem do conhecimento contido em instrumentos físicos e simbólicos que as formas cognoscitivas e de sentimento se estabelecem. Pela mediação, por meio da linguagem, o caráter instintivo da percepção vai sendo substituído pelo caráter social e ganha uma nova identidade e uma nova dimensão humana. Dessa forma, a aquisição da linguagem humaniza a percepção, como explica Sokolov (1969, p. 148, tradução nossa),

> A percepção se forma desde a infância sob a influência da linguagem, na qual se tem fixado a experiência social das gerações passadas. As indicações verbais dos adultos ajudam a criança a destacar uma parte ou outra dos objetos, a perceber o que é parecido ou sua diferença. Por meio da palavra, a criança adquire novos conhecimentos sobre os objetos e isto, influi sobre a percepção.

Diante dessas informações, indagamo-nos sobre as condições necessárias para o desenvolvimento dessa função por meio de atividades musicais. A escuta tem grande importância na Educação Infantil. Escutar é perceber e entender sons por meio do sentido da audição, ou seja, detalhar e tomar consciência do fato sonoro. Como por exemplo, quando trabalhamos nas aulas de musicalização com diversos tipos de sons – sons do entorno, sons da natureza, sons dos animais, sons do corpo, sons dos instrumentos musicais e da produção musical humana – estamos propiciando às crianças oportunidade de ouvir, não apenas como processo fisiológico, mas sim como um processo contínuo de interpretação de dados com vistas à integração entre a ação e a recepção sonora (Brito, 2003). Graças a essas atividades a criança

estabelece a comunicação, que transcende o simples contato sensorial com o mundo circundante: a percepção lhe permite a compreensão.

Enfim, como percebemos nesse estudo, a criança ao se apropriar da linguagem, fica apta a organizar sua percepção e memória, é capaz de tirar conclusões a partir das suas próprias observações, fazer deduções e, assim, conquistar todas as potencialidades do pensamento. Ao nomear algo, ela analisa e passa a usar palavras para designar e resolver problemas relacionados ao seu mundo, por intermédio de experiências de todo o gênero humano e não só por sua experiência pessoal.

Vygotsky (1989) contribui para essa reflexão ao explicar que a memória, fantasia ou imaginação são funções complexas, dialeticamente inter-relacionadas e manifestadas apenas no ser humano. Para ele, tudo o que nos rodeia foi criado pelo homem, ou seja, o mundo da cultura é produto da imaginação e da criação humanas.

Ignatiev (1969), outro pesquisador russo, aponta que a imaginação é a capacidade do sujeito produzir, criar algo novo, que até então não existia, ou utilizar algo existente para um fim até então desconhecido. Desse modo, quando os escritores, pintores e artistas em geral criam suas obras, se inspiram em observações e aprendizagens ocorridas durante sua vida.

Ostrower (1987, p. 189), ao referir-se a esse processo de criação, afirma que "[...] não encara a criatividade como propriedade exclusiva de alguns raríssimos eleitos, mas como potencial próprio da condição do ser humano". Assim, precisamos reconhecer a relevância do estímulo à capacidade criadora no âmbito da educação escolar e, então, seu papel e importância para o desenvolvimento cultural da criança.

Nesse sentido, cada vivência, cada nova experiência da criança deve ser direcionada para o desenvolvimento de todos os mecanismos psicofisiológicos, que vão transformar as suas relações com o seu entorno em novos níveis de relações com o mundo.

Norteados por essa visão, podemos afirmar que a música pode ser usada para produzir um estado de flexibilidade, pode abrir caminhos para um fluxo amplo de ideias, de fantasias e, assim, estreitar laços nas relações sociais e estimular a criatividade e imaginação na pequena infância.

De acordo com Mignone (1961), a verdadeira atividade criadora em música consiste na improvisação de ritmos inventados por meio de jogos rítmicos e melodias, manifestações de

criação espontânea com instrumentos de percussão, gestos que acompanham as cirandas e dramatizações. Nesse contexto, a criança sente-se livre para brincar, sem imposições, mesmo quando o brinquedo musical se transforma em jogo e apresenta regras.

Os brinquedos cantados se constituem em uma das principais formas de atividade lúdica, porque permitem à criança utilizar seu aparelho fonador, possibilitam o treinamento da articulação da palavra e, como consequência, o enriquecimento do vocabulário, proporcionando novas formas de criatividade e contribuem para o desenvolvimento anatômico-fisiológico da criança.

Complementando essa ideia, Vigotski (2001) explica que a criança é um ser lúdico, suas brincadeiras ganham sentido à medida que correspondem a sua faixa etária e aos seus interesses, além de permitir o estabelecimento de significados, tem grande importância para seu desenvolvimento psíquico e afetivo, permitindo-lhe vivenciar diferentes papéis sociais e, então, ampliar sua imaginação e criatividade.

Nesse sentido, ao pensarmos nos conteúdos da música que muitas vezes são menos valorizados na escola, vistos apenas como recreação ou como elemento para "embelezar" datas comemorativas, nos remetem a Zaporozhets e Elkonim (1971, p. 23, tradução nossa) ao afirmarem que "[...] o processo de socialização não só enriquece o conhecimento e as habilidades da criança, como antecipa mudanças essenciais em vários processos psíquicos, e também gera um desenvolvimento genuíno psiquismo da criança.". Concordamos com os autores que é por meio da socialização e da apropriação de conhecimentos sistematizados que a criança sai da condição biológica para ser integrante do meio social, no qual os seres humanos fazem parte – a sociedade.

Existem muitas possibilidades do trabalho com a musicalização, entre elas, conto sonoro, construção de instrumentos musicais, interações sonoras etc. que não destacamos neste texto, mas entendemos que ao priorizarmos o ensino de conceitos musicais em diferentes atividades, estamos propiciando à criança produtos históricos e significativos não por meio de explicações artificiais, por memorização compulsiva ou repetitiva, e sim por conceitos sistematizados por meio de experiências mediadas e desafiadoras.

Algumas conclusões...

Por meio dos estudos estabelecidos com os autores da teoria Histórico-Cultural, relacionados neste texto, compreendemos o sujeito como um ser social fruto das relações estabelecidas no grupo social em que está inserido. Percebemos, também, que o desenvolvimento das funções complexas superiores não acontece de forma espontânea, mas dependem principalmente das condições socioculturais a que é submetido.

Com a apropriação desse conhecimento nos foi possível estabelecer reflexões e observações da prática pedagógica com maior clareza, compreendendo que a cada atividade planejada e organizada intencionalmente para o desenvolvimento do psiquismo está diretamente relacionada ao conteúdo apresentado pelo professor.

Entendemos a música como linguagem humana, por ser produto da cultura, que se constitui nas inter-relações sociais e não como um dado a priori, e sim, por meio das apropriações de elementos musicais produzidos por gerações antecedentes. Portanto, deve ser utilizada na escola da infância como forma de conhecimento próprio, e não como algo ornamental ou ainda como complemento no ensino de outras disciplinas. Consideramos a música como uma linguagem capaz de propiciar desenvolvimento de capacidades mentais tipicamente humanas, que são constituídas no decorrer de uma interação, mediadas por signos (no nosso caso como linguagem musical), e instrumentos físicos entre o indivíduo e o meio social, portanto como mediações socioeducativas formadoras de funções psíquicas superiores. (Scherer; Goulart, 2009).

Nessa ótica, a música como linguagem tem muito a contribuir com a sua expressividade por meio das manifestações/produções sonoras, movimentos corporais e ritmos que utilizam os sentidos humanos, fazendo com que a criança adquira a leitura do ser individual e social, transformando suas relações interpessoais.

É válido ressaltar que, além das possibilidades de aprendizagens elencadas, Loureiro (2003, p. 138) enfatiza e afirma ser importante o papel da música na alfabetização, por "[...] acreditar que a vivência da música e apreensão da linguagem musical e sonora é fundamental para o momento da alfabetização, favorecendo o contato com a dimensão abstrata, com formas simbólicas de codificação/decodificação e a estruturação do conhecimento". Assim como a alfabetização não visa à prática literária, a musicalização não visa à formação de musicistas,

mas, sim, à exploração da musicalidade da criança e a consciência do universo sonoro que a cerca.

Nessa perspectiva, concordamos com Leontiev (1978) ao afirmar que se trabalharmos com metodologias de ensino condizentes com as necessidades dos alunos levá-los-emos a consideráveis progressos. O processo de apropriação não se dá de forma direta, ou seja, existe uma ampla relação entre o papel diretivo e intencional do professor no ensino dos conhecimentos científicos e no desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Conforme explica Luria (1985, pp. 79-80, grifos nossos),

> Quando uma criança aprende a ler, na escola, a escrever, a fazer contas, quando aprende os fundamentos da ciência, assimila uma experiência humano-social, da qual não poderia assimilar **nem sequer uma milionésima parte do seu desenvolvimento** fosse apenas determinado pela experiência que pode alcançar-se mediante uma interação direta com o ambiente.

Enfim, para promover o desenvolvimento psíquico infantil, o ensino escolar deve transmitir e garantir a apropriação do patrimônio cultural humano: conhecimentos científicos, filosóficos e estéticos.

Nessa perspectiva, é fundamental que o professor de educação musical tenha consciência da importância de apropriar-se dos significados, conceitos, pesquisas, estudos, em síntese, do conhecimento produzido pelos homens ao longo de sua história, para que possa estabelecer uma prática escolar transformadora, contribuindo, para oportunidades fascinantes de alegria, afeto e, sobretudo, de aprendizagem e desenvolvimento às crianças da Educação Infantil.

Referências

Brasil. (1998) *Referencial Curricular Nacional*: Educação Infantil. Brasília MEC/SEF, 3 v.

Brito T. A. (2003) *Música na Educação Infantil*. São Paulo: Peirópolis.

Ignatiev. La imaginacion. (1969) In:Smirnov, A. A.; Leontiev, A. E; Rubinsthein, S. L; Tieplov, B. M. (org). *Psicologia*. México: Grijalbo. p. 308-338

Ilari, B. (2003) A música e o cérebro: algumas implicações do neuro desenvolvimento, para a educação musical**.** *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 9, n 9, p.7-16, set. 2003.

Leontiev A. (1978) *O desenvolvimento do psiquismo*. São Paulo: Horizonte Universitário.

Kostiuk, G. S. (2005) Alguns aspectos da relação recíproca entre educação e desenvolvimento da personalidade. In: Leontiev, A. N.; Vygotsky, L. S.; Luria, A. R. e outros. *Psicologia e pedagogia*: bases psicológicas da aprendizagem e desenvolvimento. Trad. Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro.

Luria & Yudovich. (1985) *Linguagem e desenvolvimento intelectual da criança*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Luria, A. R. Vigotskii. (1998) In: Vigotskii, L. S.; Luria, A. R.; Leontiev, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Trad. Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ìcone. p. 21-37.

Luria, A.R. (2005) O papel da linguagem na formação de conexões temporais e a regulação do comportamento em crianças oligofrênicas. In: Leontiev, A. N.; Vygotsky, L. S.; Luria, A. R. e outros. *Psicologia e Pedagogia*: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. Trad. Rubens Eduardo Frias, São Paulo: Centauro. p. 77-94.

Luria, A. R. (1991) *Curso de psicologia geral*. São Paulo: Civilização Brasileira, 1 v.

Luria, A. R. (1969) La actividad nerviosa supeior. In. In:Smirnov A. A. Leontiev A. E; Rubinsthein S. L; Tieplov B. M. (org). *Psicologia*. México: Grijalbo.

Loureiro, A. M. A. (2003) *O ensino da música na escola fundamental*. São Paulo: Papirus.

Martins, L. M. (2013) *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar:* contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados.

Mignone, L. C. (1961) *Guia para o professor de recreação musical*. São Paulo: Ricorde.

Ostrower F. (1987) *Criatividade e processos de criação*. Rio de Janeiro: Vozes.

Pena, M. (1995) O papel da arte na educação básica. In: Peregrino, Y. R. (org**)** *Da camiseta ao museu*: o ensino da s artes na democratização da cultura. João Pessoa: Editora Universitária – UFPB. p.17-22.

Sokolov, A. N. Las sensaciones auditivas. In:Smirnov A. A. Leontiev A. E; Rubinsthein S. L; Tieplov B. M. (org). *Psicologia*. México: Grijalbo, 1969. p. 121-126.

Scherer. C. A.; Goulart, A. M. P. L. (2009) Linguagem musical e desenvolvimento: uma proposta para a educação infantil. In: Congresso de Leitura do Brasil-COLE, 17, 2009, Campinas**.** *Anais*... Campinas: COLE, 2009. p. 1-8.

Scherer, C. A**.** (2010) *Musicalização e desenvolvimento*: um estudo com crianças de três a cinco anos. 2010, 166p. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Maringá – UEM, Maringá.

Schroeder S. C. N. (2007) A música nos anos iniciais da escolarização: uma proposta para a formação e atuação do professor não especialista. In: Congresso de Leitura do Brasil – COLE, 16; Seminário "Linguagens em educação infantil", 5, Campinas**,** *Anais*... Campinas: COLE, 2007, p.1-10.

Schroeder, S. C. N. (2007) A música nos anos iniciais da escolarização: uma proposta para a formação e atuação do professor não especialista. In: Congresso de Leitura do Brasil – COLE, 16; Campinas. *Anais*... Campinas: COLE, 2007. p. 1-10.

Schaeffner, A. (1958) Origene des instruments de musique. Paris: Mouton.

Tafuri, J. (2000) O desenvolvimento musical através do canto na etapa infantil. In: Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical, 9, 200, Belém. *Anais*... Belém: ABEM. p. 53-65.

Vygotsky L.S. (1991) *A formação social da mente*: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Trad. José Cipiolla Neto. 4 eds. São Paulo: Martins Fontes.

Vigotski, L. S. (2001) *Psicologia Pedagógica*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes.

Vigotski, L. S. (1999) *Psicologia da arte*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. (1996) Crisis del primer año de vida. In: *Obras escogidas*. Tomo IV Madrid: Visor.

Vygotsky, L. S. (1989) *Pensamento e linguagem*. Trad. Jeferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. (2000) *A construção do pensamento e linguagem*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes.

Zaporozhets, A. V.; Elkonin, D. B**.** (1971) *The psychology of preschool children.* Cambridge, MA: MIT Press, p. 15-23.

XIII CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL

PELA DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

27 a 30 de setembro de 2017 – Salvador – BA ISSN 1981-2566

www.conpe2017.ufba.br

O DESENHO INFANTIL EM AMBIENTE HOSPITALAR NO ENFOQUE DOS ARTIGOS CIENTÍFICOS

Osdi Barbosa dos Santos Ribeiro - UEFS[143]

Lílian Miranda Bastos Pacheco - UEFS[144]

Resumo: Esta pesquisa trata do desenho gráfico no ambiente hospitalar. Adotou-se a metodologia estado da arte, com o objetivo de verificar artigos científicos, disponibilizados na base virtual SciELO Brasil, que tratam do assunto. Inicialmente, identificaram-se 1649 artigos sobre desenho. Destes, 25 reúnem os descritores desenho/criança/hospital e desenho/criança/hospitalização, sendo que apenas 11 artigos abordam o desenho gráfico. Os critérios de análise foram relativos à autoria e à temática. As pesquisas explicitam que a utilização do desenho favoreceu a aproximação, pesquisador e pesquisados, e contribuiu para que os sujeitos expressassem sua compreensão acerca das experiências vivenciadas. Os estudos foram desenvolvidos por profissionais da Saúde, revelando uma lacuna por parte da Educação. Fazem-se relevantes pesquisas interdisciplinares com o desenho, possibilitando o diálogo com as áreas da Saúde, Educação, Linguagem, Artes e afins. Constatou-se que a realização deste estudo se configura como possibilidade de pensar a produção acadêmica já investigada, dando visibilidade aos assuntos estudados.

Palavras-chave: Desenho; criança; ambiente hospitalar; pesquisa.

THE SCIENTIFIC ARTICLE APPROACH ON CHILDREN'S DRAWING IN A HOSPITAL ENVIRONMENT

Abstract: This research addresses graphic design in the hospital environment. The state-of-the-art methodology was adopted, aiming to examine scientific articles, available at the SciELO Brazil virtual base, which deal with the subject. Initially, 1649 articles about drawing were identified. From these, 25 have the descriptors drawing/child/hospital and drawing/child/hospitalization, and only 11 articles deal with graphic design. The analysis criteria were related to authorship and thematic. The researches explain that the use of the drawing favored researcher-researched proximity, and contributed to the subjects expressing their understanding about their everyday experiences. The studies were developed by health professionals, revealing a gap on the behalf of Education researchers. Relevant interdisciplinary research is done with drawings, enabling the dialogue with the areas of Health, Education, Language, Arts and similars. It was verified that the accomplishment of this study configures a

[143]Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia, e-mail osdi.art@hotmail.com

[144] E-mail: lilianmbp01@gmail.com

possibility to think about already investigated academic production, giving visibility to the subjects approached.
Keywords: Design; child; hospital environment; research.

Introdução

Nas últimas décadas, as discussões acerca da forma de pensar o desenho vêm ganhando visibilidade no meio acadêmico. Este estudo pretende destacar as abordagens metodológicas e saberes que contemplem pesquisas com o referido instrumento. O desenho, como uma modalidade das Artes Visuais, tem ocupado com legitimidade diferentes espaços e áreas de pesquisas, ele faz parte da cultura visual do ser humano e deveria estar presente não apenas no ambiente escolar, mas, também, em outros espaços onde o sujeito sinta necessidade de se expressar e se comunicar.

Nesta investigação, busca-se enfatizar o ambiente hospitalar como um espaço de cuidados e tratamento ao sujeito doente, que também é um aprendiz e demanda um atendimento de forma integral. A criança em situação de hospitalização merece atenção especial por estar impedida de frequentar a escola devido a alguma limitação transitória, assim, é necessário o atendimento pedagógico, aliado aos cuidados adequados para o possível enfrentamento da doença e continuidade da sua aprendizagem e desenvolvimento.

Na condição de doente e hospitalizada, a criança é inserida numa nova realidade. O ambiente hospitalar pode se apresentar de forma estranha, por meio de informações e situações diferenciadas. Assim, começam a fazer parte da sua vida novos elementos decorrentes das rupturas vivenciadas, como o contato com pessoas desconhecidas, responsáveis pelos cuidados e procedimentos necessários ao tratamento da saúde, a modificação na sua rotina, o afastamento de familiares, colegas e amigos, entre outros aspectos.

O sujeito hospitalizado necessita de oportunidades para expressar sua percepção e seus saberes a respeito do que passa e vivencia no contexto em que está inserido. Nessa perspectiva, é imprescindível aprofundar os conhecimentos acerca da temática com crianças hospitalizadas, bem como a melhor maneira de se comunicar com elas. Nota-se que o desenho parece ser uma linguagem acessível ao universo infantil e universal para as pessoas.

Para melhor compreender o lugar do desenho nas pesquisas, considera-se relevante investigar a produção de artigos científicos que contemplem, como estratégias de pesquisa, o

desenho de crianças em situação de adoecimento e hospitalização, na perspectiva de conhecer os saberes sistematizados sobre a temática e pensar em futuros estudos.

Metodologia

A presente investigação tem como base a metodologia de pesquisa estado da arte que se constitui um tipo diferenciado de pesquisa documental, de caráter bibliográfico. Ferreira (2002) explicita que essa metodologia possibilita realizar um levantamento e uma discussão da produção acadêmica, considerando um tema, em período delimitado, e uma área de conhecimento específico em um determinado suporte textual. Sendo assim, quanto aos objetivos, essa pesquisa se caracteriza como descritiva e analítica.

Conforme Ferreira (2002), a pesquisa estado da arte se constitui como um referencial no meio científico. Há um crescente processo de catalogação das produções acadêmicas, o que permite ao pesquisador otimizar o acesso aos temas de determinado estudo em área específica do conhecimento. Esse tipo de pesquisa permite o acesso e a socialização do conhecimento publicado de forma sistematizada e que está constantemente sendo atualizado, o que dá a possibilidade de identificar e pensar sobre os avanços e lacunas existentes a respeito da realidade pesquisada.

Nosso estudo tem como objetivo verificar os artigos científicos disponibilizados na base de dados virtual SciELO Brasil (Scientific Eletronic Library Online), entre os anos de 1997 a 2016 (período de abrangência da base), que discursam acerca do papel do desenho como estratégia de pesquisa com criança no ambiente hospitalar.

A partir do descritor desenho, foram apontados 1.649 artigos científicos. Destes, foram encontrados o total de 25 artigos com as combinações dos descritores desenho/criança/hospital e desenho/criança/hospitalização. Os resumos e metodologias foram lidos a fim de identificar os estudos específicos para a análise, sendo, então, selecionados 11 artigos que abordam o desenho como instrumento gráfico. Os trabalhos excluídos tratavam do termo como delineamento de pesquisa.

Os onze artigos identificados foram publicados pelos seguintes autores nos respectivos anos: Setz et al. (2005), Novalo et al. (2007), Mello e Moreira (2010), Silva (2010), Gomes et

al. (2012, 2013), Luz e Martini (2012), Broering e Crepaldi (2013), Sposito et al. (2013), Santos et al. (2016) e Santos e Melo (2016).

Na fase de análise dos artigos, realizou-se a leitura completa dos textos, observando os seguintes critérios: dados relativos à autoria (ano em que a pesquisa foi divulgada, autores, periódico de publicação, área de conhecimento, programa de vinculação e região geográfica da publicação) e os dados referentes à temática de estudo (objetivos, aspectos metodológicos e conclusão). A seguir serão apresentados os resultados e discussões a partir dos critérios de análise dos artigos de pesquisa.

Desenho infantil nos artigos: resultados e discussões

De acordo com o período de vigência da base virtual pesquisada, constatou-se que a produção científica sobre o tema é recente. Os trabalhos publicados foram encontrados a partir de 2005, sendo dois artigos entre os anos 1997 a 2007, e nove artigos no período de 2008 a 2016. As publicações se concentram nos últimos nove anos, apresentando paulatinamente um aumento de interesse sobre a temática.

Conforme os dados analisados, apenas um trabalho é de autoria individual, (Silva, 2010), enquanto dez artigos foram produzidos em coautoria, variando em média de dois a cinco autores. Na base pesquisada, cada autor publicou apenas um trabalho sobre a temática, com exceção das autoras Isabelle P. Gomes e Neusa Collet (Gomes et al., 2012, 2013) e Regina Aparecida G. de Lima (Gomes, et al., 2013; Sposito, et al., 2013), que desenvolveram dois artigos em cooperação com grupo de pesquisadores.

No período da publicação, os autores estavam vinculados a grupos de pesquisa e/ou a programas de pós-graduação ou graduação, em relação de cooperação entre profissionais ou de orientação. Foram apontados 2 trabalhos no programa de Doutorado (Luz, Martini, 2012; Broering, Crepaldi, 2013), 5 no mestrado (Setz et al., 2005; Gomes et al., 2012, 2013; Sposito et al., 2013; Santos, Melo, 2016), 2 na especialização (Novalo et al., 2007; Santos et al., 2016) e 2 na Graduação (Mello, Moreira, 2010; SILVA, 2010). A formação dos autores estava assim configurada: Graduação (4), Pós-Graduação em Especialização/Residência (2), Mestrado (11), Doutorado (14) e Pós-Doutorado (1).

As pesquisas têm se preocupado com o uso de um instrumento metodológico que facilite o diálogo com a criança hospitalizada e com a equipe multidisciplinar. Assim, reuniram-se diferentes autores das áreas da saúde, como da Otorrinolaringologia Psicologia e Fonoaudiologia (Novalo et al., 2007) e Terapia ocupacional e Enfermagem (Sposito et al., 2013). De forma geral, os artigos são mais recorrentes na área de Psicologia e de Enfermagem. Percebe-se, a partir das pesquisas publicadas na base virtual, que não foram encontradas produção científica em torno da temática abordada por autores da educação, o que implica na necessidade de pesquisas direcionadas nessa área do conhecimento.

Os artigos foram publicados em periódicos das áreas de conhecimento de Enfermagem (Setz et al., 2005; Silva, 2010; Luz, Martini, 2012; Gomes et al., 2012, 2013; Sposito et al., 2013), Psicologia (Broering, Crepaldi, 2013; Santos, Melo, 2016), Saúde Coletiva (Mello, Moreira, 2010) e Saúde e Educação (Novalo et al., 2007).

As publicações são oriundas das seguintes regiões do Brasil: Nordeste (4), dois artigos do estado de Pernambuco (Santos, Melo, 2016; Silva, 2010) e dois da Paraíba (Gomes et al., 2012, 2013); Sudeste (4), sendo mais recorrentes do estado de São Paulo com três artigos (Sposito et al., 2013; Novalo et al., 2007; Setz et al., 2005) e um do Rio de Janeiro (Mello, Moreira, 2010); Sul (3), dois artigos de Santa Catarina (Broering, Crepaldi, 2013; Luz, Martini, 2012) e um, do Paraná (Santos et al., 2016). A partir do levantamento, notou-se a ausência de estudos referentes à temática nas regiões Centro-Oeste e Norte.

Segundo a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia – FAPESB (2011), a produção científica nacional é mais recorrente na região Sudeste, em específico no estado de São Paulo. A FAPESB (2013) destaca que desde a década de 1980, tem sido considerável o crescimento quantitativo de pesquisas brasileiras. Contudo, explicita o desafio de valorizar e melhorar cada vez mais a qualidade das produções científicas publicadas no país.

Nas análises de dados relativos aos aspectos da temática, pode-se evidenciar que as pesquisas (Setz et al., 2005; Mello, Moreira, 2010; Luz, Martini, 2012; Gomes et al., 2013) buscam investigar a compreensão dos sujeitos sobre a situação de adoecimento e hospitalização decorrentes de doenças crônicas. Outros estudos ainda tratam, de diferentes aspectos, sobre a percepção, como a noção do espaço na criança com vestibulopatia (Novalo et al., 2007), a

percepção dela sobre as necessidades do seu familiar acompanhante (Gomes et el., 2012) e acerca dos cuidados de enfermagem (Santos et al., 2016).

Há ainda pesquisas que discutem o atendimento psicológico infantil (Silva, 2010), a preparação psicológica do hospitalizado para cirurgia (Broering, Crepaldi, 2013), a utilização de recursos lúdicos em pesquisa com crianças com câncer (Sposito et al., 2013) e sobre o ato suicida ocasionados por acidentes domésticos (Santos, Melo, 2016). Nota-se que a maior parte das pesquisas deu enfoque a percepção/compreensão da criança pesquisada desenvolvendo uma metodologia que possibilitasse a expressão da criança por meio do desenho.

Para sistematização da discussão, as informações de caracterização dos artigos de pesquisa sobre os procedimentos adotados para a coleta de dados, a faixa etária dos sujeitos participantes, os autores e ano de publicação dos trabalhos, estão identificados no Quadro 1.

Quadro 1 – Caracterização da pesquisa sobre crianças hospitalizadas.

Procedimento /técnica	**Sujeito e faixa etária**	**Autor(es) e ano de publicação**
Estudo prospectivo. Grupos de estudo e controle. Desenho sem tema	Crianças 3 a 15 anos	Novalo, Goffi-Gomez, Medeiros, Pedalini e Santos (2007)
Grupo pré-teste e pós-teste. Desenho-história.	Crianças 6 a 12 anos	Broering e Crepaldi (2013)
Estudo qualitativo, Estudo de Caso. Entrevista e desenho-estória temático.	Crianças 6 a 16 anos	Setz, Pereira e Naganuma (2005)
Estudo qualitativo, descritivo e exploratório. Desenho-estória temático.	Crianças 6 a 12 anos	Gomes, Amador e Collet (2012)
Estudo qualitativo exploratório. Desenho-estória com tema.	Crianças 6 a 12 anos	Gomes, Lima, Rodrigues, Lima e Collet (2013)
Estudo qualitativo exploratório. Desenho de família e entrevista semiestruturada.	Crianças 6 a 12 anos	Santos e Melo (2016)
Pesquisa descritiva e exploratória, estudo qualitativo. Entrevista mediada por desenho.	Crianças em idade escolar	Santos, Silva, Cursino, Depianti e Ribeiro (2016)
Desenho e/ou história.	Crianças e adolescentes 7 a 18 anos	Mello e Moreira (2010)
Pesquisa Convergente Assistencial de abordagem qualitativa. Desenho infantil.	Crianças e adolescentes 7 a 16 anos	Luz e Martini (2012)
Revisão bibliográfica.	Artigos, livros	Silva (2010)
Revisão bibliográfica.	Artigos	Sposito, Sparapani, Pfeifer, Lima e Nascimento (2013)

Fonte: Dados da Pesquisa (2017)

Em consonância com os dados do Quadro 1, verifica-se que seis artigos (Setz et al., 2005; Gomes et al., 2012, 2013; Santos, Melo, 2016; Santos et al., 2016; Luz, Martini, 2012) adotam a abordagem de pesquisa de cunho qualitativo. Santos e Melo (2016) afirmam que na pesquisa qualitativa os recursos oferecidos para a produção de dados descritivos possibilitam realizar uma observação mais aprofundada dos comportamentos dos sujeitos pesquisados e a descrição da realidade a partir do objeto investigado.

Conforme apontado no Quadro 1, as pesquisas optam por diversos procedimentos metodológicos, dois estudos aludem a revisão bibliográfica, Sposito et al. (2013) investigaram artigos que tratam do desenho entre outros recursos lúdicos facilitadores, para a coleta de dados Silva (2010) refletiu sobre os estudos que tratam do desenho como instrumento projetivo, defendendo que, por meio de símbolos, a criança expressa sentimentos e representa sua realidade.

Do total, nove artigos se referem a uma pesquisa empírica, sendo o hospital o espaço de coleta de dados. Novalo et al. (2007), a partir do estudo projetivo, trabalharam com um grupo de estudo e um grupo controle. Broering e Crepaldi (2013) utilizaram grupo pré-teste e pós-teste; Setz et al. (2005), efetivou estudo de caso; Luz e Martini (2012) recorreram à pesquisa Convergente Assistencial fundamentada no Interacionismo Símbolo; Santos e Melo (2016) realizaram uma investigação exploratória; Gomes et al. (2012, 2013) e Santos et al. (2016) utilizaram um estudo descritivo e exploratório.

De acordo com o Quadro 1, as pesquisas em análise apresentam o desenho como um instrumento que possui variações: desenho sem tema definido ou desenho livre, desenho de história, desenho de família, desenho infantil, desenho-estória e desenho temático. Novalo et al. (2007) abordam a utilização do desenho sem tema definido, a fim de tratar a percepção espacial nas crianças (de 3 a 15 anos de idade) com vertigem periférica. Santos e Melo (2016) investigam o desenho de família como meio de estabelecer comunicação entre pesquisados e pesquisador e para realizar a observação do comportamento das crianças (6 a 12 anos de idade) e suas expressões sobre a realidade familiar.

Por sua vez, Luz e Martini (2012) recorrem ao desenho infantil como forma de a criança e o adolescente (7 a 16 anos) expressarem significados sobre o seu estado doentio e a hospitalização. Já Mello e Moreira (2010) utilizam o desenho e/ou história como uma forma de

as crianças e adolescentes (7 a 18 anos) falarem sobre os saberes adquiridos no convívio hospitalar. E ainda Santos et al. (2016) investigam o desenho como meio de as crianças (idade não definida) expressarem suas percepções sobre os cuidados e informações recebidos pela equipe de enfermagem.

De acordo com os dados, quatro pesquisas optam em utilizar a técnica do desenho-estória temático, ou seja, com base em um determinado tema. Segundo Gomes et al. (2013), a temática específica dá uma característica peculiar ao instrumento que é utilizado para a produção de dados. Broering e Crepaldi (2013) utilizam desenho-história temático para tratar do aspecto psicológico das crianças (6 a 12 anos) em procedimentos cirúrgicos. Enquanto Setz et al. (2005), através dessa técnica, investigam a expressão e compreensão das crianças (6 a 16 anos) sobre sua condição de doente.

Por sua vez, Gomes et al. (2012, 2013) trabalham com a adaptação da técnica do desenho-estória fazendo a associação do desenho com o recurso de contar história para pesquisar a compreensão das crianças (6 a 12 anos), justificando que a adaptação da técnica favoreceu o melhor desempenho da pesquisa, a medida que se constitui uma forma de o enfermeiro entender os desenhos das crianças.

Segundo Walter Trinca (2003), a técnica do desenho-estória consiste no processo de produção de desenho livre, estória e associações dirigidas do tipo inquérito. No livro, em que o referido autor trata dessa técnica de pesquisa, utiliza o termo “desenho-estória”. No entanto, Broering e Crepaldi (2013) utilizaram a expressão “desenho-história”, referindo-se a mesma técnica proposta por Trinca (2003). A recolocação do termo história retira as narrativas do debate entre ficção e realidade.

As autoras mencionadas buscam validar esse instrumento e procedimento de pesquisa sobre um determinado grupo de participantes, crianças de 6 a 16 anos. Segundo Sposito et al. (2013), nas pesquisas, sobretudo com crianças, o pesquisador necessita estar atento às singularidades, à escolha de métodos adequados e aos procedimentos de acordo com a faixa etária dos sujeitos investigados. A consulta na base virtual com o descritor criança apontou duas pesquisas envolvendo crianças e adolescentes, conforme se apresenta no Quadro 1.

Dentre os artigos em análise, Santos et al. (2016) utilizam o desenho como mediador da entrevista, o instrumento serviu para mediar o diálogo e a comunicação. Enquanto que oito artigos tratam do desenho como objeto de avaliação na interpretação e análise dos dados.

Santos et al. (2016) explicitam a importância do trabalho desenvolvido com auxílio de recursos lúdicos, como o desenho, com crianças em situação de hospitalização, ressaltando que na coleta de dados foi proposto que elas respondessem à entrevista, mas seria opcional a realização do desenho. No entanto, todas optaram, sozinhas, pela produção do desenho.

Ainda para a autora mencionada, o desenho, associado à entrevista para a produção de dados, tem sido utilizado visto que favorece a comunicação entre os sujeitos envolvidos. As crianças "[...] expressam seus pensamentos de diferentes formas (verbal e não verbal) e, para tanto, é necessário adentrar o universo infantil e permitir que expressem as situações por elas vivenciadas" (Santos et al., 2016, p. 647).

Luz e Martini (2012) buscam compreender as crianças a partir de suas experiências enquanto doentes e hospitalizadas e do seu imaginário. As autoras entendem que o desenho infantil apresenta características próprias, traz mudanças significativas desde as garatujas, passando a formas mais estruturadas. A criança, por meio da simbolização, expressa a sua forma de ver o mundo e de se comunicar.

Conforme Sposito et al. (2013) dos quinze artigos analisados sobre estratégias lúdicas de pesquisas com crianças, sete trabalhos foram desenvolvidos no Brasil, sendo que apenas um utilizou a estratégia de desenhar como procedimento. Os demais utilizaram desenhos prontos, fantoche, brinquedo, dinâmica de criatividade e sensibilidade. Para os referidos autores, a criança hospitalizada também sente dificuldade de expressar sentimentos e vivências por meio de perguntas e respostas, a utilização dos recursos lúdicos na produção de dados é favorável à interação e ao acesso à subjetividade dessa criança.

Enquanto Silva (2010) refere-se ao desenho infantil como uma forma de expressão, discorrendo acerca do desenho projetivo como uma atividade espontânea, de representação simbólica do sujeito. Através dessa atividade a criança pode expressar dificuldades, medos e alegrias. A autora conclui que os trabalhos realizados com a temática favorecem a percepção de novas maneiras de lidar com crianças hospitalizadas.

Conforme a conclusão de Novalo et al. (2007), as crianças com vestibulopatia, pesquisadas por estudo experimental, possuíam mais dificuldade na utilização homogênea do papel e na realização de desenhos (proporção adequada de figuras e objetos), isso em relação às crianças que não apresentavam o distúrbio, participantes do grupo controle. Os autores constatam que o desenvolvimento normal das crianças pode ser comprometido pelos sintomas da vestibulopatia, ao passo que a realização de atividades lúdicas, como o desenho, pode proporcionar a melhoria no controle e equilíbrio físico, na coordenação viso-manual, entre outras.

Broering e Crepaldi (2013) verificam a necessidade da preparação do hospitalizado para os procedimentos cirúrgicos, pois os programas de preparação pré-cirúrgico, comparando dados do pré-teste e pós-teste, obtiveram resultado eficaz em relação a minimização do nível de estresse, considerando o desenho como um recurso de comunicação humana em diversos contextos. Por sua vez, Setz et al. (2005) concluiu que seus sujeitos compreendem o próprio estado de saúde e que os procedimentos cirúrgicos e do tratamento também são vistos como possibilidade de cura e de retorno as suas vivências anteriores ao adoecimento.

Várias pesquisas (Santos, Melo, 2016; Santos et al., 2013; Gomes et al., 2013; Luz, Martini, 2012) apontam para as necessidades de realizar um atendimento adequado, de forma integral, para as crianças hospitalizadas com câncer, defendendo a utilização de estratégia lúdica para ajudar a minimizar a situação vivenciada. Para Santos et al. (2016, p. 650), o recurso lúdico "[...] minimiza os sentimentos negativos da hospitalização e potencializa a recuperação infantil". Trata-se de um instrumento importante nas relações estabelecidas no contexto hospitalar, assim como contribui para melhores perspectivas em relação aos cuidados e atendimento oferecidos no hospital.

Em consonância, Santos e Melo (2016) consideram relevante a utilização de recursos e técnicas que facilitem a aproximação do investigador com os sujeitos participantes. Na pesquisa, elas constataram que os acidentes envolvendo criança, provocados por ela mesma ou por seus familiares, podem estar associados a atos de suicídio. Também destacam que a criança, por meio do desenho, revela suas vivências na realidade familiar, demonstrando a sua necessidade de pertencimento ou sua própria rejeição no ambiente familiar.

Gomes et al. (2012) evidenciam nos relatos das crianças as necessidades do familiar acompanhante, enfatizou ainda sobre a importância dos cuidados de enfermagem e dos membros da família para o enfrentamento da doença. Conforme Santos et al. (2016), a partir da estratégia de pesquisa com desenho e entrevista, pode-se evidenciar a percepção da criança acerca dos cuidados recebidos do profissional de enfermagem e sobre a importância da comunicação na coleta de dados. As autoras ainda discorrem acerca da percepção da criança em relação aos cuidados de enfermagem, concluindo que ela expressava nos seus desenhos e relatos suas necessidades de estabelecer vínculos e entender os cuidados recebidos no ambiente hospitalar.

Nesse sentido, o contato com vocabulários inerentes a equipe de saúde e as informações recebidas se apresentam como possibilidade de a criança se expressar acerca da situação de adoecimento. Gomes et al. (2012) constatam que as informações obtidas vão se tornando saberes acerca da situação vivenciada e através do desenho-estória as crianças buscam expressar e atribuir significados às experiências e conhecimentos adquiridos. As autoras, ainda, explicitam o desenho como recurso lúdico satisfatório a fim de minimizar o nível de estresse e desconfortos, bem como possibilidade de a criança continuar aprendendo, se desenvolvendo e se expressando.

Santos et al. (2016, p. 647) afirmam que a "criança hospitalizada vivencia inúmeros sofrimentos: separação, dor, desconforto físico decorrente da intensa manipulação e doença, que influenciam nas esferas afetiva, psicológica e emocional". As autoras verificam que através do desenho a criança cria signos e significados que ajudam na compreensão da condição vivenciada. A criança necessita de oportunidade para lidar com a situação de adoecimento, o que não deve comprometer o desenvolvimento e aprendizagem do sujeito em formação.

Em consonância com a análise dos artigos, nota-se que a criança, imersa na realidade hospitalar, é submetida a procedimentos e cuidados necessários ao tratamento que podem causar medo, insegurança, dor, afastamento do convívio familiar, escolar, falta de contato com colegas/amigos e trazer a sensação de solidão. Assim, o desenho se apresenta como um instrumento de pesquisa diferenciado por se tratar de uma linguagem espontânea da criança. O desenho se constitui um instrumento dinâmico, pois geralmente as atividades de desenhar

atraem a atenção e participação da criança. Nesse sentido, Luz e Martini (2012, p. 920) afirmam que:

> [...] reforçamos a concepção de que o desenho não foi apenas uma estratégia eficaz que permitiu expressividade das crianças e dos adolescentes em relação às interações vivenciadas no cotidiano da sua hospitalização, mas, também, possibilitou momentos agradáveis aos sujeitos, permitindo a expressão de seus sentimentos, criatividade e imaginação, fazendo com que eles refletissem sobre sua situação de saúde-doença e hospitalização de uma forma sensível, contribuindo com o significado positivo sobre a hospitalização e o cuidado de enfermagem.

De acordo com as autoras, através do desenho, os sujeitos podem expressar os aspectos desfavoráveis (afastamento de casa, medo da morte, dor, desconfortos, entre outros sofrimentos) e, por outro lado, os aspectos positivos (possibilidades do tratamento e superação da doença, vínculos criados nas relações estabelecidas) durante a situação de adoecimento e hospitalização. As autoras ainda ressaltam que, embora muitos sujeitos não consigam entender o que estão passando, eles se asseguram no tratamento como um aspecto favorável para o enfrentamento do estado doentio e/ou na perspectiva de cura da enfermidade.

A partir das análises, verifica-se, ainda, que com os desenhos, o sujeito expressava sua forma de pensar, sentir e lidar com as situações de dificuldades vivenciadas, mediante a condição de doente hospitalizado. É imprescindível considerar a condição do sujeito doente e respeitar as suas necessidades e especificidades. Santos et al. (2016) consideram que o atendimento e cuidados à criança, de forma integral, não deve se restringir apenas ao tratamento da doença, mas, também, à aprendizagem, ao desenvolvimento, à interação e à integração do sujeito no convívio hospitalar.

As crianças acometidas por doença crônica, submetidas a tratamento de saúde, raramente conseguem conciliar a rotina hospitalar com a da escola regular. Frequentemente, elas são obrigadas a abandonar as atividades escolares por um período de tempo indeterminado, "[...] recomenda-se uma aproximação entre profissionais de Saúde e de Educação, buscando assegurar a manutenção da educação formal e do convívio social salutar" (Gomes et al., 2013, p. 676).

Para Santos et al. (2016, p. 650), o sujeito hospitalizado, em idade escolar, é capaz de "[...] elaborar pensamentos mais abstratos e não apenas compreendem informações concretas [...] é possível lançar mão da criatividade e permear o universo infantil, de modo a ajudar a criança a enfrentar a situação de hospitalização [...]", defendendo, ainda, a importância da integração do trabalho profissional da Saúde e da Educação para o atendimento integral à criança.

O desenho é um registro que possibilita a expressão simbólica, sendo importante para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, pois a linguagem simbólica favorece o acompanhamento desses jovens e contribui para que as eles possam "[...] expressar aquilo que não consegue dizer através da fala, possibilitando que entrem em contato com seu universo interior e que possam representá-lo" (Silva, 2010, p. 448). Para a autora, o desenho como registro simbólico e projetivo, não só comunica como leva consigo sentimentos e emoções. É necessário dar oportunidade a expressão do sujeito, visto que a utilização de desenho como um recurso projetivo permite à criança expressar sua percepção e compreensão do vivido.

Nota-se, na análise dos artigos, que o estudo qualitativo tem uma precisão metodológica ao utilizar o desenho, pois esse instrumento de pesquisa tem uma abordagem ampla e dá possibilidades para uma leitura qualitativa. Aqui, são reconhecidos os trabalhos dos pesquisadores que vêm validando e transformando essa ação de desenhar em um instrumento de avaliação e diagnóstico, criando um parâmetro para interpretar e analisar o desenho. Para tanto, nota-se a necessidade de pensar a produção/divulgação de pesquisas com o desenho em diferentes espaços onde a criança está inserida.

Considerações finais

Nos artigos analisados, o desenho foi utilizado como instrumento metodológico nas pesquisas da área de conhecimento da Saúde por diferentes pesquisadores/profissionais, como terapeuta ocupacional, fonoaudiólogo, otorrinolaringologista, psicólogos e enfermeiros. Os autores e coautores dos artigos estavam vinculados a programas de pós-graduação, especialização, graduação e/ou grupos de pesquisas de universidades públicas em diversas regiões geográficas do Brasil.

A maior parte das pesquisas foi desenvolvida por pesquisadores, estudantes ou professores dos programas de pós-graduação em doutorado e mestrado. Essas informações dão visibilidades às ênfases temáticas de trabalhos de orientação, pós-graduação, grupos de pesquisas, enfim, uma rede de diversos especialistas em diferentes instituições que escrevem pesquisas em periódicos. Também se percebe que a maior parte dos autores forma equipes interdisciplinares para efetivação das pesquisas.

Consideram-se relevantes os estudos encontrados em torno da temática, desenvolvidos por diferentes autores das áreas da Saúde, contudo, percebe-se uma lacuna de publicações na área da Educação. Nas pesquisas, não foi apontada a utilização do desenho como instrumento pedagógico no que se refere ao ensino e aprendizagem de sujeitos em idade escolar em situação de hospitalização, como também não foi constatado o pedagogo como autor, coautor ou mesmo pesquisando com alguma equipe multidisciplinar de Saúde.

Os autores utilizaram o desenho como instrumento mediador e como objeto de avaliação na pesquisa. Eles consideram aspectos psicológico, lúdico, de comunicação e expressão por diferentes profissionais, possibilitando uma reflexão acerca dos diversos olhares sobre a temática em estudo.

As discussões abordadas nos artigos explicitam a relevância de estratégias de pesquisa com o desenho, sendo uma possibilidade do pesquisador realizar a investigação no universo da criança, considerando a função metodológica daquele instrumento no hospital, pois o desenho constitui-se um recurso lúdico favorável à expressão. A sua utilização contribuiu para que os participantes envolvidos nos estudos tivessem a oportunidade de falar, representar sua experiência de vida e construir significados. Assim, percebe-se a necessidade de aprofundar os conhecimentos acerca de pesquisas com crianças hospitalizadas, bem como a melhor maneira de se comunicar com elas.

Nota-se, ainda, que o desenho favorece à comunicação, à relação de confiança e à aproximação entre os diferentes segmentos – crianças, pesquisadores, familiares e profissionais. Percebe-se o desafio que é proposto ao pesquisador/profissional no que se refere a reconhecer as necessidades dos sujeitos para melhor intervir na realidade hospitalar.

Nessa perspectiva, é importante um olhar mais atento à escolha dos métodos, dos procedimentos e das estratégias que contemplem as especificidades e potencialidades dos

sujeitos. Constata-se a necessidade da pertinência do diálogo com diferentes profissionais e demais segmentos que atuam com a criança, não apenas no ambiente hospitalar, mas em outros espaços responsáveis pelo cuidado e formação desses sujeitos que, mesmo na condição de doente, continuam se desenvolvendo e aprendendo.

Destarte, desataca-se a necessidade do envolvimento da Educação em estudos que discutam o desenho como instrumento metodológico de pesquisa, principalmente ao considerar que o hospital se configura também como um espaço educativo quando se pensa no atendimento e cuidados à criança de forma integral. Os hospitalizados necessitam de cuidados, atendimentos específicos e adequados que os ajudem a lidar com os desconfortos causados pelo estado doentio e de hospitalização, proporcionando-lhes melhores condições para o enfrentamento das adversidades decorrentes da situação vivenciada.

Dessa forma, é imprescindível estabelecer um diálogo entre a Educação, Psicologia, Saúde, Linguagem e áreas afins, na perspectiva de oferecer melhores condições e possibilidades de aprendizagem/desenvolvimento dos sujeitos em situação de enfrentamento do adoecimento, seja na recuperação da saúde/cura, como também em melhores condições de conviver com a doença.

Torna-se possível pensar nas lacunas existentes que requerem um novo olhar sobre a realidade pesquisada no campo acadêmico, sobretudo no sentido de intensificar novos estudos para que os profissionais das referentes áreas se sintam contemplados na formação para atuar nos espaços hospitalares.

Constata-se que a realização deste estudo permitiu acessar e socializar o saber sistematizado, já publicado, e aprofundar os conhecimentos sobre a temática, se configurando uma possibilidade de dar visibilidade aos resultados e às discussões sistematizadas em artigos de pesquisa.

Referências

Broering, C.V. & Crepaldi, M. A. (2013). Preparação psicológica para cirurgia: relato verbal de desenho-história. *Estudos de Psicologia*, 30 (3), 367-374.

FAPESB: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (2011). *Indicadores FAPESB de Ciências, Tecnologia e Inovação*. Boletim 1.

FAPESB. Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (2013). *Pesquisa deve ser de qualidade, não de quantidade*. Recuperado: 22 mar. 2013. Disponível: http://www.fapesb.ba.gov.br/?s=Pesquisa+deve+ser+de+qualidade%2C+n%C3%A3o+de+quantidade

Ferreira, N. S. A. (2002). As pesquisas denominadas "estado da arte". *Revista Educação e Sociedade*,79.

Gomes, I. P., Amador, D. D. & Collet, N. (2012). A presença de familiares na sala de quimioterapia pediátrica. *Revista Brasileira de Enfermagem*,65 (5), 803-810.

Gomes, I. P., Lima, K. A., Rodrigues, L. V., Lima, R. A. G. & Collet, N. (2013). Do diagnóstico à sobrevivência do câncer infantil: Perspectiva de criança. *Texto Contexto - Enfermagem*, 22 (3), 671-780.

Luz, J. H. & Martini, J. G. (2012). Compreendendo o significado de estar hospitalizado no cotidiano de crianças e adolescentes com doenças crônicas. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 65 (6), 916 - 921.

Mello, D. B. & Moreira, M. C. N. (2010). A hospitalização e o adoecimento pela perspectiva de crianças e jovens portadores de fibrose cística e osteogênese imperfeita. *Ciência & Saúde Coletiva*,15 (2),453-461.

Novalo, E. S., Goffi-Gomez, M. V. S., Medeiros, Í. R. T., Pedalini, M. E. B. & Santos, R. M. R. (2007). A afecção vestibular infantil: estudo da orientação espacial. *Revista CEFAC*, 9 (4), 563-570.

Santos, P. M., Silva, L. F., Depianti, J. R. B., Cursino, E. G. C. Ribeiro, C. A. (2016). Os cuidados de enfermagem na percepção da criança hospitalizada. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 69 (4), 646-453.

Santos, R. P. M. & Melo, M. C. B. (2016). Tendência Suicida em Crianças Acidentadas. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 36 (3), 571-583.

Setz, V. G., Pereira, S. R. & Naganuma, M. (2005). O Transplante renal sob a ótica de crianças portadoras de insuficiência renal crônica em tratamento dialítico: estudo de caso. *Acta Paulista de Enfermagem*, 18 (3), 294-300.

Silva, J. M. M. (2010). O desenho na expressão de sentimentos em crianças hospitalizadas. *Fractal: Revista de Psicologia*, 22 (2), 447-456.

Sposito, A. M. P., Sparapa, V. C., Pfeifer, L. I., Lima, R. A. G. & Nascimento, L. C. (2013). Estratégias lúdicas de coleta de dados com crianças com câncer: revisão integrativa. *Revista Gaúcha de Enfermagem*, 34 (3), 187-195.

Trinca, W. (2003). *Investigação clínica da personalidade: o desenho livre como estímulo de apercepção temática* (3a ed.). São Paulo: EPU.

XIII CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL

PELA DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

27 a 30 de setembro de 2017 – Salvador – BA ISSN 1981-2566

www.conpe2017.ufba.br

O FRACASSO ESCOLAR CONTINUA SENDO NATURALIZADO?

Maria Laura de Oliveira Couto – UFPEL[145]

Sílvia Nara Siqueira Pinheiro – UFPEL[146]

Introdução

O fracasso escolar caracteriza-se por diversos fenômenos educacionais, tais como: dificuldades na leitura, escrita e matemática, baixo rendimento, reprovação, repetência, defasagem idade-série, evasão, analfabetismo, entre outros (Patto, 1990; Meira, 2012). Facci, Leonardo e Ribeiro (2014) afirmam que o motivo mais apontado pelos educadores como sendo o responsável pelo fracasso escolar é o "aluno problema", que é apresentado como portador de "distúrbios psicopedagógicos que podem ser de ordem cognitiva ou comportamental" (p. 5). Assim, para os autores, parte desses alunos é encaminhada para profissionais da saúde, como psicólogos, neurologistas, fonoaudiólogos, entre outros. Como decorrência é retirado do profissional da educação a responsabilidade de uma reflexão constante sobre a sua prática, visto que alunos problemas não tem solução.

Contribuindo com essa afirmação, Meira (2012) escreve que a Psicologia, assim como muitos educadores, também vem apresentando diversos argumentos para explicar o fracasso escolar, todos com centralidade no indivíduo, sem considerar o contexto sócio-histórico dos sujeitos. Da mesma forma, Garrido e Moysés (2010, p. 150) contribuem com essa reflexão ao afirmarem que é "cada vez mais aceita no Brasil a ideia de que as dificuldades escolares de uma criança são causadas por problemas de ordem médica", o que, de certa forma, reforça a concepção de que existem crianças problema, como citado anteriormente, que devem, portanto, ser encaminhadas para avaliação e tratamento médico, mais precisamente pelo neurologista. Tirando assim, da escola, qualquer responsabilidade pela produção e procura de caminhos para

[145] E-mail: lauracouto@uol.com.br
[146] E-mail: silvianarapi@gmail.com

a solução do fracasso escolar. Ou seja, o fracasso torna-se naturalizado, sendo visto a partir de um enfoque biológico, que como decorrência deve se medicado.

Contudo, existem autores que propõe uma visão diferente sobre o fracasso escolar, como é o caso de Patto (1990), Meira (2012) e Facci e cols. (2014), os quais ancoram-se na psicologia histórico-cultural, principalmente na ideia de Vygotsky (1995), e entendem que este é um fenômeno multideterminado, que deve ser analisado por diversos ângulos, não somente a partir do sujeito e da família, mas a partir das relações e do contexto social. Dessa forma, o fracasso escolar não deve ser naturalizado, mas sim analisado dentro de um contexto social, político e econômico.

Pesquisas sobre as características das crianças que fracassam na escola e são encaminhadas para serviços de saúde, como clínicas universitárias de psicologia, são realizadas desde 1983 (Lopez, 1986). As características analisadas consistem basicamente em: sexo, idade, escolaridade, queixa, nível sócio econômico e tipo de escola, ou seja, se da rede pública ou privada. Algumas dessas pesquisas serão apresentadas a seguir. Os estudos de levantamento realizados em diferentes estados do Brasil apresentam, de modo geral, resultados bastante semelhantes, inclusive no que se refere às principais queixas atendidas nos serviços. Dentre os principais motivos de procura por atendimento estão as queixas escolares e os problemas de comportamento (Lopez, 1986; Campezatto; Nunes, 2007; Savalhia; Nunes, 2007; Nakamura; Lima; Tada, & Junqueira, 2008; Cunha & Benetti, 2009; Rodrigues; Campos & Fernandes, 2012; Vivian; Timm & Souza, 2013; Dazzani, Cunha; Luttigards & Zucoloto, 2014; Souza & Braga, 2014). As queixas escolares podem ser entendidas aqui como “aquelas referentes às dificuldades no âmbito do processo de escolarização” (Souza, 1997, p. 24). A maioria das crianças encaminhadas para os serviços de psicologia estavam na faixa etária entre 5 e 9 anos, sendo a maior parte meninos (Cunha; Benetti, 2009; Campos; Fernandes, 2012; Vivian e cols., 2013; Dazzani e cols., 2014).

Salienta-se, que o estudo de Dazzani e cols. (2014) evidenciou um alto grau de culpabilização do indivíduo atendido e de sua família pelo fracasso escolar, os autores ainda afirmam que, apesar de a escola ser um espaço de aprendizagem e formação, tem sido também lugar de exclusão do aluno que não consegue aprender, o que a torna reprodutora do fracasso escolar. Assim, os estudos de caracterização da clientela atendida em serviços de psicologia são

muito importantes, pois permitem um aperfeiçoamento das formas de atendimento disponibilizado ao público (Rodrigues e cols., 2012).

Como exposto acima, existe há bastante tempo uma grande preocupação dos autores em identificar as características das crianças que são encaminhadas para os serviços de psicologia.

O presente trabalho tem como objetivo investigar se o fracasso escolar continua sendo naturalizado. Para isso identificou-se as características sóciodemográficas, escolares, o diagnóstico e o tratamento das crianças atendidas no Projeto "Avaliação e Intervenção em crianças com história de Fracasso Escolar", ancorado na psicologia histórico-cultural.

Método

A pesquisa caracteriza-se por um estudo de base documental. Os materiais analisados foram os prontuários das crianças encaminhadas pelos neurologistas para o Projeto de Extensão "Avaliação e Intervenção em crianças com história de Fracasso Escolar" tendo como base a Psicologia Histórico-Cultural. Esse projeto é desenvolvido em um Ambulatório de Neurodesenvolvimento de uma Universidade Pública do interior do Rio Grande do Sul por acadêmicos do curso de Psicologia.

A amostra foi composta por 13 prontuários. Para a análise destes foi criado um instrumento em forma de questionário, o qual foi composto por 25 questões. Essas questões abordavam características das crianças relativas à idade, sexo e renda; dados relativos à escolaridade, como série, repetência e queixa; e dados relativos ao diagnóstico da criança, como tipos de entrevista do neurologista, instrumentos e diagnósticos desse profissional, tratamento, tipo de avaliação do psicólogo, instrumentos utilizados e entrevistas realizadas por esse profissional. Foi realizada a tabulação do instrumento e utilizou-se o SPSS Statistics para obter as frequências simples. Os achados foram organizados da seguinte maneira: características sóciodemográficas, escolaridade, diagnóstico e tratamento das crianças.

Achados

Características sóciodemográficas das crianças (idade, sexo e renda)

Neste tópico apresentar-se-á as características das crianças quanto à idade, sexo e renda. Assim, das 13 crianças que compuseram a amostra, 2 eram meninas e 11 eram meninos, sendo

que a média de idade delas foi de 10,3 anos com desvio padrão de 1,7. Quanto ao nível econômico das crianças, obteve-se o dado de apenas uma, a qual obtinha uma renda entre 1 e 3 salários mínimos nacionais (R$ 788,00), resultando em um total de 92,3% (12) de dados ausentes.

Escolaridade

Nesta categoria agruparam-se dados relativos à série, repetência e queixa. Em relação à escolaridade das crianças, constatou-se que 69,2% (9) estavam no terceiro ano, 15,4 % (2) no quarto, 7,7% (1) no segundo e 7,7% (1) no quinto. Os dados sobre a repetência mostraram que 61,6% (8) das crianças repetiu pelo menos uma vez na escola, 30,8% (4) dos dados está ausente e apenas 7,7% (1) das crianças não repetiu nenhuma vez. Quanto à fonte de encaminhamento, 61,6% (8) das crianças foram encaminhadas por escolas públicas e 38,5% (5) foram encaminhadas por outros profissionais da área médica, como pediatra e clínico geral.

As queixas que deram origem aos encaminhamentos foram analisadas e posteriormente agrupadas em duas categorias: comportamento e aprendizagem (61,5%), comportamento (30,8%) e aprendizagem (7,7%). A categoria comportamento é composta pelas seguintes queixas: falta de atenção e concentração, agitação, agressividade, hiperatividade, indisciplina, falta de interesse/motivação e dificuldades nos relacionamentos interpessoais. Enquanto que a categoria aprendizagem é composta por: problemas na leitura, escrita e matemática, e dificuldade na alfabetização.

Diagnóstico das Crianças

Nesta categoria foram contemplados os dados relativos da avaliação neurológica e psicológica. Conforme os prontuários, todas as 13 crianças foram atendidas pelo neurologista, e apenas 5 pelo psicólogo. Em relação aos atendimentos realizados pelo primeiro, obteve-se que 76,9% (10) das entrevistas foram realizadas com o cliente e a mãe; 14,4% (2) com o cliente e outros responsáveis; e 7,7% (1) dos dados estão ausentes. Sobre os instrumentos utilizados para diagnóstico por esse mesmo profissional, constatou-se, a partir dos prontuários que, em 84,6% (11) dos casos utilizou-se o Swanson, Nolan e Pelham versão IV(SNAP IV) e o Exame Neurológico Evolutivo (ENE) sendo que em 53,8% (7) desses casos, o SNAP IV foi utilizado

isoladamente; em 7,7% (1) dos casos apenas o ENE; e 7,7% (1) dos dados estava ausente.O SNAP IV (ABDA, 2010) é um questionário aplicado à pais e professores e constitui-se de afirmativas que investigam desatenção, hiperatividade e comorbidades. Enquanto que o ENE avalia o nível do desenvolvimento em que as funções neurológicas se encontram, assim como o desenvolvimento global neuropsicomotor. Os diagnósticos encontrados nos prontuários foram F90 –TDAH e transtornos concomitantes (F91.3 – Transtorno Opositor Desafiador; F919-Transtorno de conduta não especificado; Déficit cognitivo) em 61,5% (8); sem diagnóstico conclusivo em 23,1% (3) das crianças e Z55 – Problemas relacionados à educação e alfabetização em 15,4% (2) .

Quanto à avaliação psicológica, constatou-se que, nessa amostra, foi realizada avaliação psicométrica tradicional em 100% (13) dos casos. O principal instrumento utilizado para avaliação foi o teste Escala de Inteligência Wechsler para crianças (WISC III), pois está presente em 100% (13) dos casos, sendo utilizado apenas duas vezes (15,4%) associado a outros instrumentos.

As entrevistas psicológicas foram realizadas com o cliente e a mãe em 30,8% (4) dos casos; e com o cliente e outros responsáveis apenas em 7,7% (1) dos casos. Por fim, foi constatado que em 23,1% (3) dos casos o diagnóstico psicológico foi de QI normal; e em 15,4% (2) dos casos foi de Déficit Intelectual.

Tratamento das crianças:

O único tratamento evidenciado foi o uso de psicofármacos. Constatou-se que, nos prontuários estudados, 61,5% (8) das crianças utilizam, e 31,5% (5) não utilizam. Dessas oito crianças que fazem uso de medicação, todas tomam psicoestimulante, sendo que duas delas tomam outras medicações associadas, como antidepressivo e anticonvulsivante.

Discussão

A partir dos resultados obtidos, algumas análises podem ser feitas. Inicialmente, chama atenção o fato de a maior parte da amostra ser constituída por meninos, visto que esta é uma característica também encontrada em outras pesquisas, como a de Lopez (1986); Nakamura e

cols. (2008); Cunha e Benetti (2009); Rodrigues e cols. (2012); Vivian e cols. (2013); Souza e Sobral (2013) e Dazzani e cols. (2014). Em relação à média de idade encontrada (10,3 anos), também foi corroborada por outras pesquisas, como a de Lopez (1986), que encontrou a prevalência na faixa etária entre 6 e 15 anos; Nakamura e cols. (2008) na faixa etária entre 5 e 14 anos; Souza e Sobral (2013) na faixa dos 7 aos 12 anos, bem como Rodrigues e Campos (2012) e Dazzani e cols. (2014), os quais também encontraram uma prevalência de crianças cursando as séries iniciais do Ensino Fundamental.

Sobre a prevalência de crianças do sexo masculino, existe uma hipótese explicativa que é compartilhada tanto por Lopez (1986) quanto por Souza e Sobral (2013), que relaciona esse dado com os papeis sociais do homem e da mulher. Em ambos os estudos entende-se que do sexo masculino espera-se um comportamento mais agressivo, até mesmo de liderança, enquanto que do feminino espera-se uma maior passividade e submissão, o que faz com que as meninas se adequem mais facilmente ao ambiente escolar do que os meninos, os quais acabam por sofrer um conflito entre o respectivo papel social e o que a escola espera deles.

Como explicitado anteriormente, no que se refere aos dados sobre a renda, chama a atenção a ausência deste dado nos prontuários. Essa dificuldade também foi enfrentada nas pesquisas de Campezatto e Nunes (2007); Rodrigues e cols. (2012); Souza (2013); Vivian e cols. (2013). Dessa forma, é mais uma vez considerada apenas as questões individuais a respeito da criança, não levando em consideração na sua história as condições sociais, as relações institucionais com a escola, e a constituição familiar em que está inserida. Em relação à escolaridade, constatou-se que a maioria das crianças estava cursando os primeiros anos do Ensino Fundamental, assim como nas pesquisas de Nakamura e cols. (2008), Rodrigues e cols. (2012), Souza e Sobral (2013), e Dazzani e cols. (2014). Esse dado aponta para um maior índice de Fracasso Escolar nas séries iniciais, ou seja, no período de alfabetização, quando as crianças passam a receber um nível maior de exigências por parte da escola.

Em relação ao fato de a maioria das crianças terem sido encaminhadas para tratamento por escolas da rede pública, podem ser feitas algumas análises. Assim, Patto (1990) fala sobre o “mito” da Teoria da carência cultural que, segundo ela, possui duas versões. Na primeira delas, afirma-se que o responsável pelo fracasso escolar seria o ambiente carente onde os alunos de classes mais baixas vivem, o qual geraria deficiências no desenvolvimento psicológico

dessas crianças e, consequentemente, dificuldades escolares. Já na segunda versão, tira-se o enfoque da carência e passa-se a considerar as diferenças psíquicas e culturais entre as crianças de classes desfavorecidas com as de classes mais elevadas, visto que se entendia que os professores eram preparados para trabalhar apenas com as crianças de classes favorecidas, acarretando em um ensino deficiente para os demais alunos. Portanto, as crianças são encaminhadas para tratamento por pertencem à classe baixa, e os professores não estarem preparados para trabalhar com elas. Assim, a escola nos parece crer no mito da carência cultural.

Segundo a autora essas justificativas depositam na família a responsabilidade e a culpabilização pelo fracasso escolar de seus filhos. Assim, Patto (1990) afirma que na maioria das vezes o que gera o fracasso escolar são as condições e as situações de exclusão vivenciadas pela criança, sendo a escola a principal responsável por bani-las do processo de escolarização. Assim, a condição social de uma criança, ou seja, o fato de ela morar em determinado bairro e estudar em determinada escola, tem se mostrado muito mais significativo na produção do fracasso escolar do que as dificuldades que a criança possa de fato apresentar em relação à aprendizagem (Souza, 2013).

Outro ponto importante em relação à escolaridade são as queixas que geram os encaminhamentos das crianças para serviços de saúde. Como pode se observar, elas consistem, em sua grande maioria, em problemas relacionados à aprendizagem e ao comportamento. De forma semelhante, as pesquisas Lopez, (1986); Campezatto e Nunes, (2007); Savalhia e Nunes, (2007); Nakamura e cols. (2008); Cunha e Benetti, (2009); Rodrigues e cols., (2012); Vivian e cols., (2013); Dazzani e cols., (2014); Souza e Braga, (2014) também encontraram esses resultados no que se refere às queixas.

Frente a essas dificuldades as escolas acabam por encaminhar esses alunos para serviços de saúde, por acreditarem que estes precisam ser medicados afim de que consigam aprender. Contudo, de acordo com Souza e Braga (2014, p.48), “os motivos de encaminhamento, centrados em dificuldades de aprendizagem ou de comportamento, são aqueles pelos quais as crianças se inserem na escola: vão para aprender e socializar-se”. Ou seja, esse deveria ser o papel da escola, ensinar. Contudo, percebe-se a existência de uma cultura escolar onde o aluno deve possuir habilidades e competências já estabelecidas para serem inseridos na escola, sendo encaminhados para serviços de saúde caso não as possuam. Assim,

a escola não procura refletir seu fazer nem pensar em soluções para o fracasso em seu interior, como, por exemplo, rever metodologias de ensino e processos de avaliação. Partindo do pressuposto de que as crianças não chegam desenvolvidas na escola, pode-se pensar na ideia de Vygotsky, de que é a aprendizagem que gera o desenvolvimento das funções psíquicas dos alunos (1995).

Em relação aos problemas de comportamento, os quais são, assim como as queixas escolares, um dos principais motivos de encaminhamento para serviços de saúde, parece pertinente a colocação de Souza e Braga (2014, p.51), as quais afirmam que os problemas de comportamento podem ser conseqüência da dificuldade na leitura, escrita, cálculo, ou seja, da aprendizagem em si, decorrendo sentimentos de inadequação. Assim, segundo Nakamura e cols. (2008) a escola tem dificuldade para ensinar e parece não saber trabalhar pedagogicamente com processo de escolarização

Em relação ao diagnóstico das crianças realizado pelo neurologista, chama a atenção o fato de a maioria deles ser realizado apenas com um instrumento, o SNAP IV. Esse instrumento trata-se de um questionário, que segundo Meira (2012) tem por objetivo auxiliar a identificação de possíveis sintomas do TDAH em alunos. Portanto, fica evidente que este instrumento deveria somente auxiliar no diagnóstico, e não ser aplicado isoladamente de forma a decidir por si só a presença ou não de um transtorno.

Somado a isso, verifica-se que mais da metade das crianças que compõem a amostra são diagnosticadas com TDAH e fazem uso de psicoestimulante. Esses dados remetem a afirmação de Collares e Moysés (2014), de que algumas instituições e profissionais possibilitam o mesmo diagnóstico para a maioria das pessoas, tornando-se fábricas de etiquetas.

Fica claro assim que, na amostra pesquisada, estamos frente a um processo de biologização das dificuldades escolares. Este termo pode ser entendido, segundo Meira (2012, p.78), como a "utilização recorrente de explicações de caráter biológico para descrever e analisar fenômenos que não se encontram somente no âmbito da Biologia", ou seja, desloca-se a análise do social para o organismo do indivíduo.

Afirmação semelhante é feita por Eidt e Tuleski (2007), de que essas práticas "evidenciam um processo de alienação vigente na própria ciência, na medida em que alguns pesquisadores e profissionais desconsideram os múltiplos fatores que tem determinado o

surgimento de novas doenças" (p. 232). Fazendo assim com que o foco não esteja nas questões sociais, econômicas e educacionais, mas somente no âmbito do individual e do orgânico.

As consequências da patologização da aprendizagem são várias, dentre elas estão o que Collares e Moysés (1994) chamaram de desresponsabilização da escola sobre as dificuldades escolares. Isso se dá, principalmente pela confirmação de diferentes profissionais da saúde de que o fracasso escolar é decorrente apenas de doenças que impediriam as crianças de aprender.

Contudo, pode-se dizer que a principal consequência desse entendimento sobre o fracasso escolar é a medicalização que, como apresentado, acomete 61,5% das crianças que compõem a amostra. Segundo dados da Agência Nacional de Vigilância Sanitária (Anvisa) (2010), o Brasil é o segundo maior consumidor de metilfenidato do mundo, o que é um dado bastante preocupante, visto que, Segundo Eidt e Tuleski (2007), ainda se desconhece as consequências futuras do uso de estimulantes em crianças, além do fato de que ainda falta clareza sobre qual seria, exatamente, o quadro clínico do TDAH.

Da mesma forma, a pesquisa de Facci e cols. (2014) apresenta dados bastante preocupantes. Nessa pesquisa foram entrevistados 30 professores das séries iniciais do Ensino Fundamental de cinco escolas do Paraná, e ao investigar acerca dos distúrbios de aprendizagem identificados em sala de aula, constatou-se que o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e o Transtorno Desafiador de Oposição (TOD) foram os mais citados. O discurso continua sendo medicalizante sobre o fracasso escolar para as crianças pobres. Parece que não há uma investigação que aprofunde a influência das questões relativas às classes sociais, ao acesso a bens culturais e materiais somados ao preconceito a esta classe (Facci; Silva & Ribeiro, 2012).

Outro aspecto importante a respeito do diagnóstico diz respeito à avaliação do psicólogo, que neste estudo foi realizada em 100% dos casos com o teste WISC III. Cabe salientar que em 11 casos foi utilizado apenas este teste, que foi associado com outros apenas no diagnóstico de duas crianças.

Segundo Souza (2013, p. 33) "a questão da utilização das medidas de inteligência como o principal instrumento de avaliação psicodiagnóstica, coloca-nos diante de situações dramáticas em relação aos encaminhamentos escolares", evidentemente mais graves quando se tratam de crianças repetentes ou que vivem um processo de escolarização onde são

desacreditadas. Somado a isso, tem-se a afirmação de Patto (1990) de que nos estudos de caso de crianças multirrepetentes a avaliação de um psicólogo é capaz de selar destinos. Ou seja, o laudo psicológico acaba por ser entendido como um instrumento capaz de revelar as verdadeiras causas psíquicas de diferentes queixas que a criança possa apresentar. Assim, uma das principais consequências da utilização desse instrumento na escola é o reforço de algum preconceito que o aluno já venha sofrendo. Cabe também expor que, segundo Collares e Moysés (2014), a escola ao encaminhar as crianças com dificuldades se submete à psicologia e a medicina e se desobriga a cumprir seu papel de ensinar e desenvolver as crianças.

Considerações finais

Como pode ser observado na revisão bibliográfica, o fracasso escolar no Brasil parece manter características muito semelhantes ao longo do tempo, como comprovam diferentes estudos realizados desde 1986. Assim, crianças do sexo masculino, cursando as séries iniciais do Ensino Fundamental de escolas da rede pública têm sido as principais vítimas do fracasso escolar, o que também se confirmou nesta pesquisa.

Um dos fatores responsáveis por esse fenômeno é o fato de grande parte dos profissionais que trabalham diretamente com essas crianças, sejam eles professores ou da área da saúde, permanecerem enfrentando este problema com foco somente no indivíduo, sem considerar o contexto histórico e social em que este está inserido. Dessa forma, o presente estudo evidenciou que o fracasso escolar ainda é um problema naturalizado, visto apenas com enfoque no biológico, acarretando, consequentemente, em um alto índice de medicalização das crianças.

São diversas as consequências que isso acarreta. A primeira delas diz respeito à queixa, sendo as relacionadas ao comportamento vistas como o verdadeiro problema a ser tratado, e não como sintomas do não ler e escrever, ou seja, do não saber. Assim, não há um estudo profundo da queixa, o que pode ser evidenciado, inclusive, pela ausência de informações nos prontuários, principalmente as da ordem do social.

Ademais, percebe-se uma produção massiva de diagnósticos realizados aligeiradamente (Antunes, 2008), que além de considerarem o indivíduo como um ser a-histórico, o culpam pelo fracasso. Este fato pode ser constatado pelas queixas e pelo encaminhamento dos alunos para

um serviço que irá 'tratá-lo', ou seja, medicalizá-lo e em nenhum momento levam em consideração a escola, os professores, as relações e o contexto social no qual o "fracasso" é produzido. Também chama atenção o número elevado de crianças diagnosticadas com TDAH e medicadas com psicoestimulantes, visto que, como citado anteriormente, ainda se faz importante a realização de pesquisas sobre as consequências do uso desses medicamentos em crianças.

Finalmente, evidenciou-se que as escolas são as principais fontes de encaminhamento para serviços de saúde, o que parece demonstrar uma transferência do conhecimento e responsabilização sobre o processo de aprendizagem para profissionais da saúde, como médicos e psicólogos. Dessa forma, conclui-se que os que o fracasso escolar dos alunos que compuseram a amostra não é visto como uma construção histórico-cultural, mas sim como algo natural e que deve ser medicado.

Assim, espera-se que os resultados deste estudo, além de contribuir para uma visão crítica acerca do fracasso escolar, como muitos autores já vem propondo, possa instigar a produção de pesquisas de como se produz esse fracasso na e da escola, como também afim de procurar caminhos para enfrentá-lo.

Referências

Antunes, M. A. M. (2008) Psicologia escolar e educacional: história, compromissos e perspectivas. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)*. 12 (2), jul/dez. 2008, 469-475.

ANVISA, Agência Nacional de Vigilância Sanitária (2010). *Sistema Nacional de Gerenciamento de Produtos Controlados: resultados 2009*. Recuperado em: 22 jun. 2016. Disponível em: <http://www.anvisa.gov.br/sngpc/resultados_2009.pdf>.

Brasil, Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Assessoria Econômica (2013). *Indicadores de desenvolvimento brasileiro*. Recuperado em: 11 out. 2015. Disponível em: <http://www.planejamento. gov.br/secretarias/upload/Arquivos/publicacao/indicadores_de_desenvolvimento.pdf>.

Campezatto, P. V. M. & Nunes, M. L. T. (2007) Caracterização da Clientela das Clínicas-Escola de Cursos de Psicologia da Região Metropolitana de Porto Alegre. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20(3), 376-388.

Collares, C. A. L. & Moysés, M. A. A. (1994) *A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico (a patologização da educação).* São Paulo: FDE.

Collares, C. A. L.& Moysés, M. A. A. (2014) A educação na era dos transtornos. In: VIÉGAS, Lygia, S. et al. (Org). *Medicalização da educação e da sociedade – ciência ou mito?* 1ed. Salvador: Edufba, (pp.46-65).

Cunha, T. R. S. & Benetti, S. P. C. (2009) Caracterização da clientela infantil numa clínica-escola de psicologia. *Boletim de Psicologia,* LINX (130), (pp. 117-127).

Dazzani, M. V. M.; Cunha, E. O.; Luttigards, P. M.; Zucoloto, P. C. S. V. & Santos, G. L. (2014) Queixa escolar: uma revisão crítica da produção científica nacional. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional,* 18(3), 421-428.

Eidt, N. M. & Silvana, C. T. (2007) Discutindo a medicalização brutal em uma sociedade hiperativa. Em: Meira, M., E. M. & Facci, M., G. D. (Org.). *Psicologia histórico-cultural: contribuições para o encontro entre subjetividade e a educação.* São Paulo: Casa do Psicólogo. (pp. 221-248).

Facci, M. G.; Leonardo, N. S. T.& Ribeiro, M. J. L. (2014) A compreensão dos professores sobre as dificuldades no processo de escolarização: análise com pressupostos vigotskianos. *Caderno de Pesquisa,* 21(2), 1-17.

Facci, M. G. D.; Silva, S. M. C.& Ribeiro, M. J. L. (2012) Medicalização na escola e fracasso escolar: novamente a culpa é do aluno? Em: Facci, M. G. D.; Meira, M. E. M. & Tuleski, S. C. (Orgs.). *A exclusão dos "incluídos": uma crítica da Psicologia da Educação à patologização e medicalização dos processos educativos.* 2ª. ed. Maringá: Eduem,. (pp. 157-186).

Garrido, J. & Moysés, M. A. A. (2010) Um panorama nacional dos estudos sobre a medicalização da aprendizagem de crianças em idade escolar. In: Conselho Regional de Psicologia de São Paulo (Org.). *Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doença de indivíduos.* São Paulo: Casa do Psicólogo. (pp. 149-162).

Lopez, M. A. (1986) Características da clientela de clínicas escola de psicologia em São Paulo. Em: Macero, R., M. (Org.). *Psicologia e Instituição: novas formas de atendimento.* 2ª.ed. São Paulo: Cortez. (pp. 24-46).

Meira, M. E. M. (2012) Para uma crítica da medicalização na educação. *Psicologia Escolar e Educacional*, 16(2), 135-142.

Meira, M. E. M. (2012) Incluir pra continuar excluindo: a produção da exclusão na educação brasileira à luz da psicologia histórico-cultural. Em: Facci, M., G. D.; Meira, M., E. M.; Tuleski, S., C. (Orgs.). *A exclusão dos "incluídos": uma crítica da Psicologia da Educação à patologização e medicalização dos processos educativos*. 2ªed. Maringá: Eduem. (pp.75-106).

Minayo, M. C. S. (1993) *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em Saúde.* São Paulo: Hucitec.

Nakamura, M. S.; Lima, V. A. A.; Tada, I. N. C.& Junqueira, M. H. R. (2008). Desvendando a queixa escolar: um estudo no Serviço de Psicologia da Universidade Federal de Rondônia. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE),*12(2), pp. 423-429.

Patto, M. H. S. (1990) *A produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e Rebeldia.* São Paulo: Queiroz.

Rodrigues, M. C.; Campos, A. P. S. & Fernandes, I. A. (2012) Caracterização da queixa escolar no Centro de Psicologia Aplicada da Universidade Federal de Juiz de Fora. *Estudos de Psicologia*, 29(2), pp. 241-252.

Savalhia, J. A. D.; Nunes, M. L. T. (2007) Motivos de consulta em crianças de clínicas-escola e serviços de Psicologia. *R. Ciências Humanas Frederico Westphalen,* 8(11), pp. 157-171.

Souza, S. M. Z. L. (1997) Avaliação escolar na formação de psicólogos: desafios e perspectivas. In: Aquino, J. G. (Org.). *Erro e fracasso na escola*: *alternativas teóricas e práticas.* 5ªed. São Paulo: Summus.

Souza, M. P. R. (2013) Prontuários revelando os bastidores: do atendimento psicológico à queixa escolar. Em: Souza, B. P. (Org.). *Orientação à queixa escolar.* São Paulo: Casa do Psicólogo, (pp. 27-58).

Souza, M. P. R.; Braga, S. G. (2014) Da educação para a saúde: trajetória dos encaminhamentos escolares de 1989 a 2005. In: Dias, E. T. D. M. & Azevedo, Lliane, P. L. (Orgs.). *Psicologia Escolar e Educacional: Percursos, Saberes e Intervenções.* Jundiaí: Paco Editorial, (pp.41-62).

Souza, B. P. & Sobral, K. R. (2012) Características da clientela da Orientação à Queixa Escolar: revelações, indicações e perguntas. Em: Souza, B. P. (Org.). *Orientação à queixa escolar.* São Paulo: Casa do Psicólogo. (pp. 119-134).

Tuleski, S. C.; Eidt, N. M. (2007) Repensando os distúrbios de aprendizagem a partir da psicologia histórico-cultural. *Psicologia em Estudo,* 12(3), pp. 531-540.

Tuleski, S. C. & Eidt, N. M. (2010) Transtorno do Déficit de atenção/hiperatividade e psicologia histórico-cultural. *Cadernos de Pesquisa,* 40(139), pp. 121-146.

Vivian, A. G.; Timm, J. S. & Souza, F. P. (2013) Serviço-escola de psicologia: caracterização da clientela infanto juvenil atendida de 2008 a 2012, em uma Universidade privada do RS. *Aletheia,* 42, pp. 136-152.

Vygotski, L. S. (1995) *Obras escogidas III – Problemas del desarrollo de la psique.* Madrid: Visor.

XIII CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL

PELA DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

27 a 30 de setembro de 2017 – Salvador – BA ISSN 1981-2566

www.conpe2017.ufba.br

O MOVIMENTO HIGIENISTA COMO PRINCÍPIO DAS AÇÕES MEDICALIZANTES: A EDUCAÇÃO E O CAPITAL[147]

Fabiola Colombani - Unesp/Marília[148]

Raul Aragão Martins - Unesp/Marília[149]

Alonso Bezerra de Carvalho - Unesp/Assis[150]

Resumo: Este artigo faz uma discussão acerca da medicalização escolar presente no mundo contemporâneo e sua relação com o movimento higienista implantado como política pública no início do século XX, como também, a participação dos laboratórios farmacêuticos no crescente aumento do uso de psicotrópicos na infância. A união composta entre a saúde e a educação produz um olhar biologizante que estigmatiza e individualiza àqueles que apresentam dificuldades no âmbito escolar. Respaldados por uma visão hegemônica, tal prática sustenta a ideia de necessidade de patologizar o diferente e transformar isso em ação educativa, com leis próprias, o que viabiliza ações sustentadas por uma demanda criada nos interesses do capital. Teoricamente este trabalho conta com a sustentação de teóricos brasileiros que diante de uma realidade preocupante e atual, fazem alusão à teoria histórico cultural para se pensar as questões que implicam em uma educação medicalizada que desconsidera a história e as relações interpessoais.

Palavras-chave: Medicalização; educação; higiene; capitalismo.

Introdução

> O corpo é uma realidade biopolítica;
> a medicina é uma estratégia biopolítica.
> (Michel Foucault, 2013a, p. 80)

Este trabalho é um recorte da tese de doutoramento que, concluída recentemente, teve como tema central a medicalização da infância apontada como consequência de mazelas históricas provenientes de uma sociedade disciplinar e de toda forma de controle que, sofrida

[147] Agência financiadora: CNPq (Edital Universal) e CAPES/PNPD. Nosso agradecimento ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP/Marília e ao órgão PNPD/CAPES, Programa Nacional de Pós Doutorado da CAPES, por financiar a pesquisa de pós- doutorado que dá sustentação a este artigo.

[148] Programa de Pós-Gradução em Educação. E-mail: fabicolombani@hotmail.com

[149] Departamento de Educação – IBILCE/Unesp/São José do Rio Preto, Programa de Pós-Graduação em Educação. E-mail: raul@ibilce.unesp.br

[150] Departamento de Educação – Unesp/Assis, Programa de Pós-Graduação em Educação – Unesp/Marília. E-mail: alonsoprofessor@yahoo.com.br

pela escola, influenciou as condutas e as práticas educacionais. Nesse aspecto, abordaremos a concepção do movimento higienista que no início do século XX passa a fundamentar as ações de controle da sociedade em que a escola foi usada como meio de viabilizar a biologização da vida e o controle social.

Por se tratar de um recorte, em que o assunto abordado ficará circunscrito às questões históricas que ainda corroboram as práticas medicalizantes que se dão no ambiente escolar, optamos por trazer como caminho metodológico uma revisão bibliográfica que deu sustentação à pesquisa desenvolvida. Contudo, a base teórica adotada neste trabalho e que serviu de suporte para toda a reflexão foi a teoria genealógica de Michel Foucault e que neste trabalho se embasa principalmente nas obras *Vigiar e Punir* (2013a) e *Segurança, Território, População* (2013b), na qual trazem uma discussão acerca do biopoder que substancia a ação médica e influência a prática pedagógica desde a Educação Infantil.

Alguns apontamentos acerca da história e as investidas higienistas no corpo biológico e social

Para Foucault (2013a, p. 80), "foi no biológico, no somático, no corporal que, antes de tudo, investiu a sociedade capitalista". Assim como bem retrata a epígrafe, a medicina é uma estratégia de poder que quando utilizada a serviço do capital, induz saberes e instaura poderes, assumindo um posicionamento capaz de governar a vida, de dizer o que é normal e patológico, de construir uma vigilância hierárquica que foi se transformando em uma sanção normalizadora ao longo do tempo e que hoje constitui-se em um processo nomeado medicalização.

Parece estarmos na era dos transtornos em que qualquer súbito comportamento não compreendido relaciona-se facilmente a um sintoma, ou até mesmo a uma doença. É possível constatarmos facilmente que vivemos em uma sociedade envolta por problemas coletivos, sociais, políticos e econômicos que atingem as instituições, perpetuando as desigualdades surgidas ao longo do tempo. O sistema capitalista, a necessidade de consumo e produção, a homogeneização dos desejos e das condutas desqualificam aquele que se comporta de maneira diferente diante do que está posto ou instituído. Ao mesmo tempo, essa lógica se inverte e o diferente passa a ser individualizado, sendo apartado de suas condições históricas e sociais.

Nesse processo vicioso e contínuo surgem explicações com foco no corpo biológico, pautadas em um saber científico que endossa os ideais e promovem a prática, constituindo com isso o estatuto de ciência moderna. Porém, tais condutas estão em vigência há décadas, ou seja, não é algo próprio da contemporaneidade; a história é capaz de mostrar que estamos a naturalizar muitas das medidas praticadas nos diversos âmbitos sociais. Dito de outro modo, as pessoas que se diferenciavam por seu posicionamento questionador ou por não seguirem as normas impostas socialmente foram segregadas ou extinguidas pelo incômodo que causavam. Na perseguição usavam-se de armas concretas e o perseguido tinha como destino a finitude da vida, de forma rápida e precisa. A partir do século XX novas estratégias foram sendo construídas e cada vez mais se adotaram medidas simbólicas que pudessem conter os que poderiam causar uma "desordem social", ou seja, a atenção foi voltada aos que não se adaptavam às regras pré-estabelecidas, impostas por diversas esferas sociais.

Com o advento da ciência médica moderna, esta passou a incorporar a tarefa de atuar como aparato normatizador, criando critérios para identificar binômios como: saúde-doença, normal-anormal, ordem-desordem, louco-não louco e por fim, raças superiores-inferiores. Ao passar pelo crivo pré-concebido do que é esperado, desejado e aceito, marginalizou-se desde então o diferente, vendo-o como algo a ser combatido e eliminado. Contudo, os bons costumes, a moral, as doenças físicas e psíquicas passaram a ser vistos sob uma ótica higienista, o que instituiu a rejeição dos indivíduos que destoariam dos padrões ditos normais, excluindo-os ou silenciando-os de várias formas.

Inicialmente, antes de focar o problema que move este artigo – a medicalização escolar – é importante destacar que tal questão é parte de um processo mais amplo, a biologização da vida, que tem como efeito a medicalização em seus vários seguimentos, tanto da sociedade, quanto da educação e do escolar. Assim, consideramos de suma importância elucidar como se dá o conceito de medicalização e sua origem, que embora muito difundido na atualidade, ainda é passível de más interpretações. Há quem pense que medicalizar é o ato de administrar medicamentos a outrem, quando na verdade tal conceito é muito mais amplo e significativo.

Moysés e Collares (2013) compreendem a medicalização como um processo que transforma questões sociais em questões médicas, ou seja, transfere-se questões inerentes à vida para o campo médico, reconhecendo tais questões como sintomas de um corpo biológico

que é antes de tudo um corpo social, que recebe influências de um modo de ser e viver e que se torna passivo diante das investidas de poder de uma lógica da medicina.

Como bem descreve Guarido (2011, p. 30):

> O conceito medicalização foi utilizado em diversos estudos, especialmente a partir da década de 70 do século XX, para tratar de uma maneira a partir da qual as vicissitudes do processo de aprendizado das crianças foram frequentemente traduzidas. O conceito medicalização foi também tomado para refletir sobre acontecimentos no interior das instituições escolares ocorridos quando da higienização das práticas escolares.

Ou seja, a higienização, como uma ação que se constitui como política pública no início do século XX, uniu saúde e educação com a finalidade de alcançar os escolares e suas famílias, o público e o privado. Guiados pelas ideias eugenistas de Galton, Morel e Lombroso, a medicina passou a ver o professor como aliado, treinando-o, desenvolvendo nele o "olho clínico" e, assim, tornando-o coadjuvante dos diagnósticos, partindo de um modelo positivista de normalidade que vinha escudado por um discurso científico. O professor passara então a pensar além das questões metodológicas de sala de aula, devendo identificar os alunos anormais e tomar providências para "endireitá-los" – expressão utilizada pelo médico Carlos Sá, inspetor sanitário do Departamento Nacional de Saúde Pública, que ficou famoso por criar os "Pelotões de Saúde" (Marques, 1994).

Nos "Pelotões de Saúde" havia uma investigação acerca do cotidiano da criança, que regulavam desde a escovação dos dentes até a formação do caráter. A partir daí surgiram nas escolas condutas que se caracterizavam como higiene mental e diversos dispositivos normalizadores, que se instituíram por meio da inspeção médica, ficha sanitária do aluno (preenchida pelo professor todos os dias) e da figura do professor soldado, cujo currículo de formação passou a ter disciplinas de conteúdo das áreas médica e biológica.

Assim, fica claro que a instituição escolar foi marcada pelo poder disciplinar, que nasceu no cenário de uma sociedade eugenista e higienista e fez do corpo biológico instrumento de análise e de investidas políticas, com o propósito de extinguir todo comportamento indesejável. Com isso, a educação passa a banhar-se nas águas da medicina social e a construir uma cumplicidade ideológica que marcou desde então, a prática educacional no Brasil.

Assim, a história da educação começa a ser delineada e influenciada por ações provenientes de ideais europeus, em que a educação pedia por cuidados médico-assistencialistas, com interesse em analisar e orientar o comportamento humano, em construir dispositivos dentro dos padrões positivistas para obter um poder sobre a vida – o Biopoder.

Foucault chama tal estratégia de "guerra de raças", uma vez que a influência europeia nas ações políticas brasileiras que levam às práticas eugênicas deixa claro que há raças superiores e inferiores e que os comportamentos aparentes desta última devem ser abolidos para o bem social. Tal ideal foi se consolidando em torno de ações disciplinares, que foca no corpo individual e o considera como uma máquina, sendo analisado sob uma ótica anátomo-patológica; porém, mais tarde, desdobra-se para uma ação coletiva e a ação política do corpo humano passa a se estender à população, com interesse de controlar os processos biológicos, tais como: nascimento, mortalidade, natalidade, qualidade de vida e saúde – o que Foucault (2013a), vem chamar de biopolítica da população.

O pensamento higienista seria, então, uma das formas disciplinares que surgiram com o objetivo de reestruturar o núcleo familiar, mas isso só ocorre através do poder médico que se insere na política de transformação do coletivo, para compensar as deficiências da lei e entrar no espaço da norma. No casamento higienista deveriam existir três princípios básicos: o status social, uma boa saúde física e uma boa formação moral. Estes "pré-requisitos" para uma boa união atenderiam o objetivo principal da ordem higienista-médica, para possibilitar condições de produzir uma norma familiar capaz de formar cidadãos domesticados, normatizados, higienizados e individualizados, que se tornariam aptos a colaborar com o progresso da cidade, do Estado, enfim, da Pátria.

Biopolítica e normalização: condutas de interferência nos valores e nos hábitos da população.

No que se refere à noção de normalização, Foucault apresenta com precisão em *Segurança, território, população* (2008b, p. 58), a forma com que a disciplina e a norma se fizeram presente na base sustentável de uma nova política voltada para a "poda" de qualquer conduta que incitasse o desvio. A normalização disciplinar consiste em traçar primeiro um modelo, um modelo ótimo que está construído em função de um determinado resultado, e a

operação de normalização disciplinar consiste em tratar de conformar as pessoas, os gestos, os atos a este modelo. A norma tem um caráter primariamente prescritivo, e a determinação e distinção entre o normal e o anormal resulta em possibilidades decorrentes dessa norma postulada. Assim, a escola foi pensada para ser esse lugar de aplicação da norma, das prescrições pré-estabelecidas, que serviria como dispositivo para o alcance da ordem social. A ética e os valores ordenavam às condutas no convívio social, modelando o indivíduo para que sua vida privada e familiar seguisse atrelada aos anseios políticos de uma determinada classe social - a burguesia.

É mais fácil visualizar este processo quando se analisam os resultados alcançados pela educação higiênica, que levou a medicina para dentro dos bairros, das escolas e das famílias para construir uma obrigatoriedade na forma de cuidar do corpo e da vida, um sistema público para se pensar o desejo coletivo do progresso. Embora a educação higiênica tenha sido focada em um corpo individualizado, influenciou e manipulou tanto política como economicamente a vida social. Mas estes resultados foram obtidos por meio do controle moral, mediante o qual se ensinava que a boa educação estaria nas condutas civilizadas e no autocontrole dos impulsos e desejos.

Para Boarini (2003), a educação higiênica no início do século XX, veio disposta a refinar e a racionalizar a primitiva sociedade colonial, gerando um processo de hierarquização social da inteligência e das boas maneiras. Instalou-se a ideia de que ser culto era superior ao ser inculto, de que uma vida abastada de conhecimento proporcionaria uma vida feliz, uma nova forma de viver, uma maneira consciente de pensar e de sentir, enfim, um pouco daquilo que os gregos chamavam de *éthos* – na medida que adota uma forma prática da superação do próprio limite.

Estabeleceu-se assim, a razão como principio fundamental para orientar a vida das pessoas, a fim de que se pudesse alcançar a civilização das cidades. Os higienistas acreditavam que se o controle do corpo fosse feito desde a infância, as condutas na fase adulta já estariam condizentes com o ideal desejado, isto é, uma criança bem fiscalizada seria o perfeito adulto higiênico. Porém, essas condutas não propiciavam o desenvolvimento da conscientização no sentido de levar os indivíduos a mudarem suas visões de mundo. A ação das normas educativo-terapêuticas se instituiu de forma despolitizada, individualizante, reduzindo o indivíduo a um

mero produto de seu intimismo psicológico, sem levar em consideração às próprias necessidades sócio emocionais.

Com a necessidade do avanço social, a alfabetização e a entrada do homem no mundo da razão passou a ser algo necessário, a escola o local primordial para a infância, sendo o lugar por excelência mais apropriado para a medicina influenciar o comportamento de cada aluno, imprimindo ali o seu poder, visto que a família estaria distante daquelas ações e ainda seria diretamente beneficiada" com a modificação das condutas de seus filhos. Desta forma, os higienistas passaram a pensar que, ao invés de castigar os cidadãos, deveriam prevenir pensando no adulto do amanhã, construindo seres sujeitáveis, submissos, obedientes, enfim, disciplinados.

A disciplina para Foucault tem ligação direta com o poder, pois segundo ele o poder é a ação das forças em detrimento de algo ou de alguém que exerce fragilidade ou submissão em relação ao outro. O olhar hierárquico, que estigmatiza e reprime o que não é aceitável, tem como objetivo disciplinar o corpo dócil - termo usado por Foucault - que está adjacente a uma época clássica em que o corpo foi tido como um alvo de poder. Os higienistas se utilizaram, em suas investidas, de um corpo que pode ser manipulado, modelado, treinado, que obedece e corresponde aos desejos dos detentores do poder que, neste caso, está caracterizado na figura médica.

> (...) O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe. Uma "anatomia política", que é também igualmente uma "mecânica do poder", está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos "dóceis". A disciplina aumenta as forças do corpo(em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). (Foucault, 2013b, p. 119).

Uma vez que ações de natureza hegemônica vão ganhando espaço na educação, medicalizar o diferente se tornou prática, com leis e argumentos próprios, pautados em uma sociedade de controle que despotencializa a criança com o intuito de mantê-la em estado de

submissão e heteronomia, para torná-lo mais fácil de ser governado e dominado – o controle do corpo dócil que pode impedir brutalmente o alcance à autonomia.

Desta forma, com foco na escola - nosso campo de interesse – a ideia de que a criança deve ser tratada individualmente por que ela é detentora de um transtorno ou distúrbio, distorce abruptamente a origem do problema, o que "demoniza" o aluno que não se enquadra aos padrões desejados, tornando a escola vítima de alunos inadequados. Como comenta Garrido e Moysés (2011, p. 150):

> É nessa conjuntura que ganha status de verdade a ideia de que alunos que não aprendem na escola têm, em si, um problema. Nas últimas duas décadas vêm sendo cada vez mais aceita, no Brasil, a ideia de que as dificuldades escolares de uma criança são causadas por problemas de ordem médica. Essa certeza abre espaço para profissionais da saúde, exames, rótulos, diagnósticos, remédios, todos voltados a legitimá-la e a transformar crianças em crianças-problema ou anormais.

A partir do que foi exposto anteriormente podemos relacionar o surgimento da medicalização escolar às políticas públicas ligadas à saúde e à educação, que se constituíram no início do século XX, porém, em um segundo momento há outro elemento imprescindível que merece ser analisado - as ações das indústrias farmacêuticas. Munidas de um forte poder econômico e de ações apelativas que vendem a ideia de promoção de saúde, tais indústrias produzem saber e convencem por meio de informações distorcidas e parcerias com profissionais descomprometidos, implantando no ideário coletivo necessidades medicamentosas sem nenhuma cautela.

Assim, nossa discussão segue permeada pela necessidade que temos de refletir sobre outras ações externas que chegam como panaceia e que influenciam diretamente em ações políticas, justificadas muitas vezes por fenômenos com pouca ou nenhuma base fidedigna.

A indústria farmacológica entre o saber e o poder: as "drogas da obediência"

A indústria farmacológica, grande potência mundial que perde somente para a de materiais bélicos, teve início no século XIX, "[...] quando vários compostos químicos, incluindo alcaloides como morfina, estriquinina, quinina, nicotina e cocaína, foram isolados e

produzidos em massa" (Caliman & Domitrovic, 2013, p. 880), e desde a segunda metade do século XX, até os dias atuais tem crescido de forma expressiva, chamando a atenção inclusive da OMS (Organização Mundial de Saúde). A indústria farmacêutica se utiliza de uma sequela histórica que constitui as dificuldades escolares como doença e não respeita a subjetividade humana, buscando a padronização e o alinhamento homogêneo das diversas formas de ser e viver, o que é impossível quando falamos de seres humanos. Isso se deve à forma com que a sociedade atual vem buscando estruturar seu funcionamento. Ocorre uma necessidade de padronização em tudo, isso é visível e aceito socialmente sendo visto como tendência que vai desde o enquadramento à moda, à estética e até mesmo à construção civil e a todos os produtos disponíveis no mercado.

A sociedade tende a caminhar como um "enxame de abelhas", pendendo para um lado ou para outro; isso, a nosso ver, não é uma forma de expressar a coletividade, mas sim de massificação e homogeneização humana. Mas e quando o assunto é eleger e apontar o diferente tentando em um segundo momento modificá-lo? Em nossa opinião, isso é mais grave e preocupante, pois põe em risco a singularidade e a criatividade do aluno, como também, a saúde. Diante disso, uma vez percebido como diferente, passa a internalizar tais repulsas sociais, convencendo-se de que possui algo a ser curado.

Nesse processo de diagnose, ocorre a patologização que precede à medicalização e traz como consequência a necessidade de recorrer a psicofármacos no tratamento das dificuldades escolares. Se a patologização é a ponta inicial e o uso de psicofármacos é o efeito da causa, temos aqui dois momentos decisivos: o início quando se patologiza e o final do processo quando se opta por fazer uso de psicotrópicos com o fim de implantar como "metodologia de mudança" as drogas, conhecidas como "drogas da obediência".

Como caráter de informação, vamos esmiuçar dois termos importantes para pensarmos a questão. Patologização - ato de patologizar - vem de patologia, cuja origem é a palavra grega *pathos*, que significa, principalmente, passividade, sofrimento e assujeitamento, o que torna o sujeito passível de controle e poder, enfim, termos usados por Foucault (2008a) - um corpo dócil. Psicofármacos – Psico+Fármacos – Psico palavra de origem grega *Psiquê* – que significa mente e alma e fármaco da palavra grega Phármakon- que tem dois sentidos: remédio e veneno, ou seja, vemos aqui que uma vez assujeitado e submisso o aluno pode passar pelo processo de

"envenenamento da alma". Temos sempre um medicamento em mãos, temos o hábito de recorrer a drogas como soluções mágicas, sem nos preocuparmos em ouvirmos o corpo, as reações e seus sintomas. Somos influenciados por uma mídia que banaliza as drogas lícitas e condenam as ilícitas como se ambas não fossem prejudiciais ao corpo e à alma. Recorremos às drogas para que elas façam o que as relações humanas não conseguem fazer.

Neste contexto, anfetaminas como o Metilfenidato que se apresenta com dois nomes comerciais Ritalina® e Concerta®, têm sido prescritas como medicamentos "auxiliadores" para potencializar a atenção e o desempenho escolar. Como dizem Eidt e Tuleski (2007, p. 230):

> [...] as medicações muitas vezes são utilizadas como mais um instrumento de modelação subjetiva, de formatação de padrões de normalidade; são as tentativas de utilização das medicações para constituir um sujeito sem conflitos, sem angústias, sem limitações.

Quando o Metilfenidato foi descoberto, "não havia um diagnóstico específico para seu uso. Era indicado para tratar a fadiga presente em vários quadros psiquiátricos, como também para minimizar o cansaço em idosos" (Ortega, 2010, p.245). Brant e Carvalho (2012, p. 627) comentam ainda mais sobre a história da Ritalina:

> Havia um ostensivo empenho para se descobrir uma aplicação terapêutica para esse fármaco que pudesse justificar sua aplicação medicinal em função da alteração fisiológica produzida. A indicação para transtornos hipercinéticos – dificuldades em manter a atenção, com ou sem hiperatividade – pareceu constituir uma justificativa "cientificamente convincente" para sua aplicação.

É assim que a indústria farmacêutica funciona, cada fabricante tem o direito de lançar o medicamento, desde que seja para uma doença específica. Não há como colocar o medicamento no mercado sem que a doença exista ou que sirva para várias patologias. Desta forma, é de interesse do fabricante que a categoria da doença seja alargada, por este motivo a indústria farmacológica investe tanto em pesquisas e divulgações do medicamento, com a finalidade de que a substância química lançada possa abranger o máximo de sintomas. Especificamente falando, "é a partir da produção de metilfenidato que se cria uma patologia, o

TDA/H. Ou seja, primeiro inventou-se o remédio, para, depois, se forjar a doença" (Brant e Carvalho, 2012, p. 632).

Angell (2007) traz em sua obra uma denúncia contra os laboratórios farmacêuticos, nos elucidando sobre como essa indústria tão lucrativa conquista há vários anos o ranking das indústrias que mais faturam nos Estados Unidos, o que acaba por influenciar vários países. Segundo aponta Luengo (2010, p. 62):

> No Fortune 500 as dez indústrias que mais faturam são as indústrias farmacológicas. O seu total bruto de rendimento supera as 490 empresas restantes. Em primeiro lugar estão os medicamentos de doenças cardiovasculares, em segundo, estão os medicamentos que atuam no SNC.

Acreditamos ser alarmante a forma com que o metilfenidato vem sendo comercializado, ou seja, livremente e utilizado sem critérios ou precauções. Seu uso é muito comum nos diagnósticos de TDA ou até mesmo de TDAH, porém como ressalta Brant e Carvalho (2012, p. 628) "[...] sua utilização já ocorre entre empresários e estudantes, para fins de emagrecimento e uso recreacional", como também, para melhoria de funções cognitivas em pessoas saudáveis. Embora o metilfenidato já tenha passado por modificações em sua estrutura molecular desde a sua existência, para amenizar os efeitos indesejáveis, ele continua uma droga altamente propensa à dependência química, como sua própria bula e capaz de mostrar e mesmo assim, é muito acessível em sua comercialização, o que facilita a compra.

Apesar dos alertas presentes nas bulas e a distribuição ser realizada apenas com o receituário tipo A (cor amarela), o cenário que temos hoje é de um consumo exacerbado: "o metilfenidato é o psicoestimulante sintético mais consumido no mundo, superando todos os outros somados" (Itaborahy, 2009, p.8). Porém, segundo Carlini, Nappo, Nogueira e Naylor (2003, p. 11):

> Neurologistas e psiquiatras argumentam que o controle de metilfenidato deve existir, mas em se tratando de um medicamento prescrito por especialistas e de não possuir grande potencial de dependência, o receituário azul já seria suficiente.

O metilfenidato, usado principalmente no tratamento de TDA/H, tem como base a anfetamina, é vendida somente com receita A e neurologistas e psiquiatras afirmam que tal droga não possui grande potencial de dependência. E ainda querem mudar a classificação do medicamento mudando para receita azul para facilitar ainda mais a comercialização. Qual é o interesse que está por trás disso? Quais benefícios são oferecidos pelos laboratórios para tal feito? A refletir.

De acordo com o site do Instituto Brasileiro de Defesa dos Usuários de Medicamentos (Idum, 2017), nos últimos anos houve um aumento expressivo no consumo de Ritalina® ou metilfenidato, substância esta que ficou conhecida como "droga da obediência". Em 2000, foram vendidas 71 mil caixas desses medicamentos e em 2010 as vendas atingiram a assombrosa marca de 2.000.000 de caixas. Os dados do IDUM (2017), mostram também, um consumo crescente, como é o caso do município de São Paulo (SP), que passou de 110.300 comprimidos em 2009 para 180.000 em 2010 e, dados até o mês de maio de 2011, registram o consumo de 150.000 comprimidos (Fonte: Conselhos Municipais de Saúde de São Paulo, 2013).

Os números apresentados serviram de base para que a situação se agravasse, pois a partir de tais dados surgiu a presença de projetos de lei, no âmbito federal, estadual e municipal, que indicam a tentativa de inserir o tratamento e o diagnóstico de dislexia e TDAH como política pública nos níveis federal, estadual e municipal. Tal questão teve vários desdobramentos, exigindo inclusive um posicionamento frente à medicalização dos conselhos profissionais de Psicologia, Fonoaudiologia e Assistência Social, como também, dos sindicatos e centrais sindicais, universidades, parlamentares parceiros do fórum sobre medicalização e dos movimentos sociais ligados às entidades e associações.

Houve em especial, um projeto de lei de n° 7031/2010 que dispõe no Congresso Nacional sobre o tratamento de Dislexia e do TDAH na educação básica. Tais projetos representam o empenho para que medidas de implantação de reconhecimento e diagnóstico da Dislexia e TDAH ocorram. Isso se deve aos números alarmantes de crianças encaminhadas e supostamente de crianças que passaram a usar o metilfenidato e outras drogas para o tratamento de tais transtornos.

Vejamos então o percurso: patologizam-se as manifestações escolares, o professor produz a queixa escolar, ocorre a medicalização, encaminham-se os alunos, os especialistas prescrevem os medicamentos, os profissionais da saúde acompanham e nossos governantes? Preocupam-se apenas com a "ponta do iceberg"? Mandam projetos de lei às diferentes estâncias para que os transtornos sejam reconhecidos e os professores treinados para o diagnóstico ainda em sala de aula?

Tudo parece fazer parte de um círculo vicioso e ocorre com base nos números expostos, tanto de aumento das vendas dos medicamentos, quanto dos números de encaminhamentos realizados. E ninguém questiona a ocorrência de tal fenômeno? Nós que estamos aqui refletindo sobre tal problema, escapamos de sermos encaminhados, não fizemos parte da "geração Ritalina", nossas dificuldades escolares eram sanadas com esforço e reforço escolar, nossas peraltices tinham duas explicações: precisávamos ser mais educados ou nossas atitudes eram coisas de criança. Porém, atualmente o que mais nos causa impacto é que estamos vivendo em uma sociedade muito diferente daquela que vivíamos há décadas, estamos vivendo, como diz a psicóloga Roseli Sayão em uma matéria publicada no jornal Folha de São Paulo do dia 11/02/2014, uma "Profusão de Estímulos". Os adultos estão habituando-se a tantas novidades da tecnologia e as crianças, que já nasceram neste mundo de "profusão de estímulos", têm outra relação com a forma de manter a atenção, muito diferente daquelas que nós tínhamos quando crianças; sem aparelhos eletrônicos em excesso, sem jogos desafiantes e sem diversos estímulos sensoriais que ocorrem a todo o momento, por meio de diversos objetos, sons e imagens. E acreditamos que isso deve ser levado em consideração. A sociedade está doente ou estamos atravessando um processo de mudança em que tudo parece entrar em uma lógica mais acelerada e competitiva?

Nos últimos anos, o que vemos são as manifestações dos alunos serem rotuladas, etiquetadas com CID's (Código Internacional de Doenças) e categorizadas pelo DSM (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders). Mas afinal, como são classificados, conceituados e descritos tais transtornos?

As escolas frente à medicalização

Na escola, esse processo de biologização e medicalização do diferente foca as causas do fracasso escolar na criança, o que desvia segundo Collares e Moysés (1985, p. 197), "[...] de uma discussão político-pedagógica para causas e soluções pretensamente médicas, portanto inacessíveis à Educação".

Ao haver esse deslocamento o caminho é sempre o mesmo, o aluno é patologizado e sua dificuldade vira alvo, o que acarreta na medicalização; e o problema apresentado desde o início ainda não é sanado, mas torna-se um problema individual e orgânico. Finalmente, ocorre o que vemos hoje de forma tão frequente, um crescente número de encaminhamentos de crianças e adolescentes aos profissionais da saúde, todos em busca "do fantástico mundo do Mágico de Oz", ou seja, soluções rápidas e instantâneas buscadas fora da escola, com a ajuda de profissionais que não participam do ambiente escolar e que nada conhecem sobre a realidade educacional em questão.

Tais profissionais - supostos saberes – credibilizam cientificamente as queixas escolares dos professores transformando-as em diagnóstico, mesmo que no conteúdo desses relatórios contenham somente causas imediatas, superficiais, individualizadas e concretas, explicando superficialmente o motivo pelo qual o problema surgiu. O relatório se torna então um instrumento de avaliação, a queixa escolar passa a ser materializada e muitas vezes carrega um teor de sentença, o que contribui para um ambiente escolar hostilizador que depõe contra o aluno, que o estigmatiza e o rotula, quando na verdade deveria ser um ambiente onde a essência se manifesta e por meio de parcerias altruístas surja à cooperação e o respeito.

Cada vez mais é possível perceber a relação construída entre saúde e educação. Essa interferência da medicina na saúde deixa nebuloso o verdadeiro motivo que leva a criança a um baixo aproveitamento escolar. O Fracasso Escolar deveria ser visto, segundo Collares e Moysés (1985, p. 8) como "[...] resultado de complexo jogo de fatores educacionais, sociais, culturais e econômicos, que refletem a política governamental para o setor social". Ao desconsiderar estes fatores, a criança passa pelo crivo preconceituoso da normalidade no qual, vítima de um aparelho social distorcido, passa a ser apontada como deficiente intelectual ou portadora de algum transtorno. Isso ocorre sob as lentes de uma pedagogia submissa à ciência

médica e de uma medicina guiada pela psiquiatria biológica, a qual individualiza a criança e retira a responsabilidade do sistema educacional.

O Fracasso Escolar é um termo institucionalizado, presente na escola como problema, cuja existência - que já parece ser inquestionável -, opera produzindo saber. Porém, se antes o aluno fracassado era aquele que apresentava "desinteresse", "indisciplina" e "falta de educação", na atualidade é o aluno que apresenta algum tipo de disfunção cerebral de origem genética, capaz de causar deficiências e desordens no comportamento. A ciência médica atravessou o âmbito escolar e hoje a escola é um dispositivo institucionalizado, que foi produzido e produziu relações de saber-poder.

O cotidiano escolar é permeado por preconceitos, julgamentos prévios sobre os alunos e suas famílias e opiniões formadas a respeito da história de vida daqueles que demonstram alguma necessidade especial. Com isso, as justificativas acabam permanecendo na superficialidade e o não aprender fica restrito às condições econômicas, raça, credo, região onde mora ou no modo com que as famílias se organizam, como se o sistema educacional fosse perfeito e os alunos encontram-se completamente inadequados para essa escola que foi pensada para todos.

Ora, isso não é algo decorrente do século XXI, mas novamente destacaremos aqui, é algo histórico! E está naturalizado por ser uma concepção cristalizada e aparentemente difícil de mudar. Nos momentos de grande tensão política e social, a resposta da sociedade se repete, e recorrer a uma ciência de matriz positivista, que enxerga o humano de forma calculativa é atender o interesse de uma determinada classe social. Assim sendo, o efeito de tal causa é a culpabilização da vítima, que dessa forma passa para o lugar de réu. Patto (2000), por exemplo, analisa como a visão psicométrica sustentou a culpabilização das crianças e de suas famílias e como serviram para colaborar com o favorecimento das classes dominantes e da ideologia burguesa. Envolta por pensamentos e condutas hegemônicas, a escola na modernidade vem fortalecendo as práticas disciplinares. Posto isto, remetendo-nos a Foucault (1979), essas práticas tornaram eficaz o modo de categorizar os indivíduos, classificando-os, localizando-os e registrando-os nos parâmetros da Norma.

A forma de ver os problemas de ensino-aprendizagem é banalizada, restringindo as doenças psíquicas à subjetividade, como também os diagnósticos e seus tratamentos; como se

já não houvesse distinção entre repensar as diversidades e as dificuldades que surgem em nosso cotidiano e as drogas que parecem vir para que não mais tenhamos diversidades e dificuldades a serem enfrentadas na vida. Essa seria a ilusão plantada pelas indústrias farmacológicas? Fazem-nos acreditar que não precisamos sofrer, pois as pílulas estão ao nosso alcance e existem justamente para solucionar os problemas que surgem diariamente em nossas vidas.

Considerações finais

Para finalizar, podemos concluir a partir do ponto inicial deste trabalho, que as ações do movimento higienista implantadas como políticas públicas para impor verdades e violar a liberdade, influenciaram diretamente às ações medicalizantes que estão sendo vivenciadas no cenário atual, no qual ainda se justifica o não aprender e os problemas existentes no cotidiano escolar como um fracasso do aluno, apartando-o de sua realidade social, individualizando-o e focando os conflitos no corpo biológico, desconsiderando completamente o coletivo e as relações interpessoais presentes na realidade escolar.

A lógica medicalizante desvia e desconfigura o que deveria ser o mais importante: a preocupação com a melhoria do ensino, a atenção especial que devemos ter com as relações no âmbito escolar e a garantia de preservação da integridade e dos direitos da criança e do adolescente que é uma educação de qualidade, saúde, liberdade, respeito, dignidade e preservação da vida. Com a medicalização os direitos se invertem, a história passa a ficar "contaminada" por uma necessidade de normatização doentia, que estimula e viabiliza o diagnóstico, tornando o aluno um incapaz. Sim, um incapaz, pois uma vez que essa criança e esse jovem passa pelo rótulo de um diagnóstico dessa natureza, é posto que não há capacidade em aprender, que a única chance é se ele optar pelo tratamento químico que pode levá-lo à drogadição.

É necessário dar à criança a chance de aprender, e os educadores necessitam cuidar para que todos sejam respeitados em suas individualidades, inclusive no modo como aprendem, com um olhar cuidadoso e atento para aquilo que se interessam, sempre com o intuito de estimulá-las. "Que a escola e as professoras sejam capazes de avaliar as possibilidades de cada criança, acolher e ajudá-las a superar os seus próprios limites. Isto é o direito que cada um de nós deve ter; este é o direito que temos que defender" (Moysés, 2010, p. 23).

A escola deve então ser por excelência, o lugar da criatividade, das manifestações genuínas. Não obstante, a medicalização impede o vir a ser, interrompe a dialética da vida que necessita de liberdade para ganhar força. Não se desenvolve bem, não aprende; não respira quem vive em repressão e controle. A infância é o momento crucial para a construção de uma personalidade curiosa, investigativa que no futuro, alicerçará um jovem ou adulto autônomo, capaz de gerir sua própria vida. Desta forma, as drogas não se fazem necessário, pelo contrário: sejam elas ilícitas ou lícitas elas podem impedir permanentemente o desenvolvimento moral da criança; o que representaria um contrassenso na e para a educação.

Referências:

Angell, M. (2007). *A verdade sobre os laboratórios Farmacêuticos*. Tradução: Waldéa Rabinovitch. Rio de Janeiro: Record.

Arruda, M. A. (2006). *Levados da Breca*: um guia sobre crianças e adolescentes com o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade. Ribeirão Preto: Instituto Glia.

Boarini, M.L. (org.) (2003). *Higiene e Raça como projetos*: higienismo e eugenismo no Brasil. Maringá PR: Eduem.

Brant, L.C.; Carvalho, T.R.F. (2012). Methylphenidate: medication as a "gadget" of contemporary life. Interface - *Comunicação, Saúde e Educação*, v.16, n.42, p.623-36, 2012.

Caliman, L.V. & Domitrovic, N. (2013). *Uma análise da dispensa pública do metilfenidato no Brasil: o caso do Espírito Santo. Physis Revista de Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, 23 [3]:879-902.

Carlini, E.A; Nappo, S.A; Nogueira, V.; Naylon, F.G.M. (2003). Metilfenidato: influência da notificação de receita A (cor amarela) sobre a prática de prescrição por médicos brasileiros. *Revista de Psiquiatria Clínica.* São Paulo,vol.30,n°01.

Collares, C. A. L.; Moysés, M. A. A. (1985). Fracasso Escolar uma questão médica? *Caderno Cedes* n°15. São Paulo: Cortez.

Eidt, N. M.; Tuleski, S. C. Discutindo a medicalização brutal em uma sociedade hiperativa. In: Meira, M.E.M; Facci, M. G. D. (orgs.). (2007). *Psicologia Histórico-Cultural*: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Foucault, M. (2013a). *Microfísica do Poder***.** Tradução de Roberto Machado. 26ª. ed. São Paulo: Graal.

Foucault, M. (2013b). *Vigiar e Punir*. Trad. Raquel Ramalhete. 41. ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

Foucault, M. (2013b). *Segurança, Território, População*. Curso no *Collège de France* (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

Garrido, J.; Moysés, M. A. A. (2011). Um panorama nacional dos estudos sobre a medicalização da aprendizagem de crianças em idade escolar. In: *Medicalização de crianças e adolescentes*: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doença de indivíduos/ organizadores Conselho Regional de Psicologia de São Paulo; Grupo Interinstitucional Queixa Escolar. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Guarido, R. (2011). A biologização da vida e algumas implicações do discurso médico sobre a educação. In: *Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doença de indivíduos*/ organizadores Conselho Regional de psicologia de são Paulo; Grupo Interinstitucional Queixa Escolar. São Paulo: Casa do Psicólogo.

IDUM, Instituto Brasileiro de Defesa dos Usuários de Medicamentos. Disponível em: <http://www.idum.org.br/>. Acesso em: 10 de Junho de 2017.

Illich, I. (1975). *A expropriação da saúde nêmesis da medicina*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

Itaborahy, C. (2009). *A ritalina no Brasil*: uma década de produção, divulgação e consumo. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Medicina Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de janeiro.

Luengo, F. C. (2010). *A vigilância punitiva*: a postura dos educadores no processo de patologização e medicalização da infância [online]. São Paulo: Editora UNESP/Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em http://zip.net/bwsMV5.

Marques, V.R.B. (1994). *A medicalização da raça*: médicos, educadores e discurso eugênico. Campinas: Editora da UNICAMP.

Moysés, M. A. A e Collares, C. A. (1997). Inteligência abstraída, crianças silenciadas: as avaliações de inteligência. *Psicologia USP*, v.8.n.1.São Paulo, p. 63-89.

Moysés, M. A. A e Collares, C. A. (2010). Dislexia existe? Questionamentos a partir de estudos científicos. *Cadernos Temáticos* n° 8. Dislexia: subsídios para políticas públicas/ Conselho Regional de Psicologia da 6ª Região – São Paulo: CRP/SP.

Moysés, M. A. A e Collares, C. A. (2013). Medicalização: o obscurantismo reinventado**.** In: *Novas capturas, antigos diagnósticos na era dos transtornos*: memórias do II seminário internacional.../ Cecília Azevedo Lima Collares, Maria Aparecida Moysés Affonso, Mônica Cintrão França Ribeiro (organizadoras). – 1. Ed. – Campinas, S.P: Mercado de Letras.

Ortega, F. et. al. (2010). A ritalina no Brasil: produções, discursos e práticas. *Interface – Comunic., Saúde, Educ.*, v.14, n. 34, p. 499-512, 2010.

Patto, M. H. S. (2000). Para uma crítica da razão psicométrica. In: Patto, M. H. S. *Mutações do Cativeiro*: escritos de psicologia e política. São Paulo: Hacker Editore/ Edusp, pp.65-83.

Sayão, R. (2014). Profusão de Estímulos. *Jornal Folha de São Paulo*. Disponível em: http://zip.net/bcsNjy. Acesso em: 15/02/2014.

O PAPEL DA APRENDIZAGEM FRENTE A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: LEVANTAMENTO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA

Rudiglei Ribeiro de Brito - UFMS[151]

Alexandra Ayach Anache - UFMS[152]

Rosely dos Santos Madruga - UFMS[153]

Ariállisson Monteiro dos Santos - UFMS[154]

Resumo: O presente trabalho objetivou realizar um levantamento sobre os processos de aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual, a partir de um estudo bibliográfico exploratório das teses e dissertações publicadas entre 2006 a 2014/2015 no Banco de Teses do Portal da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Por meio da caracterização e análise dos trabalhos, foi possível compreender o papel da aprendizagem no seio das publicações acadêmicas sobre deficiência intelectual, assim, como um indicativo do tipo de compromisso assumido pela academia referente a esse processo na última década. Foram encontradas 432 referências, 81 teses e 351 dissertações. Os resultados apontaram que assuntos voltados a inclusão escolar e ensino, foram os mais investigados; e o tema aprendizagem foi contemplado em cerca de 8,2% (12) dos trabalhos selecionados. Foram feitas reflexões das concepções que fundamentam as práticas que visam promover o processo de aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual.

Palavras-chave: Deficiência intelectual; aprendizagem; produções acadêmicas.

Introdução

O entendimento das formas de aprendizagem de sujeitos com deficiência intelectual é um tema inquietante e propõe desafios para diversas áreas do conhecimento. Diante de dúvidas e incertezas quanto a essa possibilidade, as pesquisas acadêmicas a nível de pós-graduação assumem a fundamental importância de contribuir para a compreensão sistemática desse processo e, com a prática de profissionais e pesquisadores que lidam com a população em questão; visando assim, o desenvolvimento das daqueles que se encontram nessa condição.

Esta pesquisa foi desenvolvida e orientada inicialmente a partir do estudo Deficiência mental e produção científica na base de dados da CAPES: o lugar da aprendizagem, publicado

[151] E-mail: rudiglei@yahoo.com.br
[152] E-mail: alexandra.anache@gmail.com
[153] E-mail: roselymadruga@hotmail.com
[154] E-mail: ari.ufms@gmail.com

em 2007, na Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), assinado por Alexandra Ayach Anache, docente do Centro de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e Albertina Martinez Mitjáns, docente da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UNB). No referido estudo, as pesquisadoras identificaram as produções acadêmicas sobre deficiência mental em nível de mestrado e doutorado no período de 1990 até 2005/2006, registradas no Banco de Teses do Portal da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Com o intuito analisar principalmente as pesquisas direcionadas a aprendizagem, constataram que no conjunto das produções o tema aprendizagem foi abordado em 6% (7) das teses e dissertações investigadas, enquanto, assuntos relacionados à avaliação e ao diagnóstico, ao ensino, às interações sociais, à saúde, à inclusão e à avaliação educacional, ocuparam a maior parte do interesse das pesquisas.

Por considerar a relevância do tema em pauta, ao elaborar este levantamento optamos por replicar a metodologia utilizada por Anache e Mitjáns (2007) e usar os mesmos critérios de análise. Assim sendo, esta pesquisa foi desenvolvida como um estudo exploratório sobre o direcionamento teórico e metodológico das produções acadêmicas sobre deficiência intelectual, produzidas pelos programas e cursos de pós-graduação strictu sensu, no Brasil, registradas no Banco de Teses da CAPES, no período de 2006 até 2014/2015. O objetivo geral se constituiu na elaboração de um levantamento sobre o processo de aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual a partir da caracterização dos trabalhos produzidos pela academia no período supracitado. Dentre os fatores que justificam essa análise, se encontra a necessidade de delinear práticas pedagógicas e terapêuticas que contribuam de fato com a efetivação do desenvolvimento da aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual e consequentemente com a melhora de sua qualidade de vida.

Método

Acredita-se que a partir da sistematização e analise do conhecimento científico produzido pela pós-graduação stricto sensu no Brasil, seja possível extrair indicadores capazes de descrever a prevalência e a importância dada a temas relacionados a aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual no seio das investigações acadêmicas. Para tanto, adotou-

se como referencial teórico a perspectiva histórico-cultural, permeada pelos estudos de Vigotski e González Rey, entendendo que não é possível separar o sujeito biológico do sujeito social. Assim, a possibilidade de desenvolvimento de uma pessoa está atrelada a sua vida em sociedade onde se concretiza o processo de humanização.

A base de dados utilizada para elaboração desta pesquisa foi o Banco de Teses do portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). No momento da realização desta consulta (agosto de 2015), encontrava-se em atualização, portanto, fornecia registros de teses e dissertações somente do período de 2011 a 2012.

Para que se efetivasse os objetivos deste trabalho, o recorte cronológico deveria ser mais amplo, então, foi necessário entrar em contato diretamente com a CAPES pela área de atendimento disponibilizada em seu próprio portal.

Para a sistematização das informações, foi construída uma planilha em Excel, agrupando-se os dados dos três arquivos solicitados à CAPES. Os registros duplicados e de trabalhos que não problematizaram o tema em pauta nesta pesquisa, foram desconsiderados na contabilização, o que totalizou em 432 resumos de teses e dissertações sobre deficiência intelectual/mental produzidas no período de 2006 a 2014/2015, registradas no Banco de Teses da CAPES.

A caracterização dos dados permitiu identificar: número de teses e dissertações registradas no período escolhido; número de produções por região; número de publicações por ano; publicações por área do conhecimento; público-alvo das pesquisas; o tipo de pesquisa; a instituição de origem; os instrumentos utilizados; a abordagem teórica e metodológica e a síntese dos resultados. Essas informações forneceram a base para a elaboração do primeiro eixo de análise denominado: a inserção da deficiência intelectual/mental como tema de referência nas produções acadêmicas.

Tendo em vista o objetivo de sistematizar as produções que problematizaram a aprendizagem da pessoa com deficiência intelectual, aplicou-se um filtro com o descritor aprendizagem, nos campos: título, palavra-chave e resumo, em busca de selecionar dentre as 432 obras apenas os trabalhos que atendiam ao critério acima, ou seja, aqueles que possuíam como foco principal discussões sobre aspectos da aprendizagem e deficiência intelectual. Esse processo selecionou 146 títulos válidos para a construção do segundo eixo de análise, definido

como: o lugar da aprendizagem nas produções acadêmicas, registradas no Banco de Teses da CAPES. O objeto de estudo e objetivos contidos nos resumos analisados nessa etapa identificaram as pesquisas de acordo com o assunto.

Resultados e discusões

Eixo 1: A inserção da deficiência intelectual nas produções acadêmicas

O levantamento das produções acadêmicas registradas no Banco de Teses da CAPES, entre 2006 a 2015, possibilitou encontrar 351 dissertações e 81 teses, totalizando 432 estudos sobre a deficiência intelectual/mental.

O aumento progressivo de produções acadêmicas na área, pode-se justificar pela expansão da Pós-Graduação ainda crescente no Brasil, associada a solidificação dos movimentos que militam a favor das causas socais e dos direitos humanos (Anache e Mitjáns, 2007).

A título de comparação, o levantamento produzido por Anache e Mitjáns. (2007), apontava a existência de 2.284 Cursos de Pós-Graduação e, 1.138 Programas de Pós-Graduação em nível de mestrado acadêmico e doutorado. A pesquisa constatou indicadores da expansão da Pós-Graduação naquele período e, os dados recentes indicam que a tendência de crescimento, já identificada, se manteve. De acordo com os registros da CAPES, até agosto de 2016, haviam pelo menos 6.346 Cursos de Pós-Graduação e, 4.236 Programas de Pós-Graduação recomendados e reconhecidos, representando aumento de 68% nos últimos dez anos.

Os Cursos de Pós-Graduação estão distribuídos nas regiões do Brasil da seguinte forma: Região Centro-Oeste: 498; Região Nordeste: 1184; Região Norte: 311; Região Sudeste: 3025; Região Sul: 1355.

Nota-se que o Estado de São Paulo ainda é responsável pela maior concentração de Programas e Cursos de Pós-Graduação, devido ao grande número de Instituições de Ensino Superior naquela região (Anache e Mitjáns, 2007). Das 49 áreas de avaliação existentes, a área de Educação representa 4% e a Psicologia 2% do total de Programas e Cursos *strictu sensu* oferecidos no Brasil em 2016.

É importante destacar que a Educação Especial é inserida geralmente como linha de pesquisa ou objeto de estudo de outras áreas, existindo somente três cursos *strictu sensu* registrados no Brasil, o que pode indicar a necessidade de aprimoramento da formação de profissionais para atuação com pessoas que apresentam deficiência intelectual.

A área de Ciências Humanas foi responsável pelo maior número de produções sobre deficiência intelectual (58%), seguida das Ciências da Saúde (17,2%), Interdisciplinar (9,3%), Ciências Biológicas (6%), Ciências Sociais Aplicadas (4,2%), Linguística, Letras e Artes (3,9%), embora ainda com números inexpressivos, esses indicares revelam a iniciativa de áreas da Engenharias (1,2%) e Ciências Agrárias (0,2%), em estudar o tema proposto.

As instituições que englobaram o maior número de publicações são: UFSCAR (9,7%), USP (9,5%), PUC (8,6%), UNESP (5,8%), UPM (5,1%), UFSC (2,3%) UERJ (2,1%), UFRGS (1,9%), UNICAMP (1,9%). Nota-se, conforme citado anteriormente, as regiões Sudeste e Sul concentram grande parte dos trabalhos, devido ao percentual de Instituições de Ensino Superior nessas localidades.

Eixo 2: O lugar da aprendizagem nas produções acadêmicas registradas no Banco de Teses da Capes.

As pesquisas supracitadas anteriormente forneceram um panorama geral da produção acerca do assunto. No entanto, a preocupação nesse momento é obter informações pertinentes a aprendizagem da população com deficiência intelectual, em especial no conjunto das produções relacionadas as áreas de Educação e Psicologia. Para atender esse critério, foi necessário realizar uma nova triagem no universo dos 432 trabalhos, o que permitiu selecionar 23 teses e 123 dissertações com sua temática voltada a aprendizagem da pessoa com deficiência intelectual. Os 146 trabalhos selecionados constituíram o corpo de análise desta etapa. O objeto de estudo descrito nos resumos identificou as produções acadêmicas de acordo com o assunto.

Inclusão

O tema inclusão foi o assunto na pauta da maior parte dos trabalhos analisados, cerca de 15,1% (22) das publicações estudaram as formas de inserção de estudantes em diferentes setores da sociedade. Verifica-se que esta é uma preocupação constante das pesquisas,

especialmente aquelas voltadas para área de educação. O aumento do número de matrículas de estudantes com deficiência intelectual na educação básica, prevista pelo Plano Nacional de Educação é um indicador da necessidade de se investigar propostas reais de inclusão para que elas se tornem efetivas não apenas no espaço escolar, mas em todos os setores da sociedade.

As principais áreas que se dedicaram a estudar esse tema, foram as áreas de Educação (11,7%), com onze dissertações e seis teses, e a Psicologia (2,5%), somando apenas três dissertações.

Ensino

O tema *ensino* é contemplado em 9,6% (14) das pesquisas, e reúne publicações que discutiram assuntos relacionados as diversas formas de ensinar pessoas com deficiência intelectual no contexto escolar, assim como as propostas pedagógicas e estratégias metodológicas vinculadas a práticas de ensino.

Formação profissional

Os trabalhos identificados por esse assunto analisaram os cursos de formação de profissionais que aturam junto a pessoas com deficiência intelectual e, representam 8,9% (13) das produções.

Formação para o trabalho

As publicações que discorreram sobre impacto dos cursos e programas destinados a formação e inclusão de pessoas com deficiência Intelectual no mercado de trabalho, totalizaram 8,9% (13) dos trabalhos analisados, e foram denominadas como formação para o trabalho.

Aprendizagem

O conjunto de teses e dissertações agrupadas sob o tema *aprendizagem* objetivaram pesquisar as formas de aprender do sujeito com deficiência intelectual. Considerou-se a ação singular da pessoa ao aprender, incluindo diversos aspectos de sua subjetividade individual, entre eles a cognição, afetividade e criatividade (Anache e Mitjáns, 2007). As discussões envolvendo essa temática somaram 8,2% (12) do universo das pesquisas selecionadas.

Silva (2006), alicerçado na teoria Histórico-Cultural, ressalta que o desenvolvimento cognitivo do aluno deficiente intelectual, e o do aluno considerado “normal” segue o mesmo

percurso, e depende essencialmente do grupo social e da relação com seus pares, como mediador que alavanca o seu desenvolvimento.

Passos (2006) aplicou uma metodologia de ensino baseada em vídeo para pessoas com deficiência intelectual moderada e severa a aprenderem habilidades de trabalho, discutindo as peculiaridades dessa experiência na aprendizagem. Palaia (2009) dissertou sobre os recursos necessários para abarcar as especificidades de aprendizagem da Arte por pessoas com deficiência intelectual em uma oficina de cerâmica.

Barbosa (2014) examinou o letramento emergente a às habilidades de leituras básica de alunos com deficiência intelectual de séries iniciais do ensino fundamental em salas regulares.

Vital (2009) traçou o perfil de alunos com síndrome de Down da educação básica e os processos de aprendizagem relacionados a alfabetização. Streda (2014) por meio de um estudo teórico, utilizando o conceito de aprender de Alicia Fernández, investigou a possiblidade de aprender de sujeitos com síndrome de Down, a pesquisa visa contribuir para a construção de outras formas de aprender de pessoas com essa síndrome.

Interação social

As teses e dissertações direcionadas a abordar a relação da pessoa com deficiência intelectual entre seus familiares, professores, colegas de escola, trabalho e em outros ambientes sociais, forma consideradas sob o eixo interação social e representou cerca de 6,8% (10) do universo dos trabalhos.

Saúde

As produções que problematizaram aspectos etiológicos da deficiência intelectual, práticas terapêuticas de diversas áreas da saúde e a relação saúde-educação, agruparam-se sob o tema Saúde, totalizando 6,8% (10) dos trabalhos.

Observou-se a tendência de crescimento de estudos na área de saúde como um todo, porém destaca-se a necessidade de maiores investimos sobre a relação saúde-educação. Pesquisas nessa direção poderiam implicar na melhoria da qualidade de vida da população com deficiência intelectual (Anache e Mitjáns, 2007).

Avaliação educacional

Cerca de 5,5% (8) são estudos classificados como *avaliação educacional* e, se dedicaram em problematizar as práticas de avaliação da aprendizagem.

Terra (2014) em seu trabalho, parte da premissa que os sistemas de ensino ainda apresentam dúvidas e inseguranças ao desenvolver os métodos de avaliação da aprendizagem, questionando se os mesmos contribuem no sentido de favorecer a educação inclusiva de estudantes com essa especificidade.

Servilha (2014) trabalhou discutindo o uso do RAADI, utilizado em algumas escolas da rede regular de ensino do Município de São Paulo, como instrumento de avaliação e diagnóstica de alunos com deficiência intelectual. A análise apontou que seu uso vem apresentando resultados contraditórios em decorrência da falta de adequações a realidade existente, somados ao preparo inapropriado do corpo docente ao aplicá-lo.

Mendonça (2014) tentou identificar o nível conceitual de professores sobre a avaliação da aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual. Os resultados revelaram concepções limitadas dos docentes acerca da Educação Inclusiva, das práticas de avaliação e da própria deficiência intelectual. O autor questiona a necessidade de uma formação docente contínua, adequada a essa realidade, junto ao aprimoramento estrutural das escolas e do maior envolvimento da família nesse processo.

Heradão (2014) questionou quais seriam os aspectos relevantes no processo de elaboração da avaliação pedagógica para definição do atendimento em salas de recursos especiais. Para isso, ele analisou os instrumentos e procedimentos sugeridos pelos professores nas salas de recursos da educação especial. Segundo o autor, de maneira geral, as participantes, parecem ter construído uma avaliação pedagógica que lhes permitem encontrar características indicativas da deficiência intelectual, averiguando se o aluno realmente necessita de atendimento educacional especializado.

Ensino-aprendizagem

Em 5,5% (9) das pesquisas desenvolvidas, buscaram estudar a relação entre professor e aluno no processo de ensino-aprendizagem no contexto escolar. A importância do tema, se constitui na enorme dificuldade das instituições educacionais em promover o ensino aos alunos com deficiência intelectual.

Desenvolvimento psicomotor

Determinados autores pesquisaram sobre o desenvolvimento psicomotor de pessoas com deficiência intelectual, pois sabe-se que essa população pode apresentar locomoção limitada, pouco equilíbrio e dificuldades na realização de atividades física complexas. Aproximadamente 4,8% (7) dos trabalhos foram identificados nessa categoria.

Sexualidade

É importante ressaltar que o tema relacionado a sexualidade ainda carece de investigação na academia. Embora em números inexpressivos, houveram pesquisas voltadas a investigar a sexualidade como atributo que se concretiza no processo de desenvolvimento de pessoas com deficiência intelectual em 4,1% (6) dos títulos.

Tecnologia da informação e da comunicação

As publicações destinadas a estudar o desenvolvimento de habilidades de pessoas com deficiência intelectual por meio da utilização de recursos de informática ou comunicação, contabilizaram 4,1% (6) do total.

Concepção de deficiência intelectual

Os trabalhos destinados a estudar as formas de se conceber a deficiência intelectual e suas implicações no processo educacional, representaram 3,4% (5) das publicações, e foram agrupadas sob o tema *concepção de deficiência intelectual*.

Avaliação e diagnóstico

Este tema engloba 2,7% (4) publicações que abordaram assuntos correlatos ao diagnóstico de pessoas com deficiência intelectual para fins educacionais. As pesquisas apontaram questionamentos relevantes sobre o impacto da classificação conceitual fornecida pelo diagnóstico na vida do sujeito com deficiência intelectual e suas implicações junto ao processo de inclusão em diversos segmentos da sociedade, em virtude dessa classificação.

Observou-se que o diagnóstico direcionado ao campo escolar foi pouco contemplado no rol dos trabalhos selecionados, indicando a necessidade de aprofundamento dos critérios de identificação e de encaminhamento de pessoas com deficiência intelectual ao serviço educacional especializado.

Atendimento educacional especializado

Está classificação inseriu-se em 2,1% (3) dos temas e inclui as publicações que sistematizaram o uso de Salas de Recursos Multifuncionais no atendimento educacional especializado.

Senilidade

A categoria *senilidade* representou apenas 1,4% (2) das pesquisas que estudaram o envelhecimento e o processo de envelhecer de pessoas com deficiência intelectual, buscando explorar como essas pessoas estão vivenciando e percebendo o processo de envelhecimento.

Ação institucional

Cerca de 1,4% (2) dos trabalhos se destinaram a avaliar ações institucionais de diversos segmentos voltadas para o atendimento de pessoas com deficiência intelectual.

Considerações finais

As pessoas com deficiência intelectual têm um ritmo próprio de aprender e, deve-se considerar que elas se diferenciam dos demais pela ausência de habilidades e comportamentos considerados "normais". Quando o sujeitos com essa especificidade são inseridos em ambientes sociais de aprendizagem, nota-se que há ainda, uma resistência das pessoas envolvidas em lidar com aquilo que foge de nossas expectativas. Conforme apontado por Anache e Mitjáns (2007), esse é um tema que causa inquietações e gera muitas dúvidas entre os pesquisadores e profissionais, quanto as possibilidades de aprendizagem dos sujeitos em questão.

O levantamento das pesquisas acadêmicas na última década em nível de pós-graduação, direcionadas a investigação dos processos de aprendizagem dos sujeitos com deficiência intelectual, forneceram indicadores importantes que permitiram uma melhor compreensão do espaço que este tema ocupa no seio das produções de diversas áreas do conhecimento, em especial - as áreas de educação e psicologia.

Foi possível verificar que as formas de aprendizagem da pessoa com deficiência intelectual são pautadas pelas pesquisas de acordo com o referencial teórico e metodológico utilizado. Inúmeros trabalhos assentaram-se sob o prisma da perspectiva Sócio-Histórica ao tratar do tema. Entende-se que a aprendizagem é um processo social e relacional que acontece nas condições concretas da vida.

As leituras das produções mostraram, ainda, que trabalhar com a aprendizagem é um desafio às práticas pedagógicos e metodológicas do processo de ensino-aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual. Conclui-se, a partir dos resultados das produções, que é necessário a restruturação das práticas de ensino desenvolvidas para o atendimento desse alunado, bem como oferecer cursos de formação, voltados para a qualificação dos profissionais que lidam com pessoas com deficiência intelectual.

Por fim, ressalta-se a importância que as pesquisas da pós-graduação têm no cenário nacional, revelando possibilidades latentes em todos os sujeitos, independente da sua condição de desenvolvimento. Sugere-se a possibilidades de investigações futuras que contemplem mais estudos sobre os processos de aprendizagem dos sujeitos com deficiência intelectual.

Referências

Anache, A. A. (2012) Dimensões subjetivas envolvidas na avaliação da aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual. In: Mitjáns; Scoz; Castanho. (Org.). *Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco.* Brasília, 2012. p. 219-247.

Anache, A. A.; Mitjans, A. M. (2007). Deficiência mental e produção científica na base de dados da CAPES: o lugar da aprendizagem. *Psicol. Esc. Educ.* (Impr.), Campinas, v. 11, n. 2, dez. 2007. Disponível em < http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572007000200006>. Acesso em: 13 set. 2016.

Barbosa, E. A. de O. (2014). *Letramento emergente, consciência fonológica e leitura de alunos com deficiência intelectual no ensino regular.* (Dissertação de Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

Gomes, J. de C. (2014). *Implicações da inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento na prática docente.* (Dissertação de Mestrado) - Universidade Nove de Julho, São Paulo.

González Rey, F. L. A configuração subjetiva dos processos psíquicos: Avançando na compreensão da aprendizagem como produção subjetiva. In: Mitjáns; Scoz; Castanho. (Org.). *Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco.* Brasília, 2012. p. 21-41.

Heradão, J. G. (2014). *Avaliação pedagógica para definição de atendimento em sala de recursos de deficiência intelectual na percepção de professores especialistas*. (Dissertação de Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

Mendonça, A. V. de. (2014) *Desenvolver potenciais e valorar capacidades: avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual em escolas Municipais de Fortaleza-CE.* (Dissertação de Mestrado) – Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza.

Palaia, A. R. A. (2009). *Oficina de cerâmica: o ensino da arte para alunos com necessidades educacionais especiais.* (Dissertação de Mestrado) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Passos, M. O. de A. (2006). *Uma metodologia educacional baseada em vídeo para pessoas com deficiência*. (Dissertação de Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba.

Servilha, E. de S. M. (2014). *A educação do aluno com deficiência intelectual na rede regular de ensino do município de São Paulo: considerações sobre o processo avaliativo.* (Dissertação de Mestrado) – Universidade Cidade de São Paulo (UNICID), São Paulo.

Silva, M. B. S. (2006). *Aprendizagem, desenvolvimento humano e deficiência mental.* 2006. (Dissertação de Mestrado) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá. Pr.

Streda, C. (2014). *Sujeitos com Síndrome de Down em cena: enredos sobre o aprender*. (Dissertação de Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre.

Terra, M. L. (2014). *A avaliação da aprendizagem escolar de estudantes com deficiência intelectual.* (Dissertação de Mestrado) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Presidente Prudente.

Vygotsky, L. S. (1997). L. S. Vygotsky – *Fundamentos de defectología.* Madri, Espanha: Visor Dis., S. A.

Vygotsky, L. S. (2007) *A Formação Social da Mente.* 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes.

XIII CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL

PELA DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

27 a 30 de setembro de 2017 – Salvador – BA ISSN 1981-2566

www.conpe2017.ufba.br

O PROJETO DE VIDA E SUA CONCEPÇÃO DE HOMEM

Eugênia Assis Victor – UFG[155]

Helena Barbosa dos Santos – UFG[156]

Cintia Lustosa – IFG[157]

Problemática estudada

Na educação, um aparato político e jurídico tem introduzido novas formas de gestão e de entendimento do papel da educação. Criando-se, assim, possibilidades para que a iniciativa privada entre na escola pública. Emergem, neste contexto, as Organizações Sociais (OS) e as Parcerias Públicas – Privadas na Educação (PPPE). Essas não se resumem apenas as mudanças na gestão administrativas das escolas, mas se inserem nas transformações da redefinição do papel do Estado e em sua nova formatação. Por isso, se entende a importância de pesquisar tal temática como uma maneira de enfrentar e apontar as relações de poder que reforçam as desigualdades sociais e exclusões que marcam o sistema capitalista.

Guzzo, Mezzalira e Moreira (2014), ressaltam que "a pesquisa, a educação e organização tornam-se estratégias indispensáveis quando se pretende enfrentar o papel cada vez mais poderoso das corporações transnacionais e dos governos que as apoiam" (p. 231). Os autores ainda recorrem ao fato de que as políticas produzidas no campo educativo se respaldam em conhecimentos psicológicos. Os quais podem se constituir como uma importante ferramenta para reprodução das condições sociais atualmente estabelecidas. Assim, é relevante a Psicologia se posicionar e sustentar um discurso e uma prática social para combater e apontar das falhas e os interesses por trás de determinados posicionamentos ideológicos e concepções de homens presentes nessas políticas (Guzzo, Mezzalira e Moreira, 2014).

O governo de Goiás, desde 2012 vêm implementando as PPPE nas escolas estaduais do Ensino Médio, por meio do Programa Novo Futuro (Programa Ensino Médio em Tempo

---

[155] Estudante de graduação em Psicologia- UFG. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica que desenvolve a pesquisa 'As parceiras público-privadas na educação: um estudo em periódicos científicos da educação (1996-2016)' sob orientação da professora Dr. Luelí Nogueira Duarte Silva. E-mail: eugenia-gee@hotmail.com

[156] Estudante de graduação em Psicologia- UFG. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), a qual atuou como docente no ano de 2015, na disciplina 'Projeto de Vida' no Colégio Estadual Pré-Universitário. E-mail: helenaa.hha@gmail.com

[157] Orientadora de campo do PIBID. E-mail: cintiacampospsi@hotmail.com

Integral), que é uma parceria entre a Secretaria de Educação, Cultura e Esporte do Estado de Goiás (SEDUCE) e o Instituto de Co - responsabilidade pela Educação (ICE) que é uma entidade privada, sem fins lucrativos.

Entendemos que os materiais pedagógicos fornecidos pelo ICE engendram e fundamentam certa concepção de homem, de sociedade, de educação, de conhecimento e de trabalho. Portanto, procuramos compreender quais são essas concepções presentes, de modo implícito ou explícito, na apostila "Projeto de Vida". Que é o material pedagógico da disciplina homônima, destina a alunos dos 1º e 2º do ensino médio das escolas da rede estadual de ensino que adotaram, desde 2013, o Programa "Novo Futuro" - Programa Ensino Médio em Tempo Integral.

As parcerias público-privadas (PPP)

Segundo Bonal e Verger (2013), nos últimos anos têm-se evitado a privatização pura do setor público, já que se mostra mais lucrativo adotar como estratégia a realização de contratos entre o setor público e o privado, por meio da terceirização de serviços, concessões e parcerias. A implementação de tais políticas tem como intenção introduzir a concepção de gestão privada nos setores estatais. Contudo, ainda que não ocorra a privatização total, há a inserção da lógica mercadológica e dos valores capitalistas dentro dos serviços públicos, como a busca pela produtividade, lucro, eficiência, assim como a competitividade e a meritocracia.

Instauram-se, assim, os quase-mercados que diferentemente do mercado em si, ressaltam Souza e Oliveira (2003), podem ser introduzidas na esfera pública sem alterar as suas propriedades, sob a suposição de promover melhorias. A noção dos quase-mercados só pôde ser viabilizada devido a uma reformulação da atuação estatal na economia. Tendo em vista a crítica ao "fracasso" do setor público, essas diferentes formas de privatização surgem segundo uma nova perspectiva de função do Estado. Assim, Rossi (2008) afirma que,

> Ao invés de investir diretamente recursos públicos e manter um aparato administrativo condizente com a oferta dos serviços sociais, caberia ao Estado induzir "parceiros" (sociedade civil, empresas, níveis inferiores de governo, etc) a se responsabilizarem por essa oferta ou parte dela (Rossi, 2008, p. 42 apud Adrião e Borghi, 2007).

Essa nova configuração se dá pela descentralização da ação estatal que passa a atuar como um regulador ou gestor e não mais como o principal responsável por oferecer e manter serviços e políticas sociais. Robertson e Verger (2012) ressaltam que a descentralização do Estado aponta para uma transferência da autoridade do público para o domínio privado, o que gera consequências para a educação, para a sociedade e para a democracia.

As Parcerias Público- privadas (PPPS) começaram a surgir na década de oitenta, nos Estados Unidos, incorporadas a diversos setores. Bonal e Verger (2013) apontam o papel do Banco Mundial como um difusor das propostas das PPP no mundo, em especial nos países em desenvolvimento. Os autores ressaltam que essas organizações, contraditoriamente, contribuíam para o crescimento do Estado na medida em que concediam crédito para setores públicos. A partir do estabelecimento das parcerias, isso se modifica, pois há a possibilidade de que o setor privado cresça a partir do financiamento do Estado.

Dessa maneira, há a introdução de uma administração de orientação neoliberal que defende, entre outros fatores, a privatização, a redução da ação do Estado na economia e a globalização econômica. Rossi (2008) ainda ressalta que tais princípios se consolidam no mundo por volta da década de 1970, porém no Brasil apenas no ano de 1990 isso se deu de tal forma. Anteriormente a esse momento o país passava por um processo que visava a redemocratização.

De fato, esses ideais se concretizaram no Brasil em 1995 com o Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE). Por meio do qual, permitiu-se a globalização da economia, ampliação e abertura dos caminhos para acordos entre as esferas pública e privada, o que também permitiu a transferência ao setor privado da gerência de serviços públicos.

A partir do mesmo ano, o Brasil adotou os exames e avaliações externas como forma de quantificar e medir a qualidade do ensino no país. Esses sistemas de avaliações corroboram com uma lógica produtivista pautada apenas nos resultados. Como consequência é criada um clima de competitividade entre as instituições e os alunos. Arelaro (2007) ressalta que essa estratégia leva a uma modificação quanto ao próprio fim das escolas em busca de bons resultados. Também por meio da adoção de políticas que se baseiam na premiação dos atores educativos através dos resultados adquiridos. Ela afirma que coube a escola, a partir de então,

estimular o "melhor de cada aluno" em seu desejo de vencer, independente das suas condições sociais. Compreende-se que

> De agora em diante, adotado este processo de "transferência do saber" – igual para todos, independente de suas condições de vida e desigualdades sociais –, se o aluno não conseguir êxito escolar, o problema e a responsabilidade poderão ser transferidos a ele e sua família: "culpa" do aluno, porque não se dedica o suficiente às atividades e deveres escolares, e da família, porque não o estimula ou o acompanha na frequência e ritmo necessários (p. 916).

A autora afirma ainda que tal concepção meritocrática, de mercantilização da educação e que estabelece as PPPs tem seu marco legal no ano de 1998. Isso se dá devido a Lei nº 9.637, por meio do Ministério de Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), definida por Luiz Carlos Bresser Pereira, no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso. O documento define a função administrativa das OS em contraposição à uma privatização pura.

> Um modelo de organização pública não-estatal destinado a absorver atividades publicizáveis mediante qualificação específica. Trata-se de uma forma de propriedade pública não-estatal, constituída pelas associações civis sem fins lucrativos, que são propriedade de nenhum indivíduo ou grupo e estão orientadas diretamente para o atendimento do interesse público (Mare/Organizações Sociais, p. 13).

Nesse mesmo período são concretizados aparatos políticos e jurídicos que regulamentam as Organizações Sociais (OS) e estabelecem um novo modelo de Estado. Dessa forma, são introduzidas novas formas gestão e de entendimento do papel da educação. Criando-se, assim, possibilidades para que a iniciativa privada entre na escola pública. Emergem, neste contexto, as OS e as Parcerias Públicas – Privadas na Educação (PPPE).

As Parcerias Público-Privadas em Educação (PPPE)

Apenas nos anos 1990, as parcerias se popularizaram e passaram a fazer parte de setores sociais como a saúde e a educação, tomando atualmente posição central na esfera educacional global. Bonal e Verger (2013) ressaltam que a implementação de tais políticas traz como

intenção proporcionar uma educação eficiente, rentável e de qualidade, como uma opção à educação pública "ineficiente". Organizações como o Banco Mundial e outras, apoiam a adoção de tais políticas e apontam por meio do uso de estatística, dados empíricos e argumentos científicos, que as parcerias se constituem como a solução para a educação, particularmente em países em desenvolvimento.

Bonal e Verger (2013) evidencia que a iniciativa do Banco Mundial seria a de corrigir as falhas do Estado, através de uma reestruturação educativa. De forma a beneficiar diretamente aos pobres, pois contribui para a expansão da oferta educativa. Arelaro (2007) questiona se esse aumento do acesso à educação foi acompanhado pela equidade. Ela afirma que tais políticas neoliberais "que vêm sendo implementadas em todo o mundo e que, apesar do discurso 'inclusivo', espoliam cada vez mais os povos pobres e reduzem suas possibilidades de participar de processos de socialização dos bens mundialmente produzidos" (p.903).

Os autores afirmam que as PPPs chegam à educação por meio do Banco Mundial. Nesse sentido, as PPPs e as políticas educativas adotadas pelas empresas privadas adotam certa concepção de educação. Elas a compreendem como um bem de consumo, uma mercadoria e os estudantes apenas como consumidores. Elas se constituem como contratos realizados entre o setor público e o privado, por um serviço específico em um tempo determinado. Assim, as parcerias dentro da educação podem se dar em diferentes níveis de profundidades (Bonal; Verger, 2013).

Da mesma forma, Rossi (2008) compreende que ao transferir a gestão educacional ao setor privado "delega-se a este também a concepção de educação que será a base naquele sistema de ensino, não discutindo com pais, alunos, professores e comunidade escolar que tipo de formação se pretende oferecer" (p. 48).

Assim, essas alianças permitem que sejam incorporados regras e mecanismos do mercado na educação. Isso se dá visto que, cabem às empresas privadas à gestão das escolas. Nesse sentido, Paro (2010) ressalta que as atividades pedagógicas e administrativas não se dão de forma separada, ambas se influenciam mutuamente. O autor compreende que a administração é uma forma de mediação para a realização dos objetivos propostos. Cada ação dos trabalhadores e atores educativos na escola é perpassada por essa noção ampla de administração para se alcançar os resultados desejados.

A administração se refere, então, a articulação entre os meios, que sustentam a atividade pedagógica, e os fins, os processos de ensino e aprendizagem (Paro, 2010). Não é possível, portanto, separar a gestão escolar das atividades pedagógicas. Dessa forma, ele afirma que "vigora nos sistemas de ensino e nas políticas públicas educacionais uma concepção estreita de educação, disseminada no senso comum, de que o papel único da escola fundamental é a passagem de conhecimentos e informações às novas gerações" (p.771). Entretanto, percebe-se que as PPPE buscam inserir na formação uma outra lógica, a lógica do mercado.

Essa concepção de educação adotada pelas PPPE resulta na adoção da noção e dos valores mercadológicos e perda de autonomia das instituições públicas. Constitui-se uma formação instrucional que se pauta em resultados e méritos pessoais. É adotada uma visão empresarial dentro das instituições educativas com o objetivo de constituir sujeitos eficientes e conformados. Nesse sentido, Robertson e Verger (2012) trazem a concepção que:

> O único modo viável de reconhecimento é ser consumidor, ao invés de ser um sujeito social e político. Isto representa uma visão empobrecida da educação como atividade social e prejudica a capacidade dos sujeitos sociais de serem reflexivos, na medida em que os limita e os define primeiramente como agentes econômicos, cujas ações são exclusivamente enquadradas em relações de mercado (Robertson; Verger, 2012, p. 1151).

Os autores afirmam ainda que essas parcerias apresentam dois interesses ao se expandirem no contexto da educação. Em primeiro lugar, visam construir certos tipos de sujeitos, que se pautam a partir do mercado. Além disso, se dedicam a reestruturação da educação "como parte de uma indústria de serviços educacionais globais em rápido crescimento" (p. 1135).

Compreende-se que a educação é um ato político visto que envolve a construção de sujeitos. E isso se dá por meio da seleção de determinados conteúdos em detrimento de outros, o que não ocorre de forma neutra. Dessa forma, Paro (2010) sustenta uma concepção de educação que se opõe aquela pautada em uma formação instrucional. Uma educação para a formação humana e histórica, que permita os sujeitos acesso aos produtos culturalmente

produzidos pelo homem. Portanto, para ele, a formação é uma atividade mediadora, capaz de constituir seres humanos pela apropriação dos conhecimentos e valores.

O contexto goiano

Balduíno *et al*. (2016) evidenciam que no Estado de Goiás, as primeiras experiências de parcerias entre público e o privado, surgem sob o governo de Marconi Perillo, na segunda metade do século XXI. E vêm sendo implementadas desde 2012 na educação, particularmente nas escolas estaduais do Ensino Médio, por meio do Programa Novo Futuro, uma parceria entre a Secretaria de Educação, Cultura e Esporte do Estado de Goiás (SEDUCE) e o Instituto de Co-responsabilidade pela Educação (ICE).

O ICE é uma entidade privada, sem fins lucrativos, criada em 2003, que busca a melhoria da qualidade da educação pública. Segundo seu portal (ICEBRASIL, S/D) estabelece parceria técnica com o Instituto de Qualidade no Ensino (IQE) e com o Instituto Alfa e Beta (IAB), e atua no Ensino Médio Integral, no Ensino Médio Profissional e no Ensino Fundamental da 7ª ao 9ª. Buscando, sempre, desenvolver ações que promovam a qualidade do ensino e da aprendizagem na escola pública brasileira. E pautando sua atuação nos fundamentos: uma causa – o ensino público de qualidade; uma marca – a corresponsabilidade; um desafio – a criação de novos desenhos institucionais (Icebrasil, S/D).

Tal entidade é responsável pelo desenvolvimento da tecnologia chamada Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE). Essa tecnologia é construída a partir de uma experiência empresarial no qual se compreende que a gestão de uma escola em pouco se diferencia da gestão de uma empresa.

> Ela é definida como a arte de coordenar e integrar tecnologias específicas e educar pessoas por meio de procedimentos simples e que facilmente podem ser implantados na rotina escolar. [...] A TESE também é implantada na agenda dos estudantes para a elaboração dos seus Projetos de Vida, assim como a escola elabora seu Plano de Ação. Estudantes, educadores e gestores se utilizam da mesma linguagem e dos mesmos instrumentos para planejar, definir metas, gerenciar suas atividades e avaliar os seus resultados (Instituto De Co-Responsabilidade Da Educação).

Fica clara, então, a intenção de estabelecer que alunos, educadores e gestores passem a planejar metas e definir objetivos segundo um modelo empresarial. Nesse sentido, é relevante questionar qual concepção de homem se faz presente, de modo implícito ou explícito, nos materiais pedagógicos deste programa educacional. Qual é o sujeito que esses materiais buscam constituir através da educação.

O portal do instituto, (Icebrasil, S/D), evidencia esse 'Projeto de Vida' como o "coração" dos projetos escolares a serem desenvolvidos. O estabelecem com a solução central aos desafios oriundos do mundo contemporâneo sob a perspectiva da formação dos jovens. Esse projeto levaria os estudantes a refletirem: "quem eles querem ser, que valores querem construir e instituir em sua vida como fundamentais, que conhecimentos esperam ter constituído de maneira a ter ampliado e diversificado os seus repertórios e que no conjunto, o apoiarão na tomada de decisões sobre os diversos domínios de suas vidas" (Icebrasil, S/D).

Nesse sentido, no contexto goiano, a parceria estabelecida com o ICE, procura ampliar o tempo escolar e contribuir para a formação de um cidadão livre, solidário e qualificado (Seduce/Go, 2013). Nesse sentido, o 'Projeto de Vida' foi estabelecido como disciplina com foco nos alunos dos 1º e 2º anos, visando prepará-los para o mercado de trabalho e para a vida.

Tal disciplina possui uma apostila para orientar e subsidiar a atuação do professor, para que este possa assistir e facilitar cada aluno a elaborar o seu projeto de vida, tendo como princípio que o "destino de cada um é de sua responsabilidade" e dependem de sua vontade, escolhas e ações (Apostila Projeto De Vida, S/D). Segundo esse material a construção de um 'Projeto de Vida' consiste, de maneira simples e objetiva em:

> Documentar os sonhos, metas, objetivos, desejos e ambições do jovem em relação ao seu futuro. É também onde escrevemos tudo aquilo que precisamos fazer para alcançar nossos objetivos. É, portanto, escrever o planejamento do que queremos para o nosso futuro e definir os caminhos que deveremos percorrer para atingi-los. (Apostila Projeto De Vida, S/D).

Nessa perspectiva os objetivos principais da disciplina são:

1) Levar o jovem a pensar sobre as suas intenções e ambições a partir de seus sonhos; 2) Ajudar na identificação de características de sua personalidade; 3) Contribuir para as

> relações de participação no contexto familiar, social e cultural; 4) Desenvolver valores que ajudarão na convivência social e na tomada de atitudes; 5) Ajudar na autonomia para a construção do conhecimento e 6) Auxiliar no processo de desenvolvimento de um projeto de vida. (Apostila Projeto De Vida, S/D).

Assim, entende-se que há a necessidade de levar os sujeitos refletirem sobre as suas escolhas e tomar decisões, mas se questiona a forma pela qual isso se dá na construção do Projeto de Vida. Como se a construção de novas possibilidades e caminhos para o futuro do aluno dependesse apenas de seus esforços e capacidades, sem considerar os fatores sociais. Assim como, o seu fracasso é responsabilidade apenas do sujeito. De maneira que, entender que o aluno deve planejar metas e definir objetivos segundo um modelo empresarial, contribui para a constituição de um sujeito que opere segundo as leis e valores do mercado.

A apostila "Projeto de Vida"

A apostila se apresenta como um manual de orientações e prescrições aos professores. As aulas já estão todas organizadas, programadas e direcionadas. Apresentam uma sequência lógica de temas que vão do autoconhecimento, passam pelas relações sociais e culminam na elaboração do projeto de vida. Percurso a ser percorrido ao longo de dois anos. E segundo o material, foram elaboradas para:

> Ensinar o jovem a ler o mundo, a partir da construção de sua própria identidade, ajudando-a a redescobrir o sentido de sua vida e a importância de estudar para a realização dos seus sonhos. (Apostila Projeto De Vida, S/D).

Cabe ao professor, nesse processo, seguir as instruções, somente. O professor é colocado em um lugar de tutor, orientador e facilitador. É convidado a ser um co-criador dos eventos. Ou seja, espera-se que auxilie os alunos a se reconhecerem, conforme os objetivos propostos pela disciplina, como sujeitos autônomos, solidários e competentes. Autores do seu próprio futuro.

As aulas estão agrupadas em três módulos. O primeiro módulo é denominado 'Consciência Pessoal e Social – Quem sou eu e quem são os outros?' é composto por treze (13) aulas que abordam questões relacionadas com a construção da identidade e mais dez (10) que

irão abordar os quatro pilares da educação: aprender a ser (competência pessoal), aprender a conviver (competência pessoal), aprender a fazer (competência produtiva) e aprender a conhecer (competência cognitiva). O segundo módulo, 'Comportamento Social – Eu e os outros', traz em nove (9) aulas questões referente ao comportamento interpessoal, ao desenvolvimento, manutenção e estabelecimento das relações com os outros, a tomada de decisões e a resolução de conflitos. O último módulo 'Projeto de Vida – O futuro é agora!', trata da construção do Projeto de Vida propriamente dito e está dividido em duas partes, uma primeira que trazem temáticas que reforçam a importância da construção desse processo. E uma segunda que estabelecem um passo a passo para elaboração do projeto em si. (Apostila Projeto De Vida, S/D).

Vale ressaltar os temas de algumas aulas, que evidenciam o aluno como protagonista de sua aprendizagem, em todos os âmbitos, de seu futuro. A sexta aula, do primeiro módulo, é denominada 'Minhas decisões e o meu futuro' e tem como objetivo levar os alunos a compreender como as suas decisões influenciam e direcionam seus futuros. As aulas, do segundo módulo, vinte e sete, 'As 7 regras básicas da convivência', e a aula trinta, 'Como eu devo agir', trazem como objetivos pensar os valores e as atitudes, a necessidade de se respeitar, valorizar as regras, cultivar bons hábitos e o respeito nas relações humanas e refletir sobre as consequências dos conflitos sociais e como eles podem ser evitados ou resolvidos. Já a aula quarenta e sete, do terceiro módulo, 'Eu faço meu destino', procura demonstrar a atuação de pessoas que criaram condições para as mudanças e transformações da humanidade.

A partir disso é possível perceber, conforme apresentado por Balduíno *et al*. (2016), que todas essas aulas trazem uma concepção de sujeito, de homem individualista, competitivo e autônomo, que se encaixa nas necessidades da sociedade neoliberal. Transmite a ideia de um sujeito que não precisa dos outros, que se faz por conta própria, independentemente do contexto histórico e sociocultural. Nesse contexto, alcançar o sucesso ou o fracasso na vida e na profissão é uma responsabilidade exclusiva dos sujeitos.

Balduíno *et al*. (2016) traz que por meio essa apostila, visa introduzir o indivíduo na lógica empresarial, de maneira que os sujeitos vão sendo levados a pensar e a se verem como uma empresa, que necessita estabelecer metas, obter resultados e tornar-se competitivo, para tanto precisa ser cada vez mais competente, eficiente e aprender a gerenciar a sua própria vida.

A análise da apostila nos possibilitou compreender que está atende de forma clara o sentido e as finalidades das PPPE, na medida em que esse modelo de gestão insere a lógica mercadológica e os valores capitalistas na escola.

Procedimentos

A presente pesquisa foi desenvolvida a partir de uma revisão sistemática da literatura. Segundo Costa e Zoltowski (2014), através da revisão sistemática é possível ampliar a busca por estudos, pesquisas e resultados pertinentes ao tema. As autoras ressaltam que "o seu resultado não é uma simples relação cronológica ou uma exposição linear e descritiva de uma temática, pois a revisão sistemática deve se constituir em um trabalho reflexivo, crítico e compreensivo a respeito do material analisado" (Costa; Zoltowski, 2014, P.56 apud Fernandez-Rios & Buela- Casal, 2009, p. 329-344). Para isso as autoras afirmam que deverão ser reunidos e avaliados diversos estudos, entre eles os atuais e os textos referenciais clássicos.

Realizamos uma consulta nas seguintes fontes de dado: o Periódicos CAPES, Scielo e PePSIC. Estabelecemos o período entre 2000 e 2016 para a seleção de artigos que reforcem a atualidade do tema escolhido. Diante disso, definimos como palavras-chave para a busca: "Parceria Público-Privada na Educação", "Entidades Privadas e Educação", "OS no Estado de Goiás", "Projeto Novo Futuro", "Banco Mundial e a Educação".

Como ressalta Costa e Zoltowski (2014), após a reunião dos artigos encontrados, realizamos uma seleção dos mesmos com base na análise dos resumos, para melhor identificar a sua relevância e possível contribuição para a o tema pesquisado. Posteriormente, os estudos foram analisados e comparados de forma a se obter uma síntese e interpretação de dados. Analisamos, ainda, os documentos e materiais disponíveis nos portais do ICE e da SEDUCE.

Considerações finais

Balduíno *et al*. (2016) evidenciam que as entidades privadas, por meio de seus projetos educacionais visam não apenas contribuir para a melhoria e ampliação da qualidade da educação brasileira, mas buscam essencialmente oferecer certa formação ao jovem brasileiro, ou constituir certo indivíduo para certa sociedade. O que leva a compreensão que as PPPs

surgiram em um contexto específico de acordo com interesses da parcela burguesa e mais favorecida da população em detrimento da outra. Portanto, a relevância de se desenvolver tal pesquisa como uma maneira de apontar e revelar contradições e contribuir para uma visão mais crítica das tramas sociais que envolvem a PPPE.

O presente trabalho não se propôs a realização uma análise que viesse a responder todos os questionamentos sobre o tema. Mas ele foi construído, no sentido, de problematizar e refletir sobre o que significa hoje a entrada das PPP na educação, em especial no contexto goiano. De maneira que, ainda existem questões e apontamentos a serem mais profundamente abordados. Porém, a discussão realizada permitiu que surgissem novas problematizações sobre o tema e indicam a necessidade de novas reflexões e novas possibilidades para o enfrentamento dessas concepções que adentram a escola.

Referências

Arelaro, L. R. G. (2007) formulação e implementação das políticas públicas em educação e as parcerias público-privadas: impasse democrático ou mistificação política? *Educ. Soc*., 28 (100).

Balduíno, J. De C.; Duarte E Silva, L. N.; Victor, E. A; Silva, L. T.B; Oliveira Lira, L. K O. (2006) A contribuição da psicologia no debate sobre as parcerias públicas privadas na educação. *I Simpósio De Filosofia, Educação E Psicologia*, Goiânia, (1). Goiânia, 215-222.

Bonal, X.; Verger, A. (2013) Globalización, desarrollo y privatización de la educación: la emergência de las alianzas público-privado y los nuevos retos para la investigación educativa. In: Fernandes, a. D.; Gouveia, a. B. (org.). *Relações público e privado na educação: embates e desdobramentos para a democratização da educação.* São Paulo: Xamã, 9-29.

Costa A. B.; Zoltowski, A. P. C. (2014) Como escrever um artigo de revisão sistemática. In: couto, m. C. P. De p.; Hohendorff, J. V.; Koller, S. H. (Orgs.). *Manual de produção científica*. 55- 70. Porto alegre: Penso.

Guzzo, R. S. L.; Mezzalira, A. S. C.; Moreira, A. P. G. (2014) Desafios, ameaças e compromissos para os psicólogos: as políticas públicas no campo educativo. In: Oliveira, I. F. De; Yamamoto, O. H. (Orgs.*). Psicologia e políticas sociais:* temas em debate.215-238. Belém: Ed. UFPA.

Emenda Constitucional n. 19, de 4 de junho de 1998 (1998). Modifica o regime sobre princípios e normas da administração pública, servidores e agentes políticos, controle de despesas e finanças públicas e custeio de atividades a cargo do distrito federal, e dá outras providências. Diário Oficial Da União, Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/civil Acesso em: 05/04/2016.

Icebrasil. Disponível em : http://icebrasil.org.br/ acesso em: 30 de junho de 2017.

Instituto De Co-Responsabilidade Pela Educação. Modelo de gestão. Disponível em: http://www.icebrasil.org.br/wordpress/index.php/programas/educacao-de-qualidade/escolas-em-tempo-integral/modelo-de-gestao/ acesso em: 09 de junho 2016.

Instituto De Co-Responsabilidade Pela Educação. Modelo de gestão - tecnologia empresarial socioeducacional (tese). Disponível em: http://www.ccv.ufc.br/newpage/conc/seduc2010/seduc_prof/download/manual_modelogestao.pdf acesso em: 30 de junho de 2017.

Instituto De Co-Responsabilidade Pela Educação. Projeto de vida. (material impresso).

Instituto De Co-Responsabilidade Pela Educação. Projeto de vida. Disponível em: http://www.dersv.com/pei_pv_cartilha.pdf acesso em: 20 de maio 2017.

Lei 8.987 de 13 de fevereiro de 1995(1995). Dispõe sobre o sistema de concessão de prestação de serviços públicos no artigo 175 da constituição federal, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/civil Acesso em: 05/04/2016.

Lei 9.074/95 de 07 de julho de 1995(1995). Estabelece normas para outorga e prorrogação das concessões e permissão de serviços públicos, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/civil Acesso em: 05/04/2016.

Lei 9. 637/98 de 15 de maio de 1998 (1998). Dispõe sobre a qualificação de entidades como organizações sociais, a criação do programa nacional de publicização, a extinção dos órgãos e entidades que menciona e a absorção de suas atividades por organizações sociais, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/civil Acesso em: 05/04/2016.

Lei 9.648 de 27 de maio de 1998. Altera dispositivos da lei n. 8.666. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/civil Acesso em: 05/04/2016.

Lei 11. 079/2004 de 30 de dezembro de 2004. Institui normas gerais para licitação e contratação de parcerias público – privadas no âmbito da administração pública. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/civil Acesso em: 05/04/2016.

Ministério Da Administração Federal E Reforma Do Estado/Secretaria Da Reforma Do Estado/*Organizações Sociais.* (1998) Brasília: Cadernos Mare Da Reforma Do Estado, 2.

Ministério da educação. (2015) Programa Ensino Médio Inovador. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?catid=195:seb-educacao-basica&id=13439:ensino-medioinovador&option=com_content&view=article Acesso em: 16 de junho de 2015.

Paro, V. H. A. (2010) educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. *Educ. Pesqui.,* São Paulo, 36 (3).

Secretaria Da Educação Do Estado De Goiás. Programa pacto pela educação. Disponível em: http://www.seduc.go.gov.br/especiais/pactopelaeducacao/pilares.asp. Acesso em: 28 de maio de 2017.

Secretaria De Estado De Educação, Cultura E Esporte. Gerência de planejamento e apoio administrativo e financeiro dos centros de ensino médio em período integral. Disponível em: http://portal.seduc.go.gov.br/paginas/superintencias%20e%20gerencias%20de%20ensino/programa-novo-futuro.aspx. Acesso em: 28 de maio de 2017.

Souza, S. Z. L. De; Oliveira, R. P. (2003) Políticas de avaliação da educação e quase-mercados no brasil. *Revista educação e sociedade*. São Paulo, 24 (84).

Robertson, S.; Verger, S. (2012) A origem das parcerias público-privada na governança global da educação. *Educ. Soc*., campinas, 33 (121)

Rossi, L. (2008) Parcerias entre o poder público e a esfera privada como instrumentos de descentralização da ação estatal: diferentes perspectivas. Educação. *Teoria e prática*. São Paulo,18.

XIII CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL

PELA DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

27 a 30 de setembro de 2017 – Salvador – BA ISSN 1981-2566

www.conpe2017.ufba.br

O QUE TRATAM OS ARTIGOS SOBRE A FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO

Gabriela Barbosa Souza - DEHPE- UEFS[158]

Lílian Miranda Bastos Pacheco - DEHPE-UEFS[159]

Resumo: Este estudo objetiva conhecer como estudiosos têm discutido sobre a formação de educadores do campo através de um levantamento da produção sobre a temática na base de dados Scielo.Brasil (Scientific Electronic Library Online). Utilizou-se os descritores "Educação do Campo/Formação de professores" e "Educação do Campo/Formação de educadores". Foram localizados seis artigos que foram analisados segundo os critérios: data de publicação, autoria, filiação institucional dos autores**,** objeto de estudo, enfoques teórico/metodológico e conclusões. Os artigos foram publicados nos anos 2015 e 2016 por docentes, pesquisadores ou discentes vinculados a Universidades públicas das diferentes regiões do Brasil. A formação de educadores do campo tem sido discutida a partir dos seguintes enfoques: a proposta de uma Educação do Campo Inclusiva, os desafios da Educação de Jovens/Adultos do campo e a formação de seus educadores; além da implantação, organização pedagógica e vivência de discentes do curso de Licenciatura em Educação do Campo.
Palavras-chave: Campo; educação do campo; formação de educadores.

Introdução

O espaço rural, ao longo da constituição das políticas públicas no Brasil, foi visto como o lugar subalternizado e atrasado da sociedade brasileira. Para os povos camponeses, era destinada uma educação desconectada de sua realidade social, econômica e cultural. Os sujeitos coletivos do campo têm buscado ressignificar esse olhar e construir uma nova concepção de campo enquanto espaço de vivências e laços identitários. Os movimentos sociais do campo lutam por uma Educação própria do campo, com o objetivo de atender a diversidade de sujeitos camponeses: agricultores, indígenas, quilombolas, sem-terras, seringueiros, dentre outros.

Muitos são os desafios dos povos do campo no que se refere ao contexto escolar, perpassando pela falta de infraestrutura das escolas ou até mesmo o fechamento destas, a evasão escolar, a classe multissérie, além da escassa formação específica de professores para atuação

[158] E-mail: Gabibarbosa_fsa@hotmail.com
[159] E-mail: Lilianmbp01@gmail.com

nas escolas camponesas. Este tema será foco das discussões teóricas ao longo deste estudo. Objetiva-se conhecer como estudiosos têm discutido sobre a formação de educadores do campo através de um levantamento de artigos científicos sobre a temática na base de dados Scielo.br (Scientific Electronic Library Online).

Ao considerar que para refletir sobre a formação de educadores camponeses, faz-se necessário entender os princípios e concepções que norteiam a busca pela educação do campo (Molina e Antunes-Rocha, 2014), apresenta-se algumas Diretrizes e Fundamentos da Educação do Campo, em seguida, explicita-se o caminho metodológico percorrido para identificação dos artigos científicos analisados no intuito de apresentar algumas discussões sobre a formação de educadores do campo, por fim, as considerações finais e as referências que embasam este estudo.

Diretrizes e fundamentos da educação do campo

Na busca por uma Educação do Campo diferenciada e contextualizada com sua realidade sociocultural, os movimentos sociais do campo têm buscado ressignificar o espaço rural, que ao longo da constituição da sociedade brasileira foi visto como espaço atrasado no que se refere ao desenvolvimento industrial. É a partir da luta pela ressignificação do espaço rural, que é construído o conceito de campo. Lemes e Chelotti (2015) elucidam a relação paradoxal entre os pressupostos teóricos que compreendem o paradigma da Educação do Campo e o paradigma da Educação Rural:

> A natureza que apreende o paradigma da Educação Rural apresenta alicerces capitalistas em sua constituição amarrada ao projeto de modernização do campo a partir dos anos de 1930. O paradigma da Educação do Campo está constituído a partir da ação dos movimentos sociais organizados, cunhado na demanda de políticas públicas educacionais para os assentamentos da reforma agrária. Esta atuação configura a Educação do Campo como processo de construção de um projeto educacional, gestado pelo campesinato e por sua trajetória de luta e organização (Lemes e Chelloti, 2015, p. 494).

Nesta perspectiva, entende-se que o paradigma da educação rural parte do pressuposto de que o campo precisa se modernizar para atender ao ideal capitalista que se faz presente em nossa sociedade. Em contraponto, a Educação do Campo tem na base de sua construção a ação dos movimentos sociais na luta por um projeto de educação que contemple os saberes camponeses e sua organização social, buscando destacar o campo como um espaço de cultura.

As concepções que norteiam a Educação do Campo é a busca por um diferenciado projeto social e educacional para os sujeitos do campo, capaz de contemplar suas relações com seu espaço social. Nessa perspectiva, Arroyo (2012, p. 232) destaca que as lutas por outro projeto de educação estão estruturadas "nas lutas por terra-território, pela agricultura camponesa, têm levado a identidades de lutas por projetos de campo, de educação, de formação de educadores". Entende-se a luta pela terra como a principal reivindicação dos movimentos sociais camponeses e consequentemente, a busca por direitos sociais, incluindo neste contexto, o direito à uma educação diferenciada

Pensando na concepção de Educação que norteia as lutas dos movimentos sociais do Campo, Caldart et al. (2012, p. 12) especifica que:

> (...) A especificidade da Educação do Campo está no campo (nos processos de trabalho, na cultura, nas lutas sociais e seus sujeitos concretos) antes que na educação, mas essa compreensão já supõe uma determinada concepção de educação: a que considera a materialidade da vida dos sujeitos e as contradições da realidade como base da construção de um projeto educativo, visando a uma formação que nelas incida. A realidade do campo constitui-se, pois na particularidade dada pela vida real dos sujeitos, ponto de partida e de chegada dos processos educativos. Todavia, seu horizonte não se fixa na particularidade, mas busca uma universalidade histórica socialmente possível.

O vínculo com a realidade econômica, social e cultural com o contexto escolar é o que fundamenta a construção curricular almejada na Educação do Campo. Busca-se uma educação contextualizada com os saberes locais das comunidades camponesas. No entanto, ressalta-se que essa educação não se restringe aos saberes particulares camponeses, mas a relação desses saberes com os conhecimentos científicos considerados universais, para que assim possibilite

ao povo camponês uma aprendizagem significativa e uma atuação ativa na sociedade, como destaca Caldart et al. (2012).

Corroborando com esta perspectiva, Molina e Antunes-Rocha (2014) ressaltam que o projeto social, político e pedagógico da Educação do Campo deve estar vinculado as classes trabalhadoras, demarcando suas diferenças ante o projeto capitalista. Neste sentido, as autoras enfatizam que:

> O referencial que ilumina a Educação do Campo germina, nasce e frutifica na/da luta pela terra, pelos direitos a uma vida digna, pela relação igualitária entre homens e mulheres, pela distribuição igualitária da renda e dos bens produzidos pela sociedade de forma justa. Uma luta histórica que os movimentos sociais contemporâneos resgatam, ressignificam e atualizam em função da leitura de que a desigualdade social, econômica e política aumenta, fica mais aguda ao longo do tempo, descortinando que não há saídas dissociadas da superação do capitalismo (Molina e Antunes-Rocha, 2014, p. 225).

A luta pelo direito a terra e por uma vida digna no espaço do campo são os principais objetivos dos movimentos sociais camponeses. Os povos camponeses solicitam uma educação contextualizada construída por eles próprios em seu tempo e espaço sociocultural, contemplando assim seus diversos sujeitos educativos, tais como: a escola, os movimentos sociais, as práticas culturais, dentre outros. Busca-se uma educação emancipadora capaz de possibilitar aos educandos uma reflexão crítica acerca da realidade social em que se insere e descortinar as injustiças sociais e educacionais que são marcantes na sociedade brasileira.

A escola é considerada como uma instituição capaz de possibilitar reflexões acerca da sociedade. Molina e Antunes-Rocha (2014, p. 226) consideram que o projeto de escola do campo deve buscar se articular com:

> Os projetos sociais e econômicos do campo, a partir da perspectiva de um projeto popular de desenvolvimento, e que cria e estabelece uma conexão direta entre formação e produção, entre educação e compromisso político. Uma escola que, em seus processos de ensino e de aprendizagem, considera o universo cultural e as formas próprias de aprendizagem dos povos do campo, que reconhece e legitima esses saberes construídos a partir de suas experiências de vida; uma escola que se transforma em ferramenta de

> luta para a conquista de seus direitos como cidadãos e que forma os próprios camponeses como os protagonistas dessas lutas, como os intelectuais orgânicos da classe trabalhadora.

A proposta é que as escolas do campo sejam organizadas a partir de uma dinâmica pedagógica diferenciada, contemplando assim os saberes dos povos do campo e seu universo sociocultural. Neste sentido, a escola no espaço do campo é vista como um mecanismo de luta pelos direitos por uma vida digna no contexto camponês, possibilitando a estes sujeitos uma formação enquanto intelectual orgânico, como assim era proposto por Gramsci (1991).

A partir desta perspectiva, os movimentos sociais do campo buscam a formação de educadores camponeses, os quais devem ter um olhar de pertencimento e reflexão em relação ao espaço em que convivem e aos processos de ensino e aprendizagem, tornando assim em intelectuais que problematizam a realidade educacional e social camponesa.

Pensando no perfil dos educadores do campo, Gimonet (1999, p. 58) ressalta a necessidade da formação inicial e continuada. No entanto, o autor ressalta que essa formação:

> (...) Não poderia ser feita de ensinamentos e de consumos de conhecimentos fora da realidade. Ela só pode ser, ao contrário, uma formação que acompanha a entrada e, em seguida, a experiência da profissão, associando a prática a sua teoria, a partir de processos de pesquisa ação, de produção de conhecimentos para alcançar maior lucidez sobre suas práticas, em complexidade e em autonomia.

O autor ressalta portanto, a necessidade da vinculação da formação dos professores do campo à sua realidade local, através dos processos de pesquisa e reflexão sobre as especificidades culturais e sociais do campo.Neste sentido, nota-se a defesa de um projeto de sociedade, de campo e de educação como norteadores da formação de educadores do campo, de forma a contemplar a especificidade deste espaço enquanto possuidor de uma identidade local. Nesta perspectiva, Molina e Antunes-Rocha (2014) consideram que:

> Torna-se necessário um educador que tenha compromisso, condições teóricas e práticas para desconstruir as práticas e ideias que forjaram o meio e a escola rural. Nesse sentido, as necessidades presentes na escola do campo exigem um profissional com uma

> formação bem mais ampliada e abrangente, capaz de compreender uma série de dimensões educativas e deformativas presentes na tensa realidade do campo na atualidade. Para tanto, precisa de uma formação que o habilite a compreender a gravidade e a complexidade dos novos processos de acumulação de capital no campo, que têm interferência direta sobre a realidade do território rural; sobre os destinos da infância e juventude do campo que ele irá educar e sobre o próprio destino e permanência das escolas do campo. (Molina e Antunes-Rocha, 2014, p. 227)

As autoras consideram que a formação do educador do campo deve ocorrer no processo de desvelamento da realidade social e educacional camponesa, possibilitando a estes uma atuação participante e reflexiva. Molina e Antunes-Rocha (2014) enfatizam que o educador do campo deve investigar, problematizar o contexto do campo e promover, junto com seus educandos, intervenções nessa realidade, ajudando a promover as transformações na lógica tradicional de funcionamento da escola.

Pensando nestas questões, Molina e Antunes-Rocha (2014, p.227) destacam que a formação do professor "deve contribuir para que o educador seja capaz de propor e implementar as transformações político-pedagógicas necessárias à rede de escolas que hoje atendem a população que trabalha e vive no e do campo". Neste sentido, o papel dos professores do campo vai muito além do contexto escolar, amplia-se para o contexto educacional em sentido amplo, se formando enquanto agente de transformação social e educacional. Este aspecto desafia as políticas e práticas de formação de professores do campo, foco do presente estudo.

Percurso metodológico

Para conhecimento de como estudiosos têm discutido sobre a formação de educadores do campo, foi realizado um levantamento da produção sobre a temática na base de dados Scielo.Brasil (Scientific Electronic Library Online). A Scielo. Br é uma biblioteca digital que coleciona periódicos científicos brasileiros acerca de diferentes áreas de conhecimento, possibilitando o acesso à artigos científicos sobre as diferentes temáticas.

Este estudo possui um caráter bibliográfico, o qual foi "desenvolvido com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos" (GIL, 2002, p. 44). Esse método foi escolhido por possibilitar uma visão ampla acerca das discussões teóricas

acerca da temática em estudo e, consequentemente contribuir com essas discussões, apontando data de publicação, autoria e filiação institucional dos autores, os objetos de estudo, enfoques teórico e metodológico e conclusões acerca da formação de educadores do campo.

Na busca de mapear os estudos publicados sobre a formação de educadores do campo, iniciou-se o levantamento na Base de Dados Scielo.Br com o descritor "Educação do Campo", através do qual foram identificados 31 estudos. Como o foco desta pesquisa é a formação de educadores, posteriormente, utilizou-se os descritores "Educação do Campo/Formação de professores", através do qual foram localizados quatro artigos (Cunha e Silva, 2016; Hage, Silva e Brito, 2016; Lopes, Pulino, Barbato e Pedroza, 2016; Sachs e Elias, 2016) e "Educação do Campo/Formação de educadores", o qual permitiu a localização de dois artigos (Molina, 2015; Freitas e Silva, 2016). No total, foram localizados seis artigos que foram analisados segundo os critérios de análise: data de publicação, autoria, filiação institucional dos autores**,** objeto de estudo, enfoques teórico/metodológico e conclusões.

A partir das leituras realizadas, puderam-se analisar os aspectos e as dimensões em que os estudos têm sido realizados, bem como identificar novas perspectivas para futuras pesquisas relacionadas à formação de educadores do campo.

Mapeamento e análise dos artigos

Os artigos (Molina, 2015; Cunha e Silva, 2016; Freitas e Silva, 2016; Hage, Silva e Brito, 2016; Lopes et al. 2016; Sachs e Elias, 2016) identificados na base de dados Scielo Br acerca da formação de professores do campo serão apresentados e analisados a partir dos seguintes critérios, respectivamente: data de publicação, autoria e filiação institucional dos autores**,** objeto de estudo, enfoques teórico/metodológico e conclusões.

Molina (2015) discute acerca dos desafios e potencialidades da expansão dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, estudo este que integra a pesquisa realizada a partir do Observatório da Educação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), intitulada "Políticas da Expansão da Educação Superior no Brasil", a qual se desenvolve a partir da integração de pesquisadores de diversas Instituições de Ensino Superior do país.

Como embasamento teórico, Molina (2015) utiliza de outras pesquisas de sua autoria, além de outros teóricos que tem se debruçado sobre as discussões da Educação do Campo, tais como Roseli Caldart, e documentos legais que tratam acerca da implementação e expansão da Licenciatura em Educação do Campo.

A partir da realização da referida pesquisa de caráter bibliográfico, Molina (2015) conclui que as potencialidades decorrentes da ampliação dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo no Brasil são: consolidação da Educação do Campo como área de produção de conhecimento, espaço de acúmulo de forças para conquista de novas políticas públicas, ampliação do acesso e uso das novas tecnologias nas escolas do campo.

Por outro lado, desafios podem advir dessa ampliação, tais como: as estratégias de ingresso dos sujeitos camponeses nas Licenciaturas, o protagonismo dos movimentos sociais; a vinculação com as escolas do campo, a concepção de alternância a ser implementada nas Licenciaturas e a compreensão e execução da formação por área de conhecimento.

Cunha e Silva (2016) têm como objetivo mostrar os significados atribuídos pelos estudantes do curso de Licenciatura em Educação do Campo/Universidade Federal da Bahia acerca do Sistema de Complexos Temáticos no trabalho docente. Os autores são pesquisadores vinculados ao Instituto de Química da Universidade Federal da Bahia.

Cunha e Silva (opus cite) realizaram uma pesquisa de abordagem qualitativa, ao analisar dois planejamentos de ensino realizados por estudantes, utilizando temas do sistema de complexos propostos pelo educador Russo Moisey Pistrak. Pistrak defendia a necessidade da "(...)formação de homens vinculados ao presente, desalienados, mais preocupados em criar o futuro do que cultuar o passado, e cuja busca do bem comum superasse o individualismo e o egoísmo" (Tragtenberg apud Ciavatta e Lobo, 2012, p. 563).

Além disso, foi realizada entrevista semi-estruturada com os participantes da pesquisa. A partir dos resultados, foi concluído que os Sistemas de Complexos Temáticos foi parcialmente incorporado à práxis pedagógica desses estudantes, o que tem possibilitado a relação entre o ensino de conteúdos científicos escolares e as questões sociais camponesas.

Freitas e Silva (2016) abordam os desafios da Educação de Jovens e Adultos do Campo na formação dos seus educadores, a partir de uma revisão da produção nacional de dissertações

e teses do período de 2006 a 2011. As autoras são pesquisadoras da área de Educação vinculadas à Universidade Federal de Viçosa do Estado de Minas Gerais.

Freitas e Silva (opus cite) utilizam como embasamento teórico autores que discutem acerca da Educação do Campo, tais como Miguel Arroyo, Maria da Glória Gohn, Mônica Molina, além de autores que discutem acerca da formação de professores como Antonio Nóvoa. Essa pesquisa de cunho bibliográfico foi realizada junto ao Banco de Teses da CAPES e Instituições do Ensino Superior de Minas Gerais, relacionando as discussões sobre Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo e Formação de Professores.

As autoras concluíram a partir do levantamento de produções voltadas para a Educação de Jovens e Adultos do Campo que esta modalidade tem se desenvolvido a partir de diversos programas e projetos, destacando-se a efetiva participação dos movimentos sociais camponeses nas formações dos professores. No entanto, há "um número reduzido e pouco expressivo de pesquisas" (Freitas e Silva, 2016, p. 562), relacionados ao tema. As autoras apontam a necessidade de "avançar na produção de estudos e reflexões acadêmicas que possibilitem compreender melhor as diversas práticas educativas de jovens e adultos em curso na sociedade brasileira atual" (opus cite).

Hage, Silva e Brito (2016) buscam analisar as dificuldades, os desafios e as expectativas demandadas pelos discentes para a consolidação do Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo, por meio de levantamento documental e pesquisa de campo desenvolvida no Campus de Cametá da Universidade Federal do Pará. Os autores são pesquisadores da área de Educação vinculados à Universidade Federal do Pará.

Hage et al. (opus cite) pesquisaram documentos referentes ao curso de Licenciatura em Educação do Campo da referida universidade, tais como: Projeto Político Pedagógico; legislação referente ao programa e ao curso, além de textos com relatos de experiência do curso. Posteriormente, foi realizada pesquisa de campo com um turma em funcionamento, através de observação das atividades acadêmicas de duas disciplinas do curso e questionário para identificação do pertencimento social dos discentes e construção do perfil da turma pesquisada. Já para coletar dados referentes as dificuldades, os desafios e suas expectativas quanto à consolidação do curso, os autores realizaram entrevista com 12 discentes da turma.

Para os autores, os resultados da pesquisa apontaram para a:

> Precarização da infraestrutura no desenvolvimento do curso e a pouca aproximação da universidade com os movimentos sociais; como desafios: a importância de os sujeitos compreenderem e assumirem as especificidades do curso e a auto-organização dos estudantes como requisito para sua consolidação; e como expectativas: a necessidade de uma formação diferenciada das práticas convencionais, com ênfase nas experiências socioculturais, e o reconhecimento institucional e social do curso. (Hage, Silva e Brito, 2016).

Lopes, Pulino, Barbato e Pedroza (2016)objetivam explorar a proposta de uma educação do campo inclusiva através de uma pesquisa realizada em um curso de formação de professores sobre o tema. Adotaram como fundamento teórico-metodológica a epistemologia qualitativa proposta por González Rey (2005), além do método cartográfico proposto por Gilles Deleuze e Félix Gutarri. As autoras são pesquisadoras vinculadas ao Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília.

A pesquisa foi realizada no Projeto de Extensão *Espaço de Reflexão: prática em Filosofia, Artes e Humanidades: Espaço Aion* da Universidade de Brasília, através da realização de oficinas com o objetivo de coletar discursos e diálogos em torno das experiências dos participantes em relação ao tema da educação inclusiva e das possibilidades de construção de estratégias pedagógicas que articulassem a educação inclusiva à educação do campo. Participaram da pesquisa quarenta estudantes de um curso de Licenciatura em Educação do Campo, pertencentes a uma mesma turma que cursava uma disciplina sobre Desenvolvimento, Aprendizagem e Práticas Pedagógicas, além de duas pesquisadoras da área de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem da Universidade de Brasília.

A partir da realização da pesquisa, Lopes et al. (2016, p. 620) concluíram que um "espaço de construção coletiva na formação de professores de licenciatura em educação do campo pode colaborar para que seja problematizada e construída uma possibilidade real e contextualizada de uma educação do campo inclusiva".

Sachs e Elias (2016) buscam elucidar qual o lugar da Matemática em oito cursos de Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Matemática, através da análise dos objetivos do curso, o perfil esperado do egresso e as ementas dos componentes curriculares, aspectos presentes nos projetos políticos-pedagógicos dos referidos cursos. Os autores são

professores da área de Educação Matemática da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Como abordagem teórica, embasam em Moreira e David (2010) e Fiorentini e Oliveira (2013) para refletir acerca da formação do professor de Matemática.

Como embasamento metodológico, os autores desenvolveram o estudo à luz da Análise Textual Discursiva desenvolvida por Moraes e Galiazzi (2011). A partir da análise dos dados, os autores concluíram que a Matemática que é desenvolvida nesses cursos é a chamada Matemática Acadêmica, mas que, na maioria das vezes, as disciplinas de conteúdo matemático vêm dissociadas do contexto social, das disciplinas didático-pedagógicas que se fazem presentes na prática do professor.

No que se refere ao ano de publicação, os artigos pesquisados foram publicados nos anos 2015 e 2016. Considera-se que na base de dados pesquisada, a formação de professores do campo é uma temática recentemente discutida, visto que esta base disponibiliza artigos publicados em periódicos científicos desde 1997 e só foi identificado um único estudo em 2015 (Molina, 2015), enquanto os demais cinco estudos são todos publicados recentemente em 2016 (Cunha e Silva, 2016; Freitas e Silva, 2016; Hage, Silva e Brito, 2016; Lopes et al. 2016; Sachs e Elias, 2016).

Essas discussões atuais voltadas para a formação do educador do campo está vinculada a implementação pelo governo federal brasileiro do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) em 2009. O referido programabusca a formação de educadores para atuação nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio nas escolas do campo, sendo resultado de uma longa luta dos movimentos sociais camponeses em reivindicação de uma educação de qualidade.

O curso de Licenciatura em Educação do Campo é objeto de estudo de Molina (2015) e também das pesquisas de Cunha e Silva (2016), Hage, Silva e Brito (2016) e de Sachs e Elias (2016). No entanto, dentro dessa temática ampla, cada pesquisa tem um objeto específico de estudo, sendo estes: desafios e potencialidades da ampliação dos cursos do referido curso (Molina, 2015); significados atribuídos por estudantes do curso acerca do Sistema de Complexos Temáticos no trabalho docente (Cunha e Silva, 2016); dificuldades e expectativas demandadas para a consolidação do PROCAMPO (Hage, Silva e Brito, 2016); além do lugar da matemática em cursos de Licenciatura em Educação do Campo (Sachs e Elias, 2016).

Já Freitas e Silva (2016) discutem acerca dos desafios da formação de educadores para atuação na Educação de Jovens e Adultos do Campo. Lopes et al. (2016) abordam a proposta de uma educação do campo inclusiva. Nota-se assim, que a maioria das pesquisas centram-se nas discussões acerca da implementação, organização pedagógica e vivência dos discentes do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, o qual se constitui em um marco histórico e pedagógico na luta pela formação de educadores do campo, visto que o referido curso possibilita a formação destes em relação aos bens socioculturais do campo.

Todos os estudos foram publicados em periódicos da área Educacional (Molina, 2015; Cunha e Silva, 2016; Freitas e Silva, 2016; Hage, Silva e Brito, 2016; Lopes et al. 2016; Sachs e Elias, 2016), sendo estes: Educar em Revista, o qual publicou dois estudos, sendo um em 2015 e outro em 2016; Educação e Sociedade; Educação em Revista; Educação e Pesquisa e Bolema. Destaca-se que o Periódico Bolema (Boletim de Educação Matemática) é um periódico de uma área específica da educação, o qual contemplou o estudo de Sachs e Elias (2016) por tratar acerca do lugar da Matemática nos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo.

Os autores são docentes e discentes, pesquisadores vinculados a Universidades públicas das diferentes regiões do Brasil. Ressalta-se que apesar de haver um número pequeno de estudos, há publicação em diferentes instituições públicas de Ensino Superiorem todas as regiões brasileiras, sendo assim identificados: Região Norte (Hage, Silva e Brito, 2016); Região Nordeste (Cunha e Silva, 2016); Região Centro-Oeste (Lopes et al. 2016; Molina, 2015); Região Sudeste (Freitas e Silva, 2016) e Região Sul (Sachs e Elias, 2016). Destaca-se que há uma maior concentração da publicação na região Centro-Oeste com dois artigos (Lopes et al. 2016; Molina, 2015) produzidos por pesquisadores da Universidade de Brasília.

As discussões acerca do Curso de Licenciatura em Educação do Campo por estudiosos das diferentes regiões brasileiras devem-se também pelo fato de estar acontecendo a oferta do referido curso:

> (...) em todas as regiões brasileiras e em 24 estados da Federação e no Distrito Federal, à exceção dos estados do Amazonas e do Acre (...). Essas situações nos permitem compreender o processo em que o programa paulatinamente tem se transformado numa política permanente de formação de educadores e segue materializando as expectativas

e as reivindicações do Movimento de Educação do Campo (Hage, Silva e Brito, 2016, p. 157).

Considera-se também que todos os estudos foram publicados por docentes vinculados e Instituições de Ensino Superior públicas. Esse aspecto já foi constatado também em outras pesquisas realizadas (Souza, Pacheco e Suzart, 2015; Suzart, Souza e Pacheco, 2015) em relação à outras temáticas da área educacional, ao considerar a grande importância destinada à pesquisa nessas instituições de ensino. Tratando-se dessa temática, esta publicação majoritária de universidades públicas pode dever-se também que o Curso de Licenciatura em Educação do Campo é oferecido unicamente em universidades públicas, o que pode levar ao desenvolvimento de maior número de pesquisa nessas instituições voltadas para a temática. No entanto, ressalta-se a necessidade de discussões acerca da formação de educadores do campo nas diversas instituições de Ensino Superior, visto que os professores do campo requerem uma formação inicial e continuada que se atente aos aspectos culturais e educacionais do povo camponês.

A formação de educadores do campo é uma temática que possibilita discussões em diversas áreas de conhecimento, visto que os autores/pesquisadores acerca da temática são em sua maioria da área educacional (Molina, 2015; Freitas e Silva, 2016; Hage, Silva e Brito, 2016), mas também preocupam-se com a formação de educadores do campo, estudiosos da área da Psicologia (Lopes, Pulino, Barbato e Pedroza, 2016), da Educação Matemática (Sachs e Elias, 2016) e Química (Cunha e Silva, 2016).

Tratando dos aportes teórico/metodológico dos estudos analisados, notou-se a recorrência aos estudos de autores que têm se debruçado a discutir sobre a Educação do Campo, se constituindo enquanto referências chaves para essa área de conhecimento, tais como Miguel Arroyo e Roseli Caldart, além de consultas à documentos legais que garantem a Educação do Campo enquanto direito.

No que se refere aos procedimentos metodológicos, houve uso de alguns métodos recorrentes na área educacional, sendo estes: abordagem qualitativa (Cunha e Silva, 2016; Lopes et al. 2016); pesquisa bibliográfica (Molina, 2015; Freitas e Silva, 2016); levantamento documental (Sachs e Elias, 2016) e pesquisa de campo (Hage, Silva e Brito, 2016), além do método cartográfico (Lopes et al. 2016).

Três estudos (Cunha e Silva, 2016; Hage, Silva e Brito, 2016; Lopes et al. 2016) têm como participantes da pesquisa discentes dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, com exceção dos estudos de Molina (2015), Freitas e Silva (2016) e Sachs e Elias (2016) que optaram por realizar estudos de cunho bibliográfico ou documental, e consequentemente não houve o contato com a realidade social. Nesse sentido, nota-se novamente o olhar desses pesquisadores voltados para o Curso de Licenciatura em Educação do Campo, seu processo de implantação e as vivências de seus discentes.

Nota-se que os estudos pesquisados refletiram sobre a formação de educadores do campo e apontam diferentes resultados de pesquisas. No que se refere ao Curso de Licenciatura em Educação do Campo, considerou-se que a expansão desse curso é marcada por desafios e potencialidades em sua organização pedagógica e na relação com os movimentos sociais camponeses para atender à uma educação diferenciada (Molina, 2015; Hage, Silva e Brito, 2016); os Sistemas de Complexos Temáticos têm possibilitado a relação entre os conteúdos científicos e as questões sociais do campo (Cunha e Silva, 2016); além do destaque para a necessidade da associação da Matemática com o contexto social do alunado (Sachs e Elias, 2016).

Constatou-se também a necessidade de pesquisas voltadas para a área de Educação do Campo, especificamente no que se refere a EJA (Freitas e Silva, 2016), além da importância da construção de espaços coletivos de discussão para construção de uma Educação do Campo Inclusiva (Lopes et al. 2016).

Considerações finais

Este levantamento da produção na base de dados Scielo.Br destaca a importância de se estudar acerca da formação de professores do campo e redimensionar o olhar político e pedagógico em relação ao campo, enquanto espaço de vivência, cultura e educação.

Nesse sentido, ressalta-se o papel determinante dos movimentos sociais camponeses na construção da especificidade desta educação, no sentido de que esta nasce a partir da problematização da realidade rural pelos movimentos sociais, tanto no que se refere ao direito à terra, quanto a busca por uma educação de qualidade e que contemple os saberes tradicionais do povo camponês.

O espaço educacional do campo é marcado por inúmeros desafios, principalmente no que se refere ao âmbito escolar. Escolas do Campo encontram-se sucateadas e ao mesmo tempo, um grande número de escolas vem sendo fechadas no país. Nessa perspectiva, busca-se uma formação de educadores enquanto participantes ativos no contexto camponês, para que haja uma reflexão crítica acerca da organização social e cultural da sociedade brasileira.

Com base nas leituras e discussões, nota-se que a formação de educadores do campo tem sido discutida principalmente com o olhar voltado para o Curso de Licenciatura em Educação do Campo, sua implementação, organização pedagógica e vivência e significados atribuídos por estudantes do referido curso. O Curso de Licenciatura em Educação do Campo é uma conquista marcante na trajetória histórica da Educação do Campo, visto que este se constitui um Programa Nacional vinculado ao Ministério da Educação, que busca a formação de professores para atuação nas escolas do Campo, e realmente precisa ser discutido e refletido nas diversas pesquisas científicas voltadas para essa área do conhecimento.

Além disso, ressalta-se a importância das discussões voltadas para a Educação do Campo em interface com a Educação de Jovens e Adultos e Educação Inclusiva, no sentido de que a Educação do Campo perpassa pela perspectiva da inclusão, ao considerar que o povo camponês sempre esteve à margem da organização social e educacional brasileira, e atualmente precisa-se pensar nas especificidades culturais e educacionais desse público, de forma a possibilitá-los a inclusão de seus saberes na Educação brasileira. Além disso, ressalta-se que a inclusão também perpassa pelo atendimento de crianças com necessidades especiais, o que ainda se constitui um desafio no contexto educacional brasileiro, inclusive no campo.

Constata-se também que os pesquisadores que estão refletindo sobre a temática são de diferentes regiões brasileiras e de diferentes áreas do conhecimento, o que se constitui em ponto positivo, visto que possibilita uma reflexão ampliada e interdisciplinar acerca do tema. No entanto, observa-se que há um número reduzido de artigos publicados sobre a formação de educadores do campo na base de dados pesquisada, e que estes são recentes, o que mostra que apesar da Educação do Campo ser marcada por inúmeras dificuldades estruturais e pedagógicas ao longo do percurso histórico da educação brasileira, não houve anteriormente uma preocupação de estudiosos em relação à formação de educadores do campo, o que ainda se constitui um desafio. Nesse sentido, ressalta-se a necessidade de ampliar as investigações

científicas voltadas para essa temática, e pensar também em como vem acontecendo a formação inicial/continuada dos professores que já estão atuando nas escolas do campo.

Este estudo não tem a pretensão de trazer informações conclusivas, constituindo-se enquanto uma forma de reflexão acerca da formação de educadores do campo, assunto que precisa ser debatido e problematizado nos diferentes espaços educacionais e de formação de professores. Nesse sentido, o presente estudo pretende contribuir para a área da Educação e das demais áreas do conhecimento que se preocupam com as vivências e significados inerentes à formação de educadores, entre estas as diversas licenciaturas e a Psicologia, dentre outras.

Referências

Arroyo, M. (2012) Diversidade. In: Caldart, R. S. et al. *Dicionário da Educação do Campo***.** Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular.

Caldart, R. S., Pereira, I. B., Alentejano, P. & Frigotto. (2012) Apresentação. In: Caldart, R. S. et al. *Dicionário da Educação do Campo***.** Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular.

Ciavatta, M. & Lobo, R. Pedagogia Socialista. In: Caldart, R. S., Pereira, I. B.; Alentejano, P.& Frigotto. (2012) Apresentação. In: Caldart, R. S. et al. *Dicionário da Educação do Campo.* Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular.

Cunha, M. B. M & Silva, J. L. P. B. (2016) Complexos Temáticos na Formação de professores do campo. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, nº 61, p. 171-188, Jul. Set.

Fiorentini, D., & Oliveira, A. T. C. C. (2013) O lugar das Matemáticas na Licenciatura em Matemática: que matemáticas e práticas formativas? *Revista Bolema*, Rio Claro, v. 27, n. 47, p. 917-938.

Freitas, K. P. & Silva, L. H. da. (2016) Reflexão e Análise da Formação de Educadores de Jovens e Adultos do Campo. *Revista Educação e Realidade***.** Porto Alegre, v.41, nº2, p. 555-573, abr. Jun.

Gil, A. C. (2002) *Como elaborar projetos de pesquisa*.4.ed. – São Paulo: Atlas.

Gimonet, J.C. (1999) Nascimento e desenvolvimento de um movimento educativo: as casas familiares rurais de educação e orientação. In: *Pedagogia da Alternância: alternância e desenvolvimento*, UNEFAB.

González Rey, F. (2005) *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação.* São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

Gramsci, A. (1991) *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*. Rio de Janeiro. Ed. Civilização Brasileira.

Hage, S. A. M., Silva, H. S. A., & Brito, M. M. B. (2016). Educação Superior do Campo: Desafios para a consolidação da Licenciatura em Educação do Campo. *Educação em Revista.*Belo Horizonte, v.32, nº.4, p. 147-174, Outubro-Dezembro.

Lemes, M. S., & Chelotti, M. C. (2015) Contribuições para o debate paradigmático entre Educação Rural e Educação do Campo. *Campo - Território: Revista de Geografia Agrária.*Volume 10, nº. 20, p. 493-511, jul.

Lopes, J. C., Pulino, L. H. C. Z., Barbato, M., & Pedroza, R. L. S. (2016) Construções Coletivas em Educação do Campo Inclusiva: Reflexões sobre uma experiência na formação de professores. *Revista Educação e Pesquisa,*São Paulo, v. 42, nº.3, p.607-623, Jul. Set.

Molina, M. C. & Antunes-Rocha, M. I. (2014). Educação do Campo, História, Práticas e Desafios no Âmbito das políticas de formação de educadores - reflexões sobre o PRONERA e o PROCAMPO. *Revista Reflexão e Ação***,** Santa Cruz do Sul, v.22, nº.2, p. 220-253, jul. dez.

Molina, M. C (2015). Expansão das Licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. *Educar em Revista,*Curitiba, Brasil, nº 55, p. 145-166, jan. mar, Editora UFPR.

Moraes, R. & Galiazzi, M. C (2011). *Análise Textual Discursiva*. Ijuí: Editora Unijuí,

Moreira, P. C. & David, M. M. M. S. (2010) *A formação matemática do professor: licenciatura e prática docente*. Belo Horizonte: Autêntica.

Sachs, L., & Elias, H. R. (2015). A formação Matemática nos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo. *Revista Bolema*,Rio Claro (SP), v.30, nº.55, p. 439-454, ago.

Souza, G. B., Pacheco, L. M. B. & Suzart, N. S. (2015) As Imagens Visuais e o Processo de Aprendizagem. In: *Anais do IV Colóquio Internacional Educação, Cidadania e Exclusão: Didática e Avaliação.* Universidade Estadual do Rio de Janeiro.

Suzart, N. S., Souza, G. B., &Pacheco, L. M. B. (2015). Estado da Arte sobre Narrativa em Psicologia Escolar. In: *Livro de Trabalhos Completos do XII Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional- CONPE e 37º Anual Conference International School Psichology Association - ISPA*, São Paulo.

XIII CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL

PELA DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

27 a 30 de setembro de 2017 – Salvador – BA ISSN 1981-2566

www.conpe2017.ufba.br

PERCEPÇÃO DOS DOCENTES ACERCA DOS FATORES QUE DIFICULTAM A APRENDIZAGEM ESCOLAR

Nayana Sepúlveda Suzart – UEFS[160]

Aretusa Lima Evangelista – UEFS[2]

Clayton Queiroz – UEFS[3]

Resumo: A aprendizagem é um processo complexo, dinâmico e multifatorial. Objetivou-se verificar a percepção de docentes de escola básica sobre os fatores que dificultam o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. É uma pesquisa documental de caráter descritivo, com aplicação de entrevista estruturada. A amostra foi composta por 91 professores dos municípios de Feira de Santana, Ipecaetá e Santa Bárbara, no estado da Bahia. As respostas coletadas foram classificadas em quatro categorias que organizaram a apresentação dos resultados. Observou-se que 31,3% das respostas atribuem os espaços educativos como um motivo dificultador, 17,3% responsabilizam os próprios professores, 22,6% creditam as famílias dos estudantes e 28,8% conferem aos alunos. Conclui-se que o sistema escolar não oferece todos os subsídios necessários para trabalhar as dificuldades surgidas no âmbito escolar. Assim, torna-se fundamental investir em formação inicial e continuada, como também, transformar a estrutura escolar que está posta.

Palavras–chave: Percepção; professores; ensino; aprendizagem.

Aprendizagem no contexto escolar

Coll e Solé (2004) afirmam que a aprendizagem escolar é um dos diversos tipos de práticas educacionais presentes nas sociedades com certo nível de desenvolvimento científico e tecnológico. O próprio fato da existência das escolas e das educações escolares tem interesse e repercussões para diversas ciências e áreas de conhecimento.

Historicamente, a educação brasileira tem vivenciado muitos problemas: um ensino elitista, de natureza excludente, que culpabiliza o aluno pela não aprendizagem, ao invés de focalizá-lo como sujeito do direito que ele efetivamente é, partindo de suas peculiaridades

[160] Coordenadora Pedagógica do Projeto Universidade Para Todos. E-mail: naysuzart@hotmail.com
[2] Coordenadora Administrativa do Projeto Universidade Para Todos. E-mail: aretusalima@yahoo.com.br
[3] Coordenador Geral do Projeto Universidade Para Todos. E-mail: cleiroz@gmail.com

individuais e de suas necessidades educacionais para elaborar e administrar o desenvolvimento do projeto pedagógico e do plano de ensino (Leite, 2005).

Sabe-se que aprendizagem sempre foi tarefa difícil, mas hoje se tem maior consciência dos fracassos e da necessidade de superá-los. Percebe-se que aprender e ensinar são dois verbos que tendem a ser conjugados juntos, embora nem sempre aconteça assim. A aprendizagem sem ensino é uma atividade usual, mas o pior, o ensino sem aprendizagem é verificado cotidianamente nos espaços educativos, sendo foco da preocupação de professores, pais e estudantes (Pozo, 2002).

Neste contexto, Pozo (2002, p. 17) afirma ser mais fácil atribuir a responsabilidade aos agentes diretos da aprendizagem: aprendizes ou mestres: “Será que não querem aprender ou não se esforçam o suficiente? Ou não sabem ou não querem ensinar?”. No entanto, a questão é mais complexa. Segundo Goto (2006) é crescente o número de alunos com dificuldades escolares, muito deles se desinteressam aliados pela desmotivação do próprio sistema, desenvolvem uma baixa autoestima, acabam evadindo, reprovando ou abandonando as atividades escolares. Existe uma queixa frequente por parte de pais e educadores acerca das dificuldades de aprender

Leite (2005) afirma a aprendizagem escolar é mediada por diversos fatores, os quais não podem ser exclusivamente direcionados às capacidades cognitivas do estudante ou as formas de ensino. Pozo (2002) percebe que muitas vezes os cenários de aprendizagens não foram pensados levando em consideração as características dos estudantes e dos mestres.

Aliado a isso, sabe-se que comumente o início da aprendizagem escolar a criança pode apresentar algumas dificuldades na aprendizagem, principalmente na leitura, escrita ou cálculo. Geralmente, dividem-se as dificuldades de aprendizagem em dois tipos: dificuldades escolares relacionadas em problemas de origens pedagógicas e em distúrbios de aprendizados relacionados a uma disfunção Sistema Nervoso Central (Carvalho, Crenite & Ciasca, 2007).

De acordo com Fernandes e Crenitte (2008) a escola configura um excelente campo de atuação para os que se preocupam com a qualidade dos estímulos que interferem no desenvolvimento da criança; isso envolve o professor, considerando que este, ao estar em contato diário com a criança, é o primeiro a perceber muitas das dificuldades que a mesma possa vir a apresentar.

Diante do exposto, a presente pesquisa foca nas dificuldades de aprendizagem de origem pedagógica. Objetiva-se compreender a percepção de professores do Ensino Fundamental I e II sobre os fatores que dificultam o processo de ensino e aprendizagem nas escolas as quais estão inseridos.

Método

Participaram deste estudo 91 professores do Ensino Fundamental I e II de escolas públicas dos municípios de Feira de Santana, Ipecaetá e Santa Bárbara. Os professores responderam nos estabelecimentos de ensino onde atuavam uma entrevista estruturada sobre as dificuldades que identificavam no processo de ensino e aprendizagem nas escolas nas quais estão inseridos.

Dentre os professores pesquisados, 85% eram do sexo feminino. A entrevista continha uma questão aberta: "Quais são os fatores que dificultam o processo de ensino e aprendizagem nas escolas onde atuam?". A aplicação foi individual, no intervalo das aulas ministradas pelos professores nas escolas ondem atuavam.

Após a análise das entrevistas, as respostas foram classificadas inicialmente em quatro macrocategorias e os dados apresentados em porcentagem do total de respostas. Posteriormente, as macrocategorias foram divididas em subcategorias as quais apresentam seus dados em porcentagem do total da categoria.

Os fatores que dificultam o processo de aprendizagem

Os estudos de Moreira, Martins-Reis e Santos (2015) apresentam que o mau desempenho escolar deve ser visto como um sintoma relacionado a múltiplas etiologias. Dois grandes grupos de causas a serem considerados são as dificuldades pedagógicas e as patologias e transtornos associados. Dentro do grupo das causas relacionadas às dificuldades pedagógicas, as condições socioculturais desfavoráveis, ou pouco estimuladoras, influenciam diretamente o mau desempenho escolar. Os autores acrescentam que a autopercepção positiva da aprendizagem tanto do estudante, quanto do professor e a participação familiar na vida das crianças/adolescentes estão associadas ao bom desempenho acadêmico.

A partir da análise das entrevistas com os professores participantes da presente pesquisa, foram formuladas quatro grandes categorias, as quais apresentavam os principais fatores considerados pelos respondentes como dificultadores da aprendizagem escolar dos estudantes. As macro categorias estão apresentadas no Gráfico 1, estas envolveram os seguintes aspectos: a escola, o professor, a família do estudante e o estudante. Observou-se que a categoria "escola" é a mais frequente para este grupo (31,3%), seguida a categoria que envolve características do "estudante" (28,8%), foi citada como um elemento dificultador do processo de ensino e aprendizagem. Com índices menores de ocorrência os professores relacionaram dificuldades relacionadas a "família" (22,6%), e por último ao "professor" (17,3%).

Analisando separadamente as macrocateegorias, foram listadas subcategorias de cada uma delas, para a compreensão dos itens que as compõe. As subcategorias apresentam as principais causas das dificuldades pedagógicas da aprendizagem escolar na concepção dos professores pesquisados.

O Gráfico 2 mostra os aspectos da escola que trazem dificuldade para os fatores que são contemplados pela subcategoria escola dizem respeito a falta de material didático (36,4%), ao número excessivo de alunos por classe (10,6%), ao espaço físico inadequado (20,5%), a falta de suporte de uma equipe técnica (9,8%), equipe escolar descompromissada (9,1%). Relativamente poucos professores se referiram falta de projeto junto a família, a gestão escolar e as séries multi-seriadas como dificultador do processo de ensino e aprendizagem. Porém, creditam falta de material didático no sentido mais amplo das dificuldades, enfatizando também, questões como o excessivo número de alunos nas salas de aula.

A categoria estudante diz respeito a características comportamentais, cognitivas e ou situações socioeconômicas nas quais o aluno está inserido que podem prejudicar seu processo de aprendizagem, conforme mostra o gráfico 3. O dado dominante refere-se a falta de interesse e compromisso nas atividades escolares (46,1%), seguido de comprometimento físico ou emocional (17,6%) e indisciplina (17,6%) os de menores índices referem-se a defasagem idade e série (6,9%), o nível socioeconômico desfavorecido (6,9%) e a baixa frequência escolar (4,9%).

Analisando a categoria "família" Analisando a categoria família, no gráfico 4, a maior parte das respostas descompromisso dos pais em relação a sua participação no contexto escolar

e de aprendizagem de seus filhos (83,1%). A cobrança excessiva da escola por parte dos pais abrangeu 12,3% e 4,6% a não aceitação dos pais da condição da criança em dificuldade (Gráfico 4).

Observa-se no gráfico 5 a categoria "professor". O aspecto mais frequente foi a formação continuada (45,3%) que julgaram deficitária e pouco aplicada à estratégias de ensino e aprendizagem e avaliação, conforme mostra o Gráfico 3. Outros aspectos citados foram formação inicial precária (24,5%) e falta de motivação dos professores (30,2%).

Gráfico 1 – Macro-categorias sobre os principais fatores que podem dificultar o processo de ensino-aprendizado dos estudantes.

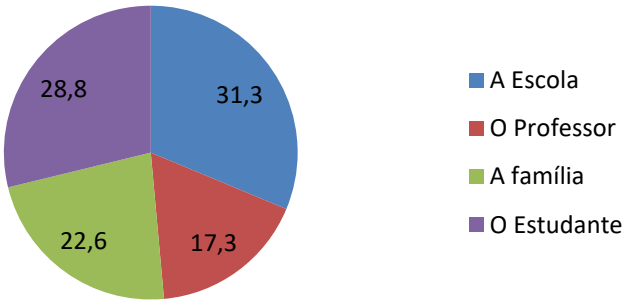


Gráfico 2 – Principais causas das dificuldades na aprendizagem escolar relacionada à macrocategoria escola.

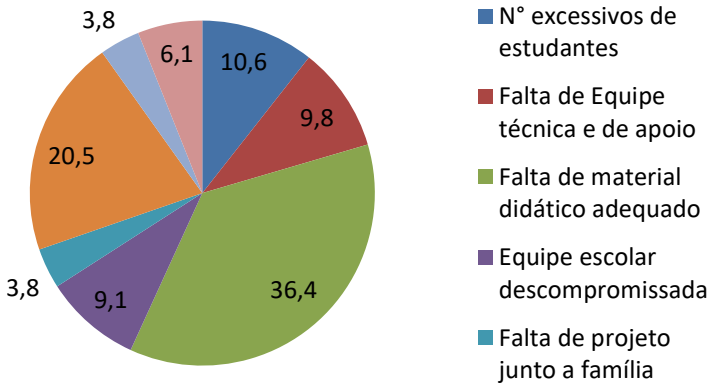


Gráfico 3 – Principais causas das dificuldades na aprendizagem escolar relacionada à macrocategoria estudante.

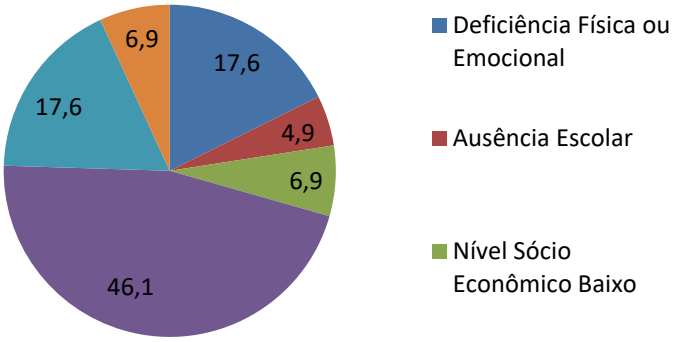


Gráfico 4 – Principais causas das dificuldades na aprendizagem escolar relacionada à macrocategoria família.

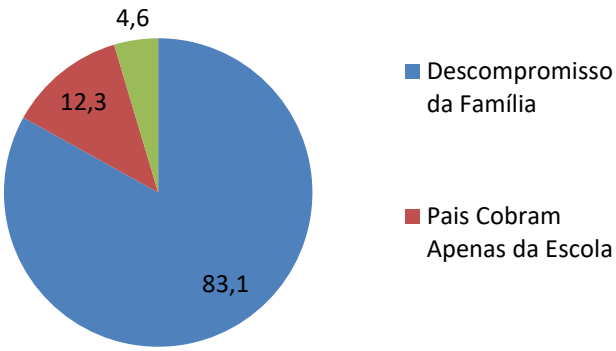
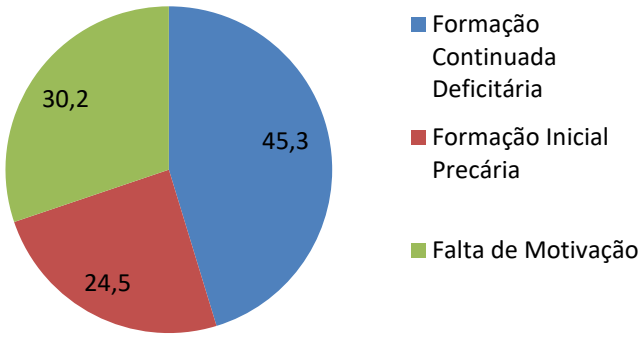


Gráfico 5 – Principais causas das dificuldades na aprendizagem escolar relacionada à macrocategoria professor.



A partir dos resultados obtidos foi possível verificar que os professores entrevistados consideram que a dificuldade de aprendizagem não pode ser atribuída a um único fator determinante. Há muitas razões pelas quais a aprendizagem e o ensino parecem tão difíceis. Mas, parece razoável também a necessidade de buscar estratégias que auxiliem os professores a encontrarem opções de facilitá-la.

Os humanos são seres nascidos para aprender, são capazes de enfrentar com relativo sucesso as exigências encontradas em situações adversas, a escola em algumas ocasiões costuma ser um contexto adverso, conforme observado, para aprendizagem infantil. No entanto, de acordo com Carl Rogers (2009) em tempos onde as transformações sociais são constantes, cabe ao professor o desafio de ensinar aos seus estudantes a aprenderem a aprender. Pois, o aluno educado é aquele que consegue flexibilizar o conhecimento para contextos diversificados e assim, torna-lo útil para resolver as situações sociais as quais estão inseridos, bem como se desenvolver como pessoa, como cidadão.

A próxima sessão destina-se a apresentar referencial teórico que compreende a aprendizagem como um processo complexo, dinâmico e multifatorial. Assim, buscará analisar as subcategorias que representam a concepção dos professores entrevistados e refletir sobre possíveis ações e práticas que possibilitem o avanço da aprendizagem infantil no contexto escolar.

Aprendizagem escolar: processo complexo, dinâmico e multifatorial

Os estudos da psicologia cognitiva defendem que conceituar o termo aprendizagem não é simples, pois afirma que existe dificuldade em encontrar características suficientes que definam toda a situação de aprendizagem. Mas, das muitas conceituações encontradas, tanto da cultura popular, quanto da produção científica, pode-se determinar três características prototípicas da boa aprendizagem: uma mudança duradoura, transferíveis para novas situações e como consequência direta da prática (Pozo, 2002).

Mesmo considerando estas características prototípicas da aprendizagem apresentadas por Pozo (2002), Lefrançois (2008) diferencia a experiência de aprendizagem e a de desempenho. Segundo o autor, mesmo nas situações em que o indivíduo não apresentou desempenho observável, a aprendizagem pode ter sido adquirida. A aprendizagem é considerada pelo autor como "todas as mudanças relativamente permanentes no potencial do comportamento, que resultam em uma experiência, mas não são causadas por cansaço, maturação, drogas, lesões ou doenças" (Lefrançois, 2008, p. 6). Já o desempenho é manifestação observável da modificação do comportamento. Ocorre que em algumas situações, a aprendizagem pode ser mais latente do que efetiva, então o desempenho pode não ficar evidente até que haja uma mudança na disposição, como por exemplo, o surgimento de um fator motivacional. Portanto, a aprendizagem também implica mudanças na capacidade, ou seja, na potencialidade para fazer algo e também na inclinação para o desempenho.

No contexto escolar nem sempre é possível avaliar a real aprendizagem do estudante, pois geralmente as avaliações baseiam-se na mensuração do desempenho acadêmico. Ao verificar que a aprendizagem é um processo complexo e dinâmico, torna-se necessário compreender que muitos são os fatores influenciadores, não apenas para sua aquisição, como também para o seu desempenho e considerar alternativas mais eficientes para sua avaliação.

Coll e Solé (2004) explicam que a concepção construtivista do ensino e da aprendizagem escolar é entendida como um processo mediado, modulado pela cultura em múltiplas manifestações e cenários. Mediante à diversas práticas educacionais, na família, nas escolas, nos grupos sociais, dentre outros.

Os resultados obtidos na presente pesquisa apontam para a identificação, por parte dos professores, de que as dificuldades da aprendizagem escolar perpassam principalmente a

questões relacionadas à escola, seja na sua organização ou na formação do professor. Os principais aspectos da escola que trazem dificuldades para o processo de aprendizagem, segundo os professores, diz respeito à falta de material didático, o número excessivo de alunos por sala e infraestrutura deficiente.

Segundo Martin-Baró (1992), a escola é responsável não apenas pela difusão de conhecimentos, mas pela transmissão dos valores de uma cultura entre gerações. Apesar dos índices de escolaridade e dos anos que um aluno permanece na escola terem aumentado de forma significativa nos últimos anos, nem sempre a consequência percebida é o sucesso da aprendizagem e da qualificação do aluno (Noguaro, 2005). De acordo com Hargreaves (2004), nem sempre mais educação escolar corresponde a uma aprendizagem melhor e mais facilitada.

Sabe-se que a estrutura física e material do espaço escolar é um quadro preocupante nas escolas públicas brasileiras, é neste contexto que a concepção dos professores entrevistados corrobora com os estudos de Kimura (2008, p.20), a autora afirma que a existência e o acesso a condições de infraestrutura são considerados pelos professores como um aspecto dotado de importância fundamental para o desenvolvimento de seu trabalho. A infraestrutura inadequada nas escolas segundo Satyro e Soares (2007) afeta diretamente a qualidade da aprendizagem, prédios e instalações deficientes, a inexistência de bibliotecas, espaços esportivos e laboratórios, a falta de acesso a livros didáticos, materiais de leitura, a relação inadequada ao tamanho da sala de aula e o número de alunos, são problemas que influenciam diretamente no desempenho dos alunos.

Atrelado a isto, os professores associaram que o processo de ensino e aprendizagem pode ser dificultado por certas características comportamentais, físicas, cognitivas e/ou contexto socioeconômico que o aluno está inserido. Mesmo com esse índice alto, 28,8% das respostas, parece que os professores estão cientes do seu papel quando atribuem também, as dificuldades a defasagem da sua formação (inicial e/ou continuada) e na sua falta de motivação.

Dentre os fatores relacionados a aspectos comportamentais dos estudantes, a falta de interesse, o descompromisso, a baixa frequência e a indisciplina foram citados, em relação ao contexto socioeconômico, atribui-se a dificuldades financeiras. Esses aspectos podem desencadear um processo de desmotivação escolar. De acordo com Knuppe (2006), atualmente a criança vive em um mundo repleto de tecnologias e brinquedos que encantam e fascinam a

todos. Os atrativos oferecidos pela mídia despertam interesses que estão além do simples fato de frequentarem uma escola, muitas vezes, essa não oferece os mesmos atrativos, o que na maioria dos casos gera certos desinteresses e falta de motivação pelos estudos, pois para uma criança, brincar é muito mais interessante do que estudar. Embora as pessoas saibam da importância da educação para o desenvolvimento do ser humano, fazer com que os meninos e as meninas compreendam isso é um grande desafio.

Para Denari (2006) a escola deve organizar-se de forma a permitir que a criança aprenda conteúdos específicos a seu nível de desempenho. O papel do professor, segundo Huertas (2001), não é o de influenciar o aluno quanto às suas habilidades, conhecimentos e atitudes, mas o de facilitar a construção por parte deles do processo de formação. A partir dessa ideia, o professor influenciará o aluno no desenvolvimento da motivação para aprendizagem.

Ao acreditar que a motivação é um produto da expectativa do sucesso pela meta proposta, Pozzo (2002) apesenta dois caminhos essenciais dos quais os professores podem incrementar a motivação dos estudantes ou os alunos a sua própria: aumentando a expectativa para o sucesso e/ou o valor desse sucesso. Para incrementar a expectativa de sucesso nas tarefas deve-se adequar as tarefas as verdadeiras capacidades de aprendizagens dos alunos, informa-los sobre os objetivos das tarefas e meio para alcança-las, proporcionar informações relevantes sobre as causas dos erros cometidos. Para incrementar o valor das metas da aprendizagem pode-se: identificar um sistema de recompensas e sanções eficaz para os diferentes alunos, criar contextos adequados para incentivar a autonomia e valorizar cada progresso da aprendizagem.

Por outro lado, os professores percebem a família como um fator que pode dificultar o processo de aprendizagem dos seus filhos em três situações distintas: a falta de participação familiar no contexto escolar, a cobrança excessiva para que a escola consiga resultados acadêmicos favoráveis e a não aceitação da condição de dificuldade escolar em que seus filhos podem estar associados. De acordo com Casarin e Ramos (2007) a família e a escola têm uma tarefa complicada devido às transformações que a sociedade vem sofrendo ao longo do tempo. Como consequência, nota-se que pais e professores queixam-se em relação tarefa de educar. Segundo Sukiennik (1996), entende-se a família como sendo uma estrutura protetora. Sua função é orientar a criança ou adolescente, de forma a favorecer o seu crescimento e aprendizado no contexto social, função está também associada à escola.

As novas e maiores jornadas de trabalho, tornam as relações entre pais e filhos cada vez mais distantes, possivelmente os filhos procuram, de alguma forma, suprir a necessidade de afeto, assim como buscar meios para atrair a atenção dos pais. Por sua vez, a situação escolar é importante para os pais e perturba-os constatar que seus filhos não estão bem nas atividades escolares, em muitos casos (Casarin, Ramos, 2007).

Dessa forma, Casarin e Ramos (2007) destaca que a organização familiar está diretamente ligada a ao grau de aproveitamento escolar de seus filhos. A família que acompanha o processo de aprendizagem do filho poderá auxiliá-lo nas dificuldades escolares, logo se existe acompanhamento familiar nas atividades escolares, os pais estarão conscientes e buscarão alternativas juntamente com a escola para minimizar os prejuízos na aprendizagem.

A formação continuada, na categoria envolvendo o professor foi o aspecto mais frequente, julgada deficitária e pouco aplicada para o atual contexto educacional brasileiro. Os professores têm poucas oportunidades de atualizar-se desenvolvendo estratégias de ensino mais adequadas, reais as capacidades dos estudantes e ao contexto social aos quais estão inseridos. De acordo com Capelline e Rodrigues (2009) a oportunidade de refletir sobre seu papel, enquanto professor responsável pela aprendizagem de qualquer criança deve fazer parte da sua formação, tanto inicial quanto continuada. Freitas (2006) concebe que a formação atual dos professores não tem auxiliado para que seus alunos tenham desempenho escolar favorável e se desenvolvam como pessoas. Rodrigues (2006) destaca que o processo de educação continuada deve acontecer de forma válida, diretamente ligada à prática docente, de forma que possa ser avaliado, possibilitando intervenções apropriadas e reavaliado. Além de contar com a supervisão de uma equipe de apoio. Neste aspecto, torna-se legítima a queixa dos professores quando concebem que o espaço educativo onde atuam não apresenta equipe técnica qualificada e comprometida para atender e auxiliá-los nos desafios do contexto de aprendizagem. Del Prette e Del Prette (1997) pontuaram que as relações professor-aluno, geralmente iniciadas, mantidas e concluídas pelo professor, estão contaminadas por suas crenças e expectativas.

Percebe-se que o processo de aprendizagem é complexo, dinâmico e multifatorial, não sendo possível eleger um único e excludente fator que caracterizasse o ponto dificultador. Todavia, parece ser possível melhorar a qualidade do ensino e iniciar o processo de transformação mediante a adoção de posturas e práticas que promovam uma aprendizagem mais

eficaz dos alunos. Sabe-se que a possibilidade do professor mover seus alunos para aprendizagem, depende em grade parte de como ele mesmo enfrenta sua tarefa de ensinar e de aprender ensinando (Pozzo, 2002).

Considerações finais

A presente pesquisa verificou a percepção de docentes do Ensino Fundamental I e II, vinculados a escolas municipais das cidades Feira de Santana, Ipacaetá e Santa Barbara sobre os fatores que dificultam o processo de ensino e aprendizagem de seus estudantes. Sabe-se que esta percepção pode determinar a ação dele no processo que envolve, principalmente, sua motivação e as práticas pedagógicas desenvolvidas. Dessa forma influencia não apenas as expectativas do professor, mas também a oferta de oportunidades para desenvolver estratégias pedagógicas mais eficientes.

Esse trabalho, desenvolvido com 91 professores parece apontar para uma mudança na responsabilidade do fracasso do processo. As dificuldades apontadas por professores, historicamente, referiam-se às características dos alunos e do seu ambiente de origem, que não ofereciam possibilidade de desenvolvimento daquelas habilidades pré-acadêmicas valorizadas pela escola. Os participantes deste estudo, prioritariamente, referiram-se às condições da escola (falta de material didático, número excessivo de alunos por sala, falta de apoio técnico dentre outros), às características dos estudantes, a relação da família com a escola e características dos professores com ênfase na sua formação inicial e/ou continuada, que referem como deficitárias.

Todavia, há que se reconhecer o viés presente nos dados obtidos. Todos os participantes responderam à questões relacionadas a avaliar também sua própria prática pedagógica, o que favorece se sentirem corresponsáveis pelos resultados dos estudantes. Sugere-se que a formação continuada é uma opção verificada pelos professores como válida para potencializar o ambiente de aprendizagem escolar.

Este estudo não tem por objetivo encerrar o assunto, nem mesmo a pretensão de extrair conclusões definitivas. São cabíveis ainda, algumas elucidações que se fazem necessárias. No entanto, entendemos que a oferta de cursos e programas para os professores de escola básica que não só informam, mas que possibilitam o aprendizado, a reflexão e a troca de experiências de práticas, de avaliação e intervenção propiciarão o desenvolvimento de estratégias de ensino

mais eficazes, levando em consideração a particularidade dos contextos que os estudantes estão inseridos.

Referências

Capellini. V., L., M., S., Rodrigues, O., M., P., R., (2009). Concepções de professores acerca dos fatores que dificultam o processo da educação inclusiva. *Educação*, 32(3), 355-364.

Carvalho, F. B, Crenitte, P. A. P & Ciasca, S. M., (2007) Distúrbios de aprendizagem na visão do professor. *Psicopedagogia*, 24(75), 229-239.

Casarin, N., E., F., Ramos, M., B., J., (2007). Família e aprendizagem escolar. *Psicopedagogia*, 24(74), 182-201.

Coll, C, Solé, I. (2004) Ensinar e aprender no contexto de sala de aula. Em: Coll, C., Marchesi, A. & Palacios, J. *Desenvolvimento psicológico e educação.* Porto alegre: Artmed, 241-261.

Del Prette, A.; Del Prette, z. A. P. (1997). Habilidades sociais e construção do conhecimento em contexto escolar. In: Zamignani, D. R. (Org.). *Sobre o comportamento e cognição.* São Paulo: Arbytes, 2, 234-250.

Denari, F. (2006). Um (novo) olhar sobre a formação do professor de educação especial: da segregação à inclusão. In: Rodrigues, D. (Org.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus Editorial.

Freitas, S. N. (2006). A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. In: Rodrigues, D. (Org.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva.* São Paulo: Summus Editorial.

Goto A., F. (2004) Memórias de uma pesquisa voltada à dificuldade de aprendizagem com alunos de 1ª série. *Virtual*, 182 – 190.

Hargreaves, D. (2004) Pamphlets on Personalising. Learning. Londen: Demos.

Huertas, J. A. (2001) Motivación: querer aprender. Buenos Aires: Aique.

Kimura, S. (2008). Geografia no ensino básico: questões e propostas. São Paulo: Contexto, 07-67.

Knuppe, L. (2006) Motivação e desmotivação: desafio para as professoras do Ensino Fundamental. *Educação Revista*, 27, 277-290.

Lefrançois, G. R. (2008). Aprendizagem humana: ciência e Teoria. Em: Lefrançois, G. R. *Teorias da aprendizagem*. São Paulo: Cengage, 2-28.

Leite L., P., A. (2005) Intervenção reflexiva: instrumento de formação continuada do educador especial. *Psicologia Teoria e Pesquisa*,21(2), 207 – 2015.

Martin-Baró, I. (1992). Acción y ideología – Psicología Social desde Centroamérica. San Salvador: UCA Editores.

Moreira, B. B. G., Martis-Reis, V. O. & Santos, J. S., (2015). Autopercepção das dificuldades de aprendizagem de estudantes do ensino fundamental. *Audiologi Communication Research*, 21, 1-6.

Nogaro, A. (2005). A escola como espaço de aprendizagem. *Filosofazer*, 14(26), 1-15.

Rodrigues, D. (2006). Dez ideias (mal)feitas sobre a educação inclusiva. In: Rodrigues, D. (Org.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva.* São Paulo: Summus Editorial, 299-318.

Rogers, C. R., (2009). Tornar-se Pessoa. 6ª Ed. São Paulo: WMF Martins Fontes.

Satyro, N. & Soares, S. (2007). A infraestrutura das escolas brasileiras de ensino fundamental: um estudo com base nos censos escolares de 1997 a 2005. Brasília: IPEA.

Sukiennik, P. B. (1996). O aluno problema: transtornos emocionais de crianças e adolescentes. Porto Alegre: Mercado Aberto.

XIII CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL

PELA DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

27 a 30 de setembro de 2017 – Salvador – BA ISSN 1981-2566

www.conpe2017.ufba.br

PERFIL DOS MONITORES INTEGRANTES DO PROJETO UNIVERSIDADE PARA TODOS – UEFS

Nayana Sepúlveda Suzart – UEFS[161]

Clayton Queiroz [2]

Aretusa Lima Evangelista – UEFS[3]

Resumo: O Projeto Universidade para Todos (UPT) é uma iniciativa do Governo do Estado da Bahia que visa fortalecer a política de acesso e a permanência na Educação Superior. Através deste trabalho objetivou-se identificar o perfil dos monitores integrantes do UPT, vinculados à Universidade Estadual de Feira de Santana, em 2016. A pesquisa documental de caráter descritivo, foi realizada através da aplicação de questionário sobre dados socioeconômicos e motivos para a participação no projeto, realizada através da ferramenta *google forms*. A amostra foi composta por 21 monitores, com idade entre 18 a 40 anos, que residiam, principalmente, na zona urbana (95,3%) e sendo o sexo masculino prevalente (66,67%). Destacaram-se como fatores motivacionais, a experiência na área de docência, o aumento da renda e a possibilidade de contribuição social. Os resultados obtidos forneceram base para avaliar a influência do UPT na vida pessoal e profissional dos monitores, proporcionando também diretriz para a qualificação das atividades que serão implantadas e/ou mantidas.
Palavras-chave: Universidade para todos; perfil; monitor.

Introdução

O Projeto Universidade Para Todos (UPT) é uma iniciativa do Governo do Estado da Bahia que, em parceria com a Secretaria de Educação e as Universidades Estaduais, proporciona aos egressos e cursistas do terceiro ano do ensino médio, aulas preparatórias para acesso ao Ensino Superior.

Tendo em vista as dificuldades de acesso à educação superior no Brasil, especialmente em relação às instituições públicas (D'Ávila et al., 2011), e à necessidade de formação de profissionais qualificados, este Projeto visa oferecer uma oportunidade aos estudantes da rede pública para ingresso ao ensino superior gratuito, já que, segundo Carmo et al (2014), jovens

[161] Coordenadora Pedagógica do Projeto Universidade Para Todos. E-mail naysuzart@hotmail.com
[2] Coordenador Geral do Projeto Universidade Para Todos
[3] Coordenadora Administrativa do Projeto Universidade Para Todos. E-mail aretusalima@yahoo.com.br

estudantes e pessoas com faixa etária mais elevada passaram a buscar cursos superiores oferecidos por instituições privadas. Embora tenha se notado um aumento na oferta de vagas em universidades públicas, esta ainda está muito aquém de atender às reais necessidades da população brasileira.

Como forma de incentivar e promover o acesso ao ensino superior para estudantes de baixa-renda, o governo do estado criou o Programa Faz Universitário, que é integrante do Programa de Educação Tributária do Estado da Bahia PET/BA, amparado no artigo 14, da Lei nº 7.438, de 18.01.1999 e na Lei nº 7.979, de 05/12/2001, e visa promover condições de igualdade social no mercado de trabalho para alunos egressos da Rede Pública de Ensino Estadual e/ou Municipal do Estado da Bahia, sendo coordenado pela Secretaria da Fazenda e desenvolvido em parceria com a Secretaria de Educação do Estado da Bahia. Este Projeto é composto por duas fases: Fase I – preparando para o vestibular e Fase II – cursando a Universidade. O UPT está ligado à Fase I do Projeto Faz Universitário, e foi implantado através do Decreto nº 9.149, de 23 de julho de 2004, sendo executado em parceria com as Universidades Estaduais (UNEB, UEFS, UESB e UESC) sob a coordenação da Secretaria da Educação. Visa fornecer instrumento de capacitação aos alunos concluintes e egressos da Rede Pública de Ensino Estadual e/ou Municipal do Estado da Bahia, sendo que esta Fase tem o propósito de elevar a competitividade do aluno para concorrer a processos seletivos.

Sabe-se que o vestibular é uma avaliação bastante concorrida e difícil, exigindo dos estudantes não apenas o conhecimento adquirido durante toda a trajetória de estudos, mas também controle emocional para aqueles que a realizam (D'avila & Soares, 2003). Assim, o UPT constitui uma ação voltada ao fortalecimento da política de acesso à educação superior, oferecendo aulas no formato de pré-vestibular, preocupando-se com os efeitos da desigualdade social, e busca promover a aprendizagem e a preparação dos cursistas para o processo seletivo de ingresso à universidade. Além disso, este projeto pode ser considerado como uma possibilidade de equidade e permanência na universidade, beneficiando estudantes de graduação e pós-graduação, quando estes são selecionados para atuarem como monitores.

Na UEFS, o UPT encontra-se ligado à Pró-Reitoria de Extensão Universitária. O Projeto executa as atividades em escolas públicas que disponibilizam o espaço físico para este fim, onde são ministradas aulas diárias, contemplando as diversas disciplinas classificadas como

obrigatórias pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Entretanto, as atividades desenvolvidas vão muito além da sala de aula. Como forma de dinamizar e atrair a atenção dos estudantes outras atividades são disponibilizadas, como por exemplo Aulas Reforço aos finais de semana na UEFS, Cine-debates, Oficinas de Atualidade, Orientação profissional, Mostra das Profissões, Oficinas de redação, dentre outras. Os estudantes contam ainda com fardamento, crachá, Módulos e material didático, brindes e isenção total ou parcial do ProSel UEFS.

Para o desenvolvimento das atividades, o UPT – UEFS conta com uma estrutura de pessoal dividida em Coordenação (Geral, Pedagógica e Administrativa e Financeira), Gestores (Pedagógico e Administrativo), Secretaria (Secretárias, Apoios Administrativos e Pedagógicos) e Apoios (Apoio Administrativo dos Espaços Escolares, Serviços Gerais e Agentes de Portaria). As aulas são ministradas por estudantes de graduação ou pós-graduação da UEFS (Professores/Monitores), selecionados através de edital público e coordenados por Professores do quadro da UEFS (Professores Especialistas) de cada área de concentração. Todos os cargos são atribuídos através de seleção realizada por meio de editais internos, sendo o recursos pago através da modalidade bolsa.

No ano de 2016, foi proposta a implantação de uma nova modalidade dentro do Projeto Universidade para Todos: a criação de turmas exclusivas para estudantes do terceiro ano do ensino médio. Esta iniciativa teve por finalidade fortalecer o ensino da escola básica, ao incentivar e enfatizar a participação dos estudantes do 3º ano em turmas exclusivas. Assim, neste ano foram oferecidas duas modalidades: turmas mistas, direcionadas aos egressos e cursistas do Ensino Médio e turmas exclusivas de 3º ano, formadas por estudantes concluintes do 2º grau. Foram oferecidas 1.000 vagas, distribuídas em 25 turmas, sendo que deste total cerca de 25% foi destinado a turmas exclusivas do 3º ano nas escolas: Colégio Luiz Viana, Colégio João Durval e Colégio Polivalente. O restante das vagas foi distribuído em escolas da cidade de Feira de Santana (Assis Chateubriand, Centro de Educação Básica de Feira de Santana e Colégio Ferreira Pinto) e do distrito Bonfim de Feira, e dos municípios de extensão Amélia Rodrigues, Santa Bárbara e Conceição da Feira.

A partir do panorama traçado, o presente estudo tem por objetivo identificar e caracterizar o perfil dos monitores que participaram do Projeto Universidade Para Todos,

vinculados à Universidade Estadual de Feira de Santana, Bahia, no ano de 2016. Principalmente ao que concerne aos fatores motivacionais influenciadores para a sua participação e permanência. Esse estudo permitirá a compreensão do contexto no qual estão inseridos esses estudantes, bem como avaliar as atividades desenvolvidas pelo Projeto, na tentativa de adequá-las, ou até mesmo mantê-las. Considera-se que os resultados obtidos podem possibilitar um movimento reflexivo, não apenas no que se refere ao contexto de sala de aula, mas também em perceber a extensão do Projeto Universidade para Todos na vida de seus participantes.

Método

Tendo em vista o objetivo proposto, o presente estudo adotou o referencial metodológico da pesquisa documental, priorizando um caráter descritivo e com abordagem quantitativa e qualitativa.

A coleta de dados foi realizada através de um questionário semiestruturado, que foi enviado através da ferramenta da internet *google forms*. O questionário continha perguntas para respostas dicotômicas (sim ou não) e espaço para que os monitores fizessem observações de maneira discursiva. O procedimento de análise consistiu na tabulação das respostas, em porcentagem, nas seguintes categorias: dados de identidade demográfica e avaliação sobre os fatores motivacionais que influenciavam os monitores a participar e/ou permanecer atuando no Projeto Universidade para Todos.

Cada categoria se subdividiu em subcategorias, no que se refere aos dados de identificação demográfica a subdivisão compreendeu: idade, sexo, local de residência e área de formação. Para os fatores motivacionais, utilizaram-se os aspectos: docência, renda e social, cada aspecto trazendo um conjunto de itens que serão detalhados na sessão dos resultados.

Perfil dos monitores UpT/UEFS

Frison e Moraes propõe a monitoria (2010, p. 127) como: “uma estratégia de apoio ao ensino em que estudantes mais adiantados nos programas de formação acadêmica colaboram no processo de apropriação do conhecimento de seus colegas”. Assim, segundo Silvera e Sales

(2016) o monitor é um agente a mais com quem os estudantes podem tirar suas dúvidas e com isso melhorar o seu aprendizado.

De acordo com Nunes (2007) o monitor é deve ser um aluno que participa de uma cultura diferente da do professor, mais próxima da cultura própria dos estudantes. Essa interação a favorecer a aprendizagem cooperativa, contribuindo com a formação dos alunos e do próprio monitor.

Silvera e Sales (2016, p. 134) complementam:

> A interação do aluno com o monitor ocasiona um ganho de ambas partes no aprendizado de determinada disciplina, visto que, pode haver uma troca de informações. Pois, e estudante precisa do conhecimento adquirido do monitor para solucionar uma dúvida, e este, por sua vez, precisa desse conhecimento para ajudar a solucionar a dúvida apresentada pelo aluno. Assim, ganha o aluno como uma nova oportunidade de aprender, e o monitor com a experiência de passar o conhecimento e fixar mais uma vez o conteúdo estudado da referida disciplina.

Para o cargo de professor monitor do Projeto Universidade Para Todos é realizada uma seleção através de edital publicado no site da universidade parceira e a convocação dos aprovados publicada no Diário Oficial do Estado. Os pré-requisitos para o cargo, são: estar devidamente matriculado em um curso de graduação ou pós-graduação da Universidade Estadual de Feira de Santana, estar, no mínimo, no 3° semestre acadêmico do curso; não estar cursando o último semestre de graduação ou pós-graduação, ter sido aprovado por média no componente curricular exigido pelo projeto e não possuir outra bolsa institucional? (Edital Nº 001/2016).

Goleman (2001) defende que para o ingresso de qualquer aluno-monitor, é necessário que se realize um processo seletivo que, além de provas de conhecimento, priorize a pró-atividade, a assertividade, o envolvimento e interesse do aluno em querer ensinar. Segundo Santos, Boscaino e Pavão (2006), o aprendizado envolve conceitos, atitudes e relações humanas, portanto, o aluno-monitor deverá preencher requisitos devidamente balanceados durante o processo seletivo, no que diz respeito aos conhecimentos específicos da disciplina, bem como sua capacidade de avaliar, criticar, sugerir e lidar com pessoas.

Na seleção, os candidatos são submetidos à realização de prova escrita, entrevista sobre aspectos comportamentais e prova de títulos. As atividades desenvolvidas pelo monitor são distribuídas em doze horas semanais e a seleção e a aprovação do candidato não implica em qualquer vínculo de caráter empregatício com a universidade parceira (Edital Nº 001/2016).

Participaram da presente pesquisa 21 monitores, de um universo de 42 que participavam do Projeto no ano de 2016. A maior parte da amostra residia em Feira de Santana, atuava nos municípios de extensão, Amélia Rodrigues, Santa Bárbara, Conceição da Feira e no Distrito Bonfim de Feira. Sete monitores, o que equivale 33,33% da amostra pesquisada, já haviam participado do projeto na condição de cursista, vinculados principalmente à Universidade Estadual de Feira de Santana. 14 monitores (66,67%) não estavam participando pela primeira vez no Projeto, pois já haviam sido selecionados em editais anteriores. Nenhum sujeito da amostra apresentava algum tipo de necessidade especial.

A partir dos dados de identificação coletados por meio dos questionários, foi possível traçar um perfil dos monitores participantes da pesquisa. As respostas foram categorizadas e serão apresentadas na próxima sessão.

Dados de identificação demográfica

Os dados de identificação demográfica do perfil dos monitores do Projeto Universidade para todos foram organizados em tabelas e apresentados na seguinte ordem de critérios de análise: faixa etária (Tabela 1), sexo (Tabela 2), região onde reside (Tabela 3) e disciplina ministrada (Tabela 4).

Tabela 1 – Distribuição da amostra por faixa etária

Faixa etária	18 à 29 anos	30 à 40 anos	40 à 50 anos	Acima de 50 anos
Monitores	18	3	0	0

Tabela 2 – Distribuição da amostra pelo sexo

Sexo	Masculino	Feminino
Monitores	14	7

Tabela 3 – Distribuição da amostra por local de residência

Local de residencia	Urbana	Rural	Quilombola	Indígena	Fundo de pasto	Outros
Montores	20	1	0	0	0	0

Tabela 4 – Distribuição da amostra por disciplina que os participantes ministram aula

Disciplinas	Matemática e Física	Quimica e Biologia	Português e Redação	Literatura e L. Estrangeira	História e Geografia
Monitor	7	3	2	3	6

A partir da análise das Tabelas 1, 2, 3 e 4, observa-se que os participantes da pesquisa são estudantes de graduação com faixa etária concentrada principalmente entre 18 e 29 anos, totalizando 85,21% da amostra, verifica-se ainda que 14, 28% estão na faixa etária entre 30 e 40 anos de idade. Destaca-se que a maioria dos monitores é do sexo masculino (66,67%) e reside principalmente na zona urbana.

Percebe-se, em relação às disciplinas ministradas, que a mostra contemplou monitores de todas as áreas do conhecimento: matemática e física, química e biologia, português e redação, literatura e língua estrangeira, história e geografia. Isso significa que monitores de todas as áreas de conhecimento puderam demonstrar sua percepção quando avaliaram o desempenho das turmas mistas em comparação as turmas exclusivas de alunos do 3º ano do Ensino Médio

Motivos para participação e permanência no projeto Universidade Para Todos

De acordo com Natário (2001), muitos são os motivos que levam alguns estudantes a se interessarem pela função de aluno-monitor, dentre eles: a bolsa-auxílio, a possibilidade de ingressar na carreira acadêmica, aumentar seu grau de conhecimento ao "aprender ensinando", criar e intensificar relações interpessoais, desenvolver habilidades sócio-comunicativas, entre outros.

Baseado nesta afirmativa, os dados que resgatam os fatores motivacionais que influenciaram a amostra a participar e permanecer no Projeto Universidade para Todos foram organizados em tabelas. A apresentação seguiu a ordem das seguintes aspectos: docência, renda e social.

Aspecto docência

Para a composição da categoria "docência" foi elaborada algumas questões com objetivo de identificar os fatores que são considerados como impulsionadores e que influenciam na escolha dos cursistas em participar do Projeto Universidade Para Todos. Para tanto, foram considerados os itens: aquisição de experiência no exercício da docência, afinidade com a atividade da docência, atividade de estágio extracurricular e ampliação de conhecimentos.

Tabela 5 – Distribuição da amostra pelos fatores motivacionais relacionados ao aspecto docência considerados relevantes para a participação e permanência no UpT

ASPECTOS RELACIONADOS À DOCÊNCIA	SIM	NÃO
Adquirir experiência para o exercício da docência	20	1
Afinidade com a atividade da docência	20	1
Estágio extracurricular	8	13
Aumentar meu conhecimento	17	4

Nota-se, através da interpretação dos dados presentes na Tabela 4, que a aquisição de conhecimento e a afinidade com a docência é o principal fator considerado por mais de 90% dos monitores, a ampliação de conhecimentos também foi um fator bastante citado, por cerca de 80% da amostra.

De acordo com Kopke e Kopke (2004) a vivência diária do monitor com os alunos pode ajudar a trazer respostas para possíveis falhas no ensino antes despercebidas, e que podem ser remediadas e aprimoradas mediante um futuro ingresso na carreira acadêmica. Portanto, segundo Santos, Boscaino e Pavão (2006), quando a monitoria desenvolver todo o seu potencial, a Instituição ganhará em qualidade de ensino a curto e longo prazo, pois um monitor atuante, além de contribuir efetivamente para o aprendizado do aluno, resultará em um professor mais capacitado para os desafios do ensino atual.

Nunes (2007) defende também que o monitor precisa relacionar a sua formação às atividades de monitoria, por consequência, o monitor tende a ficar mais de um turno dentro da universidade. Partindo dessa ideia, pode-se constatar que a monitoria propicia ao monitor um maior embasamento inerente aos estudos de uma determinada disciplina, ou seja, o monitor adquire um melhor conhecimento do assunto tanto para repassar aos alunos e também em seu desempenho acadêmico, bem como um maior convívio no ambiente universitário.

A afirmação dos autores citados fundamenta a percepção dos monitores do Projeto Universidade Para Todos, quando esclarece que a atividade em monitoria garante um aprofundamento de conhecimentos, que vai além da capacidade de ensino e aprendizagem, pois desenvolve no monitor uma habilidade crítica sobre o papel do professor, possibilitando-o buscar soluções para os desafios da docência. Fortalece sua experiência enquanto docente, pois o público alvo, os cursistas, é demasiadamente heterogêneo, isso gera não apenas desafios, mas oportunidades de desenvolver estratégias e habilidades, as quais a diversidade pode ser trabalhada no campo do ensino, aprendizagem e relações interpessoais.

Aspecto renda

A categoria renda descreve os fatores financeiros e econômicos que influenciaram a motivação para a participação e permanência dos monitores no Projeto Universidade Para todos. Os itens pesquisados e identificados foram: independência financeira, o valor da bolsa do UPT é maior do que as demais bolsas de monitoria e/ou estágio oferecidos pela UEFS, contribuição com as despesas da família e sustento das famílias. Os resultados dos dados obtidos estão dispostos na tabela 6.

Tabela 6 – Distribuição da amostra pelos fatores motivacionais relacionados ao aspecto renda considerados relevantes para a participação e permanência no UpT

ASPECTOS RELACIONADOS À RENDA	SIM	NÃO
Ser independente e ganhar meu próprio dinheiro	13	8
Valor da bolsa em comparação a outras formas de estágios	16	5
Ajudar com as despesas em casa	12	6
Sustentar minha família	4	17

Os resultados demonstrados na Tabela 6 sugerem, em relação à motivação financeira e econômica encontradas nos itens da categoria renda, o seguinte perfil: a maior parte dos monitores (80,95%) não utiliza a bolsa para o sustento da família, sendo esse fator o que menos influência seu interesse em participar do Projeto. Já o valor da bolsa é o fator considerado mais importante, seguido dos itens "independência financeira" e "contribuição com as despesas dos familiares".

Sampaio et al (2011) destacam a importância da renda em determinar a evasão dos graduandos em universidades públicas. Os autores afirmam que estudantes de famílias com menor renda podem ser atraídos pelo mercado de trabalho ao avaliar que os ganhos com o emprego em relação ao custo de manutenção na universidade elevam o valor presente do fluxo líquido de renda, podendo, assim, abandonar o curso. Desta forma, a atividade de monitoria vinculada ao Projeto Universidade Para Todos torna-se fulcral para a permanência de diversos alunos em seus cursos de graduação na UEFS.

Aspecto social

O último aspecto considerado como fonte de motivação para a participação e permanência dos monitores no Projeto Universidade Para Todos considerou os seguintes fatores relacionados à necessidades sociais: compromisso social, experiência em um projeto social e contribuição para transformação da sociedade educacional. Os dados foram organizados na Tabela 7.

Tabela 7 – Distribuição da amostra pelos fatores motivacionais relacionados ao aspecto social considerados relevantes para a participação e permanência no UpT

ASPECTOS RELACIONADOS AO ASPECTO SOCIAL	SIM	NÃO
Compromisso social	19	2
Experiência em um projeto social	20	1
Contribuição para transformação da sociedade educacional	18	3

A comparação dos dados nos gráficos 14, 15 e 16, estipula que a maior parte da amostra pesquisada considera como motivadora a oportunidade oferecida pelo Projeto Universidade para Todos em adquirir experiência em um projeto social e contribuir com a transformação da sociedade na área educacional. Portanto, os monitores acreditam estar colaborando com a sociedade através das atividades executadas enquanto membros integrantes da equipe do projeto.

Schneider (2006) defende que o trabalho de monitoria é compreendido como uma atividade formativa de ensino que, entre outros objetivos, pretende contribuir para o desenvolvimento da competência pedagógica, auxiliar os acadêmicos na apreensão e produção do conhecimento e possibilitar ao acadêmico-monitor certa experiência com a orientação do processo de ensino-aprendizagem.

Neste sentido, o trabalho exercido pelo monitor do Projeto Universidade Para Todos contribui não apenas para o desenvolvimento de sua competência pedagógica, mas auxilia na apreensão e produção do conhecimento por meio da relação professor-monitor-cursista, sendo uma atividade de caráter social, formativa e reflexiva do ensino e da aprendizagem.

Considerações finais

A presente pesquisa identificou e caracterizou o perfil dos monitores que participaram do Projeto Universidade Para Todos, vinculados à Universidade Estadual de Feira de Santana, Bahia, no ano de 2016. Principalmente ao que concerne aos fatores motivacionais influenciadores para a sua participação e permanência no projeto.

Observou-se que os monitores são majoritariamente do sexo masculino, faixa etária que compreende dos 18 aos 29 anos de idade e residentes na zona urbana. A amostra contemplou a

percepção dos monitores de todas as áreas de conhecimento, destacando-se também que a maior parte da amostra já havia participado em períodos anteriores do projeto na condição de monitor ou de cursista.

Sobre os fatores motivacionais que influenciaram os monitores a participarem e permanecerem no Projeto Universidade para Todos encontram-se aspectos relacionados a docência, a renda e a possibilidade de contribuição social.

Embora seja de conhecimento que o ensino público brasileiro esteja longe de ser o ideal, o Governo do Estado da Bahia tem buscado alternativas para diminuir ou minimizar a desigualdade quanto ao acesso ao ensino superior. Através de projetos como o Universidade para Todos, muitos estudantes egressos e cursistas da rede estadual de ensino têm hoje a possibilidade de acessar aulas no formato de pré-vestibular gratuitamente, ministradas por estudantes de graduação coordenadores por Professores universitários qualificados, o que lhes propicia uma abordagem atual e concisa. É notória a mudança de vida que este Projeto tem trazido a milhares de estudantes, proporcionando a pessoas sem expectativas uma nova luz de conhecimento através da democratização e empoderamento do ensino superior.

A importância do presente estudo está também em avaliar as práticas desenvolvidas pelo projeto, levando em consideração seu público alvo e sua equipe. Informações dessa natureza podem ser decisivas para qualificação e profissionalização do projeto, tendo em vista o seu impacto sobre o desenvolvimento e o crescimento social e econômico de seus integrantes e participantes.

Referências

Carmo, E. F., Chagas, J., A., S., Filho, D. B., F. & Rocha, E., C., (2014) . Políticas públicas de democratização do acesso ao ensino superior e estrutura básica de formação no ensino médio regular. *Brasileira Estudos Pedagogia***,** 95(240), 304-327.

D'avila, G., T., Krawulski, E., Veriguine, N., R., & Soares, D., H., P. (2001). Acesso ao ensino superior e o projeto de "ser alguém" para vestibulandos de um cursinho popular. *Psicologia e Sociedade*, 23(2), 350-358.

D'Avila, G. T., Soares, D. H. P. (2003). Vestibular: fatores geradores de ansiedade na cena da prova. *Associação Brasileira de Orientação Profissional*, 4(1), 105-116.

Frison, L. M. B.; Moraes, M. A. C. (2010) As práticas de monitoria como possibilitadoras dos processos de autorregulação das aprendizagens discentes. *Poíesis Pedagógica,* 8(2), 126-146.

Goleman, D. (2001). Inteligência Emocional. Rio de Janeiro: Ed. Objetiva.

Kopke, R.C.M.; Kopke, A.M. (2004). Experiências em docência na Engenharia – Graduação e Monitoria. *In: Congresso brasileiro de ensino de engenharia*, 9, Anais. Brasília: UnB, 2004. 318.

Nunes, J. B. C. (2007). Monitoria Acadêmica: espaço de formação. In: Santos, M. M.; Lins, N. M. *A monitoria como espaço de iniciação a docência: possibilidade e trajetórias.* Natal: Edufrn, 45-57.

Sampaio, B., Sampaio, Y., Melo, E., P. G., Mello, A.S., (2011). Desempenho no vestibular, background familiar e evasão: evidências da UFPE. Econ. Apl., Ribeirão Preto, 15(2), 287-309.

Santos, D., Boscaino, E., Pavão, C. (2006). Avaliação da contribuição da monitoria para o desempenho do aluno de engenharia – um estudo de caso na escola de engenharia Mauá. *Anais do XXXIV COBENGE*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo.

Schneider, M. S. P. S. (2006). Monitoria: instrumento para trabalhar com a diversidade de conhecimento em sala de aula. *Revista Eletrônica Espaço Acadêmico*, 5ª Ed. V. Mensal, 65.

Silveira, E., Sales, F. (2016) A importância do Programa de Monitoria no ensino de Biblioteconomia da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). *Ciência da Informação e documentação*, 7(1), 131-149.

Natario, E. G. (2001). Programa de monitores para atuação no ensino superior: proposta de intervenção. 2001. 142 f. Tese (Doutorado) – Curso de Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 2001.

XIII CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL

PELA DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

27 a 30 de setembro de 2017 – Salvador – BA ISSN 1981-2566

www.conpe2017.ufba.br

POLÍTICAS PÚBLICAS, EDUCAÇÃO ESPECIAL E PSICOLOGIA: ARTICULAÇÕES NECESSÁRIAS

Solange pereira Marques Rossato - UFPR[162]

Nilza Sanches Tessaro Leonardo - UEM[163]

Geovanio Edervaldo Rossato - UEM[164]

Introdução

Na história de relações com a deficiência foram sendo produzidas diferentes formas de atendimento para com aqueles sujeitos considerados possuidores das mesmas, transitando dialeticamente de práticas de extermínio, de segregação, de assistencialismo ao avanço da oferta de educação escolar.

Educação essa, que principalmente nas últimas décadas do século XX, com a defesa dos princípios da educação inclusiva e da necessidade da prática da mesma, vem passando por alterações no que tange às políticas educacionais e às práticas de educação escolar. Sendo assim, as mesmas não podem ficar a parte de questionamentos, essencialmente por acreditarmos na relevância que pode ter para oportunizar as apropriações fundamentais ao desenvolvimento humano. Refletir sobre as políticas públicas que as sustentam e as engendram, localizadas em determinada sociedade e realidade objetiva, pode nos indicar sobre suas proposições e sobre as possibilidades promovidas ao desenvolvimento das pessoas com deficiência.

As Políticas Públicas Educacionais, como nos indica Saviani (2008) é parte integrante das Políticas Sociais, as quais desde as suas origens emergem do processo de consolidação do capitalismo, com o propósito de contrapesar o caráter antissocial da Política Econômica nas sociedades capitalistas. Uma economia na base capitalista condiciona a produção social de riquezas a interesses particulares, no caso, aos da classe dominante, a qual possui a propriedade privada dos meios de produção, com isso, "[...] a determinação econômica projeta sobre a

[162] E-mail: solmarques@hotmail.com; CAPES
[163] E-mail: nilza_sanches@yahoo.com
[164] E-mail: rossatogeo@hotmail.com

"política social" o seu caráter anti-social, limitando-a e circunscrevendo o seu papel às ações tópicas que concorram para a preservação da ordem existente" (Saviani, 2008, p. 228, destaques do autor).

As Políticas Sociais, dentre elas as Educacionais, se submetem aos ditames da Política Econômica, limitando os investimentos direcionados àquelas e, com isso, funcionam como paliativas aos efeitos antissociais da economia e sofrem com a necessidade de investimentos. Assim, na prática da educação escolar pode ser encontrada uma grande lacuna, entre aquilo que se prescreve como ideal e o que se oferece afetivamente, principalmente para aqueles de classe econômica menos favorecida e aqueles que aprendem de forma diferenciadas, como as pessoas com deficiência.

Em relação às políticas públicas relativas à inclusão e à educação especial, organizadas historicamente, destaca-se a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva* (Brasil, 2008), a qual é estabelecida com a reafirmação de que todos tem direito ao acesso à educação escolar no ensino comum.

Propaga-se a perspectiva de uma educação especial que transpassa e acompanha a educação escolar comum, desde a educação infantil ao ensino superior, difunde-se nesse documento e em outras legislações, o ideal de uma inclusão total e de uma educação especial que ocorra de forma complementar e suplementar e, não mais substitutiva como historicamente se consagrou às pessoas com deficiência.

Assim, a educação especial contemplaria o Atendimento Educacional Especializado no período contra turno ao ensino comum. No Paraná, a Política Nacional se concretiza com a defesa do ensino "substitutivo" (em razão das necessidades educacionais dos alunos), ou seja, da manutenção das Escolas Especiais, que desde 2011, passam a ser denominadas de Escolas de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial e devem enquadrarem-se no sistema estadual de ensino e receber os apoios necessários à sua manutenção. São reformuladas pedagógica e administrativamente a fim de se constituírem dentro do Estado numa escola de educação escolar nos "parâmetros" das do ensino comum e em observância à "realidade" das pessoas com deficiência.

A partir das "adequações" anunciadas no Paraná, procurou-se compreender, como as Escolas de Educação Básica na modalidade de Educação Especial no Estado do Paraná estão

sendo edificadas a partir das políticas públicas educacionais desse Estado, sobre as mudanças efetivadas e, as probabilidades das mesmas contribuírem ou não para a apropriação do conhecimento e de transformações nas possibilidades de vir-a-ser das pessoas com deficiência.

Para a concretização deste estudo foi realizado a priori uma pesquisa bibliográfica e documental, sobre as políticas educacionais desse Estado, voltadas à educação especial, a fim de alçar os principais documentos legais, textos e as legislações, pareceres, resoluções e orientações implicadas naquelas políticas. A análise se orienta na Teoria da Psicologia Histórico-Cultural e nos fundamentos do materialismo histórico-dialético, que defende a necessidade de no estudo de determinado fenômeno, fazê-lo em suas relações com a totalidade, com o universal que o constitui e a partir de uma perspectiva de homem social.

Políticas Públicas de Educação Especial no Paraná e as escolas de Educação Básica na modalidade de Educação Especial

No Paraná com as movimentações de pais, educadores, políticos, dentre outros defensores da manutenção das escolas especializadas para deficientes intelectuais, capitaneados pela Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), criou-se a forte tendência de seus alunos se manterem nas instituições especiais filantrópicas, ainda que teoricamente com maior apoio do Estado.

A educação oferecida nas escolas especiais em questão, historicamente, ainda que representou um avanço na atenção psicossocial das pessoas com deficiência, também foi objeto de estudos que demonstraram, dentre outros, críticas sobre o ensino proporcionado, principalmente no que tange à qualidade do mesmo.

As discussões sobre essa modalidade de educação referenciam, dentre outros, o fato de constituir e limitar-se por atividades que priorizam o desenvolvimento de funções elementares e que se distanciam das possibilidades de apropriação do que a humanidade conquistou e desenvolveu; destarte, justificadas pelas características biológicas das pessoas que a frequentam. Defendemos, apoiados em Vigotski, que as possibilidades de desenvolver-se não são qualidades psíquicas prontas, mas requerem, para a sua formação, as condições correspondentes de educação e ensino.

Pesquisadores da área de educação especial (Barroco, 2007; Bueno, 1997, 2004; Constantino & Rossato, 2014; De Carlo, 2001; Garcia, 2013; Jannuzzi, 2006; Lancillotti, 2003; Miranda, 2003; Oliveira, 2010; Possidônio & Facci, 2011; Rodrigues, 2006; Rossato, 2010; Shimazaki, 2006 etc.) apontam em seus estudos, que a concepção de desenvolvimento e as atividades realizadas com os alunos da educação especial, em geral, não tem permitido o acesso à elevação do ensino e dos sujeitos que a ele se submetem, ou seja, as práticas educacionais não tem promovido a mediação necessária à apropriação de conhecimentos científicos complexos, os quais são essenciais na aquisição das qualidades humanas e de apropriação do gênero humano. As restritas atividades de ensino e de relações com os objetos da cultura, os conteúdos isolados, repetitivos e cingidos apenas ao concreto distanciam as pessoas com deficiência da visibilidade de provocar experiências novas e de conduzi-las para fora de um mundo de isolamento e de limitações.

Sobre a educação escolar das pessoas com deficiência no Estado do Paraná, a *Política de Educação Especial na Perspectiva da inclusão* criada em 2009, orienta que o aluno da educação especial deve estar, preferencialmente, matriculado na rede regular de ensino, com os apoios especializados disponibilizados para o seu processo de aprendizagem. Entretanto, nessa Política, difunde-se que em razão das dificuldades e graves comprometimentos dos alunos, requer-se que seu atendimento educacional seja realizado em escolas de educação especial, que no Paraná são 384 (trezentos e oitenta e quatro) instituições filantrópicas conveniadas com o estado. (Paraná, 2009).

Com a advocacia nesta Política, de uma inclusão processual e responsável, o governo do Paraná se coloca, de alguma forma, em favor da educação substitutiva e, contrário a inclusão total defendida pelo MEC, em justificativa posta as necessidades educacionais dos alunos. A forte presença dessa modalidade de ensino no Estado em escolas segregadas indica a hegemonia das escolas especiais como *locus* da educação das pessoas com deficiência.

Compreende-se a importância da realização de atendimentos às pessoas com deficiência, nas diferentes esferas, as quais não deveriam ficar a cargo de instituições totais, mas da própria organização da sociedade e dos diferentes segmentos e áreas, englobando o desenvolvimento integral dessas pessoas. A falta do Estado, nomeou a sociedade civil, os pais,

professores e outros a defenderem a manutenção dessas instituições, desviando de seu real sentido, enquanto *escolas* especiailizadas.

Para a manutenção destas escolas, a Política de educação especial no Estado do Paraná alicerçada por um forte movimento e embate político em prol da conservação das escolas especiais, através da Resolução nº 3.600/11, autoriza a mudança de nomenclatura das mesmas. Antes APAES passam a ser denominadas de "Escolas de Educação Básica, na modalidade de Educação Especial, com oferta de Educação infantil, Ensino Fundamental – anos iniciais, Educação de Jovens e Adultos – Fase I, e Educação Profissional/Formação inicial", a partir do início do ano letivo de 2011" (Paraná, 2011).

Esta mudança implica, como proclama a Lei 17.656/13, na participação das referidas escolas em todos os programas e políticas públicas da área da educação, o que deveria garantir a manutenção dos subsídios públicos para estas instituições filantrópicas e dos alunos com deficiência nestes espaços escolares. Essa lei institui um programa estadual, denominado "*Todos Iguais pela Educação*", de apoio permanente às entidades mantenedoras de Escolas que se dedicam a Educação Básica na Modalidade de Educação Especial. Segundo a citada lei é garantido o acesso igualitário aos benefícios dos programas educacionais disponíveis, incluindo os programas de alimentação, transporte escolar, construção, ampliação e reforma das unidades escolares, equipamentos e materiais, capacitação dos profissionais e a designação de professores, pedagogos e agentes educacionais para prestarem serviços, dentre outros. (Paraná, 2013). Todavia, na realidade, estas escolas continuam a fazer parcerias e depender da sociedade.

A Escola de Educação Básica na modalidade de Educação Especial é definida no material intitulado de *Semana Pedagógica, 2012*, organizado pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná, em seu Anexo I, como:

> [...] uma instituição destinada a prestar serviço especializado de natureza educacional a alunos com necessidades educacionais especiais, decorrentes da deficiência intelectual e múltiplas deficiências, de transtornos globais do desenvolvimento, de condições de comunicação ou sinalização diferenciadas, que requerem atenção individualizada nas atividades da vida autônoma e social, recursos, ajudas e apoios intensos e contínuos, bem como adaptações curriculares tão significativas, que muitas vezes a escola comum não consegue prover. Os alunos necessitam também de atendimentos

complementares/terapêuticos dos serviços da área da saúde, trabalho e assistência social [...]. (Paraná, 2012, pp. 7-8).

Na conjuntura destas instituições, há um empenho direcionado à tentativa de reformulação de sua organização administrativa e pedagógica. Contudo, resta verificar se encaminha-se para ou se houve a superação do forte viés clinico que determinou a concepção dos serviços prestados pelas diferentes instituições especializadas, as quais contribuíram para manter concepções e práticas sociais estigmatizantes e rotulantes no que tange aos alunos da educação especial.

A partir das especificações dessa "nova configuração" da realidade da educação na modalidade de educação especial questionamos o que isso significou em relação à função social dessas escolas? Estariam estas instituições sendo organizadas, em atendimento às mudanças contempladas, em prol de um ensino desenvolvente ou permanecem reafirmando o que historicamente foi delegado às escolas de educação especial, agora sob a versão de Escola de Educação Básica?

É importante termos em conta que as compreensões e relações estabelecidas com a deficiência e, nesse caso, incluem-se a educação escolar, estão pautadas nos limites que a sociedade de classes e de propriedade privada dos meios de produção fixam aos indivíduos. Tais limites, dadas as características promulgadas por esta sociedade, negligenciam, por vezes negam, o entendimento de que o desenvolvimento dessas pessoas não é algo que decorre exclusivamente dos sujeitos (como algo biológico), mas também uma condição social, cultural, histórica, o qual requer a crítica às suas bases materiais e o reconhecimento dos impedimentos sociais ao desenvolvimento da "deficiência do sujeito". Salientamos esta perspectiva, fundamentada na Psicologia Histórico- Cultural, como uma possibilidade em fazer movimentar conceitos, práticas pedagógicas e sociais.

De acordo com Paraná, CEE/CEIF/CEMEP (2014), a proposta de mudança das Escolas de Educação Básica, modalidade de Educação Especial, teve início em 2012, com a inserção dos educandos de idade inferior a 16 (dezesseis) anos nessas escolas e, sua organização, se orientou de forma similar à ofertada no sistema regular de ensino. Estas escolas se propõem a seguir o calendário escolar determinado pela Secretaria de Estado da Educação para as escolas

públicas, com carga horária de oitocentas horas, distribuídas num mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar.

As mudanças operacionalizaram a implantação gradativa do ensino fundamental anos iniciais, o qual seria a princípio distribuído em cinco anos, sendo os três primeiros constituídos de um ciclo contínuo e ao fim deste, seria realizada a avaliação dos alunos, com a promoção para o 4º ano e assim sucessivamente para o 5º ano. Nesse modelo, em 2014, os educandos se encontravam matriculados no 3º ano. Assim, ao final daquele ano letivo, as escolas em questão, deveriam realizar avaliações de seus alunos, no sentido de uma escola comum, com sua progressão ou não, podendo serem retidos no ano escolar matriculado. Passado esse período, o Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional e as Escolas de Educação Básica, modalidade de Educação Especial ao refletirem sobre a forma de organização escolar concluíram que:

> [...] a grande maioria dos educandos está frequentando essas escolas há três anos e que **em face de suas características biopsicossociais estão se desenvolvendo de forma bastante lenta, não conseguindo dominar os conteúdos curriculares mínimos previstos para o ano escolar em que estão matriculados**, anunciando, desta forma, um grande percentual de retenção escolar ao término do 3º ano, no final de 2014. [...].

A não retenção do educando possibilita o trabalho individualizado, respeitando o tempo e o ritmo de assimilação de conhecimento de cada um.

> Quando o educando é retido lhe é conferido um carimbo de fracassado, marca esta legitimada pelo sistema de ensino a qual nada contribuirá para a melhoria do modo de aprendizagem desse educando. (Paraná, CEE/CEIF/CEMEP, 2014, p. 3-4, destaques nosso).

As escolas especiais para deficientes intelectuais reavaliam o processo de organização proposto ao perceberem que não havia como funcionar em concomitância ao ensino comum. Nota-se que a explicação para a não progressão e para o desenvolvimento lento, a princípio é computada às características próprias dos alunos, em que, por exemplo, a qualidade do ensino oferecido não é pautada. Todavia, há que se considerar, que se propõem a rever a forma como

distribuem o ensino, os anos escolares, a questão da avaliação, por acreditar que se o aluno tiver o tempo mais alargado, do que o previsto no ensino comum, para cumprir os conteúdos e os anos escolares, poderá ter condições de melhor apropriar-se do currículo proposto para os anos iniciais do ensino fundamental. Para tanto, se apoiam também na necessidade das adaptações curriculares (de objetivos, conteúdos, metodologias e avaliação).

Computamos o risco de que sob as alegações e justificativas apresentadas, tais escolas priorizem o esvaziamento e distanciamento do conhecimento científico, do que historicamente se conquistou e avançou no desenvolvimento da cultura, da tecnologia, das ciências em geral e, que haja em seu cotidiano a manutenção de atividades elementares, dadas as arguições sobre as peculiaridades de seus alunos.

Não negamos que as mesmas existam, todavia, reconhecemos que o ensino precisa ser de desafios. Os conteúdos trabalhados e a forma como os educadores organizam os mesmos podem favorecer o desenvolvimento de novas estruturas mentais dos seus alunos. Assim, concordamos com Vigotski (2009) quando afirma que se espera que a escola e seus profissionais propiciem aprendizagens que sejam fontes de aprendizagem dos conceitos científicos, haja vista que o momento da escolaridade constitui-se em fator essencial e determinante do desenvolvimento intelectual da criança.

A educação escolar oportunizada a essas pessoas, deveria se constituir historicamente por ser uma educação rica em oportunidades de apropriação e objetivação da cultura, da ciência, da arte, da filosofia, numa possibilidade de fazer avançar, lançar desafios, para o mundo de aquisição das qualidades humanas, que não são dadas a priori, mas que necessitam ser adquiridas nas relações com o outro, mediados pela cultura.

> A escola especial tradicional acomoda-se à deficiência do sujeito e tem também um dogma da visualização, devido à crença de que a criança com deficiência mental está pouco apta para o desenvolvimento do pensamento abstrato e tem tendência para o pensamento concreto. Por isso, foi fundamentando o ensino no caráter concreto e na visualização e excluindo dos seus materiais tudo aquilo que implica o pensamento abstrato. (De Carlo, 2001, p. 77).

A organização de atividades escolares sob a primazia de questões relativas a tempo e peculiaridades dos alunos, não pode se centrar-se guiar-se por uma perspectiva biológica de aprendizagem e de desenvolvimento. Defendemos a dinâmica do processo de constituição do ser humano, em que natureza e social historicamente tem seus papeis, que o definem, que lançam o sujeito ao desenvolvimento, na vida em sociedade, interpondo desafios que engendram o biológico e o social, de maneira que se inter-relacionam num processo de superação.

É importante que também se incluam nas mudanças propostas nas Escolas de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial destinado a educandos com Deficiência Intelectual, Múltiplas Deficiências e Transtornos Globais do Desenvolvimento, a reflexão sobre as práticas pedagógicas realizadas e, as concepções de deficiência, de transtorno, de dificuldades de aprendizagem que as balizam.

Respaldado em estudos sobre as características das deficiências e concepções pedagógicas, bem como acompanhando as práticas nas escolas, conclui-se que para o educando dessas escolas além de **adaptações do currículo** é imprescindível uma **flexibilidade de tempo**, isto é, a possibilidade de prolongamento de permanência do educando no ano ou no ciclo escolar em que está matriculado.

Assim, o Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional e as Escolas de Educação Básica, modalidade de Educação Especial, preocupadas com o processo de ensino e aprendizagem e as consequências dos registros de reprovação nos documentos escolares, se mobilizaram para **buscar uma organização pedagógica que responda às peculiaridades dos educandos**. Dessa forma, justificasse a necessidade de reorganização administrativa e pedagógica para as referidas escolas [...] (Paraná, CEE/CEIF/CEMEP, 2014, p. 4, destaques nosso).

O apoio destas escolas na questão da necessidade de ampliação de tempo para cumprir a escolarização oferecida no ensino fundamental anos iniciais, é justificado e sustentado pelo reconhecimento das diferenças, enquanto princípio da educação inclusiva e pelo disposto na Lei nº 9.394/96 (LDB), em seu art. 59, o qual define como um direito a ser assegurado pelos sistemas de ensino, de oferta de currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atendimento. Essa proposta ainda se vale pela possibilidade da

terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências.

> Dessa forma, o mecanismo proposto de avaliação e certificação elimina o sentimento negativo que a reprovação gera nos alunos e em suas famílias e estimula a continuidade do processo educativo, na proporção em que valoriza o aprendizado obtido, segundo o tempo de cada aluno. (Paraná, CEE/CEIF/CEMEP, 2014, p. 18).

As transformações e adequações propostas, não devem servir apenas para tutelar, proteger os alunos dos estereótipos e sentimentos negativos que possam advir da reprovação escolar, devem contudo, estar a serviço da elevação de suas possibilidades de desenvolvimento, da compreensão desses alunos, bem como da sociedade, sob o manto de uma perspectiva positiva de que são capazes de aprender, de que a deficiência pode ser movimentada, de que podem se constituir em cidadãos autônomos.

> Ressalta-se que esses educandos, em razão de sua deficiência ou transtornos, necessitam de **atenção individualizada**, pois se apresentam em situações diferentes de aprendizagem, de rendimentos acadêmicos e defasagens entre idade e série. Eles **necessitam, portanto, de maior tempo de permanência em cada etapa ou ciclo**, comparado a outros educandos de sua idade, para aprender, principalmente as convenções de leitura, escrita e cálculos matemáticos. (Paraná, CEE/CEIF/CEMEP, 2014, p. 4, destaques nosso).

Na nova organização a educação infantil, nesta modalidade de ensino, abrange a Estimulação Essencial (0 a 3 anos), Educação Pré-escolar (4 e 5 anos), sendo a preferência de que sejam matriculadas nos Centros Municipais de Educação Infantil – CEMEI e/ou Rede Particular. Nas escolas de modalidade Especial a criança usufruirá dos atendimentos: "educacional especializado e técnico/clínico (fisioterapia, fonoaudiologia, terapia ocupacional, dentre outros), organizado preferencialmente por cronograma." (Paraná, SEED/SUED/DEEIN, 2014, p. 12). Quando o aluno participar desses atendimentos por cronograma, poderá possuir duas matrículas concomitantes: sendo uma nessas Escolas e outra no Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI) e/ou na Rede Particular.

O ensino fundamental (E.F.) nestas Escolas se organizava com a oferta do 1º ao 5º ano, e, compreendia a idade de seis a 16 (dezesseis) anos. Passou, a partir de 2015, a funcionar num Ciclo Contínuo de 10 (dez) anos, destinado a educandos com Deficiência Intelectual, Múltiplas Deficiências e Transtornos Globais do Desenvolvimento na faixa etária de seis a 15 anos. Este Ciclo Contínuo é disposto em 2 ciclos, que equivalem ao 1.º e 2.º anos do ensino fundamental, sendo que o 1.º ciclo (1º ano) está subdividido em quatro etapas, com duração de quatro anos letivos, ou seja, um ano letivo para cada etapa. O 2.º ciclo (2º ano) subdivide-se em seis etapas, com duração de seis anos letivos, sendo um ano letivo para cada etapa. A progressão é continuada, ou seja, o educando é aprovado de um ciclo e etapa para outra, automaticamente, desde que alcance o mínimo de 75% de frequência. O número de alunos é de 10 por turma. (Paraná, SEED/SUED/DEEIN, 2014).

Nessa nova organização admite-se que podem ser juntados os alunos das turmas do Ensino Fundamental, de forma, por exemplo, a congregar os que estão na primeira etapa com os que estão na segunda etapa do primeiro ciclo do E. F., desde que observado o número de alunos disposto como limite (10 alunos).

> A essas Instituições Escolares fica facultada a reclassificação de estudos, onde se avalia o grau de experiência do educando para encaminhá-lo a um ciclo e/ou etapa subsequente, compatível com sua experiência e desempenho, mediante a avaliação diagnóstica, atendendo ao disposto na Legislação Vigente. (Paraná, CEE/CEIF/CEMEP, 2014, pp. 11-12).

A partir da citação acima, pode-se vislumbrar a possibilidade de compreensão de que à estes alunos apresenta-se a possibilidade de avançar para além da linearidade do ciclo proposto. Espera-se que na prática do processo de escolarização isso se efetue e de que o trabalho realizado seja em prol de avanços que superem as perspectivas das condições absolutizadas de aprendizagem dos seus alunos.

Com 16 anos, esteja concluído ou não o 2.º ciclo do E. F., o educando dará continuidade à sua escolaridade na Educação de Jovens e Adultos – EJA (com oferta de ensino equivalente do 1º ao 5º ano) que será integrada à Educação Profissional (Unidade Ocupacional de Qualidade de Vida; Unidade Ocupacional de Produção; Unidade Ocupacional de Formação Inicial).

A oferta do EJA e Qualificação Profissional nestas Escolas, apoia-se no Decreto nº 5154, de 23/07/04, o qual estabelece que a Educação Profissional seja desenvolvida em articulação com o Ensino Regular ou em modalidades que contemplem estratégias de Educação Continuada, podendo ainda ser realizada em escolas do Ensino Regular, em Instituição Especializada ou nos ambientes de trabalho.

Define-se ainda que "A Proposta Curricular é centrada no mundo da leitura, escrita e cálculo matemático, compreendidos como promotores das capacidades de interpretar, criticar e produzir conhecimentos, principalmente de seu cotidiano". (Idem p. 16). Propõem uma adaptação dos conteúdos e também, como se observa, a flexibilização dos anos escolares.

Com a reorganização apresentada vislumbra-se a tentativa da Escola na modalidade Especial em se adequar ao sistema regular de ensino, buscando como norteador de sua proposta os conteúdos da Base Nacional Curricular Comum. Há a proposta de escolarização, ainda que esta esteja muito mais limitada ao ensino fundamental, aos dois primeiros anos. Essa forma de organização pode indicar, por um lado, a preocupação de que a estes alunos seja propiciado mais tempo para se apropriarem dos conteúdos e, pode revelar por outro lado, a perspectiva de que a aprendizagem e desenvolvimento dos mesmos se relaciona apenas à possibilidade de apropriação dos conhecimentos referentes aos anos iniciais do ensino fundamental. É necessário atentar-se aos riscos vislumbrados de que perspectivas limitadas de aprendizagem pode engendrar um ensino também limitado.

Nos deparamos com a transcrição nos documentos que implicam a mudança na organização administrativa e pedagógica destas escolas, de que as mesmas devem guiar-se pela Teoria Histórico Cultural de Vigotski: "Escola esta, onde o trabalho pedagógico deve pautar-se na mediação do conhecimento, atuando na Zona se Desenvolvimento Proximal – ZPD – preconizada por Vygotski." (Paraná, SEED/SUED/DEEIN, 2014, p. 37). Todavia esta citação não traz nos documentos, mas nenhuma menção à Teoria e também não vemos respaldados sua fundamentação também na mesma.

Como o próprio Parecer n. 07/2014 anuncia, as Escolas de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial, têm o desafio de ir na contramão em que historicamente se firmou, isto é, de funcionar num modelo clinico-terapêutico, transvestido agora, num modelo de escolarização e, têm a tarefa de cumprir com sua função social, como indicam, ou seja de

"dotar a população do domínio dos instrumentos necessários para a participação na sociedade. [...] Cabe à SEED/DEEIN buscar respostas educacionais cada vez mais eficientes, de forma a garantir à instituição os resultados esperados pela sociedade". (Paraná, CEE/CEIF/CEMEP, 2014, p. 4).

A educação deve se constituir num processo pelo qual o sujeito adquire suas especificidades ao longo do desenvolvimento histórico-social; por isto, apresenta-se como fator essencial na formação dos sujeitos, no desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores, de suas capacidades, na aquisição de significações, de costumes, de conhecimentos, enfim, das propriedades que lhe aferem a condição de ser universal.

Isto significa que o sujeito necessita dos conhecimentos adquiridos no seu cotidiano e, além disso, se apropriar dos mais elaborados, o que pode lhe conduzir para a máxima humanização, tarefa que na sociedade, a educação escolar tem parte fundamental, ou seja, a de criar constantemente necessidades humanizadoras nos alunos.

> As necessidades humanizadoras têm o significado, em nosso entendimento, de ampliação da capacidade de aprender, do porquê aprender e da consequência/resultado desta aprendizagem em todas as esferas da vida. A educação, literalmente humanizadora, depende da mediação ao longo do processo de constituição/humanização dos alunos [...]. (Possidônio, 2014, p. 108).

Aita e Facci (2011, p. 1) ao discutirem sobre a constituição humana e a importância da educação escolar nesse processo, salientam que se o homem não nasce pronto, ou seja, "dotado de todas as características que o faz homem, a educação é destacada enquanto meio pelo qual este homem apropria-se da cultura e se desenvolve enquanto ser humano". Então, pode encontrar na educação, quando devida e intencionalmente oferecida, as mediações para tornar-se um indivíduo que para além de apenas reproduzir a sociedade, poderá transformar-se e transformá-la. Neste sentido, Saviani (2007, p. 154) afirma que "a origem da educação coincide, [...] com a origem do homem mesmo".

Portanto, é válida a premissa de que o indivíduo não se faz naturalmente, ao contrário, se faz humano, produz a sua existência e da sociedade por meio de um processo educativo, imerso em suas relações sociais, em atividade, no trabalho. "A partir desta concepção de

constituição social do homem, nota-se a importância da escola no processo de humanização" (Aita & Facci, 2011, p. 1).

Concordamos com Vigotski (2009) ao asseverar que se espera que a escola e seus profissionais propiciem aprendizagens que sejam fontes de aprendizagem dos conceitos científicos, haja vista que o momento da escolaridade constitui-se em fator essencial e determinante do desenvolvimento intelectual da criança. Desta feita, alertamos que "a escola não deve somente adaptar-se às insuficiências dessa criança, deve também lutar contra elas, superá-las" (Vygotski, 1997, p. 36).

Nesta perspectiva, o desenvolvimento humano, de acordo com a Psicologia Histórico-Cultural, resulta das possibilidades concretas de existência, das relações estabelecidas com outros sujeitos na produção dos meios e bens requeridos à sua sobrevivência. Mas, frente à propriedade privada dos meios de produção, os sujeitos podem ser desprovidos das apropriações das objetivações humanas genéricas, limitando suas possibilidades de desenvolvimento.

Destarte, faz-se necessário considerar que uma psicologia comprometida com uma nova sociedade, com o homem real e concreto, sujeito de transformações de si e do mundo, deve orientar o processo educativo e valer-se da análise do ser humano de modo dinâmico, em seus processos de vir-a-ser.

Considerações Finais

Como verificou-se no estudo as mudanças empreendidas na organização administrativa e pedagógica das Escolas Especiais, definidas como Escolas de Educação Básica, resultou na eliminação da necessidade de aprovação escolar como requisito para a mudança de fase/ano escolar, bem como, no alargamento dos anos iniciais, agora comtemplados em dez anos, sendo quatro para a realização do que no ensino comum se compreende por primeiro ano do ensino fundamental e seis para o segundo ano. Mudanças as quais não indicam diretamente a melhoria da qualidade de ensino, a apropriação do conhecimento cientifico e o consequente desenvolvimento e ampliação das qualidades humanas. Corre-se o risco das mesmas resultarem em um processo de escolarização que em suas práticas se mantenha o arrolar de atividades e relações fundadas em ideais de aprendizagem e desenvolvimento elementares das pessoas com

deficiência, explicadas pela necessidade de mais tempo, visto suas particularidades, sem engendrarem todavia, transformações de fato na educação escolar, no que se compreende como função social da escola. Ou seja, mais tempo e não necessariamente práticas ampliadas e qualificadas em direção ao desenvolvimento e emancipação humana.

Compreendemos que as Escolas Especiais estão em processo de mudanças e buscam, de algum modo, romper com a perspectiva de instituições totais e se efetivar enquanto uma Escola de Educação Básica, adaptando sua prática pedagógica e as relações ensino-aprendizagem ao currículo e normas de uma escola dita comum. Estas Escolas estão em processo de avaliação, de rever sua forma de organização, quiçá, essa possa ser uma prática constante, não apenas para ter o direito de se manter funcionando e enquadrar-se às exigências postas, mas essencialmente para romper com a sua história de constituição, em que prevaleceu a perspectiva clínica de trabalho e a de deficiência enquanto algo imutável, biológica. Assim, as barreiras, oportunidades de desenvolvimento, os contextos sociais, culturais e educacionais deveriam ser também tomados como essenciais no processo de desenvolvimento do aluno e não apenas as características individuais e familiares.

As transformações requeridas e necessárias ao ensino na educação especial, sabemos não se fazem apenas por avanços e alterações nas legislações. É preciso que outros movimentos sejam constituídos também nas políticas educacionais, nas relações sociais, na socialização do conhecimento, na escola regular, no modo de organização de nossa sociedade capitalista, nas condições objetivas de vida dos sujeitos, na educação que está voltada apenas para um processo de adaptação dos sujeitos e não para a sua emancipação.

Referências

Aita, E. B.; Facci, M. G. D. (2011). Subjetividade: uma análise pautada na psicologia histórico-cultural. In CONPE, X - Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional. 3 a 6 de julho de 2011, Maringá. *Anais...* Universidade Estadual de Maringá, 2011.

Barroco, S. M. S. (2007). *A Educação especial do novo homem Soviético e a Psicologia de L. S. Vigotski:* implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais. Tese de

doutoramento, Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras: Araraquara, São Paulo.

Brasil. (2008). Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF. Recuperado em 22 dezembro, 2015, de <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>.

Brasil. (1996). *Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013:* altera a Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996... Brasília: Planalto Centra Recuperado em 15 novembro, 2015, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm

Bueno, J. G. S. (1997). A produção social da identidade do anormal. In Freitas, S, M. C. de (Org.). *História Social da infância no Brasil* (pp.159-182). São Paulo: Cortez.

Bueno, J. G. S.(2004) *Educação Especial Brasileira*: Integração/segregação do aluno diferente, (2. ed. rev.) São Paulo: EDUC.

Constantino, E. P. & Rossato, S. P. M. (2014) Educação especial: as interfaces da atividade docente. In Leonardo, N. S. T.; Leal, Z. F. R. G.; Franco, A. F. (Org.). *O processo de escolarização e a produção da queixa escolar*: reflexões a partir de uma perspectiva crítica em psicologia, (p.151-174). Maringá: Eduem.

De Carlo, M. R. P. (2001) *Se essa casa fosse nossa... Instituições e processos de imaginação na educação especial*. São Paulo: Plexus.

Garcia, R. M. C.(2013). Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v.18, n.52, 101-119. Rio de Janeiro, RJ.

Jannuzzi, G. de M. (2004). Algumas concepções de educação do deficiente. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 25, n. 3, 9 - 25. Campinas, SP.

Jannuzzi, G. de M. (2006) *A educação do deficiente no Brasil:* dados dos primórdios ao início do século XXI (2. ed.) Campinas: Autores Associados.

Lancillotti, S. S. P. (2003). Organização do trabalho didático: tensão presente entre educação especial e regular. *Revista HISTEDBR,* n. 9, Campinas

Leontiev, A. N. (2004) *O desenvolvimento do psiquismo* (2. ed.) Tradução Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro.

Miranda, A. A. B. (2003) *A prática pedagógica do professor de alunos com deficiência mental*. Tese de Doutoramento, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, São Paulo.

Oliveira, A. A. S. (2010). Notas sobre a apropriação da escrita por crianças com Síndrome de Down. *Cadernos de Educação* FaE/PPGE/UFPel, n.36, 337-359, Pelotas.

Paraná (2009). Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional. *Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão*. Curitiba, Pr. Recuperado em 10 janeiro 2016, de http://www.nre.seed.pr.gov.br/londrina/arquivos/File/1politicasemanapedfev2010.pdf.

Paraná. (2011). *Resolução 3.600/2011*. Autoriza a alteração na denominação das Escolas de Educação Especial para Escolas de Educação Básica, na modalidade de Educação Especial. Curitiba, Paraná.

Paraná. (2012). Dia a Dia Educação. *Semana Pedagógica 2012*. Anexo 1.Curitiba, 2012. Recuperado em 15 janeiro, 2016, de www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2012/conveniadas_sp2012.pdf

Paraná (2013). *Lei 17.656.* Institui o Programa Estadual Permanente às Entidades Mantenedoras de Escolas que ofertam Educação Básica na Modalidade Educação Especial, denominado Todos Iguais pela Educação. Paraná.

Paraná (2014). CEE/CEIF/CEMEP 07/14. *Pedido de análise e parecer da Proposta de Ajustes na Organização das Escolas de Educação Básica, na Modalidade Educação Especial...*, aprovada pelo Parecer CEE\CEB nº 108\10, de 11/02/10. Recuperado em 22 julho, 2015, de

file:///C:/Documents%20and%20Settings/admin/Meus%20documentos/Downloads/PA_CEIF-CEMEP_07-14_Pr_488-14-1(2)%20(2).pdf.

Paraná (2014). SEED/SUED/DEEIN. *Organização Administrativa e Pedagógica das Escolas de Educação Básica na Modalidade educação Especial....* Curitiba, PR.

Possidônio, S. K. (2014). *Atividade de Ensino ou Ação?* - A Prática do Professor de Sala de Recursos Multifuncional à luz dos Fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural. Dissertação do Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, Paraná.

Possidônio, S. K.; Facci, M. G. D. (2011) A influência da classe especial na constituição da subjetividade dos alunos: uma análise a partir da Psicologia Histórico-Cultural. In: Facci, M. G. D.; Meira, M. E. M.; Tuleski, S. C. (Org.). *A exclusão dos "incluídos"*: uma crítica da Psicologia da Educação à patologização e medicalização dos processos educativos (pp. 259-294). Maringá: Eduem, 2011.

Rodrigues, M. (2006). *A função social das classes especiais para deficientes mentais numa perspectiva crítica de inclusão escolar*. Dissertação, FEUSP, São Paulo.

Rossato, S. P. M. (2010) *Queixa Escolar e Educação Especial:* Intelectualidades invisíveis. Dissertação do Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, Maringá- PR.

Saviani, D. (2007). *Escola e Democracia*: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política (39. ed.) Coleção Polêmicas de nosso tempo. Campinas, SP: Autores Associados.

Saviani, D. (2008). *Da nova LDB ao FUNDEB*: por uma política educacional. (3. ed.) Campinas. SP: Autores Associados.

Shimazaki, E. M.(2006). *Letramento em jovens e adultos com deficiência mental*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, FEUSP, São Paulo.

Vigotski, L. S. (2009). *A construção do pensamento e da linguagem.* Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotski, L. S. (1997) Fundamentos de defectología. In *Obras Escogidas* (Tomo V) Madrid: Visor Distribuciones.

XIII CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL

PELA DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

27 a 30 de setembro de 2017 – Salvador – BA ISSN 1981-2566

www.conpe2017.ufba.br

PSICOLOGIA ESCOLAR E ARTE: UM TRABALHO EM UMA INSTITUIÇÃO SOCIOEDUCATIVA

Danúbia Martins Teixeira – UFU[165]

Silvia Maria Cintra da Silva – UFU[166]

Viviane Prado Buiatti – UFU[167]

Introdução

É essencial que o campo da Psicologia Escola possa discutir sobre os trabalhos realizados com os jovens nos mais diversos contextos. Neste sentido, todo o espaço que lida com crianças e adolescentes deve levar em conta a Constituição Federal de 1988 e a Lei n. 8.069 de 13 de julho de 1990 (Brasil, 2010), intitulada Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), cuja função é conceber esse sujeito como dotado de direitos, cujos interesses são prioridades, demandando a proteção do Estado, da família e da sociedade para que tal finalidade seja efetivada.

Dada esta condição, é importante uma constante reflexão acerca de como as instituições, os serviços e a sociedade lidam com as crianças e adolescentes. Em relação ao trato dirigido ao jovem que cometera um ato infracional, esses direitos também precisam ser garantidos. Uma das possíveis intervenções nesse caso é o acautelamento em centro socioeducativo.

Qualquer criança ou adolescente precisa que seus direitos sejam assegurados nos variados espaços sociais, possibilitando um desenvolvimento humano mais pleno. Para Francischini e Campos (2005), em uma instituição socioeducativa, é essencial garantir a inclusão social, por meio do fortalecimento dos laços familiares e comunitários, favorecendo que o adolescente se responsabilize em relação aos atos infracionais que realizou na sociedade. É preciso que este jovem desenvolva um posicionamento crítico e responsável relativo à sua conduta. O objetivo institucional necessita, portanto, ser guiado por uma sistematização

[165] E-mail: danubiadmt@hotmail.com
[166] E-mail: silvia@ufu.br
[167] E-mail: vivibuiatti@hotmail.com

pedagógica pelo "entrelaçamento dos saberes produzidos pela Psicologia, Sociologia, Pedagogia, Arte, História, dentre outros" (p. 272).

São necessárias reflexões frequentes a respeito do serviço que tal instituição presta, como também o desenvolvimento de uma variedade de possibilidades interventivas que possam contribuir com a inserção social de tal jovem. Para Roman (2007), o papel da Psicologia aplicada à educação neste espaço deve proporcionar aos jovens diferentes práticas e reflexões sobre suas experiências, de modo que estes possam encontrar, crítica e criativamente, outras formas de atuar na sociedade. Desse modo, compreendemos que o trabalho da Psicologia Escolar vinculada com a Arte em uma instituição socioeducativa tem muito a contribuir com o desenvolvimento humano.

O objetivo da pesquisa aqui relatada foi investigar possibilidades de intervenção com adolescentes em uma instituição socioeducativa, a partir dos saberes da Psicologia Escolar e Educacional crítica, alicerçada na Teoria Histórico-Cultural e no uso da Arte como recurso mediador. A utilização da Arte visou oportunizar reflexões e construção de novos significados e sentidos, colaborando para que os jovens pensassem sobre seus papeis, atividades e ações, tanto em sua própria vida quanto na da sociedade.

A teoria histórico-cultural: noções conceituais

Lev S. Vigotski foi o principal representante desta teoria, propondo-se a ponderar um modo de compreender os fenômenos psicológicos a partir do materialismo dialético. A Teoria Histórico-Cultural compreende que um sujeito se constitui humano por meio de um processo permeado por relações humanas, dentro da realidade contextual da qual faz parte. A construção da singularidade acontece, por conseguinte, a partir de experiências e significados construídos coletivamente (Barbosa, 2011; Leal, 2010; Pessoa, 2014).

Barbosa (2011) explica que o ser se torna humano a partir da apropriação de elementos culturais, ao mesmo tempo em que promove mudanças neste contexto, ou seja, há um contínuo transcurso entre sujeito, cultura, sociedade e as relações constituídas entre tais âmbitos. O sujeito é transformado pelo meio e, simultaneamente, modifica tal esfera.

Silva, Almeida e Ferreira (2011) esclarecem que nossa atividade não se dá apenas pelo aspecto prático, mas também é mediada pela linguagem, um instrumento que funciona como

expressão e organização do pensamento, mediando as relações entre as pessoas. O outro é aquele que medeia os conceitos de interno/externo, objetivo/subjetivo, os quais se constituem mutuamente. A linguagem é o contato com os signos que foram culturalmente construídos, perpassando tanto a comunicação quanto a formação do psiquismo e o desenvolvimento das funções como atenção, percepção, memória, entre outros.

Nesse sentido, a apropriação cultural e social fundamenta a constituição humana, de modo que o ser humano passa da ordem natural para a social (Vigotski, 2001, 2003). O meio social é que constitui as funções superiores, portanto, a produção da fala, das lembranças, dos pensamentos e de outras habilidades está ligada às condições de produção e às leis históricas (Pino, 2000).

Em continuidade com este raciocínio, vale ressaltar que o desenvolvimento do psiquismo é produzido pelas relações sociais. O ser humano utiliza as significações que foram formuladas historicamente para compreender o mundo e tais significações são apreendidas de maneira particular por cada pessoa, ou seja, suas vivências sociais geram sensações, percepções e representações que organizam a consciência. Para que a estrutura natural e primitiva dessa consciência seja alterada e se desenvolva para as estruturas psíquicas superiores, é essencial o contato com a linguagem e a cultura. Assim, o signo movimenta todo este percurso, conduzindo ao controle do próprio comportamento, de forma que a cultura engendra a conduta humana. “As diferentes ações modificam-se sejam elas exteriores, práticas ou interiores, teóricas; a sua transformação cria o desenvolvimento dos meios de acção, das operações e, por consequência, o das significações, nas quais estas acções se cristalizam para a consciência (Leontiev, 1978, p. 137).”

Portanto, a Teoria Histórico-Cultural compreende que o ser humano e, consequentemente sua consciência, precisam ser concebidos como engendrados pelas relações com o outro, pelas vivências no meio contextual, experiências que orientam o modo de agir das pessoas. Isso remete ao fato de que a constituição do sujeito está relacionada com o aprendizado, a partir da interação com o outro, o que embasa o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Esta concepção orientou este trabalho como um todo, tanto nos estudos quanto nos encontros com os adolescentes na instituição socioeducativa, com o objetivo de usar

a Arte para mediar as vivências coletivas, reflexões sobre si e o outro e colaborar também com o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Reflexões sobre potencialidades da arte para o desenvolvimento humano

As obras de Arte são elementos representados por diversas formas no nosso cotidiano, podendo ser reproduzidas como músicas, palavras, imagens estáticas ou em movimento, etc. Entretanto, Coli (1995) explica que definir o que é ou não Arte é um exercício muito complexo, inclusive para os especialistas deste tema. A natureza do objeto não delimita, por si só, o caráter de Arte, então em cada cultura existem discursos e instrumentos a que conferimos autoridade para realizar tal circunscrição, entre os quais estão o crítico, o conservador[168] de museu, o historiador de Arte, ou ainda locais que tem este endosso de delimitação, como museus, galerias, salas de concerto e instituições tombadas como patrimônio histórico e artístico.

Alguns estudiosos embasam-se no aspecto técnico para definir o que é Arte, outros se concentram no caráter histórico da obra, ou ainda nos traços estilísticos. Para Coli (1995), é preciso não focar apenas neste quesito, mas, principalmente, valorizar o que o artista está contando, suas preocupações, perspectivas e a originalidade de sua produção em determinado período.

Arte é uma produção social relacionada com o aspecto material e da consciência humana, abrangendo elementos individuais, sociais, econômicos, psicológicos e morais de determinado contexto (Pedro, 2013). A análise de uma obra pode contar com diversos recursos, como compreender a vida do autor e seu momento social, ou ainda fazer leituras antropológicas, filosóficas, semióticas e de várias outras abordagens. Isso proporciona a compreensão de uma obra sob variadas perspectivas, gerando, além de conhecimento histórico e cultural, a possibilidade de diversas reflexões sobre aquilo que é visto, o que também perpassa pela bagagem de saberes desse observador (Oliveira, 2007). Pino (2007) explica: “Um ponto parece-me: a invenção e a atribuição da significação, assim como de sentido estético às coisas, às

[168]De acordo com Cauquelin (2005), o conservador de museu é o “responsável por guardar, conservar e administrar bens, objetos e monumentos pertencentes a instituições públicas e privadas, tais como museus e bibliotecas” (p. 15).

pessoas e aos acontecimentos, é obra dos homens e traduz as condições reais de funcionamento da vida social numa sociedade" (Pino, 2007, p. 114).

O observador de uma obra acessa, portanto, seus próprios sentimentos, saberes e experiências, na busca de compreender, no âmbito pessoal, aquilo que contempla. Ao mesmo tempo, a reflexão sobre o significado de uma obra se dá dentro de um contorno específico de cores, formas e intensidades, que transmitem, de algum modo, um conteúdo singular (Ostrower, 1983). Quando a pessoa ultrapassa a mera observação de uma obra e a apreende sob sua singular percepção, esta obra passa a ser significativa, em um processo criativo. Esta compreensão da Arte, perpassando pela sensibilização, contextualização e produção de novos sentidos é a educação estética, que se ocorrerá não somente com a Arte, mas com a realidade de forma generalizada (Zanella et al., 2007).

Com essas potencialidades, a Arte pode contribuir para o desenvolvimento da razão, das emoções e da intuição, pois requer tanto o trabalho racional, quanto alcança o âmbito não-racional coletivo, social e histórico. Sendo assim, relaciona-se à racionalidade e à sensibilidade, "porque o objeto artístico traz em si, habilmente organizados, os meios de despertar em nós, em nossas emoções e razão, reações culturalmente ricas, que aguçamos instrumentos dos quais nos servimos para apreender o mundo que nos rodeia" (Coli, 1995, p. 109).

O olhar estético configura-se no estranhamento daquilo que está posto como rotineiro, permitindo que se transcenda ao que já é conhecido e, assim, sejam elaboradas novas possibilidades para a compreensão da realidade (Zanella et al., 2007).

Desse modo, a Arte contribui para o desenvolvimento da reflexão sobre si mesmo e a realidade, constituindo o senso crítico e as maneiras de se relacionar com o mundo e de criar novas possibilidades de ação. Abarca ainda informações históricas, instigando a ponderação sobre fenômenos que já ocorreram em outro período e que acontecem no momento presente daquele que observa uma obra. Para tanto, aspectos como racionalidade, sensibilidade e pensamento reflexivo são fundamentais, o que evidencia o quanto a Arte é potencial para o desenvolvimento humano, sendo capaz de fomentar transformações sociais. O compartilhamento de obras de Arte com um grupo de adolescentes que se encontravam sob medida socioeducativa de internação visava, assim, à construção de diálogos acerca de cada elemento artístico analisado, trabalhando, desse modo, conhecimentos históricos, experiências

pessoais vivenciadas, o sentido da educação e da escola na vida deles, os significados constituídos acerca dos acontecimentos da vida e seu modo de se relacionar com o mundo.

O período da adolescência

Para se pensar a respeito deste período, é importante levar em conta seu contexto de surgimento. Até o século XVIII, o termo "adolescência" não existia, não sendo reconhecido como um marco de mudanças corporais. Da infância, que ia desde o nascimento até a independência, passava-se diretamente para o mundo adulto (Leal, 2010; Leal & Facci, 2014).

Com o avanço tecnológico e o excesso de mão de obra, característicos do século XVIII, houve o aumento do desemprego, gerando a necessidade de escolarização como um modo de retardar a entrada do jovem no mercado de trabalho. Na escola havia o intenso convívio com os pares, de idades semelhantes, de modo que esta fase da vida foi sendo pontuada como diferenciada, um momento também de qualificação para a futura entrada no meio de produção. As marcas corporais eram, assim, configuradas com novas significações, em especial relacionadas a um momento de conflitos e desafios sociais, fortalecendo-se uma noção de naturalidade e inevitabilidade destas questões (Leal & Facci, 2014; Bock, 2004).

A adolescência passou a ser estudada em especial pelo campo da Psicologia, sendo relacionada a uma noção universal de mudanças corporais, rebeldia, crises, insatisfações e outras características negativas (Leal & Facci, 2014). Leal (2010) esclarece, no entanto, que o afastamento do mundo adulto devido à falta de espaço no mercado de trabalho traz consigo a necessidade de que o jovem seja concebido como um sujeito imaturo, incapaz de participar das atividades consideradas adultas, de modo que este aspecto não é um fenômeno natural intrínseco a tal período, como foi associado.

Segundo Vigotski (2001), este período demarca o fortalecimento do pensamento, por meio das relações reais que cada ser humano vive em sua singularidade, o que embasa que as funções psíquicas elementares, provindas do organismo biológico, possam se desenvolver para as superiores, a partir do contato com a cultura e a constituição de formas de agir, pensar e sentir. Assim, aprimoram-se essas funções, como memória, atenção, planejamento, imaginação e linguagem.

Com isto, as capacidades de abstração, formação de conceitos e compreensão lógica da realidade são aperfeiçoadas. A formação de conceitos acontece quando o sujeito entra em contato com a aprendizagem adquirida em suas experiências sociais, bem como com os conhecimentos científicos assimilados, fornecendo mais condição intelectual para a compreensão da realidade e de si mesmo, chegando-se à essência das coisas (Mascagna & Facci, 2014). Com isto, o adolescente relaciona-se consigo mesmo e com o mundo de uma forma diferenciada, tem maior desejo de autoconhecimento e de descobrir suas potencialidades e dificuldades (Leal & Facci, 2014). Portanto, este desenvolvimento depende do processo educativo, das reais condições de existência do jovem, que podem oportunizar, ou não, seu desenvolvimento psíquico. Isto significa que tal decurso maturacional não acontece de modo natural, mas social (Mascagna & Facci, 2014).

Souza (2016) esclarece que a personalidade do adolescente se constitui a partir das relações sociais que vivencia e a maneira que estas experiências são apropriadas e significadas, o que perpassa os âmbitos cognitivo e afetivo, consciente e inconsciente. Quer dizer, existe uma linha natural relativa a processos físicos e outra social, referente a socialização e posição social. Por isto, Mascagna e Facci (2014) defendem que neste momento de formação identitária é fundamental promover condições para o desenvolvimento da capacidade psíquica dos jovens, propiciando contato com o saber científico, convívio com Arte (fotos, vídeos, música, etc.) e estudos generalizados, para fomentar uma consciência mais crítica e ativa.

Portanto, a educação e a cultura são indispensáveis para o desenvolvimento do pensamento crítico e da formação identitária. Além disso, com a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Brasil, 1999) o jovem é reconhecido como sujeito em desenvolvimento, que necessita de proteção e ações de cidadania (Calado & Souza, 2014). Isto remete ao fato de que tal direito precisa ser assegurado a todos os adolescentes, de modo que o jovem em conflito com a lei também carece de medidas de proteção e, no caso, de inserção social (Cruz & Campos, 2011).

As possibilidades de trabalho com este adolescente são: advertência, prestação de serviço à comunidade, reparo de danos, liberdade assistida, regime de semiliberdade e internação, entre outros. A privação da liberdade aplica-se somente para o caso de infrações mais graves. A permanência do adolescente na instituição necessita ser reavaliada a cada seis

meses, não ultrapassando três anos, além disso, a partir dos 21 anos de idade cabe a libertação compulsória. Ou seja, estas instituições objetivam acompanhar o desenvolvimento do jovem e promover a garantia digna de seus direitos, além de mais alternativas para o convívio social. Contudo, percebe-se, comumente, um caráter de confinamento, livrando a sociedade de um suposto perigo (Oliveira, 2002).

Na prática, ocorrem ações socioeducativas esvaziadas de sentido, permeadas de ideias de correção e violência, o que perpetua situações de exclusão e punição, sem colaborar com a educação, a igualdade de direitos e, consequentemente, com a construção de uma sociedade mais justa (Silva, 2012). Precisamos considerar o quanto é dificultoso que esses jovens acessem ambientes sociais que promovam o desenvolvimento da reflexão e a mudança da condição de vida, como por exemplo a escola (Cruz & Campos, 2011).

Assim, é crucial estarmos atento ao modo como são desenvolvidas as medidas socioeducativas atualmente e como podem ser aprimoradas, para que sejam mais efetivas na vida do adolescente que está em conflito com a lei e que garantam condições adequadas ao seu período de desenvolvimento. Por isto este estudo objetivou compreender possibilidades de intervenção e exercitar estes conhecimentos dentro de um contexto socioeducativo, buscando identificar as potencialidades e os desafios desta prática.

O desenvolvimento do trabalho na instituição

Esta pesquisa-intervenção realizou-se em 15 encontros, ao longo de quatro meses, em um espaço socioeducativo de Minas Gerais, com um grupo de jovens sob medida de internação. Nos encontros, compartilhávamos experiências estéticas, como músicas, poemas, vídeos e fotografias, a partir das quais dialogávamos sobre variadas temáticas relacionadas ao estudo, dentre elas trabalho, vivências, relações interpessoais, planejamento futuro e outras. Com estes elementos, tanto partilhávamos conhecimentos científicos e artísticos quanto vivências pessoais e vínculos afetivos, abarcando questões cognitivas e relacionais. Como não era permitido o uso de gravador de áudio, os encontros foram registrados em um diário de campo, para análise das informações. Ao término destes encontros, os temas mais recorrentes e significativos para esta pesquisa foram organizados e selecionados segundo o objetivo desta pesquisa, bem como foram

apresentados aspectos como o contexto institucional, as atividades desenvolvidas, as dificuldades e as potencialidades experimentadas nos encontros.

O trabalho foi realizado com quatro adolescentes por encontro, no máximo, em função de questões de segurança da instituição. Entretanto, sete adolescentes passaram pelo grupo, pois o grupo era alterado devido a demandas institucionais, como mudança de adolescente para outro centro socioeducativo ou conflitos entre os próprios jovens.

Mesmo antes de se iniciarem os encontros, algumas temáticas foram concebidas como essenciais ao se pensar o trabalho socioeducativo, entre as quais estavam: relações familiares, questões relativas a drogas, modos de lidar com emoções, ponderações sobre a sociedade de consumo, como era percebida a função da escola, relações de gênero e a história de vida deles, suas perspectivas e planos. O primeiro encontro foi planejado sem a participação dos adolescentes e os diálogos deste foram a base para se pensar o que seria levado na reunião posterior, de modo que essas conversas serviram de base para o planejamento de todos as outras reuniões, processo repetido pelo processo como um todo, de modo que eram associados os temas eleitos de antemão com as vivências grupais singulares a cada experiência grupal.

Esses encontros aconteciam da seguinte forma: encontrávamo-nos em uma sala da instituição, eu apresentava o recurso estético a todos e, posteriormente, conversávamos sobre as questões que eu planejara anteriormente, integrando-as às conversas dos adolescentes – seus sentimentos, experiências e necessidades apresentadas naquele momento. Para maior compreensão deste trabalho, abaixo segue um quadro com as obras utilizadas e do que tratavam:

Quadro 1- Organização dos encontros com os adolescentes

Encontro	Recurso estético	Resumo
1	a) Música “Plano de voo” (Criolo)	a) Aspectos da vida e críticas à realidade social
2	b) Música “Povo da periferia” (Naldinho)	b) Vivências comuns dos moradores de regiões periféricas
3	c) Música “Recanto obscuro de uma existência” (grupo Consciência X Atual);d) vídeo “*Alma*” (Rodrigo Blaas)	c) Jovem que se envolveu com atividades ilícitas d) Menina em meio a sonhos, perigos e ilusões

4	e) Músicas:"Dia de visita II" (Mc Daleste); "*I Feel Good*" (James Brown); música celta: "*Gaitas y violines Musica celta y Medieval*"; f) vídeo "*La Luna*" (Enrico Casarosa)	e) Pessoa que se envolveu com atividades ilícitas f) A vida de um menino; reflexões sobre sonhos, relações familiares e a história peculiar de cada pessoa obs.: as músicas "*I feel good*" e a canção celta foram usadas para discorrer sobre a origem do *rap*
5	g) Filme "Crianças Invisíveis" (Paris Filmes - episódio: "*Tanza*" – de Mehdi Charef, África)	g) Dificuldades vividas por uma criança do continente africano. O filme, dividido em sete episódios, retrata diversas realidades das crianças do mundo atual
6	h) Vídeo "*La Maison en petits cubes*" (Kunio Kato); i) poema "Aprendimentos" (Manoel de Barros)	h) Como um homem construiu sua vida; particularidades vividas e relação entre passado, presente e futuro i) Nossas experiências e o que podemos aprender com elas
7	j) Vídeo "*El vendedor de humo*" (da escola Prime Frame); k) poema "Eu, etiqueta" (Carlos Drummond de Andrade)	j) Vendedor de fumaça, que alcança os sonhos e ilusões das pessoas k) A sociedade de consumo e a coisificação das pessoas
8	l) Filme "Crianças Invisíveis" (Paris Filmes - episódio: "*Jesus Children of America*") de Spike Lee	l) A vida de uma criança soropositiva
9	Músicas: m) "O meu guri" (Chico Buarque); n) "Recanto obscuro de uma existência" (Consciência X atual);o) "Dois cafés" (Tulipa Ruiz e Lulu Santos)	m) Mãe narrando poeticamente a história do filho que se envolve com atividades ilícitas n) Jovem de periferia que se envolveu com atividades ilícitas o) A necessidade de se conseguir manter a vida, mesmo com suas dificuldades
10	p) Vídeo "*The maker*" (dirigido por Christopher e Cristine Kezelos)	p) Um ser que tinha pouco tempo de existência e precisava aproveitar seu tempo com precisão
11	q) Vídeos de dança: contemporânea, samba de gafieira, zouk, forró, balé e	q) Coreografia de todas essas danças
12	r) Música "Udi em cena" (grupo Original C); s) fotografias de Sebastião Salgado	r) Críticas sociais, desigualdade e situações de pessoas que se envolvem com atividades ilícitas s) Momentos ímpares da existência humana, nos mais diversos lugares e situações
13	t) Música "A vida é tipo roda gigante" (Andrezinho Shock); u)	t) A imprevisibilidade da vida e a necessidade que os humanos têm um do outro

	vídeo "*Tolerantia*" (dirigido por Ivan Ramadan)	u) Dificuldades nas relações humanas e escolhas feitas diante de um conflito com o outro
14	v) Vídeo "*Home sweet home*" (Pierre Clenet, Alejandro Diaz, RomainMazevet e Stéphane Paccolat); w) fotografias de Steve McCurry	v) Casa que sai em busca de novas vivências e passa por muitas histórias e desafios w) Diversas formas de se viver nos diferentes espaços do planeta
15	x) Documentário "Multiplicadores" (Renato Martins e Lula Carvalho)	x) Potência da arte na vida das pessoas e a necessidade de que cada ser humano contribua, do seu modo, para a melhoria da sociedade

O desenvolvimento deste trabalho oportunizou que compreendêssemos alguns dos principais aspectos vivenciados pelo adolescente acautelado em uma instituição socioeducativa. O contato com estes jovens, mediado por recursos artísticos, possibilitou algumas reflexões que desejo compartilhar. A primeira delas é a semelhança da instituição com uma unidade prisional: suas paredes, câmeras, arame farpado, descuido na limpeza, contexto semelhante ao das prisões. Neste espaço, percebia-se, pela postura dos agentes socioeducativos, uma necessidade de cautela, controle e disciplina. De maneira geral, havia uma atmosfera de desconfiança, vigilância e seriedade constantes. Os funcionários apresentavam, de forma generalizada, certa descrença a respeito da inserção social, o que era possível notar a partir de suas falas e atitudes. Era comum que o trabalho dos agentes fosse realizado de modo um tanto dissociado das atividades realizadas pelos outros funcionários, mesmo que esta integração fosse necessária.

Mesmo diante dos desafios institucionais, os adolescentes demonstravam considerável interesse nos encontros, compartilhando pensamentos, sentimentos, preocupações e experiências. Nem todos se sentiam muito à vontade ou conseguiam explicar o que estavam vivenciando, mas muitas vezes tentavam dialogar junto com o grupo o que se passava com eles. A relação grupal, em geral, envolvia brincadeiras, assuntos sérios, opiniões divergentes e bastante troca de informações e aprendizado. Era um momento diferenciado das experiências que eles costumavam relatar terem vivido na instituição. Prezávamos por um ambiente de aprendizado e respeito mútuo e eles compreendiam isto, colaborando, de forma generalizada, para o andamento de todas as conversas e propostas.

Com esta análise, foi possível refletir sobre a realidade concreta vivenciada por muitos adolescentes em conflito com a lei, a exclusão escolar, práticas relacionadas com a violência e marginalização realizadas no espaço socioeducativo, a ineficácia das ações "inclusivas" e, ainda, sobre a relevância da Educação e da Arte para a formação humana, bem como o trabalho que o psicólogo escolar pode desenvolver neste contexto de trabalho.

Nos encontros, algumas temáticas apareceram com bastante frequência, de modo que as principais foram: *repensar temas considerados estereotipados* (questões de gênero, violência contra a mulher, conceitos de "bem e mal" como aspectos totalmente dissociados, ser "vilão ou mocinho" nas atitudes, o que seria a "meritocracia" etc.); *como se deu o início das atividades ilícitas e por quais razões* (em geral, atrelado à valorização do consumismo e imediatismo, ligados à falta de esperança ou de condições concretas para que suas necessidades básicas fossem atendidas); *o que o ato ilícito simbolizava* (ao mesmo tempo em que representava uma forma de poder na comunidade em que viviam, também era percebido como desvalia humana, fracasso e sinal de maldade inata); *dificuldade em refletir antes de se tomar uma decisão e agir* (os jovens tendiam a não desenvolver a noção de causa e consequência, valorizando interesses imediatistas); *enaltecimento de questões como poder e força*; *banalização da morte e do perigo* (como um aspecto natural e certo da vida deles, considerando-se que certamente não haveria outra "destinação" para eles); *as experiências na instituição* (em geral relacionadas ao desrespeito, marginalização e violência dos agentes em relação a eles e entre os próprios adolescentes, gerando descrença em relação à justiça, honestidade e possibilidade de construir outro tipo de história); *falta de perspectiva de se realizar outras atividades* (não tinham informações sobre questões como faculdade e trabalho, bem como não possuíam escolarização, pois muitos tinham alto índice de repetência ou mesmo abandono da escola); *carência de educação escolar* (não entendiam a necessidade desta instituição, havia certo distanciamento do conteúdo com as questões concretas de vida desses jovens, as vivências eram, em grande parte, negativas com professores e colegas, percebia-se um prejuízo na capacidade de abstração e empatia, dificuldade de raciocínio e argumentação, como também para se compreender os recursos artísticos – em especial os relacionados à escrita, como textos e poemas); e *noção da figura divina como única capaz de promover alguma mudança de vida* (uma vez que não

vislumbravam oportunidades de resolverem seus conflitos ou viverem outras experiências diferentes das que tiveram até aquele momento).

Os encontros eram, além de vínculos afetivos diferenciados e importantes, um ensejo para conhecermos diversos tipos de Arte e, ainda, um espaço enriquecido de informações, com esclarecimentos acerca das drogas, cuidados físicos, sexualidade, ingresso na faculdade, possíveis campos de trabalho, entre outros. Sabemos que o conhecimento é fundamental para que os sujeitos possam ampliar sua consciência e transformar seus pensamentos e ações, por isto este trabalho pode ser enriquecedor na formação humana.

Conforme Vigotski (2001), a reunião de saberes científicos e de vivências pessoais adquiridos são essenciais para o aprimoramento da capacidade de abstração, generalização e tomada de consciência, os quais fomentam o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, como por exemplo linguagem, memória, atenção e imaginação. Estes fenômenos constituem nossas formas de pensar e agir, guiando a tomada de decisões ao longo da vida.

Para Silva, Almeida e Ferreira (2011), o contato com a cultura e a diversidade dos modos de produção humana tem a capacidade de propiciar formas de pensamento mais flexíveis, simbolização, expressão de ideias e sentimentos, senso estético e empatia. Ou seja, novos significados podem ser instituídos, a partir da transformação do que já é conhecido. Zanella et al. (2007) esclarecem que o olhar estético é esta capacidade de estranhar o que está posto na rotina, para que se criem novos pensamentos e possibilidades.

Estes encontros oportunizaram a reflexão sobre a realidade e sobre eles mesmos, reelaborando sentidos e significados, alcançando também a possibilidade de pensarem seus papeis e ações na sociedade, bem como as consequências de suas decisões na própria vida e do outro. Percebemos, ao longo dos encontros, uma melhoria capacidades como atenção, argumentação e clareza, sugerindo maior habilidade de reflexão e flexibilidade do pensamento. Ou seja, experiências como esta são potenciais para que a pessoa pondere sobre seu papel e suas escolhas, percebendo-se parte de um grupo maior.

Os desafios dessa prática, por sua vez, relacionavam-se às dificuldades de realizar uma discussão quando nos deparávamos com tamanha falta de informações, à força dos pensamentos estereotipados, aos percalços institucionais (agentes que não concordavam com meu trabalho, atrasos para o início dos encontros, desmarques sem aviso prévio ou explicações), troca de

adolescentes sem diálogos ou justificativas esclarecidas, banalização da vida e dos perigos, desesperança constante que os jovens tinham em relação ao próprio futuro, práticas institucionais ineficientes e empobrecidas e inclusão, perceber atitudes punitivas e disciplinadoras dentro daquele espaço, entre outros desafios, os quais precisaram ser cuidadosamente refletidos para afetarem, o mínimo possível, o andamento deste trabalho.

Algumas considerações finais

A oportunidade de trabalhar com a Arte em uma instituição socioeducativa possibilitou que, juntos, contemplássemos elementos artísticos, trazendo à tona conhecimentos históricos e científicos, tanto os já adquiridos quanto os inéditos, bem como o contato com sentimentos e reflexões. Também foi possível perceber a condição concreta em que esmagadora parte destes adolescentes vivencia, como falta de condições dignas de existência, proteção, lazer, saúde, alimentação, moradia e educação, o que acaba refletindo no desenvolvimento das funções psíquicas superiores e da consciência de si e do mundo, alcançando o modo de pensar e agir dos jovens. Então como podem ser livres para realizar escolhas? Como afirmar que eles são os únicos responsáveis pela vida que constroem, como se a sociedade não tivesse nenhuma responsabilidade relacionada a isto? E de que modo eles podem ter outras perspectivas de vida quando a realidade apresenta tamanha dificuldade?

Por fim, podemos perceber o quanto as medidas socioeducativas não proporcionam a inserção social, por ainda estarem atreladas a ações de cunho excludente e permeado por violências. O psicólogo escolar pode contribuir muito na reflexão a respeito destes aspectos e auxiliar na promoção da inserção, podendo trabalhar junto aos jovens e também aos funcionários da instituição, de modo geral. Portanto, tenho o intuito de que este estudo favoreça a reflexão sobre todas estas questões e impulsione a atuação da Psicologia Escolar nos diversos espaços, em nome de uma educação mais qualitativa e de uma sociedade mais digna para todas as pessoas.

Referências

Barbosa, D. R. (2011). *Estudos para uma história da Psicologia Educacional e Escolar no Brasil.* Tese de doutorado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.

Bock, A. M. B. (2004). A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano: a adolescência em questão. *Cad. CEDES* [online]. vol.24, n.62, pp. 26-43. Retirado: 9 de agosto de 2016. Disponível: http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v24n62/20090.pdf.

Brasil. *Estatuto da criança e do adolescente: Lei nº 8.069, 13 de julho de 1990, e legislação correlata.* (2010). 7ª ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara. 225p.

Cauquelin, A. (2005). *Arte contemporânea: uma introdução* (R. Janowitzer, Trad.). São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda.

Calado, V. A. e Souza, M. P. R. (2014). Ato infracional na escola: o impacto da trajetória escolar e a influência de questões de gênero na adolescência. In: Leal, Z. F. R. G., Facci, M. G. D., & Souza, Marilene P. R. de (Orgs.), *Adolescência em foco: contribuições para a Psicologia e para a Educação* (pp.123-157). Maringá: Eduem.

Coli, J. (1995). *O que é arte*. 15ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense.

Cruz, A. V. H. & Campos, H. R. (2011). Escola e adolescência em conflito com a lei: uma estratégia de inclusão perversa. In: Guzzo, R. S. L. & Marinho-Araujo, C. M. (Orgs.), *Psicologia Escolar – identificando e superando barreiras* (pp. 287-311). Campinas: Alínea.

Francischini, R. & Campos, H. R. (2005). Adolescentes em conflito com a lei e medidas socioeducativas: limites e (im)possibilidades. *Psico*, v. 36, n.3, 267-273. Retirado: 24 de março de 2016. Disponível: http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/viewFile/1397/1097.

Leal, Z. F. R. G. (2010). *Educação escolar e constituição da consciência: um estudo com*

adolescentes a partir da Psicologia Histórico-Cultural. Tese de doutorado em Psicologia. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo.

Leal, Z. F. R. G. & Facci, M. G. D. (2014). Adolescência: superando uma visão biologizante a partir da Psicologia Histórico-Cultural. In: Leal, Z. F. R. G., Facci, M. G. D., & Souza, M. P. R. (Orgs.), *Adolescência em foco: contribuições para a Psicologia e para a Educação* (pp.15-44). Maringá: Eduem.

Leal, Z. F. R. G. & Souza, M. P. R. (2014). A vivência da adolescência pelo adolescente. In: Leal, Z. F. R. G., Facci, M. G. D., & Souza, Marilene P. R. (Orgs.), *Adolescência em foco: contribuições para a Psicologia e para a Educação* (pp.71-101). Maringá: Eduem.

Leontiev, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa, Portugal: Livros Horizonte, 1978.

Mascagna, G. C. & Facci, M. G. D. (2014). A atividade principal na adolescência: análise pautada na Psicologia Histórico-Cultural. In: In: Leal, Z. F. R. G., Facci, M. G. D. & Souza, Marilene P. R. (Orgs.), *Adolescência em foco: contribuições para a Psicologia e para a Educação* (pp.45-70). Maringá: Eduem.

Oliveira, M. C. R. (2002). *O processo de inclusão social na vida de adolescentes em conflito com a lei*. Dissertação de mestrado, apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP – Dep. de Psicologia e Educação, Ribeirão Preto, São Paulo, Brasil. Retirado: 17 de julho de 2015. Disponível: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59137/tde-07052003-114821/pt-br.php.

Oliveira, S. R. R. (2007). Sobre leitura de imagens. In A. V. Zanella (Org.). *Educação estética e constituição do sujeito: reflexões em curso*. (pp. 37-55). Florianópolis: Núcleo de Publicações/ Centro de Ciências da Educação/ Universidade Federal de Santa Catarina.

Ostrower, F. (1983). *Universos da arte*. 22ª ed. Rio de Janeiro: Editora Campus Ltda.

Patto, M. H. S. (2007). A Psicologia em questão. In: M. H. S. Patto & Pereira, J. A. (Orgs.), *Pensamento cruel – humanidades e ciências humanas: há lugar para a psicologia?* São Paulo: Casa do Psicólogo.

Pedro, L. G. (2013) *Tertúlia – a constituição de sujeitos no processo de construção de sentidos sobre a arte*. Dissertação de mestrado. Instituto de Psicologia, Universidade Federal de Uberlândia. 135 p.

Pessoa, C. T. (2014). *Psicologia Educacional e Escolar: inspirando ideias para a Formação Continuada de Educadores por meio da Arte*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia. Retirado 22 de maio de 2015. Disponível:<http://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/4345/1/PsicologiaEducacional Escolar.pdf >.

Pino, A. (2000). Editorial. *Educação & Sociedade*, 71, Campinas, SP: CEDES, 7-17.

Pino, A. (2007). Educação estética do sentimento e processo civilizador: um ensaio sobre estética e semiótica. In A. V. Zanella (Org.). *Educação estética e constituição do sujeito: reflexões em curso*. (pp. 101-120). Florianópolis: Núcleo de Publicações/ Centro de Ciências da Educação/ Universidade Federal de Santa Catarina.

Roman, M. D. (2007). *Psicologia e adolescência encarcerada: a dimensão educativa de uma atuação em meio à barbárie*. Tese de doutorado, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil. 285 p. Recuperado: 19 de agosto de 2016. Disponível: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-23032009-130527/pt-br.php.

Silva, S. M. C.; Almeida, C. M. C., & Ferreira, S. (2011). Apropriação cultural e mediação pedagógica: contribuições de Vigotski na discussão do tema. *Psicologia em Estudo,* v. 16, p. 219-228, 2011. Retirado: 14 de junho de 2015. Disponível: http://www.scielo.br/pdf/pe/v16n2/a05v16n2.pdf .

Silva, Vanessa Cristina da (2012). *Um arte-educador no ensino não formal: um estudo dos sentidos e significados constituídos para a atividade docente de Arte e Cultura em medida socioeducativa.* Dissertação de mestrado, Mestrado em Educação: Psicologia da Educação, Pontífica Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, Brasil. Disponível em <http://www.sapientia.pucsp.br//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=15206>. Acesso em 14 jul 2015.

Souza, C. S. (2016). *A (docência)lescência: pressupostos para um ensino desenvolvimental*. Tese de doutorado, Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, Brasil.

Vigotski, L. S. (2001). *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. Tradução P. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes.

Vigotski, L. S. (2003). *O desenvolvimento Psicológico na Infância*. Tradução C. Berliner. São Paulo: Martins Fontes.

Zanella, A. V., Titon, A. P., Padilha, C. S., Werner, Francine W., Maheirie, K., Urnau, L. C., Cabral, M. G., & Da Ros, S. Z. (2007). Olhares e traços em movimento: análise de uma experiência estética em um contexto de formação continuada de professores. In A. V. Zanella (Org.), *Educação estética e constituição do sujeito: reflexões em curso*. (pp. 173-181). Florianópolis: Núcleo de Publicações/ Centro de Ciências da Educação/ Universidade Federal de Santa Catarina.

XIII CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL

PELA DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

27 a 30 de setembro de 2017 – Salvador – BA ISSN 1981-2566

www.conpe2017.ufba.br

TECNOLOGIA ASSISTIVA E NECESSIDADES ESPECÍFICAS

Maria Estela Smolka Ramos[169]

Lilian Miranda Bastos Pacheco[170]

Resumo: Em minha práxis como professora de Desenho, reconheci a tecnologia assistiva (TA) como recurso fundamental para a inclusão em escolas regulares. Objetivando saber quais e como a TA está sendo utilizada, foi efetuada esta pesquisa bibliográfica do período 1997-2016 em uma base virtual, usando os descritores tecnologia de apoio, ajudas técnicas e tecnologia assistiva, todos individualmente. Resultou em quinze artigos científicos citando TA para diversas necessidades específicas em âmbitos diferentes, todos analisados segundo critérios estabelecidos. Identificou-se que seis se referem a pessoas com paralisia cerebral, cinco deles enquanto estudantes. Os outros nove tratam de diferentes necessidades sob diferentes aspectos, sendo dois em ambiente escolar. Os artigos abrangem várias áreas de conhecimento, são produzidos em coautoria e muitos em equipes multidisciplinares. A partir dessa variedade de áreas e temas, concluiu-se que o uso da TA para a inclusão, seja do estudante, seja do cidadão, necessita de diferentes olhares, percepções e ações.

Palavras-chave: Inclusão; necessidades específicas; tecnologia de apoio; ajudas técnicas; tecnologia assistiva.

Introdução

O Brasil é signatário de documentos internacionais, alguns há mais de 40 anos, que defendem a educação para todos e os direitos das pessoas com deficiência. Ao longo desse tempo, diversas legislações foram sendo publicadas, até que em 2008 a Secretaria da Educação Especial do Ministério da Educação (SEESP/MEC) emitiu a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

Seu objetivo era "o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação nas escolas regulares" (2008, p. 8). Mas o Decreto nº 7.611 (2011), que "dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências" ainda traz em seu Art. 1º,

[169]Profa. do Departamento Acadêmico de Desenho do IFBA, Mestranda do PPGDCI/UEFS, e-mail mesmolka@gmail.com
[170] Profa. Dra. do PPGDCI/UEFS, e-mail lilianmbp01@gmail.com

inciso VII, que a educação especial seria ofertada preferencialmente na rede regular de ensino.

Apenas em 06 de julho de 2015 foi sancionada a Lei 13.146 (2015), denominada "Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência". Essa lei obriga as instituições de ensino, públicas ou privadas, a matricular pessoas com deficiência em "qualquer curso ou grau" (2015, Art. 98)

O capítulo IV, que trata "Do Direito à Educação", evidencia a necessidade de um "sistema educacional inclusivo", para "alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem" (2015, Art. 27). Sobre Educação Inclusiva, encontramos em Antum (2013, p. 37):

> Educação inclusiva não diz respeito à maioria. E, ao contrário de integração, não implica generalização ou assimilação. Ao contrário, educação inclusiva pressupõe o reconhecimento da diversidade e o direito de cada um ser como é (Richards; Armstrong, 2011, p.8). Ela requer a transformação dos mecanismos estruturais que geram ou legitimam a exclusão no contexto educacional "incluindo a base social das definições dominantes de sucesso, fracasso e capacidade" (Barton, 2003, p. 12).

Uma Nota Técnica emitida em abril de 2015 pela Coordenação de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas (CAPNE) do campus de Salvador do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), afirma que partir de 2006 5% das vagas, por curso, são garantidas para pessoas com deficiência. Desde então o ingresso tem sido crescente, embora o êxito não venha ocorrendo na mesma proporção. Em 2014, a CAPNE atendia a 58 estudantes matriculados nos diversos níveis e modalidades de ensino. Mas dos 16 estudantes surdos, apenas dois tinham conseguido aprovação para o segundo ano.

Esse novo paradigma me atingiu enquanto professora de desenho geométrico e de desenho técnico do campus de Salvador do IFBA. Estudantes com necessidades específicas das mais diversas, incluindo estudantes com dificuldades motoras, tem chegado aos cursos superiores e aos cursos técnicos deste campus. E com poucas exceções, cada um dos cursos do campus de Salvador possuem ao menos um componente curricular Desenho, que por sua vez

usam a tecnologia tradicional, ou seja, lápis, papel e réguas, para o ensino-aprendizagem.

Com relação à tecnologia propriamente dita, em 1993 Radabaugh afirmou que "Para as pessoas sem deficiência, a tecnologia torna as coisas mais fáceis. Para as pessoas com deficiência, a tecnologia torna as coisas possíveis" (apud Galvão Filho, 2009, p.150). O próprio Galvão Filho (2004) já concordava, dizendo que muitas vezes o computador é a única maneira que pessoas com limitações motoras, sensoriais ou de linguagem possuem para estudar e aprender. Afirmava também que muitas destas são pessoas com sequelas de paralisia cerebral (PC) (Galvão Filho, 2004, p. 14).

A Lei 13146/2015 apresenta os sistemas e a tecnologia como itens de acessibilidade, inclui a tecnologia assistiva (TA) na concepção de Desenho Universal[171] e define como TA, ou ajuda técnica: "produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social" (2015, Art. 3º).

Para quem tem desordens na motricidade, sequela comum em pessoas com PC, por exemplo, a precisão na representação gráfica, fundamental para projetos, é um problema. Assim, o uso do computador e do software CAD (*Computer Aided Design* – projeto assistido por computador) foi percebido como uma tecnologia assistiva para o ensino de desenho técnico a estudantes com necessidades educativas específicas.

A adaptação dos periféricos do computador é uma realidade já bastante utilizada como TA, mas com o CAD seria possível ir além da inclusão digital. Desenhos de projetos compostos por linhas retas e curvas, com dimensões determinadas e com precisão, podem ser executados através de comandos acessados pelo teclado e *mouse*, e mais recentemente também pela tela do monitor. Ou seja, há uma perspectiva de inclusão no mercado de trabalho e da consequente inclusão social.

Assim, frente ao novo paradigma da educação inclusiva, surgiu a seguinte questão: que recursos de TA vêm sendo utilizados e com que função? Foi, então, sentida a necessidade de investigar o que dizem as leis e os artigos de pesquisa sobre tecnologia assistiva (TA) para

171 Concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva (Lei 13.146/15, Art.3º, Inciso II)

pessoas com necessidades especiais.

Tecnologia assistiva

A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (op. cit.) menciona a TA quando trata de suas diretrizes. Como visto, o Estatuto da Pessoa com Deficiência (op. cit.) define "tecnologia assistiva ou ajuda técnica". Isso, logo no primeiro capítulo, em suas "Disposições Gerais", pois em seguida apresenta o uso da TA sob diversos aspectos: desde as Disposições Preliminares, passando pelos diversos direitos como à habilitação e reabilitação, à educação, à saúde e ao trabalho, entre outros, até as Disposições Finais e Transitórias.

Essa abrangência se deve ao fato da TA estar inserida nas diversas vertentes da vida das pessoas com as mais diferentes necessidades, como demonstra a própria definição da TA, para que estas não sejam obstáculo à interação delas com o mundo. A definição também revela, que apesar de possuir a palavra tecnologia no nome, TA não se refere unicamente a aparatos científico-tecnológicos, mas a quaisquer elementos que tragam maior autonomia às pessoas com deficiência. Percebe-se a importância de seu uso pelas instituições de ensino que desejem promover o maior desenvolvimento possível para pessoas com necessidades específicas, ou seja, que desejem efetivar a educação inclusiva.

O termo tecnologia assistiva é a tradução de *Assistive Technology* usado na legislação americana em 1988. Essa tradução foi proposta por Romeu Sassaki desde 1996. (Galvão Filho, 2009). Mas no Brasil, apenas em 2006 a Secretaria de Educação Especial do Ministério de Educação (SEESP/MEC) publicou o primeiro documento conceituando e usando o termo Tecnologia Assistiva (Bersh, 2009).

Em 14 de dezembro de 2007 o Comitê de Ajudas Técnicas (CAT) da Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH) da Presidência da República aprovou o conceito de TA (Bersch, 2009), definição que aparece, com poucas alterações, na Lei 13.146/2015.

A Europa, por sua vez, utilizou bastante os termos "ajudas técnicas" e "tecnologia de apoio" (Galvão Filho, 2009, p. 129, 131, 145). Estes termos também aparecem em algumas

legislações brasileiras, como nos Decretos 3298/1999, 5296/ 2004 e no Decreto-Lei 93/2009.

Em 2009, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (SEDH) publicou um trabalho intitulado "Tecnologia Assistiva", elaborado por quatro comissões temáticas do Comitê de Ajudas Técnicas (CAT). O intuito foi colaborar para a regulamentação do tema e difundir a TA para instituições de ensino, organizações de, e para pessoas com deficiência, além de conselhos, órgãos, profissionais de diferentes áreas e pessoas interessadas no assunto (CAT/SEDH, 2009).

Com base nas classificações internacionais e com fins didáticos, Tonolli e Bersh elaboraram em 1998, as "Categorias de TA". No Brasil, elas foram utilizadas pelo Ministério da Fazenda; Ciência, Tecnologia e Inovação e pela Secretaria Nacional de Direitos Humanos da Presidência da República na publicação da Portaria Interministerial Nº 362/2012 (Bersh, 2013, p. 4). Seus autores continuaram atualizando-as. Segue a versão recente dessas categorias:

> 1 – Auxílios para a vida diária, referente a tarefas rotineiras de necessidades pessoais; 2 – CAA (CSA) Comunicação aumentativa (suplementar) e alternativa, referente a recursos para pessoas sem fala se comunicarem; 3 – Recursos de acessibilidade ao computador, referentes a softwares e periféricos adaptados; 4 – Sistemas de controle de ambiente, referente a sistemas eletrônicos para controles remotos; 5 – Projetos arquitetônicos para acessibilidade, referentes a eliminação de barreiras físicas nos ambientes internos e externos; 6 – Órteses e próteses, referente a recursos protéticos para falta ou mal funcionamento, não apenas físico mas também cognitivo; 7 – Adequação Postural, referente a ajustes de equipamentos ou posicionadores e contentores para melhor estabilidade e postura do corpo, sentado ou em pé; 8 – Auxílios de mobilidade, referentes a equipamentos de auxílio a locomoção; 9 – Auxílios para cegos ou com visão subnormal, referente a equipamentos ou sistemas para possibilitar leitura ou melhorar a visão; 10 – Auxílios para surdos ou com déficit auditivo, referente a aparelhos e sistemas de alerta táctil-visual; 11 – Adaptações em veículos, referente a acessórios e adaptações para acessibilidade a veículos automotores. (Bersh, 2017, p. 2-

3)[172.]

Verifica-se que quase todas, senão todas estas categorias precisam estar incorporadas em espaços de caráter público ou privado, interior ou exterior, para que seja garantida acessibilidade em seu sentido mais amplo, a todas as pessoas, a qualquer tempo. Ou seja, a TA também precisa estar inserida na cultura escolar para permitir a inclusão dos estudantes com necessidades educativas específicas nas classes regulares, em qualquer nível de ensino.

Nas escolas, particularmente nas tradicionais onde o docente não vê os estudantes a partir de seus potenciais, os fracassos escolares desses estudantes tendem a ser atribuídos às dificuldades dos próprios, desresponsabilizando as instituições (Galvão Filho, 2004).

Objetivos

Após observar a legislação e compreender melhor a TA, ficou reforçada a necessidade de investigar o que dizem os artigos científicos sobre TA, motivação deste trabalho. Assim sendo, com este artigo pretende-se identificar e analisar os estudos que estão sendo desenvolvidos sobre tecnologia assistiva, mais especificamente qual o tipo de tecnologia assistiva investigado.

Metodologia

Em fevereiro de 2017 foi efetuada uma revisão bibliográfica através de consultas à base de dados virtual SciELO Brasil – *Scientific Electronic Library Online* (www.scielo.br) para o período de 1997, ano de início da base de dados, a 2016. Para a consulta foram utilizados como descritores os termos “tecnologias de apoio”, “ajudas técnicas” e tecnologia assistiva, todos individualmente, de forma a contemplar as terminologias utilizadas no Brasil.

Na pesquisa com o descritor “tecnologias de apoio”, o resultado foi zero. Mas a pesquisa usando “ajudas técnicas” resultou em 03 (três) artigos científicos e a pesquisa utilizando “tecnologia assistiva” resultou em 12 (doze) artigos científicos. Sendo assim, optou-se por

172 Versão atualizada em 2017, disponível em http://www.assistiva.com.br/tassistiva.html

analisar os 15 (quinze) artigos encontrados.

Antes da leitura dos artigos foram estabelecidos alguns critérios e forma de análise destes. Para facilitar a leitura dos dados foi elaborada a Tabela 1 para apresentar o primeiro critério, ano de publicação. Outros critérios, sobre a pesquisa, a necessidade especial, a tecnologia assistiva e autoria apresentados nos artigos, foram sistematizados no Quadro 1. Por fim, foram relatadas algumas ideias discutidas nos artigos.

Resultados e discussão

A Tabela 1 mostra quantos foram os artigos publicados e indexados na base de dados SciELO Brasil sobre ajudas técnicas (AT) e sobre tecnologia assistiva (TA), no período estudado, contemplando o primeiro critério.

Tabela 1: Artigos científicos publicados no período 1997-2016

ANO DE PUBLICAÇÃO DOS ARTIGOS	1997 a 2000	2001	2002	2003	2004	2005 a 2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
ARTIGOS PUBLICADOS/ AJUDAS TÉCNICAS (AT)	00	01	01	00	01	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00
ARTIGOS PUBLICADOS/ TECNOLOGIA ASSISTIVA (TA)	00	00	00	00	00	00	01	01	01	00	01	00	05	01	02
TOTAIS PARCIAIS	00	03				00		12							
TOTAL GERAL	15														

Fonte: Própria

Verifica-se que, na base pesquisada, não há publicações de 1997 a 2000, que as publicações sobre ajudas técnicas ocorreram apenas de 2001 a 2004 e que o período entre 2005 e 2007 ficou novamente sem publicações. Só em 2008 iniciam publicações sobre TA. Ou seja, existe um intervalo temporal entre os artigos que utilizam os respectivos termos, sendo os que usam “ajudas técnicas” os mais antigos. Faz sentido, uma vez que a TA só foi oficialmente conceituada em 2007.

Quando ocorreram publicações, ou seja, entre 2001 e 2004 e entre 2008 e 2016, a média geral foi de um artigo publicado por ano. Exceção para 2003, 2011 e 2013, quando não ocorreram publicações e para 2014 e 2016, quando ocorreram 05 e 02 publicações, respectivamente. Note-se que, além da média geral ser pequena, estas publicações são

relativamente recentes – apenas há duas décadas.

Em consulta ao SciELO em maio de 2017 observou-se a indexação de mais dois artigos tratando de TA, ambos publicados em março de 2017. Não foram objeto de análise deste trabalho, mas apresentam um possível aumento no padrão das publicações (ao menos dois artigos por ano a partir de 2016). O ano de 2014 é um "ponto fora da curva", aparentando ter ocorrido algo que fomentou o interesse por TA.

À medida que os artigos foram sendo lidos, outra classificação, de AT, foi encontrada. A classificação proposta por Mazzoni e Torres (2001) que segue abaixo, especifica algumas classes de AT que não são explicitadas por Tonolli e Bersh (2017).

No âmbito da educação, encontram-se sistemas de ajuda para:

> trabalhar com o computador – como dar instruções, compreender as ações executadas pela máquina, obter e analisar as saídas, acessar os periféricos etc.; aprendizagem – aprender sobre ajudas técnicas específicas de interesse próprio (como o uso de um sistema que faz a leitura de telas), desenvolver a fala, aprender e desenvolver a língua de sinais, conhecer a língua de sinais de outros povos, aprender línguas e culturas de outros países, conhecimentos sobre Braille, fixar condutas esperadas, exercitar determinadas habilidades etc.; comunicar-se por meio do computador – utilizar o computador como intermediário na conversa com outra pessoa, com ou sem deficiência, utilizando linguagens verbais ou linguagens não-verbais, como, por exemplo, os pictogramas;

No âmbito mais geral, podem ser relacionados:

> Sistemas para Mobilidade – auxiliam no deslocamento da pessoa, seja em casa ou na rua, permitindo deslocamentos com algum grau de autonomia, como sistemas para reconhecimento eletrônico de referenciais espaciais, sistemas para acionamento de semáforos, dispositivos para anotações e veículos adaptados às características dos usuários, sistemas para identificação de conduções (ônibus e trens) conforme a linha desejada; Sistemas para Controle do Entorno – facilidades tais como acender ou apagar as luzes, abrir portas, acionar os aparelhos domésticos, fazer ligações telefônicas para

números selecionados etc. (apud Torres; Mazzoni; Alves, 2002, p. 5).

Essas categorias, referentes à informatização, ora sobrepõe, ora complementam as categorias de Tonolli e Bersh (2017) já apresentadas. Sendo assim, as duas categorizações foram utilizadas para analisar as AT e TA.

A seguir, o Quadro 1:

Quadro 1: Pesquisa sobre ajudas técnicas (AT) e tecnologia assistiva (TA)

TEMA	ÂMBITO	METODOLOGIA	PERIÓDICO	NECESSIDADE ESPECIAL	AT / TA	CATEGORIAS (AT / TA)	COAUTORES / ANO DE PUBLICAÇÃO DOS ARTIGOS	FORMAÇÃO / PÓS-GRADUAÇÃO DOS AUTORES
AJUDAS TÉCNICAS (AT)		Estudo de caso	Ciência da Informação	Limitações associadas a audição, visão, coord. motora e mobilid.	Diversas, especialmente as direcionadas a suprir limitações associadas à audição, visão, coordenação motora e mobilidade	Trabalhar com o computador; comunicar-se por meio do computador ***	MAZZONI, Alberto; TORRES, Elizabeth; OLIVEIRA, Rúbia de; ELY, Vera; ALVES, João. (2001)	Ciências, Matem., Arq. e Urban., Eng. Elétrica, 1 não identif. / Matem. Aplic., Eng. de Sist. e Computação, Ergonomia, Eng. de Prod., Eng. Elétrica.
		Pesquisa Bibliográfica					TORRES, Elizabeth; MAZZONI, Alberto; ALVES, João. (2002)	Ciências, Matem., Eng. Elétrica / Eng. de Sistem. e Comput., Eng. de Produç., Matem. Aplic., Eng. Elétrica.
							TORRES, Elizabeth; MAZZONI, Alberto. (2004)	Ciências, Matem. / Eng. de Sistemas e Computação, Matem. Aplicada, Eng. de Produção.
TECNOLOGIA ASSISTIVA (TA)	Educacional	Pesquisa empírica	Rev. Bras. de Oftalm.	Cegueira e baixa visão	Recursos ópticos, não ópticos e informáticos	Auxílios para cegos ou c/ visão subnormal *	RABELLO, Suzana; GASPARETTO, Mª Elisabete; ALVES, Cassia; MONTEIRO, Gelse; CARVALHO, Keila (2014)	Pedagogia, Comunicação – Public. e Propaganda, Medicina / Neurociências, Ciências Médicas, Cirurgia.
			Revista Brasileira de Educação Especial	Divrsas/ autismo	Estratégias e práticas pedagógicas	Estratégias, práticas **	FIORINI, Mª Luiza; MANZINI, Eduardo. (2016)	Licenc. Plena em Ed. Física, Psicologia / Educação, Educação Especial, Psicologia Experimental.
				Paralisia Cerebral	Cadeira adaptada	Adequação postural *	BRACCIALLI, Lígia; OLIVEIRA, Franciane; BRACCIALLI, Ana; SANKAO, Andréia. (2008)	Fisioterapia / Ed. Física, Educação.
					Recursos (div.), estratégias e serviços	Estratégias, serviços **	ROCHA, Aila; DELIBERATO, Débora. (2012)	Terap. Ocupacional, Fonoaudiolog. / Educação, Letras – Semiótica e Linguística Geral.
					Computador e software	Aprendizag. ***	OLIVEIRA, Ana; ASSIS, Grauben; GAROTTI, Marilice. (2014)	Terap. Ocupac., Psicolog. / Motricid. Humana, Psic. Experim., Psicol.: Teoria e Pesquisa do Comportamento
					Prancha ortostática	Adequação postural *	SPILLER, Marcelo; BRACCIALLI, Lígia. (2014)	Fisioterapia / Educação, Educação Física
			Cadern. De Pesq.		Serviço de consult. sobre TA para prof.	Serviços **	CALHEIROS, David; MENDES, Enicéia. (2016)	Terap. Ocupacional, Psicologia / Educação Especial, Psicologia.
	Social		Production		Cadeira de banho	Aux. para vida diária *	DUTRA, Fabíola; GOUVINHAS, Reidson. (2010)	Fisioterapia, Eng. Mecânica / Tecnologia Assistiva, Eng. de Produção, Engenharia Mecânica, Engenharia do Produto.
			Psicologia e Sociedade	Cegueira	Aprendizagem de TVSS (sist. de substituição táctil-visual)	Aux. p/ cegos ou c/ visão subnormal *	KASTRUP, Virgínia; SAMPAIO, Eliana; ALMEIDA, Maria Clara; CARIJO, Filipe. (2009)	Psicologia / Psicologia, Psicologia Clínica

			Ciência e Saúde Coletiva	Motora, visual, audit., intelect.	Cad.rodas, cad. banho, triciclo, andador, beng., muleta, órtese, prancha de comunicação	Aux. de mob*, aux. p/ vida diária*, CAA*, órt. e prótese*	SANTOS, Silvana; PEQUENO, Anne; GALVÃO, Cláudia; PESSOA, André; ALMEIDA, Ednno; PEREIRA, Josecleide; MEDEIROS, Jovany; KOK, Fernando. (2014)	Fisioterapia, Terap. Ocupac., Medicina, Ciências Biológicas / Fisioterapia Cardiopulmonar, Saúde Pública, Tecnolog. Assistiva, Eng. de Produção
			Rev.Bras Reumat.	Mobilid.	Andador, cadeira de rodas e muletas	Auxílios de mobilidade *	CARVALHO, Karla; GOIS JÚNIOR, Miburge; SÁ, Katia. (2014)	Fisioterapia / Medicina e Saúde Humana, Clínica Médica.
	Profissional		REAd – Rev. Eletr. de Adm	Intelectual e física/motora	Adequações ergonômicas e pequenas intervenções e ajustes	Projetos arquitetôn. p/acessibilid. *	MAIA, Andréia; CARVALHO-FREITAS, Mª Nivalda. (2015)	Psicologia / Psicologia, Educação, Administração

Fonte: Própria

Notas:
* Segundo as categorias estabelecidas por Tonnoli e Bersh (2017).
** Segundo definição de TA na Lei 13146/2015
*** Segundo as categorias informáticas estabelecidas por Torres e Mazzoni (2001)

Conforme o Quadro 1, cada critério corresponde a cada uma das colunas. Os quinze artigos foram analisados segundo tema, âmbito e metodologia da pesquisa; periódico da publicação; necessidade especial e AT/TA requisitada, abordadas em cada pesquisa; classificação de cada TA por esta autora e autores, suas formações e atuações profissionais.

A primeira coluna do Quadro 1 apresenta os quinze artigos divididos em dois temas, que correspondem aos descritores utilizados para a pesquisa na base virtual: ajudas técnicas (AT) e tecnologia assistiva (TA). Assim, esta coluna evidencia os três artigos com o tema AT e os doze artigos com o tema TA.

Atentando aos demais critérios, tem-se que:

Todos os artigos sobre AT estão no âmbito educacional. Mazzoni et al. (2001) é um estudo de caso e Torres, Mazzoni e Alves (2002), assim como Torres e Mazzoni (2004), são pesquisas bibliográficas. O tema geral é o mesmo em todos os três artigos: o acesso à informação em bibliotecas universitárias, que tem um componente físico, de acesso ao espaço, mas principalmente digital, de acesso à informação. Tanto que os três artigos foram publicados no mesmo periódico sobre Tecnologia da Informação (TI).

Por sua vez, as pesquisas dos doze artigos sobre TA estão em âmbitos variados, mas todas são pesquisas empíricas. Sete estão no âmbito educacional, com seis publicados em revistas sobre Educação (Braccialli, 2008; Calheiros, 2016; Fiorini, 2016; Oliveira, 2014; Rocha, 2012; Spiller, 2014) e um publicado em revista sobre Saúde (Rabello et al, 2014). Quatro estão no âmbito social, com um publicado em revista sobre Engenharia (Dutra; Gouvinhas, 2010), um em revista sobre Humanidades (Kastrup et al, 2009) e dois publicados

em revistas sobre Saúde (Santos, 2014; Carvalho, 2014). O único artigo no âmbito profissional (Maia; Carvalho-Freitas, 2015) foi publicado em periódico sobre Administração.

Os artigos apresentam diversas necessidades especiais, por vezes mais de uma na mesma pesquisa. Saliente-se que dos dez artigos no âmbito educacional, cinco estudam TA para estudantes com PC. Seja estudando alguma TA específica (Braccialli, 2008; Oliveira, 2014; Spiller, 2014), seja investigando como efetuar a indicação mais adequada de TA aos discentes (Rocha; Deliberato, 2012), seja ainda avaliando serviços de consultoria sobre TA para professores de crianças com PC (Calheiros; Mendes, 2016). Uma TA para crianças com PC também é pesquisada em um dos artigos do âmbito social (Dutra; Gouvinhas, 2010), totalizando seis artigos que apresentam sujeitos com PC, ou seja, metade dos artigos sobre TA.

Existem ainda outros dois artigos que citam diversas necessidades especiais e têm a PC entre elas. Uma está no âmbito educacional (Fiorini; Manzini, 2016) e outra no âmbito social (Santos et al., 2014), mas a TA pesquisada nestes dois casos não atende apenas as necessidades específicas das pessoas com PC. Por isso estas duas pesquisas não foram relacionadas entre as seis supracitadas.

Em consonância com as necessidades especiais, são diversas as AT e TA pesquisadas. Cada AT e TA foi categorizada por esta autora. Obviamente, as categorias de Mazzoni e Torres (2001) classificam bem as AT encontradas nos artigos. No entanto, as categorias de Tonolli e Bersh (2017) não contemplam todas as TA. No artigo de Oliveira, Assis e Garotti (2014), onde o computador é mais do que um recurso de acessibilidade, a classificação de Mazzoni e Torres (op. cit.) foi a utilizada, parecendo ser melhor adequada por se aproximar mais do uso do recurso.

Porém, nenhuma das duas categorias contemplam os artigos de Fiorini e Manzini (2016), Calheiros e Mendes (2016) e Rocha e Deliberato (2012). Estes não pesquisam sobre uma TA para determinada necessidade específica, mas sim estratégias, práticas e serviços e pela definição dada na Lei 13146/2015, estratégias, práticas e serviços também são consideradas TA. Essa insuficiência sugere a necessidade de se estabelecer uma terceira classificação que englobe as duas anteriores, uma vez que se complementam, mas que inclua todas as TA definidas como tal. Portanto, nesses três casos a definição dada em lei foi a base para a

classificação da TA.

Entre os doze artigos de TA apenas Bracialli, L. aparece em dois artigos. Mas nos artigos de AT, observa-se que Torres e Mazzoni participam das três pesquisas sobre AT. Aparecem inicialmente como Mestres (2001), mas no último (2004) aparecem com doutorado em Engenharia de Produção. Ambos cursados na mesma instituição de dois outros coautores: uma professora doutora em Engenharia de Produção, coautora do artigo de 2001 e um professor doutor em Engenharia Elétrica, coautor nos artigos de 2001 e de 2002. Isto sugere que os trabalhos sejam produção de grupos de pesquisa de pós-graduação.

Ainda quanto à autoria, verifica-se que todos os artigos foram produzidos em coautoria, a maioria em duplas, sendo que dos quarenta e nove autores, trinta e três são mulheres e dezesseis são homens. Apenas em um terço das equipes a área de formação é a mesma para todos, mas seus cursos de pós-graduação que geralmente indicam as áreas de atuação em pesquisa, não são todos iguais entre si, embora possam estar na mesma área de conhecimento. Isso aponta a multidisciplinaridade nas equipes de autores. É preciso salientar que em alguns poucos casos não foram localizados os currículos lattes de um dos coautores e em um caso o currículo não informava a área de formação.

Aspectos abordados nos artigos

Os artigos trazem diversas informações e dados importantes. O primeiro artigo sobre ajudas técnicas, por exemplo, salienta que “existe muita discrepância quanto ao conhecimento e uso dessas tecnologias, se comparamos o grupo dos alunos portadores de deficiências com o grupo dos professores desses alunos” (Mazzoni et al, 2001, p.30), lembrando que a pesquisa ocorre em ambiente universitário.

Torres, Mazzoni e Alves (2002) caracterizam o espaço digital, chamando atenção para a necessidade de acessibilidade via internet e de oferta de livros didáticos acessíveis, que sejam mais do que meras réplicas dos originais em papel.

Ao enxergar a geração de informações no espaço digital como um produto, Torres e Mazzoni (2004), notam que diferentemente dos demais produtos, no espaço digital as pessoas são ao mesmo tempo consumidoras e produtoras de conhecimento.

O alto índice de abandono de TA é citado em vários artigos (Bracialli, 2008; Carvalho,

2014; Dutra, 2010; Kastrup, 2009). O abandono chega a 30% nos 5 primeiros anos. Os motivos são diversos, incluindo o alheamento dos usuários na seleção dos dispositivos, a inadequação dos dispositivos pela mudança nas necessidades do usuário, ou ainda pela falta de estética. (Bracialli et al., op. cit.).

Rocha e Deliberato (2012) informam que a multidisciplinaridade de profissionais colabora para desenvolver as diferentes etapas de serviço de TA nas escolas, mas que é preciso compreender os estudantes, o contexto onde estão inseridos, suas histórias, desejos, e não apenas suas limitações. Porém, tão importante quanto os recursos, são as estratégias de uso destes recursos.

A pesquisa de Santos et al. (2014) apresenta alguns resultados da pesquisa com 129 sujeitos com necessidades especiais: 60,2% são homens, 56,1% estão entre 16 e 45 anos e 74,8% estão solteiros. Algumas perguntas não foram respondidas por todos, Então, dos 114 respondentes, 52,6% não têm escolaridade; dos 115 respondentes, 83,5% recebem benefício e dos 109 respondentes, 56% têm renda de 1 salário mínimo.

Conforme Oliveira, Assis e Garotti (2014), ler e escrever são pré-requisitos, são habilidades necessárias para desenvolver competências e comportamentos mais complexos.

Rabello et al. (2014) percebem que o uso do computador é uma habilidade praticamente obrigatória para pessoas cegas ou com baixa visão, colaborando para inclusão tanto no ambiente acadêmico quanto no mercado de trabalho.

Para Spiller e Bracialli, (2014), a manutenção da postura em pé favorece mais a aprendizagem do que a posição sentada ou deitada. O excesso da posição sentada pode, inclusive, desencadear deformidades.

Na pesquisa em âmbito profissional de Maia e Carvalho-Freitas (2015), os próprios trabalhadores com deficiência afirmam não sentir necessidade de TA, mas um deles se sentiu desmotivado por perceber que seu potencial não estava sendo valorizado.

Para Calheiros e Mendes (2016, p. 1103), “a formação em serviço tem sido sugerida como alternativa para romper com a dissociação constituída entre os conteúdos teóricos e o campo prático”. Por sua vez, Fiorini e Mazini (2016, p. 50) declaram: “acredita-se que a

transformação nas atitudes seja primordial para uma prática favorável à inclusão".

Considerações finais

Em um intervalo de vinte anos foram encontrados, na base pesquisada, apenas quinze artigos utilizando os termos ajudas técnicas e tecnologia assistiva, que apresentam diversas TA para diversas necessidades específicas, em diferentes âmbitos e sob diferentes aspectos. Diante desses resultados, entende-se como necessário aumentar o número e a frequência das pesquisas sobre TA ou aumentar a difusão desse conhecimento.

É significativo que metade das pesquisas mais recentes, seis entre as doze que usam o termo tecnologia assistiva oficialmente conceituado em 2007, estudem TA para pessoas com paralisia cerebral. Cinco delas enquanto estudantes e portanto, também metade das dez pesquisas no âmbito educacional. Isso sem considerar as outras duas pesquisas, uma no âmbito educacional e outra no âmbito social, que citam várias pessoas com diferentes necessidades especiais, tendo a PC entre elas. Pode-se inferir que as crianças com PC estão sendo frequentes nos ambientes escolares.

Das dez pesquisas no âmbito educacional, cinco utilizam o computador como tecnologia assistiva. A pesquisa sobre TA para pessoas cegas e com baixa visão denota que essa tecnologia pode influenciar na inserção no mercado de trabalho.

Apenas um dos artigos desenvolveu pesquisa na área profissional, mostrando que os trabalhadores de uma empresa onde existiam pessoas com necessidades especiais, sequer sabiam o que é tecnologia assistiva. Para uma instituição de ensino que oferta apenas cursos técnicos e superiores, a inserção dos egressos no mercado de trabalho deve ser um dos resultados esperados, inclusive dos egressos com necessidades especiais. É preciso que as instituições de ensino reconheçam o aspecto basilar das TA para a Educação Inclusiva, de forma que as pessoas com necessidades especiais, com suas diferentes necessidades específicas tenham maior de êxito nos itinerários formativos. Consequentemente, estejam cada vez mais e em maior número entre os egressos.

É importante salientar que os artigos afirmam a relevância da TA para melhoria na qualidade de vida, na capacidade funcional das pessoas com necessidades especiais. A variedade de áreas e temas nos artigos mostra que o uso da TA para a inclusão, seja do estudante,

seja do cidadão, necessita de diferentes olhares, percepções e ações.

Referências

Antum, R. P. (2013). A dialética inclusão/exclusão na escola do novo milênio. In M. T. E. Mantoan (Org.). Para uma escola do século XXI. Campinas: Biblioteca/Unicamp. Recuperado em 29 abril, 2017, de http://educacaoinclusivaemfoco.com.br/wp-content/uploads/2015/03/MantoanMariaTerezaEgler.pdf

Bersh, R. (2009). *Design de um serviço de tecnologias assistivas em escolas públicas.* Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil.

Bersch, R., (2013). *Introdução à Tecnologia Assistiva*. Recuperado em 10 outubro 2016 de http://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf

Braccialli, L. M. P., & Oliveira, F. T. de, & Braccialli, A. C., & Sankao, A. N. (2008). Influência do assento da cadeira adaptada na execução de uma tarefa de manuseio. *Revista Brasileira de Educação Especial*, *14*(1), 141-154. Recuperado em 20 fevereiro, 2017, de https://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382008000100011

Calheiros, D. dos S., & Mendes, E. G. (2016). Consultoria colaborativa a distância em tecnologia assistiva para professores. *Cadernos de Pesquisa*, *46*(162), 1100-1123. Recuperado em 20 fevereiro, 2017, de https://dx.doi.org/10.1590/198053143562

Cardoso, M. (2012) *Paralisia Cerebral: Possibilidades na Aprendizagem Escolar*. Recuperado em 19 março, 2015 de http://www.proinesp.ufrgs.br/files/palestras/palestramarilene.pdf

Carvalho, K. E. C. de, & Gois Júnior, M. B., & Sá, K. N. (2014). Tradução e validação do Quebec User Evaluation of Satisfaction with Assistive Technology (QUEST 2.0) para o idioma português do Brasil. *Revista Brasileira de Reumatologia*, *54*(4), 260-267. Recuperado em 20 fevereiro, 2017, de https://dx.doi.org/10.1016/j.rbr.2014.04.003

Decreto n. 7.611 de 17 de novembro de 2011 (2011). Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF. Recuperado em 10 fevereiro, 2016, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm

Dutra, F. C. M., & Gouvinhas, R. P. (2010). Desenvolvimento de protótipo de cadeira de banho para indivíduos com paralisia cerebral tetraparética espástica. *Production*, *20*(3), 491-501. Epub 08 de outubro de 2010. Recuperado em 20 fevereiro, 2017, de https://dx.doi.org/10.1590/S0103-65132010005000048

Fiorini, M. L. S., & Manzini, E. J. (2016). Dificuldades e Sucessos de Professores de Educação Física em Relação à Inclusão Escolar. *Revista Brasileira de Educação Especial*, *22*(1), 49-64. Recuperado em 20 fevereiro, 2017, de https://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382216000100005

Galvão Filho, T. A. (2004). *Ambientes computacionais e telemáticos no desenvolvimento de projetos pedagógicos com alunos com paralisia cerebral*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, Brasil.

Galvão Filho, T. A. (2009). *Tecnologia Assistiva para uma Escola Inclusiva: Apropriação, Demandas e Perspectivas.* Tese de Doutorado, Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, Brasil.

Kastrup, V., & Sampaio, E., & Almeida, M. C. de, & Carijó, F. H. (2009). O aprendizado da utilização da substituição sensorial visuo-tátil por pessoas com deficiência visual: primeiras experiências e estratégias metodológicas. *Psicologia & Sociedade, 21*(2), 256-265. Recuperado em 20 fevereiro, 2017, de https://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822009000200013

Lei n. 13.146 de 06 de julho de 2015 (2015). Institui a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência: estatuto da pessoa com deficiência. Brasília, DF. Recuperado em 05 fevereiro, 2016, de http://www.planalto.gov.br/ ccivil_03/_Ato 2015-2018/2015/Lei/L13146.htm

Maia, A. M. de C., & Carvalho-Freitas, M. N. de. (2015). O trabalhador com deficiência na organização: um estudo sobre o treinamento e desenvolvimento e a adequação das condições de trabalho. *REAd. Revista Eletrônica de Administração (Porto Alegre), 21*(3), 689-718. Recuperado em 20 fevereiro, 2017, de https://dx.doi.org/10.1590/1413-2311.0722014.54834

Mazzoni, A. A, &Torres, E. F., &Oliveira, R. de, &Ely, V. H. M. B., & Alves, J. B. da M. (2001). Aspectos que interferem na construção da acessibilidade em bibliotecas universitárias. *Ciência da Informação*, *30*(2), 29-34. Recuperado em 20 fevereiro, 2017, de https://dx.doi.org/10.1590/S0100-19652001000200005

Oliveira, A. I. A. de, & Assis, G. J. A. de, & Garotti, M. F.. (2014). Tecnologias no ensino de crianças com paralisia cerebral. *Revista Brasileira de Educação Especial*, *20*(1), 85-102. Recuperado em 20 fevereiro, 2017, de https://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382014000100007

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. (2008). Brasília. Recuperado em 01 dezembro, 2015 de http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf

Rabello, S., & Gasparetto, M. E. R. F., & Alves, C. C. de F., & Monteiro, G. B. M., & Carvalho, K. M. de. (2014). The influence of assistive technology devices on the performance of activities by visually impaired. *Revista Brasileira de Oftalmologia*, *73*(2), 103-105. Recuperado em 20 fevereiro, 2017, de https://dx.doi.org/10.5935/0034-7280.20140023

Rocha, A. N. D. C., & Deliberato, D. (2012). Tecnologia assistiva para a criança com paralisia cerebral na escola: identificação das necessidades. *Revista Brasileira de Educação Especial*, *18*(1), 71-92. Recuperado em 20 fevereiro, 2017, de https://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382012000100006

Santos, S., & Pequeno, A. A. da S., & Galvão, C. R. C., & Pessoa, A. L. S., & Almeida, E. dos S., & Pereira, J. C., & Medeiros, J. L. A. de, & Kok, F. (2014). As causas da deficiência física em municípios do nordeste brasileiro e estimativa de custos de serviços

especializados. *Ciência & Saúde Coletiva*, *19*(2), 559-568. Recuperado em 20 fevereiro, 2017, de https://dx.doi.org/10.1590/1413-81232014192.00182013

Spiller, M. G., & Braccialli, L. M. P. (2014). Opinião de profissionais da educação e da saúde sobre o uso da prancha ortostática para o aluno com paralisia cerebral. *Revista Brasileira de Educação Especial*, *20*(2), 265-282. Recuperado em 20 fevereiro, 2017, de https://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382014000200009

Secretaria Especial de Direito Humanos, Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Comitê de Ajudas Técnicas. *Tecnologia Assistiva*. (2009). Brasília. Recuperado em 23 setembro, 2016, de http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/livro-tecnologia-assistiva.pdf

Torres, E. F., & Mazzoni, A. A. (2004). Conteúdos digitais multimídia: o foco na usabilidade e acessibilidade. *Ciência da Informação*, *33*(2), 152-160. Recuperado em 20 fevereiro, 2017, de https://dx.doi.org/10.1590/S0100-19652004000200016

Torres, E. F., & Mazzoni, A. A., & Alves, J. B. da M. (2002). A acessibilidade à informação no espaço digital. *Ciência da Informação*, *31*(3), 83-91. Recuperado em 20 fevereiro, 2017, de https://dx.doi.org/10.1590/S0100-19652002000300009

XIII CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL

PELA DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

27 a 30 de setembro de 2017 – Salvador – BA ISSN 1981-2566

www.conpe2017.ufba.br

ADAPTAÇÃO NA EPISTEMOLOGIA GENÉTICA: ASPECTOS COGNITIVO, SOCIAL, AFETIVO NA EDUCAÇÃO CIENTÍFICA

Elizabeth Lima - UEM[173]

Introdução

Neste artigo trazemos o conceito de adaptação na obra de Jean Piaget como contribuição ao campo da Educação científica nas séries iniciais. Explanamos sobre o significado de adaptação na epistemologia genética para a compreensão do modelo biológico-cognitivo de equilibração e auto-organização, como meio de indicar as relações cognitivas altamente plásticas que integram e comportam o conhecimento em seu aspecto estrutural (parte – todo) e na dinâmica dos conhecimentos, ou seja, no aspecto dos afetos e energia do saber.

São contribuições de Piaget para pensar o desenvolvimento de um ensino contextualizado à realidade do aluno e de seus conhecimentos favorecendo o docente no reconhecimento do movimento lógico da criança em sua aprendizagem e para permitir ao professor pensar a plasticidade mental de quem aprende e sua potencialidade em estabelecer relações.

A epistemologia genética busca investigar o conhecimento em sua gênese, como se dá a passagem dos estados inferiores do conhecimento aos seus estados mais complexos ou rigorosos, incluindo o pensamento científico.

A Psicologia vai contribuir com a investigação dessa gênese estudando os sujeitos psicológicos de diferentes idades, da criança ao adulto, possibilitando a Piaget a constituição do sujeito epistêmico, que sem tratar de um sujeito em particular mostra empiricamente a evolução das estruturas mentais ou cognitivas que fornecem os conteúdos e formas de conhecimento. Piaget ainda recorre a outras áreas como a física, química, biologia, matemática, sociologia, história, pedagogia para compor o campo interdisciplinaridade da Epistemologia genética.

[173] Professora Dra. Adjunta do Departamento de Psicologia da Universidade Estadual de Maringá – PR. elima@uem.br

Conhecimento para Piaget (1978) não é pré-determinado nas estruturas internas do sujeito, de forma inata, nem emana dos objetos se impondo de fora ao sujeito, pelas percepções ou conceitos, como preconiza a epistemologia empirista. Essas duas formas de pensar a constituição dos conhecimentos são importantes, mas não bastam, é preciso pensá-los como interação entre o sujeito e objeto de conhecimento. A adaptação é equilibração nessa interação sujeito – meio; é inteligência, compreende um conhecimento, prático e baseado no pensamento operatório, reflexivo, conceitual. (Piaget, 1936/1982)

O percurso do conceito de adaptação em Piaget e implicações para a educação científica

Defendemos a tese de que investigando o conceito de adaptação na teoria de Piaget, e seus mecanismos, é possível apreender os aspectos multiconstitucionais do conhecimento incluindo seus mecanismos internos e individuais, afetivos e os sociais. O conceito de adaptação destaca a base biológica da teoria do conhecimento de Piaget, de continuidade entre os mecanismos biológicos e as condutas inteligentes, como um aspecto da epigênese, que trata do processo de formação do embrião e que, homologamente aplicado ao conhecimento, descreve os mecanismos de um processo de construção de estruturas mentais que, não estão prontas ao nascer, mas se constituem na interação do sujeito com o meio, com o social.

O desenvolvimento do conceito de adaptação na teoria de Piaget segue um percurso de equilibração e reelaboração interna, semelhante ao processo de construção de conhecimento defendido pelo autor. Nossa argumentação seguiu um eixo cronológico e lógico do conceito de adaptação apresentando–o como um caso particular de adaptação biológica com seu correlato interno, a organização, ou adaptação em curso.

De inicio Piaget relaciona a adaptação à linguagem, e a criança, seu objeto de estudo se mostra desadaptada à realidade, porque sem deixar de ser realista, não é objetiva, ou seja, tem uma relação tal de participação com o real que se confunde com ele, confunde o subjetivo com o objetivo, o material com o pessoal.

Piaget (1924/1976) ainda nos seus primeiros estudos, e sensível à crítica de verbalismo, reconhece que a linguagem não é o modo predominante ou de êxito na comunicação da criança, em decorrência de sua pouca vida social e também porque na linguagem fundamental da criança, o brinquedo, além de palavras contém gestos, movimentos e mímicas.

Para Piaget (1923/1973) a influencia do meio é progressiva na vida da criança, os conteúdos de seus conhecimentos, suas crenças, são influenciados, porém não ditados pelo adulto; não são moldados de fora, nem a criança vive como um autista em seu mundo particular. Entende que a criança busca se adaptar à realidade social e à realidade da linguagem adulta e, assim como a realidade física, essas podem ser opacas à criança e, não as compreendendo, as deforma. O adulto é mais sociável que a criança, pois ainda quando esta só ele pensa socialmente.

Piaget na década de 1930 adota o modelo biológico e lógico para explicar o desenvolvimento do conhecimento e esse modelo perpassa todos os seus estudos. A contribuição mais geral e aparentemente mais paradoxal para destacar o aspecto social do conhecimento, está exatamente na adoção desse modelo. (Piaget, 1932/1982; 1967/1973).

A relevância do biológico não está na transmissão genética de capacidades mentais como ocorre com a transmissão da cor dos olhos, por exemplo, e sim na herança genética do próprio funcionamento orgânico que se estende ao desenvolvimento mental. A herança genética é importante e necessária para a constituição de estruturas como as do Sistema Nervoso Central, e dos órgãos dos sentidos, e vão diferenciar o homem de outras espécies, mas é o seu funcionamento que dará a condição ao desenvolvimento do próprio órgão.

Piaget (1932/1982) recorre ao modelo biológico do geneticista inglês Conrad Hall Waddington. Para este geneticista a adaptação é uma das invariantes funcionais que explica o equilíbrio físico-químico e cinestésico do organismo com o meio. Waddington apresenta, nesse sentido, o processo embriológico animal e do homem como um percurso, uma "paisagem" ou "trajetória epigenética". Essa paisagem mostra que os mecanismos do corpo animal e do homem são os de assimilação de algo do meio e os mecanismos de acomodação, reformulação da assimilação, conforme pressões e resistências do meio. Esses mecanismos permitem que no desenvolvimento embriológico ocorra a autorregulação, seguindo caminhos necessários, chamados "creodos". Essa capacidade de se autocorrigir ou autorregular é uma adaptação biológica. Significa que, apesar das múltiplas variações por que passa um organismo e sua espécie, é mantida a habilidade em produzir o mesmo fenótipo ou genótipo.

Para Piaget (1933/1982, 1967/1973) o modelo de "paisagem epigenética" também traduz a busca de equilíbrio do sistema e a construção de estruturas mentais necessárias.

Organismo e processos mentais são igualmente considerados sistemas abertos, fechados e complexos. Aberto, porque estabelecem trocas com o meio (assimilação e acomodação) e fechado no sentido de se preservar sem romper o processo de equilibração e complexo por apresentar essa autorregulação mediante a preservação de um fluxo.

Do ponto de vista filogenético, Piaget (1967/1973) postula o mesmo processo auto regulador nas interações entre genotípico e fenótipo em uma posição intermediária entre Lamarck e Darwin. Não existe uma acomodação sem assimilação, como queria Lamarck; nem predominância da assimilação sobre acomodação, como preconizou Darwin. Como Waddington, Piaget considerou o organismo com plasticidade fenotípica que, exposto às pressões de seleção criaria oportunidade de assimilação genética.

Piaget (1974) introduz o termo "fenocópia" para explicar que não se trata de aquisições ao acaso do genoma, mas mediadas pela paisagem epigenética, ou seja, pelas possibilidades de adaptação do genoma. Segundo Piaget (1974) a razão, a linguagem e as estruturas operatórias não são aquisições ao acaso ou aleatórias, que se constituem por seleções de sobrevivência, mas sim por adaptação à realidade; são fenocópias.

Para Piaget (1932/1982) adaptação é inteligência, por isso o equilíbrio vai além da relação do sujeito com o real, com o meio, porque senão confundiria com o equilíbrio orgânico. A adaptação só pode estar completa se nada do meio vier perturbar esse equilíbrio, mas o que acontece é um permanente ciclo de desequilíbrios e equilíbrios. Essas equilibrações caracterizam-se, não por um retorno ao que era antes, e sim, no melhoramento da forma do equilíbrio, denominada de equilibração majorante. Em uma perspectiva formal, a adaptação cognitiva é o equilíbrio entre as forças de assimilação e de acomodação (Piaget, 1975/1976; 1964/1986).

Esse modo de auto regulação e equilibração é importante para pensar a aprendizagem e o ensino, para questionar os aspectos ideológicos de naturalização das noções de déficit e defasagens de desenvolvimento/aprendizagem, e para questionar a aceitação passiva do insucesso escolar como decorrentes da criança, particularmente as de nível sócio econômico-baixo, cuja experiência de exclusão atinge também direitos – matérias e sociais.

Esse mecanismo de auto organização e equilibração permite considerar que as crianças têm condições de aprender; de reconstruir os conteúdos e experiências de ensino; cabendo ao

ensino organizar formas que contribua para despertar o interesse da criança, instigando-a. Piaget (1948/1978; 1969/1988) já destacava a necessidade da revisão dos métodos e do espírito do ensino enfatizando a importância dos métodos ativos e do caráter interdisciplinar em todos os níveis; defendia uma pedagogia experimental, em que a prática de sala de aula pudesse ser revista e reformulada pelo professor, por suas reflexões e em interação com os colegas de profissão. Estudiosos e educadores piagetianos brasileiros, como Chiarottino (2009), Becker (2003) Montoya (2009), Macedo (2005), com suas peculiaridade e especificidades defendem os mesmos princípios.

O modelo biológico e lógico adotado por Piaget (1932/1982) também permite pensar o aspecto auto regulador da adaptação, seu mecanismo interno, ou seja a organização, e destacar o aspecto social e afetivo do conhecimento. Esse processo regulador pode ser analisado do ponto de vista estático ou dinâmico (Piaget, 1932/1982). O estático corresponde ao aspecto estrutural, às relações de totalidade/partes. O dinâmico corresponde às relações entre ideal e valor. O todo almejado é o ideal e os valores são as particularidades visando o ideal. É o aspecto afetivo, de energia, do conhecimento.

Assim adaptação/organização não são funções autônomas e independentes do sujeito nem da rede de significação e valores do meio em que o sujeito está inserido. O processo de conhecimento, de tomada de consciência, em seu aspecto estrutural ou afetivo, pode ser mais produtivo se tratar-se de objetos eleitos pelos sujeitos. Daí a ênfase em se integrar o saber escolar ao contexto do aluno e da escola, e aos conhecimentos prévios do aluno, favorecendo a uma melhor apreensão do conteúdo; ao maior envolvimento e energia depositada pelo aluno na realização de atividades e experiências em sala de aula. Na medida em que os conteúdos guardam relação com seus conhecimentos, a criança pode se sentir mais familiarizada, e mais confiante em participar, em buscar explicações acerca do fenômeno colocado em análise.

Na visão de Piaget (1964,1969) e Piaget e Inhelder (1966/1985), os interesses, ou valores repercutem na autoimagem do indivíduo e experiências de sucesso e fracasso vão contribuindo, respectivamente, para elevar ou abaixar as pretensões futuras. (simpatias, imitações, intuições da criança para com pais, amigos, professores)

Vale destacar que para Piaget (1932/1994), autoconfiança ou a autonomia moral e a cognitiva desenvolvem-se de formas interligadas. A capacidade de livre pensar, de levantar

hipóteses, de arriscar alternativas e encaminhamentos, sem medo do erro, e com segurança para buscar a solução do erro, é semelhante à capacidade de emitir um juízo de valor moral, por exemplo, sobre o dever, sobre o bem e a justiça.

A moral segundo Piaget (1932/1994) é a interseção entre a razão e o afeto. Envolve avaliação das variáveis presentes na situação, fruto de uma educação ativa baseada em relações de reciprocidade e respeito mútuo.

No âmbito das ciências, as experiências trazidas pelas crianças ou recriadas por elas, a convite ou por solicitação do professor, podem contribuir para dar destaque aos fenômenos da natureza, dando início do pensamento para outras relações. Astolfi et al (2002) enfatizam a importância de se pensar em procedimentos no ensino de ciências e não na iniciação das crianças aos chamados métodos científicos formais. O professor poderá obter mais êxito no desenvolvimento de "procedimentos científicos em sala" e o aluno, por sua vez, pode conseguir maior "domínio empírico dos materiais em atividade", fazendo uso de operações lógico matemáticas como "ordenação", "seriação" "partição" e "classificação" (Nogueira, Bellini e Pavanello, 2013, p. 45).

Experiências diversificadas (físicas, simbólicas e recreativas, artísticas, discursivas e gráficas) devem ser desenvolvidas com os alunos como recursos para investigação de seus conteúdos e integradas aos conteúdos científicos escolares junto às atitudes e comportamentos de observação, investigação, argumentação e criticidade. Nesse caminho, é necessária uma dinâmica em sala de aula não centralizada no professor e dirigida às atividades individuais e em grupos.

O modelo biológico de auto regulação e equilibração permite a Piaget (1924/1976) destacar a importância da ação no processo de conhecimento/ adaptação, levando a identificar na ação e não na linguagem os primórdios da lógica. Esse também é um aspecto social do conhecimento, que se evidenciou no estudo do conceito de adaptação. Piaget enfatiza três pontos: 1) necessidade de revisar o método de investigação utilizando não apenas a linguagem, mas também outras formas de expressão, inclusive a ação das crianças; 2) necessidade de considerar a situação genética, ou gênese, da lógica formal, seus graus anteriores; 3) relevância das relações de cooperação para combater o egocentrismo e para a formação das estruturas racionais.

Piaget (1924/1976) critica a psicologia e a pedagogia quando não consideram a gênese da lógica; e sim a inteligência da criança já elaborada, supondo que as operações mentais acessíveis no plano concreto são imediatamente transponíveis em operações mais abstratas e conceituais. Dessa crítica significa que o ensino não pode ser simplesmente narrado ou transmitido verbalmente como diante de uma plateia de adultos, negligenciando o recurso às atividades dos alunos. Essas críticas de Piaget podem ser traduzidas em implicações educacionais que defendem a ação das crianças, suas vivências, em atividades diversas.

Quanto à linguagem, Piaget (1924/1976; 1974/1978; 1077/1995) destaca sua importância e influência na tomada de consciência: a linguagem tem papel complementar à ação; ela a antecipa, a coordena e a organiza. Está aí, um dos objetivos da educação científica: o de contribuir à construção dos conceitos mediante a ação.

Nogueira, Bellini e Pavanello (2013) destacam que os conhecimentos científicos são diferentes em sua natureza e o devem ser também em sua metodologia de ensino. Nas ciências biológicas, físicas e químicas os objetos de conhecimento são passíveis de observação e experimentação, favorecendo atividades em sala de aula ou em campo. Já a matemática depende da coordenação das ações mentais que se impõe sobre os objetos; as atividades em sala de aula prescindem da experimentação, têm que ser mais dedutivas.

Existem especificidades dos conteúdos para o ensino de ciências e a matemática, mas, mesmo assim, "[...] devemos recorrer àquilo que sempre fizemos em nossa vida infantil: agir sobre as coisas, pensa-las e interpretá-las (Nogueira, Bellini e Pavanello, 2013, p. 37). Ainda, segundo as autoras, a escola poderia se aproximar e reinventar o mecanismo vivido pelas crianças, desenvolvendo uma "alfabetização em ciências com noções básicas de biologia, química e física por meio de atividades experimentais criativas" (2013, p. 37).

A ênfase dada à ação e aos mecanismos da adaptação leva à importância das atividades em sala de aula. Não se trata de defender o "treinamento" como prática pedagógica, mas sim como diz Becker (2003) evitar a conduta empirista predominante no meio docente, ou seja, na memorização, condicionamento e domesticação. Atividades aqui são as práticas, vivências, brincadeiras, não casuais e esporádicas, mas regularmente organizadas que valorizem o raciocínio individual e em grupo em sala de aula, laboratórios e campo. Como enfatizou Piaget (1936/1982): no processo de adaptação e no mecanismo de assimilação há a disposição ao

exercício, ao movimento e desses ocorre generalização, que é a extensão do exercício a todo o meio, e ocorre a recognição, que leva à diferenciação das atividades conforme o meio ou a ocasião. Criar variadas e ricas situações contribuem para chamar a criança a agir e estabelecer relações, fazer julgamento, e pensar.

A importância de atividades diversificadas, científicas e lúdicas em sala de aula, principalmente nas primeiras séries, amplia o universo da adaptação que não é restrita a uma compreensão lógica e formal, cujo rigor e controle escapam ao universo da realidade física e social vivida.

Piaget (1936/1982; 1975/1976; 1937/1979) explica que as adaptações iniciam com o exercício dos reflexos, e dos mecanismos sensoriais e motores e, a partir deles, as ações se organizam em esquemas, totalidades organizadas que se repetem e generalizam em situações análogas e semelhantes. Na ação começa a descentração e diferenciação sujeito-meio. Essa organização das ações permite a diferenciação entre ações-meio e ações-fins, constituindo as condutas inteligentes para solucionar problemas práticos. Destas ações e suas coordenações são construídas as primeiras noções práticas de tempo, espaço, causalidade e noção da permanência do objeto, prenúncios das primeiras operações do pensamento.

Piaget (1975/1976) diferencia as significações nas ações (fazer) e na conceituação (compreensão): "[...] compreender consiste em isolar a razão das coisas, enquanto fazer é somente utilizá-las com sucesso" (Piaget, 1974/1978, p. 179). Compreender, leva à tomada de consciência.

Na concepção de Piaget (1975/1976) os progressos da razão consistem em uma conscientização cada vez maior da atividade organizadora inerente à própria vida. As formas primitivas de adaptação expressariam o seu aspecto mais externo e mais material. Já as formas superiores da atividade intelectual, cada vez mais equilibradas, expressam a natureza mais profunda dessa adaptação. Correspondem ao equilíbrio entre assimilação e acomodação correlatas e entre sistemas e subsistemas, são níveis mais abstratos, operam dedutivamente ao nível das ideias, passiveis de desprendimento do conteúdo.

A tomada de consciência, a lógica formal, decorrentes dessas equilibrações vão contribuir sobremaneira para a aprendizagem dos conteúdos científicos, aqueles mais dedutivos

como a matemática e aqueles que dependem mais da experimentação como as ciências biológicas, físicas e químicas, mas que também fazem uso da dedução.

Tratamos aqui de situações, recursos e estratégias que podem auxiliar na tomada de consciência e na construção da lógica, ambos importantes para educação científica, para a aproximação e apropriação do conhecimento já elaborado. Entretanto, no estudo sobre o conceito de adaptação, foi possível destacar que a lógica formal constitui um de seus aspectos, mas não é toda a adaptação.

Em obras publicadas a partir da década de 1950, Piaget (1974/1978; 1977/1995) destaca os mecanismos de adaptação em direção à tomada de consciência e a abstração por solidário esforço de diferenciação e integração, sem polaridade entre experiência (no meio físico e social) e dedução. Desse processo de adaptação resulta a lógica operatória e formal, nas situações de equilíbrio mais rigoroso e de maior controle das variáveis. Entretanto, o processo de adaptação compreende ainda a lógica das significações, que segue os mesmos mecanismos de equilibração, mas aplicados a situações de controle menos rigoroso, porque está sujeito aos imprevistos do social.

Considerações finais

Piaget (1945/1978) destaca que os processos afetivos, os cognitivos e os sociais são relativamente conscientes dos resultados alcançados. No entanto, permanecem algum tempo inconscientes dos seus mecanismos íntimos. Essa característica é peculiar ao pensamento da criança, está presente em todo pensamento não especializado do adulto e também no desenvolvimento do próprio pensamento científico.

A tomada de consciência é, inicialmente, centrada nos resultados exteriores da ação; só depois se volta para a análise dos meios adotados e, por último, se dirige para coordenações gerais, reversíveis, de reciprocidade, transitividade, etc. Em outras palavras, a tomada de consciência é adaptação. Ou como diz Piaget (1974/1978, p. 172), "[...] parte das zonas de adaptação do objeto para atingir as coordenações internas das ações".

Em seu aspecto mais externo, a coordenação das ações e da conceituação tem uma natureza distinta. As ações são de caráter material e causal, envolve a coordenação de movimentos, a conceitual é de natureza implicativa. Piaget vai afirmar que "o que concerne à

ação e ao seu contexto pode ser traduzido por representações significativas através dos instrumentos semióticos correntes (língua, imagens, etc)" (Piaget, 1974/1978, p. 178). É preciso pensar, no entanto, que o núcleo da significação das ações é o fato de comportar uma coordenação e, tal como uma operação, tem o aspecto da conservação e da transformação; são possibilidades de implicação, presentes na coordenação das ações e na conceituação.

Piaget (1974/1978) destaca que nos níveis superiores quando ocorre reflexão sobre reflexão e quando a reflexão é elevada à enésima potência, o patamar de conhecimento que permanecia como instrumento a serviço do pensamento, torna, ele próprio, tematizado e objeto de pensamento. Piaget dá como exemplo: refletir sobre o conceito de "adição" após se servir dela e operar adições.

No processo de tomada de consciência são fundamentais as interações, as narrativas, as discussões e trocas de pontos de vista entre crianças e entre crianças e adulto- professor em sala de aula. Isso amplia as alternativas de análise, estimula as ideias e constitui argumentos e justificativa. Entretanto, Piaget (1923/1973) salienta que não se trata de quaisquer interações, além da capacidade de reversibilidade e de conservação, que são estruturas operatórias que possibilitam a discussão e troca de pontos de vista, é necessário haver entre os interlocutores um núcleo comum de valores, o que remete a relações de confiança e de reciprocidade.

Novamente destaca-se que as práticas e interações que contribuem para a tomada de consciência, não são importantes por si mesmas. Ao contrário, devem estar inseridas, em um contexto mais amplo de vivência, de experiência e de significação para as crianças. Somente nesse caminho a intervenção do professor ficará mais rica e comprometida. Em última instância, o exercício da reflexão levará a criança a ter mais clareza de sua própria realidade e dos conhecimentos que estuda como as Ciências e a Matemática.

Becker (2003) citando Paulo Freire diz que a metodologia não é somente do educador. Deve ser também um instrumento do educando. Dessa maneira, na aprendizagem a criança poderá identificar sua experiência de aprender com a de investigar.

Nogueira, Bellini, e Pavanello (2013, p. 38), de outra forma, destacam que "precisamos adotar novos paradigmas", quebrar ideias enraizadas como verdadeiras de que "[...] a ciência está acima das artes e invenções" ou está no singular. Ou ainda que existem ciências "melhores", mais difíceis, e outras mais fáceis". Essas distorções podem legitimar no ensino de

ciências uma postura acrítica, sem experimentação e sem cooperação e troca de pontos de vista. É também importante contextualizar as ciências com outras formas de significação social e cultural. Na integração desses aspectos poderemos buscar o desenvolvimento e aprendizagem do aluno na perspectiva da epistemologia genética e destacar o papel da adaptação do sujeito ao meio não apenas na forma de eficiência teórica e cognitiva, mas também com criticidade e compromissos social e humano.

Referências

Astolfi, J-P..et al .(2002). *As Palavras-chave da Didática das Ciências*. Tradução de Maria Ludovina Figueiredo. Lisboa: Instituto Piaget.

Becker, F. (2003). A *Origem do conhecimento e a aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artmed,

Brasil. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica 2013. Disponível em http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb acesso em julho 2014

Castorina, J. A. (1994) Teoria Psicogenética da Aprendizagem e a Prática Educacional: questões e perspectivas. *Caderno de Pesquisa.* São Paulo, nº 88, p. 37-46, fev..

Chiarottino, Z. R. (2011). A atualidade da teoria de Jean Piaget: a embriologia mental e a demonstração, nos EEUU, do RNA influindo sobre o DNA a partir das agressões do meio. IN *Jean Piaget no século XXI: escritos de epistemologia e psicologia genéticas.* (ORG.) Dongo–Montoya, A.O.; Shimizu, A. M.; Marçal, V. E.R. e Moura, J. F. A. Marília, SP: Disponível em https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/jean_piaget.pdf Acesso em: janeiro/2014.

Montoya, A. O. D. (2009). *Teoria da Aprendizagem na Obra de Piaget.* São Paulo: Editora da UNESP.

Nogueira, C.M. I., Bellini, L. M. Pavanello, R. M. (2013). *O ensino de Matemática e das Ciências Naturais nos anos iniciais na perspectiva da epistemologia genética.* Curitiba, PR: CRV.

Piaget. J. (l926/sd.). *A Representação do Mundo na Criança.* Trad. por Rubens Fiúza. Rio de Janeiro: Record.

Piaget. J. (1923/1973) *A Linguagem e o Pensamento da Criança.* Trad. Manuel Campos. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura.

Piaget. J. (1967/1977) *A psicologia da Inteligência.* Trad. Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: Zahar editores.

Piaget. J. (1948/1978) *Para onde vai a educação?* Tradução de Ivete Braga. Rio de Janeiro: José Olympio Editora; UNESCO.

Piaget. J. (1978). .*Psicologia e Epistemologia: por uma teoria do conhecimento.* Tradução de Agnes Cretella. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária.

Piaget. J. (1974) *Adaptation Vitale et Psychologie de l'intelligence: sélection organique et phénocopie.*.Paris: Hermann,

Piaget. J. (1967/1973) *Biologia e Conhecimento.* Tradução de Francisco M Guimarães., Petrópolis: Editora Vozes.

Piaget. J. (1945 /l978) *A Formação do Símbolo na Criança* - imitação, jogo e sonho - imagem e representação. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar. 3º ed.

Piaget. J. (1974/1978) *Fazer e Compreender.* Tradução de Christina Larroudé de Paula Leite. São Paulo: Edições Melhoramento e Editora da Universidade de São Paulo.

Piaget. J. (1936/1982) *O Nascimento da Inteligência na Criança.* Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar. 4ª ed.

Piaget. J. (1937/ 1979) *A Construção do Real na Criança.* Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Editores. 3ª Ed.

Piaget. J. (1932/1994) *O Juízo Moral na Criança.* Tradução de Elzon Lenardon. São Paulo: Sumus.

Piaget. J. e Colaboradores (1977/1995) *Abstração Reflexionante: relações lógico-aritméticas e ordem das relações espaciais.* Tradução de Fernando Becker e Petronilha Gonçalves da Siva. Porto Alegre: Artes médicas.

Piaget. J. e Colaboradores (1924/1967) *O Raciocínio na Criança.* Tradução de Valerie Rumjanek Chaves. Rio de Janeiro/ São Paulo: Record.

Piaget. J. e Inhelder, B. (1955/1976) *Da Lógica da Criança à Lógica do Adolescente.* Tradução de Dante Moreira Leite. São Paulo: Pioneira.

Piaget. J. e Inhleder, B. (1966/1985) *A Psicologia da Criança.* Tradução de Octavio Mendes Cajado. São Paulo: Difel.

Piaget, J. e Garcia, R. *(*1987) *Vers une Logique des Significatios.* Collection Science Nouvelle. Genève (Suisse): Murionde, Editeur.

Piaget. J. (1975/1976) *A Equilibração das Estruturas Cognitivas: problema central do desenvolvimento.* Tradução de Marion Merllone dos Santos Penna. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

Waddington, C. H. (1979) *Instrumental para o pensamento.* Tradução de Borisas Cimbleris. Belo Horizonte: Ed. Itatiaia; São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo.

ESCOLAS DEMOCRÁTICAS E FORMAÇÃO CRÍTICA: UMA ALTERNATIVA AO PROCESSO HEGEMÔNICO DE ESCOLARIZAÇÃO

Lucy Duró Matos Andrade Silva – IP/USP[174]

Felipe Oliveira – PROLAM/USP[175]

Marilene Proença Rebello de Souza – IP/USP[176]

A sociedade contemporânea passa por um momento de grandes transformações sociais, culturais, políticas, filosóficas e institucionais. A tecnologia ganhou desenvolvimento em proporções inimagináveis. Hoje, é possível pessoas encontrarem-se e conversarem virtualmente em total superação de espaço/tempo. A cada momento, surgem novas descobertas científicas e novas tecnologias, enquanto outras vão sendo superadas. Contudo, "cresce o conhecimento e a capacidade de produzir riquezas, mas aumenta a incerteza sobre a própria sobrevivência do homem", ao mesmo tempo em que crianças ainda morrem de desnutrição (Del Pino 2002, p.65).

Este cenário apresenta contradições próprias de um sistema político-econômico, cujo pressuposto básico é a manutenção do status-quo, que, com os seus mecanismos de ação, se mantém por intermédio de suas instituições. Aquilo que possibilitou ao homem conquistas tecnológicas que ele jamais imaginou alcançar, pode colocar em risco o seu desenvolvimento humanístico à medida em que valoriza o utilitarismo e a mercantilização da vida, em detrimento dos valores morais e éticos.

A sociedade burguesa prima por princípios de "igualdade, liberdade e fraternidade". Como existe, porém, uma incongruência desses princípios com [...] "as relações de produção do modo capitalista que se baseiam na exploração de uma parte da população por outra", como aponta Asbahr (2010, p.23), surge a necessidade de uma justificativa favorecendo a classe dominante.

Esse antagonismo foi marcado por uma nova ordem social na era do capital, a política se caracterizou por reformas sociais, com respaldo de filósofos e cientistas, que tinham como meta defender os interesses da burguesia. No nível das ideias, a passagem sem traumas da

[174] Email: lucyduro@usp.br
[175] Email: felipe.felipe77@gmail.com
[176] marileneproenca@gmail.com

igualdade formal para a desigualdade social real inerente ao modo de produção capitalista dá-se pela tradução das desigualdades sociais em desigualdades raciais, pessoais ou culturais (Patto 1999, p. 50, grifo da autora).

A partir dessa necessidade, aparecem teorias que servirão de referência para a conduta humana tendo como pressuposto a manutenção do status quo; a poligenia, por exemplo, tem como característica principal "uma interpretação biológica na análise dos comportamentos humanos que passam a ser crescentemente encarados como resultado imediato de leis biológicas" (Schwacz 1997, p. 48). E reforçando o argumento, a autora aponta outra teoria: a "Eugenia", com base na hipótese elaborada por Charles Darwin, adaptada, propositadamente, e sob conveniência, ao campo social com a finalidade de justificar um comportamento competitivo, seletivo e excludente. Foi designada para comprovar, com base em um método estatístico e genealógico, que o desempenho humano era, especialmente, determinado pela hereditariedade e não pela educação. Essas teorias trazem em sua concepção [...] "'um ideal político', um diagnóstico sobre a submissão ou mesmo a eliminação das raças inferiores" (Schwacz 1997, p. 60, grifo da autora).

Luckesi (2011, p. 164) assegura que "nenhum ato de conhecer nem o conhecimento dele decorrente são neutros". Assim, teorias, como as citadas, vão se perpetuando e encontrando suporte de sobrevivência no próprio sistema, cuja lógica é a competição, ou seja, uma relação dicotômica na qual há ganhadores e perdedores em todos os campos sociais: economia, política, educação etc.

A escola como principal instituição a serviço desse sistema, também se defronta com características de polarização como o melhor e o pior; o mais comportado e o menos comportado; o bonzinho e o terrível; o inteligente e o lerdo, ou "burro". Souza M. (1994, p. 36) refere que [...] "em boa parte de nossas escolas os educadores acreditam que as crianças não aprendem porque são pouco inteligentes ou porque são emocionalmente problemáticas".

É um sistema que, em nome da padronização do comportamento, convenientemente estabelecido, discrimina crianças e jovens. Expõe moralmente os alunos quando valoriza os "melhores" e condena os "piores" - com base em um juízo genericamente determinado – favorecendo a classificação, a seleção e a exclusão desses educandos da escola.

A diversidade cultural e a individualidade com suas características, como preferências e ritmo de aprendizagem, não são levadas em consideração, ou seja, não há respeito ao que cada um traz consigo em seu percurso de vida. É uma proposta congruente com a abordagem educacional que, de acordo com Locke (1999[1690]), entende que o aluno seria como uma tabula rasa, apenas recebendo conteúdos, de forma unilateral, ou, de forma análoga, em versão contemporânea, o "ensino bancário" cunhado por Freire (2005[1970]), com sua crítica ao sistema hegemônico de ensino, destacando que o conhecimento é "depositado" no indivíduo e depois "sacado" de acordo com a necessidade.

Nele, a "nota", o "boletim" e o ingresso no vestibular são mais valorizados do que a apropriação da cultura como possibilidade de formação crítica e consequente emancipação. Souza S. (1995, p. 17), aponta que "os alunos não discutem o que estão aprendendo, se estão aprendendo, o sentido do que estão aprendendo, mas que nota tiraram e em que disciplina estão com ou sem 'média'. E isso é destacado por Luckesi (2009, p. 69), quando afirma que os exames são autoritários e têm um fim em si mesmo. Trata-se de um tipo de "examinação", de verificação com um misto de "disciplinamento" e punição em vez de um ato pedagógico fundamental e necessário, como é o caso da avaliação da aprendizagem, que, segundo o autor, é um "juízo de qualidade sobre dados relevantes tendo em vista uma tomada de decisão". A tomada de decisão refere-se a um conjunto de medidas que visa qualificar o processo de aprendizagem com o objetivo de garantia de qualidade, ou seja, é esperado que o aluno aprenda o que foi trabalhado em sala de aula.

Consequentemente, com base nessa lógica, alguns alunos são promovidos e muitos vão ficando pelo caminho, marcando a sua história com experiências de fracasso, de responsabilidade de outrem. Sofrem com a negação do seu direito de aprender, com a desqualificação das suas habilidades e com o desrespeito e a violência a que são submetidos. Essa violência moral tem um impacto tão potente e devastador que pode colocar em xeque um desenvolvimento psicológico saudável.

Comumente, a ignorância profissional faz encaminhar para diagnóstico os alunos que não correspondem às expectativas de rendimento e de comportamento que vigoram nas escolas" (Patto 1997, p. 47). E, muitas vezes, isso é legitimado pelo resultado de testes psicológicos que compreendem a inteligência como uma expressão mensurável traduzida pelo raciocínio lógico.

Como é o caso da avaliação do Quociente de Inteligência (QI), que é feita por um teste que vem sofrendo críticas como atesta Souza M. (1996, p. 399), ao referir a Kajihara e Castilho que mencionam a dificuldade de interpretação do teste feito por psicólogos, alegando que as explicações são "descrições confusas, superficiais e até mesmo contraditórias, tendo também sido frequentes cópias de frases soltas de livros que tratam da questão da avaliação qualitativa do referido teste".

Se esse problema está sendo denunciado pelos próprios profissionais da área da psicologia, como ficariam os alunos diagnosticados?

Desse modo, a "patologização", de acordo com (Moysés, 2012), cujo propósito é atribuir a crianças e jovens, de forma velada, a culpabilidade pelo seu fracasso e, ao mesmo tempo, justificar os "coitadinhos que não aprendem" para conforto dos seus familiares, encontrou meios de se consolidar na escola, em clínicas e consultórios de alguns profissionais da saúde. Além de sofrerem com a humilhação provocada pela negação do direito de aprender como os outros, muitas vezes, recebem uma etiqueta psiquiátrica. Isso é facilmente verificado na alegação de Souza M. (1996), sobre o excesso de psicologização do processo de aprendizagem constatada com base no grande número de encaminhamentos de crianças e jovens para atendimento psicológico nas Unidades Básicas de Saúde.

Patto citada por Souza M. (2010, p. 59), reconhece que, ao fazer uma exaustiva discussão em seu livro "A produção do Fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia" demonstra que as explicações vigentes a partir do Movimento da Higiene Mental e como a Medicina e as questões de saúde e doença passam se articular com as teorias psicológicas e a constituir um dos ramos que vem explicar o não aprender, centrado nos distúrbios orgânicos, nas disfunções das crianças das mais variadas naturezas. E destaca um relevante argumento da autora: "existe um complexo universo de questões institucionais, políticas, individuais, estruturais e de funcionamento presentes na vida diária escolar que conduzem ao seu fracasso, mantendo os altos índices de exclusão" (Souza M., 2010, p. 59).

Guimarães (2003, p. 11), ao parafrasear Cesar, destaca a necessidade e "a coragem de denunciar os regulamentos rígidos e opressivos dos estabelecimentos de ensino atuais, de mostrar o esvaziamento da vida educativa, pois se tornou mais importante obedecer do que aprender, comportar-se bem do que ser educado".

É fundamental refletir sobre as questões que envolvem a discriminação e o preconceito, principalmente, porque essas formas de exclusão que provocam uma dor moral a indivíduos indefesos e submetidos socialmente "pela expropriação violenta de sua normalidade" (Moyses 2012, p. 210). E, principalmente, lhes destitui do direito de, no processo educativo, formar-se humano, no sentido a que refere Saviani (2005 [1991], p. 13), quando afirma que o "trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens".

"Frente a realidade educacional apresentada, considerando dentre as várias possibilidades de educação contra hegemônica, o presente trabalho busca apresentar e discutir sobre as Escolas Democráticas. Estas, são aqui entendidas como iniciativas alternativas e críticas à proposta hegemônica de escolarização. Escolas Democráticas são organizações pedagógicas em que os estudantes definem suas trajetórias de aprendizagem, sem currículos compulsórios e com uma gestão participativa e processos decisórios que incluem estudantes, educadores e funcionários (Singer, 1997).

Para orientar o método, a pesquisa tem como base teórica a Psicologia Escolar crítica, de inspiração marxista, que propõe investigar a escolarização como fenômeno social complexo, síntese de múltiplas determinações, considerando seus aspectos de ordem institucional, econômica, política, histórica e cultural. Nesse sentido, é importante resgatar que a partir da década de 1980 a Psicologia Escolar inicia um movimento de reflexão crítica a respeito de suas fundamentações teóricas e das atuações práticas do psicólogo no campo educacional. Tais práticas, de fundamentação essencialmente positivista, insistiam em explicações para o fenômeno do fracasso escolar que reincidiam repetitivamente no aluno, desconsiderando outras dimensões do fenômeno escolar (Bock, 2000; Meira, 2000; Patto, 1990; Souza, 2000, 2010b, 2010c; Tanamachi, 2000).

Entretanto, apesar do avanço dos movimentos de crítica no interior da Psicologia a partir dos anos de 1980, Bock (2000) aponta que a visão da Psicologia tradicional ainda predomina, com sua compreensão liberal de homem, de caráter idealista, tomando-o apenas em sua individualidade sem considerar as dimensões sociais e culturais em sua constituição, além de contribuir para a naturalização do humano, desconsiderando seu caráter histórico. Ao desconsiderar esses elementos constitutivos das relações humanas contemporâneas, a

Psicologia contribui para a manutenção das desigualdades inerentes ao modo capitalista de produção. Assim, Meira (2000) afirma que na sociedade capitalista uma concepção de teoria e prática que se pretenda crítica em Psicologia Escolar deve estar implicada com a transformação social e comprometida com a efetivação da democratização educacional.

Tanamachi (2000) aponta que uma perspectiva crítica em Psicologia Escolar deve estar consonante com desenvolvimento de concepções críticas nos dois campos, o da Psicologia e o da Educação, sendo que deve ser comum a ambos campos a compreensão de que a

> [...] Educação é o processo através do qual os indivíduos se apropriam dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade e [...] a Educação escolar é necessária e universal para o desenvolvimento das características humanas não naturais, mas formadas historicamente (p. 95).

Com isso, a educação escolar deve ser compreendida como o lugar do esforço sistemático para produzir nos alunos o desenvolvimento de características humanas que não existem a priori, uma vez que foram constituídas historicamente. Não é adequado, por exemplo, conceber como natural que o aluno se interesse pelos conteúdos escolares, que preste atenção nas aulas e nas orientações dos professores e que se comporte desde muito novo de acordo com as regras do funcionamento escolar. Essas características, entre outras, precisam ser desenvolvidas em todos os alunos a partir de um esforço sistemático dos educadores.

Nesse mesmo sentido, é importante destacar ainda que um processo de investigação a partir da perspectiva da Psicologia Escolar crítica se orienta com base na noção de que a objetividade científica,

> [...] só se torna possível à medida que se compreender a realidade enquanto processo que se constrói na trama complexa das relações sociais, que se buscar captar os fenômenos não como fatos em si, nem tampouco como ideias sobre os fatos, mas sim como concretudes históricas, sínteses de múltiplas determinações (Meira, 2000, p. 41).

Para compreender as chamadas Escolas Democráticas tal como se apresentam atualmente é necessário investigar historicamente sua constituição. Isto é, investigar quais as

ideias presentes em sua origem, quais ideias permaneceram como centrais e as modificações que se sucederam ao longo do tempo. Isso por que

> [...] o objeto em estudo está em permanente movimento e compreendê-lo significa captá-lo nesse movimento. Os dados históricos e conjunturais são fundamentais nessa leitura, pois são eles que permitem compreender o objeto (Bock, 2000, p. 13).

Para o presente trabalho é importante destacar ainda, em acordo com Meira (2000), alguns dos aspectos imprescindíveis a um pensamento que se pretende crítico. Tal autora indica como indispensáveis quatro elementos: "reflexão dialética, crítica do conhecimento, denúncia da degradação humana e possibilidades de ser utilizado como um instrumento de transformação social" (p. 39).

O primeiro elemento, a reflexão dialética, de modo simplificado, implica na busca por apreender as contradições dos fenômenos e seu movimento, isto é, implica em compreendê-los como fatos sociais complexos, que podem ser transformados por ação humana, além de tomá-los como síntese de múltiplas determinações. O segundo elemento, a crítica do conhecimento, não significa a recusa de um conhecimento em detrimento de outro, mas sim ir à raiz, com o devido rigor, explicitando os determinantes históricos e sociais que o constituíram. O terceiro elemento está diretamente relacionado ao segundo. Tendo clareza de que o conhecimento se constitui a partir de diferentes interesses em uma sociedade de classes, marcada pela desigualdade, um conhecimento que se pretenda crítico deve estar comprometido com a denúncia de situações e condições que implicam na degradação humana e de situações de heteronomia presente na humanidade fruto das condições postas pelo capitalismo. Por fim, o quarto elemento, aponta para a necessidade de o pensamento crítico trazer em seu interior, além do desvelamento das determinações históricas e sociais e dos interesses em jogo, a possibilidade de ser utilizado no processo de transformação social. Assim, ao mesmo tempo em que denuncia a condição de degradação a que está submetida parcela significativa da humanidade, as elaborações críticas também apontam determinados aspectos para, através da ação humana, superar a condição de exploração inerente ao sistema capitalista.

Singer (1997) aponta que primeira Escola Democrática que se tem notícia data de meados do século XIX e se localizava na Rússia: Yásnaia-Poliana foi fundada e dirigida pelo

escritor Leon Tolstoi em 1857. Era uma escola gratuita e se dedicava a atender os filhos dos camponeses pobres região. A condição precária em que viviam as famílias das crianças que frequentavam a escola as obrigava a deixar a escola para ajudar na colheita durante o verão e muitos dos alunos abandonavam a escola para trabalhar tão logo aprendiam a ler e a escrever.

Tolstoi, bastante influenciado pelo pensamento do pensador Jean-Jacques Rousseau, acreditava que somente através da liberdade da criança no contato com o ensino, isto é, respeitando seus interesses e seu tempo, é possível desenvolver sujeitos responsáveis e construir uma ordem e autoridade autênticas. A organização do espaço, dos conteúdos e do tempo de aprendizagem é algo secundário com relação ao interesse e aos conhecimentos apresentados pela criança e surge no interior da escola surge em função das necessidades percebida pelo próprio aluno à medida que aprende, não de uma necessidade do educador.

O contexto histórico também exerce grande influência, cabe lembrar que nesse período a Europa vive as Revoluções Burguesas, com a educação passando das mãos da Igreja para o Estado, que estimulava a laicidade e condenava as punições corporais e as repressões mais duras. As ideias do socialismo, "[...] ao mesmo tempo opositor e herdeiro da tradição burguesa" (p. 66), fez com que se buscasse a radicalização das promessas burguesas de transformação da sociedade. O Socialismo, por desejar a emancipação dos indivíduos com relação tanto à Igreja, quanto com relação ao Estado burguês, acabou perseguido por ambos e, sob a acusação de disseminarem ideias socialistas, inúmeras escolas foram fechadas, entre elas a Yásnaia-Poliana.

Além da influência de Rousseau e do Socialismo, é possível notar a semelhança das Escolas Democráticas com as experiências educacionais anarquistas e a pedagogia libertária.

(Singer, 1997). Martins (2014) e Pascal & Schwartz (2006), tomando como base as experiências anarquistas no Brasil, no início do século XX, apontam a preocupação de tais iniciativas em promover valores como solidariedade e cooperação, sempre respeitando e estimulando a liberdade e o pensamento crítico, elementos fundamentais para substituir o Estado autoritário e promover mudanças na sociedade.

Acerca de um ensino que se proponha a tarefa de superar as dificuldades e contradições do proposta educacional hegemônica, promovendo práticas e valores coerentes com tal tarefa, seja ele nos moldes das proposições das Escolas Democráticas ou não, cabe apontar que é importante considerar as diversas iniciativas educativas não enquanto dicotomia – democráticas

x autoritárias – mas sim enquanto síntese de múltiplas determinações, que possuem elementos contraditórios, que simultaneamente favorecem e dificultam a promoção de valores e práticas democráticas. Isso implica que um ensino que se pretenda democrático não precisa necessariamente ser como as Escolas Democráticas. Para além de uma forma específica de educar, é preciso considerar a contribuição de tais escolas a partir da coerência de seus princípios com os valores democráticos. Afinal, as práticas democráticas são decorrentes da elaboração conjunta. No limite, ainda que outras proposições educativas se inspirem e aprendam com as Escolas Democráticas, o essencial é a permanente elaboração coletiva – seja para aprimorar o que existe, seja para superá-lo através da invenção de novos caminhos.

Assim, uma escola que se pretenda democrática deve promover valores como: o acesso universal ao conhecimento e a formação permanente, autonomia, solidariedade, cooperação, respeito à dignidade humana, justiça. Sobre as Escolas democráticas, cabe ainda destacar o cuidado para não idealizar tal proposta, é necessário aprofundar os estudos, no sentido de acompanhar mais de perto o cotidiano das Escolas Democráticas, vivenciando suas dificuldades e as estratégias criadas a partir dos esforços coletivos para enfrentá-las.

Referências

Bock, A. M. B. (2000). As influências do Barão de Münchhausen na Psicologia da Educação. In. Tanamachi E. R.; Souza, M. P. R. & Rocha, M. L. (orgs.), *Psicologia e Educação: desafios teóricos-práticos.* São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.

Martins, J. B. (2010) A importância do livro Psicologia Pedagógica para a teoria histórico-cultural de Vigotski. *Revista Análise Psicológica*, vol.2, n.XXVIII, p. 343-357.

Meira, M. E. M. (2000). Psicologia Escolar: Pensamento Crítico e Práticas Profissionais. In. Tanamachi, E. R.; Souza, M. P. R. & Rocha, M. L. (orgs), *Psicologia e Educação: desafios teóricos-práticos.* São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.

Pascal, M. A. M.; Schwartz, R. (2006) A Pedagogia Libertária: um resgate histórico. In: Neto, J. C. S.; Liberal, M. M. C. *Educar para o trabalho: estudos sobre novos paradigmas.* Curitiba, PR: Arouca Editora.

Patto, M. H. S. (1990). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia.* São Paulo, SP: T. A. Queiróz.

Perrella C.S.S. (2012). *Formação e participação política de conselheiros de escola: o caso do município de Suzano/SP (2005/2009).* (Tese de Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Saviani, D. (2011) *História das ideias Pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados.

Singer, H. (1997). *República de crianças: sobre experiências escolares de resistência.* São Paulo, SP: Hucitec.

Souza, M. P. R. (2000). A Queixa Escolar na Formação de Psicólogos: Desafios e Perspectivas. In. Tanamachi E. R.; Souza, M. P. R. & Rocha, M. L. (orgs), *Psicologia e Educação: desafios teóricos-práticos.* São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.

Souza, M. P. R. (2010). A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. *Revista Educação e Pesquisa*, v. 36, n. 3, p. 763-778.

Souza, M. P. R. (2010a). Psicologia Escolar e políticas públicas em Educação: desafios contemporâneos. *Em Aberto*, v. 23, n. 83, p. 129-149.

Souza, M. P. R. (2010b). Retornando à patologia para justificar a não aprendizagem escolar: a medicalização e o diagnóstico de transtornos de aprendizagem em tempos de neoliberalismo. In Conselho Regional de Psicologia & Grupo Interinstitucional Queixa Escolar (Orgs.), *Medicalização de Crianças e Adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos*. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.

Souza, M. P. R. (2010c). A Queixa Escolar e o Predomínio de uma Visão de mundo. In Machado, A. M. & Souza, M. P. R. (orgs), *Psicologia Escolar: Em busca de novos rumos.* São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.

Tanamachi, E. R. (2000) Mediações teórico-práticas de uma Visão Crítica em Psicologia Escolar. In. Tanamachi E. R.; Souza, M. P. R. & Rocha, M. L. (orgs), *Psicologia e Educação: desafios teóricos-práticos.* São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.

Teixeira, A. (1968). *Educação é um direito.* São Paulo, SP: Companhia Editora Nacional.

Wrege, M. G. (2012). *Escolas Democráticas: um olhar construtivista.* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

XIII CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL

PELA DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

27 a 30 de setembro de 2017 – Salvador – BA ISSN 1981-2566

www.conpe2017.ufba.br

VIGOTSKI E A PSICOLOGIA DA ARTE: CONTRIBUIÇÕES PARA AS POLÍTICAS PÚBLICAS

Tatiane Superti – UNIPAR[177]

Vigotski, nova psicologia, nova arte

Com base nas obras Psicologia da Arte (Vigotski, 1999) e A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca (Vigotski, 1999), como também em Prestes (2010, 2015) Cabral (2008) e Delari Junior (2011) podemos considerar que Vigotski deixou contribuições importantes no campo da arte, produzindo análises de obras literárias, participando de debates com artistas contemporâneos a seu tempo e ainda produzindo material em psicologia a respeito da relação entre esta e a arte. Podemos considerar também que este período de produção do autor mais especificamente ligado à arte foi o período em que residia e trabalhava em Gomel, por volta de 1915 a 1924, antes de morar em Moscou e trabalhar na universidade ao lado Luria e Leontiev.

Estamos afirmando, então, que produção de Vigotski a respeito da arte foi anterior a construção da psicologia histórico cultural junto a seus parceiros teóricos, com a tese fundamental, pautada no materialismo histórico, da gênese e desenvolvimento social da psique. No entanto, observamos já no livro Psicologia da arte, as sementes de uma psicologia genuinamente marxista e comprometida com a revolução social, ou seja, uma concepção história e dialética tanto da própria psicologia como da arte.

De acordo com Tuleski (2008) e Prestes (2010), sabemos que a obra vigotskiana é marcada pelo contexto da Revolução Russa de 1917, assim, é uma teoria politicamente comprometida com os ideiais do comunismo. Vigotski teve como objetivo contribuir para a formação do novo homem revolucionário, isto orientou, sobretudo epistemologicamente, sua produção, de modo que desde a explicação da psique até os encaminhamentos práticos ou técnicos disso, tinham como fim contribuir para o processo revolucionário em curso.

Deste modo, para a sociedade nascente após a Revolução de 1917 e para o enfrentamento da contrarrevolução, propôs uma nova psicologia com base no materialismo

[177] Universidade Paranaense – Unipar, campus Cascavel. tatianesuperti@prof.unipar.br

histórico. Este compromisso com a revolução em curso já estava declarado no livro psicologia da arte (1999):

> Não se pode nem imaginar que papel caberá à arte nessa refusão do homem, quais das forças que existem, mas não atuam no nosso organismo ela irá incorporar à formação do novo homem. Só não há dúvida de que, nesse processo, a arte dirá a palavra decisiva e de maior peso. Sem a nova arte não haverá o novo homem.

A arte para Vigotski, mergulhado nos debates e efervescência cultural de um país recém revolucionário, também deveria assumir um posicionamento revolucionário, no sentido de contribuir para a construção da sociedade comunista. No entanto o autor não era leviano ou superficial a ponto de defender a arte como uma estratégia de reprodução mecânica de ideários. Considerava em profundidade o caráter complexo e transformador da arte, ou seja, entendia que uma obra de arte poderia contribuir para a humanização dos homens, por isso a arte poderia servir, assim como a psicologia, para a efetivação do novo homem.

Para Vigotski (1999) a arte é a relação dialética entre forma e conteúdo, que compõe uma estrutura e nesta fica objetivado sentimentos superados no ato de criar. A discussão sobre forma e conteúdo foi bastante polêmica na Rússia pós revolucionária, dando origem a movimentos, como o formalismo e simbolismo russo, que ou priorizavam a forma ou o conteúdo na defesa de uma concepção de arte.

É na dialética que o autor pautou-se para superar a dicotomia, tanto na psicologia (corpo ou mente) como na arte (forma ou conteúdo). Considerando então, que a forma nega o conteúdo, rearranjando-o e criando uma nova obra. Deste modo, o conteúdo é retirado das relações sociais, da materialidade, mas a forma como é tratado, trabalhado, garante um distanciamento da realidade imediata, criando uma nova obra. Nas palavras do autor:

> A arte está para a vida como o vinho para a uva – disse um pensador, e estava coberto de razão, ao indicar assim que a arte recolhe da vida o seu material mas produz acima desse material algo que ainda não está nas propriedades desse material (Vigotski, 1999, p. 308)

Além disso, no ato de criar, o artista transforma os próprios sentimentos, ou as próprias vivências de forma mais ampla. Quando o artista está trabalhando na negação do conteúdo ou na "enformação" do conteúdo, está colocando em movimento seus próprios sentimentos retirados das relações sociais, transformando-os no processo de criar. Assim, na estrutura da obra, relação entre forma e conteúdo, permanecem objetivados os sentimentos transformados na criação.

Deste modo, um sentimento que era particular e cotidiano, ao ser superado no processo de criar, torna-se social e universal. Podemos considerar, então, que uma obra de arte expressa sentimentos tipicamente humanos, viabilizando a apropriação deles e contribuindo ainda para novas criações. Vigotski (1999) chama a arte de técnica social dos sentimentos, nesta perspectiva podemos entender a arte como uma via por excelência de expressão e transmissão de sentimentos.

Neste aspecto, da arte enquanto via de objetivação de sentimentos, observamos um contraponto do que seja arte no capitalismo: mais uma mercadoria. Hobsbawm (1996) estuda o século XIX, período que denomina *Era do Capital* pela consolidação do modo de produção capitalista, e aponta que a arte deste período é qualitativamente inferior a dos momentos históricos anteriores, coloca que a sociedade burguesa efetivou o mercado da arte e, em certo sentido, condicionou a produção artística ao mercado, ou seja, a arte assume função de mercadoria e representa status à classe dominante. O capitalismo propiciou uma revolução no campo da arte: a reprodução barata por meio da tecnologia, isto trouxe aumento no acesso de obras, como os livros. No entanto, trouxe também a produção artística voltada para atrair compradores com apelo ao público para o consumo das novas mercadorias. Assim, a arte deste período se caracteriza por duas vias: a arte para o entretenimento voltada para o público da massa e a arte que não se voltava ao prazer, mais reflexiva, cujo público alvo é uma minoria, que consume a arte enquanto mercadoria para demonstrar status.

O que estamos levantando é que se por um lado Vigotski defende a arte enquanto objetivadora de características humanas, no caso o sentimento, por outro, a arte na sociedade capitalista é entendida e vendida como mais uma mercadoria de luxo ou não. Assim, para a finalidade que o autor se volta de contribuir para construção da sociedade comunista, podemos compreender a necessidade de construir e trabalhar com uma proposta de arte que se volte para

além da simples mercadoria. Ou seja, a concepção de arte presente na obra vigotskiana, com a força para a transformação do homem e da sociedade, não é a arte enquanto mercadoria.

Psicologia da arte

Vigotski (1999) escreve a respeito da relação entre arte e psicologia, afirma que esta ciência deve explicar os conteúdos psíquicos presentes na arte, no entanto, tece críticas ao modo como a psicologia vinha cumprido esta tarefa de acordo com suas tradicionais vertentes teóricas. O autor em outro período da sua produção, mais especificamente no texto O significado histórico da crise da psicologia (Vigotski, 2004), revela o conteúdo burguês desta ciência expresso em suas bases filosóficas: ou materialista mecanicista ou idealista. Ao lidar com a arte, a psicologia, afirmando sua base histórica e de classe, também estava permeada pela reflexologia ou pelo estudo de comportamentos diretamente determinados por um estímulo estético, ou ainda às interpretações do inconsciente e outras características do artista por meio da obra.

Diante deste cenário teórico que permeava a relação entre psicologia e arte, Vigotski (1999) propõe o método objetivo analítico. Este método tem como objeto a própria estrutura da obra de arte, assim, por meio da análise da relação entre forma e conteúdo de uma obra, podemos revelar o que esta objetiva. Ou em outras palavras, a psicologia da arte revelaria, então, as funções psíquicas colocadas em movimento pela estrutura da obra.

Vigotski (1999) defende uma psicologia da arte pautada no método objetivo analítico, o qual se volta para a compreensão do que fica objetivado em determinada estrutura ou na própria obra de arte. Como expusemos acima, o autor trata a arte enquanto técnica social do sentimento e compreendendo o caráter dialético de sua teoria, inclusive, no que se refere às relações entre as funções psíquicas, não podemos compreender o sentimento de modo isolado. Assim, a obra de arte pode ser um meio muito eficaz de expressão de sentimento, entendendo-o em permanente interação com as demais funções psíquicas como percepção, pensamento abstrato, atenção, etc.

Destacando que esta complexa interação entre as funções psíquicas foi, antes de ser objetivada, vivenciada no processo de criar. Podemos considerar, então, pautando-nos ainda pelas contribuições de Prestes (2010, 2015) no que se refere as traduções para o português das

obras do autor em tela, que a estrutura de uma obra de arte objetiva vivências. Como afirma Prestes (2010) as próprias expressões emoção e sentimento na versão em português de Vigotski (1999) dizem respeito ao termo original em russo 'Perejivanie' o qual, conforme a autora, significa *vivência*.

> É evidente que as buscas de Vigotski envolviam a compreensão da função da arte na sociedade e na vida da humanidade. Numa só frase, ele resume de maneira brilhante que: "A arte é o social em nós" (Vigotski, 2008, p. 281), pois para ele a arte tem a função de superação do sentimento individual e o aspecto criativo da arte está no fato de ela possibilitar a transferência de uma **vivência** em comum. (Prestes, 2010, p. 117).

Estamos ressaltando com o exposto que o objetivado por uma obra de arte diz respeito ao complexo funcionamento do psiquismo, assim como, o processo de criar, em sua complexidade fica expresso na estrutura da obra de arte. Considerando o funcionamento psicológico em seu caráter social e dialético que Vigotski (1999) propõe que o trabalho psicológico com arte deve iniciar com a análise do que está objetivado em determinada estrutura artística para, a partir disso, lidar com as conseqüências da resposta estética no psiquismo do homem.

Para Vigotski (1999) a arte não é fruto da iluminação divina ou qualquer outra raiz extraterrena, como um bom materialista, muito menos produto de uma mente privilegiada. O processo de criar, inclusive artístico, tem sua raiz no trabalho, com a criação das condições de existência tipicamente humana. O ato de criar está ligado à própria formação humana. A criação da arte responde às necessidades sociais exclusivamente humanas, temos nisso, então, a arte como um produto que expressa as mais elevadas forças humanas.

Nesta perspectiva, Vigotski (1999) defende a arte como um poderoso instrumento de humanização dos homens, superando as explicações que a psicologia trazia até então sobre o tema. Bem como, fez árduas críticas à concepção de arte enquanto contágio. A obra de arte não oferece apenas o simples contágio da emoção expressada, ela contagia, mas vai além disso. Supera o contágio porque para a criação e apropriação da obra não basta estar emocionado, é necessário também pensar, imaginar, perceber o contexto e os recursos artísticos empregados.

Assim, na obra de arte ficam objetivadas determinadas vivências, para que ocorra a apropriação destas, o sujeito ou o fruidor as reproduz em si. Dizendo de outro modo: no ato de criar o artista lida com sentimentos, pensamentos, percepções que são transformadas e superadas no ato de criar, de modo que esta vivência permanece cristalizada na estrutura da obra de arte. Para a apropriação do que foi objetivado na obra, o sujeito entra em contato com a vivência alheia, o choque entre a própria vivência e o que foi oportunizado pela obra, pode provocar uma transformação psicológica, o que Vigotski (1999) chama de catarse.

Nesta perspectiva, para o fruidor ou o sujeito que entra em contato com a obra, a vivência contida nela, numa explicação dialética, relaciona-se em contradição com o já apropriado, possibilitando a transformação dos próprios sentimentos ou demais funções psíquicas exigidas na fruição, como pensamento, percepção, atenção, etc. Podemos afirmar, então, que o contato com a obra de arte oferece vivências indiretas, não cotidianas aos indivíduos, podendo contribuir para o desenvolvimento psicológico.

Como já anunciamos Vigotski chama de catarse o processo de transformação dos sentimentos implicado no ato de criar e apropriar-se da obra de arte. No entanto, não se refere a catarse de origem psicanalítica, ele trata o conceito enquanto um “curto circuito”, uma nova síntese psíquica, no sentido de superação de determinado sentimento seja pelo ato de criar ou apropriar-se da criação.

Deste modo, a psicologia da arte defendida por Vigotski (1999) deve pautar-se na análise da estrutura da obra de arte para revelar o que foi objetivado e garantido enquanto novas apropriações no processo de criar. Conforme estamos expondo, a arte tem a força de humanização porque contém em si valiosas características humanas, podendo contribuir também para transformação social.

Nesta perspectiva, o processo de criação artístico coloca em movimento um conjunto de funções psíquicas, este movimento pode promover uma nova organização, ou seja, pode promover desenvolvimento psicológico. De forma semelhante, a apropriação de uma obra de arte, exige a interação de determinadas funções psíquicas por meio de uma vivência indireta, o que pode provocar um salto qualitativo no funcionamento do psiquismo de determinado indivíduo. Por meio de uma obra de arte o individuo vivencia sentimentos que não estariam

presentes em sua vida cotidiana, que poderia nunca experimentar de outro modo. No entanto, por meio da arte, desta vivência indireta, seu próprio psiquismo fica enriquecido.

É isto que aprendemos com Vigotski (1999) quando afirma que a arte é o social em nós, ao entrar em contato com a arte trazemos para nossa intimidade aquilo que foi experenciado e superado por outros, compondo meus próprios sentimentos a partir da coletividade. Esta necessidade de conhecer e comunicar-se tão peculiar e forjada pelos próprios homens, a arte cumpre também, mas cumpre com a força de nos transformar psiquicamente. O poeta não nos deixa esquecer o quanto nossos sentimentos são um comboio de cordas:

> O poeta é um fingidor.
> Finge tão completamente
> Que chega a fingir que é dor
> A dor que deveras sente.
>
> E os que lêem o que escreve,
> Na dor lida sentem bem,
> Não as duas que ele teve,
> Mas só a que eles não têm.
>
> E assim nas calhas de roda
> Gira, a entreter a razão,
>
> Esse comboio de corda
> Que se chama coração.
>
> (Fernando Pessoa)

Psicologia da arte e políticas públicas

Podemos considerar que política pública é um conjunto de investimento do estado para garantia de direitos constitucionais, ou seja, é um conjunto de ações do estado para garantir condições básicas de vida à população, sendo que pode ser exclusivamente por tais ações que determinadas pessoas alcançam condições de sobrevivência (CRP, 2007).

A partir do materialismo histórico, sabemos que o estado está à serviço da classe dominante, de modo que opera, em geral, para a manutenção da sociedade de classes. No entanto, contraditoriamente, podemos construir serviços em políticas públicas que podem contribuir para a humanização, desenvolvimento dos indivíduos e da sociedade (Gonçalves, 1999).

Sabemos também que algumas políticas públicas, como o Sistema Único de Saúde e o Sistema Único de Assistência Social, foi fruto da militância de trabalhadores e usuários no sentido de consolidar o acesso à saúde ou assistência social como um direito e não mercadoria. Destacamos, com isso, que trabalhar ou defender política pública não implica, necessariamente, em abandonar a militância, inclusive em prol da superação do estado burguês.

A psicologia está presente nas políticas públicas enquanto ciência e profissão, colaborando no que é produzido a cerca de explicações sobre as pessoas atendidas, como também construindo atuações. Considerando o caráter individual e particular que historicamente a psicologia fez sua prática, tendo que não diferente disso, em geral, é sua produção teórica, estar inserida em políticas públicas coloca a psicologia em um desafio: ou reproduzir a clínica individual e particular, ou construir novos caminhos coletivos e públicos.

Construir serviços para atendimento da classe trabalhadora e no sentindo de promover humanização custa á psicologia também deixar de ser mercadoria de luxo e transformar-se na sua essência filosófica e política. Defendemos com isso, que a psicologia inserida em políticas públicas não é a transposição da psicologia clínica para outros contextos ou para atender a população pobre. A psicologia inserida em políticas públicas precisa compreender o indivíduo em relação dialética com a sociedade e construir técnicas de atuação para a transformação tanto deste indivíduo como da própria sociedade. Assim, deve assumir como compromisso político a transformação social. Com o exposto estamos destacando que a psicologia não deve transformar-se apenas em sua aparência (sair do consultório particular), mas repensar radicalmente as bases filosóficas e políticas que subsidiam as práticas.

Neste sentido, vemos na psicologia da arte um caminho que dialoga bem com as práticas em políticas públicas, não no sentido de esgotar as atuações, mas de mais uma possibilidade pouco explorada, considerando a capacidade de transformação psicológica que a arte pode suscitar. Defendemos, então, que a arte pode ser instrumento de trabalho do psicólogo seja em

saúde pública, em assistência social ou educação, sem perder de vista a especificidade de cada política.

A seguir faremos uma reflexão da atuação do psicólogo em três políticas públicas (saúde, assistência social, e educação) utilizando-se da psicologia da arte proposta por Vigotski (1999). Pretendemos somente iniciar um debate, sem recair na superficialidade das receitas ou regras cristalizadas e descontextualizadas, mas apontar caminhos a serem construídos.

Psicologia da arte e SUS

A psicologia deve dialogar com o objetivo maior da política pública que está inserida, deste modo deve colaborar para a promoção da saúde pública e coletiva quando ligada ao SUS. A referida ciência de modo direto ainda encontra pouca inserção na atenção básica, de modo que não é um profissional que compõe obrigatoriamente as equipes de Unidades Básicas de Saúde.

No entanto, o psicólogo está presente na média complexidade, sobretudo nos serviços que substituem o manicômio, na chamada Saúde Mental. São trabalhadores de importantes equipamentos, fruto da militância da Luta Antimanicomial, os Centros de Atenção Psicossocial - CAPS. Como o nome já anuncia, a atenção que se presta nestes serviços diz respeito à psicologia social (para superação de uma psicologia individualista e adaptacionista) com fins de atendimento de indivíduos em sofrimento mental. Neste equipamento os psicólogos trabalham, sobretudo, por meio de grupos, atendimentos individuais, visitas domiciliares e oficinas (CREPOP, 2013).

Considerando a inserção deste equipamento na Luta Antimanicomial e nos indivíduos atendidos, a psicologia da arte pode contribuir na identificação de obras que podem suscitar o desenvolvimento psicológico e também a transformação do sofrimento. O psicólogo pode trabalhar com atividades em grupo no sentido de planejar ações que possibilitem a apropriação da arte por meio, por exemplo de música, filmes, poemas, artes plásticas e outros. A sistematização dos encontros em grupo utilizando-se da arte pode levar a reflexões sobre a formação do indivíduo e mesmo a compreensão do sofrimento, encaminhando, inclusive, para a transformação deste. O trabalho do psicólogo, neste sentido, está em selecionar as obras de acordo com sua estrutura e o grupo a ser trabalhado, bem como planejar de forma sistematizada

os encontros, além disso, oferecer o contato com a obra, suscitando reflexões, debate e aprofundamento do que está sendo tratado. Assim, a obra de arte pode ser uma via para acessar os próprios conteúdos psíquicos e transformá-los.

O psicólogo que atua no CAPS pode trabalhar também com a promoção de espaços de criação por meio de oficinas. Nas oficinas o processo de criar pode ser explorado no sentido de entrar com contato com conteúdos que não seriam suscitados por outras vivências e encaminhar a catarse no próprio fazer criativo. Destaca-se que o fim desta oficina não é o produto em si, no sentido de uma formação para artistas, mas vivenciar o processo de criar, de entrar em contato com pensamentos ou sentimentos e etc e por meio de uma nova expressão, transformá-los. As oficinas podem ser de música, de poesia, de argila, etc, a depender do público e do material disponível.

A arte pode ser trabalhada com o sujeito em sofrimento mental justamente na superação desta condição e no enfrentamento das condições que produzem os sofrimentos, encontrando, por meio da arte, uma via de reflexão, de sentir ou de criar que podem não estar garantidas no cotidiano ou em outros espaços que os indivíduos freqüentam.

Pode até ser comum ter oficinas de artes nos CAPS, no entanto, em geral, estão voltadas para a simples convivência entre os indivíduos, para o entretenimento ou apenas mais uma atividade oferecida para preencher o cronograma do serviço. O que propomos como caminho para a utilização da arte na atuação do psicólogo é uma sistematização de ações que encontrem na arte uma via de contato e expressão sobre si mesmo e a própria realidade. Deste modo, trata-se de um processo planejado e conduzido pelo psicólogo contando com a participação ativa dos usuários.

De acordo com Vigotski (1999) o ato de criar fica mais enriquecido conforme a riqueza de apropriações. Assim, quanto mais apropriações forem garantidas aos sujeitos, mais poderão explorar o processo de criar. Podemos pensar, desta forma, na necessidade de disponibilizar e tornar acessível o legado cultural e artístico às pessoas em sofrimento mental, tornando, assim, tangível, mais uma ferramenta para o enfrentamento da situação que se encontram. Por que ter acesso a obra de arte deve ser limitado se esta objetiva características humanas? No planejamento das ações feito pelo psicólogo pode conter visita aos museus, galerias de arte, cinema, teatro etc.

Psicologia da arte e SUAS

O Sistema Único de Assistência Social coloca como obrigação do estado a garantia da seguridade social e amparo diante de situações de violações de direito (Brasil, 2009). Destacando que na sociedade capitalista o maior violador de direitos é o próprio estado, podemos compreender, então, que a política de assistência, assegura serviços que trazem certa proteção contra as ações do próprio estado e da sociedade capitalista (Gonçalves, 1999).

Deste modo contraditório, temos o Centro de Referência de Assistência Social – CRAS – como a porta de entrada da política de assistência. O psicólogo é um trabalhador que compõe a equipe mínina deste serviço. O CRAS fica intencionalmente localizado em regiões de pobreza, vulnerabilidades e risco e atende a classe trabalhadora desde a criança ao idoso, tendo a família, como grupo central para as ações. O psicólogo pode realizar atendimentos de orientação, grupos, oficinas e visitas domiciliares (CREPOP, 2008).

A partir disso, entendemos que o trabalho do psicólogo no CRAS está ligado ao desenvolvimento da consciência dos indivíduos em relação a si mesmos e a realidade que estão inseridos, ou seja, faz parte do trabalho do psicólogo suscitar a reflexão sobre o papel ativo dos sujeitos na constituição individual e na transformação das condições coletivas.

A psicologia da arte pode contribuir no sentido do sujeito refletir que se forma na relação com o outro, bem como, as condições sociais, são também forjadas e transformadas pelos próprios homens em coletividade. Pode contribuir para o desenvolvimento da consciência de si e da realidade que estão inseridos por meio de vivências que proporcionem o debate, a percepção, a reflexão e o sentimento da coletividade enquanto força transformadora.

Nesta perspectiva, o psicólogo pode trabalhar com a arte por meio de grupos, selecionando obras que objetivam vivências interessantes aos grupos. Cabe ao psicólogo neste sentido, selecionar as obras, planejar e sistematizar o contato com elas, e conduzir intencionalmente cada um dos encontros de modo a oferecer o que de mais valioso as artes trazem. É possível trabalhar com músicas, poemas, contos, literatura em geral, fotografia, artes plásticas, filmes, etc.

Afirmar que o psicólogo precisa conduzir intencionalmente os encontros planejados implica em fazer um uso consciente do que a arte pode suscitar nos sujeitos, sem jamais colocá-los em um posicionamento passivo. Se o que é necessário ser apropriado é a capacidade de criar

uma nova realidade, o que deve estar em exercício nas vivências é justamente o posicionamento ativo dos sujeitos, o que pode ser vivenciado, inclusive, por meio do vínculo que o psicólogo estabelece com o grupo.

Estamos tratando, então, de oferecer apropriações de obras de arte que revelem aos sujeitos suas próprias capacidades de criar novas condições de vida, inclusive, enquanto coletivo. Estamos tratando da capacidade da arte de possibilitar a humanização e a transformação social. O próprio Vigotski (1999) afirma que a resposta da arte não é imediata, mas ela prepara o indivíduo para uma ação, como se o tornasse capaz de uma ação intencional oferecendo novas condições psíquicas para tal. A arte pode oferecer condições psíquicas para o indivíduo refletir sobre si e sobre a realidade bem com agir nesta mesma realidade.

A experiência de criar por meio da arte pode também ser interessante à determinado grupo, inclusive, porque torna material, concreta, visível a transformação suscitada. É possível, por exemplo, trabalhar com uma oficina de grafite, ou outra, com intervenção no próprio bairro, a experiência da produção coletiva, bem como a própria transformação provocada no local de moradia, pode garantir aquisições de experiências coletivas aos indivíduos.

É possível também junto aos usuários por meio do CRAS oferecer sessões de cinema no próprio bairro, tendo em mente que a atividade não se justifica por ela mesma, mas como parte do trabalho do psicólogo de promover o desenvolvimento da consciência, do pensamento crítico, do sentimento de pertencimento àquele coletivo, como também de responsabilidade pela transformação das condições de vida.

Sabemos que o CRAS não é o único equipamento da assistência social, no entanto ficamos com este para abrir o debate acerca das possibilidades de atuação a partir da psicologia da arte. Mais uma vez afirmamos a intenção de indicar possibilidades de atuação e ampliar o repertório da psicologia no que diz respeito ao campo das políticas públicas, não pretendemos, então, recair em oferecer um "manual prático" da psicologia da arte, considerando, sobretudo, o caráter complexo e científico desta.

Psicologia da arte e educação

Leontiev (2004) coloca que a educação é a transmissão às gerações vindouras do legado cultural construído historicamente. Na educação formal temos tal transmissão ocorrendo de

forma sistematizada por meio de instituições como a escola. A escola deveria fazer o repasse do legado científico, filosófico e artístico para ocorrer o desenvolvimento psíquico em sua máxima potência. No entanto, na sociedade de classes, a apropriação de tais legados também é desigual, de modo que a escola voltada à classe trabalhadora, em geral, a escola pública, tem tais conteúdos minimizados ou empobrecidos, garantindo, assim, aos sujeitos, apenas o suficiente para a venda da capacidade de trabalhar (ler o básico, escrever o básico, contas simples e determinadas habilidades manuais ou forças braçais).

A filosofia e a história são perigosas porque ensinam a pensar, organizam o pensamento, e dão a noção de passado constituído pelo coletivo, ou seja, são exemplos de conteúdo que podem provocar o desenvolvimento do psiquismo e da capacidade de refletir sobre si e a sociedade. No entanto, o objetivo maior da educação seria oferecer aos sujeitos o já pensado e desenvolvido conceitualmente pelas gerações anteriores.

É neste processo de apropriação do legado filosófico, artístico e cultural que Leontiev (2004) e Vigotski (2009) entendem o processo de desenvolvimento do psiquismo. A escola deveria, então, contribuir para este desenvolvimento psicológico. Assim, o papel do psicólogo escolar está em contribuir na promoção do desenvolvimento psíquico, considerando que este processo é essencialmente social e coletivo.

Nesta perspectiva, a psicologia da arte na escola pode ser mais uma ferramenta para o processo de desenvolvimento dos estudantes, no sentido de contribuir para a humanização deles. Destacando novamente o caráter social e coletivo do processo, podemos observar a necessidade de ampliar os objetos oferecidos para a aprendizagem, podendo ser também a arte.

A arte não lida com conceitos científicos, mas ela pode oferecer determinado conjunto de significados que objetivam uma realidade, o pensamento crítico, colocando em movimento também funções como a atenção concentrada, a percepção etc. Deste modo, estamos defendendo a arte como mais um recurso para o desenvolvimento psíquico que o psicólogo escolar pode fazer uso, negando práticas individualistas e de culpabilização do estudante pelo processo de aprendizagem.

Além disso, o psicólogo escolar pode auxiliar o planejamento pedagógico ao explicar as contribuições da arte e sua utilização intencional. Assim, é possível planejar e executar

sessões de filmes para trabalhar determinados conteúdos, como também exercitar o pensamento crítico, a atenção concentrada, os sentimentos.

As músicas também podem ser oferecidas com os mesmos objetivos. A literatura é um poderoso objeto cultural para o desenvolvimento da consciência crítica e do próprio pensamento conceitual. Tanto a música como a literatura podem ser trabalhadas pelo psicólogo por meio de oficinas, nas quais se oferece apropriação e também a possibilidade de criação, pode ocorrer, por exemplo, no contraturno escolar.

O teatro tem a possibilidade de colocar os sujeitos tanto como protagonistas como também enquanto expectadores, no sentindo de enfrentar e assistir aos dramas coletivos e individuais que podem encontrar superação no próprio processo de criar. Construir coletivamente uma história, vivenciar com profundidade os dramas dos personagens que de algum modo se relaciona com a realidade social, pode trazer experiências coletivas de superação e aquisição que não seriam garantidas no cotidiano de cada estudante.

Reafirmamos a necessidade de riqueza de apropriação para a condição de criar, de modo que é papel da escola, e assim também do psicólogo que atua neste espaço, garantir, oferecer, oportunizar o contato com as mais variadas artes no sentido de possibilitar, inclusive, o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Reafirmamos, ainda, o quanto o trabalho do psicólogo precisa ser planejado e intencionalmente conduzido para a humanização dos estudantes.

Considerações finais

Com o exposto até aqui afirmamos o caráter político da obra vigotskiana que se apresenta também em seu trabalho sobre arte. Quando Vigotski (1999) dedica-se ao tema já tem em mente e expressa na obra a contribuição que a arte pode oferecer para o processo de transformação da sociedade, qual seja: transformar psiquicamente o homem.

A obra de arte é entendida, nesta perspectiva, como um objeto cultural que traz em sua estrutura características tipicamente humanas, ou seja, um objeto cultural com elevadas capacidades de humanização. O autor propõe, então, o método objetivo analítico para a psicologia revelar o que fica objetivado nas obras de arte. Esta objetivação ocorre no processo de criar e fica disponibilizado para novas apropriações.

A apropriação de uma obra não se dá de forma direta ou imediata, é preciso mediação, relações sociais que possibilitem a transmissão do que está no social (obra) para o indivíduo, no sentido deste recriar em si o que foi superado na criação da obra. O processo de catarse implica em colocar em contradição o que já estava apropriado pelo sujeito com a nova vivência suscitada pela arte, este choque poderia resultar em transformação psíquica.

Retomamos ainda, que o defendido por Vigotski (1999) como capaz de tal transformação é um objeto rico em experiências humanas, um objeto que represente a capacidade de criar em sua mais alta complexidade de sentimento e pensamento, entre outras funções. Ou seja, nem tudo o que tem a aparência de arte pode ter em sua estrutura condições para o trabalho que defende o autor.

Fazemos esta observação considerando o lugar da arte na sociedade capitalista, o lugar que todos estamos, o de mercadoria. Consideramos que a mercadoria suscita no indivíduo o desejo de consumo, satisfazendo a necessidade criada de consumir determinado objeto: em série e descartáveis (músicas, filmes, novelas, séries, etc). De modo que esta mercadoria contribui para o oposto da humanização ou da consciência crítica sobre si e a realidade, contribuindo assim, para a alienação.

O trabalho com arte na perspectiva do Vigotski (1999) precisa levar em conta o que a obra traz em sua estrutura, o que ela pode oferecer aos sujeitos atendidos, cabendo ao psicólogo conduzir o processo de apropriação ou mesmo de criação. Neste sentido as obras devem contribuir para o processo de humanização e desenvolvimento psíquico.

O objetivo de humanização da psicologia da arte dialoga essencialmente com a atuação da psicologia em políticas públicas e ainda possibilita construir as práticas necessárias que se voltem ao coletivo, e ainda à transformação social. O próprio Vigotski, tão ativo no processo revolucionário que vivenciou, é enfático ao afirmar que não há o novo homem sem a nova arte, trazendo para os nossos tempos, podemos considerar que não há um homem humanizado e consciente sobre si e a sociedade se a psicologia continuar reproduzindo alienação.

Não estamos afirmando com isso que a psicologia tem sozinha a missão de transformar o homem e a sociedade, mas consideramos que esta ciência e profissão não pode reproduzir uma prática individualista e particular, sobretudo, em contextos públicos e coletivos.

Entendemos, assim, a psicologia da arte como um caminho para a fazeres e saberes mais humanizados e revolucionários.

Referências

Brasil. (2009). *Tipificação nacional dos serviços socioassistenciais*. Brasília: Ministério do desenvolvimento social.

Conselho Regional de Psicologia – PR. (2007). *Cadernos de psicologia e políticas públicas*. Curitiba: Gráfica e editora Unificado.

CREPOP. (2008). *Referência técnica para atuação do(a) psicólogo(a) no CRAS/SUAS*. Brasília: Conselho Federal de Psicologia.

CREPOP. (2013). *Referência técnica para atuação do(a) psicólogo(a) no CAPS/SUS.* Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2013.

Cabral, M. G. (2008). *Eisenstein e a psicologia da arte.* Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina – Psicologia. Florianópolis.

Delari Junior, (2011). *A. Sentidos do "drama" na perspectiva de Vigotski: um diálogo no limiar entre arte e psicologia.* Maringá: Psicologia em Estudo**,** v. 16, n. 2, p. 181-197, abr./jun.

Gonçalves. R.S. (1999). *O estado burguês na visão de Marx.* Cascavel: Assoeste.

Hobsbawn, E. (1996). *A Era do Capital.* Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Leontiev, A. L. (2004). *Desenvolvimento do psiquismo*. São Paulo, SP: Centauro.

Pessoa, F. (1993). *Antologia poética.* São Paulo: Cia das letras.

Prestes, Z. (2010). *Quando não é quase a mesma coisa: análise das traduções de Lev Seminovicht Vigostki no Brasil repercussões no campo educacional.* Brasília: Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação.

Prestes, Z. Tunes, E. (2015). *Algumas informações biográficas sobre L. S. Vigotski.* Fractal: Revista de psicologia, v27, n1, jan-abril.

Tuleski, S. C. (2008). *Vygotski: a construção de uma Psicologia Marxista.* Maringá: Eduem,

Vigotski, L. S. (1999). *Psicologia da Arte.* São Paulo: Martins Fontes.

Vigotski, L. S. (1999). *A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca.* São Paulo: Martins Fontes.

Vigotski, L. S. (2004). *Teoria e Método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes.

Vigotski, L. S. (2009). *A construção do pensamento e da linguagem.* São Paulo: Martins Fontes.

A PSICOLOGIA E A PRÁTICA PEDAGÓGICA: INTERVENÇÃO PELO VIES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA[178]

Deise Terezinha Peleke Lara Zene - SME-Irati-PR[179]

Teresa Cristina Magnabosco de Oliveira - SME-Irati-PR[180]

Introdução

O presente artigo tem por objetivo apresentar uma proposta de trabalho realizada envolvendo profissionais da psicologia e da pedagogia que ocorreu em uma escola da rede municipal de uma cidade do Paraná, durante os anos letivos de 2015 e 2016.

Com este trabalho de intervenção, pretendeu-se ter como fundamentos os princípios da pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural, que além de fundamentar a proposta curricular municipal, possibilitam refletir sobre a função da escola enquanto emancipação humana e não como manutenção de uma ordem vigente, baseada em modelos a priori.

Para tanto, primeiramente será feita uma breve contextualização da prática social da escola apontando os aspectos e os condicionantes que levaram a intervenção na mesma. No segundo momento, será abordado sobre as propostas de instrumentalização envolvendo toda a comunidade escolar. Por fim, será feito um retorno à prática social da instituição do ensino, apontando as condições que se concretizaram em mudanças.

Contextualização

A experiência da qual trata este trabalho ocorreu na numa escola de periferia do município de Irati – PR, na qual recebe estudantes da Educação Infantil e Ensino Fundamental, tendo como unidade mantenedora a Prefeitura Municipal desde a Resolução nº 287/93.

No início da intervenção (2015), havia cento e vinte e sete (127) estudantes matriculados divididos em quatro[181] turmas de EF e duas de EI, todas no período vespertino. No período

[178] Esta experiência já foi apresentada no Encontro Estadual da ABRAPEE – PR em uma mesa redonda, para o qual, somente um resumo foi enviado.

[179] E-mail: deisezene@yahoo.com.br

[180] E-mail: magnabosco_firmo@hotmail.com

[181] Em 2015, não foi possível montar uma turma de 1º ano. As crianças nesta faixa etária foram matriculados em outra escola municipal localizada no mesmo bairro por opção dos pais.

matutino, funcionava apenas a Secretaria para atendimento à comunidade, o atendimento do contraturno e uma turma de Educação de Jovem e Adultos (EJA) fase I, de responsabilidade municipal, na ocasião, com cinco (5) pessoas, uma vez que o prédio é utilizado em dualidade com a escola estadual que desenvolve atividades no período matutino.O quadro de funcionário era composto por dez professores, uma diretora, uma coordenadora pedagógica e três auxiliares de serviços gerais e uma cozinheira.

Por ocasião do diagnóstico inicial, o setor administrativo funcionava em uma sala de 3m/3m que servia como secretaria, local para atendimento de professores, pais e/ou comunidade, além de servir algumas vezes, no período da manhã, para atendimento de estudantes no contraturno. A Sala utilizada para lanchar, para reuniões entre professores, conselhos de classe, formação em serviço, hora atividade do professor, entre outras, era a mesma utilizada pelos professores do ensino estadual.

O espaço destinado à biblioteca, também utilizado como sala de informática servia ainda para guardar material didático / pedagógicos e que em algumas ocasiões fora utilizado como espaço para reuniões e discussão de casos.

Os estudantes matriculados são filhos da classe trabalhadora, com poucos poderes aquisitivos, vários se enquadrando no que se denomina de risco de vulnerabilidade social, com pouco estímulo e possibilidades de letramento, ficando a escola responsável em introduzi-los no mundo letrado. De acordo com o Projeto Político Pedagógico a escola "teoricamente"[182] pautava suas ações nos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica.

A referida instituição de ensino, desde o ano de 2011, passava por problemas relacionados ao processo de ensino-aprendizagem que ficaram evidentes nos resultados obtidos nas avaliações externas e avaliações municipais (aplicadas pela Secretaria Municipal de Educação). É importante salientar que questionamos as avaliações externas, uma vez que se baseiam em aspectos quantitativos, todavia não podemos desconsiderá-los, principalmente para a verificação da prática social inicial do contexto em questão.

O índice de desempenho da aprendizagem desta escola, apontado pelo IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), no ano de 2013 foi 5.0, muito inferior ao do município

[182] "Teoricamente", pois como pudemos verificar no decorrer das ações, as profissionais que lá atuavam, não conheciam os fundamentos teóricos adotados tanto no projeto político pedagógico como na proposta curricular do município.

que foi 6,1, e o mais preocupante, quatro pontos percentuais abaixo do índice alcançado na avaliação anterior.

Em função do resultado obtido em 2011, a instituição já havia sido alvo de ações que compreendem o âmbito federal como o recebimento de verbas do PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola) destinadas à compra de materiais pedagógicos e formações para fortalecer a escola com vistas a elevar os índices. Além destas, foi alvo das ações do PIA (Plano de Intervenção na Alfabetização)[183] da Secretaria Municipal de Educação, gestão 2013 -2016, que inicialmente envolveu as dez escolas municipais com menor IDEB.

Outro dado que chamava a atenção, era a quantidade de alunos encaminhados para a equipe de educação especial da SME para avaliação psicoeducacional[184] devido às queixas relacionadas à aprendizagem, sendo o mais marcante, o encaminhamento, ainda em março de 2013 (início do ano letivo), de 10 estudantes de uma turma de 25, matriculados no 3º ano, devido aos possíveis problemas intelectual ou orgânico, que impediam o aprendizado dos mesmos.

Após tomar conhecimento destes casos, a psicóloga que passou a responder por esta unidade de ensino, ao invés de seguir com os trâmites deste processo, ou seja, fazer a avaliação padronizada realizava intervenções junto à coordenadora da escola e a professora da turma. Na ocasião, foram realizadas sondagem da aprendizagem mais detalhada, em parceria com as profissionais responsáveis pelo contraturno, a fim de propor prioridades no trabalho com estes alunos, uma vez que se verificaram defasagens acadêmicas, importantes lacunas que impossibilitavam acompanhamento dos conteúdos propostos para a turma.

Várias ações, tanto da área pedagógica e psicológica, foram realizadas em 2013 e 2014 na e com a escola, porém, com poucos resultados satisfatórios. Havia um número grande solicitação de transferências, conflitos interpessoais, entre outras, havendo uma dificuldade de gestão em muitas situações, que culminou com remanejamento de algumas profissionais desta unidade escolar. Além disso, se avolumava o número de queixas de aprendizagem.

---

[183]As ações decorrentes do PIA foram desde a formação profissional continuada e em serviço a ações propriamente relacionadas à intervenção pedagógica. Todas tiveram como parâmetro a avaliação diagnóstica municipal. Os resultados possibilitavam o estabelecimento de prioridades para a prática pedagógica para cada turma; orientaram planos de ações das profissionais envolvidas com o ensino.

[184]Modelo de avaliação proposto pela SEED/PR, para avaliação do desempenho acadêmico e intelectual com uso de testes padronizados, entre outros, em função de uma queixa escolar.

Os resultados da avaliação diagnóstica municipal do final de 2014, correspondentes a turma do 4º ano, a mesma que em 2013 frequentou o 3º ano, mostrou que a defasagem acadêmica da turma como um todo, havia diminuído. No entanto, mais de 50 % ainda apresentavam índices de aprendizagem a ser melhorado.

Dados preocupantes, considerando que cada ano letivo possui um conteúdo mínimo a ser trabalhado com cada turma e somente parte deste estava sendo apropriado por alguns estudantes, e, por conseguinte, continuariam apresentando defasagem ao longo da escolaridade. Outrossim, estes resultados indicavam que a escola não estava dando conta de seu papel: "possibilitar o acesso das novas gerações ao mundo do saber sistematizado, do saber metódico, científico" como defende Saviani (2008, p. 75), de forma satisfatória.

Dadas às situações mencionadas, surgiu a necessidade de uma intervenção diferenciada nessa unidade de ensino. Acrescenta-se que a intervenção teria que ser bem planejada, uma vez que intervenções anteriores, poucas alterações provocaram. Não se observava mudanças na postura e nas práticas docentes, o que se refletia no desempenho escolar insatisfatório, muito abaixo do mínimo estabelecido como meta. Este fato possibilitou verificarmos que as ações até então realizadas eram apenas paliativas e não problematizadoras das situações.

Assim iniciamos com a realização de um diagnóstico situacional para conhecer a dinâmica desta comunidade escolar. Visto que somente a partir da compreensão desta, seria possível a proposição de estratégias e ações que pudessem auxiliar a equipe que se encontrava em estado de desânimo, com poucas perspectivas de mudanças. Como corroboram Marx e Engels, (1998, p. 10**),** "As premissas de que partimos [...] são os indivíduos reais, a sua ação e as suas condições materiais de existência, tanto as que já encontram prontas, como aquelas engendradas em sua própria ação". Desta forma foi possível propor ações envolvesse toda a comunidade escolar, primando pela totalidade e não apenas a individualização e naturalização do processo, ora culpabilizando o estudante ora o trabalho docente.

Importante pontuar, que as ações foram favorecidas pelo conjunto de ações que ocorreram concomitantemente em toda a rede de ensino municipal (formação e suporte técnico para todas as áreas de atuações) e que ao mesmo tempo complementaram-nas fornecendo o apoio e direcionamento necessário à comunidade escolar local.

A referida proposta de trabalho teve como objetivo principal buscar meios para melhorar a qualidade do ensino e assim, garantir a aprendizagem dos estudantes, fazendo com que esses não fossem lesados no que diz respeito ao seu direito de aprender. Cumprindo de fato o que se preconiza em discursos políticos: "Educação para Todos" expressa nos Projetos Políticos Pedagógicos e Propostas Curriculares, mas que na prática têm estado cada vez mais distantes de algumas escolas e salas de aula, principalmente da escola pública.

No decorrer de dois anos, houve ações e reflexões tendo como base os autores: Marx, Vigotski e Saviani, direcionadas a cada um dos aspectos apontados no diagnóstico situacional como problema e foram imprescindíveis interferindo positivamente no resultado obtido nestes dois anos de trabalho. Mas, o investimento maior foi no pedagógico: Formação e Reuniões mensais por turma escolar nas quais eram definidas as ações e encaminhamentos.

Severino e Pimenta (2011) defendem que investir no desenvolvimento profissional, tanto a formação inicial como a continuada, articulada, identitária e profissional, é investir na formação das condições de trabalho, mas principalmente, na valorização profissional. "As transformações das práticas docentes só se efetivarão se o professor ampliar sua consciência sobre sua própria prática, a da sala de aula e da escola como um todo" (Severino e Pimenta, 2011, p. 15).

É preciso resgatar a profissionalidade do professor, encontrar a identidade deste profissional como defende Libâneo (1998), que está em crise em função do status que ocupa no nível social devido às circunstâncias que o próprio processo histórico produziu no que se refere a educação, dentre eles a ausência de uma reflexão crítica sobre a ação profissional como aponta Facci (2004, p. 28 e 29).

Facci (2004), ao analisar o trabalho do professor discute a valorização ou esvaziamento deste. Segundo ela os problemas enfrentados pela educação na atualidade, a descaracterização do profissional professor, produzidas, pelo contexto histórico-social, denigrem o seu trabalho e provocam sofrimento.

Segundo esta autora, com a sociedade em constantes mudanças, novas funções são atribuídas e por vezes assumidas pelo professor, encarado como vilão em muitas ocasiões, responsável por todo tipo de mazelas que ocorrem no espaço intra-escolar e/ou pelas problemáticas enfrentadas pelas instituições educativas.

Facci (2010 p. 123 a 125) apresenta e analisa a crise vivida pela sociedade "uma época marcada por transformações profundas e contraditórias" que refletem na escola e no trabalho do professor, ficando este a mercê de várias teorias pedagógicas e psicológicas pautadas muitas vezes em fundamentos filosóficos pouco consistentes. Segundo ela, "uma sociedade do conhecimento marcada pelo esvaziamento do conhecimento científico na escola [...] dando lugar para conteúdos extracurriculares".

Ler, escrever, contar, rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais são os conteúdos fundamentais da escola elementar. O saber deve sistematizado voltado à cultura erudita (Saviani, 2008, pp. 14-15).

Só assim a escola pode exercer sua função social, e a essência do conceito a ela atribuído por Saviani, como o local onde o conhecimento historicamente acumulado é socializado às gerações mais novas, pelas gerações adultas, (representadas pelos alunos e professores) de forma sistematizada. Ainda segundo Saviani (1994), essa forma de acesso ao conhecimento é indispensável ao cidadão, por isso:

> [...] o povo precisa da escola para ter acesso ao saber erudito, ao saber sistematizado e, em consequência, para expressar de forma elaborada os conteúdos da cultura popular que correspondem aos seus interesses (Saviani, 1994, pp. 103-104).

Este formato de trabalho procurou manter o princípio de uma construção coletiva, em um exercício de considerar cada situação em sua totalidade e materialidade compreendendo-as a partir de suas contradições, o qual trataremos a seguir.

Instrumentalização, reflexão e ação.

O homem é um ser social e interativo que constrói seu conhecimento em grupo, com seus pares. A aprendizagem ocorre a partir de um intenso processo de interação social e a partir deste, vai internalizando instrumentos culturais, experiências vivenciadas com outras pessoas possibilitando a re-significação individual.

Segundo Asbahr (2005, p. 173), ao compartilhar, em coletividade, as necessidades e os motivos de sua atividade pedagógica e pensar estratégias comuns para a superação das

dificuldades existentes na escola, os professores criam espaços de resistência à fragmentação do seu trabalho.

Leontiev (1978, p. 85), escrevendo sobre o trabalho como condição fundamental da existência humana, citando Marx escreveu que os homens só produzem colaborando e trocando entre si as suas atividades, havendo a partilha entre os diversos participantes da atividade produtiva e que o produto final só é possível graças à atividade da coletividade. Processo possível somente se houver uma reflexão sobre as ações e significativo se as metas forem conhecidas e propostas em conjunto, uma vez que, condiciona e orienta a atividade.

Tendo o acima exposto como premissa, em fevereiro de 2015, duas profissionais da secretaria de Educação, a coordenadora pedagógica e a psicóloga, responsáveis pela escola de posse dos resultados referentes aos índices do desempenho acadêmicos dos últimos anos e dados referentes aos conflitos entre funcionários, bem como o rótulo de escola violenta e algumas queixas de insatisfação por parte da comunidade-, realizaram uma primeira conversa com a nova gestora e a coordenadora pedagógica e na sequência, com todos os funcionários, problematizando a situação em questão. Todos puderam expor suas opiniões e angústias mediante aos dados e fatos por elas vivenciados. Em seguida, foi apresentada a intenção da parceria, porém, como era esperado, algumas profissionais mostraram-se receosos e até incomodados, outros mais predispostos a estabelecer uma parceria entre as equipes em busca de resultados mais satisfatórios.

Tínhamos muitos desafios pela frente, mas com bases conceituais frequentemente sendo estudadas e revisitadas, principalmente permeadas pelas categorias de mediação, contradição e totalidade, a partir de dados concretos com planejamento e uma metodologia a todo tempo sendo discutida.

A proposta constituiu-se em momentos em que as equipes da secretaria de educação e a da escola, destinaram para o estudo das singularidades e necessidades de cada turma definindo coletivamente como redirecionar ações dentro e fora de sala de aula, inclusive quanto à gestão escolar, além de uma retomada teórica que respaldasse as ações. Foi planejada uma formação por meio de leituras e discussões sobre princípios da psicologia histórico-cultural e pedagogia histórico-crítica, pois, apesar de fundamentar tanto a proposta curricular do município, como

do projeto político pedagógico da escola, evidenciamos práticas pedagógicas, atitudes e discursos marcados por um ecletismo, sem a compreensão sobre estas concepções teóricas.

De acordo com Mello (2007), conhecer as condições adequadas para a aprendizagem é condição necessária para a organização intencional das condições materiais de vida e de educação que permitem a apropriação máxima das qualidades humanas. Portanto, o ponto de partida foi possibilitar uma compreensão crítica do processo de formação dos indivíduos. Segundo Facci (2004, p. 64), "[...] não podemos prescindir do conhecimento teórico para analisar e modificar a prática pedagógica". Assim, sob a responsabilidade das profissionais autoras deste artigo, este grupo de estudos ocorreu a cada quinze dias após o expediente de trabalho das 17:10 às 19:30, de fevereiro a agosto de 2015, perfazendo um total 22 horas presenciais com a participação de toda a equipe e a gestora da escola.

Marx (1998) adverte que as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens e que o próprio educador precisa ser educado, portanto as ações incidiram principalmente para a prática docente. Para tanto, alvo dos estudos foram alguns princípios da linha teórica adotada a fim de nortear a prática educacional na escola.

A outra frente da intervenção consistiu em reuniões mensais com duração de duas horas por turma, envolvendo a professora regente, a professora de apoio, a coordenadora e gestora da escola além da equipe da secretaria de educação totalizando 18 horas anuais por turma, portanto 32 horas no biênio da intervenção. As intervenções pedagógicas eram decididas em conjunto com a designação de tarefas para cada profissional presente no encontro e registradas para facilitar a reavaliação no encontro seguinte. Além disso, nestas reuniões eram definidos os encaminhamentos, dependendo da necessidade, como por exemplo, para diferentes equipamentos da Secretaria de Assistência Social, da saúde, reuniões com pais, orientações e /ou trabalho com a família, além de temas para estudo.

Na primeira conversa com as professoras regentes, em nenhum momento o baixo índice de aprendizagem foi relacionado à prática pedagógica, e sim a problemas com o aluno, seus familiares, dificuldades sociais entre outros transferindo a situação para algo externo ao fazer docente. Ficou evidente também uma prática/atuação instintiva e não intencional, e, sobretudo, pautada em senso comum em relação às práticas pedagógicas. Somado a isso, foi possível perceber uma equipe individualista, fragmentada e pouco disposta a receber ajuda de outras

pessoas. Levantou-se também, a questão do número elevado faltas e até abandono escolar, alguns deles não comunicados ao Conselho Tutelar, ou encaminhados para o Centro de Referência da Assistência Social (CRAS) entre outros. Observou-se ainda, a necessidade da reorganização e redefinição dos atendimentos de apoio pedagógico no contraturno e a necessidade de acrescentar o estudo do Projeto Político Pedagógico, a fim de resgatar o papel da escola e de cada um de seus integrantes.

O intervalo de tempo entre o primeiro encontro individual com os professores (chamado formação específica) e o segundo foi utilizado para organizar ações a fim de que as professoras compreendessem que a proposta de intervenção realmente objetivava auxiliar a escola para reverter à crise em que se encontrava, através do trabalho conjunto de profissionais da escola que doravante contaria, efetivamente com mais duas profissionais: as proponentes de referida intervenção.

É importante pontuar, que todas as intervenções surgiam e eram discutidas nos encontros ou em pequenas reuniões, assim como, definidos os responsáveis por cada item constante nas ações. Essa observação apesar de simples é relevante para esta intervenção como um todo, uma vez que toda ela foi uma (re)construção coletiva e uma formação em serviço para todos os envolvidos. A preocupação residia no fato desta mesma equipe ter vivenciado experiências de formação anterior sem que refletisse na dinâmica escolar, principalmente pautada em situações pragmáticas, sem fazer o caminho da práxis.

Paralelo ao trabalho com as professoras, dado que era uma demanda apontada, houve a readequação de espaços dentro da escola, o laboratório de informática desativado ganhou divisórias internas e passou a abrigar a secretaria da escola e uma sala para reuniões, bem como um local de lanche para as profissionais. A antiga sala que abrigava a secretaria da escola e os documentos escolares passou a ser utilizada para realização do reforço escolar no período da manhã e da turma da EJA a tarde fornecendo, assim melhores condições de trabalho.

Sobre os aspectos de gestão, foram realizadas conversas com a diretora e coordenadora a fim de que estas refletissem suas posturas e delimitação de funções, uma vez que algumas ações tinham intervenção das duas profissionais e em outras, envolvimento insuficiente, além de decisões conflitantes. Assim, passou a ocorrer um assessoramento no que se refere ao Plano

de ação[185] de cada uma das profissionais, planos estes, elaborados em conjunto, que se tornaram norteadores e suporte das demais intervenções agregando qualitativa e quantitativamente ao conjunto de ações realizadas na instituição. Em especial para a coordenadora pedagógica, a fim de que assumisse sua função e sentisse mais segurança ao exercer uma formação e a dar orientações aos professores. O plano de ação da diretora foi direcionado ao resgate as relações pessoais na escola. Assim, foram estabelecidas estratégias de confraternização e valorização do profissional. Foram organizadas ações como: Dia da família na escola, Sarau de poesia para os funcionários, Projeto de leitura para todos os funcionários, gincana cultural entre outras.

Outro ponto primordial foi o investimento no relacionamento da escola com a família. Uma das mais importantes consistiu nas atitudes e formas de receber os familiares e tratar os problemas, queixas, solicitações dos mesmos, papel desempenhado especialmente pela nova gestora e aos poucos adotado pelas demais profissionais da Escola A. Em pouco tempo, foram observadas mudanças e diminuição de conflitos entre família e escola, cabendo a esta última, apesar de atitudes afáveis e respeitosas, a retomada do controle de algumas situações, como por exemplo, o resgate da valorização da escola diante das famílias que costumavam invadir salas de aula discutir com professor, brigar, ameaçar ou tirar satisfação de colegas de seu filho (a) em função de algum desentendimento.

Os conflitos entre estudantes passaram a serem enfrentados e resolvidos sem postergações, seguindo orientações da psicóloga, os conflitos eram contidos, na sequência, resolvidos com conversas com os envolvidos, sendo necessário, muitas vezes trabalhar com a turma toda. Isso porque, nos anos anteriores, aos poucos, devido a frequência (conflitos) com que ocorriam, muitas vezes eram ignorados ou seu enfrentamento protelado, avolumando os conflitos, acirrando um pouco mais as rixas entre algumas famílias da comunidade.

Ainda neste primeiro mês da intervenção, foi realizada uma reunião com os pais para tratar da importante e necessária parceria da família e escola no desenvolvimento dos filhos/estudantes, do papel da escola, da importância dos estudos possibilitados pela escola na formação das pessoas. Cabe ressaltar que a presença dos pais não foi tão expressiva. Porém, os

[185]O plano de ações tanto das gestoras como das coordenadoras pedagógicas passou a ser uma solicitação da Secretaria Municipal de Educação em decorrência da formação que cada um dos grupos teve durante dois anos consecutivos que possibilitou a reflexão e delimitação das atribuições e funções de cada uma destas profissionais.

presentes expuseram suas dúvidas, opiniões sobre a organização da escola e das dificuldades que tinham em conversar com as professoras. Essas informações contribuiriam para as ações posteriores.

Neste período, entre o primeiro e o segundo encontro ocorreu a aplicação das provas municipais em cada uma das turmas do 1º ao 5º ano de todas as escolas cujos resultados, expressos na ficha de monitoramento de aprendizagem[186], foram utilizados como base para a discussão.

A seguir serão apresentados o modelo de ficha de monitoramento da aprendizagem e os resultados de cada turma expressos em gráficos.

SCOLA
PROFESSORA:

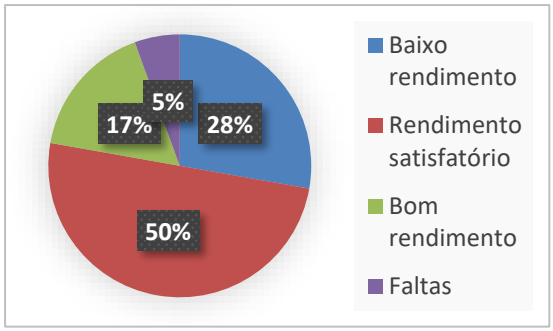
FICHA AVALIATIVA 1° ANO A

CONHECIMENTOS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
ESCREVE O NOME			T			C				C							
RECONHECE A LETRA INICIAL DO NOME			R			C											
RECONHECE AS VOGAIS			A														
RECONHECE AS LETRAS DO ALFABETO			N														
COMP. TEXTOSLIDOS POR OUTROS LEITORES			S														
DIFERENC.LETRAS/Nº E OUTROS SÍMBOLOS			F														
LEITURA DE GRUPOS DE LETRAS						C											
ESCRITA DE GRUPOS DE LETRAS																	
INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS NÃO VERBAIS																	
IDENTIFICA CORES																	
CONSTRÓI SEQUENCIAS																	
REGISTRA QUANTIDADE DE 1 A 9																	
DOMINA ADIÇÕES SIMPLES																	
DOMINA SUBTRAÇÕES SIMPLES																	
DOMINA OS CONC. BÁS:DENTRO/FORA																	
MAIOR/MENOR																	
MAIS/MENOS																	
EM CIMA/EMBAIXO																	
INTERPRETA SITUAÇÕES PROBLEMAS													C				
ALTERNATIVAS CORRETAS	18	18	0	18	19	19	18	19	17	19	18	18	18	18	18	17	18

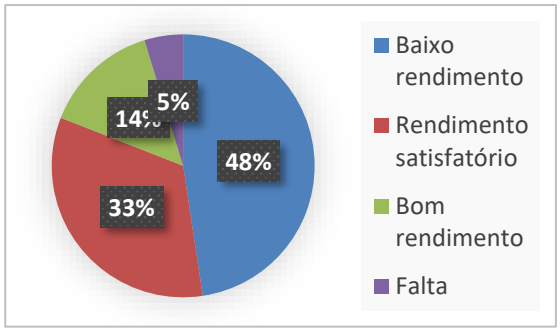
Fonte: Secretaria Municipal de Educação.

[186] As fichas de monitoramento de aprendizagem são tabelas que apresentam os conteúdos mínimos para cada ano escolar distribuídos na primeira coluna e nas demais colunas os números de registro de chamada de cada estudante, sendo o conteúdo em que se verifica domínio, representado pela cor verde e os demais com a cor vermelha.

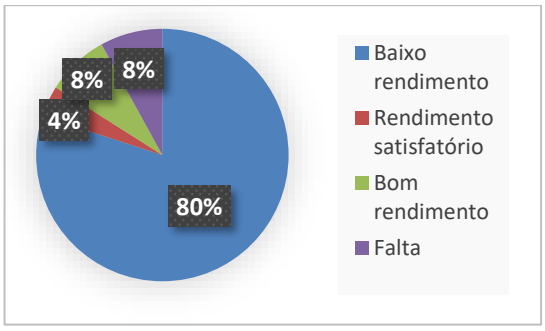
2º ano



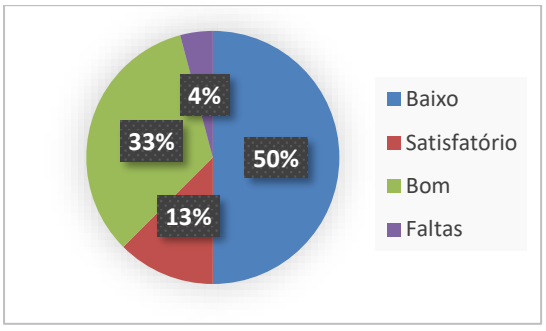
3º ano



4º ano



5º ano



Fonte: Secretaria Municipal de Educação Municipal

De posse destes dados, foram feitos estudos e de reflexões de cunho qualitativo, o diferencial em relação às avaliações externas. A primeira análise foi da turma como um todo: em quais conteúdos que a maioria apresentara domínio, quais as dificuldades, e, portanto, qual a maior necessidade educacional da mesma e quais estratégias seriam executadas na sala de aula.

Em seguida elaborou-se o planejamento de forma coletiva, com sugestões e orientações para todos os envolvidos. Definidas atividades e estratégias, estas eram registradas tornando-se o ponto de partida no encontro posterior.

Definidas as ações para a turma, foi considerado o desempenho dos estudantes que apresentaram maiores defasagens estabelecendo prioridades e metas a serem atingidas pelo professor regente e do contraturno, bem como leituras específicas para cada professora assessoradas pela coordenadora pedagógica da escola durante algumas horas atividades. Com esta ação intencionou-se prezar pela práxis, visto que associou a reflexão à prática e à teoria.

Esta dinâmica de trabalho foi mantida até o final de 2016, isto é, durante todo o período de aplicação da referida intervenção que trata este artigo.

A partir do terceiro encontro, as professoras mostraram-se mais à vontade em relação ao trabalho e em participar da formação. Externavam suas constatações de progressos acadêmicos e relatavam e relacionavam situações de sala de aula com o conteúdo discutidos e/ou estudado. A importância desse tipo de formação continuada e em serviço consiste exatamente nesse momento, quando realmente a práxis pedagógica se constitui. A avaliação dos resultados das estratégias previamente combinadas e colocadas em prática pelos professores durante suas aulas promoveu a reflexão docente em relação a sua prática e o confronto com a teoria.

Foi possível a todos os profissionais envolvidos comprovar a importância do planejamento intencional de atividades para alcançar as metas estipuladas e a necessidade de retomar conteúdos, quando estes não foram aprendidos por todos, utilizando metodologias diferenciadas para que realmente a aprendizagem acontecesse e o conhecimento fosse adquirido.

Isto pode ser considerado um avanço significativo, pois, como defende Saviani (2008), sendo a escola a forma dominante e principal da educação, torna-se responsável pelo processo de humanização dos indivíduos e um espaço de intervenção que lida com o que há de mais complexo e fundamental para os homens: o desenvolvimento do seu psiquismo influenciado pela educação.

Para Vigotski (2007), o ensino fornece impulso para modificar o curso do desenvolvimento, criando a área de desenvolvimento potencial, devendo este ser planejado, sistematizado para que seja possível produzir algo fundamentalmente novo no desenvolvimento da criança. Segundo o autor a educação deve desempenhar o papel central na transformação do homem. São palavras de Vigotski (2009):

> [...] onde o meio não cria os problemas correspondentes, não apresenta novas exigências, não motiva nem estimula com novos objetivos o desenvolvimento do intelecto, o pensamento não desenvolve todas as possibilidades que efetivamente contem, não atinge as formas superiores ou chega a elas com extremo atraso (p. 171).

Esse, exatamente era o desafio: reverter o quadro de fracasso escolar, vivenciado na escola, e promover um ensino que produzisse, "direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens" (Saviani, 2008, p. 13).

No primeiro ano de sua aplicação, as ações e intervenções foram vivenciadas mais intensamente devido a urgência e a necessidade de reverter a situação diagnosticada. No segundo ano, sem alterar o formato de trabalho, as atividades voltaram-se para a formação da identidade da comunidade e da equipe local. Para tanto, houve o consenso e retomada de atividades culturais, de apresentações envolvendo os familiares, pois, esta era uma queixa de muitas famílias. Gincanas, passeios culturais, apresentações artísticas, organização da estrutura e ambiente escolar e gerenciamento dos conflitos interpessoais ficaram sob a responsabilidade da gestora.

O trabalho com as famílias de modo geral ficou sob a responsabilidade da psicóloga em parceria com profissionais da escola dependendo da turma e objetivo. Foram realizados atendimentos às famílias envolvendo casos violência física e emocional, conflitos dentro e fora da sala de aula, resgate da autoestima, temas estes também tratados nos diferentes anos escolares. Outrossim, as reuniões com pais deixaram de ter como foco a dificuldade acadêmica ou relacional do filho (a) para tratar da importância da parceria para o desenvolvimento do mesmo, atividades guias das diferentes fases da vida, o desenvolvimento de algumas habilidades sociais, estratégias e atitudes da família perante os estudos e tarefas escolares que contribuem para melhor desempenho acadêmico, entre outros. Foram realizados encontros com familiares em cada uma das turmas de pré-escolar onde junto com seus filhos/irmãos/netos participaram de jogos envolvendo conteúdos trabalhados com as turmas com resultados muito positivos e participação bastante significativa.

Buscando diminuir conflitos e dificuldades relacionais envolvendo funcionárias dos serviços gerais foi realizado um trabalho juntamente com a direção e coordenação pedagógica com momentos de conversas, reflexão e de formação, coordenado pela psicóloga.

No decorrer destes dois anos, também se estabeleceu uma parceria efetivando-se o trabalho em rede com alguns equipamentos como CRAS, Conselho Tutelar, Secretaria da Saúde

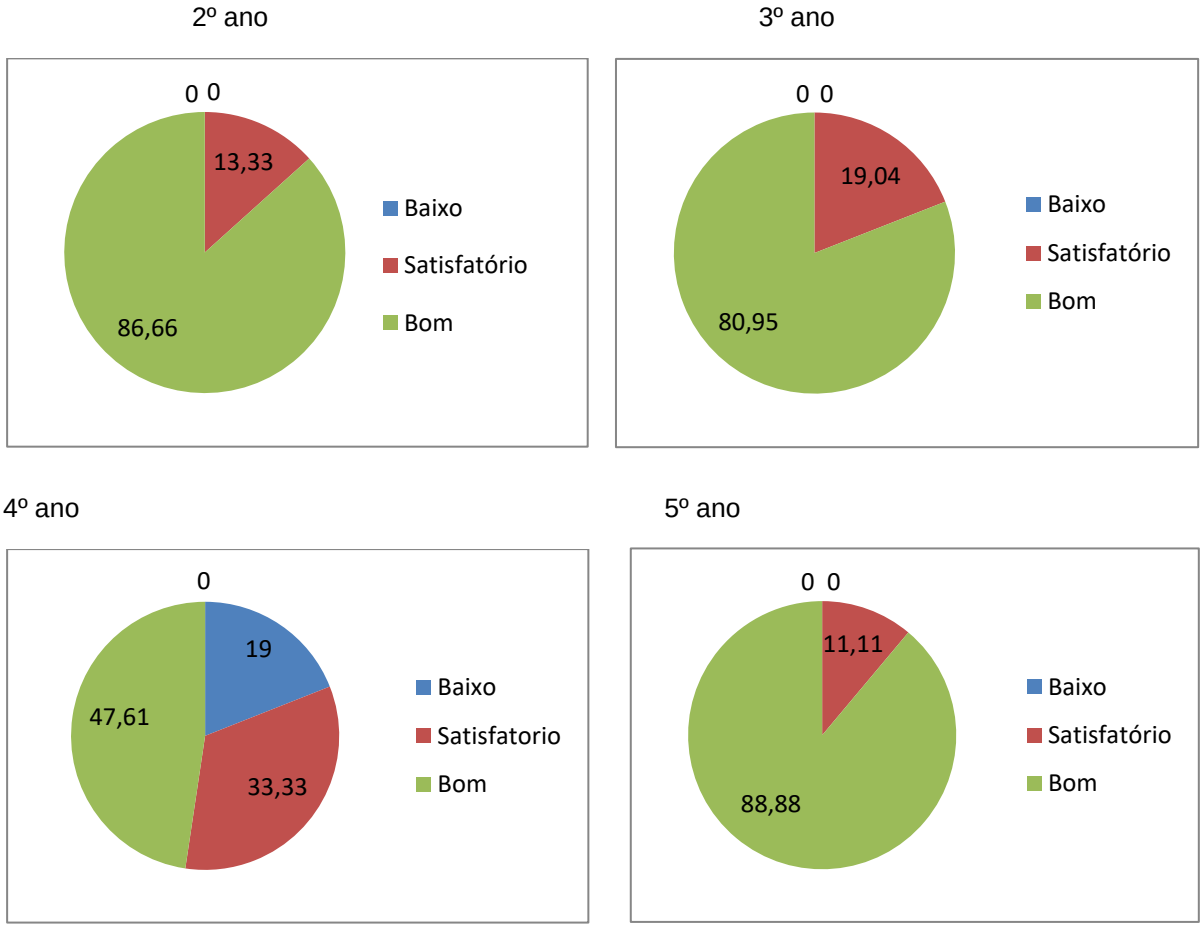
por meio da Unidade Básica de Saúde da comunidade e SME para encaminhamentos dos casos que fugiam à competência da escola.

O resultado de pequenas intervenções como a relatada acima, associadas às atuações da gestora no sentido de atender as necessidades dos funcionários, melhorias nas condições de trabalho, entre outras, foi possível contar com uma equipe de suporte que se envolvia nas atividades culturais, se oferecia para organização de murais, confecção de lembranças enquanto as professoras se ocupavam dos conteúdos acadêmicos, além, do envolvimento e zelo ao cuidar dos estudantes no pátio na hora do recreio dos mesmos.

Foram realizadas várias intervenções pedagógicas em sala com a turma toda, em parceria entre as professoras, coordenadora pedagógica e algumas vezes até, da gestora que possui formação em Letras, com resultados bastante satisfatórios. A coordenadora da SME, além de subsidiar as ações da coordenadora da escola, orientou as ações e prática pedagógicas seguindo o formato metodológico de trabalho pedagógico proposto pela pedagogia histórico-crítica proposto por Demerval Saviani como exposto (2012 pp.70-76) e didatizada por João Luiz Gasparim (2003), que possibilitou trabalhar os conteúdos de forma contextualizada, compreender os conhecimentos em suas múltiplas faces, entendendo-os como produção histórica.

A integração de ações entre os sujeitos e o comprometimento de todos, resultou em desenvolvimento acadêmico bastante satisfatório ainda em 2015, no final do ano letivo, comprovado através de nova aplicação da avaliação diagnóstica, neste momento, para verificar os efeitos da prática pedagógica sobre nível de aprendizado e desenvolvimento dos estudantes, o qual pode ser visto nos gráficos contendo os resultados, após nove meses desde o início das intervenções, que, demonstram importantes mudanças no desempenho acadêmico, comparados ao início do ano letivo, já expressos nos gráficos apresentados anteriormente.

Resultados da avaliação diagnóstica de novembro de 2015.



Fonte: Secretaria Municipal de Educação.

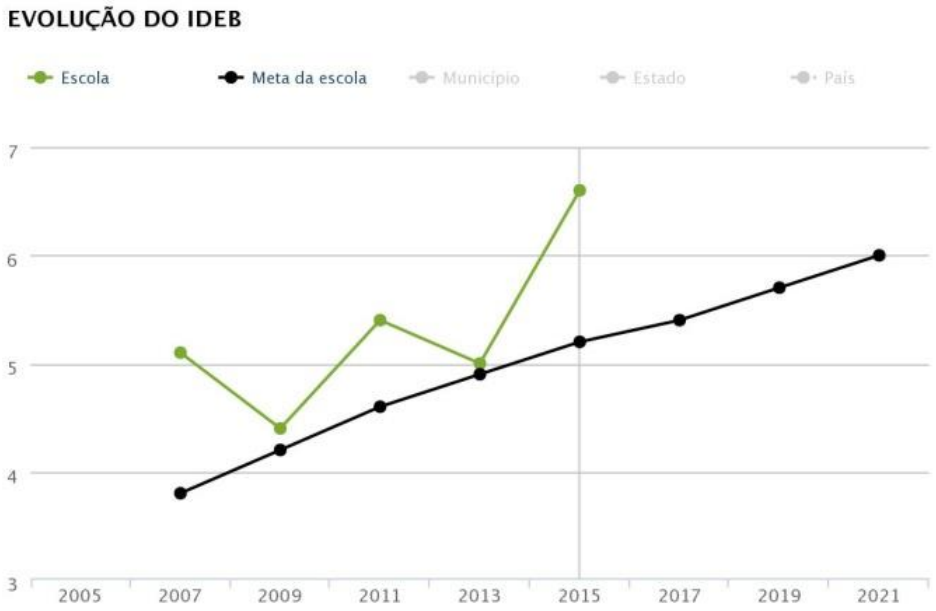
Importante esclarecer que oito (8) dos dez (10) estudantes que em 2013 foram encaminhados para a avaliação psicoeducacional, continuavam nesta turma sem que tivessem passado por tal processo nos moldes propostos pela SEED/PR, sem testagem psicológica padronizada, sem encaminhamentos para neurologistas, como era, naquela ocasião, a intenção da equipe da escola. Com isso não estamos desmerecendo o papel de tal processo avaliativo.

Tentamos mostrar ao longo de nosso trabalho que todas as ações e intervenções prescindiram de uma avaliação e não foi diferente em relação às necessidades individuais de cada estudante, afinal, só é possível, efetivamente atuar, intervir, mediar, a partir das condições reais a caminho do potencial, atuando na zona de desenvolvimento próximo como aprendemos com os autores da escola de Vigotski.

Outra constatação importante para os profissionais envolvidos, foi de que muitas das queixas escolares, ou das consideradas "dificuldades" na aprendizagem podem ser revertidas com o investimento em um ensino de qualidade, intervenções planejadas e intencionais adequadas e pontuais uma vez que estas provocam mudanças nos nível de conhecimento e desenvolvimento dos estudantes.

Isto ficou ainda mais evidente após a divulgação, em meados de 2016, do resultado obtido na prova Brasil, pelos estudantes que em 2015 cursaram o 5° ano da Escola A. A mesma turma que em 2013 frequentou o 3º ano onde, apenas 24 % deles apresentava bom desempenho nos conteúdos escolares, aumentando em 2014 para 47,31% e que em 2015, 88,88 % dos alunos atingiram desenvolvimento bom e 11,11 % satisfatório, portanto, todos aprovados para o 6º ano do Ensino Fundamental.

Observemos a seguir:



Fonte : http://www.qedu.org.br/cidade/2592-irati/ideb

Ao final da intervenção, foram apresentados os resultados das avaliações aos professores, deixando claro, a relevância do processo ali vivenciado nos últimos dois anos. Ficou evidente a transformação da realidade desta comunidade escolar, do desenvolvimento dos estudantes e também de cada professor, que pôde relatar através de pequenas explanações

a importância que teve o projeto de intervenção para a modificação de sua prática, mas, sobretudo, a conscientização do papel do professor no processo ensino-aprendizagem.

Diz Vigotsky (2009):

> Onde o meio não cria os problemas correspondentes, não apresenta novas exigências, não motiva nem estimula com novos objetivos o desenvolvimento do intelecto, o pensamento do adolescente não desenvolve todas as possibilidades que efetivamente contem, não atinge as formas superiores ou chega a elas com extremo atraso (p. 171).

Atribui-se aos resultados conquistados a ação comprometida e sistematizada a partir da realidade, pois, conforme Marx e Engels (2007, p, 94 e 95), "somente com esta realidade, o homem pode transformar seu pensar e os produtos do seu pensar". Assim, não são receitas prontas ou pacotes de formação generalizada propostas para um país inteiro que pode mudar a realidade de uma instituição que possui particularidades e especificidades. Há a necessidade de ser considerada e tratada como única mesmo estando dentro de uma totalidade.

Considerações finais

A intervenção pelo viés da pedagogia histórico-crítica apresentada neste trabalho foi construída a partir de problemas e dificuldade que uma escola vinha vivenciando. Problemas estes estruturais, relacionais, mas principalmente, no que se constitui sua função essencial, o desenvolvimento acadêmico de seus estudantes como apontados pelo diagnóstico situacional.

O relato que apresentamos neste trabalho comprova a importância de uma base teórica consistente como a psicologia histórico-cultural e a pedagógica histórico-crítica como norte para o trabalho interdisciplinar em busca de uma prática escolar humanizadora.

As profissionais que coordenaram as intervenções procuraram manter o princípio de uma construção coletiva, em um exercício de considerar cada situação em sua totalidade e compreendê-las a partir de suas contradições.

Reitera-se que o envolvimento e comprometimento de toda a equipe foi fundamental para a transformação da realidade e fortalecimento da coletividade e consequentemente a consciência de que todo trabalho escolar deve estar voltado para o desenvolvimento cultural e, por conseguinte, o desenvolvimento humano geral.

Referências

Asbahr, F. da S. F. (2005). *Sentido pessoal e projeto político pedagógico: Análise da atividade pedagógica a partir da Psicologia histórico-cultural*. 199f. Dissertação (Mestrado em Psicologia)– Programa de pós-graduação em Psicologia escolar e do desenvolvimento humano. USP, São Paulo.

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

Facci, M. G. D. (2010). Vigotski e o processo ensino-aprendizagem: a formação dos conceitos. In: S. G. de L. Mendonça, S. Miller (orgs). *Vigotski e a escola atual: Fundamentos teóricos e implicações pedagógicas*. (p.123-147). 2 ed. revisada. Araraquara, Sp: Junqueira&Marin: Cultura Acadêmica.

Gasparin, J. L. (2003). *Uma Didática para a psicologia histórico-crítica*. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados.

Leontiev, A. (1978). *O desenvolvimento do psiquismo*. (p. 261-284). Lisboa: Horizonte.

Libâneo, J. C. (1998). *Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente*. São Paulo, Cortez.

Marx, K. (s/d). Teses sobre Feuerbach.In: K. Marx, F. Engels (p. 208-210). Obras Escolhidas, São Paulo: Alfa-Omega, Vol. 3.

Marx, K. e Engels. F. (1998). Feuerbach – oposição entre a concepção materialista e a idealista. In: K. Marx, F. Engels, A *Ideologia Alemã*. (p. 93 -95). São Paulo: Martins Fontes.

Marx, K. e Engels. F. (2007). Feuerbach fragmento 2. In: K. Marx, F. Engels, A *Ideologia Alemã*. (p. 93 -95). São Paulo: Boitempo.

Mello, S. A. (2007). Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico cultural. (p.83-102). *Perspectiva* (rev. do CCE – Ufsc), Florianópolis, v.25, n. 1.

Saviani, D**. (**1994) O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: *Novas tecnologias, trabalho e educação*. Petrópolis /RJ: Vozes.

Saviani, D**. (**2008). *Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações***.** 10 ed. Campinas, SP. Autores Associados.

Saviani, D**.** (2012). *Escola e democracia.* 47 ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, (Coleção Polêmicas de Nosso Tempo).

Severino, J. C., Pimenta, S. G. (2011). Apresentação da coleção. p. 13-22In:J. C. Libâneo, J. F., Oliveira, M. S. Toschi. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. 10 Ed. São Paulo: Cortez. (Coleção Docência em Formação).

Vigotsky, L. S. (2007). Interação entre o aprendizado e desenvolvimento. In: M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, E. Souberman (orgs.). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes.

Vigotsky, L. S. (2009). *A construção do pensamento e da linguagem*. Trad. Paulo Bezerra. 2 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes.

XIII CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL

PELA DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

27 a 30 de setembro de 2017 – Salvador – BA ISSN 1981-2566

www.conpe2017.ufba.br

DIÁLOGOS ENTRE PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO: TECENDO HISTÓRIAS

Carmedite Moreira Silva Carvalho - CRP-03[187]

Gabriel Menezes Gonçalves - CRP-03[188]

Luana Pimenta de Souza - CRP-03[189]

Resumo: A Psicologia na Educação constitui-se historicamente como uma relevante área de atuação de psicólogas/os. Neste contexto, o Grupo de Trabalho Psicologia e Educação que compõe a Comissão de Direitos Humanos do Conselho Regional de Psicologia da Bahia, desenvolve o Projeto "Encontros". Tem como objetivo promover diálogos temáticos da Psicologia em interface com a educação; congregar profissionais atuantes nas diversas áreas/espaços educacionais; contribuir com a formação de estudantes; divulgar as produções do Sistema Conselhos no que concerne a Psicologia na Educação, bem como compartilhar as práticas de psicólogas/os em contextos educacionais. Possui como público alvo psicólogas/os, estudantes de Psicologia e demais interessadas/os. O projeto promoveu rodas de conversas na sede do CRP-03. A experiência tem ressaltado a importância de espaços de discussão sobre a Psicologia na Educação à luz de uma Perspectiva Crítica e, desta forma, contribuir para formação e atuação de profissionais engajadas/os na transformação social.
Palavras-chave: Psicologia; educação; projeto encontros.

PSYCHOLOGY AND EDUCATION: CREATING HISTORIES

Abstract: Psychology in Education is historically a relevant field of work for psychologists. In this context, the Working Group "Psychology and Education" which is part of the Human Rights Commission of the Regional Council of Psychology of Bahia, develops the Project "Meetings". It aims to promote thematic dialogues of Psychology in interface with education; Gather professionals working in different areas / educational spaces; Contribute to the training of students; Publicize the productions of the Council's System in what concerns the Psychology in Education, as well as share the practices of psychologists in educational contexts. It has as a target audience psychologists, psychology students and others interested. The project promotes conversation circles at the headquarters of CRP-03. The experience has emphasized the importance of spaces of discussion about Psychology in Education in the light of a Critical

[187] E-mail: carmedite@hotmail.com
[188] E-mail: gabrielmgoncalves@hotmail.com
[189] E-mail: luahpimenta@gmail.com

Perspective and, in this way, contribute to the formation and performance of professionals engaged in social transformation.

Keywords: Psychology; education; meetings project.

Introdução

No processo de elaboração de discussões relevantes para o contexto social na Psicologia, emerge no Sistema Conselhos, composto pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP) e pelos Conselhos Regionais de Psicologia, a necessidade de mobilizar e disseminar tais produções com a categoria.

A partir dessas articulações e atribuições, o Sistema Conselhos tem como objetivo zelar pela democracia, utilizando os princípios democráticos para o fortalecimento de uma Psicologia que se comprometa com as demandas sociais, refletidas, especialmente, nas lutas das minorias estigmatizadas. Com isto, propõe-se uma atuação na direção de superar e cessar as violências que estão presentes nas instituições, como a intolerância concernente a diversidade cultural, religiosa, sexual e racial. Para tal, reconhece-se a importância do fortalecimento da Psicologia nas Políticas Públicas em articulação com outros saberes.

No que se refere ao Conselho Regional de Psicologia da Bahia (CRP-03), tem como finalidade orientar, disciplinar e fiscalizar também o exercício da profissão, como está estabelecido na (Lei Federal nº 5.766 de 20 de dezembro de 1971). Desta forma, torna-se fundamental que o profissional de Psicologia esteja devidamente cadastrado e regularizado, estando ciente de suas leis, normas e códigos de éticas que regem este órgão.

Compreende-se assim que uma das funções do Sistema Conselhos é contribuir para o desenvolvimento da Psicologia como ciência e profissão, através da qualificação do profissional com realizações de eventos e debates em temas de interesses aos profissionais. É isto que ocorre dentro dos Grupos de Trabalho que estão compondo a comissão de Direitos Humanos do CRP-03. Suas atividades elucidam lugares que há produção de articulações com movimentos sociais locais, bem como a promoção de espaços para discussões coletivas com o intuito de construir e difundir referências e possibilidades de atuação da Psicologia na Educação, destacando as diversidades como promotora no processo da inclusão escolar.

Ainda sobre essa perspectiva, o Grupo de Trabalho de Psicologia e Educação de Salvador GTPE/SSA, tem buscado colocar em evidência questões sobre a educação no país, fomentando diálogos dentro da Psicologia que possibilitem ao profissional atuar de maneira ética e engajada com os referenciais teóricos presentes nestes espaços. Portanto, há uma constância de trocas entre Comissões, Grupos de Trabalho e o Centro de Referência Técnica em Políticas Públicas (CREPOP), no intuito de auxiliar produções de referências técnicas que visem instrumentalizar a prática profissional das/os psicólogas/os.

Destacamos a Psicologia Escolar e Educacional na Perspectiva Crítica como o referencial teórico norteador das atuações proferidas pelo GTPE/SSA, pois o mesmo não concebe os fenômenos educacionais apartados das interferências socioculturais, produzindo o enfrentamento de práticas medicalizantes e individualizantes, logo, excludentes. Rompe com o entendimento de neutralidade positivista, posicionando-se na validação de sujeito em suas dimensões biológicas, psicológicas, históricas e sociais. Assim, corrobora-se com a valorização da ideia de construções coletivas, fazendo-se presente, inclusive, nas construções das políticas públicas educacionais e no trabalho de ressignificação do fazer psicológico nas escolas juntamente aos gestores municipais e estaduais de educação.

O Projeto de Lei 3688/2000, preconiza a inserção de psicólogas/os e assistentes sociais na educação pública. Após abertura de consulta pública no Senado, retornou à Câmara e aguarda votação. Em um cenário de possível inserção da categoria, com caráter de obrigatoriedade, nas escolas públicas, expande a importância do Sistema Conselhos pautar discussões sobre as nossas práxis em âmbito educacional. Reconhece-se as múltiplas contribuições que a Psicologia pode fornecer aos espaços escolares, mas é preciso instrumentalizar as/os profissionais que adentrarão esses espaços.

É a partir desta necessidade que surge dentro do CRP- 03, precisamente no GTPE, o projeto “Encontros”, visando o aprimoramento do exercício profissional, bem como a troca de experiências e ressignificações no cotidiano escolar. Para tal, realizou-se três rodas de conversa, com as temáticas: “A formação em Psicologia e suas influências na atuação da(o) Psicóloga (o) Escolar e Educacional”; “Educação e Inclusão: Desafios e Possibilidades na Atuação da/o Psicóloga/o”; e “Psicologia, Educação e Diversidade Sexual”. A escolha metodológica das

Rodas de Conversa consistiu em cumprir o objetivo de promover um espaço de trocas, com participação incisiva das pessoas presentes, sem hierarquia de falas.

Em dado contexto escolhemos tal técnica – Roda de Conversa- principalmente porque a sua característica é o de permitir que os participantes expressem suas impressões, conceitos, opiniões e concepções através do tema proposto. Além de permitir que a informalidade e seus participantes mantenha-se à vontade.

> "Com esses procedimentos, é possível reunir informações e opiniões sobre um tópico em particular, com certo detalhamento e profundidade, não havendo necessidade de preparação prévia dos participantes quanto ao assunto, pois o que se quer é levantar aspectos da questão em pauta considerados relevantes, social ou individualmente, ou fazer emergir questões inéditas sobre o tópico particular, em função das trocas efetuadas. Gatti (2005):"

As construções coletivas são imprescindíveis dentro do Sistema Conselhos, pois acredita-se na força e potências das diversidades a partir das vivências e conhecimentos de cada pessoa envolvida no processo. As rodas foram realizadas em 2014, contando com a presença de psicólogas/os e estudantes de Psicologia, assim como de profissionais de áreas afins.

Discussão

Psicologia, educação e diversidade sexual

A Roda de Conversa "Psicologia, Educação e Diversidade Sexual", foi realizada pelo GTPE/SSA, juntamente com o Grupo de Trabalho Psicologia e Relações de Gênero (GTPRG), ambos pertencentes à Comissão de Direitos Humanos do CRP-03. Como convidada e representante do GTPE/SSA, a psicóloga Carmedite Moureira, Doutora em Psicologia pela Universidade de Lisboa/Coimbra. A representação do GTPRG se deu através da psicóloga Darlane Andrade, Doutora em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo, pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo da Universidade Federal da Bahia (PPGNEIM/UFBA).

O início do debate circundou nas visões das participantes acerca da escola, sendo compreendida no grupo como um local privilegiado para a implementação de políticas públicas

de promoção da convivência com a diversidade, como nos aponta (Altmann, 2001). Para Junqueira (2009) trata-se da promoção da "educação na diversidade", "para diversidade" e "pela diversidade", pois elas dizem respeito ao aprendizado da convivência social, cidadã e democrática, contudo, ainda para Junqueira,

> (…) Existe um preocupante quadro de violência a que estão submetidas (os) milhões de jovens e adultos LGBT. Muitas (os) das (os) quais vivem, de maneiras distintas, situações delicadas e vulneradoras de internalização da homofobia, negação, auto culpabilização, auto aversão, e isso se faz com a participação ou a omissão da família, da comunidade escolar, da sociedade e do Estado. (Junqueira, 2009, p. 13)

Segundo Abramovay, Castro e Silva (2004) muitas das formas com as quais a escola lida com as situações, envolvendo as questões relativas à diversidade, orientação sexual, homossexualidade, "são procedimentos que ferem a dignidade do outro, provocando sofrimentos e revoltas". Estão ancorados em "padrões culturais que cultivam simbólica e explicitamente hierarquias e moralismos em nome da virilidade, da masculinidade e da rigidez que codifica uma determinada vivência da sexualidade como a normal, a consentida" (p. 278).

No decorrer das trocas, Carmedite destacou as contradições vivenciadas pelas psicólogas no contexto escolar, especialmente no que tange à temática da Diversidade Sexual. Ainda conforme Junqueira (2009) estas situações geram um paradoxo nas (os) profissionais que atuam na escola, pois:

> Ao mesmo tempo em que, estão conscientes de que o trabalho que desenvolvem se relaciona com os direitos humanos e deve contribuir para ampliá-los, estão também envolvidas (os) nas tessituras do sexismo, homofobia e racismo que produzem efeitos e que, apesar de não ser intencional acabam muitas vezes promovendo sua perpetuação. (Junqueira, 2009, p. 13)

Entre esses profissionais estão as (os) psicólogas (os) educacionais/escolares que segundo o Conselho Federal de Psicologia (CFP-1999), "podem e deveriam contribuir com seu conhecimento para o esclarecimento sobre as questões da sexualidade, permitindo a superação de preconceitos e discriminações não devendo manter posicionamentos teóricos que perpetuem

o modelo de exclusão." (CFP,1999, pp. 1). As referências utilizadas por ambas convidadas dialogam com as perspectivas e recomendações do Sistema Conselhos, divulgando, inclusive, os próprios materiais desenvolvidos e propagados para a categoria sobre esta temática.

Para tanto, Louro (2010) assinala que há a necessidade de uma reflexão por parte da psicologia na medida em que, ao longo de sua história tem produzido discursos que contribuem tanto para construção e manutenção do preconceito em relação a homossexualidade como também para seu enfrentamento e superação.

Após os debates, o grupo ressaltou que, apesar das grandes transformações pelas quais a sociedade vem passando nos últimos anos, as questões relativas à diversidade sexual não estão bem resolvidas. Preconceitos contra as orientações sexuais não heterossexuais permanecem notadamente no espaço escolar, constituindo-se em grande desafio para as (os) psicólogas (os) educacionais/escolares que em sua prática por um lado necessitam (re) construir saberes que se constituíram no campo da normalidade, tendo a heterossexualidade como modelo, e pelo outro, o desafio de uma atuação voltada para a superação de preconceitos e discriminações.

Enfatizou-se iniciativas como a do Projeto Encontros, no sentido de reforçar o compromisso do Sistema Conselhos, através de suas comissões e grupos de trabalho, com a promoção de espaços de formação, discussão, trocas, conhecimentos, que possam contribuir para a atuação profissional pautada na garantia dos direitos humanos em prol de uma Educação baseada no respeito às diversidades.

A formação em Psicologia e suas influências na atuação da(o) Psicóloga (o) Escolar e Educacional.

Com a crescente inserção de psicólogas/os nos campos educacionais, em especial nas escolas, tornam-se necessários alguns exercícios de revisão do processo formativo da/o psicóloga/o na educação. O projeto de Lei 3688/2000, que versa sobre a inserção de assistentes sociais e psicólogas/os com caráter obrigatório na rede pública de ensino, encontra-se, após ter passado por modificações no Senado, no grupo de espera na Câmara dos Deputados. Com a iminente aprovação, o Sistema Conselhos vem reforçando suas produções nesta vertente com um olhar mais atencioso à formação.

É possível notar, dentro das próprias universidades e faculdades, a ampliação de temas relacionados à formação em Psicologia enquanto objetos de reflexão e pesquisa, visando o aprimoramento e a instrumentalização de futuras/os profissionais, consolidando o aperfeiçoamento do exercício profissional. Para Leonice (2014) a formação em Psicologia precisa acompanhar as constantes mudanças da sociedade. Nesta linha crítica, não cabe mais nos processos formativos, propostas e ações pedagógicas que contemplem uma Psicologia hegemônica e desatualizada, completamente desvinculada dos fatores sociais vigentes.

Deste modo, o GTPE/SSA convidou a Associação Brasileira de Ensino de Psicologia – ABEP, através do Núcleo Bahia, para realizar uma Roda de Conversa e pensar, juntamente com estudantes, categoria e demais interessadas/os, sobre as implicações da formação da psicóloga/o escolar e educacional em sua atuação na escola. A psicóloga/o Graça Santiago, representando a ABEP, pontuou o reconhecimento das psicólogas/os no que tange o distanciamento entre os aprendizados disponibilizados pelas Instituições de Ensino Superior (IES) durante o processo formativo para com as demandas presentes no cotidiano escolar.

Abordou-se como uma das dificuldades na ciência psicológica encontrada nas disciplinas de formação, a propagação de valores, ideias e práticas hegemônicas acerca dos processos históricos e sociais que compõem o humano. As/os psicólogas continuam sendo formadas/os objetivando encontrar e adaptar sujeitos a um suposto funcionando ideal, deparando-se com uma realidade social concreta totalmente desassociada com tais aprendizados.

Conforme nos alerta Patto (1984), sob os riscos de levarmos aprendizados múltiplos da Psicologia com o intuito de aplicá-los nas escolas, é que os diferentes enfoques teóricos podem gerar contradições e inconsistências no exercício profissional. Como agravante, não formamos psicólogas/os com fundamentos profissionais críticos, seja a através da transmissão destas construções, e/ou do incentivo direto para que as/os alunas/os elaboram por si. Assim, como nos aponta Carvalho (1984) não formamos profissionais aptos a reconstruir a Psicologia, e sim repeti-la.

Ainda com destaque nas discussões, as análises e intervenções psicológicas que deslocam o sujeito da sua realidade sócio-histórica produziram uma série de desdobramentos na Roda. Destacou-se que essas práticas, mesmo que proferidas com alegação de um cuidado

com o sujeito, resulta em um processo de individualização, historicamente reducionista e culpabilizante. Segundo Patto (2005), este modelo de formação profissional preconiza um fazer psicológico adaptacionista diretamente ligado ao modelo biológico de desenvolvimento humano, onde os conceitos naturalizantes de sujeitos fazem morada.

Este modelo, fortemente influenciado pela referência do fazer clínico adentra as escolas juntamente com a Psicologia, legitimando a não aceitação das diversidades. Logo, se todas as dificuldades oriundas do processo de escolarização são procuradas, localizadas e diagnosticadas no sujeito por este padrão de ciência, notoriamente a suposta cura partirá da mesma. Enxergando as diferenças como incapacidade e as diversidades como desajustamentos, a formação da/o psicóloga/o esteve e, em alguns casos continuando estando a serviço de lógicas excludentes.

Consequentemente a isto, o grupo pontuou a necessidade de romper com esta estrutura na formação em Psicologia, referenciando a Psicologia Escolar e Educacional na Perspectiva Crítica como uma alternativa consolidada de instrumentalização e atuação, construindo uma formação que pense o sujeito inserido em sua realidade social, bem como reiterando o compromisso ético-político da profissão.

Transformar a formação é uma tarefa que urge dentro da ciência psicológica, e o Sistema Conselhos de Psicologia, juntamente com as entidades que vêm se debruçando historicamente sobre esta temática, estão se mobilizando diariamente para tal. É tempo de abrir-se, caminhar e romper com os processos de estagnação. Formação é movimento, é confluência com o social, é transformação. Expandir as leituras, dialogar com novos saberes e repensar os velhos instrumentos de forma crítica, promovendo a reflexão sobre se os mesmos continuam sendo indicados e adotando uma postura comprometida com as novas perspectivas de atuação ancoradas nos Direitos Humanos e nos documentos de referência do Sistema Conselhos. Como desejo do coletivo que compareceu ao evento, uma possibilidade de graduação mais formativa, menos reprodutivista, com um compromisso social abarcador das diversidades.

Educação e inclusão: desafios e possibilidades na atuação da psicóloga

Embasados pela Constituição Federal, afirmamos que a educação é direito de todos, ainda que reconheçamos as vicissitudes que atravessam e compõem os aspectos de

vulnerabilidade, dificuldades e violações sofridas por pessoas com deficiência. De acordo com a Declaração de Salamanca, é de importância fundamental a construção de uma sociedade inclusiva, que visa assim à manutenção de um Estado Democrático. A proposta educacional inclusiva é aprovada em 1993, sendo promulgada em 1996 a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, destacando noção de equidade ao atendimento educacional no ensino regular a todos os educandos. Com isto, reafirma-se uma nova lei, pelo Decreto nº 6.571, promulgado em 17 de setembro de 2008, visando avançar as discussões sobre a inclusão escolar e regulamentar a possibilidade da educação a alunos decorrentes de deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Dessa maneira, o GTPE/SSA realizou uma Roda de Conversa intitulada: "Educação e Inclusão: Desafios e possibilidades na Atuação da Psicóloga", tendo como convidada Luana Pimenta de Souza, psicóloga de uma escola na cidade de Salvador. A convidada iniciou o evento falando um pouco dos objetivos e papéis desempenhados por ela na escola, ressaltou a importância de um trabalho multidisciplinar, incluindo famílias e comunidade, no intuito de criar laços e aprimorar o conhecimento sobre o cotidiano da escola.

Em seguida, após a fala de uma psicóloga que compunha a roda, o coletivo discutiu sobre a chegada da Psicologia nas escolas. Sustentada por práticas e princípios adaptacionistas, utilizando-se de testes para mensurar inteligência e adaptar sujeitos às normas de convivência padronizadas, buscando os mais aptos através de classificações enviesadas pelo saber clínico.

O papel da/o Psicóloga/o é discutido entre os membros da Roda, manifesta assim a ideia que o seu trabalho consiste na mediação e facilitação de processos com foco no desenvolvimento de cada integrante do espaço escolar. É preciso e necessário elucidar o funcionamento da linguagem educacional, valorizando discurso de cada componente, para a partir de então subsidiar estratégias de mudança.

É neste momento que a Educação Inclusiva surge sob o viés de direito, como já dito de todo e qualquer ser humano frente à educação, reconhecendo essa criança, desconstruindo a discriminação e disseminando a ideia de Educação Inclusiva.

A Psicologia deve se debruçar mais no campo das discussões de práticas inclusivas e, a partir de então, potencializar as intervenções que produzam novas políticas internas no âmbito institucional. Para Machado (2003) Atuamos em uma micropolítica, que intensifica a produção

de outros tipos de sujeitos, alargando e fazendo caber aquilo que reincidentemente tem sido excluído de nossa sociedade, a diferença

Foi pontuado por uma educadora a necessidade de participação da/o psicóloga/o nas reflexões e na identificação das demandas trazidas pelos educadores. Por vezes, a depender dos sujeitos com deficiência no espaço escolar, necessita-se de materiais e intervenções específicas, podendo a/o psicóloga/o atuar em parceria com o corpo docente nesta estruturação.

Desnaturalizar concepções, formações e práticas, também foi um ponto crucial ao debate. Implica uma investigação da historicidade buscando o entendimento na produção destes discursos e práticas; não se desconsidera os fatores que, ao longo do tempo, agenciaram as naturalizações. É no desnaturalizar que a potência se manifesta. Olhares descentralizam o foco nas deficiências e passam a dimensionar o sujeito, composto por tantos outros aspectos. Romper com as visões cristalizadas permanece sendo uma das práxis mais enriquecedoras para a/o psicóloga/o na educação, qualificando assim a promoção de saúde na realidade escolar.

Luana, ao mencionar algumas intervenções realizadas pela escola em que atua, chamou atenção para as ressignificações enquanto força motriz na desconstrução de paradigmas culpabilizantes. É comum ao efetuarmos esta primeira crítica, o direcionamento da culpa pelas dificuldades de escolarização dos alunos com deficiência ser deslocado da criança, passando para professoras e/ou pais. Tornou-se consenso no grupo a relevância na criação de dispositivos institucionais que pensem estratégias conjuntas de intervenção, distribuindo tarefas e criando uma rede constante de diálogo.

O Sistema Conselhos precisar se debruçar mais na fomentação de diálogos e referências para e com a categoria no que tange a atuação diante das inclusões nos espaços educacionais. Estabelecer este contato possibilita um imenso leque de trocas, convidando psicólogas/os que estão atuando diariamente com estas demandas a contribuírem com novas perspectivas.

Considerações finais

O Projeto Encontros apresentou resultados enriquecedores diante dos objetivos traçados pelo GTPE/SSA. Subsidiado pela escolha metodológica, o formato das Rodas de Conversa propiciou uma interação constante entre as/os participantes, estimulando o compartilhamento de experiências, dúvidas e percepções acerca dos diálogos estabelecidos.

Como dito por uma participante, espaços como estes propiciam atualização de nossas práticas através das articulações de experiências. Por contar com a presença de outros Grupos de Trabalho envolvidos no processo, vide o Grupo de Trabalho Psicologia e Gênero; Grupo de Trabalho Psicologia e Relações Raciais, as temáticas ganharam multidisciplinaridade, outras perspectivas ancoradas em construções coletivas.

É tempo de uma Psicologia engajada na construção de atuações nos contextos educacionais voltada para a superação de lógicas excludentes. A possibilidade de avançarmos neste entendimento está diretamente ligada às novas concepções contempladas na formação da/o psicóloga/o, menos focada nos processos adaptativos, valorizando as diversidades enquanto raízes plurais na constituição dos sujeitos.

O compromisso social da Psicologia tem estado em cheque. A Perspectiva Crítica da Psicologia na Educação, ao realizar um resgate histórico da nossa chegada na educação, especificamente nas escolas, servindo um ideal capitalista de sociedade, objetivando buscar e adaptar sujeitos à determinadas funções sociais. Enrijecida em concepções de normalidade, ora desqualificava as diferenças, ora as traduzia como deficiência. Posto isto, desvelou-se nosso desserviço com a educação ao longo dos últimos anos, apontando os rompimentos necessários para uma práxis congruente com as novas perspectivas recomendadas pelo Sistema Conselhos.

Assim, consideramos de imensurável importância atuações do Sistema Conselhos que disponibilize à categoria espaços de formação e trocas, bem como materiais de referência com o intuito de instrumentalizar o exercício profissional. O Projeto Encontros configurou-se como um destes espaços, alcançando o público alvo almejado e construindo novas possibilidades para o fazer psicológico na educação.

Referências

Abramovay, M.; Castro, M. G.; Silva, L. B. (2004). *Juventude e sexualidade*. Brasília. UNESCO. p. 278.

Altmann, H. (2001). *Orientação sexual nos parâmetros curriculares nacionais*. Estudos Femininos. 9(2). p.p. 575-585.

Carvalho, A. M. A. (1984). Modalidades alternativas de trabalho para psicólogos recém-formados. *Cadernos de Análise do Comportamento*. 6. p.p. 1-14.

Conselho Federal de Psicologia. Resolução Nº 01/1999. Acessado em: 23 de jun. de 2017. Disponível em: http://www.pol.org.br/pol/export/sites/default/pol/legislacao/legislacaoDocumentos/resoluca o1999_1.pdf. p.p 1.

Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. (1994). Brasília. Recuperado em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf

Junqueira, R. D. (2009). *Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. p. 13.

Lei Federal nº 5.766 de 20 de dezembro de 1971. Acessado em: 23 de jun. de 2017 Disponível em: http://site.cfp.org.br/

Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Acessado em: 23 de jun. de 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm

Decreto nº 6. 571. Brasília, 17 de setembro de 2008. Acessado em: 23 de junho de 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm

Lei n.º 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Acessado em: 23 de jun. de 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm

Leonice, B. R. (2014). *Da formação à prática do profissional psicólogo: Um estudo a partir da visão dos profissionais*. (Universidade Federal de Juiz de Fora Departamento de Ciências Humanas Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Mestrado). Recuperado em: http://www.ufjf.br/ppgpsicologia/files/2010/01/Leonice-Barbara-de-Rezende.pdf

Louro, G. L. (2010). Currículo, gênero e sexualidade: o "normal", o "diferente" e o "excêntrico". In G. L. Louro, J. F. Neckel, & S. V. Goellner (Eds.), Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação. 5ª ed. p.p. 41-52. Petrópolis. Vozes.

Gatti, B. A. (2005). *Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas*. Brasília. Liber.

Machado, V. (2003). *Repercussões da proposta de "educação inclusiva" a partir do discurso de professores de educação especial da rede pública estadual paulista.* (Dissertação Mestrado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Patto, M. H. S. (1997). Por uma crítica da razão psicométrica. *Revista Psicologia*. 8. São Paulo. EDUSP. ISSN: 0254924.

Patto, M. H. S. (2005). *Exercícios de Indignação em Psicologia*. São Paulo. Casa do Psicólogo.

XIII CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL

PELA DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

27 a 30 de setembro de 2017 – Salvador – BA ISSN 1981-2566

www.conpe2017.ufba.br

DISPOSITIVOS DE AVALIAÇÃO PSICOEDUCACIONAL: VISITA ESCOLAR, DOMICILIAR E CARTAS REFLEXIVAS

Angela Gabriela Vinhal Ferreira – UFU[190]

Paula Cristina Medeiros Rezende– UFU[191]

Resumo: Este trabalho refere-se à experiência de atendimento à queixa escolar na clínica escola da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Por meio da apresentação de um caso clínico, discutiremos recursos de investigação tais como: visita escolar, visita domiciliar e intervenção por meio de cartas reflexivas - um potente disparador de transformação das relações que se compunham entre a criança, a família e o contexto escolar. A intervenção foi elaborada na tentativa de fortalecer os recursos da criança e da família, estreitando e potencializando as interações com os agentes escolares.

Palavras chave: Psicologia escolar; queixa escolar; cartas reflexivas.

Abstract: This work refers to the experience of attending the school complaint in the clinical school of the Federal University of Uberlândia (UFU). Through the presentation of a clinical case, we will discuss research resources such as: school visit, home visit and intervention through reflexive letters - a powerful trigger transformation of relationships that were composed between the child, the family and the school context. The intervention was developed in an attempt to strengthen the child's and family's resources, narrowing and increasing interactions with school agents.

Key words: School psychology, school complaint, reflexive letters.

Introdução

O caso apresentado neste relato é da experiência em um estágio profissionalizante em Psicologia Escolar, cujo objetivo é a intervenção na queixa escolar. Pretendemos dar visibilidade a alguns recursos de intervenção utilizados, visando elucidar como tais recursos auxiliaram na construção das ações desenvolvidas junto à criança atendida, família e agentes escolares para atuar no campo de forças das relações ali estabelecidas e na produção dos processos de subjetividade (Machado, 2008). Daremos, assim, realce às possibilidades de ação do psicólogo escolar no processo de intervenção no contexto clínico. A criança atendida tinha,

[190] E-mail: angelagvinhal@gmail.com
[191] E-mail: pcmrezende@ufu.br

na ocasião, 10 anos de idade e cursava o 4º ano do ensino fundamental. Escolhemos chamá-lo, aqui pelo nome fictício Lucas.

Utilizamos, entre outros, como disparadores de intervenção a visita escolar, visita domiciliar e cartas reflexivas. Antes de apresentar o caso clínico e abordar as especificidades de cada recurso, apresentaremos o modo como compreendemos a queixa escolar e seus desdobramentos na rede familiar e escolar, assim como as características do estágio realizado, tendo em vista que os sentidos atribuídos à queixa sustentam os caminhos e modos como os recursos serão utilizados na composição do caso (Rezende, Lima, Naves, & Silva, 2010).

O estágio intitulado "Parangolé – infância, desenvolvimento e aprendizagem" pretende aproximar o estagiário dos diversos contextos educacionais, possibilitando o conhecimento sobre avaliação e intervenção em queixa escolar. Oferece, assim, subsídios teórico-práticos que permitam o aprofundamento da reflexão e ação sobre as situações de aprendizagem e desenvolvimento em instituições educacionais, no intuito de construir um projeto educativo que respeite a infância.

Neste sentido, o atendimento como proposto no estágio se diferencia do atendimento tipicamente clínico como colocado por Barbosa, Junior e Murakami (2009), já que atua com o compromisso de compreender as várias versões produzidas sobre a queixa na construção de um diálogo com a instituição escolar, buscando desempenhar uma prática coerente com a Psicologia Escolar Crítica.

Compreende-se que a produção da queixa escolar possui várias dimensões e múltiplas determinações dentro de um certo contexto sócio-histórico, não podendo ser reduzida à história individual da criança. Assim, Rezende, Lima, Naves e Silva (2010) apontam que é preciso propor um atendimento de caráter investigativo, que não procure explicações para a queixa *nos* indivíduos; mas que atue no sentido de fortalecer uma rede de interação e diálogo entre as diferentes instâncias que atuam sobre a produção da queixa escolar.

Concordamos com Angellucci (2007) ao abordar que, na proposição desta intervenção que tem como pressupostos o diálogo e a participação de todos os atores envolvidos, "estamos resgatando a dimensão política do fracasso escolar e da intervenção psicológica" (p. 355). Política, porque buscamos problematizar as queixas apresentadas, valorizar as experiências vivenciadas pela criança e oferecer possibilidades de ressignificar os sentidos atribuídos ao

fracasso escolar, de forma a tensionar o instituído. Atua-se, deste modo, no que Machado (2008) considera ser "a micropolítica do cotidiano".

Sobre a escola, a mesma autora pontua:

> Na escola, é possível participar de rodas de conversa, ler, aprender, fazer amigos, se apaixonar, perguntar, pesquisar, exercer a cidadania, entrar em contato com o múltiplo. É nesse local que as crianças têm a possibilidade de criar textos, inventar, formas de se expressar, recriar relatos, problematizar a escravidão, pensar na colonização, calcular as quantidades, operar raciocínios, inspirar-se em pintores impressionistas, desenhar, entusiasmar-se antes de um passeio (Machado, 2008, p. 3).

Assim, a escola, enquanto espaço produtor de subjetividades é também espaço produtor de saúde. É importante acrescentar que as várias questões sociais, os mecanismos políticos, as questões subjetivas dos professores e múltiplos agentes escolares, atravessam esse funcionamento e, muitas vezes, operam inviabilizando as possibilidades de se produzir saúde e, podem, ao invés disso, produzir histórias em que se mostra as impossibilidades de ampliação da existência ou operam como um "impeditivo do viver" (Machado, 2008, p. 3).

O encaminhamento à Orientação à Queixa Escolar, nestes moldes, pode chegar ao contexto clínico vindo de diferentes lugares e apresentando questões que se operam no múltiplo funcionamento escolar. A partir da vivência prática do estágio, é possível observar que a dificuldade na aprendizagem de conteúdos básicos: ler, escrever e calcular é causa (ou consequência) comum nos encaminhamentos. Também as questões escolares, haja visto as relações ali produzidas entre professor e aluno, colegas de sala, família e escola, etc., podem chegar e chegam como demanda, tanto em conjunto com as dificuldades de aprendizagem, quanto como demanda isolada.

Assim, para a composição e apresentação do caso, faz-se importante apontar a produção das desigualdades e mecanismos de exclusão e inclusão presentes no contexto escolar. Segundo Souza, Souza, Machado, Freller e Souza (1989), a Psicologia ajudou a produzir muitas destas desigualdades ao fazer uso de instrumentos e teorias classificatórias e selecionar os que aprendem com facilidade e os que apresentam dificuldades no percurso, instituindo a lógica de

encaminhamento dos menos aptos, principalmente, para os serviços especializados de pedagogia e psicologia.

Ribeiro, Silva e Ribeiro (1998), apontam que, apesar dos avanços da Psicologia Escolar e Educacional, ainda é comum que se utilize o processo psicodiagnóstico tradicional nas avaliações de encaminhamentos de crianças a atendimentos psicológicos. Na visão das autoras, estes procedimentos tradicionais não oferecem subsídios para a compreensão do entendimento que a criança e sua família têm sobre os processos de ensino e aprendizagem, as concepções da criança sobre leitura, escrita e número, e sua inserção no meio escolar, oferecendo poucas informações para que o processo de avaliação psico-educacional se construa e a queixa escolar se dissolva.

As consequências das compreensões individualizantes na produção de um fracasso escolar ressoam nas significações atribuídas à queixa pelos professores, pais e a própria criança e ajudam a produzir as desigualdades vigentes. Deste modo, as práticas escolares, muitas vezes, acabam por produzir sujeitos desiguais, oprimidos e impotentes. Machado, Almeida e Saraiva (2009) apontam que:

> Há a tendência de estabelecer-se apenas algumas normas como possíveis: o bom aluno, quietinho, participativo, que aprende tudo, cuja família acompanha os cadernos dos filhos.... Quem foge dessas normas torna-se o agressivo, o bagunceiro, o aluno que não aprende, cuja família é desinteressada (p. 23).

Essas circunstâncias, como colocadas pelas autoras, perpassam fortemente as vivências escolares e, entendendo que a escola é palco e lugar de produção de subjetividades, práticas que aprisionam a existência a uma única possibilidade podem produzir efeitos de estigmatização nas crianças e nas famílias.

Tendo como base estas ideias, passaremos a abordar, a seguir, os delineamentos do caso clínico e os recursos utilizados para sua investigação e composição. Primeiro, pretendemos contextualizar quem é Lucas, sua família, como eles chegam à clínica e com qual queixa. Em seguida, apresentaremos os recursos utilizados na avaliação e atendimento. Sobre esses recursos, Rezende, Lima, Naves e Silva (2010) ressaltam não haver uma hierarquia entre as formas de intervenção desenvolvidas, considerando que todas contribuem para a construção de

condições que favorecem a dissolução da queixa escolar. Por fim, finalizaremos o texto com algumas considerações gerais sobre o atendimento.

É importante ressaltar que tudo aquilo que compõe o caso - os caminhos seguidos, as escolhas feitas, os recursos utilizados e construídos - estiveram orientados no sentido de compreender a trajetória de Lucas e de sua família, a forma como estes sujeitos foram atribuindo significado às suas vidas. Ademais, como a escola e seus agentes foram construindo versões sobre Lucas e sua família, de modo a tentar compreender estas inter-relações e as formas pelas quais poderiam influenciar e atuar na queixa. A postura utilizada foi de uma escuta aberta e comprometida com as histórias narradas, buscando a ampliação das possibilidades de compreensão da queixa. Destaca-se, neste sentido, a interdisciplinaridade dos recursos escolhidos para uso.

Contextualização do caso clínico: como Lucas chega à clínica e as especificidades do serviço da clínica-escola do curso de Psicologia - UFU

Lucas é inscrito para o atendimento em Psicologia Escolar na clínica de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), pelo seus pais, por orientação da supervisora de sua escola. Ao procurar pelo atendimento na clínica, o público responde algumas perguntas que visam direcionar as demandas para os diferentes estágios ali ofertados, a partir disto, um estagiário fará a chamada dos sujeitos para o início do processo de atendimento.

Na clínica-escola, os alunos atuam no estágio pelo período de um semestre, podendo ser estendido por mais um semestre, caso ele escolha continuar no estágio. A clínica escola do curso de Psicologia da UFU, em especial, faz parte da Rede de serviços ofertados pelo Sistema Único de Saúde, seguindo, assim, seus preceitos. Um deles é a prática do acolhimento:

> O acolhimento é um modo de operar os processos de trabalho em saúde, de forma a atender a todos que procuram os serviços de saúde, ouvindo seus pedidos e assumindo no serviço uma postura capaz de acolher, escutar e dar respostas mais adequadas aos usuários. Ou seja, requer prestar um atendimento com resolutividade e responsabilização, orientando, quando for o caso, o paciente e a família em relação a outros serviços de saúde, para a continuidade da assistência, e estabelecendo

articulações com esses serviços, para garantir a eficácia desses encaminhamentos (Ministério da Saúde, 2010, p. 21).

O público recebido ou acolhido pela clínica de Psicologia da UFU, portanto, passa pelo processo de acolhimento que pressupõe sua realização entre 2 a 5 sessões. A partir deste primeiro momento de escuta e acolhimento da queixa, é que os devidos encaminhamentos poderão ser feitos, podendo ser: a resolução do caso nestas sessões, o encaminhamento para outros serviços de saúde e/ou a continuação do atendimento na própria clínica-escola.

Retomando o caso exposto, em seu momento de entrada pela clínica, Lucas é atendido por um aluno que realizava seu estágio em Psicologia Escolar e Educacional. Assim, ao mesmo tempo em que fora feito um acolhimento pelos preceitos do SUS, o estagiário realiza uma investigação da queixa escolar. Rezende, Lima, Naves e Silva (2010), neste sentido, ressaltam a impossibilidade de se separar a investigação da intervenção, pois compreende-se que elas ocorram dialeticamente durante todos os momentos da prática psicológica.

Foram realizadas 5 sessões com Lucas e seus pais, que ocorrem ora em conjunto, ora apenas com Lucas. Nos primeiros atendimentos, o estagiário entende que Lucas e sua família já haviam passado por um atendimento psicológico anterior em outra modalidade de estágio que visava o atendimento psicológico familiar que culminou no encaminhamento de um atendimento para o casal. Agora, a família volta à clínica, buscando um atendimento para a queixa escolar. A queixa trazida pelos pais é de que Lucas apresentava comportamentos indisciplinados e agressivos na escola, se recusando a realizar as atividades propostas e, muitas vezes, batendo nos colegas.

Para compor a investigação da queixa escolar, o estagiário, fazendo o uso de recursos como: jogos (pega-varetas, lince, quebra-cabeças), livros, gibis e o jogo “Imagine por quê”, pôde começar a compreender o modo como Lucas se organizava, sua leitura de mundo e símbolos, escrita, interpretação, raciocínio lógico e operações matemáticas básicas. Em sua avaliação, Lucas sabia ler, escrever, fazer contas simples, e se mostrava coerente com os ensinamentos apropriados à sua idade e grade escolar.

Pela utilização do recurso imaginativo “Imagine por quê”, a criança é convidada a um jogo de imaginação. Pede-se a ela para “fazer de conta” que conhece um personagem, a quem ela atribuirá um nome. Por meio de perguntas sobre o cotidiano da vida do personagem, a

criança tem que imaginar o porquê ele faz essas coisas. As perguntas que a criança responderá são utilizadas como um norteador, sem que haja o compromisso de serem aplicadas em sua totalidade ou na ordem dada. É preciso que o estagiário ou aplicador esteja atento à disponibilidade da criança em participar e responder, como também à coerência e relevância das perguntas naquele caso em especial, o que consideramos ser o que norteia a aplicação deste recurso.

As respostas de Lucas no jogo "Imagine por quê" apontavam aspectos importantes nas relações que ele compunha com os pais e a escola, trazendo mais questões a serem investigadas. Assim, findadas as sessões de investigação inicial, opta-se pela continuação do atendimento do caso na compreensão de que a demanda trazida pelos pais e escola não tinha sido acessada em sua complexidade. O estagiário em questão, finalizava seu estágio, de modo que o caso seria repassado a outro estagiário, mantendo o mesmo supervisor.

O encontro com a nova estagiária possibilitou a continuação da investigação e intervenção na queixa escolar, abrindo-se à inclusão de outras vozes nos sentidos atribuídos à queixa. Inicia-se, assim, o percurso que elucidaremos adiante.

Investigação da família

A sessão que inaugurou o atendimento com a nova estagiária foi o que consideramos chamar "atualização de queixa". É voltada para que se conheça as possíveis mudanças ocorridas no tempo em que estiveram afastados dos atendimentos. Geralmente, opta-se para que esta sessão ocorra apenas com os pais da criança, porém o campo do inusitado em que a clínica se opera, requer abertura às possibilidades que surgem (Rezende, Oliveira, & Gomes, 2013).

Assim, os pais chegam com Lucas, que passa também a ser convidado para estar em sessão. Para a surpresa da estagiária, Lucas, já neste momento, contraria as expectativas que foram compostas pela queixa apresentada no atendimento anterior de agressividade e indisciplina. Lucas se apresenta como um menino doce, brinca com tranquilidade, mostra-se atento e sensível à comunicação. Nesta sessão, a demanda de atendimento que antes vêm como agressividade na escola, passa a ser outra. A mãe coloca que o comportamento de Lucas havia melhorado bastante na escola, o que ela acredita ter acontecido devido a troca de professora, como também de turno, já que o filho estudava de manhã e passou a estudar no período da tarde.

Acrescenta, ainda, que Lucas não tem problemas de aprendizagem, mas teria "problemas de socialização" (sic). A escola aparece no discurso materno como uma preocupação. Lucas estuda em uma escola pública e sua mãe opta por matriculá-lo onde a avó materna de Lucas trabalha, com o intuito de ter alguém de confiança sempre vigilante.

O pai fala em poucos momentos da sessão, mas se faz presente de outras maneiras, como ao utilizar o celular e parece apontar o quanto aquele momento é incômodo. A postura da estagiária é a de tentar criar espaços de fala para todos, chamando a atenção para a inserção dos pais no processo de investigação, convidando-os a participar ativamente da dissolução da queixa escolar.

A primeira sessão aponta a necessidade de se fazer uma investigação da família e das relações que ali se compunham. Para tanto, a estagiária leva o recurso de um jogo de perguntas a ser realizado com os três: Lucas, pai e mãe. Em um saquinho, foram colocadas várias perguntas, tais como: "qual foi a coisa mais legal que o papai/mamãe/Lucas fez"; "para quem eu daria um presente"; "qual a pior coisa que poderia acontecer com a gente", "meu melhor amigo é..", entre outras que se delinearam com a estratégia de tentar entender como essa família se comunicava. Cada um retirava uma pergunta por vez do saquinho e as respondia. Mais do que os conteúdos em si, nossa atenção estava direcionada para os processos que ali se engendravam.

Em outro momento, investiga-se como Lucas poderia estar compreendendo as relações familiares que vivenciava, através de um recurso oriundo das técnicas psicodramáticas. O recurso: uma caixinha em que se colocara vários brinquedinhos, em sua maioria pequenos animaizinhos. Pediu-se a Lucas que ele escolhesse, dentro os objetos presentes na caixinha, cada um dos personagens de sua família.

Espontaneamente, Lucas começa a montar cenas com os bonequinhos, atuando suas vivências familiares. Em uma das cenas, seus pais estão no banco da frente do carro brigando entre si, enquanto Lucas tenta ser ouvido no banco de trás. Através deste recurso, Lucas mostrou estar muito atento ao que acontecia ao seu redor e mostrou de forma muito clara os acontecimentos e experiências que tivera com sua família.

Lucas tem três irmãos mais velhos que ele – duas irmãs e um irmão, que são filhos de sua mãe e não de seu pai. Sua mãe havia se casado anteriormente com outro homem, pai de

seus irmãos. Ele demonstra se dá melhor com uma das irmãs, a do meio, e não tão bem com a mais velha, assim como com seu irmão, que ele diz implica-lo bastante. Lucas também tinha tios e avós maternos e paternos. Conta passar bastante tempo na casa dos avós paternos, quando seus pais estavam trabalhando durante à noite. Seu pai é taxista e a mãe trabalhava na mesma empresa de taxi, encaminhando os telefonemas.

No decorrer dos atendimentos a dinâmica de comunicação desta família se evidencia. No início das intervenções, Lucas, perto de seus pais se mostra impotente e fragilizado, olha para baixo e não responde às perguntas, enquanto que nas sessões individuais contava sobre o que considerava ser seus problemas e desejos de maneira articulada e fluida. Nas sessões em que os três estavam juntos, parecia se apontar uma dificuldade em comunicar ao outro os sentimentos vivenciados. Diante deste cenário, Lucas parecia tentar dizer algo.

As intervenções foram pensadas a partir deste entendimento e na tentativa de fortalecer e potencializar a criança em seus posicionamentos e desejos, frente aos pais e na vida escolar. Com o intuito de continuar a investigação e compreender melhor a queixa escolar e partindo do pressuposto de que não há a possibilidade de uma intervenção sem que se considere o contexto educacional (Angelucci, 2007), propomos aos pais e à Lucas a realização da visita escolar, tópico que será tratado a seguir.

A visita **escolar**

A visita escolar é pensada no sentido de estabelecer uma relação de confiança e parceria entre escola e o psicólogo escolar. Rezende, Lima, Naves e Silva (2010), apontam que buscar construir estas parcerias, especialmente com os professores, oferecem a oportunidade de conhecer e reconhecer outras versões sobre a queixa. As mesmas autoras acreditam que esta ação oferece a possibilidade de que o psicólogo se aproxime das condições concretas em que a criança estuda, podendo-se observar aspectos:

> (...) das relações entre os pares e educadores em na sala de aula, das negociações que são estabelecidas, dos materiais escolares e didáticos disponíveis, da organização do tempo e espaço, da forma de documentação do percurso dos alunos, do modo como os

conteúdos formais são trabalhados e do ambiente físico da sala e da escola em geral (p. 172).

Estar na escola de Lucas, portanto, ofereceu a possibilidade de conhecer aquele espaço físico e as dinâmicas de comunicação. Ao longo do atendimento de Lucas, realizamos três visitas escolares. A primeira visita foi realizada mais no sentido de investigação do que de intervenção na queixa, propondo conhecer e legitimar as versões da escola construídas sobre a queixa. A supervisora da escola mostra-se interessada pela conversa e parceria e é quem se dispõe a me receber e a dialogar. A professora não pôde conversar comigo naquele dia e conheço, então, pessoas da família de Lucas que trabalham na escola: sua avó materna e irmã mais velha. A conversa com a avó e com a irmã também possibilitam conhecer outras vozes que compõe os sentidos da queixa. Lucas, ao ver a estagiária em sua escola, fica feliz e entusiasmado.

A segunda visita escolar é marcada com o intuito de se estabelecer um diálogo com a professora já que, no primeiro momento, não foi possível inaugurar esta parceria. O caso havia caminhado e alguns entendimentos sobre a queixa estabelecidos, de modo que a investigação caminhou em conjunto com a intervenção. A conversa, que conta também com a presença da supervisora, possibilitou a troca de entendimentos sobre Lucas, a escuta sobre os sentidos atribuídos ao comportamento da criança e o reconhecimento das dificuldades que a professora enfrentava em lidar com ele e outros alunos.

A significação da queixa trazida pela mãe de que Lucas era um menino com “problemas de socialização” se mostra também muito presente no contexto escolar. Assim, Lucas era trazido como uma criança não aceita pelos outros colegas e que apresentava comportamentos definidos como “estranhos” (sic). Durante a conversa, pudemos pensar juntas sobre algumas práticas que poderiam engendrar essa exclusão vivida por Lucas na escola, tais como a separação dos grupos de classe para a execução de trabalhos em que Lucas era colocado, sempre, com as crianças “especiais”. A partir daí pudemos pensar em práticas para a inclusão de Lucas na dinâmica da sala de aula, trazidas pela própria professora, como filmes que abordassem a temática de exclusão e bulling. A conversa foi construída no sentido de sensibilizar professora e supervisora para as potencialidades da criança, assim como dar voz e empoderar a professora no uso de seus próprios recursos.

A terceira visita escolar atuou no mesmo sentido da segunda, quando houve a mudança de ano e troca de professoras. Ela aconteceu já no fim do processo de atendimento de Lucas e visou, também, informar sobre a finalização do atendimento e os motivos pelos quais ele se firmava, de modo a afirmar a parceria estabelecida entre escola e psicóloga.

Outro recurso importante utilizado no processo fora a visita domiciliar e seus aspectos, abordados adiante.

A visita domiciliar

A visita domiciliar foi agendada previamente com Lucas e seus pais. Situando linearmente, ela ocorreu logo após a realização da primeira visita escolar. Rezende, Lima, Naves e Silva (2010) chamam a atenção para a carência de publicações sobre esta intervenção na área de psicologia escolar e educacional. Entendemos, porém este recurso, assim como a visita escolar, como fundamental para ampliar as perspectivas sobre o caso, contribuindo como novos significados e possibilidades a serem descobertas.

A visita domiciliar auxilia a compreender a família em seu espaço, em seu universo, ajudando na compreensão das relações nas quais o sujeito encontra-se articulado. O objetivo desta proposta seria o de acessar o contexto familiar, experienciar o cotidiano e as versões produzidas naquele outro prisma (Rezende, Lima, Naves e Silva, 2010). Para a avaliação psicoeducacional, as autoras compreendem ser:

> uma oportunidade de se aproximar das formas como a educação escolar se presentifica em outro contexto, ou seja, oportunidade de conhecer onde e como a criança organiza os materiais escolares, os estudos, como vai para a escola, se existem regras e hábitos familiares em relação às questões escolares, como a família vivencia essas questões e quais recursos e potencialidades podem ser acionados para integrar os elementos desse contexto ao processo de escolarização da criança (Rezende, Lima, Naves, & Silva, p. 172).

A visita na casa de Lucas, seus pais e irmãs, possibilitou ampliar a compreensão a respeito destes sujeitos, a reconhecer suas potencialidades e singularidades. Conhecer a irmã definida como mais paciente e que ajuda Lucas nas tarefas da escola, a mesa onde realizam as

refeições e se faz as tarefas de casa, o quarto onde dormia, seu cachorro e gatinhos que, posteriormente à visita, passaram a ser levados em fotos para as sessões, compondo seu cotidiano na clínica. Além disto, foi possível observar o caminho feito pela família na ida até a clínica, os elementos presentes naquele bairro que poderiam propiciar momentos de lazer, a distância entre casa e escola e a interação com os vizinhos.

Lucas estava ansioso com esta visita à sua casa, chegou correndo da escola para tomar banho e receber a psicóloga, como dito pelos familiares. Ele mostra cuidadosamente cada canto de sua casa, apontando onde dorme, come, assiste TV, quando fica com medo e vai dormir no quarto das irmãs, assim como sua mochila e cadernos. Decide por mostrar as fotos de família e vai convidando, aos poucos, todos a compor aquela roda: mãe, pai, irmãs, cachorro e estagiária. Diferente do que acontecia na clínica, ali pôde ser espaço de diálogo e de conversa leve.

Tudo isto facilitou o envolvimento dos familiares no atendimento de Lucas, ajudou na compreensão da dinâmica familiar, auxiliou no diálogo com as irmãs e a inclui-las como agentes de ação. Auxiliou, portanto, na formulação de ações coerentes com os interesses de Lucas e do cotidiano da família e mudou, completamente, a compreensão do caso, como a relação entre família e estagiária, como posto por Rezende, Lima, Naves e Silva (2010, p. 72):

> Assim, a visita domiciliar constitui-se em um espaço privilegiado de diálogo, produção de saberes e novos sentidos sobre a queixa, pois, ao fortalecer a relação de confiança e parceria entre a família e o psicólogo escolar, permite o estabelecimento de uma prática mais ampla e efetiva.

Como último recurso, apresentaremos as cartas reflexivas que constituíram, também, outra fonte de intervenção importante na dissolução da queixa escolar.

As cartas reflexivas

A intervenção por meio das cartas reflexivas está referendada pelo construcionismo social e a terapia narrativa. White, Epston e Murray (1998) compreendem que a história ou narrativa oferece uma estrutura dominante de organização da vida, aquilo, portanto, que pode compreender e legitimar um sentido à vida.

Nesta perspectiva, compreende-se a linguagem como construtora de realidades e aquilo que sustenta e constitui nossas experiências. Por meio desta perspectiva, White, Epston e Murray (1998) oferecem a proposta de uma terapia de reautoria e pontuam:

esta terapia está baseada na ideia de que a vida e os relacionamentos das pessoas são moldados pelo conhecimento e pelas histórias que elas usam para dar sentido às suas experiências, e por certas práticas de *self* ou de relações que estão associadas com este conhecimento e com estas histórias (p. 135).

Em sua ideologia, esta terapia afirma a liberdade dos sujeitos em construir suas próprias histórias. Neste sentido, as proposições da escrita de cartas entram como possibilidade de intervenção no contexto clínico a partir de um desejo de comunicação de Lucas com seus pais. Em uma de nossas conversas, Lucas conta o quanto não gosta de algumas ações que seus pais fazem. Procurando ampliar o universo conversacional, a estagiária pergunta se alguma vez, Lucas pensou em contar isso a seus pais e, como resposta, Lucas diz que já pensou em escrever uma carta, mas não o fez. A partir deste diálogo, é proposto a Lucas a construção desta carta em que ele pudesse dizer a seus pais como se sentia.

Esta carta foi construída em duas sessões, em que a criança falava e a terapeuta anotava, o que culminou na produção a seguir:

Mamãe e Papai,

Estou escrevendo esta carta porque vocês gritam muito comigo. Não quero ofender, pois amo muito vocês, mas já não gosto mais de tomar bronca. Antes eu já tinha me acostumado a tomar bronca, mas agora virou rotina... quase todo dia eu tomo bronca. Mãe, pai, eu já tentei parar de tomar bronca. Eu tento, tento e tento, mas não consigo, é muito difícil para mim. Eu não quero dizer que não gosto que vocês sejam meus pais, ainda amo vocês e não precisam ficar tristes se não gostarem da carta... eu só quero que vocês parem um pouquinho de gritar comigo.

Papai e mamãe, vocês não gritam só comigo, mas também com vocês mesmos. Sempre quando compramos as coisas para fazer nosso almoço ou nossa janta vocês acabam

brigando e isso me deixa meio triste. Pior do que vocês brigando comigo é ver vocês brigando com vocês mesmos, quer dizer, um com o outro.

Amo muito vocês, gosto de ser filho de vocês e amo toda a família. Eu gosto quando a gente sai para passear, mas não saímos por muito tempo mais e só ficamos lá em casa, mas ainda me lembro quando saímos juntos e foi muito divertido. Como quando fomos no cinema assistir "A Origem dos Guardiões", " "Guerra Civil"... também fomos no fliperama do shopping.

Eu sei que a gente ta pulando os passeios para arrumar nossa casa e arrumar a casa que a gente ainda tá enquanto não achamos a outra. A gente não vai mais a passeios para economizar dinheiro para pagar as contas de energia e de água que estão vindo muito caras agora, então nós só ficamos em casa porque sei que vocês precisam do dinheiro.

Em sessão, entregamos aos pais a produção de Lucas, apostando no diálogo como potente forma de produção de mudanças. Porém, deve ter-se em conta que, o encontro com diferentes versões convoca à ideias divergentes, como de fato, ocorre na entrega desta carta. Assim, frente a leitura da carta, os pais reagem de maneira a *culpabilizar,* eles mesmos e Lucas pela forma como agem. Diante desta cena, Lucas fica triste e sensível. A postura da terapeuta, deste modo, precisa ser de respeito às diferenças apresentadas, legitimando o lugar que essas várias versões ocupam na construção daquela conversa (Grandesso, 2000).

Buscou-se, neste espaço conversacional, apontar que *culpabilizar* não nos aciona recursos para mudar o que está posto, mas é preciso, ao invés disso, trabalhar no sentido de *responsabilizar-se* enquanto sujeito ativo e produtor de realidades.

A reação frente a leitura da carta produzida por Lucas contrariava as expectativas da estagiária e da criança, convocando, mais uma vez, ao imprevisível da clínica e do encontro com o outro. A tristeza evidenciada por Lucas frente as reações de seus pais, leva a escolhe da terapeuta por escrever uma carta para ele, a ser entregue na próxima sessão. A aposta é de que a carta serie um potente instrumento de mudanças e convocaria a novas formas de narrativa daquele momento.

Rezende, Oliveira e Gomes (2013), apontam que as cartas terapêuticas podem ser compreendidas, por meio do texto, como uma narrativa que convida a ações e reflexões,

possibilitando a construção de novas realidades: "as cartas têm como objetivo ampliar o discurso, iluminar elementos antes periféricos, catalisar novas conexões, movimentar as cenas do cotidiano descritas como "sem saída" (p. 44).

Assim, oferece-se novas possibilidades de narrativa e descrição, como se evidencia no trecho retirado de uma das cartas da estagiária para Lucas:

> *Imagino que você deve ter se sentido aliviado de poder entregar aquela carta aos seus pais, ao mesmo tempo em que sentiu medo deles não gostarem mais de você. Por isso eu sei que foi muito difícil entregar aquela carta pra mamãe e pro papai. Você quase não queria que eles lessem ali na sessão perto de você, pediu para que eles lessem em casa e depois, cheio de coragem, mudou de ideia. Você foi mesmo muito corajoso, forte e honesto com seus sentimentos.*

Ao ler esta carta para Lucas, ele pontua que não sabia que tinha sido corajoso, pontuando a possibilidade de reconhecer o poder do texto de autenticar as formas de mudança pessoal.

Rezende, Oliveira e Gomes (2013) falam, ainda, da utilização de cartas neste contexto como presentes enviados, "de algo cuidadosamente elaborado para um remetente particular", estas cartas são únicas e particulares, construídas a partir da realidade compartilhada entre terapeuta e cliente, buscando ampliar as formas de ressignificação da vida e propulsionar um processo de reautoria. Convoca, portanto, o sujeito a se posicionar enquanto autor de suas narrativas, como em outro trecho retirado da carta: "*Eu escrevi aqui algumas coisas sobre o que eu percebi de você. Como é para você, ler essas coisas que eu falei de você? Também estou curiosa para ouvir quais palavras você usaria para continuar sua própria história!"*

Considerações finais

O atendimento do caso clínico teve a duração de aproximadamente um ano, contando com as interferências do funcionamento institucional, como a greve que se deflagrou no decorrer do processo. A finalização do atendimento e o processo de "alta" após este tempo, se dá com o entendimento dos recursos e potencialidades da criança no enfrentamento de suas dificuldades. Compreende-se que os recursos utilizados e aqui elucidados foram fundamentais

na construção de um projeto que fortalecesse a rede de interação: desta criança com os pais, da escola com esta criança, da família com a escola e vice-versa.

Pretendeu-se destacar, portanto, as possibilidades de atuação do psicólogo escolar no contexto clínico, enfatizando os recursos de investigação da família, visita escolar e domiciliar e as cartas reflexivas, como instrumentos de ampliação e propositores de mudanças nas realidades vigentes. Conclui-se com a necessidade de mais produções que contribuam para a construção teórica e prática dos recursos aqui elucidados.

Referências

Angelucci, C. B. (2007*).* Por uma clínica da queixa escolar que não reproduza a lógica patologizante. In B. de P. Souza,*Orientação à queixa escolar*. Casa do Psicólogo, SP.

Barbosa, D. R.; Junior, M. J. da S.; &Murakami, K. (2009). A doença de Tom Cruise: uma experiência de estágio em intervenção psicoeducacional. *Psicologia Escolar e Educacional,* 13(2), 357-359. Recuperado em 28 de junho de 2017, de:http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572009000200022&lng=pt&tlng=pt.

Epston, D., White, M. & Murray, K. (1998). Proposta de uma terapia de reautoria: Revisão da vida de Rose e Comentário. In: S. McNamee & K. Gergen. *A terapia como construção social* (pp. 117-139). Porto Alegre: Artes Médicas.

Grandesso, M. A. (2000). *Sobre a reconstrução do significado: uma análise epistemológica e hermenêutica da prática clínica.* São Paulo: Casa do Psicólogo.

Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Núcleo Técnico da Política Nacional de Humanização. (2010) *Acolhimento nas práticas de produção de saúde*. Recuperado em 29 de junho de 2017 em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/acolhimento_praticas_producao_saude.pdf

Machado, A. M. (2008). *A produção de desigualdades nas práticas de orientação*. Trabalho apresentado no CEU Butantã no âmbito do Projeto Direitos Humanos nas escolas coordenado pelo Prof Dr José Sergio Fonseca (EDF USP)

Machado, A. M.; Almeida, I.; & Saraiva, L. F de O. (2009). *Rupturas necessárias para uma prática inclusiva.* In: Educação Inclusiva: Experiências Profissionais em Psicologia/ Conselho Federal de Psicologia. – Brasília.

Rezende, P. C. M.; Lima, C. P. de; Naves, F. F.; & Silva, M. B. (2010). Quando a psicologia escolar crítica vai à clínica. *Psicologia Escolar e Educacional*, 14(1), 171-173. https://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572010000100019

Rezende, P. C. M.; Oliveira, L. G.; Gomes, L. R. S. (2013). Cartas reflexivas: um recurso de intervenção em Psicologia Educacional. *Psicologia da Educação*, (37), 43-50. Recuperado em 29 de junho de 2017 de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752013000200005&lng=pt&tlng=pt.

Ribeiro, M. J; Silva, S. M. C.; Ribeiro, E. E. T. (1998). Avaliação qualitativa de crianças com queixas escolares: contribuições da psicologia educacional. *Interações* 3(5), 75-92.

Souza, M. P. R. de; Souza, D. T. R. de; Machado, A. M.; Freller, C. C.; Souza, B. de P. (1989). A questão do rendimento escolar: subsídios para uma nova reflexão. *Revista da Faculdade de Educação,* 15(2), http://dx.doi.org/10.1590/S0102-25551989000200006

XIII CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL

PELA DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

27 a 30 de setembro de 2017 – Salvador – BA ISSN 1981-2566

www.conpe2017.ufba.br

EDUCAÇÃO INCLUSIVA - PARTILHAR, ENVOLVER E INCLUIR

Fabíola Fernanda do Patrocínio Alves - IEA[192]

Resumo: Esse trabalho relata o projeto que foi realizado pelo Instituto Ester Assumpção, no município de Betim/MG, durante o ano letivo de 2016. Aconteceu em uma escola de ensino fundamental e uma instituição de educação infantil. O objetivo foi contribuir com o processo de inclusão de crianças com deficiências matriculadas nas duas instituições. A metodologia utilizada consistiu na realização de uma análise das práticas de educação especial desenvolvidas pela escola, por meio de observações e entrevistas. Em seguida foi construído um plano de intervenção, cujas ações principais foram formação de professores, acompanhamento psicossocial com as famílias das crianças e produção de material pedagógico, visando fortalecer os processos de aprendizagem das crianças diagnosticadas com autismo, paralisia cerebral, deficiência intelectual, síndrome de Down. Como resultado principal do projeto, destacamos os avanços na construção de um currículo inclusivo. Os desafios persistem para que a educação especial se transforme em tema transversal às demais práticas da escola.
Palavras-chave: Crianças com deficiência; ensino fundamental; educação infantil; educação especial, inclusão.

Introdução

A experiência que compartilharemos refere-se ao projeto *Educação Inclusiva – partilhar, envolver e incluir*, desenvolvido pelo Instituto Ester Assumpção, durante o ano letivo de 2016, com o objetivo contribuir com o processo de inclusão escolar de crianças com deficiência. O Instituto foi fundado pela educadora Ester Assumpção no ano de 1987, com o objetivo de atender pessoas com deficiência intelectual. Em 2004, a instituição foi reinaugurada e teve sua missão reformulada, visando mobilizar pessoas e organizações para o exercício da cidadania das pessoas com deficiência. Assim, seu público alvo é constituído por crianças, adolescentes, jovens e adultos com todos os tipos de deficiência. Nossa fundadora foi aluna da psicóloga Helena Antipoff, com quem trabalhou durante vários anos.

Com a reinauguração do Instituto, a Educação tornou-se uma área privilegiada de atuação, na tentativa de corresponder aos ideais da sua fundadora, que tanto contribuiu para a educação especial ao longo da sua trajetória profissional. (Instituto Ester Assumpção, 2017).

[192] Instituto Ester Assumpção – IEA, e-mail fabiola@ester.org.br

Atualmente, uma das áreas de atuação do Instituto Ester Assumpção é a Educação Inclusiva, que abrange dois principais projetos. O primeiro consiste em oferta de consultoria a escolas públicas e privadas, visando o desenvolvimento de práticas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. O segundo é o projeto *Educação Inclusiva – partilhar, envolver e incluir*, sobre o qual fazemos o presente relato de experiências.

Todos os anos o Instituto seleciona duas escolas ou instituições de educação infantil, públicas e oferece, gratuitamente, intervenções para o aprimoramento de práticas pedagógicas relacionadas ao campo da educação especial. Em 2016, participaram do projeto, uma Instituição de educação infantil a qual daremos o nome de "estrelinha" e uma escola de ensino fundamental que chamaremos de "esperança". Os dois nomes são fictícios e visam resguardar as verdadeiras identidades das instituições envolvidas. Ambas as escolas são localizadas no município de Betim, pertencentes a territórios marcados pela vulnerabilidade social, onde as crianças tendem a apresentar marcas físicas e simbólicas de violência doméstica e experiências de rejeição.

A metodologia para desenvolvimento do projeto baseou-se em quatro principais etapas, que envolveram uma análise da instituição, discussão das práticas atuais, elaboração do plano de ação e desenvolvimento/monitoramento das ações propostas. Inicialmente, apresentaremos uma contextualização geral sobre o projeto; em seguida discutiremos como se deu o seu desenvolvimento nas duas referidas instituições e, por fim, discutiremos as perspectivas e desafios do campo da educação especial. Tentaremos ressaltar a relevância do projeto e suas contribuições para as escolas, sem deixar de mencionar que ainda temos um longo caminho a percorrer até que a educação especial se torne realmente uma prática transversal e integrada às demais práticas da escola.

O projeto educação inclusiva – partilhar, envolver e incluir

O projeto Educação Inclusiva - partilhar, envolver e incluir é uma ação social realizada pelo Instituto Ester Assumpção por meio do Programa Educação Inclusiva. Como o próprio nome sugere, o objetivo é compartilhar conhecimentos sobre Educação Inclusiva, envolvendo as crianças, seus educadores e familiares, na construção de experiências de inclusão escolar, especialmente considerando as crianças com deficiência.

Segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), as pessoas com deficiência possuem condições de escolarização que remetem à desvantagem, se comparadas aos brasileiros que não possuem deficiência, conforme aponta o quadro abaixo:

Nível de Instrução	**Pessoas com deficiência**	**Pessoas sem deficiência**
Sem Instrução e ensino fundamental incompleto	61%	38%
Ensino fundamental completo e ensino médio incompleto	14,2%	21%
Ensino médio completo e superior incompleto	17,7%	29,7%
Ensino superior completo	6,7%	10,7%
Não identificado	0,4%	0,7%

Fonte: IBGE – Censo Demográfico 2010

É importante ressaltar que a exclusão escolar vivenciada por esse grupo social e apontada pelo IBGE, provavelmente inicia-se na infância, pois há indícios de que as crianças com deficiência já vivenciam inúmeros desafios para serem aceitas no ambiente escolar como sujeitos capazes de construir processos de aprendizagem.

O relatório *Situação Mundial da Infância*, publicado em 2013 pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), destaca que as crianças com deficiência são consideradas inferiores e estão entre os membros da sociedade mundial com maior nível de vulnerabilidade social. Há evidências de que essas crianças apresentem probabilidade três ou quatro vezes maior de serem vitimas de violência, se comparadas aos seus pares de idade. Além disso, enfrentam inúmeras barreiras para alcançarem uma vida social participativa.

Conforme Kohan (2002), as escolas brasileiras ainda perpetuam práticas que visem neutralizar as diferenças, apegadas a um modelo educacional cartesiano e homogeneizante. Assim, são muitos os desafios para que as crianças com deficiência sejam recebidas nos espaços educacionais como sujeitos de direitos e não mais objetos de caridade. Assim, compreendemos que é necessário reinventarmos a escola, criando práticas que possibilitem, às crianças com deficiência, expressar suas potencialidades.

O projeto *Educação Inclusiva – partilhar, envolver e incluir* é uma tentativa de perseguir o sonho da nossa fundadora, que tanto se empenhou pela educação especial.

Esperamos, por meio dele, oferecer nossa contribuição às escolas, a fim de que experimentem o maravilhoso processo de transformação, abrindo mão dos "portos-seguros" para lançar-se em um mar de invenções e possibilidades de novas práticas. Tentamos despertar nos pais e mães o entendimento de que seus filhos têm direito à escola e que lá podem vivenciar processos libertadores de aprendizagem.

As escolas beneficiadas pelo projeto são selecionadas a partir de um edital que formaliza todo o processo seletivo. Por meio de uma abordagem participativa, a metodologia do projeto está organizada em cinco etapas, conforme mostra a figura 1.

Figura 1: Metodologia do Projeto Educação Inclusiva - Partilhar Envolver e Incluir

Na etapa inicial, *"conhecendo a escola"*, são realizadas visitas à instituição com a utilização de técnicas como observações em sala de aula e demais espaços da escola. São realizadas entrevistas semiestruturadas com professores e equipe de coordenação pedagógica e, ainda, com os profissionais que atuam como suporte no processo de educação especial. Esses últimos possuem cargos com nomenclaturas diferentes, dependendo do município onde está situada a escola. No caso de Betim, trata-se do atendente de apoio pedagógico, cuja formação mínima é o ensino médio completo e a função e dar suporte à escola para o atendimento aos alunos considerados público alvo da educação especial. Após essa etapa de levantamento de informações sobre a escola, é feita uma análise das práticas pedagógicas e, sobretudo, o modo como os processos de educação especial são conduzidos. Já na segunda etapa *"apresentação da análise da escola"*, é realizada uma reunião com a direção e equipe pedagógica, onde são

discutidos os aspectos analisados, ressaltando-se as práticas positivas já desenvolvidas, bem como as questões que precisam ser aprimoradas. Após as discussões das características da escola, partimos para a próxima etapa que é a *"elaboração de um plano de ação"* para ser desenvolvido durante o ano letivo.

O planejamento das atividades contempla três principais frentes de trabalho que são a formação de professores, o acompanhamento psicossocial às famílias e a produção de material pedagógico para o trabalho com as crianças, especialmente as que possuem maior limitação sensorial, motora ou cognitiva, que tende a dificultar seu acesso ao material comumente utilizado com as demais crianças na sala de aula. Na penúltima etapa da metodologia, então, ocorre o desenvolvimento e monitoramento do plano de ação, onde são desenvolvidas todas as ações previstas no cronograma, em parceria com a escola. Por fim, na conclusão do projeto, é realizada uma mostra de trabalhos expondo as principais produções ao longo do projeto. Nesse momento, acontecem trocas de experiências entre as professoras, por meio de relatos e apresentação do material pedagógico construído, participação das famílias e das crianças atendidas.

Instituição de educação infantil estrelinha

As demandas da Instituição de Educação Infantil Estrelinha não foram restritas à educação especial, embora fosse esse o foco principal do trabalho. A vulnerabilidade social daquelas crianças, com idade entre um e cinco anos, nos fez abrir as perspectivas do trabalho, visando à intervenção em outras questões que nos foram apresentadas. Percebemos que a fragilidade dos vínculos familiares das crianças, violência doméstica e práticas pedagógicas inapropriadas foram os principais aspectos que nos pareceram prioritários, além da educação especial. À vista disso, as ações do projeto se ampliaram para o atendimento das duzentas e cinquenta crianças e não apenas daquelas consideradas público alvo da educação especial que, naquele ano letivo, eram apenas duas, sendo uma usuária de cadeira de rodas e outra apresentando deficiência auditiva.

Percebemos que as propostas pedagógicas estavam configuradas de uma forma extremamente mecanizada, onde as relações entre as professoras e alunos evidenciavam pouca interação. Assim, a expressão da afetividade, alegria e movimentos próprios da infância não se

fazia presente no cotidiano da instituição. As crianças eram conduzidas de um espaço para outro de forma mecanizada, rígida, sendo proibido que esboçassem quaisquer movimentos na busca de interagir com as professoras ou seus pares. As condições de vida daquelas crianças, cujas histórias de vida apontavam as marcas da pobreza e da violência, pareciam contribuir para as professoras as tratarem também como seres pouco dignos de cuidado e afeto. Naquele contexto, foi muito fácil identificar o que Foucault (2014) nos adverte acerca da produção de corpos dóceis. As ações pedagógicas sobre as crianças parecem discipliná-las de modo a silenciar não apenas a voz, mas também os corpos que, educados e adestrados, devem operar a favor de uma ordem a ser preservada.

Visando a contribuição no sentido do aprimoramento das referidas práticas, realizamos um curso intitulado *Educação Infantil – concepções e práticas,* cuja proposta foi subsidiar as professoras com elementos teóricos, metodológicos e práticos, quanto à organização do trabalho pedagógico na educação infantil. O conteúdo programático envolveu a contextualização do campo da educação infantil; a criança na educação infantil, práticas pedagógicas com crianças pequenas e, por fim, o último tema abordado foi o profissional da educação infantil. A carga horária teórica foi de quatro horas. Na sequência, houve o módulo prático de dezesseis horas, onde as professoras tiveram apoio para a produção de material pedagógico e planejamento de aulas, de modo que pudessem resgatar a música, o movimento e a abertura para a expressão das crianças e sua criatividade.

Ao final do ano letivo, todo o grupo de professoras pode compartilhar o que conseguiram aperfeiçoar em suas práticas. No decorrer do projeto, vimos, gradativamente, a presença da música nas atividades de pátio, a dramatização no conto de histórias e a maior interação entre as crianças e as professoras. Além disso, a instituição avançou no que se refere ao modo como as crianças eram servidas nos momentos de almoço, lanche e jantar. As professoras começaram a buscar maior cuidado com a organização e higiene do espaço onde eram servidas as refeições. Foi possível verificar uma mudança na forma de olhar as referidas crianças, que comumente eram consideradas apenas como *filhas de traficantes, filhas de bandidos, moradoras de ocupações*. A implicação das professoras quanto à escolha de estarem naquela instituição foi um ponto importante para a reflexão quanto ao seu fazer pedagógico junto àquelas crianças.

O projeto também possibilitou nossa aproximação com as famílias, o que culminou em um maior entendimento acerca do contexto sociohistórico das crianças em questão. Realizamos encontros com as mães e pais com objetivo de discutir aspectos relativos à educação dos filhos, relações entre família e escola e também com a finalidade de oferecer um espaço de escuta, especialmente, para as mulheres, também marcadas por experiências de violência e ausência de cuidado por parte dos seus parceiros.

Por se tratar de uma comunidade vulnerável em diferentes aspectos, na metade do ano letivo lançamos uma campanha solidária para arrecadação de brinquedos. Dessa forma, comemoramos o dia das crianças com a entrega de diversos jogos pedagógicos para uso na instituição com todas as crianças. Além disso, no mês de dezembro, realizamos o dia do *Papai Noel* na instituição. Na ocasião, formamos um grupo de voluntários que, vestidos com a roupa do "*velhinho",* nos ajudaram a entregar um presente para cada criança, proporcionando uma manhã festiva e alegre, encerrando as ações com as crianças.

Quanto às professoras, todas as produções acumuladas ao longo do projeto foram compartilhadas por meio de um trabalho que elas fizeram com uso da literatura. Assim, cada professora organizou junto aos seus alunos, atividades baseadas em um livro com temas diversos relacionados às diferenças na escola. Assim, todas tiveram oportunidade de compartilhar os progressos da prática, inclusive com apresentação dos jogos, livros de histórias e brincadeiras que construíram. Na finalização das ações, as professoras receberam o certificado do curso, brindes e, ainda, participaram de um sorteio de presentes que foram doados por parceiros que nós mobilizamos no próprio município.

Escola Esperança

A escola Esperança oferece ensino fundamental do primeiro ao nono ano, também localizada em um território de vulnerabilidade social. No ano de 2016, apresentava vinte e cinco alunos com deficiência, sendo estes crianças e adolescentes. Esses alunos possuíam limitações diversas, com diagnósticos de deficiência física, deficiência intelectual, autismo, paralisia cerebral, síndrome de Down, deficiência visual e outras limitações sem conclusão diagnóstica.

Embora seja esta uma escola com ótimas condições de acessibilidade arquitetônica, o nível de rejeição a esses alunos era muito evidente. Por pertencer, ao município de Betim, a

escola também conta com a presença dos atendentes de apoio pedagógico para apoio aos alunos que demandam educação especial. Contudo, percebemos que a maioria dos professores era indiferente aos alunos com deficiência que acabavam por ser excluídos das atividades propostas em sala de aula. Por sua vez, as pedagogas da escola também se mostravam alheias a esses alunos, indicando não ter nenhuma proposta de trabalho para eles. Assim, no início do projeto, nos deparamos com os referidos alunos transitando pelos corredores da escola, com pouca participação nas aulas, isolados dos seus pares por ocasiões do recreio, totalmente submissos as suas atendentes, que por sua vez, não possuem nenhuma formação pedagógica. Outra prática recorrente nessa escola era o fato de que os alunos com deficiência eram dispensados nos dias em que, por algum motivo, sua atendente não comparecesse à escola. Dessa forma, estava configurada uma educação especial totalmente paralela e segregada, embora todos os alunos estivessem na mesma escola.

Logo no início do projeto, ficou explícito que o interesse por nosso projeto era muito mais por parte da diretora da escola do que das pedagogas e professoras. Assim, foi preciso reorganizar nossa maneira de atuar, pois entendemos que o trabalho na educação especial, envolve uma dimensão ética que supera a lógica de modelos e obrigações. Sendo assim, entendemos que, para implicarmos os educadores nesse processo, não devemos lançar mão de condutas impositivas. Há que se esperar o movimento individual como cada um faz seus próprios investimentos. Entendemos como Foucault (2010), que explica a ética como a forma como cada um se conduz, frente a um código moral. À vista disso, frente à norma legal que determina a matrícula dos alunos com deficiência nas escolas comuns, é importante verificar como cada professor se posiciona e se implica com essa normatização.

Partindo desse pressuposto da pouca implicação das professoras, iniciamos o projeto oferecendo um curso na área de educação especial a todos os profissionais da que estivessem interessados em participar. Poucos professores aderiram àquele momento de formação. Nenhuma pedagoga participou e todas as atendentes de apoio pedagógico estiveram presentes. Com isso, compreendermos que, de fato, nosso foco teria que ser potencializar o trabalho das atendentes, já que foram poucos os professores que se dispuseram ao trabalho com os alunos com deficiência. Assim, nos vimos diante de uma grande contradição: pode um professor recusar o seu aluno?

Apesar de problematizar todas as incongruências detectadas na escola, entendemos que a maior contribuição poderia ser oferecer àquelas atendentes recursos materiais para atuarem com os referidos alunos. Ao longo do ano letivo foram realizadas quatro oficinas para produção de material pedagógico. Assim, considerando as necessidades especiais de cada aluno, propusemos jogos e atividades que os auxiliassem no processo de aprendizagem. Ao final do projeto conseguimos deixar na escola vários recursos pedagógicos para serem utilizados também nos anos letivos subsequentes.

Quanto ao trabalho com as famílias, as principais estratégias foram discussões em grupo, excursões com os pais e as crianças a dois museus de Belo Horizonte e, em alguns casos, visitas domiciliares e interfaces com os equipamentos sociais do município como Centro de Referência em Assistência Social (CRAS) e Centro de Referência em Saúde Mental Infantil (CERSAMI), para intervenções específicas.

O projeto foi finalizado com uma mostra de trabalhos, onde houve apresentação de música e dança das crianças, depoimentos das atendentes, pais, mães e também da diretora da escola, acerca dos resultados do projeto. Entendemos que, possivelmente, nossa principal contribuição nessa escola tenha sido retirar os alunos com deficiência da invisibilidade, o que trouxe tensões e inquietações, à medida que questionou o papel das pedagogas e professoras. Entendemos que seria pertinente continuar nossa atuação mais um ano naquela escola, considerando as fragilidades e o longo caminho a se percorrer. Assim, nos dispusemos a modificar os critérios do projeto e não abrir edital para seleção de uma nova escola. Contudo, como a gestão da escola mudaria naquele final de ano letivo e não sabíamos se haveria interesse da próxima diretora, foi necessário concluir as ações.

Considerações finais

A atuação na instituição de educação infantil Estrelinha e na escola Esperança nos revelou o quanto são incipientes suas práticas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Vimos que, além das restrições sensoriais, cognitivas ou motoras, as crianças e adolescentes atendidos por essas instituições lidam com outras formas de vulnerabilidade. Associadas à deficiência, identificamos fragilidades afetivas, sociais, econômicas e também

educacionais, já que os alunos em questão estão matriculados, mas sem o real pertencimento. Os lugares estão mapeados e, geralmente, é destinada a eles a periferia da escola.

Embora tenhamos um longo caminho a percorrer a fim de que nossas escolas desenvolvam a tolerância às diferenças, não podemos deixar de reconhecer que o direito das crianças com deficiência de conviver com seus pares nas escolas comuns representa um grande avanço em nossa política educacional. Precisamos, contudo, empreender mais esforços para que essas crianças tenham assegurado de fato, o seu direito a aprender.

Ao compartilhar essa experiência, esperamos ter explicitado o objetivo do nosso projeto que é contribuir com as práticas pedagógicas inclusivas que envolvam sujeitos com deficiência. Certamente, nos é possível apenas uma singela contribuição. Considerando que a inclusão é um processo coparticipativo, não almejamos, portanto, responder sozinhos a todos os desafios que se apresentam, mas desejamos seguir na busca de somar esforços para que possamos os sujeitos com deficiência tenham igualdade de direitos e oportunidades nos espaços educacionais.

Referências

Foucault, M. (2010). *Ética, sexualidade, política.* Ditos e escritos V. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Foucault, M. (2014). *Vigiar e Punir* Nascimento da Prisão. Petrópolis: Vozes, 2014.

Fundo das Nações Unidas para a Infância (2013). *Situação Mundial da Infância crianças com deficiência*. Recuperado em 10 de outubro de 2016, de http://www.unicef.org/brazil/pt/PT_SOWC2013.pdf.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2010). *Censo Demográfico 2010*. Recuperado em 10 de novembro de 2016, de http://censo2010.ibge.gov.br/resultados.html.

Instituto Ester Assumpção (2017). *Programa Educação Inclusiva*. Recuperado em 10 de junho de 2017, de https://www.ester.org.br/quem-somos.

Kohan, W. O. (2002). Entre Deleuze e a Educação: notas para uma política do pensamento. *Revista Educação e Realidade*, 27 (2), 123-130.

XIII CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL

PELA DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

27 a 30 de setembro de 2017 – Salvador – BA ISSN 1981-2566

www.conpe2017.ufba.br

EXPERIÊNCIAS DA PSICOLOGIA NO PROGRAMA DE ACOMPANHAMENTO DE ESTUDANTES DO IFF

Rhena Schuler da Silva Zacarias Paes - IFF[193]

Emanuela Nunes Sodré - IFF[194]

Resumo: Os Setores de Acompanhamento de Estudantes do IF Fluminense, são espaços multidisciplinares onde os estudantes dos *campi* são acompanhados em seus aspectos sociais, pedagógicos, psicológicos e nutricional, visando sua permanência na instituição e a melhoria de seu desempenho acadêmico. Esse espaço também é responsável pela assistência estudantil, que auxilia estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica. O objetivo deste trabalho é mostrar o acompanhamento aos alunos bolsistas dos *Campi* Centro e Guarus, em 2016 e 2017; que consiste em: plano de estudo semanal, encaminhamento para monitoria, grupos e/ou oficinas e para outros profissionais de saúde. Através dessas ações percebem-se melhorias na frequência, participação em aula e no rendimento global do aluno. Pretende-se trazer também especificidades em relação à atuação das psicólogas e percepções dos estudantes sobre a relevância que tais ações têm na sua formação, de modo a validar ou não a necessidade de apoio para permanecerem e concluírem a vida escolar.

Palavras-chave: Acompanhamento estudantil; permanência escolar; intervenção.

Introdução

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (IF Fluminense), com sede no município de Campos dos Goytacazes/RJ, constitui-se em autarquia federal, vinculada ao Ministério da Educação, detentora de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar, instituído pela lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.

A história do Instituto começou no início do século passado. Foi Nilo Peçanha, o então presidente da república, que criou através do decreto nº 7566 de 23 de setembro de 1909, as Escolas de Aprendizes e Artífices com o propósito de educar e proporcionar oportunidades de trabalho para os jovens das classes menos favorecidas. Excepcionalmente no Estado do Rio de Janeiro, a escola não foi instalada na capital e sim na cidade de Campos dos Goytacazes-RJ.

[193] E-mail: rhena@iff.edu.br
[194] E-mail: emanuela.sodre@iff.edu.br

No dia 23 de janeiro de 1910, a escola entrou em funcionamento, a nona a ser criada no Brasil com cinco cursos: alfaiataria, marcenaria, tornearia, sapataria e eletricidade.

Com a crescente industrialização do país, tornava-se cada vez mais importante a formação de profissionais para suprir as demandas do mercado e doze anos depois as Escolas de Aprendizes e Artífices de nível primário são transformadas em Escolas Industriais e Técnicas, equiparando-se às de ensino médio e secundário. No começo da década de 90, as Escolas Técnicas Federais são transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica, porém, só em 1999, depois de um longo período de avaliação institucional, seis unidades da Rede Federal são autorizadas a oferecer cursos em nível de terceiro grau. O desenvolvimento regional passou a delinear o projeto institucional do Cefet Campos, que um ano antes havia inaugurado a Unidade de Ensino Descentralizada (Uned) em Macaé.

Hoje, com o movimento de territorialização, o Instituto Federal Fluminense (IF Fluminense) encontra-se em 11 municípios, com uma malha espacial que alcança 12 *campi*, um Polo de Inovação, um Centro de Referência em Tecnologia, Informação e Comunicação na Educação e a Reitoria, reunindo 19.494 estudantes, 913 professores e 744 técnico-administrativos (dados atualizados em 2015). Os municípios que têm alguma base são Bom Jesus do Itabapoana, Itaperuna, Cambuci e Santo Antônio de Pádua na região Noroeste Fluminense; Campos dos Goytacazes, São João da Barra, Quissamã e Macaé na região Norte Fluminense; na região das Baixadas Litorâneas, o de Cabo Frio; e os municípios de Itaboraí e Maricá na região Metropolitana.

A representatividade territorial do IF Fluminense ainda conta com os polos de Educação a Distância nos municípios de Casimiro de Abreu, Bom Jardim, Porciúncula e Miracema; que se somam aos municípios onde há *campi*, constituindo, assim, uma verdadeira rede.

A história do IFF *campus* Campos-Centro se confunde com a própria história do IFF, pois foi o primeiro campus, nasceu em 1909, a partir da criação do então presidente da época Nilo Peçanha que o criou com o intuito de dar educação profissional aos jovens de classes menos favorecidas. Suas atividades iniciaram-se em 23 de janeiro de 1910, no centro da cidade.

Com a transformação das Escolas de Aprendizes e Artífices em Escolas Industriais e Técnicas, a sede da escola em Campos fica pequena e um novo espaço se torna necessário.

Desse modo, obtém o terreno onde funciona o campus Campos-Centro até hoje, na rua Dr. Siqueira, no Parque Dom Bosco.

Em 1974, a ETFC começa a oferecer somente cursos técnicos em seu currículo, nesse mesmo ano a Petrobrás descobre campos de petróleo na região norte-fluminense, o que vem a influenciar a formação oferecida pela instituição, se tornando a principal formadora de mão de obra para trabalhadores da área de petróleo da Bacia de Campos.

No começo da década de 90, as escolas Técnicas Federais são transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica e em 1999 o CEFET - Campos começa a oferecer curso de nível superior. Em 2005, o CEFET firmou um convênio com o Programa de Pós-Graduação em Engenharia Mecânica/Controle em Automação da Universidade Federal Fluminense (UFF) e também passa a oferecer o curso de Engenharia de Controle e Automação Industrial e também o Mestrado Interinstitucional. O *campus* Campos Centro é o maior do Instituto Federal Fluminense com 5.309 alunos e 522 servidores.

O c*ampus* Campos-Guarus do IFF foi criado pelo Ministério da Educação através do Programa de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Ele foi concebido para atender a população de Guarus, situado a margem esquerda do Rio Paraíba do Sul, na cidade de Campos dos Goytacazes.

O Campus Campos-Guarus foi estruturado para o ensino técnico nos eixos tecnológicos de Controle de Processos Industriais e Ambiente, Saúde e Segurança. Com a implantação da Unidade, ruas foram asfaltadas e unidades bancárias foram instaladas. Na região, foi a primeira escola pública de ensino técnico a ser instalada e os moradores sonham com a verticalização do ensino.

São oferecidos atualmente os cursos técnicos integrados em Eletrônica e Meio Ambiente, nas modalidades regular e PROEJA; cursos sequenciais pós-médio em Farmácia, Enfermagem, Meio Ambiente e Eletromecânica; curso superior de Engenharia Ambiental e Licenciatura em Música, além de cursos na Modalidade de Educação a Distância (EAD) e Pronatec. Cerca de 1500 alunos e 100 servidores fazem parte do quadro do campus Campos-Guarus.

Em março 2016, o IF Fluminense oficializou o Programa de Assistência Estudantil (PAE) na instituição (Resolução n.º 39 de 2016), reconhecendo a necessidade de normatizar e

direcionar determinadas atividades e benefícios, no que tange o atendimento às diferentes demandas estudantis. Esta oficialização veio em decorrência do Decreto presidencial n.º 7234 de 2010, que versa sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Esta normativa se tornou parâmetro legal para as instituições públicas federais estabelecerem ações e serviços que atendam às necessidades dos estudantes, com o objetivo de contribuir para a permanência escolar e êxito acadêmico.

Apostas de trabalho da psicologia na assistência ao estudante

Um dos encaminhamentos institucionais visando atender os objetivos do PAE foi garantir a formação mínima de uma equipe multidisciplinar. No caso do IF Fluminense *campus* Campos Guarus, a equipe é composta por: pedagogo, assistente social, psicólogo, nutricionista e intérprete de libras, que desenvolvem ações integradas, a partir de atendimentos individuais ou em grupos, considerando a demanda espontânea dos estudantes e/ou familiares. Esta equipe faz parte da Coordenação de Assistência Estudantil (CAE). Esse espaço também é responsável pelos serviços de assistência estudantil, que têm como público-alvo estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

O encaminhamento dos alunos é feito pelos coordenadores dos cursos, pelos professores e também por iniciativa do próprio aluno, e tem como finalidade a sua permanência na instituição e a melhoria de seu desempenho acadêmico no curso para concluí-lo com êxito.

A Assistência Estudantil do IFF abarcava até 2015 uma modalidade de bolsa e quatro auxílios: bolsa de iniciação profissional, auxílio moradia, auxílio alimentação, auxílio transporte e auxílio NEE. A política de assistência estudantil até então se consolidava através do pagamento de um valor mensal aos estudantes, que muitas vezes estavam inseridos em atividades administrativas, sem qualquer relação com o curso regular do bolsista, no caso da iniciação profissional. Os efeitos dessas atividades refletiam nos índices de reprovação desses estudantes, que eram maiores que os gerais do Instituto. Por exemplo, a reprovação dos bolsistas de iniciação profissional era de 26%, enquanto que os índices gerais eram de 17%. Considerando que boa parte desses alunos estuda em regime integral, uma estratégia de apoio que era para viabilizar a permanência dos alunos no Instituto acabou por ser tornar um problema no desempenho desses alunos (Felippe, 2015).

A partir dessas constatações, o Fórum de Assistentes Sociais do IFF (FASIFF) conseguiu realizar alterações na estrutura da assistência estudantil, aprovando o Programa de Assistência Estudantil por meio da Resolução nº 39 de 2016. O novo programa estabeleceu, dentre outras, as seguintes alterações: a bolsa de iniciação profissional foi substituída por uma modalidade de benefício com contrapartida apenas acadêmica – a bolsa Permanência IFF; revisão dos processos seletivos; obrigatoriedade do acompanhamento social, psicológico e pedagógico de todos os estudantes atendidos; definição de regras para recebimento, manutenção e acumulação dos benefícios, conforme apontado no projeto de acompanhamento.

A Bolsa Permanência IFF é um subsídio financeiro mensal fornecido aos estudantes regularmente matriculados no Instituto Federal Fluminense em cursos presenciais de nível médio (formação geral, técnico integrado, técnico concomitante e técnico subsequente) e superior (cursos de graduação com carga horária média inferior a cinco horas diárias). Os recursos deverão, prioritariamente, ser destinados aos estudantes ingressantes pelo sistema de cotas ou por ações afirmativas (ambos com critérios de renda), seja por meio de seleção própria ou pelo SISU.

A seleção dos estudantes é feita por edital e é composta por estudo socioeconômico realizado por assistente social, conforme estabelece a Lei Federal 8.662 de 1993 em seu artigo 4º, inciso XI, e em seu artigo 5º, inciso IV. A seleção é composta pelas seguintes etapas: entrega dos documentos; análise de documentos; reunião, quando necessário; entrevistas, quando necessário; visita domiciliar, quando necessário.

No campus Campos-Guarus após aprovados, é feita uma anamnese individual e os alunos são acompanhados pelos profissionais em seu processo de aprendizagem através do boletim online, nos Conselhos de Classe e demanda pessoal. Se o aluno apresentar dificuldades em relação à aprendizagem, orientamos para o acompanhamento. O primeiro passo é ouvir o que ele tem a dizer. Utilizamos a metodologia da conversação criativa, com escuta sensível para criar empatia, para que os alunos possam acreditar na sua capacidade de sucesso escolar e aumentar a autoestima.

A conversação criativa tem por base que quando ainda não desenvolvemos uma ferramenta segura para um problema novo, o que fazemos é conversar. Conversamos com aqueles que nos estão próximos, com aqueles com quem já conversamos e gostamos de

conversar. Nesse processo, podemos conjuntamente descobrir novas ideias e novas soluções, na sequência, as novas palavras tornam-se habituais e começamos a utilizá-las em ações materiais, para finalmente reduzi-las a escrito e proposições.

A conversa é o lugar de transformações. A força transformadora da conversa cotidiana se dá no dia a dia. Conversar é converter, é redimensionar pela dinamização do passado e da memória, o cotidiano. Acreditamos que nessas conversas, podemos solidificar objetivos prévios e criar metas, buscando a motivação pela persistência e aumento da autoestima e autoeficácia.

Segundo Moysés (2001), a autoestima relaciona-se com a avaliação da capacidade e merecimento que temos de nós mesmos, sendo uma manifestação de uma qualidade humana que se evidencia quando nos encontramos satisfeito conosco, passando a valorizar e demonstrar confiança em nosso modo de pensar e agir. Assim, ser feliz garante ao ser humano um bom equilíbrio emocional, pois estimula seu processo de desenvolvimento.

Segundo Tinto (2015), a autoeficácia é normalmente definida como a crença de uma pessoa na sua capacidade para ter sucesso em uma situação específica ou com uma tarefa específica. Ela é aprendida, não herdada. Não é generalizável na medida em que se aplica igualmente a todas as tarefas e situações, mas a uma tarefa e desafio específico. Acreditar que se pode ter sucesso em uma tarefa não implica acreditar na probabilidade de sucesso em uma tarefa diferente. Senso de autoeficácia influencia, por sua vez, como uma pessoa direciona objetivos, tarefas e desafios. Um forte senso de autoeficácia promove o alcance de metas. Pessoas com alta autoeficácia irão se envolver mais facilmente em uma tarefa, se esforçar mais e persistir na realização dessa tarefa, mesmo quando se deparam com dificuldades. Por outro lado, um fraco sentido de autoeficácia tende a comprometer a realização dos objetivos.

Em nossa prática preferimos utilizar a palavra autoestima, que na definição de Moysés (2001), se assemelha a de autoeficácia de Tinto. Para esta autora, a autoestima é “a confiança que o indivíduo tem em sua capacidade de pensar e de enfrentar desafios. É a confiança na qualificação para expressar suas necessidades e desejos, de desfrutar dos resultados de seus esforços, e de se ver como merecedor e digno de felicidade” (Moysés, 2001, p.52).

O conceito de escuta sensível, de Barbier (1994, 1998, 2002), tem por base os princípios da compreensão por empatia, relação de confiança, coerência do técnico em educação, não discriminar e hipervigilância da consciência.

O técnico em educação deve saber sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro, para compreender as atitudes, os comportamentos, os sistemas de ideias, de valores, de símbolos, de mitos. Na linguagem de Barbier (1994, 1998, 2002), significa compreender a existencialidade interna, procurar compreender por empatia. Essa noção reconhece a aceitação incondicional do outro, não julga, não mede, não compara, não interpreta.

Para Barbier (2002, p.97) a postura que se requer para uma escuta sensível é uma abertura holística. Ouvir é um momento silencioso que pretende estabelecer uma relação de confiança, que, por sua vez, prepara uma ambiência para interpretação. Trata-se na verdade de se entrar numa relação de totalidade com o outro, tomado em sua existência dinâmica.

O técnico em educação compreende o outro, contudo, sem aderir ou se identificar com suas opiniões e atitudes. Ele transmite suas emoções, seu imaginário, suas interrogações, seus ressentimentos. Ele é "presente", isto é, consistente. Ele pode se recusar a trabalhar com um grupo se certas condições ferirem o núcleo central de seus valores, sua filosofia de vida, proporcionando uma coerência em suas ações.

A escuta sensível pressupõe uma inversão da atenção. Antes de situar uma pessoa em "seu lugar" começa-se por reconhecê-la em "seu ser", dentro da qualidade de pessoa complexa dotada de uma liberdade e de uma imaginação criadora. Não discriminar, esforçar-se em não rotular o indivíduo segundo seus papéis e posições sociais.

A hipervigilância da consciência significa ter consciência do que se está fazendo, sobre a intencionalidade da conversa, de estar voltado, concentrado nessa escuta. O escutador prepara-se para ouvir com uma atitude radical, e, nesse momento, suspende as próprias representações. Segundo Barbier (Cf., Barbier, 1998, p. 172): "A escuta sensível é o modo de tomar consciência e de interferir próprio do pesquisador ou educador que adote essa lógica de abordagem transversal".

Desta forma, acreditamos que um dos elementos essenciais na efetivação da aprendizagem é uma autoestima positiva, pois todo indivíduo precisa sentir-se capaz de pensar e agir, de alcançar os objetivos e efetivar o aprendizado.

No campus Campos-Centro, em 2016, foi proposto um projeto de acompanhamento que atualmente é desenvolvido pela Coordenação de Apoio ao Estudante (CAE), o "Projeto de Acompanhamento dos Estudantes Inseridos em Benefícios de Assistência Estudantil com

Critérios Socioeconômicos". Este projeto contempla o aspecto do acompanhamento social, psicológico e pedagógico dos bolsistas, contando a CAE com uma equipe multidisciplinar composta por assistentes sociais, psicólogo, nutricionista, técnicos em assuntos educacionais e servidores com função administrativa para realizar esta tarefa.

O projeto se apresenta como uma proposta de acompanhamento mais ampla (social, psicológica e pedagógica) dos estudantes atendidos pelas bolsas e auxílios de assistência estudantil, tendo como meta a ampliação dos níveis de permanência, aprovação e qualidade de vida escolar, estando previstas diversas atividades a serem desenvolvidas com os bolsistas, dentre elas encontros mensais, oficinas, acompanhamento da situação acadêmica, atendimentos individuais a alunos e familiares, encaminhamentos para outros serviços e etc.

A partir dessa proposta surgiu a ideia de fazer a Oficina de Formação, que é desenvolvida por alguns profissionais da CAE como parte desse projeto de acompanhamento. Assim, em novembro de 2016 iniciaram os encontros da Oficina de Formação. Ela acontece quinzenalmente e em quatro horários diferentes, tendo como público prioritário os bolsistas da Assistência Estudantil, sendo aberta também a outros estudantes que tenham o interesse em participar.

Os Institutos Federais são criados com base na concepção de uma educação que deve concorrer para a transformação social. Nesta perspectiva, essas instituições apresentam-se como instâncias capazes de promover o conhecimento, e atribuir maior sentido e alcance ao conjunto da experiência educacional. Assim, as oficinas são pensadas a partir da consideração da Escola, enquanto um espaço de formação de cidadãos e transformação de uma sociedade mais igualitária. Considerando o espaço escolar como um espaço coletivo e potente de formação, e a partir das diversas demandas trazidas pelos alunos em relação a questões de suas vidas, a sofrimentos, de suas experiências no Instituto aposta-se no espaço da Oficina de Formação como de diálogo direto com os alunos, construído coletivamente, onde são discutidos temas considerados importantes para eles. Esses temas podem ter relação com o Instituto, com a juventude ou qualquer outro aspecto considerado importante por eles. A ideia é que eles tenham liberdade para exporem suas questões e dilemas. Considerando que muitas de suas questões são produzidas pela sociedade e pela própria Instituição, fazendo assim um movimento de ir na contramão do que muitos dos encaminhamentos/demandas esperam que é a

individualização e psicologização dos conflitos, considerando que é um problema do indivíduo e não analisando os sentidos e as produções cristalizadas das instituições. Desse modo Rocha; Aguiar (2004) trazem Patto (1993):

> Para quem os dispositivos de funcionamento da vida contemporânea aceleram a perpetuação das estruturas e princípios instituídos, afirma que, na vida cotidiana, a redução a uma unidade imediata entre a ação e o pensamento tem feito com que, cada vez mais, o útil seja tomado como verdadeiro. Essa tendência econômica leva o funcionamento social à exata medida de sua continuação. Segundo a autora, as mudanças passam pela subjetividade, pela ação ativa dos atores que se constitui em um processo lento e celular, incompatível com as políticas de produtividade implementadas na atualidade. (Rocha, Aguiar, 2004, p. 71)

A educação tem a possibilidade de ser potente e pode se constituir como um meio de produção, de afirmação de vida, mas a forma como ela tem sido realizada por boa parte dos processos de escolarização é no sentido de reproduzir o que o sistema neoliberal exige que é a formação de mão de obra, de profissionais para o mercado de trabalho, com o intuito de que possam se tornar ferramentas para reproduzir o que está posto, o modo como esse sistema funciona, sem problematizar o que não está bom e que produz e reproduz um sistema excludente.

Que o Instituto possa oferecer uma educação não voltada para a obediência, e sim para a potência, assim como coloca Fuganti (2004):

> A ideia então não é mudar os paradigmas, mas sair dos paradigmas e atingir, de fato, onde interessa que é a produção de um desejo intensivo, de um pensamento afirmativo, de um modo ativo de viver, cuja força dominante é a capacidade de criar a própria condição da experiência. A única nobreza da conservação seria conservar a capacidade de criar (Fuganti, 2006; p. 04).

Os assuntos que têm sido debatidos surgem e são desenvolvidos a partir de algumas estratégias utilizadas, como dinâmicas, textos, músicas ou qualquer outra ferramenta que possa provocar o debate.

Desdobramentos das práticas da psicologia da coordenação de apoio ao estudante

A partir dessa escuta, elaboramos um plano de estudo semanal, encaminhamos para monitoria, grupo de relaxamento, grupo de estudos e encaminhamentos para outros profissionais de saúde, quando necessário.

O plano de estudo semanal é feito individualmente (anexo I), com orientação da pedagoga e psicóloga, levando em consideração as características individuais do aluno, assim como suas atividades extracurriculares. Se necessário, os alunos são encaminhados para as monitorias oferecidas pelo campus. Este estudo é acompanhado quinzenalmente e refeito caso haja necessidade.

O relaxamento é oferecido a todos os alunos, principalmente para os que apresentam ansiedade elevada. Ele pode acontecer em grupo ou individualmente, onde são ensinadas técnicas de respiração e controle de pensamento. Ele acontece de forma contínua, semanalmente, ou antes de provas ou trabalhos.

A ansiedade é um estado fisiológico, natural na espécie humana, cuja função é de, basicamente, preparar o organismo para enfrentar um perigo. A ansiedade patológica ocorre quando este estado está desproporcional à situação enfrentada, ou quando ocorre na ausência de qualquer perigo real. Uma vez que a percepção de perigo depende fundamentalmente do processamento cognitivo do indivíduo, podemos dizer que mesmo uma situação de perigo imaginário é capaz de desencadear respostas de ansiedade em uma pessoa.

Sendo um ou outro caso a situação, em todas elas a ansiedade possui uma manifestação física importante, e os seguintes sintomas taquicardia, respiração difícil, curta ou faltando, tremor nas mãos ou em outras partes do corpo, sudorese excessiva, desconforto abdominal e sensação de medo ou perda de controle estão normalmente presentes.

Aliada à recomendação de medicação e psicoterapia, existem algumas técnicas bastante simples que podem ser utilizadas a qualquer momento, e que interrompem, relativamente rápido, o estado corporal que a ansiedade provoca. Elas podem ser utilizadas tanto no tratamento dos Transtornos Ansiosos como também em caráter preventivo – aos primeiros sinais de ansiedade ou de desconforto emocional.

O grupo de relaxamento é focado na respiração, pois ela tem um papel importantíssimo no processo fisiológico da ansiedade, uma vez que tem o poder de intensificar os sintomas

ansiosos. Sendo assim, é importante respirar profundamente, devagar e, de preferência, pelo diafragma.

Existem diversos tipos de técnicas de relaxamento, todas com o objetivo de obter, basicamente, um estado fisiológico agradável e de tensões reduzidas. Grande parte deles visam uma sensação de tranquilidade e bem-estar, existem pequenas diferenças técnicas que focam em um ou outro aspecto mais específico. Desta forma, são utilizadas diferentes técnicas durante o ano.

O grupo de estudos dos alunos é acompanhado pela psicóloga e por um estagiário de psicologia. O objetivo deste grupo é ajudar na motivação dos alunos para persistir nos estudos, já que a grande maioria dos estudantes que participam do grupo de estudos encontra-se desmotivada. Essa desmotivação parte do fato de que alguns não se identificaram com o curso técnico, ou estão no instituto por serem obrigados pelos pais. Com isso, usa-se da conversa e da escuta sensível por parte do estagiário e da psicóloga, como ferramentas para motivar esses estudantes.

Os encaminhamentos para outros profissionais de saúde e/ou educação, como fonoaudiólogo, médico, psicólogo, nutricionista, psicopedagogo, ou outros, são feitos de acordo com a demanda de cada aluno e são acompanhados pelos membros da equipe do CAE, mantendo contato com os profissionais externos, caso seja necessário.

A equipe interage com as coordenações de curso e docentes para o apoio e orientação em questões que envolvem o processo de ensino e aprendizagem, assim como dificuldades individuais dos alunos.

Resultados

Nas reuniões com os alunos bolsistas verificamos as percepções dos estudantes sobre a relevância que tais ações têm na sua formação. Em sua grande maioria, eles percebem as ações da Coordenação de Assistência Estudantil como benéficas, validando a necessidade de apoio para permanecerem e concluírem com êxito a vida escolar tanto no *campus* Campos Guarus, quanto no *campus* Campos-Centro do IF Fluminense. Em suas falas, constatamos que, mesmo com bom rendimento acadêmico, as ações desenvolvidas pela CAE os ajudam a manter a

motivação e foco no término do curso. Eles salientaram que esta coordenação se torna um local onde podem ser ouvidos e suas demandas e insatisfações percebidas.

Como exemplo, no *campus* Campos Guarus, em 2015, dos estudantes assistidos, 66,9% eram do sexo feminino e 33,1% do sexo masculino. Eles predominantemente eram oriundos de escola pública, com renda per capita familiar entre 1/4 a 3/4 do salário mínimo nacional, configurando-se o perfil socioeconômico indicado pelo PNAES.

Os bolsistas estavam divididos entre os cursos existentes no campus, sendo que 47,4% do curso médio integrado ao técnico em eletrônica, 27,3% do curso médio integrado ao técnico em meio ambiente, 15,6% do curso superior em engenharia ambiental, 7,8% do curso técnico subsequente em enfermagem, 1,3% do curso de licenciatura em música e 0,6% do curso subsequente em farmácia.

Desses alunos, 74,7% são oriundos de escola pública, 11,7 de parte em escola pública e parte em escola particular (geralmente o primeiro ano do ensino fundamental), 5,2 em escola particular com bolsa e 8,4% em escola particular sem bolsa.

No que diz respeito ao acompanhamento social e pedagógico, constatou-se que as ações empreendidas pela equipe minimizam as dificuldades apresentadas pelos estudantes, resultando em rendimento acadêmico satisfatório, no qual o grupo atendido alcançou índice de aprovação em torno de 80% ao final do ano letivo. Além disso, podemos perceber melhorias na frequência, na participação em aula e no rendimento global do aluno. Não houve caso de evasão neste grupo de alunos no ano de 2015.

Conclui-se que, o trabalho qualificado da equipe multidisciplinar poderá favorecer a permanência escolar, contribuir para o percurso acadêmico com êxito e garantir o direito estudantil.

Referências

Barbier, René. (1994) *Sobre o Imaginário*. Em Aberto. Brasília: v. 14, n. 61, p. 15-23,jan/mar.

Barbier, René. (1998) A escuta sensível na abordagem transversal. In: Barbosa, J. (Coord). *Multirreferencialidade nas ciências e na educação*. São Carlos: Editora da UFSCar, P. 168-99

Barbier, René. (2002) *A pesquisa-ação*. Tradução por Lucie Didio. Brasília: Plano. Série Pesquisa em Educação, v.3.

Branch, R. e Wilson, R. (2012) *Terapia Cognitivo-Comportamental Para Leigos*. Rio de janeiro: Alta Books Editora.

Felippe, J. M. S. (2015) *Assistência Estudantil no Instituto Federal Fluminense: possibilidades e limites para a permanência escolar e conclusão de curso***.** Textos & Contextos (Porto Alegre), v. 14, n. 1, p. 145-155.

Fuganti, L. *Educação para a potência***.** Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=WpB946-BdzA. Acesso em: 24 jan. 2017.

Moysés, L. (2001) *A autoestima se constrói passo a passo*. São Paulo: Papirus.

PNAES – Programa Nacional de Assistência Estudantil, Decreto presidencial n.º 7234 de 2010.

Resolução n.º 39 de 2016, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense.

Rocha, M. L.; Aguiar, K. F. (2003) *Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises***.** Psicologia: Ciência e Profissão, Brasília, v. 23, n. 4, p. 64-73, dez.

Santos, D. B. R. (2009) *Para Além das cotas***:** a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa. 215f. Tese (doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação da UNEB.

Tinto, V. (2015) *Through the eyes of students*. Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice, December 11. (Livre tradução por Rhena Schuler).

Anexo 1

Caros alunos,

Recomendamos:

. Estudar diariamente. Estudar e assistir aulas são coisas diferentes que se complementam.

· Não acumular assuntos para estudar próximo às avaliações.

Na hora das provas

. Respirar com calma, sem agitação.

. Concentrar, atenção ao que está fazendo.

· Ler atentamente as perguntas das avaliações.

Lembramos que:

· Dentro dos aspectos qualitativos da aprendizagem, destacamos:

Frequência às aulas;

Pontualidade e participação nas atividades;

Qualidade na apresentação dos trabalhos e exercícios;

Cumprimento às normas regulamentar e disciplinar

O QUE PODE ATRAPALHAR SEUS ESTUDOS

1. A TELEVISÃO: Não estude vendo TV.
2. O TELEFONE: Não atenda o telefone durante seu período de estudo.
3. ESTUDAR MUITO TEMPO sem intervalos de descanso. Pois o rendimento cai e você não aproveita o tempo de estudo ao máximo.
4. Deixar de fazer as revisões. Nunca deixe de revisar a matéria.

Fazer anotações

ANOTAR é uma forma de fixar a informação. Mas você está fixando a informação num pedaço de papel e não no cérebro. Mas já é alguma coisa.

A memória serve para armazenarmos informações e depois recuperá-la. O pedaço de papel anotado tem a mesma função. Armazenar a informação no papel e depois recuperá-la.

Seja lá o que você tiver que aprender através de aulas, de leituras ou de exercícios, faça ANOTAÇÕES para facilitar sua fixação e sua assimilação do conteúdo novo.

Na hora do estudo lembre-se dos seguintes pontos:

anote a aula

anote pontos importantes da leitura

anote suas dúvidas.

Para você anotar qualquer coisa em primeiro lugar você precisa ouvir ou ler a informação. Esta informação será processada pelo seu cérebro, passará pelo seu cérebro e em seguida, através de suas mãos passará para o papel. Se você anotou, você garantiu a ocorrência de um processo completo de ENTRADA (INPUT) E SAÍDA (OUTPUT) da informação. Você internalizou a informação, ela foi processada pelo seu cérebro e depois você colocou-a no papel.

Se você conseguiu anotar significa que a informação foi captada pela sua ATENÇÃO.

Fazendo isto impedimos aquela situação ilustrada pela expressão popular ENTROU POR UM OUVIDO E SAIU PELO OUTRO... como se a informação não tivesse passado pelo cérebro. Como se entre um ouvido e outro existisse um caminho vazio por onde o vento e o som passam sem nenhum obstáculo.

DICAS IMPORTANTES:

ESTUDAR UM POUCO E REVER, ESTUDAR MAIS UM POUCO E REVER

Imagine se você ficasse uma semana sem comer. E no domingo à noite você resolvesse comer toda a comida da semana em apenas algumas horas. Seu estômago não consegue armazenar e digerir tanta comida.

É exatamente a mesma coisa com o cérebro. Muita gente fica sem estudar um mês. E na véspera da prova tenta enfiar UM MÊS DE INFORMAÇÕES NO CÉREBRO dentro de apenas algumas horas. O cérebro não consegue “digerir”, assimilar, fixar toda esta enxurrada de informações.

A revisão diária e imediata é o segredo do milagre! Você estudou 50 minutos... estude mais 10 minutos para rever aquilo que acabou de ser estudado. Revisão é repetição. E repetição gera fixação.

Faça revisões diárias, mensais e semestrais da matéria. Em 10 minutos você revisa 2 horas de aula ou de leitura. Em uma manhã você revisa a matéria de toda a semana. Faça revisões nos intervalos de aula, no ônibus, nas filas de banco, nas salas de espera, no banheiro...

PLANEJAMENTO SEMANAL

1. O QUE você vai estudar.
2. ONDE você vai estudar
3. QUANTO tempo você vai estudar
4. COMO você irá estudar.

	O que	Onde	Quanto Tempo	Método de estudo
Segunda-feira				
Terça-feira				
Quarta-feira				
Quinta-feira				
Sexta-feira				
Sábado				
Domingo				

4. Sempre revise seu planejamento de estudo e as matérias estudadas.

XIII CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL

PELA DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

27 a 30 de setembro de 2017 – Salvador – BA ISSN 1981-2566

www.conpe2017.ufba.br

I COLÓQUIO PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL: INCLUINDO DIVERSIDADES

Gabriel Menezes Gonçalves - CRP-03[195]

Juliana Mendonça Lopes - CRP-03[196]

Thais Fontes Andrade - CRP-03[197]

Resumo: O I Colóquio foi realizado no dia 8 de abril de 2017, na sede do Conselho Regional de Psicologia da Bahia. Organizado pelo Grupo de Trabalho Psicologia e Educação, o evento teve como objetivo disponibilizar para psicólogas/os e estudantes o acesso às discussões sobre temáticas atuais da Psicologia na Educação, ancoradas pela perspectiva Crítica. Falas e debates foram realizados concernentes à alteridade na educação, focando na atuação da/o psicóloga/o nas questões de Identidades de Gênero e Sexualidades; Intolerância Religiosa na realidade escolar e Relações étnico-raciais nas escolas. Contribuindo para a instrumentalização da categoria e para a formação das/os estudantes, o Colóquio consolidou-se enquanto um espaço de interlocução e trocas de experiências no campo educativo, possibilitando as/aos participantes conversas e construções de práticas críticas da Psicologia na educação, bem como recomendações de temáticas a serem abordadas no II Colóquio.

Palavras-chave: Psicologia; educação; diversidades.

I COLLOQUIUM EDUCATIONAL AND SCHOOL PSYCHOLOGY: INCLUDING DIVERSITIES

Abstract: The I Colloquium was held on April 8, 2017, at the headquarters of the Regional Council of Psychology of Bahia. Organized by the Working Group "Psychology and Education", this event aimed to make available to psychologists and students the access to discussions on current issues of Psychology in Education, supported by the perspective Critique. Talks and debates were held regarding the alterity in education, focusing on the psychologist's role in the issues of Gender Identities and Sexualities; Religious intolerance in the school environment; Ethnic-racial relations in schools. Contributing to the instrumentalization of the category and the formation of the students, the Colloquium was consolidated as a space for dialogue and exchange of experiences in the educational field, enabling the participants to converse and construct critical practices of Psychology in education, as well as give recommendations of topics to be addressed at the II Colloquium.

Keywords: Psychology; education; diversities**.**

[195] E-mail: gabrielmgoncalves@hotmail.com
[196] E-mail: julianamendoncalopes@gmail.com
[197] E-mail: thaiandrade@gmail.com

Introdução

O Conselho Federal de Psicologia (CFP), juntamente aos 23 Conselhos Regionais, foram criados em 1971, através do Decreto 79.822, de junho de 1977 e, juntos, compõem o Sistema Conselhos. Possuem como finalidade: Orientar, Fiscalizar e Disciplinar o exercício profissional de psicólogas/os, mas seus espaços de atuação e representatividade não se limitam nestas três finalidades, de modo que engajam-se politicamente em lutas que visam transformação social.

Integrante do Sistema Conselhos, o Conselho Regional de Psicologia da Bahia (CRP-03) vem ao longo dos últimos anos se engajando na construção e disseminação de dispositivos de diálogo com a categoria, visando diariamente o fortalecimento do princípio da Orientação enquanto regente no funcionamento do Sistema Conselhos. Dispondo de Comissões fixas, a Comissão de Direitos Humanos (CDH) configura-se no momento atual como uma das mais atuantes, com posicionamentos e enfrentamentos no campo social diante de medidas que retiram e/ou afrontam direitos conquistados historicamente, bem como abraça e mobiliza lutas que visam à superação de lógicas excludentes.

O Grupo de Trabalho Psicologia e Educação de Salvador (GTPE/SSA) é um dos GTs vinculados a CDH. Debruça-se diante das questões atuais da educação no país, objetivando fomentar construções na Psicologia que possibilitem uma atuação profissional eticamente vinculada aos posicionamentos políticos do Sistema Conselhos. Atua na orientação, sensibilização e mobilização de profissionais e estudante de Psicologia para a troca e produção de conhecimentos sobre temas voltados à formação e atuação da/o psicóloga/o na educação. Em constante diálogo com as demais comissões, GTs e com o Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas (CREPOP), também busca auxiliar nas produções de referências técnicas que instrumentalizam o exercício profissional, assim como nas construções de políticas públicas educacionais que privilegiam a composição do espaço escolar a partir da diversidade, utilizando-a como pilar para as práxis educativas daquele espaço.

Na interlocução da Psicologia, enquanto ciência e profissão, com conhecimentos transdisciplinares e ações intersetoriais, o GTPE/SSA articula-se com instâncias de controle social visando maior efetividade em suas intervenções nos níveis municipais, estaduais e federais.

Orienta-se pelo referencial teórico da Psicologia na Educação em uma perspectiva crítica, pois a mesma coaduna com a defesa dos princípios dos Direitos Humanos, bem como busca compreender os fenômenos educacionais considerando as interferências socioeconômicas, políticas e culturais, contrapondo-se a práticas culpabilizantes, que centralizam nos alunos ou em suas famílias a inteira responsabilidade pelas dificuldades constituintes aos processos de escolarização. Não perde de vista a ideia de Escola enquanto instituição em constante movimento, atravessada pelas contradições sociais, pelas políticas educacionais, pelas histórias – que reverberam e se transformam a cada dia -, e espaço de aquisição de conhecimentos para e pelos sujeitos que se constituem naquele espaço, constituindo-a diariamente. Destaca a urgente necessidade da/o psicóloga/o escolar desenvolver olhares que tomem a desordem como potência, legitimando a emersão de novas possibilidades.

Ao romper com o viés positivista de neutralidade, torna-se possível a desconstrução dos lugares naturalizados do saber, tão atraente às(aos) psicólogas/os. Nossas atuações são políticas, e sustentar este lugar da supremacia do saber dentro das escolas, é reforçar hierarquias construídas historicamente com único objetivo de manter o status quo.

À luz deste referencial, o GTPE/SSA visa à criação de espaços de diálogo com os demais Conselhos Regionais que debatem, orientam e produzem acerca da Psicologia na Educação. Com o entendimento de que construções coletivas reverberam em maior potência de acesso e aceitação da categoria, estreitar vínculos com outros CRs torna-se uma estratégia de disseminação das atividades das mais ricas. Ademais, ao perceber o forte crescimento de expectativas acerca do trabalho da/o psicóloga/o nas escolas, com o intuito de produzir práticas hegemônicas, clínicas, individualizantes e medicalizantes cada vez mais presentes nas discussões e construções das políticas públicas da educação, tornou-se inadiável a aproximação com os/as gestores/as municipais e estaduais, a fim de se posicionar e ressignificar o exercício profissional dentro das políticas.

Em iminência de inserção na pauta do plenário da Câmara dos Deputados, o Projeto de Lei 3688/2000, que dispõe sobre a inserção de assistentes sociais e psicólogas/os nas escolas públicas, sofreu alterações no Senado e retornou à Câmara para ser votado em definitivo. Pensarmos a inserção de psicólogas/os nas escolas públicas do Brasil é uma tarefa imprescindível para o Sistema Conselhos. Promover debates, produzir e revisar referências

técnicas de atuação no âmbito escolar, e estimular interlocuções com outras profissões que estão presentes nas escolas, são ações pontuais visando à instrumentalização da categoria.

Ao reconhecermos a ineficiência na formação da/o Psicóloga/o Escolar, especialmente no que tange às diversidades e as diretrizes dos Direitos Humanos, a promoção de espaços de orientação, ainda que não possuam como objetivo exercer formação, ganham caráter formativo. Assim,

> O Conselho Federal de Psicologia – CFP é uma autarquia de direito público, com autonomia administrativa e financeira, cujos objetivos, além de regulamentar, orientar e fiscalizar o exercício profissional, como previsto na Lei 5766/1971, regulamentada pelo Decreto 79.822, de 17 de junho de 1977, deve promover espaços de discussão sobre os grandes temas da Psicologia que levem à qualificação dos serviços profissionais prestados pela categoria à sociedade. (Conselho Federal de Psicologia).

Deste modo, tendo em vista a finalidade de Orientação; a necessidade de maior aproximação e criação de novas estratégias de diálogo com a categoria; de pautar discussões transversais entre os GTs e Comissões; dos novos desafios presente no campo educacional, especialmente no que se refere às temáticas atreladas às Diversidades; o GTPE/SSA organizou em Abril do presente ano o "I Colóquio Psicologia Escolar e Educacional: Incluindo Diversidades", na sede do CRP-03 (Bahia, Salvador), destinado à categoria, estudantes e demais interessados.

Metodologia

A escolha pelo Colóquio como metodologia para o evento surgiu na busca por um método que possibilitasse o cumprimento do objetivo no que tange a apresentação breve das temáticas abordadas, seguidamente de trocas, discussões e experiências oriundas da interação entre as/os participantes. Colóquio pode ser definido como uma reunião onde as pessoas debatem assuntos específicos. Os temas podem ser expostos por especialistas, pessoas com conhecimentos teóricos e práticos para o público, sendo que o objetivo é diretamente levantar diversos pontos de vista, questionamentos e promover interações. Diante da proposta pensada pelo GTPE/SSA para esse evento, de proporcionar discussões a respeito das questões atuais da

educação e atuar na orientação, sensibilização e mobilização de profissionais e estudante de Psicologia de acordo com os princípios de atuação da Psicologia na Educação conforme os materiais produzidos pelo Sistema Conselhos (Referências Técnicas para Atuação de Psicólogas(os) na Educação Básica; Referência Técnica para a Atuação de Psicólogas(os) em Programas de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto; Referências Técnicas para a atuação de psicólogos no âmbito das Medidas Socioeducativas em Unidades de Internação; do livro "Psicologia Escolar: Que fazer é Esse?"; bem como dos norteadores teóricos que sustentam as práticas de Comissões e Grupos de Trabalhos sobre Educação), buscando elucidar os desafios encontrados nestes contextos, o formato metodológico selecionado mostrou-se em perfeita afinidade com os resultados esperados.

Os temas discutidos no "I Colóquio Psicologia Escolar e Educacional: Incluindo Diversidades" foram: Diversidade e Alteridade nas Escolas; Psicologia e Diversidade Sexual no contexto escolar; Intolerância Religiosa e Suas Implicações na Prática da(o) Psicóloga(o) na Educação; Psicologia e Relações Étnico Raciais no cotidiano escolar. Esses eixos temáticos partiram do que vem sido estudado atualmente, debatido e vivenciado pelos integrantes dos GTPEs (GTPE/SSA (Salvador); GTPE/FS (Feira de Santana); GTPE/VC (Vitória da Conquista), nas reuniões dos grupos e também nas realizações de levantamentos dos eventos anteriores, mostrando a grande relevância e importância de pensar essas temáticas no contexto escolar, vide a concretude das realidades nestes espaços. As/os psicólogas/os são convidadas e incumbidas a atuar frente a essas questões, mostrando-se essencial um posicionamento crítico e práticas concernentes com as diretrizes de atuação. Além disso o Sistema Conselhos tem o compromisso de difundir discussões e orientações sobre essas temáticas, se tornando imprescindível que essas estejam presentes nas pautas dos eventos voltados a escola/educação. Como mencionado anteriormente, o GTPE/SSA está alocado na Comissão de Direitos Humanos, e esses pontos temáticos são de imensurável relevância e incessantemente debatidos nesta Comissão. Assim, as reflexões realizadas neste Colóquio tiveram participação dos demais Grupos de Trabalho que compõem a CDH, enriquecendo as trocas e produções, de modo que a transdisciplinaridade ressoou durante o evento. .

Ao término do o Colóquio ocorreu o lançamento do livro "*Psicologia Escolar: que fazer é esse",* contando com a participação de uma das organizadoras do livro Rosângela Francischini. Contaremos sobre o lançamento no decorrer do trabalho.

Diversidade e alteridade nas escolas

A psicóloga Rosângela Francischini, mestre e doutora em psicologia escolar proferiu a palestra sobre alteridade no contexto escolar, iniciando sua fala sobre a ideia de que estabelecemos uma relação de alteridade quando nos dispomos em um diálogo com o outro (verbal ou não verbal), e temos consciência de quem é este outro por meio do direito de expressão de ambos. Busca-se então entender esses outros e os porquês das suas ações, levando em consideração a ideia de ser humano definida pela perspectiva histórico-cultural, como sendo um ser construído pelo meio social e cultural localizado e datado historicamente, em que, por meio dessas trocas dialéticas com os outros, tem a subjetividade transformada.

No decorrer da palestra, pautou-se a temática referente a linguagem e sistema de símbolos, sendo que, as ações do ser humano estão diretamente relacionadas aos sistemas de signos, entre os quais, a linguagem verbal constitui um dos principais em nossa comunicação. Os sujeitos em suas relações inter e intrapsíquicas assumem papéis sociais correspondentes às influências e demandas do meio e do seu contexto sócio-histórico; dessa forma, a relação de alteridade é constituída por diversos fatores que estão além de cada sujeito, sendo possível uma construção e desconstrução de alguns destes fatores através do diálogo.

Foram levantadas questões relativas à transmissão da fala, nos levando a considerar que no ambiente escolar há uma série de identidades e línguas que precisam ser escutadas e compreendidas. Segundo Derrida (1996, p.47) *minha língua, a única que escuto falar e que me escuta falar é a língua do outro*. Sendo assim, faz-se necessário a escuta consciente para os diferentes contextos, aluno/educador (professor, merendeira, coordenador, porteiro...), entre os quais surgem também as diferenças de cada um desses sujeitos, raça/sexualidade/religiosidade. Um problema crucial na compreensão destes "diálogos" é levantado por Duschatzky (2000):

> (...) A tradução e representação dos outros está atravessada por uma busca permanente de eufemismos, melhores (ou piores) formas de denominar a alteridade. Não obstante,

essas formas não são neutras nem opacas e geram consequências na vida cotidiana desses outros. Com diferentes línguas, quem traduz a quem e o que, constitui também um problema de ordem política, pois aquele que traduz pode fazê-lo de acordo com seus interesses, sejam ele tanto dar voz como silenciar.

Surge também a dificuldade que temos (assim como no aprendizado de um novo idioma) em buscar referências no que nos é conhecido, ao invés de buscarmos compreender os lugares de fala e representação de cada sujeito, visto que a nossa percepção verticalizada entre professor/aluno/outros funcionários/família pode também ser símbolos de opressão, se os encaramos como apenas estes personagens, desconsiderando a história que cada um carrega consigo.

Através de um questionamento vindo de uma psicóloga, Rosângela salientou que a própria natureza conflitante da sociedade capitalista nos faz criar meios de culpabilização dos problemas escolares, na família, na escola ou até mesmo no aluno, partindo, muitas vezes, para o silenciamento destes sujeitos por meio da medicalização, pois sem fala - no sentido simbólico do comunicativo - não há mudanças.

Consideramos então que uma educação multicultural, sem colocar o que nos é diferente em um lugar oposto aquilo nos é comum, que permita experimentar diferentes formas de ser e estar no mundo, estando assim dispostos a conhecer o outro, independente do quão estranho lhe pareça seu idioma, não parece impossível se quisermos dialogar pela democratização do poder, como também através de uma constante observação crítica de como percebemos os diversos outros e como nos percebemos em relação a eles.

Psicologia e diversidade sexual no contexto escolar

Concebemos a escola enquanto instituição de reflexões, criações e interações cruciais para o fortalecimento de valores democráticos, humanos e transformadores. Porém, sabemos que a sua realidade ultrapassa essas concepções. A presença de preconceitos e discriminações continua sendo relatada e vivenciada, e o foco desta apresentação foi pensar a atuação da/o Psicóloga/o no trabalho com a Diversidade Sexual no contexto escolar.

A Psicóloga Carmedite Moreira, Doutora em Psicologia pela Universidade de Lisboa/Coimbra, membro do GTPE/SSA, foi a convidada e representante do GT para facilitar as discussões. Apresentou a Resolução 01/1999 do CFP, que estabelece normas de atuação para psicólogas/os sobre as questões relativas a Orientação Sexual. Durante as interações com o público foi problematizado o reducionismo desta resolução e a necessidade de expansão para as Identidades de Gênero, não podendo restringir-se somente as orientações sexuais. A este respeito, o Grupo de Trabalho Psicologia, Sexualidades e Identidades de Gênero, também pertencente a CDH do CRP-03, já criou uma nova proposta de escrita para esta resolução, vislumbrando, inclusive, maior reflexão e participação dos outros grupos que debatem as temáticas do Sistema Conselhos, bem como movimentos sociais e pessoais interessadas em contribuir.

No decorrer da sua fala, críticas à formação em Psicologia foram realizadas. Por mais que sexo e sexualidades componham a vida cotidiana dos sujeitos presentes nas escolas, essa temática não está inserida nas discussões, ainda no âmbito da formação acadêmica, que integram as possibilidades de atuação da/o psicóloga/ na educação. Assim, compreende-se a Psicologia como área de produção de conhecimento acerca das sexualidades, mas não instrumentaliza as profissionais a abordarem e lidarem com as contradições oriundas desta temática em seu exercício profissional. Para as profissionais que se manifestaram no debate, a falta de contato na formação acaba por reforçar práticas e visões que mantém ou reforçam estereótipos e discriminações diante das diversas expressões de sexualidades fora do espectro heterossexual.

Neste sentido, o grupo apresentou um outro agravante: mais do que não problematizar o fazer psicológico nas escolas diante da diversidade sexual, a formação em Psicologia possui uma historicidade marcada por práticas patologizantes e medicalizantes, expandindo-se também às vicissitudes de gênero e sexualidades que fogem dos padrões cisgêneros e heteronormativos. Para Louro (2010) este cenário implica a necessidade de revisão na ciência psicológica, ao passo que no decorrer da sua história vem produzindo discursos e práticas geradoras de discriminação os anos, temos contribuído massivamente no enfrentamento e superação dessas concepções.

Diante das discussões apresentadas, o grupo reconheceu o grande percurso que deve ser percorrida pela Psicologia ao adentrar, através de suas profissionais, nas escolas. Em uma ponta do processo, objetivar a superação de saberes que foram constituídos historicamente nas estruturadas de normalidade exclusivas em modelo heteronormativos. Na outra ponta, o compromisso ético, político e social em produzir e exercer uma Psicologia comprometida com as superações dessas discriminações e de valores excludentes no cotidiano escolar.

Há um hiato neste cordão. O Sistema Conselhos de Psicologia vem produzindo ao longo dos últimos anos materiais de referência para atuação da categoria no que concerne as temáticas de Gênero e Diversidade Sexual. Consideramos que é através destas produções e de contato com experiências de sucesso na superação dessa lógica marginalizante, que nossos fazeres irão se perpetuar e ganhar novos significados. Tempos em que utilizar-se da Psicologia para marginalizar, silenciar e violentar expressões de sexualidades heteronormativas, bem como identidades de gênero não cisgêneras, é uma afronta ao código de ética e passível de sansão. Mais do que isso: desejamos, através das ferramentas pedagógicas possíveis nos meios escolares, em conjunto com os atores que os compõem (estudantes, corpo docente, educadores em geral), implementar práticas profissionais valorosas com as diversidades, ancoradas impreterivelmente nos Direitos Humanos.

Intolerância religiosa na escola

A discussão sobre Intolerância Religiosa e Suas Implicações na Prática da(o) Psicóloga(o) na Educação foi suscitado pela psicóloga, mestre e professora Karla Geyb da Silva Queiroz. O primeiro ponto importante levantado, foi mostrar que a intolerância religiosa é crime, e é preciso respeitar as diversidades. Mas criminalizar, não traz a garantia de não ocorrência em diversos espaços, inclusive no ambiente escolar.

Através da explanação da palestrante, pôde ser visto alguns aspectos. Tais como, um entendimento sobre intolerância religiosa, que é “ausência de habilidades ou vontade em reconhecer e respeitar as diferenças crenças religiosas de terceiros, podendo resultar em perseguição religiosa” (Dallari, 2003). Também a ideia da intolerância como algo histórico, o desrespeito religioso fazendo parte da construção da sociedade tendo em diversos momentos da história grupos sendo perseguidos por conta das suas crenças e costumes religiosos. Destacamos

na fala da mestre o uso do termo "desrespeito" no lugar de "intolerância", de modo que escolhas religiosas, crenças e ritos que não compõem o padrão hegemônico cristão devem ser respeitados em sua magnitude, e não tolerados ou suportados

O respeito destacado é visto como necessário, e trazido conceitualmente por referenciais teóricos, tal como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), que versa sobre o direito das pessoas sobre ter à liberdade de pensamento, consciência e religião. Em decorrência disto garante a todo e qualquer cidadão a possibilidade de manifestar a sua religião em âmbito público ou particular. Foi apresentado através de um gráfico das denúncias de desrespeito religioso, no período de 2011 a 2014, que no Brasil as religiões afro-brasileiras são as que mais sofrem com a falta de respeito religioso. Sendo o foco do trabalho da palestrante o estudo ligado à intolerância religiosa nos ambientes educacionais, aos adeptos do Candomblé (religião brasileira de matriz africana, historicamente composta e lida enquanto religião de negros).

Diante desses aspectos, foi debatido com as/os participantes acerca da presença da Intolerância Religiosa nas escolas. A escola é vista no debate como um espaço social, primordial nas experiências das pessoas. Inserida, atravessada e produtora de aspectos e contradições sociais, as análises concernentes ao espaço escolar não podem mais ser realizadas sob a égide do viés positivista de neutralidade, estando imersas as conjunturas socioeconômicas, políticas e sociais. A escola produz e reproduz concepções e valores. No discurso realizado por Karla a escola é levantada como um espaço de formação pessoal e social, local de produção de discursos, repleta de potências, e que contribui para a construção de aspectos que são culturalmente compartilhados. Esse ambiente vem sendo pesquisado pela debatedora através de seus estudos e dos dados encontrados pela mesma no campo, observando a produção de discursos e práticas desrespeitosas aos adeptos do Candomblé, oriundos do fundamentalismo religioso. Após destacar a importância de balizar os discursos e práticas presentes no chão da escola referentes a esta temática, as/os demais convidadas/os partilharam experiências a respeito de vivências profissionais relativas às estratégias das escolas diante do fenômeno da intolerância religiosa.

A palestrante apresentou sua dissertação intitulada como: "A trajetória religiosa de crianças adeptas ao Candomblé e o contexto escolar", objetivando apontar mais claramente a respeito dessa necessidade de investigação dita anteriormente. Foi realizada uma pesquisa

retrospectiva, entrevistando adultos que tiveram vivências marcantes na infância durante o período escolar, bem como com professoras/es da escola pesquisada . Os discursos trazidos explicitam e provocam conclusões muito significativas sobre o desrespeito religioso. Alguns dos pontos destacados durante o debate foram: a necessidades de silenciar sua religião na escola; o não desejo de frequentar a escola por sofrer agressões, preconceitos e visões estereotipadas sobre a religião; as dificuldades das escolas em lidar/respeitar com os costumes religiosos provenientes das religiões de matrizes africanas; a visão preconceituosa dos próprios atores escolares em relação ao Candomblé; e também o uso de elementos, símbolos e até ensinamentos de religiões cristãs nesse espaço público e laico, e a não representatividade ou até mesmo a proibição em apresentar, trazer elementos de outras religiosidades tal como o Candomblé.

O discurso muito proferido nas escolas para as crianças “de que não pode discriminar, aqui tem que respeitar porque todo mundo é igual”, muitas vezes não são praticados pela mesma, revelando uma incongruência entre prática e discurso pedagógico, provocando em diversos momentos o silenciamento e a baixa reflexão sobre as especificidades mencionadas. Apontou-se, durante os diálogos estabelecidos no evento, a necessidade de uma prática psicológica que construa novos sentidos no chão da escola, implicando participação coletiva, desde o corpo estudantil até os demais níveis do corpo pedagógico, produzindo novas concepções acerca das diferentes realidades. Por fim, pensou-se nos aspectos formativos da(o) psicóloga(o) escolar e educacional, ressaltando a imprescindibilidade de considerar a religião como uma dimensão importante no processo de construção do sujeito, refletindo acerca das contribuições do espaço escolar nestes aspectos. Permanecer no fluxo de ignorar, silenciar e excluir, implicará em maior produção de sofrimento para os sujeitos pertencentes às religiões de matrizes africanas, reproduzindo práticas psicológicas violadoras dos Direitos Humanos, tal como os princípios que norteiam nossa atuação na educação.

Relações étnico-raciais na escola/educação

O debate sobre Relações Étnico Raciais na Educação/Escola e o fazer da/o psicóloga/o diante dessa questão foi provocado pela psicóloga, educadora e mestre Marília Carvalho Soares. Seu relato decorreu da sua experiência atual como psicóloga de uma instituição escolar,

destacando a necessidade de efetivar o currículo através da implementação de atividades programadas, repensando diariamente as estratégias pedagógicas referente às temáticas das relações étnico-raciais. Importante salientar que primeiramente a Lei 10.639/03 e depois a Lei 11.645/08 promoveram o avanço no desenvolvimento de práticas que trabalhem com essas questões étnicas- raciais. Ambas as leis citadas obrigam o ensino da história e cultura afro-brasileira, sendo que a última acrescenta a história e cultura indígena. Diante dessa obrigatoriedade é inevitável pensar em como está a formação dos professores e como são construídos os materiais didáticos para trabalhar com essa temática, pois é preciso realizar uma análise crítica sobre esses aspectos para não dar continuidade a reprodução de concepções preconceituosas.

A palestrante explanou sobre o termo "étnico-racial", ressaltando a importância de os compreendermos separadamente para, em seguida, o elucidarmos em relação. A etnia "pode referir-se ao conjunto de atributos ou traços, tais como língua, religião, costumes, o que se assemelha à noção de cultura, ou pode remeter à ascendência comum presumida dos membros" (Soares, 2011). O termo raça, possibilita tratar sobre as relações raciais, sobre o racismo. A partir de então, ponderou a importância de utilizarmos os dois termos nas atividades pedagógicas, favorecendo discussões mais ricas e contemplando as duas dimensões. Assim, torna-se possível refletir e problematizar a respeito do Racismo no cotidiano escolar, tal como sua existência e significado nas relações ali estabelecidas (professores, coordenadores, alunos e etc).

A debatedora traz a sua tese intitulada como "*Relações raciais e subjetividades de crianças em uma escola particular na cidade de Salvador*", cujo o objetivo era pensar sobre relações raciais entre crianças. O ambiente escolar foi escolhido por alguns motivos, principalmente por ter sido um espaço de atuação da pesquisadora, onde a mesma já tinha presenciado diversas experiências relacionadas ao tema. E também por acreditar que os discursos feitos por colegas, educadores e a passagem dos conteúdos relacionados às diferentes áreas de conhecimento podem promover ou não a valorização das diversas identidades.

É importante retratar que a escola onde foi realizada a pesquisa era particular e frequentada pela classe média, pois estudos anteriores trazem muito a discussão do racismo presente na classe baixa. Sendo imprescindível falar sobre a relação realizada por muitos

teóricos de raça-classe. Isso muitas vezes acaba escondendo o racismo por detrás da fala de que " não é porque é negro, e sim porque é pobre". Sendo que na verdade a desigualdade econômica é um dos aspectos ligados a disparidade entre brancos e negros (Silvério, 2002). Essa pesquisa possibilitou analisar o que estas crianças de classe média pensam sobre relação racial, como vivenciam o racismo.

Um ponto considerado de grande relevância nesse debate foram as possibilidades de práticas, ligadas às relações étnico-raciais, para serem desenvolvidas no contexto escolar, principalmente por ter sido exemplificado através da atuação da palestrante na escola. Sendo levantado o quanto esse trabalho é desenvolvido em equipe, contando com a presença e participação dos professores, buscando os mecanismos/instrumentos já existentes. Principalmente pensando em qual forma pode ser desenvolvido para que as crianças possam se relacionar de uma forma mais respeitosa, possam aceitar as diferenças. Os materiais didáticos possuem essa função. Livros, brinquedos, jogos materiais escolares em geral, carregam consigo uma enorme potência de representação (Castelar, Lemos, Khouri, & Andrade, 2015).

Os diálogos suscitaram questionamentos de qual é o papel da psicologia na educação no que diz respeito às relações raciais. Apresentaram-se diversas possibilidades de atuação desta profissional, desde a construção com o corpo docente de atividades pedagógicas (oficinas, dinâmicas, gincanas, seminários, performances artísticas etc), até os movimentos cotidianos, de trocas em sala de aula, intervenções nos corredores, promoção de diálogos múltiplos que tenham em seu horizonte um olhar de não silenciamento do racismo, munido por um cuidado que perpassa as relações ali constituídas. Podendo resumir que o psicólogo na escola pode atuar participando e construindo práticas que não promova o silenciamento do tema sobre relações étnico-raciais, e racismo e sim que suscite que seja debatido e trabalhado com as crianças, professores e todos que fazem parte do contexto escolar.

Lançamento do livro "Psicologia escolar: que fazer é este?

Ao final do I Colóquio Psicologia Escolar e Educacional: Incluindo Diversidades, foi realizado o lançamento do livro "Psicologia Escolar: que fazer é esse?", contando com a participação de uma das organizadoras do livro, Rosângela Francischini, psicóloga, Mestra em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, bem como Doutora em Linguística.

A convidada iniciou a apresentação mencionando o trabalho desenvolvido pela PSINAED, Comissão de Psicologia e Educação na gestão 2013/2016, responsável pela confecção e lançamento do livro. Juntamente com Meire Nunes Viana como organizadora, Rosângela mencionou o caráter introdutório do livro, realizando a diferenciação entre a Psicologia Escolar, entendida como a prática da/o Psicóloga/o dentro da escola; Psicologia Educacional, referenciada como as produções de pesquisas, estudos e campo teórico; para enfim chegarmos à Psicologia na Educação, entendendo que não é possível persistir nestas diferenciações. Prática, atuação e produção teórica são indissociáveis.

Ressaltou a imprescindibilidade dos diálogos entre a Psicologia e as diversas áreas do conhecimento que se debruçam sobre a educação, ampliando nossa visão sobre os espaços em que devemos nos inserir a partir de um entendimento prévio daquilo que nos move, ancoradas/os com a realidade social e sua historicidade.

Resgatou ações e princípios na chegada da Psicologia nas escolas, comprometida com ideias capitalistas vigentes na sociedade, buscando adequar e encaixar sujeitos classificados como aptos a exercer funções e ocupar espaços idealizamos para tal. O trato violento com as diversidades; o compromisso com os processos excludentes; as leituras de diferenças como doenças e encontradas nos sujeitos; leituras sociais responsabilizando as famílias e suas dinâmicas relacionais; foram alguns dos pontos mencionados durante a apresentação do livro.

A resolução Nº 13/2007, do Conselho Federal de Psicologia, em parceria com a Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, que versa sobre o reconhecimento da Psicologia Escolar enquanto especialidade, foi lida, possibilitando o primeiro contato de muitas/os psicólogas/os e estudantes com a mesma.

Como mencionado anteriormente neste mesmo trabalho, os materiais de referência e suporte para o exercício profissional produzidos pelo Sistema Conselhos, compõem o quadro de referencial teórico do GTPE/SSA. O livro em questão tornou-se um deles, pois se configura enquanto importante instrumento de reflexão da práxis psicológica na educação. Ao realizar uma revisão teórica sobre as diretrizes que orientam o campo de atuação da/o psicóloga/o escolar, o capítulo inicial fornece uma base teórica para o posterior, que trabalhará no sentido de apontar caminhos possíveis nos diversos processos de inclusão. Por fim, ele contempla uma

gama de relatos profissionais escritos por psicólogas/os acerca de suas atuações no cotidiano escolar.

Finalizando o Colóquio, ocorreu o sorteio de 19 exemplares do livro, cumprindo o objetivo de disseminar, por diversas estratégias, as produções do Sistema Conselhos, bem como aproximar da categoria os trabalhos por lá desenvolvidos.

Considerações finais

Considerando os objetivos traçados, previamente discutidos e articulados pelo GTPE/SSA, acredita-se que o I Colóquio Psicologia Escolar e Educacional: Incluindo Diversidades, cumpriu a sua proposta com êxito. Em tempos de conquistas históricas, especialmente ao que tange medidas afirmativas, enfrentamento de preconceitos e lutas por direitos essencialmente humanos, garantidos na Constituição, promover espaços de trocas acerca das Diversidades enquanto presente e norteadora de práticas profissionais, é de imensurável importância.

A baixa presença dessas temáticas na formação de psicólogas/os foi um fator mencionado durante o evento, com o intuito de justificar as práticas violentas que ainda reverberam na ciência psicológica. Pensar em novos rumos só é possível quando conhecemos nossas interferências históricas, reconhecendo-as politicamente e, a partir de então, nos comprometermos a produzir outras práticas.

Notou-se que a Psicologia, não somente na educação, não superou as perspectivas deterministas e medicalizantes que alicerçam suas práxis profissionais. O silenciamento emocional por meio do uso de medicações vêm contribuindo para que as relações de poder permaneçam como estão, ao invés disso com o estabelecimento de uma relação de alteridade com os atores escolares, pela democratização do poder, através de uma constante observação crítica de como percebemos os diversos outros e como nos percebemos em relação a eles podemos pensar na construção de uma educação multicultural que permita experimentar diferentes formas de ser e estar no mundo.

Concluímos que é preciso continuar caminhando, transformando nossas atuações e construindo territórios, ao passo que fomentamos novos encontros. Comprometidas/os com as diretrizes dos Direitos Humanos, com o código de ética de psicólogas/os e com os documento

de referência para atuação profissional produzidos pelo Sistema Conselhos, um outro norte de possíveis se apresenta. Que as diversidades possam nos guiar até ele.

Referências

Castelar.M., Lemos. F.C.S, Khouri, J.G.R, Andrade. T. (2015). Brinquedos e brincar na vida de mulheres educadoras negras. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 19, pp.595-602. Obtido em 29 de junho de 2017. Recuperado de http: http://www.scielo.br/pdf/pee/v19n3/2175-3539-pee-19-03-00595.pdf.

Conselho Federal de Psicologia. *Sistema Conselhos.* Recuperado em: 29 de junho de 2017 de http://site.cfp.org.br/cfp/sistema-conselhos/.

Conselho Federal de Psicologia. *Conheça o CFP*. Recuperado em: 29 de junho de 2017 de http://site.cfp.org.br/cfp/conheca-o-cfp/.

Declaração Universal dos Direitos Humanos (1984). Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas.

Louro, G. L. (2010). Currículo, género e sexualidade: o "normal", o "diferente" e o "excêntrico". Em G. L. Louro, J. F. Neckel, & S. V. Goellner (Eds.). *Corpo, género e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

Resolução nº 13/2007. (2007). Institui a Consolidação das Resoluções relativas ao Título Profissional de Especialista em Psicologia e dispõe sobre normas e procedimentos para seu registro. Obtida em 29, junho, 2017. Recuperado de http://site.cfp.org.br/resolucoes/resolucao-n-13-2007/

Silverio, Valter Roberto. (2002). Ação afirmativa e o combate ao racismo institucional no Brasil. *Rev. Cad. Pesqui.,* , n.1, pp. 219-246. Obtido em 29 de junho de 2017. Recuperado de http: //www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742002000300012&lng=en&nrm=iso>. 18

Soares, M.C. (2011). *Relações raciais e subjetividades de crianças em uma escola particular na cidade de Salvador*. Dissertação de mestrado, Curso de Pós-Graduação no Programa Multidisciplinar em Estudos Étnicos e Africanos, Universidade Federal da Bahia.

XIII CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL

PELA DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

27 a 30 de setembro de 2017 – Salvador – BA ISSN 1981-2566

www.conpe2017.ufba.br

JOGOS PARA DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA ESCOLA

Márcia Pires Fernandes

Elza Maria Machado de Matos

Cicero Leite Magalhães

Fernanda Matrigani Mercado Gutierres de Queiroz[198]

Universidade Federal da Bahia – UFBA

Resumo: Este relato de experiência envolveu as atividades teóricas e práticas desenvolvidas na Universidade Federal da Bahia, nas aulas do Componente Curricular: Educação do Deficiente Mental. O objetivo geral foi mostrar aos graduandos os desafios enfrentados por educadores na construção e utilização de materiais didáticos lúdicos como instrumento pedagógico no ensino e aprendizagem na sala de aula. Além disto, demonstrar a importância de se trabalhar com brinquedos e jogos no ensino comum, em classes inclusivas, durante o processo de aprendizagem das crianças com deficiência e de maneira lúdica, estimuladora e criativa. Através da atividade de construção de jogos, foi possível perceber o quanto é importante a utilização destes recursos pedagógicos para o desenvolvimento e aprendizagem da criança com deficiência intelectual no contexto escolar. A partir de adaptações nos jogos, foi possível transmitir todos os conteúdos do programa curricular para a classe. Ressalta-se ainda a importância desta experiência aos Professores do Ensino Comum e do Atendimento Educacional Especializado.

Palavras-chave: jogos; recursos pedagógicos; aprendizagem; deficiência intelectual; inclusão escolar.

Problemática estudada

A educação Inclusiva é aquela que não separa os alunos com ou sem deficiência, nem os que apresentam outra forma de necessidades especiais em uma sala de aula, acolhendo a todos dentro do sistema de ensino regular, mantendo assim seus apoios de acordo com suas especificidades, conforme exposto por Stainback & Stainback (1999).

[198] E-mail: fernanda.queiroz@ufba.br

A perspectiva educacional inclusiva preconiza que todas as pessoas têm o direito a uma educação inclusiva de qualidade, sejam elas estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, que se constituem o público-alvo da Educação Especial (Decreto n. 7.611, 2011).

Essa modalidade de educação surgiu da necessidade dentro de um sistema regular de ensino em classes comuns pelo fato de se perceber o quanto é importante e benéfico o contato dos alunos com deficiência juntamente aos demais que não possuem deficiência, melhorando assim suas habilidades e convivência na sociedade.

Os estudantes público-alvo da Educação Especial têm seu direito garantido pela Constituição Federal, que garantia as pessoas com necessidade especiais a oportunidade de frequentar uma escola de ensino regular através do artigo 208, inciso III, onde afirma a necessidade de "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino" (Constituição da República Federativa do Brasil, 1988).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva define como lócus preferencial do Atendimento Educacional Especializado (AEE) as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). Estas salas têm como objetivo conceber identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade, com o intuito de eliminar as barreiras que se interpõem à plena participação, no desenvolvimento e na aprendizagem dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, transtornos globais do desenvolvimento e das altas habilidade e superdotação (Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008). Porém a aprendizagem ocorre em todos os ambientes e a escola não deve focar seu planejamento somente nas atividades realizadas nas SRM.

Neste sentido, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, sob a ótica de um modelo social da deficiência expressa em seu artigo primeiro que as pessoas com deficiência "são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas" (Organização das Nações Unidas [ONU], 2007). Esta Convenção alcançou status de ementa Constitucional em nosso país (Decreto n. 6.571, 2008) enfatizando a relevância da sociedade

combater as barreiras que impeçam a plena participação e convivência com as pessoas com deficiência em todos os espaços sociais.

Recentemente, com a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, estas pessoas tiveram mais um respaldo na garantia de seus direitos sociais. Esta lei traz garantias para esta população em diversos aspectos, entre eles educacionais, culturais, no trabalho e lazer (Lei n. 13.146, 2015).

Entretanto, ainda existe um hiato entre a Lei e a efetivação de sua prática na comunidade escolar. Há muito tempo escolas e classes especiais promovem educação segregada com espaços separados e distintos para as pessoas que apresentam alguma deficiência (sobretudo as intelectuais) em seus ambientes de ensino.

A inclusão deste grupo social nos processos educativos, nas escolas comuns, é um processo complexo que implica transformações profundas na realidade cultural da escola e suas representações acerca da deficiência; a operacionalização da legislação; a gestão dos processos no interior das escolas; a reorganização dos tempos e espaços escolares e as práticas pedagógicas que considerem a diversidade dos alunos que se encontram em processos de desenvolvimento (http://www.observatoriodopne.org.br/, recuperado em 14 de julho, 2017).

Os jogos, enquanto atividades ludo-pedagógicas, podem ser utilizados tanto no ensino comum como no Atendimento Educacional Especializado (AEE) quando se busca uma atividade estimulante, criativa e significativa para os alunos (Decreto n. 7.611, 2011).

Ao utilizar jogos pedagógicos no processo de ensino-aprendizagem no AEE e no ensino comum, em parceria com seus colegas de turma e umas das questões que pode-se levantar ao se relacionar a temática educação especial com o brincar é saber identificar a relação do ato de brincar como fator estimulador de desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Para Piaget (1978), os jogos desenvolvem a inteligência, as percepções e os instintos sociais. Quando a criança joga, ela aprende expressa, assimila e constrói a sua realidade, por meio da aplicação de seus esquemas mentais.

Pesquisas demonstram que por meio do lúdico, o aluno com deficiência intelectual desenvolve-se com maior facilidade, já que o ensino através de brinquedos e jogos é um catalisador da aprendizagem e da assimilação dos conteúdos, além de configurar uma metodologia mais aceitável e prazerosa para o estudante, tornando a aprendizagem

significativa, tanto no âmbito escolar quanto no social e no afetivo (Manzini, 2010; Pereira & Limberger, 2014).

Vale ressaltar que o brincar eleva a motivação da criança para aprender, além de desenvolver a autoconfiança, a capacidade de organização, a imaginação e o raciocínio lógico-dedutivo. Os brinquedos e jogos pedagógicos fomentam o trabalho em equipe, a comunicação e a interação interpessoal, motivando a criança a procurar meios para dar resolutividade aos problemas que surgem nestes momentos. Para Kishimoto (1995):

> O jogo como promotor da aprendizagem e do desenvolvimento passa a ser considerado nas práticas escolares como importante aliado para o ensino, já que colocar o aluno diante de situações lúdicas como jogo pode ser uma boa estratégia para aproximá-lo dos conteúdos culturais a serem veiculados na escola. (Kishimoto, 1995, p. 13).

Portanto, os jogos e brincadeiras pedagógicas na educação especial tem importância crucial para o desenvolvimento integral do aluno, sob o ponto de vista do desenvolvimento motor, psíquico e social, com destaque para o seu caráter interacionista e inclusivo. Ademais, é através da observação do brincar infantil que profissionais (e também os familiares) podem acompanhar e aferir o processo de apropriação do desenvolvimento motor, do domínio espacial, da concentração, da atenção e de outras funções psicológicas superiores (Pereira & Limberger, 2014).

É importante salientar ainda que conforme cita Vygotsky (1997), o desenvolvimento das crianças com necessidades especiais é mormente observado nas áreas das funções psicológicas superiores do que nas funções inferiores, isto se justifica devido ao fato de que as funções superiores são mais educáveis por estarem mais ligadas ao aspecto bio-psíquico do sujeito.

A contribuição de Vygotsky (1997) para a educação especial é notável, voltando o foco de suas ideias para as potencialidades dos indivíduos, e não para as suas limitações, comprovando que as pessoas com deficiência podem se tornar produtivas em seu contexto social, ao contrário do que se tem pensado historicamente. Uma ferramenta importante para a consolidação desta visão sobre as potencialidades e possibilidades do sujeito é o brinquedo pedagógico para a criança em idade escolar. O jogo, com sua natureza lúdica que fomenta a

interação e a socialização dos indivíduos, além de promover e estimular o desenvolvimento das funções psicológicas superiores em todas as crianças, com deficiência ou desenvolvimento típico.

Assim, é de extrema relevância que as práticas pedagógicas sejam regidas por profissionais capacitados, conhecedores do acervo de jogos e brincadeiras que possam ser aplicados, além de estarem engajados à educação especial inclusiva sob todos os seus aspectos formativos e legais a fim de que os resultados esperados sejam alcançados de maneira integral.

Pensar as possibilidades pedagógicas oferecida pelo uso de jogos no processo ensino-aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual se justifica pela possibilidade do desenvolvimento através da socialização e interação social oportunizadas pelo uso escolar de materiais pedagógicos como jogos e brinquedos que venham contribuir para o desenvolvimento de suas competências e habilidades.

Contextualização da experiência

Este relato de experiência se deu no semestre 2016.2 na Universidade Federal da Bahia/Faculdade de Educação - FACED, a partir das aulas do Componente Curricular EDC300 - Educação do Deficiente Mental, ministrada pela professora Fernanda Matrigani M. G. Queiroz, com a proposta de construirmos jogos adaptados para serem trabalhados na sala aula de classe comum, com alunos com deficiência intelectual.

Os jogos foram apresentados e aplicados na sala de aula, mostrando para os futuros professores que esse pode ser o caminho para o crescimento das habilidades de seus alunos com deficiência intelectual, também trabalhando com a tomada de decisão, imaginação, criatividade, interpretação e levantamento de hipótese. Vygotsky (1998) afirma que o jogo possibilita a pessoa com deficiência intelectual aprender de acordo com o seu ritmo e suas capacidades, além de propiciar a integração com o mundo por meio de relações e vivências.

Entende-se a relevância que os jogos pedagógicos têm para o desenvolvimento das capacidades motoras, cognitivas e sociais da criança na escola, além de oferecerem ambientes propícios a vivências onde ocorre o processo de inclusão das crianças com deficiência intelectual. Enfim, para que aconteça essa inclusão é necessário que a criança sem deficiência

seja um participante ativo desse processo, colaborando e interagindo com o colega com deficiência e através do jogo é uma das possibilidades para se concretize a inclusão.

Observa-se neste relato de experiência a considerável importância no uso de atividades lúdicas no processo de socialização, sobretudo das crianças com deficiência intelectual nas escolas de educação infantil e ensino fundamental. Algumas das potencialidades evidenciadas na aplicação dos jogos pedagógicos nestas classes são a ação e a reflexão que ele traz consigo, abrindo novos caminhos dentro da sociedade para as crianças com deficiência intelectual.

Por meio desta atividade de elaboração e vivências envolvendo jogos educativos, pretendeu-se alcançar os objetivos expressos a seguir.

Objetivos

Essa atividade teve como objetivo geral demonstrar aos graduandos os desafios enfrentados pelos educadores na construção e utilização de materiais didáticos lúdicos como instrumento pedagógico no ensino e aprendizagem na sala de aula.

Também, pode-se ressaltar como objetivos específicos: demonstrar a importância de se trabalhar com brinquedos e jogos no ensino comum, em classes inclusivas, durante o processo de aprendizagem das crianças com deficiência de maneira lúdica, estimuladora e criativa. Outro objetivo específico que se pretendeu alcançar foi: construir, analisar, utilizar e promover os jogos como elemento de inclusão escolar dos alunos com deficiência intelectual, oferecendo a esses alunos a possibilidade de vencer desafios e melhoria na qualidade da educação.

Procedimentos

As informações abordadas neste relato de experiência, igualmente ao desenvolvimento dos objetivos propostos, se estabeleceram durante as aulas do componente curricular Educação do Deficiente Mental, onde elaboramos, construímos e adaptamos vários tipos de jogos direcionados para crianças com deficiência intelectual, utilizando materiais simples e reciclados.

Os jogos foram construídos prioritariamente com materiais recicláveis pensando em maneiras deles ficarem seguros para sua utilização com diversas faixas etárias bem como, atraentes para as crianças, utilizando-se para isso de cores e sons variados.

Os graduandos participantes expuseram a forma de construção do jogo e os materiais utilizados. Relataram também as regras do jogo e os demais participantes questionavam e sugeriam outras maneiras de jogar além de propor adaptações que promovessem a acessibilidade do jogo as crianças com outras deficiências, por exemplo: cegas.

Assim, nosso trabalho teve uma função muito importante a respeito do ensino quando construímos, adaptamos e apresentamos os jogos como instrumento lúdico para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem dessas crianças, utilizando materiais simples e reciclados que despertam a atenção e interesse dos alunos criando assim uma aprendizagem divertida envolvendo a arte do aprender brincando.

Estes jogos foram apresentados durante a aula do componente curricular Educação do Deficiente Mental, conseguindo obter, portanto um resultado significativo. No decorrer da realização dos jogos que se deu em forma de oficina. Os graduandos em licenciaturas e pedagogia puderam exibir todos os critérios exigidos para construção e adaptação dos jogos, alguns até mais visível que outros. Além de apresentar uma nova forma de ensinar para os futuros professores, onde podem ministrar seus conteúdos de maneira lúdica, motivadora e mais interessante para seus alunos.

Resultados e discussão

Revela-se na sequência, a categorização dos jogos apresentados na oficina pedagógica e a discussão será efetuada com a caracterização de acordo com a proposta de jogo e sua contribuição para o desenvolvimento das funções mentais superiores, voltando-se o olhar para a perspectiva do desenvolvimento humano. Foram apresentados dez jogos nomeados a seguir:

Passa-bolinha;

Boneco articulado;

Boliche com tubos de linhas;

Tabuleta matemática;

Jogo da caixa de canudos;

Caixa colorida;

Caixa de encaixe;

Jogo de memória;

Jogo da memória (gaveteiro)

Torre de equilíbrio

Estes jogos pedagógicos apresentados de acordo com a escolha do graduando foram pensados para crianças com idade de 3 a 9 anos. A escolha pela faixa etária recomendada para jogar, ficou de livre escolha do graduando.

Os participantes apresentaram na sua maioria jogos que estimulassem a concentração e a percepção (100%), seguidos de jogos de atenção (80%) e coordenação visual e motora (80%).

Nota-se que alguns jogos possibilitam trabalhar com mais de uma habilidade e assim oferecem oportunidade de constructo para as funções mentais superiores.

Vygotsky (1998) ao tecer relações quanto ao desenvolvimento da percepção e da atenção afirma que juntamente com a fala compõe um sistema dinâmico de comportamento, que se modificam no decorrer do desenvolvimento infantil e assim se modifica qualitativamente em relação a outras funções mentais superiores.

Assim, não se deve confundir a capacidade de percepção da criança com a sua capacidade de fala sobre o objeto percebido. Isso pode ocorrer, tanto em crianças pequenas como com crianças que apresentem deficiência intelectual, pois há uma inevitável interdependência entre o pensamento humano e a linguagem (Vygotsky, 1998):

> O campo de atenção da criança engloba não uma, mas a totalidade das séries de campos perceptivos potenciais que formam estruturas dinâmicas e sucessivas ao longo do tempo. A transição da estrutura simultânea do campo visual para a estrutura sucessiva do campo dinâmico da atenção é conseguida através da reconstrução de atividades isoladas que constituem parte das operações requeridas. Quando isso ocorre, podemos dizer que o campo da atenção deslocou-se do campo perceptivo e desdobrou-se ao longo do tempo, como um componente de séries dinâmicas de atividades psicológicas (Vygotsky, 1998, p. 27).

De acordo com o desenvolvimento as percepções passam a ser cada vez mais categorizadas, por meio do uso de signos que contribuem para esta categorização. Para Kishimoto (1995):

> O jogo possibilita à criança deficiente mental aprender de acordo com o seu ritmo e suas capacidades. Há um aprendizado significativo associado à satisfação e ao êxito, sendo este a origem da autoestima. Quando esta aumenta, a ansiedade diminui, permitindo à criança participar das tarefas de aprendizagem com maior motivação. (Kishimoto, 1995, p. 96)

Assim, Vigotsky, Luria e Leontiev (2010) corroboram ao exposto, afirmando que conteúdo da brincadeira desenvolvida pela criança depende da percepção que possui acerca do mundo e dos objetos humanos, ou seja, o brincar é influenciado pelas atividades das relações humanas.

Outra função mental muito mencionada nos objetivos dos jogos expostos pelos graduandos foi a atenção, Luria (1981) afirma que a atenção é um ato social, não surge somente da maturação biológica do indivíduo e sim, das atividades criadas pelas crianças nas relações que constrói com os adultos e outras crianças.

Os graduandos expuseram que alguns dos jogos apresentados trabalhavam a coordenação viso-motora na criança, de acordo com Vygotsky (1998) a atividade motora está intimamente ligada a percepção e a memória no desenvolvimento, principalmente nas crianças pequenas, depois, de acordo com o seu desenvolvimento, ela passa a se utilizar de signos auxiliares a esta ação, modificando seu comportamento motor.

> A criança que anteriormente solucionava o problema impulsivamente resolve-o agora através de uma conexão estabelecida internamente entre o estímulo e o signo auxiliar correspondente. O movimento, que era anteriormente a própria escolha, é usado agora somente para realizara operação já preparada. O sistema de signos reestrutura a totalidade do processo psicológico, tornando a criança capaz de processar seu movimento. Ela reconstrói o processo de escolha em bases totalmente novas. O movimento descola-se, assim, da percepção direta, submetendo-se ao controle das funções simbólicas incluídas na resposta de escolha (Vygotsky, 1998, p. 27).

Pode-se perceber claramente esta situação ao observar crianças pequenas realizando jogos de encaixe ou outro de objetivo perceptual-motor e a maneira de jogar posteriormente, evidenciado no movimento que realiza para encaixar as peças quando mais velha. Este desenvolvimento esclarece a ruptura de um comportamento primitivo para as atividades intelectuais, estritamente humanas.

Embora não mencionado pelos graduandos, pode-se perceber, no cotidiano das escolas, que os jogos pedagógicos propiciam o desenvolvimento de um trabalho abarcando outras funções mentais superiores, como as o pensamento e a linguagem.

No desenvolvimento do pensamento, pelas oportunidades de estímulos do meio social, a criança cria uma fala interna expandida. Desta forma, ela obtém auxílio de seus sistemas de códigos e lógicos aprendidos, constituindo seu ato mental, conforme exposto por Luria (1981).

Em relação a linguagem, o mesmo autor define que a linguagem traz a "possibilidade de tornar-se não apenas meio de comunicação, mas também o veículo mais importante do pensamento, que assegura a transição do sensorial ao racional na representação do mundo" (Luria, 1991, p. 81).

Considerações finais

Dessa forma os professores de escolas inclusivas podem incluir os jogos nas suas atividades de acordo com o conteúdo programado, para cada aula para qualquer faixa etária, pois por meio dos jogos as crianças vão se desenvolvendo socialmente, conhecendo suas potencialidades e as aptidões necessárias para viverem em um grupo social. Durante o jogo é possível que a criança aprenda a conviver no mundo, descobrindo várias situações do cotidiano, além de adquirir conceitos básicos no decorrer da formação de sua personalidade, ao vivenciar dos diversos tipos de sensações e sentimentos.

Vygotsky (1997) traz consigo uma nova forma de compreensão da mente humana, onde a educação do aluno com deficiência ou qualquer outra necessidade educativa especial, requer os mesmos objetivos da educação oferecida ao restante da classe. A diferença se encontra, portanto, nos meios encontrados para se atingir esses objetivos, como a aplicação de métodos lúdicos com jogos e brinquedos.

A produção de jogos e brinquedos pedagógicos suscita ressignificar a educação e enriquecê-la com ideias novas e criativas. Ao pensar novos recursos e estratégias para o ensino e aprendizagem, torna-se necessário utilizar-se de instrumentos diversos, inclusive aqueles trazidos pela tecnologia moderna, a fim de que o indivíduo desfrute de uma educação de qualidade. Jogos e brincadeiras pedagógicas estão no âmago das estratégias inclusivas e dentro da visão vygotskyana de inclusão para o crescimento do sujeito na sociedade.

Ressaltamos assim a importância da utilização dos jogos como estratégia para a realização da inclusão escolar nas salas de aulas, principalmente quando se trata de crianças com deficiência intelectual.

Concluímos então que todos os professores deveriam se aprimorar para utilizar do recurso pedagógico jogo como parte de um método lúdico no processo de ensino e aprendizagem dos seus alunos. Acrescenta-se que esta proposta de atividade deve ser vista como a busca de novos conhecimentos, exigindo assim do aluno reflexão, participação ativa, criatividade e socialização.

Aponta-se como limitação deste estudo o número restrito de jogos apresentados, informando que estas oficinas terão continuidade em outros semestres letivos, por meio das quais pretende-se ampliar o acervo de jogos construídos e a socialização entre eles pelos futuros professores.

Outra ampliação que enriqueceria o contexto seria a observação das crianças, de diversas faixas etárias, bem como, com e sem deficiência, utilizando estes jogos para permitir aos graduandos avaliarem na prática o constructo de suas propostas pedagógicas.

Referências

Brasil. Ministério da Educação. (2008). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.* DF: MEC/SECADI.

Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

Decreto n. 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm

Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm

Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm

Kishimoto, T. M. (1995) *Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação*. São Paulo: Cortez.

Luria, A. R. (1981). *Fundamentos de neuropsicologia* (J. A. Ricardo, Trad.). Rio de Janeiro: LTC.

Luria, A. R. (1991) *Introdução Evolucionista à Psicologia*. Trad. Paulo bezerra. (Curso de Psicologia Geral). Rio de Janeiro: civilização, v. I, 2ª ed.

Manzini, E. J. (2010) Recurso pedagógico adaptado e estratégias para o ensino de alunos com deficiência física. In E. J. Manzini, & D. S. Fujisawa (Orgs.), *Jogos e recursos para comunicação e ensino na educação especial***.** Marília: ABPEE.

Organização das Nações Unidas. (2007). *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Nova Iorque: Nações Unidas.

Pereira, S. O., & Limberger, J. A. (2014) O sentido do brincar como ato educativo. *Interdisciplinar: Revista Eletrônica da UNIVAR, 11*(1), 71-76. Recuperado de http://www.univar.edu.br/revista/index.php/interdisciplinar/article/view/262

Piaget, J. (1978). *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro: Zahar.

Stainback, S., & Stainback, W. (1999). *Inclusão: um guia para educadores*. São Paulo: Artmed.

Vigotsky, L. S. (1997). *Fundamentos da defectologia* (Ogras Escogidas, Vol. 5) Madrid: Visor.

Vigotsky, L. S.(1998). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

Vigotsky, L. S., Luria, A. R., & Leontiev, A. N. (2010). *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem.* 5ª ed. Coleção Educação Crítica (M. P. Villalobos, trad.). São Paulo: Ícone.

XIII CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL

PELA DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

27 a 30 de setembro de 2017 – Salvador – BA ISSN 1981-2566

www.conpe2017.ufba.br

O PROJETO DE VIDA E A PSICOLOGIA: UMA ATUAÇÃO NO ENSINO MÉDIO

Helena Barbosa dos Santos – UFG[199]

Eugênia Assis Victor – UFG[200]

Problemática estudada

Este trabalho foi realizado a partir da experiência de docência, possibilitada pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) do curso de Licenciatura em Psicologia da Universidade Federal de Goiás (UFG). O PIBID oferece bolsa para estudantes de cursos de licenciatura plena, tendo como objetivo aperfeiçoar a formação dos docentes, contribuir para a valorização do magistério, elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura e ampliar a qualidade nas escolas. Por meio desse programa o licenciando tem acesso a espaços formativos que estimulam o desenvolvimento de atitudes e valores profissionais, possibilita a criação de momentos de trocas e diálogos com toda a equipe da instituição. Contribuindo, assim, para uma articulação real entre teoria e prática. Podendo se constituir como um espaço de pesquisa e construção de novos significados para a atividade de docência. O que proporciona um aprofundamento teórico dos conteúdos ministrados nas disciplinas e possibilita, também, uma outra relação com os conteúdos da própria Psicologia.

Este artigo consiste em um relato de experiência na disciplina “Projeto de Vida - Autoconhecimento”, do Colégio Estadual Pré-Universitário, em Goiânia. Esse projeto do PIBID – Psicologia propõe, então, ao se inserir na disciplina Projeto de Vida, fornecer uma base teórica e uma visão psicológica para os temas voltados para o autoconhecimento do aluno e seus projetos de vida. A proposta é de trabalhar aspectos que possibilitem o jovem a desenvolver um pensamento crítico acerca de si e da sua realidade, envolvendo tanto seus ambientes sociais e culturais, como as pessoas pertencentes a ele.

[199] E-mail: helenaa.hha@gmail.com
[200] E-mail: eugenia-gee@hotmail.com

Fundamentação Teórica

Assiste-se atualmente um novo modelo de gestão administrativa escolar, pautado no estabelecimento de contratos entre a esfera pública e a privada. Pretende-se nesta pesquisa apreender a concepção, o sentido e as finalidades desse novo modelo assim como seus impactos na formação dos jovens brasileiros.

Dessa forma, é discutido que as PPPE não se resumem a mudanças na gestão administrativas das escolas, mas se inserem nas transformações da redefinição do papel do Estado e em sua nova formatação. Por isso, se entende a importância de pesquisar tal temática como uma maneira de enfrentar e apontar as relações de poder que reforçam as desigualdades sociais e exclusões que marcam o sistema capitalista.

As Parcerias Público- privadas (PPPS) começaram a surgir na década de oitenta, nos Estados Unidos, incorporadas a diversos setores. Bonal e Verger (2013) apontam o papel do Banco Mundial como um difusor das propostas das PPP no mundo, em especial nos países em desenvolvimento. Os autores ressaltam que essas organizações, contraditoriamente, contribuiam para o crescimento do Estado na medida em que concediam crédito para setores públicos. A partir do estabelecimento das parcerias, isso se modifica pois há a possibilidade de que o setor privado cresça a partir do financiamento do Estado.

Dessa maneira, há a introdução de uma administração de orientação neoliberal que defende, entre outros fatores, a privatização, a redução da ação do Estado na economia e a globalização econômica. Rossi (2008) ainda ressalta que tais princípios se consolidam no mundo por volta da década de 1970, porém no Brasil apenas no ano de 1990 isso se deu de tal forma. Anteriormente a esse momento o país passava por um processo que visava a redemocratização.

De fato, esses ideais se concretizaram no Brasil em 1995 com o Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE). Por meio do qual, permitiu-se a globalização da economia, ampliação e abertura dos caminhos para acordos entre as esferas pública e privada, o que também permitiu a transferência ao setor privado da gerência de serviços públicos.

Rossi (2008) afirma ainda que tal concepção meritocrática, de mercantilização da educação e que estabelece as PPPs tem seu marco legal no ano de 1998. Isso se dá devido a Lei nº 9.637, por meio de Ministério de Administração Federal e Reforma do Estado (MARE),

definida por Luiz Carlos Bresser Pereira, no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso. O documento define a função administrativa das OS em contraposição à uma privatização pura.

> Um modelo de organização pública não-estatal destinado a absorver atividades publicizáveis mediante qualificação específica. Trata-se de uma forma de propriedade pública não-estatal, constituída pelas associações civis sem fins lucrativos, que são propriedade de nenhum indivíduo ou grupo e estão orientadas diretamente para o atendimento do interesse público (Mare/Organizações Sociais, p. 13).

Nesse mesmo período são concretizados aparatos políticos e jurídicos que regulamentam as Organizações Sociais (OS) e estabelecem um novo modelo de Estado. Dessa forma, são introduzidas novas formas gestão e de entendimento do papel da educação. Criando-se, assim, possibilidades para que a iniciativa privada entre na escola pública. Emergem, neste contexto, as OS e as Parcerias Públicas – Privadas na Educação (PPPE).

Balduíno et al. (2016) evidenciam que no Estado de Goiás, as primeiras experiências de parcerias entre público e o privado vêm sendo implementadas desde 2012 na educação, sob o governo de Marconi Perillo. Essas não se resumem apenas as mudanças na gestão administrativas das escolas, mas se inserem nas transformações da redefinição do papel do Estado e em sua nova formatação. Essa perspectiva, tem se dado nas escolas estaduais do Ensino Médio, por meio do Programa Novo Futuro, uma parceria entre a Secretaria de Educação, Cultura e Esporte do Estado de Goiás (SEDUCE) e o Instituto de Co-responsabilidade pela Educação (ICE).

O ICE é uma entidade privada, sem fins lucrativos, criada em 2003, que busca a melhoria da qualidade da educação pública. Segundo seu portal (Icebrasil, S/D) estabelece parceria técnica com o Instituto de Qualidade no Ensino (IQE) e com o Instituto Alfa e Beta (IAB), e atua no Ensino Médio Integral, no Ensino Médio Profissional e no Ensino Fundamental da 7ª ao 9ª. Buscando, sempre, desenvolver ações que promovam a qualidade do ensino e da aprendizagem na escola pública brasileira. E pautando sua atuação nos fundamentos: uma causa – o ensino público de qualidade; uma marca – a corresponsabilidade; um desafio – a criação de novos desenhos institucionais (Icebrasil, S/D).

Tal entidade é responsável pelo desenvolvimento da tecnologia chamada Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE). Essa tecnologia é construída a partir de uma experiência empresarial no qual se compreende que a gestão de uma escola em pouco se diferencia da gestão de uma empresa.

> Ela é definida como a arte de coordenar e integrar tecnologias específicas e educar pessoas por meio de procedimentos simples e que facilmente podem ser implantados na rotina escolar. [...] A TESE também é implantada na agenda dos estudantes para a elaboração dos seus Projetos de Vida, assim como a escola elabora seu Plano de Ação. Estudantes, educadores e gestores se utilizam da mesma linguagem e dos mesmos instrumentos para planejar, definir metas, gerenciar suas atividades e avaliar os seus resultados (Instituto De Co-responsabilidade Da Educação).

Fica clara, então, a intenção de estabelecer que alunos, educadores e gestores passem a planejar metas e definir objetivos segundo um modelo empresarial. Nesse sentido, é relevante questionar qual concepção de homem se faz presente, de modo implícito ou explícito, nos materiais pedagógicos deste programa educacional. Se questiona qual é o sujeito que essa concepção de educação, adotada e empregada nos materiais produzidos pelas entidades, busca constituir e com qual finalidade.

O portal do instituto, (Icebrasil, S/D), evidencia esse 'Projeto de Vida' como o "coração" dos projetos escolares a serem desenvolvidos. O estabelecem com a solução central aos desafios oriundos do mundo contemporâneo sob a perspectiva da formação dos jovens. De um modo geral, organizações e entidades privadas apontam por meio do uso de estatística, dados empíricos e argumentos científicos, que as parcerias se constituem como a solução para a educação, particularmente em países em desenvolvimento.

Esse projeto levaria os estudantes a refletirem: "quem eles querem ser, que valores querem construir e instituir em sua vida como fundamentais, que conhecimentos esperam ter constituído de maneira a ter ampliado e diversificado o seu repertório e que no conjunto, o apoiarão na tomada de decisões sobre os diversos domínios de suas vidas" (Icebrasil, S/D).

Nesse sentido, no contexto goiano, a parceria estabelecida com o ICE, procura ampliar o tempo escolar e contribuir para a formação de um cidadão livre, solidário e qualificado

(Seduce/Go, 2013). Nesse sentido, o 'Projeto de Vida' foi estabelecido como disciplina com foco nos alunos dos 1º e 2º anos, visando prepará-los para o mercado de trabalho e para a vida.

Tal disciplina possui uma apostila para orientar e subsidiar a atuação do professor, para que este possa assistir e facilitar cada aluno a elaborar o seu projeto de vida, tendo como princípio que o "destino de cada um é de sua responsabilidade" e dependem de sua vontade, escolhas e ações (Apostila Projeto De Vida, S/D). Segundo esse material a construção de um 'Projeto de Vida' consiste, de maneira simples e objetiva em:

> Documentar os sonhos, metas, objetivos, desejos e ambições do jovem em relação ao seu futuro. É também onde escrevemos tudo aquilo que precisamos fazer para alcançar nossos objetivos. É, portanto, escrever o planejamento do que queremos para o nosso futuro e definir os caminhos que deveremos percorrer para atingi-los. (Apostila Projeto De Vida, S/D).
>
> Nessa perspectiva os objetivos principais da disciplina são:
>
> 1) Levar o jovem a pensar sobre as suas intenções e ambições a partir de seus sonhos; 2) Ajudar na identificação de características de sua personalidade; 3) Contribuir para as relações de participação no contexto familiar, social e cultural; 4) Desenvolver valores que ajudarão na convivência social e na tomada de atitudes; 5) Ajudar na autonomia para a construção do conhecimento e 6) Auxiliar no processo de desenvolvimento de um projeto de vida. (Apostila Projeto De Vida, S/D).

Assim, entende-se que tal disciplina traz a necessidade de levar os sujeitos refletirem sobre as suas escolhas e tomar decisões, mas se questiona a forma pela qual isso se dá na construção do Projeto de Vida. Visto que esse sustenta que a construção de novas possibilidades e caminhos para o futuro do aluno dependem apenas de seus esforços e capacidades, sem considerar os fatores sociais. Assim como, o fracasso e o sucesso são de responsabilidade individuais. De maneira geral a disciplina procura levar o aluno a entender que deve planejar metas e definir objetivos segundo um modelo empresarial. O que contribui para a constituição de um sujeito que opere segundo as leis e valores do mercado.

A apostila "Projeto de Vida"

A apostila se apresenta como um manual de orientações e prescrições aos professores, na qual as aulas já estão todas organizadas, programadas e direcionadas. Apresentam uma sequência lógica de temas que vão do autoconhecimento, passam pelas relações sociais e culminam na elaboração do projeto de vida. Um percurso a ser percorrido ao longo de dois anos. E segundo o próprio material, a sua elaboração se deu para:

> Ensinar o jovem a ler o mundo, a partir da construção de sua própria identidade, ajudando-a a redescobrir o sentido de sua vida e a importância de estudar para a realização dos seus sonhos. (Apostila Projeto De Vida, S/D).

Cabe ao professor, nesse processo, seguir as instruções, somente. O professor é colocado em um lugar de tutor, orientador e facilitador. É convidado a ser um co-criador dos eventos. Ou seja, espera-se que auxilie os alunos a se reconhecerem, conforme os objetivos propostos pela disciplina, como sujeitos autônomos, solidários e competentes. Autores do seu próprio futuro.

As aulas estão agrupadas em três módulos. O primeiro módulo é denominado 'Consciência Pessoal e Social – Quem sou eu e quem são os outros?' é composto por treze (13) aulas que abordam questões relacionadas com a construção da identidade e mais dez (10) que irão abordar os quatro pilares da educação: aprender a ser (competência pessoal), aprender a conviver (competência pessoal), aprender a fazer (competência produtiva) e aprender a conhecer (competência cognitiva). O segundo módulo, 'Comportamento Social – Eu e os outros', traz em nove (9) aulas questões referente ao comportamento interpessoal, ao desenvolvimento, manutenção e estabelecimento das relações com os outros, a tomada de decisões e a resolução de conflitos. O último módulo 'Projeto de Vida – O futuro é agora!', trata da construção do Projeto de Vida propriamente dito e está dividido em duas partes, uma primeira que trazem temáticas que reforçam a importância da construção desse processo. E uma segunda que estabelecem um passo a passo para elaboração do projeto em si (Apostila Projeto De Vida, S/D).

Vale ressaltar os temas de algumas aulas, que evidenciam o aluno como protagonista de sua aprendizagem, em todos os âmbitos, e de seu futuro. A sexta aula, do primeiro módulo, é denominada 'Minhas decisões e o meu futuro' e tem como objetivo levar os alunos a

compreender como as suas decisões influenciam e direcionam seus futuros. As aulas, do segundo módulo, vinte e sete, 'As 7 regras básicas da convivência', e a aula trinta, 'Como eu devo agir', trazem como objetivos pensar os valores e as atitudes, a necessidade de se respeitar, valorizar as regras, cultivar bons hábitos e o respeito nas relações humanas e refletir sobre as consequências dos conflitos sociais e como eles podem ser evitados ou resolvidos. Já a aula quarenta e sete, do terceiro módulo, 'Eu faço meu destino', procura demonstrar a atuação de pessoas que criaram condições para as mudanças e transformações da humanidade.

A partir disso é possível perceber, conforme apresentado por Balduíno et al. (2016), que todas essas aulas trazem uma concepção de sujeito, de homem individualista, competitivo e autônomo, que se encaixa nas necessidades da sociedade neoliberal. Transmite a ideia de um sujeito que não precisa dos outros, que se faz por conta própria, independentemente do contexto histórico e sociocultural. Nesse contexto, alcançar o sucesso ou o fracasso na vida e na profissão é uma responsabilidade exclusiva dos sujeitos.

Pode-se inferir que essa apostila, em particular, introduz no indivíduo a lógica empresarial, de maneira que ele vai sendo levado a pensar e a se ver como uma empresa, que como tal necessita estabelecer metas, obter resultados e tornar-se competitivo, para tanto precisa ser cada vez mais competente, eficiente e aprender a gerenciar a sua própria vida. Por meio análise da apostila foi possível compreender de forma mais clara o sentido e as finalidades das PPPE, na medida em que esse modelo de gestão insere a lógica mercadológica e os valores capitalistas na escola.

Atuação

A atuação se deu pela parceria entre o Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) do curso de Licenciatura em Psicologia da Universidade Federal de Goiás (UFG) e o Colégio Estadual Pré-Universitário Goiânia. Tal projeto foi realizado durante o período letivo 2015-2 em uma turma do 1º ano do Ensino Médio parceria com o professor de português que também ministrava a disciplina Projeto de Vida.

O Projeto de Vida, como já apresentado, é uma disciplina obrigatória implantada nas escolas públicas de Goiás, por meio da parceria público-privada com o ICE. A qual tem como objetivo promover o autoconhecimento do jovem para que ele possa planejar um projeto de

vida a curto, médio ou longo prazo. A apostila utilizada nesta disciplina traz conteúdos como habilidades, competência, grupo, consciência pessoal, entre outros assuntos voltados para o próprio aluno.

Para tal, em nossa atuação, utilizamos as aulas previstas na apostila, como um direcionamento. Contudo por meio de bases teóricas e de uma visão psicológica para os temas voltados para o autoconhecimento do aluno e seus projetos de vida, procuramos trazer um caráter mais crítico e questionador à disciplina. Nossa proposta foi trabalhar aspectos que possibilitem ao jovem o desenvolvimento de um pensamento crítico acerca de si e da sua realidade, envolvendo tanto seus ambientes sociais e culturais, como as pessoas pertencentes a ele.

Nossa proposta para atuação na disciplina, após uma observação e discussão com a turma do que eles esperavam e demandavam à Psicologia, foi: Aula 1, 2 e 3 - O que é identidade; Aula 4 e 5 - Os mitos do Homem; Aula 6, 7 e 8 - Preconceitos; Aulas 9 e 10 - Instituições Formativas; Aula 11 e 12 - O homem constituído; Aula 13 - Avaliação da disciplina. Essas foram elaboradas a partir das aulas: ‘Quem sou eu?’; ‘Como eu me vejo?’; ‘Que lugares eu ocupo?’; ‘De onde eu venho e para onde eu quero ir’; ‘Como as pessoas tomam decisões?’; ‘O que são valores?’; ‘Valores humanos’; ‘O que é caráter?’. As quais se encontram no módulo I da apostila. Denominado ‘Consciência Pessoal e Social – Quem sou eu e quem são os outros?’.

Buscamos por meio do projeto, desconstruir a visão de homem individualista, tão presente no senso comum; compreender e demonstrar a formação da identidade como um processo de instância formativa.

As atividades desenvolvidas

A efetivação da oficina aconteceu em dois âmbitos: um da preparação da atuação e outro da atuação propriamente dita. Diretamente com os alunos do Colégio Estadual Pré-Universitário.

Para a preparação da atuação eram realizados: encontros quinzenais de discussões entre os alunos-pibidianos e seus supervisores para a construção dos planos didático; reuniões semanais com os pibidianos, coordenadora do subprojeto de psicologia e os professores da educação para planejamento das aulas; reuniões quinzenais apenas com os pibidianos e a

coordenadora para a socialização das ações na escola e o desenvolvimento do projeto; culminância do semestre com todos os envolvidos para a socialização das atividades já realizadas. Houve o requisito de socializarmos a eficácia e os produtos do projeto em blog, redes sociais, na escola parceira e na Universidade e de efetuarmos apresentações do trabalho realizado em congressos regionais e nacionais.

Atuação propriamente se deu em encontros semanais, de uma hora e quarenta. Através de debates, aulas expositivas, resolução de questionários, trabalho em grupo, dinâmicas, apresentação e discussão de filme, música e poemas relacionados, dentre outras metodologias que visam integram a turma e as temáticas discutidas.

Procuramos realizar tais atividades, sempre utilizando recursos de multimídia, como filmes, documentários e data show, que tornassem as aulas mais visuais e dinâmicas. Ao final da oficina aplicamos um questionário para apreender a avaliação que os alunos faziam do projeto desenvolvido e realizamos uma confraternização entre os alunos, os alunos-pibidianos e os supervisores.

Considerações finais

Cremos que a abertura para os alunos decidirem e participarem de algumas decisões do processo de funcionamento do projeto, favoreceu o comprometimento e participação com o grupo e com os docentes. A grande participação e interação dos alunos com os licenciandos em sala e das avaliações escritas produzidas pelos alunos indicam a contribuição efetiva e positiva do projeto. Acreditamos que isso se deu pela constituição de um espaço dialógico, em que o processo formativo foi realizado pelos discentes e pelos licenciandos bolsistas em um ambiente de cordialidade, respeito mútuo e interesse pelas demandas de todos.

Assim, aos alunos do Ensino Médio, o projeto pôde possibilitar a desnaturalização dos fenômenos sociais que levam a intolerância e ao preconceito. Contribuiu também para o seu desenvolvimento, pois o projeto procurou despertar seu interesse, crítico e reflexivo, para o projeto de vida. De forma que, possibilitará que o aluno faça escolhas mais conscientes no decorrer de sua vida através do autoconhecimento, também possibilitado por meio desse projeto.

Nós licenciandos de psicologia que participamos do PIBID encontramos a possibilidade de compreender a importância de se pensar e discutir esta disciplina na educação básica. Estabelecendo, por meio dela, diálogo constante com a equipe multidisciplinar das instituições escolares e com as universidades, ainda que encontremos impasses como as greves nas universidades e a rotatividade do calendário das escolas públicas.

Como pibidianos nos sentimos aptos para atuar de maneira responsável analisando os processos de ensino e aprendizado da comunidade e realidade escolar. Acrescenta-se a isso, a importância do contato com a escola antes do estágio em projetos diferentes que são construídos através da parceria com o PIBID. Essa que é uma experiência exclusiva que o PIBID oferta a nossa formação, uma vez que o nosso curso apresenta os aportes teóricos antes do estágio e o PIBID oportuniza a inserção dos alunos na prática profissional desde os primeiros semestres do curso. Vale ressaltar que o PIBID, foca na iniciação a docência, mas também possibilita a pesquisa, o que aumenta o nosso interesse como acadêmicos em estarem em sala de aula e a contribuírem para a nossa formação e atuação como professores, diminuindo o índice de evasão de licenciatura em nossa própria academia.

É importante destacar que uma das maiores contribuições do PIBID à nossa formação insere-se na possibilidade de dialogar com outros projetos, seja do nosso subprojeto de psicologia, como de projetos de outros cursos, e socializá-los com quem não conhece ou não atua no PIBID, pois essa troca enriquece a nossa formação acadêmica e nos motiva, cada vez mais, a querer engajar-se nas escolas públicas, não de maneira obrigatória como nos estágios, mas de modo desafiante, levando a importância da licenciatura em psicologia para o Ensino Médio, ao mesmo tempo contribuindo para a formação dos alunos do ensino médio.

Quanto a nossa formação enquanto licenciandos podemos ressaltar que os seguintes pontos, foram desenvolvidos: articulação da teoria e prática, a transposição didática, a retomada de estudos de autores da Psicologia, propagação e compromisso com o conhecimento científicos para além da universidade. Ou seja, a participação no projeto complementa o aprendizado nosso aprendizado enquanto os futuros docentes através da prática pedagógica que articula conhecimentos didáticos e metodológicos com conhecimentos específicos da Psicologia.

Assim nossa formação, torna-se mais completa, enquanto profissionais da educação comprometidos com as transformações político-sociais, com os valores da solidariedade e da cidadania, capazes de refletir, expressar e construir, de modo crítico e criativo, novos contextos de pensamentos e ação, objetiva também, por meio do aprofundamento nos estudos e sua aplicação no momento de planejamento, organização e execução das aulas, dar aporte para a formação acadêmica.

Referências

Balduíno, J. De C.; Duarte E Silva, L. N.; Victor, E. A; Silva, L. T.B; Lira, L. K O. (2006) A contribuição da psicologia no debate sobre as parcerias públicas privadas na educação. *I Simpósio de Filosofia, Educação e Psicologia*, Goiânia, (1). Goiânia, 215- 222.

Bonal, X.; Verger, A. (2013) Globalización, desarrollo y privatización de la educación: la emergência de las alianzas público-privado y los nuevos retos para la investigación educativa. In: Fernandes, A. D.; Gouveia, A. B. (Org.). *Relações Público e Privado na Educação: embates e desdobramentos para a democratização da educação.* São Paulo: Xamã, p. 9-29.

Icebrasil. Disponível em: http://icebrasil.org.br/ acesso em: 30 de junho de 2017.

Instituto De Co-Responsabilidade Pela Educação. *Modelo de gestão.* Disponível em: http://www.icebrasil.org.br/wordpress/index.php/programas/educacao-de-qualidade/escolas-em-tempo-integral/modelo-de-gestao/ acesso em: 09 de junho 2016.

Instituto de Co-Responsabilidade Pela Educação. *Modelo de gestão - tecnologia empresarial socioeducacional* (tese). Disponível em: http://www.ccv.ufc.br/newpage/conc/seduc2010/seduc_prof/download/manual_modelogestao.pdf acesso em: 30 de junho de 2017.

Instituto de Co-Responsabilidade Pela Educação. *Projeto de vida.* (material impresso).

Instituto de Co-Responsabilidade Pela Educação. *Projeto de vida*. Disponível em: http://www.dersv.com/pei_pv_cartilha.pdf acesso em: 20 de maio 2017.

Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado/Secretaria da Reforma do Estado/Organizações Sociais. (1998) Brasília: *Cadernos Mare da reforma do Estado,* 2.

Rossi, L. (2008) Parcerias entre o Poder Público e a Esfera Privada como Instrumentos de Descentralização da Ação estatal: diferentes perspectivas. *Educação. Teoria e Prática.* São Paulo, 18.

XIII CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL

PELA DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

27 a 30 de setembro de 2017 – Salvador – BA ISSN 1981-2566

www.conpe2017.ufba.br

O SOCIAL EM NÓS: A ARTE COMO MEDIADORA DE PROCESSOS GRUPAIS

Maraiza Oliveira Costa - IFG[201]

Resumo: Este trabalho tem como objetivo analisar o uso da arte como instrumento de intervenção com grupos de jovens no contexto escolar. Na fundamentação teórica se apresenta um posicionamento em favor de uma concepção crítica de Psicologia Escolar e da defesa do trabalho em grupo como principal atribuição do profissional psicólogo na escola. Na metodologia de trabalho utilizou-se técnicas de dinâmica de grupo, música, teatro e fotografia. Foram sete encontros que contou com a participação de nove estudantes de uma escola da Rede Federal de Ensino no município de Goiânia. O estudo apontou que: a) a arte constitui-se como elemento mediador para que os estudantes consigam expressar seus sentimentos e pensamentos; b) a arte constitui-se como uma estratégia eficaz de atuação em Psicologia Escolar.

Palavras-chave: Psicologia escolar; arte; jovens.

Introdução

A evasão de estudantes é uma realidade da Rede Pública de Ensino Brasileira. Sabe-se que são várias as razões que levam os alunos a desistirem de seus cursos, dentre elas: familiares e econômicas. Nota-se também aspectos afetivo-emocionais que afetam nesta decisão, tais como dificuldade em integrar-se com os pares, ou ainda, processos sociais de exclusão, tais como situação de preconceito e discriminação ligado a raça, religião e/ou orientação sexual.

Observações a partir da prática em Psicologia Escolar demonstram que o grupo se constitui como uma oportunidade dos jovens expressarem suas necessidades e seus pensamentos, constituindo-se como um instrumento de inclusão dos alunos.

Desse modo, o objetivo principal do presente trabalho é problematizar o uso de dimensões artísticas como instrumento de integração de jovens a partir do trabalho com grupos em Psicologia Escolar.

Buscamos atingir também três objetivos específicos, quais sejam:

a) Trabalhar a integração grupal e o respeito às diferenças;

b) Construir um espaço de fala/escuta das dificuldades enfrentadas pelos alunos;

[201] E-mail: maraizacosta@hotmail.com

c) Propor, a partir do grupo, estratégias de inclusão.

Psicologia escolar: conceito e possibilidades

Marinho-Araújo e Almeida (2010) conceituam Psicologia Escolar "como uma área de atuação da Psicologia que, entre outras atribuições assume um compromisso teórico e prático com as questões relativas à escola e a seus processos, sua dinâmica, resultados e atores" (p. 19). Para essas autoras, portanto, além de uma área de atuação, a Psicologia Escolar é uma área de produção científica, estudo e formação.

Desse modo, a Psicologia Escolar refere-se "a uma área de atuação da Psicologia e ao exercício profissional do psicólogo que atua no campo educacional e que, para dar conta de inserir-se criticamente na educação, deve apropriar-se de diferentes elaborações teóricas" (Meira, 2000, p. 36). Essa autora explica, ainda, que "é do trabalho que se desenvolve no interior das escolas que emergem as grandes questões para as quais se devem buscar os recursos explicativos e metodológicos que possam orientar a ação do psicólogo escolar" (p. 36).

Para que possamos discutir em que medida a Psicologia pode exercer um papel significativo na escola, consideramos importante delinear possibilidades de ação para o cotidiano do psicólogo escolar.

Selecionamos alguns documentos elaborados pelo intermédio do Conselho Federal de Psicologia e um texto que podem nortear a discussão sobre propostas de ação para o psicólogo escolar: 1. Resolução do Conselho Federal de Psicologia nº 13 (CFP, 2007); 2. Seminário Nacional do Ano da Educação Psicologia: Profissão na Construção da Educação para Todos (CFP, 2009); 3. Referências Técnicas para Atuação de Psicólogas (os) na Educação Básica (CFP, 2013) e 4. Psicologia, Educação e LDB: novos desafios para velhas questões? (Del Prette, 2002).

A Resolução nº 13 do Conselho Federal de Psicologia institui o título de Especialista em Psicologia na área da Psicologia Escolar/Educacional. Embora o objetivo principal do documento não seja o de descrever parâmetros de atuação, ele pode orientar os profissionais no estabelecimento de algumas especificidades desse campo. No caso da Psicologia Escolar/Educacional, o documento descreve atribuições gerais de intervenção relacionadas à discussão sobre currículo, às políticas educacionais, ao projeto pedagógico, à assistência de

pessoas com deficiência, a grupos, à orientação profissional, à pesquisa. Em síntese, descreve ações que envolvem "todos os segmentos do sistema educacional que participam do processo de ensino-aprendizagem" (p. 18).

O documento intitulado *Seminário Nacional do Ano da Educação Psicologia: Profissão na Construção da Educação para Todos* foi construído a partir da decisão do Sistema Conselhos de Psicologia de que o ano de 2008 seria dedicado a discussões sobre Educação. Para tanto, houve diversos eventos regionais e um nacional com o objetivo de construir parâmetros de atuação para a área da Psicologia Escolar. No documento, elaborado a partir do Seminário Nacional, foram descritas algumas possibilidades para a atuação do psicólogo junto às instituições educativas, dentre elas: proposição de projetos coletivos na escola, produção de pesquisas e referências de atuação para a área da Psicologia Escolar, auxílio na construção de estratégias de ensino e aprendizagem, discussão da temática da medicalização a partir de uma perspectiva crítica, proposição de esclarecimentos sobre sua função na escola.

As Referências Técnicas para Atuação de Psicólogas (os) na Educação Básica foram elaboradas com o apoio do Conselho Federal de Psicologia (CFP), a partir da proposta do Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas (Crepop) e contou com a colaboração de inúmeros estudiosos da área, bem como da categoria de psicólogos. Esse documento é permeado pela defesa de uma educação para humanização e, a partir disso, oferece orientações práticas para a Psicologia no contexto escolar. Dentre as funções do psicólogo escolar elencadas, citaremos: participar da elaboração do projeto político da escola; propor discussões e intervenções em grupos de pais/responsáveis, alunos e professores; promover ações para a inclusão, dentre outras. Tudo isso, levando em consideração cada contexto em que está inserido e participando efetivamente do cotidiano escolar. Os autores que elaboraram o material sintetizam alguns aspectos imprescindíveis às intervenções dos psicólogos escolares:

> a) compreensão das práticas cotidianas que constroem a rotina escolar; b) consideração da escola como um lugar privilegiado de convivência e inserção social; c) atenção à complexidade social, pedagógica e institucional em que são produzidas as problemáticas; d) valorização dos professores como agentes principais no processo educacional; h) ênfase da produção inventiva dos estudantes e dos professores; i)

participação nas análises e construção das estratégias ético-político-pedagógicas que são utilizadas nas escolas (CFP, 2013, p. 68).

Além dos documentos elaborados com o apoio do Conselho Federal de Psicologia, vários autores da área descrevem propostas de atuação para o psicólogo na escola. O texto de Del Prette (2002) discorre sobre as seguintes possibilidades: contribuição no projeto pedagógico da escola, na avaliação dos alunos e no treinamento da equipe escolar, no trabalho com familiares com o foco no desenvolvimento dos alunos, no auxílio na dinamização pedagógica dos espaços escolares, na proposição de programas de temas tais como "desenvolvimento emocional e relações interpessoais, orientação vocacional e preparação para o trabalho, orientação sexual, prevenção de uso de substâncias psicoativas, desenvolvimento emocional, criatividades etc" (p. 28).

A análise desses documentos e textos revelou algumas proposições gerais ao trabalho do psicólogo escolar: 1. todos alertam para a importância de se levar em conta as especificidades de cada contexto de atuação; 2. o uso das palavras "assessoria", "contribuição", "participação", o que denota uma preocupação com o papel contributivo que o psicólogo deve desempenhar na escola; 3. ênfase no trabalho em equipe, fundamentado sempre na ideia de que, sozinho, o psicólogo não promove ações que contribuem com o processo educativo.

Em meio a inúmeras possibilidades de atuação possíveis para o psicólogo escolar, destacaremos o trabalho com grupos. Com base na teoria de Agnes Heller, Patto (2010) afirma que é nessas instâncias que habita "a possibilidade de transformação das relações cotidianas alienadas e alienantes" (p. 425). O trabalho com grupos é uma forma de ação no qual pequenas conquistas podem acontecer, pois a revolução visível não pode ser feita sem a revolução invisível, ou seja, a grande revolução não pode ser conquistada antes que pequeníssimas revoluções sejam intentadas. Desse modo, afirma que "é no plano de um trabalho invisível em pequenos grupos que se toma consciência da alienação" (p. 181).

Acreditamos que o psicólogo escolar pode contribuir com esse processo, oportunizando a formação de grupos de discussão sobre temas diversos na escola. Nesse sentido, assumimos, tal como Heller (citada por Patto, 2010), que a discussão em grupo oportuniza reflexões menos unilaterais e particularizadas da realidade, tendo em vista que é no grupo que os indivíduos

podem ser confrontados com opiniões diversas das suas. Nesse sentido, o grupo torna-se uma oportunidade de transformar questões sociais em questões particulares e vice e versa.

Psicologia escolar e arte

De acordo com Vigotski (citado por Andrada e Dugnani, 2011) expressões artísticas como a poesia, as artes visuais e a música podem representar importantes elementos mediadores na expressão da subjetividade dos sujeitos no grupo. Além disso, elas permitem a atribuição de novos sentidos sobre problemáticas cotidianas, oportunizando aos indivíduos a transposição de aspectos imediatos e concretos.

O papel da arte, para Vigotski (2001), tem um objetivo mais profundo que 'contagiar as pessoas', ela implica em transformação, superação do sentimento comum. Nas palavras do autor: "[…] a arte recolhe da vida o seu material, mas produz acima desse material algo que ainda não está nas propriedades desse material" (p. 308-309). Dessa forma, um sentimento que inicialmente pertence ao indivíduo singular, a partir da arte, torna-se social.

Do mesmo modo que a técnica aperfeiçoa ou amplia capacidades humanas, "a arte é uma espécie de *sentimento social* prolongado" (Vigotski, 2001, p. 308). E continua:

A arte é o social em nós, e, se o seu efeito se processa em um indivíduo isolado, isto significa, de maneira nenhuma, que as suas raízes e essência sejam individuais. É muito ingênuo interpretar o social apenas como coletivo, como existência de uma multiplicidade de pessoas. O social existe até onde há apenas um homem e as suas emoções pessoais. Por isto, quando a arte realiza a catarse e arrasta para esse fogo purificador as comoções mais íntimas e mais vitalmente importantes de uma alma individual, o seu efeito é um efeito social. […] a arte é uma técnica social do sentimento, um instrumento da sociedade através do qual incorpora ao ciclo de vida social os aspectos mais íntimos e pessoais do nosso ser. Seria mais correto dizer que o sentimento não se torna social mas, ao contrário, torna-se pessoal, quando cada um de nós vivencia uma obra de arte, converte-se em pessoal sem com isto deixar de continuar social (p. 315).

Para Petroni (2013) a produção artística decorre da produção humana, por conseguinte é uma representação de alguém sobre algo. Daí a importância de sempre ampliarmos as reflexões que ela propicia. Nesse sentido a autora ressalta que "a obra de arte está aberta para

que seja completada, mesmo que o artista a considere finalizada, seu apreciador a perceberá de outra maneira, configurará um novo sentido" (p. 152).

A arte não traz a obrigatoriedade da problematização de um conceito específico, ela convida a apreciação, à emoção, à sensibilidade (Petroni, 2013) e é a partir desse princípio que a tomamos como estratégia de intervenção.

Inspirados nos trabalhos realizados por Andrada e Dugnani (2011) utilizamos a arte como instrumento facilitador de um grupo de intervenção na interface entre a Psicologia Escolar e a Arte. Nossa intenção foi promover um espaço de discussão e troca de experiências entre os alunos utilizando a arte (poesia, artes visuais, vídeos, música e fotografia) como principal mediadora.

Acreditamos que o trabalho envolvendo arte e psicologia tem o objetivo de ampliar a percepção dos problemas que ocorrem com os jovens, analisá-los em perspectivas diferentes das cotidianas e permitindo-nos caracterizá-los a partir da complexidade, da totalidade e da crítica (Petroni, 2013).

A proposta é possibilitar um "momento de recomposição de si mesmo, de re-integração de pensamentos, valores e ações, re-arranjo de modos de conhecer e interpretar o mundo, a si mesmo e aos outros" (Placco, 2010 citado por Petroni, 2013, p. 151).

Nesse sentido, consideramos a arte como instrumento de construção da psicologia escolar em uma perspectiva inclusiva, pois ela possibilita o reconhecimento da coletividade na individualidade.

Metodologia

O projeto de intervenção, intitulado *Psiarte*, contou com a participação de nove estudantes de uma escola da Rede Federal de Ensino do Município de Goiânia. Os participantes tinham entre 16 e 19 anos de idade, sendo seis do sexo feminino e três do sexo masculino. No momento em que o projeto ocorreu, final do ano letivo de 2016, os alunos cursavam o 2º e 3º anos do *Técnico Integrado ao Ensino Médio.*

Ao todo foram sete encontros semanais, com duração de aproximadamente uma hora e trinta minutos. A proposta do projeto se deu a partir do pedido de um dos alunos para que a psicóloga escolar criasse um espaço de fala/escuta em grupo para os alunos.

Utilizamos técnicas de dinâmica de grupo e elementos artísticos, tais como a música, o teatro e a fotografia como mediadores para o processo de vínculo grupal e, posteriormente, para o processo de fala/escuta.

Resultados

Os resultados serão apresentados seguindo a ordem dos sete encontros realizados:

1º Encontro: Apresentação e contrato

No primeiro encontro apresentamos os objetivos do projeto *Psiarte*. Quais sejam: trabalhar a integração grupal e o respeito as diferenças; construir um espaço de escuta das dificuldades enfrentadas pelos alunos; propor, a partir do grupo, estratégias de inclusão da diversidade. Neste mesmo encontro, realizamos um contrato grupal prevendo os direitos e deveres dos participantes. Todos contribuíram com a elaboração desse acordo, o qual foi posteriormente assinado.

Realizamos ainda uma técnica de apresentação, tendo em vista que os estudantes cursavam séries diferentes e, embora soubessem os nomes uns dos outros, não se conheciam. Como proposta para o próximo encontro, solicitamos que os participantes levassem alguma dimensão artística (música, fotografia, poesia ou pintura) que retratassem eles mesmos ou a relação com alguém importante em suas vidas.

2º Encontro: Expressão do *eu* a partir das dimensões artísticas

O segundo encontro desenvolveu-se a partir da apresentação dos materiais levados pelos alunos. Esse momento foi fortalecedor para o processo grupal que se formava, tendo em vista que os participantes puderam expressar, a partir dos objetos levados, seus sentimentos em relação a alguém ou a algum momento de suas vidas. Eles levaram: pinturas de quadros, músicas, fotos e objetos como um violão.

3º Encontro: A música na linha do tempo

No terceiro encontro enfatizamos a música como elemento marcante na história de vida de cada sujeito. Propomos uma atividade na qual cada participante confeccionou sua "linha da vida" com barbante em um cartaz.

O posicionamento dessa linha representava aspectos relevantes que aconteceram em suas vidas e foi solicitado que eles colocassem trechos de músicas que marcaram esses

momentos. No final do encontro sugerimos que os participantes apresentassem sua linha do tempo para o grupo.

4º Encontro: Integrando o grupo

No encontro seguinte, enfatizamos o objetivo de integrar o grupo. Desse modo, propomos técnicas de dinâmica de grupo que propiciassem a realização de tarefas em conjuntos com os pares.

As técnicas utilizadas neste encontro foram: a) *Representação das qualidades a partir de teatro e mímica*; b) *Exercício das qualidades*. A intenção de utilizá-las foi fazer com que os participantes percebessem e expressassem a qualidade do outro, avaliassem suas qualidades pessoais e se conscientizassem das qualidades positivas existentes no grupo (Serrão e Baleeiro, 1999).

5º Encontro: Projetos de vida

No quinto encontro pedimos que os participantes escolhessem, das fotos espalhadas na sala, a que mais representava a palavra futuro para ele. Cada um comentou o motivo pelo qual escolheu a foto.

Depois, realizamos a técnica *Entrevista comigo mesmo daqui a 5 e 10 anos*. Esta técnica consiste em imaginar-se daqui 5 e 10 anos. Cada participante, após um tempo de meditação e escrita no papel, contou ao grupo onde estaria, o que estaria fazendo, com quem estaria daqui 5, e depois, daqui 10 anos (Serrão e Baleeiro, 1999).

No momento final, oportunizamos que cada aluno falasse como se sentiu ao fazer planos, falar do futuro e como foi dividir isso com o grupo. Antes de terminar, solicitamos que os participantes se preparassem para o próximo encontro fotografando, ao longo da semana, paisagens, partes da cidade ou de sua casa que representassem a beleza de seu cotidiano.

6º Encontro: Fotografando o cotidiano

No sexto encontro cada participante apresentou para todo o grupo suas fotos utilizando o aparelho projetor multimídia. A cada apresentação, as pessoas do grupo comentavam as fotos e, por conseguinte, o cotidiano de quem as apresentava.

Essa técnica permitiu uma melhor integração do grupo e propiciou reflexões sobre a forma como cada um representa seu cotidiano.

7º Encontro: Avaliação e fechamento

No último encontro entregamos para os participantes um portfólio com fotos de todos os encontros e, a partir do contato com esse material, realizamos uma retrospectiva de tudo que vivenciamos no grupo. Nesse momento, os alunos avaliaram as técnicas, vivências e atividades realizadas durante os encontros.

No geral, a avaliação apontou que os participantes fortaleceram o vínculo com os colegas e com a psicóloga escolar. Eles disseram que, em meio a tantas dificuldades e "pressões" vividas no cotidiano, o grupo representou um refúgio e, ao mesmo tempo, uma oportunidade de descobertas.

Considerações finais

A análise do material produzido nesse trabalho indicou que a arte constitui-se como uma estratégia eficaz de atuação com grupos em Psicologia Escolar.

Consideramos que o trabalho com pequenos grupos na escola configura-se como uma alternativa para romper com o modelo clínico e tradicional de Psicologia Escolar.

O grupo nos permitiu analisar, com mais cuidado, a complexidade inerente às relações que os jovens estabelecem no espaço escolar.

Referências

Andrada, P. C. de; Dugnani, L. A. C. (2011). *A Arte como mediação: perspectivas de intervenção do psicólogo escolar*. Recuperado de: http://www.encontro2011.abrapso.org.br/trabalho/view?q=YToyOntzOjY6InBhcmFtcyI7czozNToiYToxOntzOjExOiJJRF9UUkFCQUxITyI7czozOiI5MjUiO30iO3M6MToiaCI7czozMjoiMzQ5ZDZhODZmNDk4M2RlMDQ3MmJmYTc4NGMwNGJiMmIiO30%3D

Brasil (1996). Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília : MEC.

CFP, Conselho Federal de Psicologia (2007). Resolução CFP nº 13/2007. Brasília: CFP.

CFP, Conselho Federal de Psicologia (2009). *Seminário Nacional do Ano da Educação Psicologia: Profissão na construção da educação para todos*. Brasília: CFP.

CFP, Conselho Federal de Psicologia (2013). *Referências técnicas para Atuação de Psicólogas (os) na Educação Básica.* Brasília: CFP.

Del Prette, Z.A.P. (2002). Psicologia, educação e LDB: novos desafios para velhas questões. In Guzzo, R.S.L. (Org.). *Psicologia escolar: LDB e educação hoje.* Campinas, SP: Alínea.

Marinho-Araujo, C. M.; Almeida, S. F. C. de. (2010). *Psicologia Escolar: construção e consolidação da identidade profissional* (3ª ed.). Campinas, SP: Alínea.

Meira, M. E. M. (2000). Psicologia escolar: pensamento crítico e práticas profissionais. In Tanamachi, E. de R; Proença, M. & Rocha, M. L. (Orgs.). *Psicologia e educação: desafios teórico-práticos* (pp. 35-71). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Patto, M. H. S. (2010). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia* (3a ed.). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.

Petroni, A. P (2013). Psicologia Escolar e Arte: possibilidades e limites da atuação do psicólogo na promoção da ampliação da consciência de gestores. *Tese de Doutorado.* PUC-Campinas.

Serrão, M.; Baleeiro, M. C. (1999). *Aprendendo a ser e a conviver*. São Paulo: FTD.

Vigotski, L. S. (2001). *Psicologia da arte***.** São Paulo: Martins Fontes.

XIII CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL

PELA DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

27 a 30 de setembro de 2017 – Salvador – BA ISSN 1981-2566

www.conpe2017.ufba.br

ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL: UM OUTRO OLHAR NO ENSINO MÉDIO

Helena Barbosa dos Santos – UFG[202]

Eugênia Assis Victor – UFG[203]

Problemática estudada

Este trabalho foi realizado a partir da experiência de docência, possibilitada pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) do curso de Licenciatura em Psicologia da Universidade Federal de Goiás (UFG). O PIBID oferece bolsa para estudantes de cursos de licenciatura plena, tendo como objetivo aperfeiçoar a formação dos docentes, contribuir para a valorização do magistério, elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura e promover para a qualidade das escolas. Por meio desse programa o licenciando tem acesso a espaços formativos que estimulam o desenvolvimento de atitudes e valores profissionais, possibilita a criação de momentos de trocas e diálogos com toda a equipe da instituição. Contribuindo, assim, para uma articulação real entre teoria e prática.

Para isso, se compreende que essa experiência teria a função de não apenas aproximar a realidade do futuro profissional, mas também, conserva-se como uma atividade teórica e reflexiva. Podendo se constituir como um espaço de construção de novos significados para a atividade de docência. O que proporciona um aprofundamento teórico dos conteúdos ministrados nas disciplinas e possibilita, também, uma outra relação com os conteúdos da própria Psicologia. Este artigo consiste em um relato de experiência do projeto de "Orientação Profissional" desenvolvido no IFG-Goiânia. O qual teve como objetivo constituir um espaço dialógico que abarcasse as dúvidas, angústias e os planos acerca das escolhas profissionais dos alunos. E que também possibilitasse o desvelamento dos fatores determinantes da profissão, a

[202] Estudante de graduação em Psicologia- UFG. E-mail: helenaa.hha@gmail.com
[203] Estudante de graduação em Psicologia- UFG. E-mail: eugenia-gee@hotmail.com

forma como eles se objetivam, se distribuem e se fragmentam na sociedade capitalista, com implicações subjetivas para os sujeitos.

Fundamentação teórica

Parte-se de uma concepção sócio-histórica de adolescência e de escolha profissional, situando-os em um determinado momento objetivo e subjetivo tanto dos indivíduos quanto da sociedade em que eles se inserem e se constituem como sujeitos. A teoria do desenvolvimento de Vygotsky se baseia na perspectiva sócio-interacionista, sociocultural ou sócio-histórica, segundo a qual o desenvolvimento humano se dá em relação às trocas sociais, através de processos de interação e mediação. Enfatizando o processo histórico-social e o papel da linguagem no desenvolvimento do indivíduo, ele criou uma abordagem que colocava em síntese o homem como ser biológico, histórico e social (Rego, 1995).

Compreende-se que o homem não pode ser entendido como um sujeito natural e que se constitui por si só, isolado das relações e do mundo ao qual pertence. Ao contrário, o homem é um produto da cultura na qual se insere. De forma que, ele só aprende a ser homem, a se constituir como tal, a se apropriar dos conhecimentos e valores produzidos socialmente, na relação com outros homens. Por isso, não há aptidões e dons os quais os sujeitos desde que nascem apresentam. Mas, elas podem se desenvolver a partir de contato com o mundo e com a cultura (Bock, 2001).

Nessa perspectiva, a adolescência é vista como fase da vida delimitada tanto por fatores biológicos, quanto subjetivos, sociais e históricos, e, portanto, datada, dinâmica, singular e coletiva.

> Acontece que os critérios que poderiam definir essa etapa não fazem parte da constituição do indivíduo, mas são construídos pela cultura. Não podemos falar em uma fase natural do desenvolvimento humano denominada adolescência. Mas, quando uma determinada sociedade exige de seus membros uma longa preparação para entrar no mundo adulto, como na nossa, teremos de fato o adolescente e as características psicológicas que definirão a fase, que, a título de compreensão, diremos que foi artificialmente criada (Bock, 2001, p. 385).

Por isso a adolescência, mais do que uma fase específica do desenvolvimento humano é um produto construído socialmente. É estabelecido como um momento de transição para a vida adulta, na qual esse sujeito ainda não se encontra com os valores e normas que devem ser apropriados para essa nova etapa. Em preparação para a vida adulta são exigidos desse adolescente a realização de importantes escolhas pessoais e profissionais.

Segundo Vygotsky a relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem está atrelada ao fato de o ser humano viver em meio social, sendo este a alavanca para estes dois processos. O sujeito seria interativo nesses processos, pois adquire conhecimentos a partir de relações intra e interpessoais e de troca com o meio. Sua abordagem sócio-interacionista buscava caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como as características humanas se formam ao longo da história do indivíduo. Vygotsky compreende que características individuais e até mesmo atitudes individuais estariam impregnadas de trocas com o coletivo. O desenvolvimento e o aprendizado se relacionam de forma interdependente e não em configuração paralela, mas sim de forma dinâmica e complexa (Rego, 1995).

De acordo com Rego (1995) podemos descrever cinco teses principais dentro das obras de Vygotsky: (1) as características tipicamente humanas (funções psicológicas superiores) resultam da interação dialética entre o homem e seu meio sociocultural; (2) as funções psíquicas superiores têm origem cultural, não são dadas a priori, nem independente das formas sociais da vida humana e nem do desenvolvimento histórico; (3) há uma base biológica para o funcionamento psicológico, sendo o cérebro o principal órgão, mas esse é entendido como um sistema aberto que pôde e pode ser moldado ao longo da história; (4) os processos psicológicos, exclusivamente humanos, não podem ser reduzidos à cadeia de reflexos, ou seja, a análise psicológica deve conservar as características básicas destes processos; (5) toda atividade humana é mediada, de alguma forma por instrumentos e/ou pelos sistemas de signos.

Nesse sentido, a escolha profissional também é historicamente datada, emergindo a partir da constituição de uma sociedade burguesa, liberal, pautada no indivíduo e na divisão do trabalho. Assim, nos aspectos mais subjetivos e aparentemente singulares, encontram-se os determinantes sociais e históricos - ou seja, universais - que fundam e constituem cada sujeito-membro da humanidade, da espécie humana.

Compreendendo a particularidade histórica do capitalismo como marcada por uma concepção meritocrática, que valoriza o individualismo, a competitividade e a concorrência, se pautar na noção de habilidades individuais e naturais do homem pode servir para reforçar e perpetuar relações de poder e exclusão. Cabe, a partir desse modo de produção, que o indivíduo faça as suas escolhas e se esforce para que atinja seus ideais e possa alcançar o que almeja. De forma, que tanto seu sucesso ou fracasso esteja apenas em suas mãos independente das condições sociais que determinam e limitam esse sujeito.

Como exemplo, é possível citar que, partir de 1995, o Brasil adotou os exames e avaliações externas como forma de quantificar e medir a qualidade do ensino no país. Esses sistemas de avaliações corroboram com uma lógica produtivista pautada apenas nos resultados. Como consequência é criada um clima de competitividade entre as instituições e os alunos. Arelaro (2007) ressalta que essa estratégia leva a uma modificação quanto ao próprio fim das escolas em busca de bons resultados. Também por meio da adoção de políticas que se baseiam na premiação dos atores educativos através dos resultados adquiridos. Ela afirma que cabe a escola, a partir de então, estimular o "melhor de cada aluno" em seu desejo de vencer, independente das suas condições sociais. Compreende-se que

> De agora em diante, adotado este processo de "transferência do saber" – igual para todos, independente de suas condições de vida e desigualdades sociais –, se o aluno não conseguir êxito escolar, o problema e a responsabilidade poderão ser transferidos a ele e sua família: "culpa" do aluno, porque não se dedica o suficiente às atividades e deveres escolares, e da família, porque não o estimula ou o acompanha na freqüência e ritmo necessários (p. 916).

Assim, se toda a responsabilidade sobre o seu futuro é pautada apenas nas escolhas que o sujeito faz, o momento o qual ele escolhe a sua profissão é de suma importância. A Orientação Profissional, tal como desenvolvida nesse projeto, contrapõe-se - mas não se opõe - à Orientação Vocacional, realizada geralmente em espaços clínicos e com o uso de testes. Devido à sua atuação eminentemente individualizante, psicométrica e classificatória. Pois, nesses casos há uma redução e simplificação do fenômeno sem se refletir, muitas vezes, sobre as condições sociais e culturais que permeiam tal escolha.

Na visão crítica adotada, a Orientação Profissional fundamenta-se em uma perspectiva sócio-histórica de homem e de subjetividade, localizando-os em um tempo único e em uma sociedade concreta. Portanto, reconhece-se o lugar central do trabalho na vida do sujeito, na sua subjetividade, bem como no processo universal de constituição do homem, do gênero humano, pelo trabalho, pela sua atividade em relação à natureza.

Partindo da perspectiva materialista histórico-dialética, o trabalho é realizador da condição humana, é a atividade pela qual o homem se objetiva, se constitui como tal, em sua essência. Tal essência é o que o possibilita, ao homem, transformar a natureza para além de suas necessidades imediatas, básicas. É o que faz o homem criar, diferenciando-se dos animais. O trabalho proporciona, então, o reconhecimento de si, do outro e do universal. Resende (2001, p.515) traz que "o trabalho não significa meramente a labuta numa fábrica; significa práxis de vida - objetivação do homem no mundo social". Dessa maneira, é na atividade do trabalho que o homem pode sanar suas carências, transformando os objetos externos, se relacionando e, portanto, ao se objetivar na natureza o homem se constitui, se subjetiva

Nas palavras de Marx o trabalho é:

> Um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. [...] Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza (Marx, 1989a, apud Navarro; Padilha, 2007, p. 19).

O trabalho é, então, condição e promessa da constituição do homem como ser individual e coletivo. Este processo de realização do homem por meio do trabalho, no entanto, não acontece naturalmente, é preciso que a sociedade o proporcione.

Ora, se o trabalho é tão importante e tão central na constituição do sujeito, se foi e é tão determinante na identificação do indivíduo com o gênero humano através do produto de seu trabalho, então uma Orientação Profissional crítica, sócio-histórica, formativa, deve se voltar para a constituição de um espaço dialógico - e não autoritário, unidirecional - que desvele os fatores determinantes da profissão, do trabalho e a forma como eles se objetivam, se distribuem e se fragmentam na sociedade capitalista, com implicações subjetivas para o trabalhador.

Essa lógica mercadológica e valores capitalistas têm adentrado a escola de tal maneira que, a educação tem se constituído como uma formação instrucional a qual permite chegar até o mercado de trabalho com uma remuneração supostamente melhor. Se compreende, no entanto, que a educação é um ato político visto que envolve a construção de sujeitos. E isso se dá por meio da seleção de determinados conteúdos em detrimento de outros, o que não ocorre de forma neutra. Dessa forma, Paro (2010) sustenta uma concepção de educação que se opõe aquela pautada em uma formação instrucional. Uma educação para a formação humana e histórica, que permita os sujeitos acesso aos produtos culturalmente produzidos pelo homem. É uma atividade mediadora, capaz de constituir seres humanos pela apropriação dos conhecimentos e valores.

Assim, o projeto de Orientação Profissional desenvolvido quer dialogar com os discentes acerca de suas dúvidas, angústias e planos acerca da escolha profissional. Sempre indicando os fatores sócio-históricos de demandas aparentemente singulares, pois tais angústias, planos e dúvidas dizem de uma constituição subjetiva e objetiva social e historicamente datada.

Não se trata, pois, nem de individualizar nem de coletivizar a subjetividade, mas de situá-la no meandro, no fio de tensão, em que ela se constitui e se apresenta. Onde há de mais singular, único e privado no indivíduo, certamente há a sociedade, o gênero humano universal. Partindo dessa visão, é possível o engajamento reflexivo dos discentes e, igualmente, dos licenciandos bolsistas, em uma proposta formativa em que todos saiam transformados e transformadores do processo.

Espera-se que o curso de Psicologia, os licenciandos e coordenadores, bem como discentes, supervisores e o colégio saiam esclarecidos acerca dos seguintes elementos: dos processos psicossociais relacionados à escolha profissional, à formação docente, à importância da escola pública e formativa, e à constituição subjetiva de adolescentes e o lugar historicamente determinado a eles reservado em uma sociedade de adultos.

Assim, o projeto de Orientação Profissional desenvolvido quer dialogar com os discentes acerca de suas dúvidas, angústias e planos acerca da escolha profissional, sempre indicando os fatores sócio-históricos de demandas aparentemente singulares, pois tais angústias, planos e dúvidas dizem de uma constituição subjetiva e objetiva social e

historicamente datada. Não se trata, pois, nem de individualizar nem de coletivizar a subjetividade, mas de situá-la no meandro, no fio de tensão, em que ela se constitui e se apresenta.

Atuação

A atuação aconteceu por meio da parceria entre o Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) do curso de Licenciatura em Psicologia da Universidade Federal de Goiás (UFG) e o Instituto Federal de Goiás (Câmpus Goiânia) (IFG) que destina-se a constituição de projeto que possibilite um espaço-tempo formativo, crítico, esclarecedor, entre discentes do IFG e licenciandos bolsistas do PIBID. Tal projeto foi desenvolvido durante os períodos letivos 2016-1 e 2017-1 do IFG-Câmpus Goiânia.

Nesse sentido, nossa atuação iniciou-se, por meio da visita a instituição. Essa, aconteceu em três dias diferentes e seu intuito era passar de sala em sala, nas turmas do Ensino Médio, divulgando que iriamos iniciar uma atuação na instituição e gostaríamos de saber qual era a demanda dos alunos à Psicologia. Os temas mais demandados foram os temas relacionados a escolha da profissão e uma possível 'receita' que a psicologia poderia oferecer a esse alunos nessa questão.

Esse primeiro momento se justifica, visto que a Psicologia não possuiu uma disciplina eletiva do ensino médio. Mas, a partir a partir da nova matriz curricular para o Ensino Médio (Brasil, 2011) com a obrigatoriedade de se ofertar disciplinas eletivas no primeiro, segundo e terceiro ano, há a possibilidade de elaboração e execução de uma disciplina/oficina optativa coordenada pelos professores de disciplinas de Psicologia, Sociologia, Filosofia, História, entre outras.

É nesse contexto que formulamos a oficina: "Orientação Profissional: um outro olhar no Ensino Médio". Com o objetivo de possibilitar uma nova maneira de se pensar e atuar frente a questão do processo de escolha profissional. Assim, a oficina foi pensada para acontecer em duas etapas, com encontros semanais com duração de uma hora. A primeira um pouco mais teórica. Elaborada com base em três temas principais: o que é a Psicologia? Qual Psicologia fazemos aqui: O que é o ser humano? Quais são suas determinações? O processo de escolha profissional e seus fatores.

Na segunda etapa da oficina efetuamos apresentações sobre informações e curiosidades de algumas universidades, cursos, os quais foram sugeridos pelos próprios alunos. E houve, ainda, o momento das rodas de conversas com profissionais e com alunos, que também foram indicados pelos alunos.

Com a oficina devidamente elaborada, fizemos uma ampla divulgação da mesma na instituição. Além de utilizarmos algumas redes sociais, passamos novamente nas salas de aula. Foi aberto um período de inscrição e ao final tínhamos trinta oito alunos inscritos. Dos quais trinta e dois permaneceram até o final. Esses alunos eram em sua maioria estudantes do terceiro ano do Ensino Médio, mas havia também estudantes dos primeiros e segundos anos.

A esquematização da oficina divulgada foi a seguinte: Aula 1 - Apresentação da equipe de licenciandos e dos discentes e Dinâmica; Aula 2 - Apresentação e discussão da proposta da disciplina. Aula 3 - Apresentação da Psicologia; Aulas 3, 4 e 5 - O que é o ser humano?; Aulas 5, 6 e 7 - Fatores que podem nos influenciar e influenciar nossas escolhas; Aulas 7 e 8 - A escolha profissional; Aulas 9, 10 e 11 - Apresentação das universidades e dos cursos; Aulas 11 e 12 - Convidados; Aula 13 - Fechamento com sugestões, críticas e impressões do curso, bem como das implicações do projeto na escolha profissional dos discentes do IFG.

Vale ressaltar que cada tema foi selecionado por auxiliar na desconstrução de estereótipos, preconceitos e cristalizações de construções sociais e pela possibilidade de forneceram elementos para elaborações mais críticas. Nesse sentido, com o primeiro tema procuramos desconstruir a visão estereotipada da Psicologia, apenas como a psicologia clínica, de consultório. A qual, produziria, intervenções pontuais, individualizantes, baseadas em testes, e que forneceria respostas prontas e adequadas aos sujeitos.

Já com o segundo tema procuramos desconstruir os mitos sobre o ser humano (mito do homem natural; mito do homem isolado; mito do homem abstrato), os quais embasam as ideias de que o homem nasceria já dotado de todas suas características, independentemente do meio social, cultural e histórico em que nasceu. Essa perspectiva é base para as construções a respeito das tão famosas vocações e dons, que muitas vezes são utilizadas como elemento central no processo de escolha da profissão.

Com o terceiro tema procuramos evidenciar que a questão da escolha profissional passa a existir com o advento do capitalismo e que há uma cama de fatores a serem considerados na hora de a realizar.

Assim, de maneira geral o principal objetivo da oficina foi provocar reflexões e debates a respeito dos processos relacionados à escolha profissional bem como desenvolver atividades e discussões a respeito da orientação profissional provocar reflexões e debates a respeito dos processos relacionados à escolha profissional. Sempre pautando nossas atuações na desnaturalização de fenômenos sociais que geram intolerância e preconceito.

Para tal, além das temáticas abordadas procuramos atender a demanda da turma em sua particularidade. Identificando as impressões e o conhecimento que os alunos já apresentavam acerca da escolha profissional, buscando, assim, contribuir para o maior conhecimento sobre as diferentes áreas de atuação profissional e para a desconstrução do senso comum de que aluno de escola pública não “consegue” ingressar em universidades. Para isso apresentamos as universidades públicas e as privadas, bem como suas formas de ingresso e auxílio estudantil, de modo a iniciar o processo de aproximação dos alunos com o Ensino Superior. Também procuramos discutir a centralidade do trabalho tanto na constituição do homem (gênero humano) quanto na constituição do sujeito (indivíduo). Fez-se necessário também situar a forma como o trabalho é visto e administrado na sociedade atual e como isso tem implicações subjetivas para todos, em especial para os adolescentes

As atividades desenvolvidas

A efetivação da oficina aconteceu em dois âmbitos: um da preparação da atuação e outro da atuação propriamente dita. Diretamente com os alunos do IFG.

Para a preparação da atuação eram realizados: encontros quinzenais de discussões entre os alunos-pibidianos e seus supervisores para a construção dos planos didático; reuniões semanais com os pibidianos, coordenadora do subprojeto de psicologia e os professores da educação para planejamento das aulas; reuniões quinzenais apenas com os pibidianos e a coordenadora para a socialização das ações na escola e o desenvolvimento do projeto; culminância do semestre com todos os envolvidos para a socialização das atividades já realizadas. Houve o requisito de socializarmos a eficácia e os produtos do projeto em blog,

redes sociais, na escola parceira e na Universidade e de efetuarmos apresentações do trabalho realizado em congressos regionais e nacionais.

Atuação propriamente se deu em encontros semanais, de uma hora. Através de debates, aulas expositivas, resolução de questionários, trabalho em grupo, dinâmicas, apresentação e discussão de filme, música e poemas relacionados, dentre outras metodologias que visam integram a turma e as temáticas discutidas. Convidamos profissionais de diversas áreas para exporem sobre suas áreas de atuação.

Procuramos realizar tais atividades, sempre utilizando recursos de multimídia, como filmes, documentários e data show, que tornassem as aulas mais visuais e dinâmicas. Ao final da oficina aplicamos um questionário para apreender a avaliação que os alunos fazia do projeto desenvolvido e realizamos uma confraternização entre os alunos, os alunos-pibidianos e os supervisores.

Considerações finais

Cremos que a abertura para os alunos decidirem e participarem de algumas decisões do processo de funcionamento do projeto, favoreceu o comprometimento e participação com o grupo e com os docentes. A grande participação e interação dos alunos com os licenciandos em sala e das avaliações escritas produzidas pelos alunos indicam a contribuição efetiva e positiva do projeto. Acreditamos que isso se deu pela constituição de um espaço dialógico, em que o processo formativo foi realizado pelos discentes e pelos licenciandos bolsistas em um ambiente de cordialidade, respeito mútuo e interesse pelas demandas de todos.

A mudança no discurso de alguns alunos no que concerne o processo de escolha profissional. Nos traz que minimamente nós conseguimos apresentar de uma visão crítica, sócio-histórica, sobre Orientação Profissional, em contraposição à visão individualizante, psicométrica e classificatória da Orientação Vocacional e que foi possível a transmissão da visão do ser humano enquanto um ser multideterminado, social e historicamente determinado, superando uma perspectiva individualizante, subjetivista e a-histórica.

Nós licenciandos de psicologia que participamos do PIBID encontramos a possibilidade de compreender a importância de se pensar e discutir esta disciplina na educação básica, estabelecendo diálogo constante com a equipe multidisciplinar das instituições escolares e com

as universidades, ainda que encontremos impasses como as greves nas universidades e a rotatividade do calendário das escolas públicas.

Como pibidianos nos sentimos aptos para atuar de maneira responsável analisando os processos de ensino e aprendizado da comunidade e realidade escolar. Acrescenta a isso, a importância do contato com a escola antes do estágio em projetos diferentes que são construídos através da parceria com o PIBID. Essa que é uma experiência exclusiva que o PIBID oferta a nossa formação, uma vez que o nosso curso apresenta os aportes teóricos antes do estágio e o PIBID oportuniza a inserção dos alunos na prática profissional desde os primeiros semestres do curso. Vale ressaltar que o PIBID, foca na iniciação a docência, mas também possibilita a pesquisa, o que aumenta o nosso interesse como acadêmicos em estarem em sala de aula e a contribuírem para a nossa formação e atuação como professores, diminuindo o índice de evasão de licenciatura em nossa própria academia.

É importante destacar que uma das maiores contribuições do PIBID à nossa formação insere-se na possibilidade de dialogar com outros projetos, seja do nosso subprojeto de psicologia, como de projetos de outros cursos, e socializá-los com quem não conhece ou não atua no PIBID, pois essa troca enriquece a nossa formação acadêmica e nos motiva, cada vez mais, a querer engajar-se nas escolas públicas, não de maneira obrigatória como nos estágios, mas de modo desafiante, levando a importância da licenciatura em psicologia para o Ensino Médio, ao mesmo tempo contribuindo para a formação dos alunos do ensino médio.

Quanto a nossa formação enquanto licenciandos podemos ressaltar que os seguintes pontos, foram desenvolvidos: articulação da teoria e prática, a transposição didática, a retomada de estudos de autores da Psicologia, propagação e compromisso com o conhecimento científicos para além da universidade.

Referências

Arelaro, L. R. G. (2007) Formulação e implementação das políticas públicas em educação e as parcerias público-privadas: impasse democrático ou mistificação política? *Educ. Soc.*,28 (100).

Bock, S. D. (2006) *Orientação profissional:* A abordagem sócio-histórica. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 77-170.

Edital Pibid/Ufg n. 102/2013. Disponível em: http://pibid.prograd.ufg.br/up/296/o/EDITAL_102_Estudantes_PIBID_2013-Goiania-Goias.pdf. Acessado em maio de 2015.

Edital 80/2013/Pibid/Ufg, Subprojeto de Psicologia PIBID/UFG. Disponível em: http://pibid.prograd.ufg.br/up/296/o/Subprojeto_Psicologia-UFG-GYN.pdf. Acessado em maio de 2015.

Ministério da Educação. (2011) Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Superior. *Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, estabelecendo normas para o projeto pedagógico complementar para a Formação de Professores de Psicologia. Brasília*, DF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7692-rces005-11-pdf&category_slug=marco-2011-pdf&Itemid=30192> Acesso em 25 out. 2015.

Paro, V. H. (2010) A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. *Educ. Pesqui*., São Paulo, 36 (3).

Navarro, V. L; Padilha, V. (2007) Dilemas do trabalho no capitalismo contemporâneo. In: *Piscologia & Sociedade.*19, Edição Especial. São Paulo: ABRAPSO, 14-20.

Rego, T. C. (1995) Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.

Resende, A. C. A. (2001) Subjetividade em tempos de reificação: um tema para psicologia social. In: *Estudos:* vida e saúde. 28 (4). Goiânia: Ed. da UCG, 511-538.

XIII CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL

PELA DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

27 a 30 de setembro de 2017 – Salvador – BA ISSN 1981-2566

www.conpe2017.ufba.br

PROMOVENDO RELAÇÕES E FACILITANDO MUDANÇAS ATRAVÉS DA PSICOLOGIA ESCOLAR

Adriana Silveira Kessler[204]

Priscila Maria Pandolfo

Eduardo Francisco Jaques Neto

Resumo: Este trabalho refere-se à experiência de parceria da Escola Estadual de Ensino Fundamental Dom José, Associação de Moradores do Santo Anjo da Guarda e o curso de Psicologia da Universidade Luterana do Brasil, Campus Torres. A iniciativa da escola aconteceu visando maior sustentação para a mudança do plano político pedagógico, entendendo que a proposta está alicerçada em novas relações interpessoais no contexto educacional e com a comunidade. A partir daí, em comum acordo, está sendo desenvolvido um trabalho de acompanhamento das educadoras, funcionários e alunos da escola através de estágio em processos educativos, visando a reflexão e o encaminhamento de ações e estratégias para alcançar este objetivo central.

Palavras-chave: Psicologia escolar; plano político-pedagógico; grupos de reflexão; acolhimentos; assessora à equipe diretiva

Contextualização da Experiência

A Escola Estadual de Ensino Fundamental Dom José Baréa, situada no município de Três Cachoeiras /RS, encontra-se em uma comunidade cuja população está distribuída de forma equitativa nas zonas rurais e urbanas do município, um comércio local que gira em torno dos caminhoneiros, uma categoria composta principalmente por ex-agricultores, e encontramos pequenas fábricas de móveis e esquadrias.

No segundo semestre de 2016, um grupo de professoras da Escola Baréa procurou a supervisora acadêmica e professora responsável pela área de psicologia escolar/educacional da ULBRA, Campus Torres. Tal encontro teve o objetivo de encaminhar uma parceria entre a Escola e o Curso de Psicologia. Em encontro anterior com o assessor do professor José Pacheco, um dos idealizadores da Escola da Ponte, em Portugal, foi-lhes aconselhado que procurassem tal parceria no intuito de obterem sustentação para os processos de mudança em curso, bem

[204] E-mail: adripsi10@hotmail.com

como credibilidade para suas propostas em se tratando de terem de justificá-las perante a Coordenadoria Regional e Secretaria Estadual de Educação.

Pouco depois, houve outra reunião, dessa vez na própria Escola, entre um grupo representativo de professoras, a psicóloga local, contratada por intermédio da Associação de Moradores, e a professora responsável pela supervisão acadêmica e disciplinas na área da psicologia escolar/educacional, do Curso de Psicologia da ULBRA Torres. Nessa ocasião, achou-se importante levantar as expectativas da Escola em relação à inserção da psicologia da ULBRA, quanto às possibilidades de intervenção, ações, funções de ambas as partes nesse trabalho e tudo o que pudesse envolver um convênio – incluindo questões administrativas e o enquadre da intervenção.

O tipo de inserção definido pelas partes foi o estágio curricular em Processos Educativos, naquela circunstância mais viável em termos de rapidez de inserção, já que fazendo parte das exigências da formação, do que um projeto de extensão mais moroso de ser aprovado pela Instituição.

Começou-se a elaborar o Convênio, o qual se deu com a Associação de Moradores, por ser essa entidade a contratante da psicóloga local, a qual faria a supervisão local, em acordo com a supervisão acadêmica do Curso de Psicologia. Acordou-se por um processo seletivo, cujo Edital foi elaborado por ambas as psicólogas e selecionado a partir daí um acadêmico da Psicologia.

Claro ficou para todos durante o estabelecimento do contrato de trabalho que toda nova proposta pedagógica iria passar, necessariamente, por novos arranjos inter-relacionais. Novas formas de relacionamento deveriam ser engendradas para a implantação de um ensino baseado em projetos, nos moldes da Ponte – marco de referência para a mudança – e outras iniciativas alicerçadas nesta, como o Projeto Âncora, em Cotia/SP, para onde foi um grupo de professoras, alunos e pais, no intuito de conhecê-lo.

“A gente quer um trabalho conosco”, expressou uma professora, também referência em termos de organização e engajamento nos movimentos para a transformação do plano político-pedagógico da escola, ciente da necessidade de rever as relações que sustentam qualquer proposta pedagógica.

A ampla participação da comunidade nas questões da escola é diferencial que acontece há muitos anos. Disto nasceu o grupo Comunidade Educadora, que engloba lideranças locais envolvidas com outras atividades na comunidade, e que, motivadas pelos ideais de uma escola de excelência, passou a se reunir a partir de 2016.

O nome Comunidade Educadora surge da proposta de formação de uma comunidade que educa e se educa num processo contínuo, nos espaços da comunidade e com as pessoas da comunidade, dando relevância e importância aos conhecimentos populares e científicos, de forma equitativa. Lideranças das entidades da comunidade, pais, mães, professores, passam a debater sobre educação e a situação de suas crianças e adolescentes, e como a educação pode ampliar o repertório de possibilidades para a construção de vidas mais dignas e felizes.

Esse movimento vem avançando e se estendendo para outros grupos da comunidade, questionando qual ser humano se quer formar. É dessa conjuntura que surge a perspectiva de educação integral, considerando então o ser humano em todas as suas dimensões e desenvolvendo todas as suas potencialidades. Seja no esporte, nas artes, no conhecimento científico, no cuidado com o mundo e com o outro.

Fazem parte da Comunidade Educadora: Pastoral da Criança, Associação de Moradores, Igreja Católica, Clube de Esportes Santo Anjo, Clube de Mães, COOPERGESA (Cooperativa Agrícola Santo Anjo), ONG Centro Ecológico e a Secretaria Municipal de Educação juntamente com a Escola Baréa, o Conselho Escolar e o Círculo de Pais e Mestres.

O grupo está organizado e articulado em três frentes de atuação: Reestruturação Curricular da Escola Baréa; Implantação do Tempo e da Formação humana integral na Escola Baréa (aprovado nessa semana); Construção de uma Creche Comunitária para o acolhimento e atendimento das crianças da comunidade menores de cinco anos. O serviço de Psicologia busca acompanhar todas estas três frentes, como facilitador de estratégias para a viabilização das propostas. Iniciado o estágio, em fevereiro de 2017, algumas atividades estão sendo demandadas e trabalhadas.

Alvo da experiência

As ações planejadas circulam em torno da possibilidade de promoção de saúde e qualidade de vida para pais, funcionários e alunos do contexto escolar, com a criação de espaços de convívio, circulação da palavra e reflexão.

Objetivos

- Acompanhar a reestruturação do projeto político pedagógico na escola;
- Assessorar a direção da escola e a comunidade em relação a estratégias para novas alternativas de viabilização dos projetos;
- Organizar espaços de reflexão para todos os componentes da comunidade escolar;
- Oportunizar encontros para o fortalecimento dos vínculos interpessoais.

Como foi e técnicas empregadas

Às professoras foram oferecidas algumas modalidades de trabalho grupal – oficinas (nos moldes de intervenção psicossocial) e grupos operativos de reflexão, explicados e discutidos seus funcionamentos pelo estagiário, também facilitador dos processos, para a decisão do formato, então, ser das professoras e funcionárias. O grupo optou pelo formato grupo operativo de reflexão. Vem ocorrendo desde então, uma vez a cada quinze dias. Combinado ficou, também, que poderiam ser inseridas outras propostas durante o processo para aperfeiçoá-lo ou facilitá-lo, caso desejassem. O grupo parece ter compreendido que o processo depende da apropriação do espaço como seu.

O grupo de reflexão com professoras e funcionários visa criar um espaço de convívio e reflexão, estimular a auto-análise no grupo, proporcionar o fortalecimento do vínculo entre estes, fomentar autonomia para a realização dos objetivos a que se propõem e possibilitar um espaço de circulação da palavra e escuta.

> O grupo operativo é definido como um conjunto de pessoas com um objetivo comum, que opera e se estrutura à medida que se relaciona. Grande parte do trabalho do grupo operativo consiste no treinamento para operar como equipe [...] Consideramos que, nas equipes, acontecem processos grupais que precisam ser conhecidos pelos próprios

> integrantes, para que, juntos, possam criar significados, problematizando suas ações e atualizando as suas relações entre si, com aqueles a que atendem, esclarecendo e revendo o que tomam por problema de saúde e por ação. (Fortuna et al, 2005, p. 264)

Foram formados também grupos de reflexão com meninos e meninas pré-adolescentes, em separado, visando a criação de um espaço para a circulação da palavra e promoção de saúde, facilitando o desenvolvimento integral dos sujeitos.

A aprendizagem social, o desenvolvimento da personalidade e a autoconsciência são algumas das aquisições dos sujeitos que se inserem em grupos. Para tanto, surgem, particularmente nas crianças, as exigências e possibilidades de exercitar a identificação e a diferenciação entre seus pares (Wallon, 1979 apud Bastos, 2010).

Para as meninas tem sido utilizada a técnica da arteterapia através de suas diferentes modalidades, já que

> A arteterapia é um "processo predominantemente não verbal, por meio das artes plásticas e da dramatização, que acolhe o ser humano com toda sua complexidade e dinamicidade. (...) procura aceitar os diversos aspectos dos pacientes, como os afetivos, culturais, cognitivos, motores, sociais entre outros, tão importantes na saúde mental" (Valladares et al, 2008 apud Coqueiro; Vieira; Freitas, 2010, p. 860)

Além disso, vêm sendo desenvolvidas outras atividades, como os acolhimentos individuais, familiares ou grupais. Os acolhimentos são espaços de escuta extremamente importantes e acontecem conforme a demanda da escola ou podem ser solicitados pelo serviço de psicologia, contemplando a todos os sujeitos participantes do cenário escolar. Esta atividade possibilita a intervenção preventiva e promotora de saúde, facilita o encaminhamento das problemáticas referentes ao contexto escolar trazidas pelos sujeitos e também os permite organizarem-se num momento de vulnerabilidade.

É previsto, sempre que necessário, assessoramento à equipe diretiva e técnica da escola. Diz-nos Martínez (2010, p. 50) que:

> O trabalho do psicólogo escolar pode ser muito útil na utilização de estratégias e técnicas para o desenvolvimento de equipes de trabalho, começando pela equipe de direção e

atingindo todos os outros coletivos possíveis. Igualmente, cabe ao psicólogo contribuir para a formação técnica da equipe de direção não somente em temas da Psicologia que possam ser importantes para o trabalho educativo e de direção que a equipe tem de gerenciar, mas, principalmente, no desenvolvimento de habilidades e competências relevantes para o trabalho de direção pedagógica.

Resultados alcançados

O trabalho está em andamento na Escola Dom José Baréa, que vem empreendendo diferentes movimentos para que a nova proposta pedagógica seja implementada em toda a sua extensão. A comunidade escolar tem acolhido muito bem o serviço de psicologia ali desenvolvido.

Conclusões e recomendações para outras experiências

Conclusões neste momento são prematuras, mas verificamos algumas mudanças importantes nas relações interpessoais e nos papeis exercidos pelos alunos e professoras, onde os primeiros têm sido chamados a participarem mais efetivamente das políticas da escola, da discussão da nova proposta, de atividades de auxílio mútuo através de monitorias e demais ações que estimulam a autonomia.

A participação da comunidade é cada vez mais intensa, inclusive nas reivindicações exitosas ao governo do Estado em relação à efetivação do turno integral na escola. As atividades são discutidas pela comunidade e observamos que uma verdadeira rede comunitária se instalou para a viabilização das propostas.

Referências

Fortuna, Cinira Magali et al. (2005) O trabalho de equipe no programa de saúde da família: reflexões a partir de conceitos do processo grupal e de grupos operativos. *Revista latino-americana de Enfermagem*, v. 13, n. 2, p. 262-268.

Martínez, Albertina Mitjáns. (2010) O que pode fazer o psicólogo na escola? *Em aberto*, v. 23, n. 83.

Valladares, A. C. A.; Coelho, L. F. A.; Costa e Silva, C.; Sales de, Cruz M. F. R.; Lima, C. R. O. (2008) Arteterapia em saúde mental. In: Jornada Goiana de Arteterapia, 2, Goiânia. Anais. Goiânia: FEN/UFG/ABC; cap. 13. p. 114-22. apud Coqueiro, Neusa Freire; Vieira, Francisco Ronaldo Ramos; Freitas, Marta Maria Costa. Arteterapia como dispositivo terapêutico em saúde mental. *Acta Paul Enferm*, v. 23, n. 6, p. 859-62, 2010.

Wallon, H. (1979) Psicologia e Educação da Infância. Lisboa: Estampa, maio 1979. apud Bastos, Alice Beatriz B. Izique. A técnica de grupos-operativos à luz de Pichon-Rivière e Henri Wallon. *Psicol inf*., São Paulo, v. 14, n. 14, p. 160-169, out. 2010. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-88092010000100010&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 23 abr. 2017.

XIII CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL

PELA DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

27 a 30 de setembro de 2017 – Salvador – BA ISSN 1981-2566

www.conpe2017.ufba.br

PSICOLOGIA NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO: AFETO E HUMANIZAÇÃO[205]

Claudia Gomes - UNIFAL[206]

Julia Oliveira Comonian - UNIFAL[207]

Priscila Perossi - UNIFAL[208]

Roseane da Silva - UNIFAL[209]

Resumo: Este trabalho parte da premissa de que os espaços formativos, que se dedicam a formar profissionais, para lidar com formação humana, não investem, ou não consideram devidamente, as dimensões afetivas e emocionais do sujeito. Para tanto, a presente proposta tem como base as ações do Projeto de Extensão Universitária Liga de Psicologia na Saúde sob os aportes da Teoria Histórico Cultural, desenvolvido com o objetivo de criar um espaço de análise dos afetos e condições relacionais estabelecidas na formação acadêmica. Trata-se de uma proposta realizada por meio de oficinas com base na temática "Afeto e Potencialização dos Corpos" desenvolvidas com a utilização de materialidades mediadoras para que os acadêmicos e demais participantes da comunidade externa possam expressar o sentem. Como resultados podemos evidenciar que o projeto, favorece a deflagração de afetos e emoções, e assim possibilita a apropriação de novos significados e sentidos para a vida acadêmica e profissional.

Palavras-chave: Desenvolvimento profissional; humanização; psicologia histórico cultural.

Introdução

Durante o século XIX, o modelo biomédico predominou nas ações e práticas em saúde. O qual considera que a doença está vinculada somente ao corpo, enfatizando os aspectos orgânicos e desconsiderando ou reduzindo as variáveis psicológicas, sociais ou comportamentais que poderiam ser responsáveis ou geradas pela doença. Essa concepção fragmentada de saúde ainda é presente no cotidiano de algumas pessoas e até mesmo nos profissionais da área da saúde (Traverso-Yepez, 2001).

[205] Apoio Financeiro: CNPq
[206] E-mail: cg.unifal@gmail.com
[207] E-mail: jucomonian@gmail.com
[208] E-mail: prica_carol@hotmail.com
[209] E-mail: sw.roseane@gmail.com

Para o autor González Rey (2004) a saúde não deve ser associada ao estado de normalidade, é um processo no qual a pessoa participa de forma ativa na qualidade de sujeito. É uma expressão plurideterminada, uma combinação de fatores genéticos, sociais e psicológicos, em que seu curso não é decidido pela participação ativa do homem de forma unilateral.

Ele ainda afirma que a compreensão histórico-cultural do processo de desenvolvimento humano permite-nos avançar em proposições de promoção de saúde e doença como processos de sentido e de significado configurados de maneira plurideterminada, configurada nos espaços de atuação e reconhecimento dos espaços sociais e individuais diferentes contextos e relações humanas.

É um grande desafio compreender que sofrimento e doença não se limitam apenas a uma evidência física/orgânica, mas que estão profundamente relacionados com as facetas do contexto sócio-cultural. Essa percepção demanda uma revisão crítica do desenvolvimento dos processos de significação relacionados à saúde-doença, baseada em uma visão sistêmica e ecológica da vida e desenvolvimento humano (Traverso-Yepez, 2001).

A única forma de garantir que as pessoas se tornem sujeitos das novas condições de vida e sejam capazes de novos níveis de desenvolvimento é a partir das transformações acompanhadas da educação. (Gonzalez Rey, 2011). Dessa forma, uma questão central de discussão são as propostas de promoção da saúde, com ações que possibilitem a melhoria das condições de vida da população.

A promoção da saúde envolve eixos de atuação que visam o enfrentamento e a resolução dos problemas de saúde, através do desenvolvimento dos saberes técnicos e populares e da mobilização de recursos institucionais e comunitários, públicos e privados de diversos setores. Essa concepção precisa que a população assuma um papel ativo no modo de construção das práticas de saúde (Goulart & Chiari, 2010).

Estes conceitos são reafirmados pela Política Nacional de Humanização (Brasil/PNH, 2005), na qual o princípio da humanização é descrito como um pacto, uma elaboração coletiva que só pode acontecer a partir da construção e das transferências de saberes, por meio do trabalho em rede com equipes multiprofissionais, desejos e interesses dos envolvidos, do reconhecimento de gestores, trabalhadores e usuários como sujeitos ativos e protagonistas das

ações de saúde, da exploração das deficiências, e da formação de redes solidárias e interativas, participativas e protagonistas do SUS.

Alcançar caminhos determinantes para humanizar a prática em saúde exige aproximação crítica que possibilite compreender a temática para além de seus componentes técnicos e instrumentais. Isso compreende fundamentalmente, as dimensões político-filosóficas que lhe conferem um sentido (Casate & Correa, 2005).

Para que as propostas ligadas a Humanização em Saúde abranjam elementos como integralidade, efetividade, equidade e participação social, é necessária uma análise dos espaços formativos e condições de trabalho profissional. O debate político e as ações formativas esvaziadas destes elementos restringem os sentidos e as consequências da sua ação operacional ao limite da metodologia da Qualidade Total, contribuindo para contextos de desumanização (Goulart & Chiari, 2010).

Sendo assim, é evidente que a reconsideração e discussão da configuração dos espaços formativos, iniciais e continuados é essencial para implementação das Políticas de Humanização em Saúde, no entanto, uma pesquisa feita em fevereiro de 2016 na base de dados Scientific Electronic Library Online (Scielo), com a escolha das palavras chaves: “Humanização; Saúde; Formação”, foram contabilizados 42 artigos. Dentre os principais estavam as seguintes temáticas: Condições de Atuação Profissional (18 artigos); Discussão dos Pressupostos Políticos (11 artigos); Formação acadêmica inicial e continuada (7 artigos).

O que evidenciamos no levantamento é que além da baixa produção de artigos que enfocam a formação inicial e continuada de profissionais para a atuação com base nos pressupostos da humanização, é que os estudos que exploram as condições da atuação profissional apontam que um dos desafios é se dá pela falta de estratégias e enfrentamentos relacionais que a profissão exige.

A formação inicial dos profissionais de saúde, de um modo geral, não os prepara para atuar no campo da promoção à saúde, devido ao enfoque ainda predominantemente biomédico, mecanicista. Este modelo considera os fenômenos complexos como constituído por modelos simples, isto é, relação de causa-efeito, distinção cartesiana entre mente e corpo, análise do corpo como máquina, minimizando os aspectos sociais, psicológicos e comportamentais (Goulart & Chiari, 2010).

Entendemos que para aproximar a formação profissional das necessidades de saúde da população, é possivelmente necessária a adoção de algumas mudanças que envolvam pessoas, valores, culturas e, especificamente no campo da saúde e da educação, que envolvam também questões ideológicas, sociais, econômicas e históricas, para então, haver a superação do paradigma "conteudista" predominante (Chiesa, 2007).

Ainda de acordo com a autora, o desafio de formar profissionais da saúde passa pela necessidade de desenvolver novas concepções do processo saúde-doença, educação, ser humano e sociedade, e novas práticas de saúde, mais horizontalizadas e centradas nos processos de trabalho em saúde. Estimular a compreensão dos determinantes do processo saúde-doença, apoiados na aprendizagem pela reflexão e, trabalhar a formação profissional a partir dos eixos da promoção da saúde, rompendo com "antigos paradigmas", sem negar ou menosprezar, entretanto, a historicidade das profissões, os modelos de atenção à saúde existentes no país e os recursos tecnológicos.

Para tanto, centralizar os contextos educacionais na construção do conhecimento, com ações de adequação que amparem elementos de sentido e humanização, demanda em nosso entendimento a elaboração de um espaço formativo dialógico, problematizador e de confronto social e humano. A esse respeito, Saviani pontua que dois aspectos caracterizam a ação educacional contemporânea: o planejamento e a flexibilidade – "o planejamento é a objetivação da utopia" (2011, p. 75), o que exige uma ação filosófica de planejamento educacional e sua indispensável reflexão de conjunto.

Entendemos que estes princípios são os eixos norteadores para a constituição da educação como uma ação propulsora de conscientização, humanização e emancipação. Nas palavras do autor, "[...] passar do senso comum à consciência filosófica significa passar de uma concepção fragmentada, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista a uma concepção unitária, coerente, articulada, explicita, original, intencional, ativa e cultivada. (2011, p. 96).

Ao se ter por base o pressuposto de Vigostki (1989; 1995), exposto ao longo de sua obra, de que a condição humana, isto é, a formação do sujeito ocorre no seio do momento histórico e cultural em que se efetiva, é de suma importância estar atento para quem são esses acadêmicos? Como eles se constituem como sujeitos ativos no meio em que se inserem? A

todos os indivíduos está garantida sua participação na espécie humana, entretanto, a condição humana é dada pela interação com seus pares, com sua cultura, com sua sociedade.

Para o autor, sentidos e significados são próprios do sujeito, que configura suas experiências de forma única, de acordo com a história das suas experiências vividas. A esse respeito aponta o autor:

> O sentido de uma palavra é a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência. É um todo complexo, fluido e dinâmico, que tem várias zonas de estabilidade desigual(...). Uma palavra adquire o seu sentido no contexto em que surge; em contextos diferentes, altera o seu sentido. (Vigostki, 1996, p. 125).

A internalização, por sua vez, ocorre por meio da apropriação dos signos, que são, segundo Vigotski (2005), os mediadores semióticos das relações dos homens com a cultura humana e, consequentemente, constituintes centrais do desenvolvimento psíquico. Ele evidencia a indissolubilidade entre atividade individual, externa e interna, atividade social (ou coletiva), postulando a dinâmica de internalização como processo de transmutação dos processos interpsíquicos em processos intrapsíquicos.

Assim, não basta apenas o movimento de reflexão do sujeito, mas sim, uma real materialização em suas ações, de modo que construa e desenvolva elementos psíquicos. É necessário a quebra da dicotomia existente entre reflexão e ação, de modo que exista a compreensão que ambos são extremamente relevantes durante a formação e atuação profissional.

Pode-se então compreender a relevância de um espaço de mediação não somente com o pressuposto de reflexão e crítica, mas também na relação "ação-problema-reflexão-ação". Segundo Saviani (1975, p. 10) "(...) é uma sequência dialética. Portanto, não se age primeiro, depois se reflete, depois se organiza a ação e por fim age-se novamente. Trata-se de um processo em que esses momentos se interpenetram, desenrolando o fio da existência humana na sua totalidade", de modo que sentidos e significados sejam resultados deste movimento e gerem possibilidade de desenvolvimento.

Segundo Martins (2001), a humanização é um processo amplo, demorado e complexo, ao qual se oferecem resistências, pois envolve mudanças de comportamento, que sempre

despertam insegurança. Os padrões conhecidos parecem mais seguros; além disso, os novos não estão prontos nem em decretos nem em livros, não tendo características generalizáveis, pois cada profissional, cada equipe, cada instituição terá seu processo singular de humanização.

As conformações dos propósitos humanos, processo este que provém da ação mediadora, com objetivo de transformar o indivíduo em homem humanizado, com a internalização dos signos, como recurso para que os instrumentos psicológicos conduzam a conduta e o trato com a realidade são possíveis pelos métodos de internalização que se interpõem entre os planos das relações interpessoais/intrapessoais.

Segundo Souza & Andrada (2013),

> O processo de se humanizar, a partir de um arcabouço biológico herdado pelo sujeito, tem como central o social e, no modo de compreender do autor, mais se assemelha a uma revolução do que a uma evolução. Isso porque envolve a ação permanente do sujeito em relação ao meio, o qual é considerado fonte de desenvolvimento, visto que dele derivam o conteúdo e a dinâmica que, apropriados pelo sujeito de modo próprio e singular, constituirão seu sistema psicológico e sua personalidade. (p. 357)

No crescimento do sujeito, o meio é uma fonte central no seu desenvolvimento, principalmente em espaços que estimulam o pensamento nas suas mais variadas formas e possibilitam que o sujeito se aproprie e altere sua visão sobre a realidade. No sentido de explicar a dinâmica de constituição do sujeito como singular, essa ideia se torna mais expressiva quando associada à compreensão dos sentidos e significados. (Vigostki, 2006).

Ainda neste sentido, elemento chave de análise proposto pela teoria e que segundo Souza (2013), vem sendo compreendida de maneira controversa pelos autores que o estudam é a emoção. Alguns consideram que o autor não teria dado a ela uma real importância na constituição do psiquismo humano, outros entendem que a contribuição de Vigotski se restringe aos aspectos cognitivos do desenvolvimento. Contudo, embora não se possa dizer que Vigotski (2005) tenha postulado uma Teoria das Emoções, hoje se reconhece que o autor confere grande relevância aos afetos.

> Um esboço dessa superação se encontra na categoria vivência, postulada pelo autor como unidade da consciência. A vivência corresponde a experiências carregadas de

> emoções densas e profundas, tais como aquelas experimentadas na relação com as artes. Elas estariam imbricadas com o que o autor denomina de situação social de desenvolvimento, que promoveria a vivência que, por sua vez, provoca mudanças nas funções psicológicas superiores enquanto modo de funcionar do sujeito, sobretudo da consciência. Estes dois conceitos oferecem lastro para o estudo que ora se propõe, por unir o afetivo e a linguagem, objetos de nossa investigação. (Souza, 2012, p. 08).

Assim, com as proposições conceituais abordadas, essa nova psicologia que o autor não nomeou, mas que viria a ser chamada de Psicologia Histórico-Cultural por seus seguidores, entende o sujeito como constituído nas interações que estabelece com o meio físico e social, em que se apropria da cultura pela mediação da linguagem. Nesse processo, o sujeito configura a cultura de acordo com suas experiências, sendo, portanto, o autor de sua história.

Contudo, a grande contribuição deste autor para a presente pesquisa é o modo como explica o desenvolvimento, sobretudo o lugar das emoções na culminância do processo de humanização do indivíduo.

Evidencia-se então, que a Psicologia Histórico-Cultural pode se basear em um aporte efetivo para discussões da formação em saúde, ofertando fundamentos que possibilitam a análise da constituição do sujeito e das medições que sustentam esta constituição, assim tornando possível o desenvolvimento da consciência de si e do outro (Souza, 2013), dentro das relações pessoais estabelecidas dentro ou fora do ambiente formativo.

Com base em tais problematizações defendemos que o avanço efetivo na formação e atuação dos profissionais da saúde alinhado a compreensão de uma ação que potencialize o processo de desenvolvimento dos sujeitos, vindo a humanizar-se. Processo este que demanda que o homem esteja em uma ação social, em contato com outros sociais, com ações derivados por motivos históricos e sociais e assim, construções geradas no decorrer da vida de cada indivíduo.

Para tanto, este estudo define-se como uma pesquisa-intervenção que busca explorar a ação propulsora do desenvolvimento humano sob a premissa da humanização, o que demanda a criação e estruturação de situações relacionais com base nas necessidades, por meio de experiências diversificadas e significativas, geradoras de sentidos na ação.

Neste sentido, a iniciativa da criação de uma Liga Acadêmica de Psicologia na Saúde, defende que o espaço formativo ofertado pela universidade como um contexto e espaço profícuo para a abordagem e solidificação de ações e estratégias que contemplem o desenvolvimento humano sadio, com a proposição de experiências e estruturas que promovam a saúde.

Entendemos também que a defesa desta premissa está alinhada a toda e qualquer ação que tenha como cerne a qualificação dos espaços de desenvolvimento formativo, que por meio de suas ações desdobram-se em ações de impacto a realidade social. Assim, considerando o compromisso da Universidade na produção e divulgação do conhecimento científico, com base no contexto social, a fim de que especificidades regionais consideradas, e que sustentem estratégias de mudança, e solidifique os espaços e interações de desenvolvimento como promotoras de desenvolvimento humano saudável, este trabalho tem como objetivo analisar os afetos potencializados na formação acadêmica subsidiando a discussão de estratégias que abordem a interface Psicologia, Saúde e Humanização.

Pressupostos teóricos e metodológicos do estudo

Pesquisa-Intervenção

O projeto se baseia em ações orientadas socialmente dentro do espaço universitário e definida por Brandão (1984) como proposta participativa, a qual tem a finalidade de compreensão e investigação social a partir de discussões da realidade dos universitários, assim podendo pensar em estratégias futuras de enfrentamento coletivo ou individual e ofertando à comunidade espaço para expressar suas angústias, medos e opiniões.

O que possibilita a realização desse tipo de análise é conhecer o sujeito em movimento nas relações que estabelece em seu contexto, investigando as condicionantes dessas relações, visto serem elas que promovem a emergência do sujeito tal como se manifesta. Dentro dessa compreensão da produção do conhecimento, que não pode ser operacionalizada pelas vias tradicionais de pesquisa, a Epistemologia Qualitativa, aparece como uma possibilidade de sistematizar princípios de uma vertente de pesquisa de abordagem qualitativa, capaz de integrar aspectos dialéticos e complexos das realidades estudadas.

A Epistemologia Qualitativa, formulada por Gonzalez Rey (2005), tem como foco a busca pela "produção de conhecimento em psicologia que permita a criação teórica acerca da realidade plurideterminada, diferenciada, irregular, interativa e histórica, que representa a subjetividade humana" (2005, p. 38).

Local e Participantes do estudo

O projeto intitulado Liga de Psicologia na Saúdem caracterizado como uma proposta de ensino, pesquisa e extensão, desenvolvida em uma Universidade Federal da Região Sul Mineira e tem seu foco para ações e processos formativos de acadêmicos dos cursos das áreas da Saúde.

Os participantes 10 acadêmicos, sendo dois acadêmicos e três acadêmicas do curso de Biomedicina, uma acadêmica do curso de Enfermagem, uma acadêmica do curso de Nutrição; uma acadêmica do curso de Fisioterapia, e duas acadêmicas do curso de Odontologia. Todos os alunos regularmente matriculados e cursando entre o quarto e sexto semestre de curso em período de estudo integral.

Ressalta-se que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CAEE 44528015.4.0000.5142), Número do Parecer 1.462.039, garantindo todos os preceitos éticos da pesquisa.

Recursos: materialidades mediadoras

A fim de ofertar espaços de fala, a pesquisa-intervenção tem como pressuposto a utilização de materialidades mediadoras como fotos e imagens que foram selecionadas previamente, e que segundo Souza (2012), torna possível a construção de um banco de dados a partir de um interação entre pesquisador e pesquisado que tendem a provocar inquietação ou reconhecimento, assim apresentando o intuito de que os alunos compartilhem seus afetos e sentimentos e gere uma discussão grupal sobre temáticas vivenciadas durante a formação acadêmica.

Procedimentos

Assim, com o intuito de potencializarmos sentidos a partir das temáticas da interface Psicologia e Saúde, realizou-se reuniões quinzenais, com duração de 1h com público alvo acadêmicos dos cursos da área da saúde a fim de ressignificar estes espaços de formação e desenvolvimento a partir da apresentação das materialidades mediadoras.

Análise: núcleos de significação

Afim de uma análise qualitativa, os encontros realizados foram gravados e posteriormente transcritos, para a organização das informações obtidas durante as discussões a partir das temáticas mais presentes na exposição das falas dos participantes da pesquisa-intervenção. Estes dados foram então categorizados, possibilitando a construção do eixo de significação "Afeto e Humanização", que contemplou a discussão dos afetos, como angústia, medo e insegurança, vivenciado no contexto formativo.

Para Aguiar & Ozella (2006), a construção e definição destes núcleos de significação, é de onde surge a análise da pesquisa, de forma que os núcleos de significação devem expor as principais implicações do sujeito com a realidade estudada, exigindo procedimentos e elaborações interpretativas a partir dos caminhos empíricos da pesquisa.

Resultados e discussões

A utilização de fotos como materialidades mediadoras nesta pesquisa-intervenção, nos permitiu a análise a partir da deflagração dos afetos vivenciados pelos acadêmicos na vivência universitária.

De uma maneira geral, os afetos mais citados e aqui discutidos representam vivências solitárias, de medo, insegurança e ameaças que afetam a formação, vida pessoal e futuro profissional destes alunos, transformando o que era para ser um ambiente de desenvolvimento humano e estabelecimento de relações pessoais, em um local que acaba favorecendo a exclusão e recolhimento.

O que podemos evidenciar é que a materialização destes afetos pode ser deflagrada a partir da escolha de algumas fotos (Figura 1), que potencializaram o relato e discussão de alguns elementos presentes na vida dos alunos diretamente relacionados a vivência universitária.

Figura 1 – Materialidades Mediadoras Escolhidas

Fonte: Google Imagens

As fotos que indicam isolamento são muito escolhidas e quando somado aos inúmeros relatos, reforçam que os alunos se sentem sozinhos dentro da universidade e das salas de aulas, e mesmo esperando que fosse uma fase nova e feliz em suas vidas, se deparam sozinhos, tristes e solitários, sem seus amigos e familiares para oferecer apoio, como evidenciado no relato a seguir,

> “Há pessoas apontando o dedo para o menino, é o que acontece aqui na universidade. As pessoas não se importam pelo o que ele está passando, apenas julgam suas escolhas e cobram seus resultados.” (Transcrição, DC, 2017).

Nota-se a partir da expressão de uma das acadêmicas que a vivência universitária é cercada por relações excludentes, que demarcam a necessidade de respostas as demandas impostas, e que em sua maioria estão alinhadas ao sucesso quantitativo do

processo de ensino-aprendizagem, como novamente pode ser pontuado "a questão é a competição, quem tem nota e quem não tem, uma competição que os próprios alunos assumem" (Transcrição, DC, 2017).

Não nos restam dúvidas que o estabelecimento deste padrão de comportamentos entre os acadêmicos ressoa elementos das dinâmicas institucionais e pedagógicas estabelecidas. Ou seja, entendemos que a dinâmica competitiva entre os alunos se faz reforçada pelos próprios professores, ao valorizarem objetiva e subjetivamente as boas notas, por exemplo.

Para Gonzalez Rey (2004), a compreensão do desenvolvimento esfacelado em distintas vertentes (intelectual, física, motora, moral, profissional, sexual, etc.) acarreta uma representação do indivíduo de caráter individualista, limitado e reativo, que se transforma em polo dificultador para a implementação de um processo de desenvolvimento efetivo.

Ainda de acordo com o autor, outro ponto que dificulta uma análise complexa do desenvolvimento humano é a prepotência que o caráter da racionalidade adquiriu e que acarreta certo desprezo das esferas da emocionalidade presentes na experiência. Esta dicotomia razão/emoção vem acarretando cruéis consequências, pois é dentro do paradigma racional que os conteúdos acadêmicos são ministrados, sem se dar a devida importância para os desdobramentos emocionais desse processo.

E assim, este sentimento de isolamento e solidão é novamente deflagrado na escolha e ilustração da foto em que duas crianças se abraçam, trazendo a compreensão dos acadêmicos e acadêmicas de que na vivência universitária há uma ausência de relações afetivas, como o toque, o olhar acolhedor, e o abraço, assim como a solidariedade entre as pessoas, compreensão esta reafirmada a partir da fala de uma das acadêmicas,

> "Elas estão lidando com a diferença uma da outra naturalmente, se conhecendo sem estereótipos. As pessoas quanto mais novas, menos veem as diferenças do outro. Aqui na universidade não é assim, as diferenças são evidenciadas e julgadas." (Transcrição, DC, 2017).

Novamente, a partir das falas e fotos escolhidas podemos problematizar a desqualificação das relações sociais, que compreendam o processo de desenvolvimento a partir dos elementos singulares de cada um dos sujeitos. Nota-se que o fragmento da fala é enfático

ao apontar que as diferenças no contexto universitário são elementos de distanciamento, e não de respeito e solidariedade entre os alunos.

Nos perguntamos assim, com base em quais elementos são realizadas as conversas e relações sociais dos acadêmicos no contexto de estudo, considerando que os alunos participantes assumem diariamente uma rotina de estudo integral, que os coloca mais em companhia dos colegas de curso, do que de outras relações sociais externas.

Lançamos como questionamento, se não seria a superficialidade das relações de sociais estabelecidas um foco do distanciamento e sentimento de isolamento de muitos dos alunos, ou seja, mesmo com a evidência de conversas entre os alunos, o dialógo em uma perspectiva interacional não se estabelece no contexto universitário.

De acordo com os embasamentos da Psicologia Histórico Cultural (Vigostki, 1996), o diálogo só pode ser considerado interacional, ao implicar o desenvolvimento de quem conhece, e a implicação daquele que é conhecido. Esta relação deve ser tomada de significação cognitiva, mas também afetiva, considerando-se a contextualização dos agentes envolvidos. Abordar as interações dialógicas é condição central para repensarmos o processo de desenvolvimento humano, com a consideração dos sujeitos como ativos e construtores, com a devida exploração dos significados e da compreensão interpretativa. Considerar uma ação dialógica e recíproca acerca da alteridade deve gerar conflitos criativos, em que emergem novas possibilidades de construção da identidade do sujeito nas relações com a alteridade.

Entendemos que o afeto de insegurança, solidão e a falta de contato afetivo é demarcado pela tristeza, ao indicarem que o momento tão sonhado da formatura, se faz por um caminho cada vez mais doloroso, expressão esta deflagrada pela escolha de materialidades que expõem expressões dúbias de alegria/tristeza, ou ainda expressões como,

> “(...) a gente chega aqui com uma visão, depois vê que está sozinha, e que tudo é para o futuro, o futuro da profissão, o futuro que a família espera, mas quem olha para o presente, todo mundo diz, nossa, mas você está na universidade, todo mundo quer estar na universidade, mas será que sabem o que é isso” (Transcrição, DC, 2017).

Entendemos que a vivência universitária de forma isolada, com a potencialização de afetos que amordaçam o sujeito em suas constituições individuais, é um dos focos dos

significados e sentidos de decepção e distanciamento das reais necessidades. Ou seja, estabelece-se uma relação divergente, entre a compreensão da vivência universitária pelos outros e por si mesmo.

Assim, fato alarmado a partir das análises das informações obtidas ao longo do projeto, é que a pesquisa-intervenção favoreceu o estabelecimento de um espaço de articulação que possibilita aos acadêmicos a compreensão de suas esferas de desenvolvimento pessoal/profissional em sua vivência institucional (com suas regras, normas, exigências, notas), trazendo a tona, a relação de análise do processo de formação profissional sob dois prismas: os processos de significação de sua vida acadêmica (ser aluno) e a perpetuação de seus significados e sentidos nessa condição (ser aluno – descontente).

É essa contradição entre o esperado (imposto) institucionalmente e o compreendido singularmente que abre espaço para uma análise apurada do processo de formativo, como uma ação de polarização entre motivos e necessidades. Ou seja, para a que vivência acadêmica na universidade seja qualificada, é necessário que os acadêmicos, rompam momentaneamente com algumas representações, impostas pelo meio, e reforçadas socialmente.

No entanto, concordamos com Gonzalez Rey (2004), que a compreensão multifacetada do desenvolvimento humano, com resquícios naturalizantes que determina o desenvolvimento do aluno, ainda é uma vertente forte, que ampara muitas das práticas pedagógicas. Seriam essas práticas pedagógicas que embasadas em uma regularidade, limitadas e reativas, impossibilitam novas ações e caracterizam a ação de reprodução como a única via de desenvolvimento humano, se transformando como fonte de sentimentos e emoções que impactam consideravelmente as possibilidades de enfrentamentos dos acadêmicos.

A partir das informações construídas no estudo a partir dos encontros estabelecidos e definição das materialidades mediadoras que direcionaram o debate grupal, potencializando a deflagração dos afetos vivenciados no contexto universitário é a escolha unâmine de fotos que ilustram a figura do professor hostil, distante e sem expressividade emocional.

> Quanto aos relatos que complementam a análise da foto escolhida, foram indicadas "tanto a falta de humanização na relação professor e aluno, como as altas exigências criadas pelos professores em suas disciplinas, fato que espelha aos alunos uma cobrança e competitividade". (Transcrição, DC, 2017).

Ainda em relação as práticas e relações pedagógicas estabelecidas os acadêmicos e acadêmicas participantes do projeto também foram unânimes na discussão de que o rege o processo de escolarização é a demanda por notas, e nem sempre o compromisso com o processo de aprendizado e desenvolvimento, como exposto no seguinte relato:

> "Imagina se estão preocupados se aprendemos de verdade, a questão é a nota, isso fica claro quando no primeiro dia de aula avisam que tantos por cento da turma passada tomou bomba na disciplina, isso já indica que a gente precisa mesmo é ter nota, pois quem garante que quem passou aprendeu mesmo? É a nota que é importante para eles, eles gostam de alunos com nota, não questionadores, que perguntam muito, ou que discordam" (Transcrição, DC, 2017).

Neste sentido a compreensão quanto ao processo de aprendizado e desenvolvimento, no contexto universitário é definido pelos acadêmicos e acadêmicas como alienante e alienador, "o aluno não tem a liberdade de pensar, criticar e reclamar; todo mundo tem que aprender da mesma forma", falas que foram materializadas tanto com a escolha da figura de uma professora cortando os balões de pensamentos dos alunos, como pela foto de homens enfileirados, de cabeça baixa, complementada pelo seguinte relato,

> "Essa é a foto... Todo mundo de cabeça baixa, todo mundo igual, passivo, até parece que estamos cometendo um crime querendo entender melhor, pedindo mais explicações, ou exemplos, eu me sinto prisioneira, como alguém pode se desenvolver e ser alguém desta forma?" (Transcrição, DC, 2017).

Com base nas falas e fotos escolhidas, não nos restam dúvidas que os afetos vivenciados pelos acadêmicos, parecem com forte impacto como disparadores, a relação que eles significam com os professores quanto ao processo de escolarização universitária. Para além dos elementos objetivos que regem a relação pedagógica, e já pontuados, como por exemplo, a necessidade por notas altas esperadas, não podemos negligenciar a compreensão dos acadêmicos quanto as propostas pedagógicas instauradas no contexto universitário.

De acordo com os licenciando as práticas e relações são demarcadas por um enfoque na reprodução do ensino (permitido e incentivado pelas dinâmicas pedagógicas em sala de aula),

e que mesmo que as ações avancem para uma organização física grupal, o processo de desenvolvimento é mantido por progressos individuais e isolados.

Defendemos neste sentido que a contribuição da Psicologia Histórico Cultural, com uma compreensão crítica, é urgente no contexto universitário, ainda permeado por ideias e entendimentos que enfocam os comportamentos como individualismo, produtivismo, competição, e que ocultam a consideração da Educação como processo social, com vistas ao processo de desenvolvimento integral do aluno.

Concordamos com Gonzalez Rey (2011), que é de extrema importância o avanço na compreensão da complexidade da ação social dos sujeitos, assim como na consideração do caráter subjetivo de tais ações e contextos. As configurações que caracterizam a subjetividade social são concretizadas em espaços de relação, nos quais o sujeito atua, assim como nos diferentes climas, valores e costumes, nas representações e crenças, considerando-se os seus códigos emocionais, impulsionados para a delimitação do espaço subjetivo de sua ação. (Gonzalez Rey, 2004).

Por fim, as análises tecidas corroboram os estudos de Souza, Petroni & Andrada (2013), ao afirmarem que a afetividade está na base da constituição da identidade no trabalho, no caso do presente estudo, da formação para o trabalho, e para tanto, a universidade caracterizada como "espaço de práticas sociais coletivas, assume ainda maior relevância por constituir-se concomitantemente à volição e compor a base de toda conduta ou pensamento, tal como afirma Vigotski (2013, pag. 535).

Consideração finais

Este estudo buscou analisar os afetos e condições relacionais estabelecidas na formação acadêmica. Não nos propomos a quaisquer generalizações, nem tampouco avaliar as ações políticas e institucionais da universidade em que os participantes estudam, centramo-nos no objetivo de apenas analisar os elementos deflagrados pelos acadêmicos participantes da pesquisa-intervenção.

As informações construídas e análises tecidas apontam que "ser acadêmica/acadêmico" é um núcleo de desenvolvimento que potencializa afetos como status, correspondência as representações sociais, ou seja, configura uma organização individual e social que permeia as

relações estabelecidas fora da universidade. No entanto, pode-se constatar que esse mesmo núcleo, é fonte de afetos que potencializam relações de isolamento, competitividade, fragilidade de relações afetivo-emocionais no contexto universitários, que parecem distanciar os acadêmicos e acadêmicas dos motivos de sua formação.

Para tanto, pode-se evidenciar que as contribuições da Psicologia Histórico Cultural com base na análise do desenvolvimento humano, enfoque teórico e temática desta pesquisa-intervenção, possibilitou desvelar os intrincados afetos configurados pelos sujeitos, na sustentação de suas vivências formativas. Concluímos que os afetos deflagrados como competição, isolamento, tristeza e solidão são potencializados a partir das condições materiais em que se desenvolvem as relações sociais acadêmicas, influenciando as condutas dos sujeitos durante a vivência universitária, e devem ser focos de análises para a estruturação de ações institucionais, curriculares e metodológicas comprometidas com condições de promoção da saúde e humanização no contexto do ensino superior.

Referências

Aguiar, W. J.; Ozella, S. (2006). Núcleos de Significação como instrumento para apreensão a constituição dos sentidos. *Revista Psicologia:ciência e profissão*. 26(02), s/p.

Brandão, C. R. (1984) *Repensando a Pesquisa Participante*. São Paulo, Brasil: Brasiliense.

Casate, J. C, Correa, A. K. (2005). Humanização do atendimento em saúde: conhecimento veiculado na literatura brasileira de enfermagem. *Rev. Latino-ame Enfermagem* 2005; 13 (1):105-111.

Gonzalez Rey, F. (2004) *Personalidade, saúde e modo de vida*. São Paulo, Brasil: Thomson Learning.

Gonzalez Rey, F. (2005) *Subjetividade, complexidade e pesquisa psicológica*. São Paulo, Brasil: Pioneira.

Gonzalez Rey, F. (2011) *Subjetividade e Saúde: superando a clínica da patologia*. São Paulo, Brasil: Editora Cortez.

Goulart, B. N. G.; Chiari, B. M. (2010). Humanização das práticas do profissional de saúde: contribuições para reflexão. *Ciênc. saúde coletiva* [online]. 2010, vol.15, n.1, pp.255-268. ISSN 1413-8123. http://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232010000100031.

Traverso-Yepez, M. (2001) A interface Psicologia Social e Saúde: perspectivas e desafios. Maringá, Brasil: *Psicologia em Estudo*. v. 6, n. 2, pp. 49 – 56.

Martins, L.M. (2011) *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: Contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia históricocrítica*. São Paulo, Brasil: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP).

Saviani, D. (1975) *Educação brasileira: estrutura e sistema*. 2. ed. São Paulo, Brasil: Saraiva, 146 p.

Saviani, D. (2011) A pedagogia no Brasil: história e teoria. Campinas, SP, Brasil: Autores Associados, 2008. Saviani, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 10. ed. São Paulo: Autores Associados.

Souza, V. L. T. (2012) *O lugar dos afetos nas relações escolares: um estudo do desenvolvimento e aprendizagem em práticas educativas*. Projeto de Pesquisa e Produtividade. Pontifica Universidade Católica de Campinas.

Souza, V. L. T., & Andrada, P. C. (2013). *Estudos de Psicologia Campinas*, 30(3), 355-365.

Vigostki, Lev S. (1989 – Original de 1934) Pensamiento y lenguaje. In: VYGOTSKI, Lev S. *Problemas de Psicologia General – Obras Escogidas – v. II*. (Edição dirigida por Alvarez, A. e Del Rio, P.) Madri: Visor, p. 11-348.

Vigostki, Lev S. (1995 – Original de 1931) *Problemas del desarrollo de la psique – Obras Escogidas – v. III*. (Edição dirigida por Alvarez, A. e Del Rio, P.) Madri: Visor, p. 11-340.

Vigostki, Lev S. (1996 – Original de 1931) Imaginación y creatividad del adolescente In: Vigostki, Lev S. *Psicologia Infantil – Obras Escogidas – v. IV*. (Edição dirigida por Alvarez, A. e Del Rio, P.) Madri: Visor, p. 205-223.

Vigostki, Lev S. (2005 – Original de 1925) *Psicologia da arte* (2ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.

XIII CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL

PELA DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

27 a 30 de setembro de 2017 – Salvador – BA ISSN 1981-2566

www.conpe2017.ufba.br

"ONDE OS FRACOS NÃO TÊM VEZ": REFLEXÕES SOBRE VIOLÊNCIA ESCOLAR E ADOLESCÊNCIA

Flávio Augusto Ferreira de Oliveira - UEM[210]

Sonia Mari Shima Barroco - UEM[211]

Resumo: Este artigo discute a violência, retratada cotidianamente pelas queixas escolares, seus pressupostos, razões e desdobramentos a partir do viés da Psicologia Histórico-Cultural, cujo método de investigação científica é o Materialismo Histórico e Dialético. Busca compreender a violência escolar em um estágio do desenvolvimento humano considerado por muitos teóricos como o mais crítico – a adolescência. Pauta-se em investigações bibliográfico-conceituais acerca do tema, segundo uma perspectiva social e histórica, para a qual o homem é um ser genérico, datado historicamente, cuja personalidade e conduta dependem das condições materiais, históricas e sociais de existência. Finalmente, procura refletir acerca das possibilidades de enfrentamento de tal realidade, tendo em vista uma real apreensão do saber sistematizado e dos valores éticos inerentes a ele, os quais são indispensáveis aos processos de humanização, desenvolvimento das funções psíquicas superiores e construção da civilidade na criança/adolescente.

Palavras-chave: Psicologia histórico-cultural; violência escolar; adolescência.

Principiando o assunto...

À primeira vista, o título "onde os fracos não têm vez" pode soar um tanto estranho ao leitor, tendo em vista que contém elementos utilizados de maneira discriminatória nas escolas para estigmatizar alunos com insucesso escolar ou para hostilizar aqueles que são agredidos e caçoados por alunos mais velhos ou mais fortes fisicamente, algo comumente chamado de *bullying*[212]. Entretanto, a escolha do mesmo se deu exatamente em virtude dessa realidade de violência, seja ela simbólica (traduzida, por exemplo, nas relações de poder, na má qualidade do ensino e no processo de produção do fracasso/alienação na escola), psicológica (evidenciada

[210] Autor, e-mail flaviopsic@hotmail.com

[211] Co-autora, e-mail smsbarroco@uem.br

[212] Segundo Martins (2005), *bullying* é um termo proveniente da Língua inglesa (Bully: intimidar, provocar) e ainda demanda esclarecimentos, havendo diversas definições correntes, algumas dissonantes entre si. Entretanto, a maioria concorda que são todas as atitudes agressivas, intencionais e repetitivas, relacionadas ao ambiente escolar, adotadas por uma pessoa ou um grupo contra outro(s), causando dor, angústia e sofrimento.

por humilhações, intimidações e depreciações sofridas pelos alunos) ou física (vista em agressões, brigas, lesões corporais e, até mesmo, assassinatos no âmbito escolar).

Além disso, o foco sobre o período da adolescência se baseia no fato de que, para Vygotski (1993), que compreende o ciclo do desenvolvimento humano não como algo estático ou imutável, mas produzido histórica e socialmente, a adolescência é o período de desenvolvimento mais crítico, tendo em vista que é marcado por mudanças drásticas, instabilidades e fortes crises, principalmente a chamada crise dos treze anos, o que complexifica e reforça ainda mais os resultados negativos da violência nessa etapa da vida.

A partir desses aspectos, portanto, se faz necessário compreender a realidade violenta na qual a escola e a própria sociedade se encontram, não somente para retratá-la, mas, sobretudo, para questioná-la, na tentativa de se encontrar formas de enfrentamento desse fenômeno construído socialmente e que, por esse mesmo motivo, também se faz passível de desconstrução na própria prática social humana.

Violência simbólica, psicológica e física na escola

Quando nos deparamos com notícias de alunos se agredindo no ambiente escolar, portando facas, estiletes, canivetes, alguns com armas de fogo, narcóticos e até bombas, outros riscando carros de professores, agredindo ou sendo agredidos pelos mesmos, isso mostra que a escola não é um lugar tão tranquilo quanto se possa imaginar.

A realidade escolar tem revelado aspectos preocupantes no que se refere às violências física, psicológica e simbólica. Esta última, não visível a priori, pode ser percebida nas relações sociais que se produzem na escola. Autores como Bordieu e Passeron (1992), sustentam que tal conceito se refere a uma premissa inerente a qualquer sistema educacional montado sob a égide do sistema capitalista de produção, o qual, pela sua natureza neoliberal, promove a exclusão das camadas mais pobres da sociedade, gerando relações injustas como subproduto, bem como condenando tais grupos a uma educação escolar reprodutora das condições sociais vigentes e das ideologias das camadas dominantes. Em outras palavras, qualquer modelo educativo realizado na sociedade capitalista, sob esta ótica, será sempre reprodutor do *status quo* e, consequentemente, fonte de alienação aos seus usuários.

Segundo os autores, esta violência simbólica se concretiza por intermédio da adesão que o dominado não pode deixar de conceder ao dominante, ou seja, se institui por essa espécie de coerção intrínseca ao processo educativo, de modo que toda ação pedagógica seria, objetivamente, uma violência simbólica enquanto imposição, por meio da impressão no aluno dos ditames de uma cultura da classe economicamente dominante.

Esta visão, chamada por Saviani (2003, p. 93) de "concepção crítico-reprodutivista" da educação, apesar de denunciar a existência de uma violência simbólica na escola, não corresponde a uma compreensão dialética da realidade, pois, segundo o autor, não percebe os fenômenos escolares como passíveis de transformação e não contempla qualquer proposta pedagógica, sendo, por isso, um entendimento mecanicista, a-histórico e fatalista da educação, contrário à própria compreensão de Marx acerca da realidade humana, mas a quem Bordieu e Passeron (1992) utilizam como base para seus escritos.

Na verdade, se toda ação pedagógica fosse necessariamente reprodutora das ideologias dominantes, estaríamos à mercê de uma realidade educacional inalterável, violenta simbolicamente e incondicionalmente alienante. À educação não caberia mais o papel humanizador e de promoção do desenvolvimento psíquico como afirma Vygotski (1993), para quem as funções psicológicas superiores são um produto das formas sociais e coletivas de comportamento e, portanto, sócio-históricas em sua gênese, mas apenas o papel de alienar.

É indiscutível que Marx (2002) sustenta que qualquer fenômeno humano deve ser compreendido em sua objetividade material e no interior da sociedade e do modo de produção em que foi gestado. Entretanto, o autor também sugere que não se devem sonegar aspectos como a historicidade, as contradições e, muito menos, o movimento contínuo da realidade.

Nesse sentido, Abramovay (2002) acrescenta que a violência simbólica se manifesta de diferentes formas na escola, como por abuso do poder, marginalização, discriminação e práticas de assujeitamento que instrumentalizam estratégias de poder. Por isso, tal tipo de violência necessita de um olhar mais acurado para que seja percebida, algo corriqueiramente negligenciado diante das práticas reducionistas, medidas paliativas e "mitos" criados para se explicar problemáticas escolares complexas (Caldas, 2005).

Já no que se refere à presença de violência psicológica, Trautwein (2010, p. 274) destaca que muitos alunos estão denunciando a necessidade de serem ouvidos e "que são vítimas dos

mais variados tipos de violência por parte do professor, da escola e da sociedade". Segundo a autora, que realizou uma pesquisa junto a alunos encaminhados pelas escolas aos serviços de psicologia de Unidades Básicas de Saúde do Município de São Paulo, a maioria dos entrevistados considerava a escola como um lugar chato, de várias agressões, humilhações, punições e injustiças, o que os levava a se sentirem desrespeitados ou mesmo "violentados" nessa instituição.

A violência psicológica, em forma de humilhações, estigmas, discriminações, entre outras, é tão incompatível com os processos educativos e com o desenvolvimento saudável do psiquismo humano, que Costa e Barroco (2013) ressaltam que a simples constatação desse fenômeno no ambiente escolar resulta em uma enorme contradição. Isso porque, segundo as autoras, o espaço destinado para a formação humana emancipatória – escola –, partindo do pressuposto de acesso aos bens culturais produzidos pela humanidade, tem produzido e reproduzido condutas que são o exato contrário da sua função.

Com efeito, além da violência simbólica e psicológica, no ano de 2011 a educação escolar brasileira experimentou dois de seus piores momentos no que tange à violência física, passando pela primeira vez na história por situações absolutamente graves e com contornos tão profundos de ódio e crueldade que fizeram com que a expressão "violência escolar" soasse como um eufemismo diante dos acontecimentos. Dois casos específicos chocaram a população e foram notícia por todo o mundo.

No primeiro, ocorrido no Rio de Janeiro no dia 07 de Abril de 2011, um rapaz armado, de 23 anos de idade, invadiu uma escola pública de Ensino Fundamental, onde também foi aluno, e tirou a vida de 11 estudantes, ferindo outros 13, algo já visto em outros países, como Estados Unidos, Rússia, Alemanha e Argentina, mas jamais, até aquele momento, no Brasil. Tal episódio ficou conhecido como o "massacre de Realengo", noticiado pelo Jornal *O Globo*, na data posterior, como a "maior tragédia ocorrida dentro de uma unidade escolar" no país. O rapaz, depois de baleado pela polícia, acabou se suicidando com um tiro na cabeça.

No segundo caso, ocorrido cerca de cinco meses mais tarde, um estudante com apenas dez anos de idade, da quarta série de uma escola pública municipal da cidade de São Caetano do Sul-SP, pegou o revólver de seu pai, um guarda civil municipal, e atirou contra sua professora que, apesar de ferida, acabou sobrevivendo. Logo em seguida, o garoto saiu da sala

e também se suicidou, colocando definitivamente o Brasil na lista dos países com histórico de barbáries no âmbito escolar. Em entrevista ao Jornal Folha de São Paulo do dia 23 de setembro de 2011, data posterior ao ocorrido, um amigo do estudante morto relatou seu estranhamento diante daquela situação: "Não sei por que ele fez isso, não sofria bullying, nunca agrediu ninguém e não tinha problemas familiares. Estou confuso" (p. C1). Tal afirmação, estampada na capa do caderno "Cotidiano" da Folha de São Paulo, ao descartar o *bullying* como uma suposta causa, revela que a questão parece estar muito além do que se imaginava naquele momento. Em outras palavras, as explicações para tais tragédias podem ser muito mais complexas do que o senso comum e o imediatismo por respostas prontas, inerentes a episódios como esses, esperam.

Tais fatos chamam a atenção, primeiramente, pelo seu conteúdo trágico. Em seguida, por se tratarem de estudantes ou ex-alunos que não apenas desenvolveram a intenção de matar a outrem e a si mesmos, mas que colocaram em prática tal ação. Finalmente, por trazerem à tona conflitos geradores de um ódio tão profundo que leva o indivíduo aos últimos estágios da violência, ou seja, a destruir ao outro e a si mesmo.

É comum a compreensão de que a violência na escola venha se intensificando no decorrer dos anos, o que, sem dúvida, tem fundamento. Entretanto, não há como dizer que isso seja algo recente. Segundo Gonçalves e Spósito (2002), a partir da década de 1990 houve uma transformação no padrão da violência verificado nas escolas públicas. Dos atos de vandalismo, característicos da década de 1980, a escola passou a contar, também, na década seguinte, com práticas de agressões, sobretudo entre os alunos. Conforme aponta Souza:

> A história demonstra que a violência nas escolas não é um fenômeno novo. Contudo, novas formas de violência escolar nascem cotidianamente, [...] a partir de 1980 ocorrem as primeiras pesquisas sobre violência escolar no Brasil, quando o tom predominante era de expor as constantes depredações e atos de vandalismo. Constata-se que a partir dos anos 1990, a violência escolar passa a ser preponderante nas interações dos grupos de alunos, aumentando a complexidade de análise destes fenômenos. Neste sentido, é possível evidenciar, por exemplo, a frequente existência de agressões verbais e ameaças (2012, p. 22).

Um exemplo de como a violência faz parte do cotidiano escolar diz respeito à presença de policiais militares nos arredores de escolas públicas. Desde 2003, o Estado do Paraná, por exemplo, conta com o apoio da Polícia Militar nas escolas públicas estaduais, a chamada "Patrulha Escolar", a qual resulta de uma parceria entre a Polícia Militar do Paraná (PMPR) e a Secretaria de Estado da Educação (SEED), no sentido de gerar mais "segurança" ao redor dos colégios. Isso, sem dúvidas, acaba transmitindo para os pais dos alunos e para a própria escola uma sensação de maior segurança, porém, ao mesmo tempo, passa à sociedade uma mensagem de que essa instituição tem se transformado em um local perigoso, violento e, mais que isso, confirma que escola tem se transformado, literalmente, em "caso de polícia".

Todavia, apesar dessa realidade crescente de violência no âmbito escolar em todas as suas formas de expressão, consonantemente com o método dialético, não se pode analisar tal problema apenas em sua aparência fenomênica, imediata, mas sim, conforme aponta Konder (2003), buscar uma compreensão da totalidade dos fatos, isto é, capturar e traduzir essa realidade em seu movimento social e histórico, em direção à essência dos fenômenos que a engendram, visto que, para Marx (1983, p. 271), se a aparência exterior e a essência das coisas coincidissem diretamente, toda ciência seria supérflua.

É a partir dessa ótica que Boarini (1998) afirma que vivemos tempos em que a defesa dos interesses coletivos não é prioridade desta sociedade, pelo fato de que, desde o início das revoluções democrático-burguesas, iniciou-se o processo de estranhamento do outro, o qual retirou a fraternidade do lema francês para dar lugar à impessoalidade:

> Nessa perspectiva, alguns desdobramentos tornam-se evidentes. Paralelo ao descaso pelo bem público, [...] a violência, a tragédia, a chacina, a prostituição infantil etc. "sensibilizam" apenas quando são presenciadas ou no ato da sua divulgação, através da mídia. Provocam alguns espasmos de mal-estar, mas é por pouco tempo. [...] É a banalização do horror e a desconsideração pela dignidade alheia. "Pouco a pouco, desaprendemos a gostar de gente". [...] No individualismo contemporâneo, a impessoalidade converteu-se em indiferença (Boarini, 1998, p. 8).

De fato, a atualidade tem mostrado uma face da violência que preocupa profundamente autoridades, cientistas, pesquisadores e a população em geral. É comum se ouvir falar em

terrorismo, atentados, homens-bomba, guerras, chacinas, estupros, espancamentos, violência doméstica, no trânsito, nas ruas, enfim, em todos os seguimentos sociais. Não é de se estranhar, portanto, que também se fale em violência na escola, tendo em vista que ela é apenas um recorte da realidade social mais ampla. Segundo Boarini (1998, p. 4-5), este "é um fenômeno sem nacionalidade e endereço", o qual "fragiliza explicações sustentadas [apenas] em diferenças de classes sociais", pois extrapola o caráter público ou privado das escolas ou mesmo a classificação econômica entre os países "desenvolvidos" ou "em desenvolvimento", com ocorrências em todos esses locais.

Diante disso, pode se dizer que a violência escolar não é um problema exclusivamente individual, relacionado a fatores puramente singulares ou localizadas no indivíduo agressor, mas sim, que é resultado de aspectos amplos, de nível social, bem como do momento histórico vivenciado, o que não retira a gravidade de tal fenômeno, mas ao menos oferece um norte no movimento de compreendê-lo. Conforme explica Facci (2007, p. 326), "se a escola não vai bem é porque a sociedade não vai bem", de modo que a violência pode ser considerada apenas como mais um aspecto dessa crise geral.

A adolescência e a crise dos treze anos

Para uma compreensão mais aprofundada da violência escolar, especialmente no período da adolescência, segundo uma perspectiva social e histórica, não há como negligenciar os estudos de Vygotski (1993) acerca dos estágios que se sucedem no decorrer da vida psíquica, a chamada periodização do desenvolvimento humano.

Vygotski (1993) postula que as funções psicológicas superiores só se dão mediante a inserção do indivíduo na cultura, de modo que o desenvolvimento cultural do comportamento encontra-se estritamente vinculado ao desenvolvimento social e histórico da humanidade. Nessa mesma linha, Facci (2004) destaca que os limites de cada estágio do desenvolvimento depende das condições históricas concretas nas quais está ocorrendo o desenvolvimento do indivíduo. A autora ressalta que:

> Os estágios de desenvolvimento, para esses autores [Vygotski e seus colaboradores], possuem uma certa seqüência no tempo, mas não são imutáveis. Eles dependem das

> condições concretas nas quais ocorre o desenvolvimento. As condições histórico-sociais concretas exercem influência tanto sobre o conteúdo concreto de um estágio individual do desenvolvimento como sobre o curso total do processo de desenvolvimento psíquico [...] (Facci, 2004, p. 76).

Dessa maneira, evitando qualquer determinismo ou reducionismo, Vygotski (1993) traçou as linhas gerais da periodização do desenvolvimento humano a partir de idades ou períodos críticos do desenvolvimento, os quais podem ser determinados graças ao surgimento de novas formações ou pontos de viragem, isto é, mudanças bruscas, de caráter revolucionário, que possuem, às vezes, a forma de agudas crises, no transcorrer do desenvolvimento da personalidade.

Para Vygotski (1993), durante cada período ou idade, a personalidade modifica-se como um todo, isto é, em sua estrutura interna, em suas linhas centrais, fazendo com que as leis que regulam esse todo determinem a dinâmica de cada uma das partes. Por meio desse processo, produzem-se neoformações, as quais se configuram como um novo tipo de estrutura da personalidade e da atividade do sujeito, sendo responsáveis por mudanças psíquicas e sociais e marcadas por uma atividade dominante. As neoformações se produzem em cada idade e determinam, de modo revolucionário, a consciência, a relação com o meio, a vida interna e externa do indivíduo e todo o curso de seu desenvolvimento no período dado.

Com base nisso, Vygotski (1993) argumenta que existem pelo menos seis períodos básicos do desenvolvimento humano, os quais são marcados pela alternância entre momentos críticos e estáveis. São eles: 1) Crise pós-natal / primeiro ano de vida; 2) Crise do primeiro ano / primeira infância; 3) Crise dos três anos / idade pré-escolar; 4) Crise dos sete anos / idade escolar; 5) crise dos treze anos / puberdade; e 6) Crise dos dezessete anos / Idade adulta.

Davidov (1988), baseado nos pressupostos de Vygotski e Leontiev acerca da questão dos interesses, também estabelece uma periodização do desenvolvimento humano, levando em consideração que, para cada estágio do desenvolvimento, corresponde uma atividade principal específica. São elas: 1) Comunicação emocional direta com os adultos (de zero a um ano); 2) Atividade objetal manipulatória (de um a três anos); 3) Atividade de jogo (de três a seis anos); 4) Atividade de estudo (de seis a dez anos); 5) Atividade socialmente útil (de dez a quinze anos); e 6) Atividade profissional e de estudo (na juventude e na vida adulta).

Segundo Elkonin (1987, p. 119), embora haja grandes dificuldades em se identificar a atividade diretora (principal ou dominante) durante o estágio da adolescência, também chamado por Vygotski de idade de transição, "a atividade fundamental segue sendo o estudar na escola. Os êxitos e os fracassos na aprendizagem escolar continuam sendo os critérios fundamentais com que os adultos valorizam aos adolescentes" (tradução nossa).

Para Vygotski (1993), o problema dos interesses na idade de transição é a chave para se entender todo o desenvolvimento psicológico do adolescente, tendo em vista que as funções psicológicas superiores, em cada etapa do desenvolvimento, estão regidas por determinadas aspirações, atrações e interesses que se encontram sedimentados na própria personalidade. Assim, pode se dizer que se o adolescente se encontra em um meio violento, que pratica a indiferença ou, até mesmo, o ódio contra a figura do outro, suas aspirações, coerentemente com a realidade, podem conter traços desse fenômeno, fazendo com que a violência se reproduza, inclusive, no ambiente escolar.

Diante disso, por não ser objetivo deste estudo se ater às etapas do desenvolvimento humano que não correspondam ao período da adolescência, destacaremos aqui somente a chamada crise dos treze anos, que antecede o período da puberdade (entre quatorze e dezoito anos de idade) e que tem com atividade principal, em geral, a atividade de estudo, ou ainda, de acordo com Elkonin (1987), a comunicação íntima e pessoal entre os jovens, fazendo com que o papel do grupo e dos amigos ganhe uma importância relevante nesse processo.

Na verdade, independentemente da atividade dominante que se estabeleça na vida do adolescente, o fato é que a violência, em todas as suas formas, pode atrapalhar consideravelmente tanto no aprendizado do aluno, em sua atividade de estudo, quanto na comunicação íntima e pessoal com seus pares, em seus vínculos sociais e aceitação, dificultando o estabelecimento das atividades consideradas principais nesse período.

Aliás, sobre a crise dos treze anos, é importante sublinhar a afirmação de Facci (2004, p. 71) que, baseada em Vygotski, sustenta que "a adolescência é o período de desenvolvimento mais crítico", tendo em vista que o adolescente se vê diante de pressões sociais e mudanças biológicas severas. Estas, aliadas a fatores como a violência, podem potencializar tal crise, tornando-a ainda mais aguda e com desdobramentos imponderáveis.

Facci (2004, p. 71) ainda argumenta que, durante a idade de transição, os aspectos cognitivos estão em franco processo de desenvolvimento, de modo que:

> [...] se produz no adolescente um importante avanço no desenvolvimento intelectual, formando-se os verdadeiros conceitos [...]. Por meio do pensamento em conceito ele chega a compreender a realidade, as pessoas ao seu redor e a si mesmo. O pensamento abstrato desenvolve-se cada vez mais e o pensamento concreto começa a pertencer ao passado. O conteúdo do pensamento do jovem converte-se em convicção interna, em orientações dos seus interesses, em normas de conduta, em sentido ético, em seus desejos e seus propósitos.

Não obstante o aspecto amplamente positivo do desenvolvimento dos verdadeiros conceitos no adolescente, isso também pode ser crucial para conduzi-lo à revolta diante da opressão e da violência sofrida no ambiente escolar, gerando ainda mais violência, ou mesmo, a partir de uma consciência alienada, fazer com o adolescente, ao invés de se apropriar dos bens culturais produzidos pela humanidade, se aproprie dos aspectos culturais que conduzem à violência e à barbárie, como ideologias discriminatórias, preconceituosas e segregacionistas. Isso é agravado pelo fato de que, segundo Vygotski (1993), o negativismo, o desinteresse e a rebeldia, gerados pelo abandono das inclinações anteriores e substituídos por novos interesses, são aspectos característicos desse período de crise e de transição vivido pelo adolescente.

Conforme explica Vygotski (1993), é exatamente na idade de transição que ocorre o processo maturacional culminante do organismo, bem como o desenvolvimento máximo das funções psicológicas superiores. A autoconsciência, a internalização dos valores morais, culturais, as relações com meio social, o pensamento, enfim, atingem um estágio nunca antes visto. Ocorrem mudanças em todo o repertório de interesses, motivada pelas exigências sociais, e o pensamento se torna mais amplo e elaborado. O pensamento por conceitos desempenha um papel tão importante no desenvolvimento da personalidade do indivíduo que Vygotski (1993) chega a afirmar que o intelecto passa a atuar sob um novo *modus operandi*.

No entanto, ao se deparar com a violência no âmbito escolar, esse desenvolvimento pode ficar seriamente prejudicado, fazendo com que os conceitos se desenvolvam de modo parcial

ou limitado, criando no adolescente uma consciência amedrontada, frustrada ou, simplesmente, alienada dos bens culturais e dos valores éticos, humanos e coletivos.

Em resumo, pode se dizer que a periodização do desenvolvimento humano, além de se constituir em um importante instrumento teórico para a compreensão da adolescência e todos os demais períodos, serve também como base para um entendimento mais aprofundado sobre como se configura a violência e seus desdobramentos na idade de transição. Contudo, vale novamente dizer que periodizar o desenvolvimento não significa tratá-lo como inalterável, nem como resultado de uma simples maturação biológica, mas sim tomar cada estágio como resultado de mudanças revolucionárias, de rasgos significativos e de transformações necessárias à adaptação e ao estabelecimento do indivíduo na sociedade.

"Onde os fracos não têm vez": o *bullying* e a sociedade de classes

Tendo esclarecido alguns aspectos relativos à adolescência, cumpre agora voltar à temática da violência escolar e, mais precisamente, ao conceito de *bullying*, tendo em vista que este se coloca entre as principais queixas escolares da atualidade (Oliveira, 2012). Conforme explica Martins (2005), a palavra da Língua inglesa "*bullying*", advinda do termo "*bully*", que significa "intimidar" ou "provocar", ganhou o sentido em que hoje é usada a partir das pesquisas organizadas por Dan Olweus, na Universidade de Bergen, na Noruega, iniciadas no fim da década de 1970[213]. Ela relata que o *bullying* pode ser classificado em três grandes grupos: o primeiro envolve comportamentos diretos, como bater, roubar, extorquir, forçar, obrigar, enfim, agressões de cunho físico; o segundo abarca os comportamentos verbais, como insultar, apelidar, tirar sarro, fazer comentários discriminatórios ou que desprestigiem diferenças no outro; e, por último, o grupo dos comportamentos indiretos, como excluir sistematicamente uma pessoa, espalhar boatos, ameaçar ou manipular alguém.

Todavia, independentemente da forma como tais atos se expressem, o *bullying* leva indivíduos a serem tratados desumanamente na instituição que deveria lhes garantir o acesso à humanização por meio do saber sistematizado. Pelo fato de serem rotulados como "fracos",

[213] OLWEUS, D. *Aggression in the Schools*: Bullies and Whipping Boys. New York: Halsted Press, 1978.

psicológica, física ou economicamente, esses alunos passam a ser hostilizados, alimentando as intenções dos agressores que desenvolvem progressivamente um sentimento cruel e perverso de satisfação com a imposição de sua "força" sobre a vítima, em total consonância com a competitividade neoliberal, a qual depende da exclusão e exploração de uma classe para a dominação, acumulação e gozo de outra.

A esse respeito, Guareschi (2002) enfatiza que o pressuposto do neoliberalismo hegemônico em nossos dias, tanto no plano econômico, filosófico e social, é o de que o progresso e o desenvolvimento só são possíveis através da competitividade. Entretanto, o que não se expõe é que a competitividade exige a exclusão, de modo que a consequência factível desse processo é a exclusão não de poucos, mas de milhões ou bilhões de seres humanos.

O autor destaca que o sistema capitalista de produção e sua ideologia neoliberal vão incorporando cinismos para combater as contradições que lhes são próprias, dentre eles, a estratégia da culpabilização. Todo sucesso ou fracasso obtido pelo indivíduo particular passa a ser encarado como mérito ou responsabilidade dele próprio, eliminando qualquer explicação mais ampla, de caráter político, econômico ou social. Segundo Guareschi (2002), a culpabilização psicológica e individual passou a ser a saída mais prática diante das situações econômicas adversas e injustas que o capital produz, tendo em vista que, na legitimação da exclusão, é necessário encontrar uma vítima expiatória sobre quem descarregar o pecado de marginalização, ou seja, o próprio excluído. Para o autor, ao mesmo tempo em que se legitima quem vence, por outro lado degrada-se o vencido, o excluído.

Tais processos de exclusão, culpabilização individual, indiferença e degradação também refletem na escola. A violência escolar faz dos considerados "fracos", excluídos, alvos fáceis para aqueles que, pelos motivos mais torpes, se encontram, ou pensam se encontrar, numa posição de superioridade em relação aos demais. Isso confirma que a sociedade de classes é, de fato, uma sociedade "onde os fracos não têm vez"! Os excluídos tornam-se vítimas dos mais variados tipos de violência, fruto, conforme destaca Guareschi (2002, p. 151), de "uma modernidade [que] confinou-nos numa ética individualista, uma microética que nos impede de pedir, ou sequer pensar, responsabilidades globais". Segundo o autor, na atual conjuntura, o fato maior é o cruel predomínio de uma férrea lógica da exclusão, a qual resulta de um clima de indiferença antissolidária. Isso não somente gera uma imensa "massa sobrante de seres

humanos descartáveis", mas obriga pessoas a viverem como "lixo da história" (Assmann, 1994 *apud* Guareschi, 2002, p. 149).

Nesse contexto, não espanta que muitos alunos sofram *bullyng* nas escolas. Prova disso é que, de acordo com uma pesquisa realizada no Brasil pelo Centro de Empreendedorismo Social e Administração em Terceiro Setor (CEATS), publicada no ano de 2010[214], cerca de 30% dos quase nove mil alunos ouvidos em escolas públicas e particulares de todas as regiões do país, já haviam sido vítimas de maus tratos na escola pelo menos uma vez no ano anterior, e mais de 10% haviam sofrido maus tratos ou agressões por mais de três vezes naquele mesmo ano letivo. A pesquisa ainda mostrou que as principais vítimas de *bullying* são estudantes entre 11 e 15 anos de idade, confirmando que é no período da adolescência que a violência escolar se faz mais presente.

Diante desses aspectos, é possível afirmar, com base em Marx (2002), que numa sociedade marcada por abismos socioeconômicos de diferença entre a classe burguesa (dominante e exploradora), detentora do capital material e intelectual, e o proletariado (a classe trabalhadora e explorada), detentora apenas de sua força de produção, justiça, equidade e paz não sejam as palavras de ordem. A violência e a intolerância cumprem apenas o seu papel: o de manter as distâncias sociais em seu devido lugar, o de afastar as diferenças a qualquer custo e o de manter o *status quo* inalterado. Do mesmo modo, na escola, *bullying*, violência simbólica, física e psicológica não são uma exclusividade, mas apenas um microcosmo de um fenômeno bem mais amplo. É o que buscaremos discutir na sequência.

Para concluir, onde está a verdadeira "fraqueza"?

Essa pergunta capciosa pode nos levar imediatamente a direcionar o nosso foco de análise para o agressor, como se ele fosse o "fraco" nas situações de violência escolar. Isso não deixa de conter aspectos de verdade, afinal, ele se encontra, segundo Nagel (2011), não totalmente humanizado, pois pratica "atos típicos de incivilidade", denotando uma fragilidade ou "fraqueza" em seus princípios éticos, vínculos sociais e valores humanos. Entretanto, conforme postula a mesma autora, ele também é vítima da alienação e de um sistema que o

[214] FISHER, R. M. (Coord.) *Bullying escolar no Brasil*: Relatório Final. São Paulo: CEATS/FIA, 2010.

exclui. O modo de produção capitalista, por sua própria natureza neoliberal, competitiva, produz sujeitos indiferentes à figura do outro, individualistas e, por consequência, violentos e hostis, de modo que o adolescente agressor na escola é resultado desse processo de alienação:

> Em todos os campos, em todas as áreas, nos tempos "pós-modernos", sobressai, de fato, um sujeito individualista, que se acha com direitos absolutos, com distúrbios narcisistas, preocupado consigo mesmo, sem vontade de atuar socialmente, intempestivo, intolerante, relativista, sem projeto para o futuro. Manifesta-se dessa forma não apenas no espaço escolar (Nagel, 2011, pp. 6-7).

Para a autora, a presença do *bullying* se constitui numa forma de desumanização, pois implica na "perda da habilidade do agressor em socializar-se". Sendo assim, é necessário que se desenvolva o que Nagel (2011) chama de "sensibilidade apurada", na qual a noção de direito jamais se aparta da noção de dever, nem a noção de indivíduo se separa da noção de outro, de comunidade, percebida como indispensável para a sobrevivência de qualquer um:

> Nessa dinâmica, a sensibilidade apurada torna inadmissível a violência relacional que se exprime no prazer de indivíduos humilharem ou excluírem pessoas da convivência. A indignação pela exclusão, pelo isolamento do outro, portanto, é o que permitiria, inicialmente, a luta contra os atos dos *bullies* que primam por impor solidão ao outro (Nagel, 2011, p. 6).

A autora sustenta que a educação deve ser um procedimento interessado no homem e em sua humanização, uma educação para a civilidade, não para a violência, extrapolando o tempo de escolarização e interessada não somente na formação de indivíduos, mas no desenvolvimento da consciência desses. Entretanto, o *bullying*, ou quaisquer outras formas de violência escolar, constituem-se em fenômenos típicos do ideário neoliberal, visto que preservam a individualidade em detrimento das concepções de homem enquanto ser social, gerando indivíduos completamente descompromissados com a figura do outro e para os quais os atos de ameaçar, agredir ou humilhar não são sinônimos de desumanidade.

Na verdade, para que se enfrente a violência escolar na adolescência, que como visto é o período mais suscetível à ocorrência desse fenômeno, é necessário o engajamento constante

dos atores envolvidos no processo educacional, como psicólogos, pedagogos, professores, pais, alunos, dentre outros. Segundo Boarini (1998), se é no coletivo que tais problemas foram forjados, é no coletivo que eles devem ser desconstruídos.

Além disso, a luta pelo esclarecimento, compreensão e utilização de uma Pedagogia Histórico-Crítica na área da educação escolar, também constitui uma base sólida para a desconstrução dessa realidade apresentada, bem como para a construção de uma nova, a qual, de acordo com Saviani (2003), vise resgatar a especificidade da educação escolar e garantir a verdadeira socialização do conhecimento, oferecendo ao estudante, principalmente ao das camadas mais populares, a possibilidade de emancipação por meio do saber científico, a partir do acesso real aos bens culturais produzidos pela humanidade.

Deve se esclarecer, ainda, que tanto Leontiev quanto Vygotski davam à escola uma importância fundamental no que concerne ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores, base para a superação do processo de alienação e, consequentemente, da violência escolar presente entre os adolescentes. Segundo Tuleski e Eidt:

> Para Leontiev [...], a aprendizagem tem extrema relevância, pois é o processo de apropriação da experiência produzida pela humanidade através dos tempos [...]. Vigotski postula, também, que as funções psicológicas superiores – como memória, atenção, abstração, aquisição de instrumentos, fala e pensamento – terão condições de se desenvolver mediante a aquisição de conhecimentos transmitidos historicamente, os quais, necessariamente, para serem apropriados pela criança, precisam da mediação dos indivíduos mais desenvolvidos culturalmente. Ou seja, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores se dá na interação social e por intermédio do uso de signos (2007, p. 532).

Nesse sentido, o papel dos professores (mediadores do conhecimento) se torna essencial na luta pela superação da violência ou do *bullying* nas escolas, pois são eles que dispõem da possibilidade de levar os alunos à humanização e ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores (tais como a consciência), auxiliando diretamente no processo de formação dos verdadeiros conceitos e no desenvolvimento da civilidade, aspectos indispensáveis para quaisquer propostas de trabalhos e ações antibullying.

Portanto, a título de encerramento, a "fraqueza", se é que assim podemos chamá-la, não está no agressor nem na vítima ou nos pais, tampouco nos professores, mas sim em um sistema econômico que produz relações sociais excludentes e perversas, as quais geram níveis tais de impessoalidade, egoísmo e rejeição aos princípios de coletividade, que conduzem à agressão, à violência e ao desprezo à figura do outro, chegando a atingir um patamar de "quase normalidade" na mente de adolescentes agressores. No entanto, conforme sublinha Caldas (2005, p. 32), apesar de a desumanização estar presente nas histórias escolares de muitos alunos, como nas dos que sofrem ou promovem violência, a escola, ainda assim, pode se tornar um lugar que garanta o desenvolvimento do processo de humanização. Afinal, a despeito de todas as suas falhas e dificuldades, a única via de humanização do indivíduo nessa sociedade continua sendo a educação.

Referências

Abramovay, M.; et. al. (2002) *Escola e violência*. Brasília: UNESCO.

Boarini, M. L. (1998) Indisciplina escolar e dificuldades de aprendizagem escolar: questões em debate. *Apontamentos*. Maringá: Eduem, n. 69.

Bourdieu, P.; Passeron, J. C. (1992) *A reprodução*: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves.

Caldas, R. F. (2005) Fracasso escolar: reflexões sobre uma história antiga, mas atual. *Teoria e Prática*. São Paulo, v. 7, n.1, p. 21-33.

Capriglione, L.; Pessoa, L. (2011) *Criança de 10 anos leva revólver para a escola, atira em professora e se mata*. Folha de São Paulo, São Paulo, 23 set., ano 91, n. 30.123. Caderno Cotidiano, p. C1-C4.

Costa, M. L. S.; Barroco, S. M. S. (2011) Formação humana e violência na escola: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural. In: *XI Jornada do HISTEDBR* - Jornada, 11., Anais. Cascavel: UNIOESTE, Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

Davidov, V. (1988) *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*: investigación teórica y experimental. Moscou: Editorial Progresso.

Elkonin, D. (1987) Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: Davidov, V.; Shuare, M. (Org.). *La psicologia evolutiva y pedagógica en la URSS* (antologia). Moscou: Editorial Progresso, p. 125-142.

Facci, M. G. D. (2004) A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. *Caderno Cedes*. Campinas, v. 24, n. 62, p. 64-81.

Facci, M. G. D; *et al*. (2007) Psicologia Histórico-Cultural e avaliação psicológica: o processo ensino aprendizagem em questão. *Revista de Psicologia Escolar e Educacional*. Campinas, v.11, n.2, p. 323-338.

Fisher, R. M. (Coord.) (2010) *Bullying escolar no Brasil*: Relatório Final. São Paulo: CEATS/FIA.

Gonçalves, L. A. O.; Sposito, M. P. (2002) Iniciativas públicas de redução da violência escolar no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 115, p. 101-138.

Guareschi, P. A. (2002) Pressupostos psicossociais da exclusão: competitividade. In: Sawaia, B. (Org.) *As artimanhas da exclusão*: Análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis: Vozes.

Konder, L. (2003) *O que é dialética*. São Paulo: Brasiliense.

Martins, M. J. (2005) O problema da violência escolar: uma clarificação e diferenciação de vários conceitos relacionados. *Revista Portuguesa de Educação*. Portugal: Universidade do Minho, p. 93-105.

Marx, K. (1983) *O Capital*: Crítica da economia política. Livro 3. São Paulo: Abril Cultural.

Marx, K. (2002) *Manuscritos econômico-filosóficos*. In: Col. “Obra prima de cada autor”. São Paulo: Martin Claret.

Mello, A.; et al. (2011) *Massacre em Realengo*: O pavor que o Rio não conhecia. O Globo, Rio de janeiro, 8 abr., ano 86, n. 28.368. Caderno Especial, p. 1-12.

Nagel, L. H. (2011) Alternativas de enfrentamento do Bullying. In: *Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional* - Conpe, 10., Anais. Maringá: UEM, Universidade Estadual de Maringá.

Oliveira, F. A. F. (2012) *O sentido pessoal da escola e o sofrimento em adolescentes com dificuldades no processo de escolarização*. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Estadual de Maringá. Maringá.

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

Souza, L. L. (2012) A violência simbólica na escola: contribuições de sociólogos franceses ao fenômeno da violência escolar brasileira. *Labor*. Fortaleza, v. 1, n. 7, p. 20-34.

Trautwein, C. T. G. (2010) A dor e a delícia de entrevistar crianças na construção de um procedimento metodológico infantil. In: Souza, M. P. R (Org.). *Ouvindo crianças na escola*: Abordagens qualitativas e desafios metodológicos para a psicologia. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Tuleski, S. C; Eidt, N. M. (2007) Repensando os distúrbios de aprendizagem a partir da psicologia histórico-cultural. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 12, n. 3, p. 531-540.

Vygotski, L. S. (1993) *Obras escogidas*. v. 4. Madrid: Visor.

XIII CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL

PELA DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

27 a 30 de setembro de 2017 – Salvador – BA ISSN 1981-2566

www.conpe2017.ufba.br

A CONSTRUÇÃO DA APRENDIZAGEM EM BIOLOGIA ATRAVÉS DOS PROCESSOS SOCIOEDUCATIVO E AFETIVO

Vânia da Silva Ferreira[215]

Mainara Pereira[216]

Sandra Maura Escobar de Matos[217]

Fabiana Regina da Silva Grossi[218]

Resumo: A escola deve ser vista como algo para além das fronteiras da vida, sendo o progresso da mesma fruto do sucesso de seus discentes. Com o objetivo de compreender a construção do aprendizado e observar o contexto socioeducativo escolar na disciplina de biologia, foi escolhida uma escola pública da Rede Estadual de Ensino, que possui cerca de 1.200 alunos, localizada na cidade de Barreiras-BA. A amostra desse estudo, constou com participação de 63 alunos, sendo utilizado como método a análise qualitativa para registrar as impressões relatadas por docentes e discentes quanto às questões que norteiam o processo de ensino-aprendizagem por um período de dois meses. Neste relato de experiência, as observações não foram baseadas apenas no processo em sala de aula, mas também na dinâmica das aulas e nas relações socioafetivas ali estabelecidas. Concluiu-se que as questões relacionadas a afetividade e conhecimento favorecem a aprendizagem.

Palavras-chave: Educação; prática pedagógica; psicologia e aprendizagem.

Introdução

A prática docente antes de ser consolidada deve passar por um processo de estágio probatório que é uma exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9394/96). Sendo indispensável para à formação profissional do licenciando, a fim de adequá-la às expectativas do mercado de trabalho onde o licenciado irá atuar. Desta forma o estágio possibilita a verificação e aplicabilidade da teoria na prática cotidiana e nas relações com os discentes.

[215] Graduanda do 7º semestre em Psicologia na Faculdade São Francisco de Barreiras- FASB e Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB Campus IX Barreiras/BA. E-mail: vaniadsf@bol.com.br.
[216] Graduanda do 7º semestre em Psicologia na Faculdade São Francisco de Barreiras- FASB
[217] Pós-Graduada em Educação Especial e Inclusiva. Graduação em Psicologia- FASB. Experiência na área de Psicologia, com ênfase em Psicologia Escolar e Educacional. Docente da Faculdade São Francisco de Barreiras (FASB) Barreiras/BA
[218] Mestre em psicologia da saúde, Doutoranda em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Docente da Faculdade São Francisco de Barreiras (FASB) Barreiras/BA.

Este relato de experiência constitui-se no registro da prática docente organizada em dois tópicos: o primeiro com um parecer sobre a Escola e o segundo, com algumas observações relevantes vivenciadas no período de observação da regência e das relações entre o professor e aluno em sala de aula.

A observação da prática docente teve o objetivo analisar a aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos nas disciplinas estudadas ao decorrer da formação como licenciando em ciências biológicas, bem como confrontá-los com a prática pedagógica através da vivência diária em sala de aula, buscando firmar uma prática que estimulasse o aprendizado na disciplina de biologia. De acordo com Ferreira (2001), a Escola é vista como algo para além das fronteiras da vida. Sendo assim, esse é um espaço reservado aos que podem frequentá-la e, sobretudo, aos que conseguem progredir em seu interior.

Na busca de entender a dinâmica de uma escola da Rede Pública de Ensino e a sua realidade: seu histórico, as instalações físicas disponíveis e seu contexto socioeducativo. Buscou-se através de conversas informais com os docentes compreender as relações e inter-relações existentes em ambiente escolar, afim de explorar as dificuldades de contextualização e interpretação por parte dos alunos para com a disciplina e em todo o processo de ensino-aprendizagem.

Nesta pesquisa as observações não foram baseadas só no processo em sala de aula, como também, do ambiente escolar como um todo. Dentro deste pressuposto, procurou-se conviver e observar uma forma de direcionar a prática pedagógica como uma ação sustentada em fundamentos que fizesse com que os alunos conseguissem entender a importância da aprendizagem e do seu parecer critico relacionado ao seu conhecimento adquirido e algumas considerações sobre a prática docente de uma estagiária e sua regente realizada em turmas de 2ª e 3ª séries do Ensino Médio.

Metodologia

Essa pesquisa incluiu levantamento bibliográfico, estudo *in loco* e conversas informais com gestores da escola, docentes e discentes voltados ao tipo de práticas pedagógicas que vem sendo aplicadas em sala de aula. Sendo o método comparativo mais utilizado, no intuito de compreender o pensamento de vários autores e a realidade escolar atual, no que diz respeito às

vivências em sala de aula e, assim, encontrar respostas para as questões voltadas a que tipo de prática pedagógica seria a mais abrangente no que diz respeito ao entendimento e conhecimento discente. E desta forma, entender o processo ideológico em que se encontram as práticas pedagógicas diárias, com a administração indireta dos órgãos superiores do sistema de ensino estadual e nacional.

Foram estabelecidas as datas para início e término das observações afim de não prejudicar o andamento das atividades a serem realizadas no decorrer do ano letivo. Todo esse processo se desencadeou com a participação de 63 discentes por um período de cerca de dois meses no ano de 2016.

Instalações físicas

A construção apresenta prédio de alvenaria com condições estruturais razoáveis, pátio, quadra para futsal, 15 salas de aula distribuídas em dois pisos equipadas com ventiladores, e monitores educacionais (TV *Pendrive*), sala de professores, secretaria, sala da direção e vice, coordenação, biblioteca, cantina e sala de vídeo. Possui um auditório equipado com data-show e notebook, disponibilizado para aulas e palestras previamente agendadas, laboratório de informática com acesso a internet bastante utilizada pelos alunos nas aulas de matemática, física, sociologia e biologia e *Wirelless* disponível a todos os alunos. Há também uma sala de rádio (aguardando a reestruturação do sistema e fiação para funcionar) que será disponibilizada para informações do grêmio estudantil e entretenimento dos alunos no intervalo, quatro banheiros sanitários (masculino e feminino) para alunos, e dois para professores.

No entanto a escola não possui laboratórios de química, física e biologia, por problemas de espaço físico, visto que todos os equipamentos para montagem deste espaço encontram-se na sala de coordenação desde que o espaço reservado para este fim foi utilizado para a montagem da sala de Atendimento Educacional Especializado – AEE.

Observa-se nas instalações físicas escolares, a inexistência da acessibilidade em alguns pontos, dificultando o acesso de alunos que estavam com algum tipo de problema locomotor. Entretanto, a superlotação nas salas de aula foi verificada como um dos pontos mais críticos, pois as mesmas possuem estrutura para 30 alunos em algumas delas este número chega a 55 alunos.

A limpeza e organização é dificultada devido, a escola ser consideravelmente grande possuindo apenas 1 faxineira por turno e por não haver uma cooperação por parte dos discentes no que diz respeito a limpeza e preservação do ambiente escolar.

Composição da equipe técnica

O Corpo Docente é composto por cerca de 30 professores, um diretor e três vices (uma em cada turno), duas coordenadoras pedagógicas (uma no turno matutino e outra no vespertino), no noturno a atribuição de coordenação fica com a vice-diretora e três interpretes para Libras. Na escola a diretora tem a atribuição de administrar conflitos e acompanhar a qualidade do ensino junto às coordenadoras entre outras funções a ela atribuídas, não sendo observada nessa escola desvio de funções com relação ao seu cargo administrativo.

Corpo Discente

O corpo discente é composto por cerca de 1200 alunos, dentre eles, 6 com necessidades especiais (mudo e paraplégico). Que são recebidos pelos demais alunos e gestão com muito carinho não sendo observada nenhum tipo de ato discriminatório, ao contrário observa-se o entusiasmo dos alunos buscando entender e aprender a "libras" afim de facilitar a comunicação.

Alguns discentes residem na zona rural e por esse motivo são liberados 30 minutos mais cedo para terem acesso ao transporte escolar gratuito até o seu povoado, desta forma, acabam sendo prejudicados por não estarem presentes em toda a explicação do conteúdo apresentado na última aula.

Muitos alunos moram em bairros periféricos, no entanto este contexto é confrontado com a realidade financeira do país, pois alguns pais que não tiveram mais condições de disponibilizar aos seus filhos a educação privada os transferem para esta escola e nesse ponto existem conflitos voltados à posição econômica de cada um, verificados através de marcas de roupas, aparelhos celulares de última geração, o acesso a merenda que é gratuita, que por muitas vezes serve como ato discriminatório, deixando alguns alunos constrangidos, não usufruindo do seu direito ao lanche gratuito.

Também é observado um alto índice de alunos em dependência de matérias como: Redação, Matemática e Biologia oferecida na 1ª e 2ª série do Ensino Médio. Pôde ser percebido que os alunos com problemas no aprendizado ou desinteressados não recebem um atendimento adequado da escola, talvez pelo fato dos próprios pais não acompanharem o processo da educação formal dos seus filhos ou estarem muito ocupados na busca de adquirir recursos financeiros para disponibilizar uma vida mais confortável para seus filhos. De acordo com a professora regente da disciplina os pais que mais procuram a escola são aqueles que sempre ouvem elogios de seus filhos, ou aqueles que acham que em resposta ao mau comportamento e baixas notas podem ser resolvidas com "punição física".

Esta escola possui uma característica peculiar com relação a outras instituições de ensino pois, os alunos do turno matutino se mostram mais desinteressados e imaturos em relação aos do vespertino sendo este um dos principais relatos feitos por vários professores e visualizado durante uma das reuniões de coordenação realizada pela manhã onde pôde ser constatada a quantidade de alunos pelos corredores ou dentro dos banheiros com a finalidade de não assistirem aula. Entretanto, no turno vespertino durante as aulas ministradas percebia-se a interação dos alunos fato que os professores do turno matutino dizem não perceber. Os alunos deste turno são mais interessados e sonhadores com relação a educação, muitos deles vislumbram serem médicos e advogados, no entanto alguns se espelham na regente e desejam ser professores de biologia.

Esta característica pôde ser observada em todas as turmas nas quais a observação foi realizada. Quando questionados o porquê de desejarem ser professores de biologia a resposta foi rápida e precisa: "*Antes não sabíamos como é interessante estudar esta matéria, achávamos chato, mas com a professora A, percebemos que o professor não precisa ficar só na sala de aula ou passando vídeos sem sentido, ela consegue despertar a nossa curiosidade"* (A.C.S- 16 anos).

Considerações da regência

A regente responsável pela disciplina tem formação em biologia pela Plataforma Freire, se disponibilizando a verificar ou até mesmo disponibilizar alguns materiais para a prática, informando brevemente sobre o conteúdo trabalhado: A relação da biologia com o cotidiano

como eixo central. Comentou sobre o seu método de ensino e algumas características das turmas.

As turmas onde foi desenvolvida a prática docente foram da 2ª e 3ª série do Ensino Médio ambas nas turmas 01, 02 e 03, correspondendo, respectivamente, a diversidade de conteúdos e a discrepância entre as turmas em relação ao seguimento de uma programação. As aulas foram acompanhadas de segunda a sexta-feira, no período vespertino, no horário das 13h30min às 17h55min.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), assegura que a educação deve formar o aluno para a vida; tendo por finalidade o seu pleno desenvolvimento, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Por essa razão é que o regente tem papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem desta forma, a sua preocupação com o plano de aula e todas as anotações que são realizadas diariamente sobre cada turma as quais ela leciona, demonstram o quanto a organização e dedicação interferem positivamente nesse processo. Pois, diante das dificuldades apresentadas pelos alunos é possível elaborar atividades complementares ou fixar o aprendizado através de métodos diversificados. Utilizando-se de todos os recursos visuais disponibilizados pela escola (data-show, laboratório de informática e TV *Pendrive*) o objetivo central proposto no seu plano de aula consegue ser alcançado.

Tendo em vista o interesse e presença dos discentes em suas aulas, demonstrando que o professor pode sim fazer a diferença dentro da sala de aula. No entanto, a mesma deixa claro que esta sempre preparada para aula expositiva, pois por muitas vezes estes recursos visuais oferecidos pela escola deixam a desejar no quesito funcionamento, afirmando que dentro do possível ela sempre busca sair das aulas expositivas.

Segundo Ramos-de-Oliveira (1997), o ensino modernizado tem grandes unidades para a produção do conhecimento. Tudo de acordo com a ciência norte-americana pragmática e sistêmica: fazendo com que a escola se torne uma caixa-preta industrial, seu *input* são os alunos ignorantes, seu *output* são os alunos diplomados, ou melhor, alguns como produtos com o selo do controle de qualidade, outros destinados o submercado ou simplesmente refugados.

Como possui formação na área e gosta muito do que faz, a docente não tem dificuldade em organizar e planejar as aulas, não se prendendo a sequência do livro didático. Sempre

buscando inserir novos textos, vídeos e estudos dirigidos para que os alunos desenvolvam o espírito de trabalho em grupo. Possui um projeto desenvolvido na escola "Militantes Ambientais" que teve início há três anos com parceria de alguns alunos do Curso de Ciências Biológicas da UNEB, que ministraram palestras sobre temas específicos voltados a ecologia e meio ambiente. Sendo este publicado em um *blogger* criado para esta finalidade e em algumas revistas e jornais, deixando os alunos motivados a quererem participar e ver o resultado do trabalho ser reconhecido e premiado com passeios ecológicos e através do sorteio de brindes entre os participantes.

Relação professor - aluno

A relação entre a professora de biologia e os alunos é harmoniosa, baseada no respeito e entendimento. Segundo Perrenoud (2002), a autonomia e a responsabilidade de um profissional dependem de uma grande capacidade de refletir sobre sua ação. Essa capacidade está no continuo desenvolvimento e aprendizado, em função da experiência de competências e dos saberes profissionais.

No entanto, no horário de intervalo quando os docentes se reúnem e conversam, é observado que esta relação não se estende entre os demais professores, que em sua grande maioria estão apenas a espera da aposentadoria, tendo estes perdido o gosto e a disposição para prática docente.

De acordo com Delors (1999), à formação de professores, deve atender essa nova educação para o novo século. Sendo de grande importância a qualidade de ensino e da formação dos professores, pois é no estádio inicial da educação básica que se formam as atitudes em relação aos estudos e à imagem que faz de si mesma. E é nesse ponto que o professor desempenha um papel decisivo, pois quanto maiores forem as dificuldades enfrentadas pelos alunos – pobreza, meio social difícil, doenças físicas – mais se exige do professor, que terá que recorrer a competências pedagógicas muito diversas e apresentar/usar qualidades humanas como: autoridade, paciência e humildade.

O carinho que os alunos têm pela docente pôde ser evidenciado em algumas aulas em que a mesma não estava presente e que os alunos logo se preocuparam em saber se ela estava bem. No primeiro contato da estagiária com as turmas nas quais ocorreria a prática pedagógica

os discentes mostraram-se irritados acreditando que haveria uma substituição de professora. Foi aí que pôde ser observada a relação de amizade entre as turmas e a docente.

Após algumas aulas ministradas pela estagiária eles justificaram aquele episódio de resistência a outra professora, relatando que a primeira docente de biologia que eles tinham só pedia resumos e fichamentos, nunca explicando o conteúdo e o deixando chato e sem sentido. E que agora eles sentem prazer em estudar biologia e a fazer questionamentos pois sempre, terão respostas. Ainda de acordo com Delors (1999), caso o professor apresente uma formação deficiente ou pouca motivação, oferecerá ao aluno uma formação sem solidez, espelhada em sua pálida formação.

No entanto, Mortimer (1996) destaca que a descrição da aprendizagem em ciências deve enfatizar o esforço de se aumentar a capacidade dos estudantes em distinguir entre concepções apropriadas para cada contexto específico e não o esforço para mudar concepções já existentes entre os estudantes. Essa situação evidência que no processo de ensino-aprendizagem o professor tem papel fundamental na construção do conhecimento de seus alunos. E que um erro pode ser fatal neste processo ao qual os discentes estão buscando desenvolver as suas habilidades.

Ação pedagógica

A observação teve início nas 2ª séries do Ensino Médio, tendo turmas com cerca de quarenta alunos com faixa etária variável entre 16 e 22 anos. Era verificada a desorganização das carteiras, a formação de grupos para conversas paralelas e as salas lotadas. Talvez seja pela superlotação da sala de aula que segundo Reis e Camargo (2008), é um dos grandes "fatores que contribuem para um baixo rendimento escolar" e consequentemente refletem na qualidade da escola. Esta sala, por exemplo, possui capacidade para cerca de 30 alunos e possui 45 alunos. Mesmo assim era percebida uma relação de amizade e coleguismo entre os alunos desta turma

No entanto em turmas da 3ª série do nível médio, os alunos se demonstraram mais curiosos tendo em vista o conteúdo que estava sendo aplicado "Genética". Por esse motivo as indagações acerca dos tipos de genótipo e as interferências nos fenótipos fizeram com que os alunos conseguissem aplicar o conteúdo explicado através do exercício e durante a correção do mesmo numa aula expositiva. Este tipo de comportamento fez com que as aulas aplicadas nesta

série se tornassem mais dinâmica e produtiva. Sendo assim, sempre os últimos dez minutos de aula eram voltados para tirar dúvidas sobre o conteúdo aplicado em sala, ou qualquer outro tipo de questionamento voltado a biologia.

Apesar do maior número de discentes pôde ser verificado que nessa turma, eles demonstravam uma "postura" mais interessada e participativa nas aulas. Sendo um dos fatores relevantes a empolgação deles quanto a presença de alguém disposta a responder as indagações, sempre voltadas a genética e hereditariedade, buscando respostas quanto a características fenotípicas e doenças hereditárias. Estas indagações fizeram com que as aulas deles fossem complementadas com as respostas destas questões que os intrigavam.

Nesta turma alguns alunos sofriam *bullying* quer seja pó preconceito racial, estereótipo de beleza ou por condição social. Diante de vários fatores, foi criado com autorização da direção um bate-papo no intervalo, sobre os principais medos e aflições, curiosidades e perspectivas de futuro. Sempre o assunto sexo estava em primeiro lugar. No primeiro dia desta reunião, ficaram cerca de 5 alunos e no último dia toda a sala estava presente. Esta metodologia facilitou a interação entre estagiária e discentes, pois, pôde ser observado que os alunos estavam interessados em fazer as atividades e se sentiam mais seguros e confiantes quanto ao que estavam aprendendo e na importância do conteúdo

Quanto à sociabilidade da licencianda em Ciências Biológicas (estagiária), verificou-se uma relação de confiança e interação entre os alunos e a professora em todas as turmas, não havendo muitos problemas de relacionamento. Os discentes conseguiram acompanhar o cronograma de aulas sugeridos pela coordenação e professora regente da disciplina. Verificou-se uma relação de confiança e interação entre os alunos e o professor nas duas turmas, não havendo problemas de relacionamento, uma atitude permanente de respeito entre ambos.

A avaliação escolar

A avaliação escolar é realizada de maneira multidisciplinar e consta de vários tipos de atividades individuais e coletivas, além da aplicação da prova escrita. Sendo este processo de extrema importância para o aprendizado. Pois, atualmente os alunos demonstram um comportamento que deveria ser atípico a eles, visto que estão em processo de formação. Os

discentes só estudam no período de avaliação, apenas uma minoria tem o hábito de estudar previamente.

De acordo com Perrenoud (1990), não existem medidas automáticas, para avaliações sem avaliador nem avaliado; nem se pode reduzir um ao estado de instrumento e o outro ao de objeto. Trata-se do desenvolvimento de algumas estratégias, para que a avaliação encerre uma aposta, na carreira escolar, e formação do discente. Tendo em vista que o professor e aluno acabam se envolvendo num jogo complexo cujas regras não estão definidas em sua totalidade, que se estende ao longo de um curso escolar e no qual a avaliação restringe-se a um momento.

No entanto nesta escola, os alunos são avaliados de forma quantitativa através de atividades avaliativas, estudo dirigido, seminários e debates. Sendo considerados também alguns aspectos qualitativos como assiduidade, pontualidade e participação nas aulas. Tudo isso afim de que os mesmos possam ser avaliados na sua totalidade. Proporcionando aos mesmos a chance de erros e acertos durante a formação escolar.

Resultados e discussão

Através de observações diretas com anotações das atividades desenvolvidas, entrevistas informais com a professora regente e algumas informações obtidas através da coordenação e a direção escolar, foram delimitados os pontos que poderiam ser julgados fracos e fortes no processo de ensino-aprendizagem.

Foi focado como ponto de observação à prática pedagógica da professora, o espaço escolar, tanto o físico como o subjetivo, além das inter-relações entre esses diversos atores: direção, professores, alunos e funcionários. Pôde ser verificada que essa observação e prática poderia ser transformada numa pesquisa mais aprofundada para que fosse possível a percepção de nuances existentes, mas demandariam uma permanência maior na escola, impossibilitada por algumas limitações de ordem temporal ou por ter iniciado os contatos em abril, quando as atividades já estavam em andamento e com vários colegas de uma outra instituição para fazer o estágio.

A observação do estagiária e docente proporcionou o conhecimento sobre a história da Escola e a sua inserção na comunidade e perceber as formas com a qual os alunos se relacionavam com ambas. Desta forma, este tipo de recurso se torna válido, devido a ampliação

do conhecimento sobre a realidade escolar que por muitas vezes perpassa as paredes da sala de aula.

Através da elaboração do planejamento para a prática docente, pôde ser observado que o estagiário entra no ambiente escolar muito mais motivado, tentando exemplificar novas alternativas em sala de aula, tanto em termos de conteúdo e de utilização de outros recursos didáticos quanto na adoção de outras estratégias de abordagem dos conteúdos.

Nessa construção percebe-se o quanto à relação teoria e prática pode ser demonstrada através da atuação profissional entre estagiário e docente. Desde que os mesmos consigam ter o convívio harmonioso sem medo de críticas e sugestões. Entretanto, deve-se considerar o imenso desafio, de um futuro educador pesquisar a prática cotidiana de um profissional veterano em atuação.

Ao contrário de uma prática tradicional, centrada na organização e transmissão do ensino ou de uma educação mecânica e repetitiva, observa-se a necessidade do esforço docente ao relacionar conteúdos programáticos com a atualidade, conectando-os com o cotidiano do discente.

Considerações finais

A observação da regência trouxe como aprendizagem o convívio professor-aluno em sala de aula, confirmando a necessidade de preparação para a atividade docente que envolve: planejamento, diálogo, negociação e uma permanente reflexão, ainda que esses elementos não sejam únicos e se construam a partir da prática educativa.

Essa observação da prática pedagógica refletiu num enriquecimento profissional devido a oportunidade de fazer uma avaliação através da observação com relação ao potencial, desenvoltura do docente em sala de aula, pois é este que faz a diferença no processo do ensino aprendizagem necessitando este ganhar a confiança, afetividade e respeito dos alunos superando as suas próprias expectativas no que diz respeito à qualidade das aulas ministradas e o sucesso de seus alunos (Ramos-Oliveira, 1997).

Tudo isso faz com que qualquer licenciando se torne sensível e seguro ao colocar em prática toda a teoria aprendida ao longo da graduação. Pois, ao deixar de ser acadêmico e se tornar docente ele fará parte da construção de sucessos ou insucessos de seus alunos e se

lembrará do quanto é importante uma educação de qualidade, não só no conceito estrutural e físico, mas sim na construção cognitiva para o futuro de um profissional.

Referências

Brasil. (2006). *LEI Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996*- Diretrizes e bases da educação nacional (LDBEN).

Delors, J. (1999). Educação: um tesouro a descobrir. *Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a educação para o século XXI*. – 3.ed. São Paulo:Cortez: Brasília, DF:MEC; UNESCO.

Ferreira, L.S. (2001). *Educação & História*. Ijuí, Editora Unijui.

Mortimer, E. F. (1996). *Investigação em Ensino de Ciências*. IFRGS, Porto Alegre. Disponível em: <http://www.if.ufrgs.br/public/ensino/revista.htm>. Acesso em: 02 de setembro 2016.

Perrenoud, P. (1990). *La Construción del Éxito y del Fracasso Escolar*. Trad. Pablo Manzano. Madrid: Morata/La Coruña: Paidéia.

Perrenoud, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício de professor:* profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre, Artmed.

Ramos-Oliveira, N. (1997). Reflexões sobre a Educação Danificada.*In: A Educação Danificada: Contribuições à Teoria Crítica da Educação/*Organizadores – Antonio Álvaro Soares Zuin, Bruno Pucci.

Reis, M. G. F.; Camargo, D. M. P. (2008). Praticas Escolares e Desempenho acadêmico dos alunos. *Psicologia Escolar e Educacional*. jun, vol. 12. Disponivel em:http://pepsic.bvs-psi.org.br. Acesso em: 12 de fevereiro 2017.

XIII CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL

PELA DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

27 a 30 de setembro de 2017 – Salvador – BA ISSN 1981-2566

www.conpe2017.ufba.br

A IMPORTÂNCIA DA ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL NAS ESCOLAS, UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Maria Eduarda dos Santos Sousa[219]

Juliana Dumas de Araújo[220]

Thaís de Paula Vieira da Silva[221]

Vânia da Silva Ferreira[222]

Beatriz Rabelo Alves[223]

Resumo: Decidir a futura profissão é uma necessidade que geralmente surge na adolescência, pois a partir daí se inicia todos os preparativos para essa nova fase da vida. Neste contexto, a orientação profissional nas escolas tem a finalidade de incentivar cada vez mais os alunos a refletirem sobre suas habilidades, trazendo informações voltadas ao autoconhecimento. Este relato de experiência teve como objetivo trabalhar questões relacionadas à orientação profissional a partir de uma reflexão sobre a escolha da profissão. Para isso, foram realizados cinco encontros semanais utilizando dinâmicas e discussões em grupo, com sete estudantes com faixa etária de 13 a 15 anos que cursavam o primeiro ano do ensino médio numa escola privada do Oeste da Bahia. A conclusão desta experiência apontou para a importância de realizar a orientação profissional, não apenas para decidir uma carreira a seguir, mas para eliminar crenças e mitos relacionados à escolha da profissão.

Palavras-chave: Orientação profissional; adolescente; escola.

Introdução

Decidir a futura profissão é uma angústia que geralmente surge na adolescência. Esse processo interfere na qualidade de vida dos jovens, pois deixa dúvidas sobre o que cursar, além da pressão familiar pelo curso escolhido e pela aprovação no vestibular (Lucchiari, 1983). Decidir a futura profissão é uma questão delicada para os jovens, trata-se de sentimentos de dúvidas a respeito da escolha correta, promovendo conflitos internos quanto nos relacionamentos interpessoais.

De acordo com Lisboa e Soares (2000), desde a infância o indivíduo já fantasia as possíveis profissões. Porém, quando a criança cresce, ela se depara com outra realidade, pois

[219] Discente do Curso de Psicologia, Faculdade São Francisco de Barreiras- FASB, Barreiras/BA. e-mail: meduarda_sousa@outlook.com
[220] Discente do Curso de Psicologia, Faculdade São Francisco de Barreiras- FASB, Barreiras/BA. e-mail: julianadumas0611@gmail.com
[221] Discente do Curso de Psicologia, Faculdade São Francisco de Barreiras- FASB, Barreiras/BA. e-mail: depaulathais96@gmail.com
[222] Discente do Curso de Psicologia, Faculdade São Francisco de Barreiras- FASB, Barreiras/BA. e-mail: vaniadsf@bol.com.br
[223] Docente do Curso de Psicologia, Faculdade São Francisco de Barreiras- FASB. e-mail:beatriz@fasb.edu.br

passa a conhecer a profissão para além da sua fantasia. Nesse período, o jovem descobre suas habilidades e gostos, desenvolvendo um interesse maior sobre sua escolha profissional que é fortalecida ou não pela escolha, pela família e pelos setores sociais.

Diversos fatores interferem na escolha profissional de um jovem, sendo elas: pressão familiar, status, habilidades, valores sociais e econômicos. Tais variáveis são bastante decisivos para a escolha da tão sonhada profissão.

O orientador profissional tem o papel de fazer o jovem conhecer a sua imagem e enxergar o seu valor na sociedade e o quanto ele vai contribuir para a evolução do mesmo, além disso, incentiva a buscar experiências e informações sobre a sua escolha profissional (Lisboa & Soares, 2000).

A orientação profissional nas escolas tem a finalidade de incentivar cada vez mais os alunos a ingressarem em uma universidade, trazendo informações sobre o autoconhecimento, a importância da escolha e as informações básicas que devem ter antes de iniciar no ensino superior, além disso, fornece informações sobre bolsas, cotas, formas de ingresso na universidade e etc. (Silva, Lassance & Soares, 2004).

O presente trabalho refere-se a um relato de experiência de prática da disciplina de Orientação profissional de um curso de Psicologia de uma Faculdade Privada do Oeste da Bahia. O objetivo foi auxiliar os jovens sobre a escolha de sua futura profissão. A necessidade se deu através de um levantamento de demanda dos/as alunos, que perceberam a dificuldade na escolha profissional, sendo um momento muito importante no desenvolvimento de todos os indivíduos.

Método

O presente estudo trata-se de um relato de experiência de prática de uma disciplina de Orientação profissional de uma Faculdade Privada do Oeste da Bahia. O local onde foram realizados os encontros se deu em uma escola privada na cidade de Barreiras-Bahia. Inicialmente os/as alunos/as de psicologia foram até o local para fazer um apanhado geral e ministrar uma palestra sobre o tema “A importância da Orientação Profissional nas escolas”, como também realizar um levantamento de demandas a partir de uma conversa com os diretores e profissionais da área pedagógica (Diretora, professores e psicopedagoga/o), com o objetivo

de conhecer o ambiente. A partir do levantamento da demanda foram trabalhados os seguintes temas: A escolha profissional, a influência da família, a profissão e o encontro devolutivo.

Foram realizados cinco encontros em cinco semanas. Participaram dos encontros sete adolescentes do sexo feminino e masculino com idade entre 13 a 15 anos de idade. Estudantes do primeiro ano de uma escola privada do Oeste da Bahia.

Sabendo da importância de trabalhar o tema orientação profissional nas escolas foram trabalhadas dinâmicas de grupo (A dinâmica do futuro e Qual é o seu valor?), vídeos (Orientação profissional- com a psicóloga Kátia Ura e O adolescente e a escolha da profissão) e texto (O louco) e slides explanando o texto. Após as dinâmicas e textos ministrados através de slides, houve discussões sobre os temas trabalhados para que houvesse um melhor entendimento e interação entre as/os adolescentes, com intuito de familiarizar as/os mesmos sobre a importância da orientação profissional no primeiro ano de ensino médio.

Resultados e discussão

No primeiro encontro foi ministrada uma palestra para abordar o tema “Orientação Profissional”, foi realizada a apresentação de slides destacando a importância do tema para o futuro dos estudantes. Diante da primeira dinâmica, cada participante escrevia em um papel a profissão em que se identificava ou que teria vontade de exercer futuramente. Essa dinâmica teve como objetivo “quebrar o gelo” inicial e promover a participação das/os adolescentes.

No segundo encontro foi trabalhado o tema “A escolha”, logo em seguida, foi realizada uma dinâmica para melhor entendimento do assunto abordado com discussões ao final da dinâmica referida. No que se refere à escolha, Soares (2001) apontou que escolher faz parte da vida de qualquer pessoa, ou seja, estamos sempre escolhendo algo no decorrer da nossa vida. O processo da escolha profissional ocorre no período da adolescência na busca do conhecer a si mesmo, distinguir sua própria identidade.

A dinâmica de grupo é um método que envolve a participação ativa dos envolvidos em seu processo de aprendizagem, tendo como objetivo final o enriquecimento interpessoal e o interesse informativo dos participantes. É considerado de fácil aplicação em sua maioria e sensibilização, pois são instrumentos que permitem demonstrar seus afetos e estados emocionais aos outros (preferencialmente pela face) e reajustar suas ações e respostas de acordo

com a opinião que recebem dos mesmos (Vitiello, 1997). Geralmente as escolas não possuem a preocupação com o processo de autoconhecimento dos jovens, algo que seria fundamental para a escolha de futuras profissões ou empregos. As instituições raramente se dispõem a procurarem profissionais especializados para instruir o jovem a desenvolver consciência sobre si mesmo e sua interação com a sociedade, se focando apenas nas disciplinas que são requisitadas no vestibular (Soares, 2001).

No terceiro encontro o tema a ser trabalhado foi "A influência da família na escolha profissional", onde foi ministrado um texto reflexivo e seguido de um slide abordando as principais influências que essas pessoas recebem da família. A partir desse encontro percebeu-se a influência da família (apoiando ou desencorajando) nas decisões.

Tendo a família como um dos principais fatores que ajudam ou dificultam no momento da escolha profissional do jovem, os pais sempre são uma influência positiva ou negativa para os filhos. Embora nem sempre reconheçam, existe algo (comportamento ou postura) que influencia na profissão escolhida pelo filho, principalmente quando a escolha se distorce da profissão que os pais exercem, a maioria acaba não apoiando os filhos em suas escolhas (Santos, 2005).

No quarto encontro foi possível desenvolver algumas discussões sobre o tema "A profissão" a partir de slides e um texto abordado. Foi possível perceber que uma busca escolher sua profissão a partir de suas habilidades e gostos. Os jovens estão cada vez mais atentos para as profissões que estão em alta no mercado, seja pela remuneração, estabilidade ou expectativa de carreira. Soares (2001) apontou que desde a virada do século XX e o desenvolvimento cada vez mais rápido da ciência em diversas áreas como a biologia, medicina, esportes, tecnologia, economia, é normal o surgimento de novas profissões que além de promissoras, modificam a sociedade em si, fazendo com que algumas profissões consideradas obsoletas, eventualmente desapareçam como consequência.

No último encontro foi realizado a dinâmica "Qual é o seu valor?" e um feedback a respeito dos temas abordados nos encontros com o objetivo de fornecer uma devolutiva aos alunos sobre o trabalho realizado. Foi possível observar a partir das verbalizações dos estudantes que a orientação profissional no ensino médio é válida e enriquecedora, pois foi

possível conhecer as expectativas dos alunos, ajudá-los suprimindo dúvidas e abrindo espaços para questionamentos e discussões.

Considerações finais

O sucesso de uma orientação profissional vai depender do quanto o orientador profissional e o indivíduo estão aptos tanto para aplicação, quanto para a realização da orientação. Existem muitas crenças, seja na família ou ambiente social que favorecem a escolha de certas profissões. Cabe ao orientador profissional a função de desmistificar tais crenças, fazendo que o indivíduo desenvolva a capacidade de se auto avaliar, avaliar sua profissão de interesse e o ambiente social onde vive ou pretende viver.

No decorrer do trabalho foi possível validar a eficiência dos métodos abordados de um orientador profissional, e como a orientação em si é necessária para, não apenas decidir, mas eliminar crenças e mitos relacionados com a escolha da profissão. Sendo que um dos objetivos das visitas era para propiciar uma reflexão aos alunos e fazendo com que eles busquem se informar sobre suas respectivas profissões de interesses (remunerações, requisitos físicos, emocionais, mercado de trabalho).

Referências

Bottion, I. (11 de abril de 2017). esoterikha. Fonte: esoterikha: http://www.esoterikha.com/coaching-pnl/dinamica-para-orientacao-profissional-caminhos-profissionais.php.

Lisboa, M., & Soares, D. (2000). Orientação profissional em ação: formação e prática de orentadores. São Paulo: Summus.

Lucchiari, D. H. (1993). Pensando e vivendo a orientação profissional. São Paulo: Summus.

Macedo, S. (15 de abril de 2014). ebdinterativa. Fonte: ebdinterativa: http://ebdinterativa.com.br/pre-adolescentes-licao-07-voce-tem-o-seu-valor-dinamica/

Morgana pro info. (3 de abril de 2017). Fonte: Morgana pro info: https://pt.slideshare.net/morganaproinfo/o-adolescente-e-a-escolha-da-profisso

Santos, L. (2005). O papel da família e dos pares na escolha profissional. Psicologia em Estudo, 57-66.

Silva, L. L., Lassance, M. C., & Soares, D. H. (2004). A orientação profissional no contexto da educação e trabalho. São Paulo.

Soares, D. H. (2001). A escolha profissional: do jovem ao adulto. São Paulo: Summus.

Ura, K. (4 de 2017). Youtube. Fonte: Youtube: www.youtube.com/watch?v=KCyvtghwtis

Vitiello, N. (1997). Manual de dinâmicas de Grupo: sociedade brasileira de sexualidade humana. São Paulo: Iglu.

XIII CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL

PELA DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

27 a 30 de setembro de 2017 – Salvador – BA ISSN 1981-2566

www.conpe2017.ufba.br

A IMPORTÂNCIA DO SONO PARA O DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Elaine Caroline de Macedo - IFRN[224]

Resumo: Embora seja consenso que o sono é importante para o nosso organismo por favorecer o bem-estar biopsicossocial, a sociedade atual está se transformando numa sociedade que precisa estar 24 horas ativa. Como reflexo, as pesquisas indicam que 20% a 30% das crianças são identificadas como tendo problemas de sono nos primeiros anos de vida. Este trabalho traz uma revisão de literatura que, em seus resultados, mostra que a privação de sono, e o decorrente estado de sonolência excessiva, vem se revelando como grandes vilões do rendimento escolar dos alunos, visto que o sono está diretamente relacionado às funções cognitivas, comportamentais e emocionais dos mesmos. Neste sentido, de forma a ajudar a se preparar melhor para o sono, foi organizado um conjunto de regras comportamentais que servem para ajudar à adoção de hábitos de sono corretos, chamado de "higiene do sono", os quais devem ser amplamente divulgados, inclusive na escola.

Palavras-chave: Sono; desenvolvimento; aprendizagem; psicologia escolar.

Introdução

A maioria dos fenômenos do organismo humano tem uma ritmicidade, ou seja, uma ordem temporal em que devem acontecer. Isto significa que o organismo humano, bem como o dos demais seres vivos, está sob a influência de variações, que podem ocorrer em períodos que podem ir de anos a uma duração inferior a 24 horas, as quais são chamadas de ritmos (Silva, 2000 conforme citado por Nércio, 2010; Coelho, 2009).

Ritmo é uma sequência de acontecimentos (ciclos) que se repetem dentro de uma mesma ordem e nos mesmos intervalos de tempo. A temperatura corporal (com valores mínimos por volta das cinco horas manhã e máximo entre as 17h e as 19h), o cortisol plasmático (que atinge seu pico entre as sete/oito horas da manhã), a força muscular (com pico por volta das 15h), a atenção, a memória a curto prazo (mais eficiente perto do meio dia), a memória semântica (mais eficiente à tarde), o ciclo sono - vigília e o humor, são exemplos de ritmos biológicos cujas

[224] IFRN campus Caicó. Email: elaine.macedo@ifrn.edu.br

periodicidades podem variar entre períodos iguais, maiores ou menores que 24 horas. O ritmo para o qual estaremos voltando nossa atenção neste trabalho será o "Sono - Vigília", um ritmo biológico intimamente relacionado com a nossa saúde (Nércio, 2010).

Os períodos de sono e de atividade juntos formam o que chamamos de ciclo sono-vigília. Este ciclo é um ritmo circadiano, isto é, oscila com um período de 24 horas. Ele tem sua periodicidade gerada e controlada por um "relógio biológico", um mecanismo regulatório do sistema nervoso central, localizado no núcleo supraquiasmático do hipotálamo (Martins et al., 2001), mas sua distribuição ao longo do dia é fortemente influenciada pela ação de sincronizadores externos, que no caso do ser humano são principalmente a alternância do dia-noite (claro-escuro), os horários escolares, de trabalho e de lazer e as atividades familiares, que são os horários estabelecidos pela sociedade (Inocente et al, 2009; Coelho, 2009).

Na expressão deste ciclo, o desequilíbrio entre os sincronizadores internos e externos interfere negativamente na qualidade de sono, e, por conseguinte, interfere negativamente na qualidade de vida dos indivíduos. Isto porque, em condições naturais, os seres humanos precisam de certa regularidade no seu padrão do ciclo sono-vigília. Durante o dia, geralmente, o nível de atividade nos humanos é maior, enquanto que durante a noite, geralmente, ele é menor. É por isso que a espécie humana organiza suas atividades segundo este ciclo de 24 horas (Coelho, 2009; Nércio, 2010).

Embora seja consenso que o sono é importante para o nosso organismo por favorecer o bem-estar biopsicossocial, a sociedade atual está cada vez mais se transformando numa sociedade que precisa estar 24 horas ativa, onde os períodos de sono estão diminuindo do tempo necessário para o tempo que é possível permanecer dormindo. Tanto Ohayon (1997), quanto Leger (2000), citados por Martins, et al (2001), acreditam que "em vista da suas consequências e incidência, os distúrbios do ciclo sono-vigília são considerados hoje como um problema de saúde pública".

Dentro destas estatísticas encontra-se um grande número de crianças e adolescentes em idade escolar que são afetadas por diversas patologias do sono, as quais, em geral, são o culminar de uma interação complexa entre fatores fisiológicos da criança ou do adolescente e o ambiente doméstico ou estilo de vida adotado pela família, chegando mesmo a serem

considerados como um dos principais fatores da alteração comportamental na população pediátrica (Mendes, Fernandes & Garcia, 2004 conforme citado por Nércio, 2010).

Diante do reconhecimento de todas as implicações que os problemas de sono acarretam ao indivíduo, fica evidente a importância que o estudo do sono e a promoção de um sono de qualidade tem para o ser humano (Bergamasco e Cruz, 2006). Assim, para contribuir com o aprofundamento das discussões sobre o desempenho de crianças em idade escolar, o objetivo deste trabalho é apresentar uma revisão dos estudos nacionais e internacionais que nos deem subsídios para compreender a influência do sono no desenvolvimento e aprendizagem infantil.

Método

No intento de atingir o objetivo proposto, buscou-se nas bases de dados eletrônicas Scielo, BDTD, Repositórios de IES e Google Acadêmico os estudos realizados sobre o tema. Como descritores foram usados os seguintes termos: sono, hábitos de sono, aprendizagem, funções executivas, desenvolvimento, desempenho escolar, e foram aplicadas suas combinações. Entre os resultados de busca, foram selecionadas 22 publicações de interesse para este trabalho, entre artigos, dissertações, livros e matérias jornalísticas, as quais foram publicados nas últimas duas décadas.

Resultados

As pesquisas indicam que 20% a 30% das crianças são identificadas como tendo problemas de sono nos primeiros anos de vida (Sadeh, 2003). Esse dado é preocupante, pois esta fase pressupõe uma etapa de amadurecimento importante, com mudanças contínuas, e onde o ritmo circadiano ainda está sendo estabelecido. Ademais, um sono tranquilo contribui para um satisfatório desenvolvimento da criança (Maia & Pinto, 2008). Isto porque, além de estimular o crescimento, devido a secreção do hormônio do crescimento (Gh) durante os períodos de repouso (Martins et al, 2001; Coelho, 2009), o sono desempenha um papel fundamental na forma como o sujeito gere a sua vida. É por isso que, quando não se tem a quantidade e a qualidade de sono necessária, podemos observar um baixo desempenho nas atividades cotidianas (Palma et al,2007). Acredita-se que as principais consequências do sono

de má qualidade nas crianças são: a baixa capacidade para fixar informações, irritabilidade, o mau humor, a impulsividade e a sensação de tristeza (Alves et al, 2002).

Os distúrbios do sono são frequentes na população geral e podem ocorrer tanto em adultos como crianças, diferindo somente na sua forma de apresentação (Nunes e Cavalcanti, 2005). Uma investigação dos padrões de desenvolvimento da duração do sono durante a infância, efetuada por Montplaisir, citada por Coelho (2009), mostra que as crianças que frequentam a escola e dormem pouco correm o risco de sofrer de problemas cognitivos e de comportamento na escola. O estudo acompanhou 1.492 crianças anualmente, desde os cinco meses de idade até os seis anos. Os resultados indicaram que uma redução modesta, mas crónica, de apenas uma hora do sono noturno na infância pode afetar o desempenho cognitivo da criança na escola. Além do que, a aquisição da língua e a consolidação de palavras novas na memória poderia ser significativamente dificultada pela duração encurtada do sono durante toda a infância.

Com isso, percebe-se que a privação de sono, e o decorrente estado de sonolência excessiva, vem se revelando como grandes vilões do rendimento escolar dos alunos, visto que o sono está diretamente relacionado às funções cognitivas de atenção (especialmente a atenção sustentada), a memória, a aprendizagem e o raciocínio (Inocente et al, 2009). Neste contexto, cada vez mais pesquisas têm procurado investigar o papel do sono no funcionamento cognitivo, bem como as implicações da privação de sono para o declínio das habilidades cognitivas em crianças, com o intuito de compreender melhor a correlação entre ambos (Uema, 2007).

Dentre estas habilidades cognitivas, as funções executivas têm sido objeto de investigação em vários estudos atualmente – embora não sejam estudos correlacionados como sono-, pois desempenham um importante papel no desenvolvimento infantil, possibilitando à criança desenvolver um comportamento intencional, dirigido a metas, em que se avalia a adequação desses comportamentos durante seu próprio curso, podendo abandonar estratégias ineficazes em prol de novas que lhes garanta a resolução de um problema de curto, médio ou de longo prazo. Para gerenciar tais habilidades, as funções executivas englobam um conjunto de processos cognitivos e comportamentais, tais como, raciocínio verbal, capacidade de resolução de problemas, capacidade de planejamento, capacidade para sustentar a atenção, resistência à distração, flexibilidade cognitiva, habilidade para lidar com novos dados que

devem ser incorporados à ação, entre outros (Malloy-Diniz e cols., 2010; Pureza e Fonseca, 2009).

As funções executivas envolvem uma construção cognitiva complexa que controla respostas a situações novas ou difíceis, sendo, portanto, uma espécie de gerente da atividade mental humana. Elas são de fundamental importância para o funcionamento cognitivo, pois permite que os indivíduos se adaptem às rotinas do cotidiano, delas dependendo uma boa convivência social e um bom desempenho ocupacional. Estudos mostram que o comprometimento das funções executivas podem trazer inúmeros prejuízos para vida laboral, social e emocional das pessoas (Malloy-Diniz, Sedo, Fuentes, & Leite, 2008; Hamdan & Perreira, 2009).

A literatura é firme em demonstrar que os processos cognitivos que envolvem memorização e raciocínio lógico tendem a ser prejudicados diante da exposição à privação de sono ou um sono de má qualidade. Neste sentido, Boscolo et al (2007), fizeram uma pesquisa com 45 adolescentes brasileiros, de escolas públicas e particulares, avaliando a relação entre suas qualidade de sono, nível de atividade física habitual e função cognitiva. Os resultados nos mostram que os jovens com menos queixas de sono obtiveram melhor desempenho nas tarefas que envolviam a função cognitiva, como a de recordações de palavras. Esses dados sugerem que há uma forte relação entre os estudos e os hábitos de sono, que pode repercutir no desempenho escolar dos escolares.

Em tempo, como nos traz Felden et al (2015), é importante destacar que, ao passo que os adolescentes se desenvolvem e os anos passam, aumenta a prevalência de baixa duração, má qualidade do sono e sonolência diurna excessiva nessa população. Os autores trazem um outro estudo de Bernardo et al. (2009) para reforçar essa tendência. O estudo foi feito com adolescentes paulistas, a partir do qual observaram que, aos 10 anos, a prevalência de baixa duração do sono era de 5%, aos 12 anos de 14% e no fim da adolescência de 59%. Na adolescência a insônia está geralmente mais relacionada a uma deficiente higiene do sono – por causa da mudança dos hábitos sociais, uso de recursos tecnológicos e mídias sociais, de drogas psicoestimulantes e da irregularidade nos horários entre dias da semana e finais de semana; à síndrome do atraso de fase - um distúrbio do ritmo circadiano, que se origina na adolescência

em decorrência das alterações hormonais comuns dessa fase; ou ter origem psicofisiológica (Nunes e Bruni, 2015).

Nunes e Bruni (2015) ainda trazem uma revisão de estudos internacionais muito significativa: Na Pensilvânia, uma em cada cinco crianças ou pré adolescentes apresentam sintomas de insônia; na China, com o mesmo público, houve aumento de prevalência de insônia de 4,2% para 6,6% ; na Noruega, entre os adolescentes, foi percebida uma média de 6h25min de sono durante a semana – média que deveria ser maior nessa fase em comparação com a idade adulta – acompanhada de grande latência para iniciar o sono (>30min).

A questão do uso de recursos tecnológicos é tão presente atualmente e sua influência na qualidade do sono é tão discutida que Duarte, orientado por Reimão, dedicou seu mestrado em um estudo que pretendia averiguar a influência do uso noturno do computador na qualidade do sono em um grupo de adolescentes. Sua dissertação conclui o que já se esperava: os as irregularidades nos hábitos e sono e o uso de computador durante a noite, "deterioram a qualidade do sono e afetam o humor", levam a um desempenho escolar mediano, e à sonolência diurna, especialmente para quem estuda pela manhã (Duarte, 2007). Para evitar tais prejuízos aos adolescentes, Pereira et al. (2015), após um estudo com 1.359 adolescentes, com idades de 14 a 21 anos, de duas cidades do sul do Brasil, sugerem uma média de duração de sono de 8,33 horas nos dias com aula. Salienta-se que a média de tempo de sono é uma expressão singular de cada pessoa, de acordo com seu cronotipo, atividades sociais e funcionamento psicofisiológico. No entanto, em se tratando de uma condição de saúde pública, é importante falar em marcadores mínimos para uma boa qualidade do sono e saúde em geral.

Neste sentido, de forma a ajudar a sociedade a observar e se preparar melhor para o sono, foi organizado um conjunto de regras comportamentais que servem para ajudar à adoção de hábitos de sono corretos, chamado de "higiene do sono", que, de acordo com Lavie (1996, p. 178), conforme citado em Coelho (2009), é constituído por um conjunto de regras simples, que resumem o que de mais importante se pode fazer, a nível comportamental, para que se consigam mudar hábitos que contribuam para noites mais tranquilas de sono. Segundo o mesmo autor "a adoção de bons hábitos de sono pode ser de maior ajuda do que qualquer outra técnica terapêutica".

"A deficiente aquisição de hábitos de sono é a principal causa da distorção e desestruturação do sono infantil. Está, normalmente, ligada às múltiplas alterações que os pais, para levar o filho a adormecer, introduzem na sua rotina." (Estivill, 2007, p. 59 conforme citado por Coelho, 2009). Podemos citar como hábitos inadequados mantidos por algumas famílias: a indefinição do horário de dormir e acordar; o ambiente doméstico pouco relaxante, com muito barulho, por exemplo; a presença de televisão, vídeo game ou computador no quarto de dormir, ou ficar usando estes equipamentos até muito tarde; a alimentação pesada próxima à hora de dormir; os rituais pré-sono inadequados, como adormecer na cama dos pais e depois ser levado para seu quarto por um deles, ou ser colocado para dormir em horário em que não está com sono; assim como cochilos diurnos muito extensos, entre outros hábitos, ligados à forma como o horário de dormir é vivenciado pela criança, que pode, por exemplo, ser visto como momento de separação para com os pais, o que pode gerar na criança ansiedade e aversão à hora de dormir (Coelho, 2009).

O aspecto mais importante para uma adequada higiene do sono é o conhecimento e envolvimento dos pais na rotina de sono dos filhos (Nunes e Bruni, 2015). Estudos sugerem prevalência de distúrbios do sono em 10,8% da população na faixa etária escolar. No entanto, "menos da metade dos pais que identificaram seus filhos como tendo problemas de sono haviam discutido esse aspecto com o pediatra" (Nunes e Cavalcante, 2005). Isso nos faz refletir que os problemas com o sono ainda são desvalorizados, ou pouco conhecidos pela população em geral, assim como suas consequências, o que gera um subdiagnóstico e demora nos tratamentos, tanto comportamentais quanto medicamentosos, dependendo do caso.

Como nos jovens a insônia tem características claramente comportamentais e é geralmente originada por associações inadequadas e por falta de estabelecimento de limites, além da "discrepância entre as necessidades de sono da criança e o padrão estabelecido pela família" (Nunes e Cavalcante, 2005), algumas boas estratégias são: ao se aproximar o horário de dormir, a criança e o adolescente devem ser desligados de atividades estimulantes, como as que envolvem mídia eletrônica (TV, computador, tablets e celulares), e levados a relaxar. O ambiente deve ser preparado para dormir, ou seja, deve ser mais iluminado de dia e mais escuro à noite; o quarto deve ser arejado e silencioso, com cama confortável. Em resumo, uma a higiene do sono se fundamenta em três atos fundamentais: cuidar do ambiente, manter um horário e

atentar para atividades prévias ao sono. Lembrando que a rotina do sono também continua de dia: o cochilo diurno não deve ser muito prolongado; a alimentação é um fator importante, pois deve-se evitar alto consumo de cafeína (chocolate, chás, refrigerantes); além da prática de esportes, que pode ajudar a promover um sono mais relaxante (Nunes e Bruni, 2015).

O tema é reconhecido e tem vários serviços sendo oferecidos, como por exemplo o Hospital Infantil Cândido Fontoura que, segundo matéria publicada em 2009 pela sua assessoria de imprensa, tem um Laboratório de Estudos do Sono onde se vem aplicando com sucesso a higiene do sono para tratar distúrbios em crianças. A prática leva à adequação da rotina de crianças e adolescentes, não apenas durante a hora de dormir, mas também durante o dia. A maioria das crianças e adolescentes que procuram o serviço são meninos e os distúrbios do sono mais freqüentes são: queixa de ronco, pernas inquietas, apnéia do sono, alergia respiratória, sono agitado e queixas de insônia.

É importante ressaltar que a não aquisição de hábitos de sono corretos no início da vida pode ter consequências durante toda a trajetória do indivíduo. Isto porque, o sono dos humanos evolui na estrutura e na duração desde o período fetal até a terceira idade. Falar do sono antes do nascimento e das primeiras semanas até idade adulta ou velhice é descrever toda uma evolução, uma maturação diretamente ligada à construção do cérebro (Mendes, 2005 conforme citado por Coelho, 2009).

No que se refere ao desenvolvimento neuropsicológico, há indícios de que as funções cognitivas superiores, especialmente as funções executivas, emergem na infância e se desenvolvem até a adolescência. Entre os 5 e 8 anos de idade há um desenvolvimento significativo nas habilidades de memória de reconhecimento, formação de conceitos, atenção seletiva e capacidade de planejamento simples. Porém, apenas entre os 10 e 12 anos de idade, o desenvolvimento de habilidades executivas, como executivo central da memória de trabalho, flexibilidade cognitiva e capacidade de inibição, alcança níveis equivalentes ao de adultos, isto porque estas habilidades estão intimamente relacionadas com o desenvolvimento do córtex pré-frontal (Martín-Gonzales et al, 2008 conforme citado por Pureza e Fonseca, 2009).

Sabendo-se que o sono de má qualidade cria um ambiente desfavorável para a homeostase das células cerebrais, afetando particularmente áreas do cérebro como o córtex pré-frontal e o parietal (Alves, 2008), fica o questionamento sobre o impacto do sono de má

qualidade nas funções executivas em crianças. Embora muitos estudos venham sendo realizados sobre funções executivas em crianças, o conhecimento desta temática ainda é incipiente quando correlacionado com a temática do sono (Uema, 2007). Ademais, enquanto os estudos epidemiológicos confirmam o fato de que um sono de baixa qualidade e insônia colocam as pessoas em zona de risco, com sérias consequências biopsicossociais, existem poucos dados que mostrem que melhorando o sono pode-se reduzir o risco dessas consequências negativas (Neikrug e Ancoli-Israel, 2010).

Discussão

Portanto, diante do reconhecimento de todas as implicações que o sono tem para o indivíduo em seus aspectos biopsicossociais, e de que seus distúrbios podem ter início na infância, fica evidente a importância de estudos do sono voltados para a população infantil e adolescente, que possam contribuir para a promoção de um sono de melhor qualidade e, consequentemente, melhor qualidade de vida, desenvolvimento e desempenho escolar desta faixa etária. Acredita-se também que um maior conhecimento sobre o desenvolvimento do sono e sobre práticas cotidianas que impedem um descanso adequado possam vir a diminuir parte dos problemas causados por distúrbios do sono em idade infantil. Ou seja, as consequências de hábitos inadequados de dormir poderiam ser discutidas com os pais, as crianças e os educadores, fornecendo subsídios para que eles conheçam o funcionamento do corpo humano, respeitando seus limites, ajudando-os a refletir e organizar de forma consciente a sua rotina de vida.

Por fim, destaca-se a pouca produção de conhecimento sobre o tema por pesquisadores das áreas de educação, ficando a maioria do conhecimento vinculado às áreas de saúde, tendo a Psicologia como elo. Destarte, é importante que os profissionais de educação comecem a acompanhar mais as publicações de outras áreas para engrandecer suas práticas, mas também para aproximarem-se dos demais pesquisadores e formarmos um corpo de conhecimentos mais sólidos.

Referências

Alves, R. S. C. (2008) A importância da pesquisa sobre o sono. *Conscientia e Saúde*, Vol. 7, Núm. 4, pp. 421-422. Centro Universitário Nove de Julho. Brasil.

Alves, R.S.C., Ejzenberg, B. & Okay, Y. (2002) Revisão das desordens do sono com excessiva movimentação, insônia e sonolência na criança. *Pediatria* (São Paulo);24(1/2):50-64.

Bergamasco, E.C. & Cruz, D. (2006) Alterações do sono: diagnósticos freqüentes em pacientes internados. *Revista Gaúcha de Enfermagem*, Porto Alegre, v.27,n.3, p. 356-63.

Boscolo, R. A., Sacco, I. C., Antunes, H. K., Mello, M. T. de, & Tufik, Sérgio. (2007). Avaliação do padrão de sono, atividade física e funções cognitivas em adolescentes escolares. Revista Portuguesa de Ciências do Desporto, 7(1), 18-25.

Coelho, S. (2009) *Sono-Vigília na Infância: conhecimentos dos educadores*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro. Departamento de Ciências da Educação.

Duarte, G. G. de M. (2007) *A qualidade do sono, o aproveitamento escolar e o stress em adolescentes que permacem em frente ao computador durante a noite*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Ciências Médicas.

Felden, E. P. G. (2016). Fatores associados à baixa duração do sono em adolescentes. *Revista Paulista de Pediatria (English Edition),* Volume 34, Issue 1, March 2016, Pages 64-70

Felden, E. P. G. (2015) Sono e adolescência: quantas horas os adolescentes precisam dormir?. *J Bras Psiquiatr*.;64(1):40-4.

Gaspar, S.; Moreno, C.; Menna-Barreto, L.. (1998) Os plantões médicos, o sono e a ritmicidade biológica. *Rev. Assoc. Med. Bras*., São Paulo, v. 44, n. 3.

Hamdan, A. C. & Perreira, A. P.A. (2009). Avaliação neuropsicológica das funções executivas: Considerações metodológicas. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 22 (3),386-393.

Inocente, C.O., et al. (2009) Os efeitos da Privação do Sono em Indivíduos Jovens e Adultos: o Desempenho Cognitivo, Atenção Sustentada e Direção de Automóveis. *Neurobiologia*, v.72,n.2, p. 89-99, abril/junho.

Maia, I. & Pinto, F. (2008). Hábitos de Sono. *Nascer e Crescer*. 17, 1

Malloy-Diniz, L. F., Sedo, M., Fuentes, D. & Leite, W. B. (2008). Neuropsicologia das funções executivas. In Fuentes, D., et. al. *Neuropsicologia: teoria e prática*. Porto Alegre: Artmed.

Malloy-Diniz, L.F., Fuentes, D., Mattos, P.; Abreu, N. & Cols. (2010) *Avaliação Neuropsicológica.* Artmed. cap. 9.

Martins, P. J. F., Mello, M. T. & Tufik, S. (2001) Exercício e sono. *Rev Bras Med Esporte*, Niterói, v. 7, n. 1.

Mathias, A., Sanchez, R. & P. Andrade. (2006) Incentivar hábitos de sono adequados: um desafio para os educadores. *Núcleo de Ensino da UNESP*. São Paulo.

Neikrug, A. B. & Ancoli-Israel, S. (2010) Sleep Disorders in the Older Adult – A mini-review. *Gerontology*; 56:181–189.

Nércio, T. R. (2010) *Qualidade do sono e hábitos de estudo em jovens institucionalizados*. Dissertação de Mestrado, Universidade Fernando Pessoa, Porto.

Nunes, M. L. & Bruni, Olivieiro. (2015) *Jornal de Pediatria*, Volume 91, Número 6, Supplement 1, November–December 2015, Pages S26-S35.

Nunes, M. L. & Cavalcanti, Verônica (2205) *Jornal de Pediatria*, Volume 81, Nº4.

Palma, B. D. et al, D. (2007) Repercussões imunológicas dos distúrbios do sono: o eixo hipotálamo-pituitária-adrenal como fator modulador. *Rev Bras Psiquiatr*.

Pureza, J.R. & Fonseca, R.P. (2009) Funções executivas na segunda infância: comparação quanto à idade e diferentes medidas de correlação. *IV Mostra de Pesquisa da Pós-Graduação – PUCRS.*

Sadeh, A. (2003) Desenvolvimento do sistema sono-vigília e suas relações com o desenvolvimento psicossocial da criança. *Enciclopédia sobre o Desenvolvimento na Primeira Infância* [on-line]. Montreal, Quebec.

Vilela, Thiago de S. et al (2016) Fatores que influenciam na sonolência excessiva diurna em adolescentes. *Jornal de Pediatria*, Volume 92, Issue 2, March–April 2016, Pages 149-155

Uema, S.F.H. et al. (2007) Avaliação da função cognitiva da aprendizagem em crianças com distúrbios obstrutivos do sono. *Revista Brasileira de Otorrinolaringologia*; 73(3), 315-20.

XIII CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL

PELA DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

27 a 30 de setembro de 2017 – Salvador – BA ISSN 1981-2566

www.conpe2017.ufba.br

A INDISCIPLINA NA ESCOLA: UMA INTERVENÇÃO EM GRUPO COM O PSICODRAMA

Éllen Thaiana Neves de Souza[225]

Mainara Pereira dos Santos[226]

Raiane Carvalho Rêgo[227]

Vânia da Silva Ferreira[228]

Shimony Coelho Machado[229]

Resumo: O Psicodrama é uma técnica criada por Jacob Levy Moreno, o qual utiliza o teatro espontâneo para discutir problemas sociais. Dentre as várias aplicações desta técnica, a área escolar é uma das mais beneficiadas pois ajuda a melhorar as relações interpessoais e o aprendizado em sala de aula. Dessa forma, a escolha pelo psicodrama se deu por favorecer uma melhor observação desse comportamento na turma. A intervenção que teve como base a disciplina de Laboratórios de Processos Grupais, ocorreu em uma escola pública, com cerca de 18 alunos do 5º ano, a fim de analisar e fomentar reflexões acerca da indisciplina, uma vez que esta foi uma das demandas apresentadas. Para a intervenção foram utilizadas dinâmicas e dramatizações concernentes à temática onde pôde-se observar a necessidade de se estender a reflexão também aos professores e suscitar mais pesquisas acerca do assunto, visto a sua relevância para o contexto escolar.
Palavras-chave: Escola; indisciplina; psicodrama.

Introdução

A indisciplina é manifestada como um comportamento perturbador que afeta professores, direção, familiares e os próprios alunos alterando muitas vezes a rotina escolar (Santos & Girotti, 2013). Entretanto, conforme Garcia (1999), a indisciplina não deve ser entendida somente como uma dimensão comportamental, mas sobretudo as condutas no âmbito pedagógico, o relacionamento dos alunos, seus pares e alunos em sala de aula. O ambiente escolar ainda pode favorecer esse tipo de comportamento, pois é um local que comumente

[225] Graduanda do 7º semestre em Psicologia na Faculdade São Francisco de Barreiras- FASB. E-mail.ellenthaiana12@gmail.com
[226] Graduanda do 7º semestre em Psicologia na Faculdade São Francisco de Barreiras- FASB
[227] Graduanda do 7º semestre em Psicologia na Faculdade São Francisco de Barreiras- FASB
[228] [1]Graduanda do 7º semestre em Psicologia na Faculdade São Francisco de Barreiras- FASB e Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB Campus IX Barreiras/BA
[229] Pós-Graduada em Gestão Empresarial pela a Universidade Federal do Tocantins e Especialização em Psicologia do Trânsito. Docente da Faculdade São Francisco de Barreiras (FASB) Barreiras/BA

ocorre interações entre várias pessoas e nem sempre o relacionamento ocorre de maneira saudável. Dessa forma, a indisciplina não acontece somente quando há barulho ou conflito, mas também no silêncio e recusa de aluno em obedecer determinada tarefa, por exemplo (Santos & Girotti, 2013).

O psicodrama, criado pelo psiquiatra Jacob Levy Moreno, é uma técnica em que se utiliza o teatro como metodologia para discutir e refletir problemas sociais (Fator, 2010). Esta técnica psicodramática "surgiu como uma reação aos métodos individualistas e racionalistas predominantes e privilegiou o estudo do homem em relação, como um ser biopsicossocial cósmico" (Ramalho,2010, p.29). O percurso histórico de Moreno segundo Fator (2010), dá-se com o teatro da espontaneidade com o objetivo de fomentar a capacidade criadora e espontânea do sujeito; em seguida descobre o teatro terapêutico, cria a psicoterapia de grupo e o psicodrama.

Segundo Ramalho (2010), o processo psicodramático de Moreno possui três etapas: Aquecimento, que consiste em técnicas ou dinâmicas de relaxamento a fim de preparar o personagem para a dramatização propriamente dita. O momento de dramatização em que são utilizadas "técnicas clássicas (duplo, espelho, inversão de papéis, solilóquio, maximização e concretização), a dramatização em cena aberta, o psicodrama interno, o onirodrama, jogos dramáticos e etc.; e a última etapa é compartilhamento onde são socializadas as etapas anteriores.

Dentre as várias aplicações do psicodrama, a área escolar é uma das mais beneficiadas com esta abordagem por facilitar o aprendizado e as relações interpessoais, procurando levar emoções a conceitos teóricos (Ramalho, 2010). Com isso, diante das demandas apresentadas em uma escola pública, entre elas a indisciplina dos alunos, este trabalho buscou trabalhar uma técnica que levassem os estudantes a uma reflexão desses comportamentos. A escolha do Psicodrama, portanto, se deu não apenas por sua ludicidade, mas por desenvolver afetos e temáticas de maneira criativa e espontânea e propiciar observações de como se davam as interações entre os mesmos no ambiente escolar. Isso porque explicações puramente teóricas poderiam ser insatisfatórias no contexto escolar, entretanto, uma vez que estas são aliadas a dramatização podem ser melhor compreendidas pelo aluno.

Metodologia

A intervenção com o psicodrama foi uma atividade de campo da disciplina de Laboratório de Processos Grupais realizada em uma escola pública no Oeste da Bahia, a qual teve no primeiro Encontro 18 participantes e no segundo 21. Os estudantes cursavam o 5º ano no período vespertino e tinham a faixa etária de 9 a 11 anos, sendo sua grande maioria meninos. Em um primeiro momento foi feito um levantamento de informações a fim de conhecer as demandas da escola assim como a apresentação de um ofício para a realização da intervenção. Dessa forma, a partir da demanda encontrada, foram realizados dois Encontros, cada um com uma duração média de 1h e 20min; onde buscou-se trabalhar o tema indisciplina através da técnica do Psicodrama, aplicados em três etapas: Aquecimento, dramatização e socialização.

No primeiro dia foi trabalhada a etapa de aquecimento com a aplicação da dinâmica do sonho e a produção teatral com imagens e figuras. O objetivo foi demonstrar a importância do respeito ao outro. Para a realização da mesma utilizou-se balões coloridos, folhas e canetas. A dinâmica de produção teatral, trabalhou a criatividade e temas concernentes à realidade da turma. Foram apresentadas imagens acerca da presença e ausência de respeito em sala de aula e indisciplina a fim de que eles através dessas figuras motivadoras criassem uma peça teatral.

No segundo dia foi dado prosseguimento com as etapas de dramatização e posteriormente socialização dos trabalhos. Houve um rapport, e a técnica da cadeira vazia, onde se utilizou duas cadeiras, uma para o estudante e a outra para a pessoa imaginária. O objetivo desta foi diminuir as resistências e desenvolver a capacidade de inverter papeis. A última técnica foi a inversão de papeis e logo em seguida partilhou-se das experiências com as atividades psicodramáticas.

A primeira etapa do psicodrama foi realizada um momento rapport e atividades de aquecimento, a fim de levar os alunos e alunas a terem um primeiro contato com o teatro. A primeira dinâmica aplicada, a dinâmica dos sonhos se deu da seguinte maneira: Cada aluno recebeu um balão, um pedaço pequeno de folha A4, e uma caneta onde no papel escreveram um sonho e colocou-os dentro da bexiga. Em seguida o aplicador deu a seguinte ordem: Protejam os seus sonhos. Nesse momento todos correram para estourar o balão do outro. Após foi dado um feedback.

Em seguida houve uma atividade de aquecimento com o teatro onde dividimos a turma em 3 grupos, cada um orientado por integrantes da equipe. Cada grupo recebeu imagens e diversos subtemas, entre eles: O respeito na sala de aula, o desrespeito e a indisciplina. Assim, a partir desses temas motivadores foi proposto que eles criassem pequenas encenações, refletissem e ao final apresentassem aos demais grupos.

A segunda etapa "Dramatização" foi marcada com duas técnicas: A dinâmica da cadeira vazia e a inversão de papeis. Na primeira colocou-se duas cadeiras no centro do pátio, uma vazia e na outra o participante se sentava. A partir disso, buscavam alguém real ou imaginário que estaria "sentado na cadeira vazia" e com isso o participante daria um feedback a esta pessoa. Foram feitas 8 rodadas, tendo quando necessário a interrupção de uma das acadêmicas responsável pela aplicação do mesmo. A outra técnica utilizada foi a inversão de papeis a qual pedimos aos alunos que formassem duplas, logo após foi dada a orientação que representasse o colega na sala de aula. A terceira etapa "Socialização, " foi bastante produtiva com muitas participações e reflexões deles mesmos sobre os comportamentos em sala de aula.

Resultados e discussão

A equipe de acadêmicas conseguiu estabelecer uma "tele" positiva com a turma participante; ou seja, ainda que o tempo de intervenção tenha sido curto, foi possível construir um pequeno vínculo com os alunos. Notou-se que o comportamento de indisciplina na sala de aula com o professor e colegas são altíssimos e eles mesmos reconhecem que se comportam de maneira errada. Além disso, através da inversão de papeis por exemplo, deu para perceber que não só a indisciplina, mas o bulliyng também está presente e caminham juntos. Na técnica da cadeira vazia, observou-se a presença de membros da família na fala dos alunos. Um outro ponto que chamou a atenção foi a criatividade da turma logo nas primeiras atividades de aquecimento e a desenvoltura nas mesmas, demostrando que a técnica do psicodrama foi adequada para a realidade desta turma de estudantes.

O psicodrama aplicado em crianças ainda é recente e pouco estudado, o que gera uma certa dificuldade de como adaptar essas técnicas para o público infantil. Segundo Petrilli (2002 citado por Sant´Anna, 2009), o psicodrama com crianças está em desenvolvimento e existem poucos psicodramatistas brasileiros que se interessam na área. Ademais, para ela é fundamental

que esta técnica "seja muito mais que uma simples adaptação das técnicas utilizadas com os adultos. É necessário criar um Psicodrama para as crianças" (p.35).

As atividades de aquecimento realizadas no primeiro Encontro foram dinâmicas dos sonhos (tipo inespecífico) e produção teatral com imagens (específica), as quais levaram os alunos a um primeiro contato com o teatro espontâneo. Conforme Ramalho (2010) as atividades de aquecimento específicas são aquelas que preparam o protagonista para o teatro propriamente dito, enquanto os inespecíficos consistem em jogos dramáticos ou outras dinâmicas que sirvam para aquecer o grupo.

No segundo Encontro, momento de dramatização, os alunos demonstraram maior confiança no grupo e abertos para a realização das técnicas onde pudessem perceber o início de uma criação de vínculos entre eles e a equipe de acadêmicas. Esta construção sócia afetiva é chamada por Moreno de "tele, "que consiste em uma realidade afetiva e cognitiva em que vive o grupo e seus membros, a maneira como cada um/a percebe o outro e também como é percebido dentro do grupo (Minicucci,2009). Com a técnica da cadeira vazia, verificou majoritariamente as figuras familiares presentes nas falas das crianças. O que se justifica quando Carneiro e Rasera (2011) postulam a família como primeiro grupo social que o indivíduo participa se mostrando como uma instituição de grande valor para o desenvolvimento da criança.

Na inversão de papeis foi possível notar a facilidade de esta ser desenvolvida, uma vez que era uma turma de alunos onde todos se conheciam e tinham vínculos. Com isso podemos perceber quando Monteiro (1998, p.17) afirma que "a inversão de papeis é mais facilitada com pessoas que se encontram no mesmo terreno psicológico e social." Além disso, a medida que esta técnica foi sendo desenvolvida houveram momentos em que alguns alunos não conseguiam representar o colega. Diante do exposto, houve a necessidade da participação de ego- auxiliares postulados como aqueles que expressam sentimentos ou pensamentos que o protagonista não conseguiu expressar. (Ramalho, 2010). Isso evidencia que para a realização da inversão de papeis o protagonista tem que vencer dois tipos de resistências: o próprio "inconsciente" e a resistência interpessoal frente ao outro. (Monteiro, 1998).

O terceiro momento se deu com a socialização das atividades, que segundo Moreno baseia-se na participação terapêutica do grupo, onde nela os participantes compartilham com o

protagonista os sentimentos e emoções. Este foi um momento satisfatório em que foi possível notar os resultados obtidos através das falas dos alunos.

Considerações finais

A indisciplina é um fenômeno comum na maioria das escolas que por vezes, perturba profissionais e demais colegas nessas instituições. Nesse sentido, trabalhar essa temática é essencial não somente com alunos, mas com professores também, afim de estes últimos conseguirem lidar da melhor forma com esta realidade. Com esta intervenção, verificou-se que apesar de o comportamento indisciplinar nesta escola ser alto, muitos alunos no decorrer das atividades reconheceram seus comportamentos e se propuseram a refletir sobre o assunto. Por outro lado, apesar da indisciplina estar presente nessa turma, a mesma se apresentou criativa e aberta a novas atividades, uma vez que os alunos foram bem participativos.

Diante do exposto, levar essa reflexão sobre o tema indisciplina, através do Psicodrama foi um desafio por ser com público infantil, tendo em vista poucos materiais para esta área. Entretanto, a intervenção foi positiva nos dois Encontros, pois o dinamismo e a criatividade, características dessa técnica, permitiram uma interação e acolhimento satisfatório nos trabalhos. Nesse contexto, é possível perceber a necessidade de pesquisas e trabalhos de conscientização sobre essa temática devido a relevância de se discutir o assunto dentro e fora da sala de aula, tendo em vista que é uma realidade brasileira e não somente da região nordeste.

Referências

Carneiro, I. R. & Rasera, E. F. (2011). Família, espontaneidade e crise social: o psicodrama de "a vida é bela." *Revista SPAGESP*, São Paulo,13(1), pp.23-30.

Fator, T. A. (2010). *Teoria psicodramática e o desenvolvimento do papel profissional*.

Garcia, J. (1999). Indisciplina na escola: uma reflexão sobre a dimensão preventiva. *Revista Paranaense de Desenvolvimento,* n.95, jan. /abr., pp. 101-108.

Minicucci, A. (2009). *Dinâmica de Grupo, teorias e sistemas*. Ed. São Paulo: Atlas.

Monteiro, R. F (Org.). (1998). *Técnicas fundamentais do Psicodrama*. São Paulo: ed. Ágora, pp.17-23.

Ramalho, C.M. R. (2010). *Psicodrama e dinâmica de grupo.* Aracajú: Iglu editora.

Sant´Ana, S.A. (2009). *A importância do psicodrama com crianças na reconstrução dos papeis sociais*. Brasília: Uniceub.

Santos, E. F; & Girotti. M. T. (2013). Indisciplina em sala de aula: um jogo como instrumento metodológico para uma possível solução de uma problemática. *Trilhas Pedagógicas*, v3, n.3, pp.119-14.

XIII CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL

PELA DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

27 a 30 de setembro de 2017 – Salvador – BA ISSN 1981-2566

www.conpe2017.ufba.br

ASPECTOS COGNITIVOS DO PSIQUISMO: BREVE ANÁLISE À LUZ DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Flávio Augusto Ferreira de Oliveira - UEM [230]

Sonia Mari Shima Barroco – UEM[231]

Resumo: Este artigo apresenta e investiga, mediante revisão bibliográfica, as principais funções cognitivas do psiquismo, elencando, para fins didáticos, os diferentes aspectos cognitivos em cinco grupos com duas funções cada: sensação e percepção; atenção e memória; linguagem e pensamento; motivação e aprendizagem; e inteligência e consciência. Busca, entretanto, compreender as funções psicológicas superiores cognitivas não de maneira isolada, mas em sua plasticidade, intercâmbio e interinfluência, como um sofisticado sistema mental interfuncional que atua de modo integrado e indivisível. Finalmente, em consonância com a Psicologia Histórico-Cultural, ressalta a necessidade de uma compreensão do psiquismo humano enquanto produto social e histórico, determinado pelas condições materiais de existência, bem como dos aspectos cognitivos como funções psicológicas superiores, exclusivamente humanas, passíveis de avanços e saltos qualitativos, conforme o nível de apropriação e de desenvolvimento cultural e intelectual do homem.

Palavras-chave: psicologia histórico-cultural; cognição; desenvolvimento psíquico.

Introdução

Segundo Gomes (2008), a psicologia tradicional sempre tratou cognição e afetividade como aspectos distintos, até mesmo antagônicos entre si, o que, de acordo com a Psicologia Histórico-Cultural, é um grave erro, pois razão e emoção, cognição e afetividade formam um todo indivisível, um complexo sistema interfuncional, o qual atua de maneira integrada, interdependente e indissociável na mente humana.

Para a Psicologia científica, o termo *cognição* se refere ao processo de aquisição de conhecimento e ao desenvolvimento intelectual do ser humano. Conforme explica Neisser (1967), citado por Schultz e Schultz (1992, p. 407), tal conceito faz referência aos "processos mediante os quais a entrada de dados sensoriais é transformada, reduzida, elaborada, armazenada, recuperada e usada". Desse modo, estudar cognição implica em conhecer as

[230] Autor, e-mail flaviopsic@hotmail.com
[231] Coautora, email smsbarroco@uem.br

sensações, a formação de imagens, a retenção, a recordação, a solução de problemas, o pensamento e todas as outras atividades mentais.

De um modo geral, as funções mentais cognitivas, como atenção, memória, pensamento, linguagem, entre outras, são caracterizadas pela Psicologia como "processos psicológicos básicos". Todavia, autores marxistas como L. S. Vygotski[232] (1896-1934), A. R. Luria (1902-1977) e A. N. Leontiev (1903-1979), fundadores da Psicologia Histórico-Cultural, as colocam em um patamar mais elevado no psiquismo humano, tratando-as como "funções psicológicas superiores", segundo os princípios da materialidade e da historicidade do homem enquanto ser social. Estas se encontram subdivididas somente para fins didáticos, pois, na prática, atuam interligadas.

Para Vygotski (2001), ainda que o fator biológico seja a base das reações inatas dos indivíduos, somente a inserção social e apropriação da cultura humana garantem a constituição das funções psíquicas superiores. Luria (1979a), por sua vez, destaca que cabe à Psicologia Geral o estudo das formas básicas de atividade psíquica, o que se constitui na viga-mestra de todo o sistema de disciplinas psicológicas a serem estudadas. Nesse sentido, "a análise dos processos cognitivos (começando pelas sensações e percepções e terminando nas formas mais complexas do pensamento [como inteligência e consciência])" é essencial à Psicologia (Luria, 1979a, p. 11). Já Leontiev (1978) classifica os aspectos cognitivos como resultados do processo social e histórico da própria atividade humana – do trabalho –, ou seja, da transformação da natureza para si e da aquisição de instrumentos nesse processo, os quais levaram o homem a ampliar ilimitadamente suas funções psicológicas.

Em suma, apesar de haver diferenças entre os diversos processos cognitivos, é por meio de sua relação e interinfluência que se pode compreender a dinâmica da mente humana, pois eles interagem e dependem uns dos outros para o funcionamento psíquico. Portanto, vamos a eles!

[232] Optamos aqui pela grafia *Vygotski*, exceto nas Referências, onde reproduziremos a forma original da obra.

Sensação e percepção

A *sensação* pode ser descrita como uma resposta sensorial subjetiva aos estímulos objetivos do meio. Ela detecta a experiência sensorial básica por meio dos sons, objetos, aromas etc. Desse modo, classifica-se como sendo de natureza subjetivo-objetiva, pois está sempre em direta conexão com a realidade interna ou externa. Para Martins (2011, p. 97) "as sensações desempenham um papel de primeira grandeza na formação da imagem subjetiva da realidade, representando, por assim dizer, a 'porta de entrada' do mundo na consciência".

A Psicologia, quando investiga as sensações, estuda a capacidade de um organismo detectar e distinguir estímulos, ou seja, de senti-los. O ser humano, em geral, apresenta duas formas claras de sentir a realidade. A primeira delas é baseada em sensações externas, que captam, por exemplo, sons, luzes, pressão etc. Já a outra forma se refere às sensações internas do organismo, como fome, sono, dor, dentre outras. Portanto, as sensações surgem sempre a partir de estímulos externos ou internos, os quais correspondem aos cinco sentidos (tato, olfato, visão, audição e paladar) ou aos estados emocionais. Porém, sensações não devem ser confundidas com sentimentos, pois estes, apesar de manterem uma íntima relação com as sensações e outras funções cognitivas, são processos afetivos altamente culturizados, mais amplos e complexos do que as sensações (Oliveira, 2012).

Conforme explica Luria (1979b), as sensações possuem um duplo caráter, o passivo, como a psicologia tradicional sempre supôs, isto é, por meio da recepção passiva dos estímulos, e o ativo, o qual se constitui, em consonância com a tese de Vygotski (1993), quanto à natureza social das funções psicológicas superiores, em um postulado novo para a Psicologia. De fato, não somente os seres humanos, mas também os animais fazem distinção entre as diferentes sensações, tal como na detecção de aromas, demonstrando que essa função psíquica não apenas responde, mas age ativa e seletivamente no processo de sentir a realidade.

Luria (1979b) ainda propõe uma classificação para as sensações, sendo elas: interoceptivas, proprioceptivas e exteroceptivas. Resumidamente, as sensações interoceptivas seriam aquelas que procedem do interior do organismo, como a fome, a sede e o sono, garantindo a regulação desses processos elementares, ou seja, a satisfação dos mesmos. Já as sensações proprioceptivas seriam aquelas que captam informações sobre o corpo no espaço e sua posição, regulando os processos motores, tais como equilíbrio e noções de espaço,

profundidade, distância etc., relacionadas ao "esquema corporal". Por último, as sensações exteroceptivas seriam as responsáveis por assegurar a recepção dos sinais do mundo exterior, advindas dos cinco sentidos, como as visuais, táteis, olfativas etc., constituindo-se, por isso, no maior grupo. No entanto, os órgãos dos sentidos podem agir de maneira interativa, conjunta, sendo essa integração chamada por Luria (1979b, p. 16) de "sinestesia".

Para Smirnov, Leontiev et al (1961, p. 95), as sensações se constituem em "uma imagem subjetiva do mundo objetivo", pois de nenhuma outra maneira podemos saber nada sobre o mundo espacial ou material a não ser por meio das sensações. Segundo os autores, as sensações são despertadas mediante estruturas fisiológicas e sensoriais chamadas de analisadores, os quais têm a função de captar e distinguir os estímulos. Eles ainda afirmam que o desenvolvimento da sensibilidade está relacionado com os diferentes aspectos da atividade do sujeito, de modo que as sensações se desenvolvem conforme o indivíduo amplia e complexifica sua atividade.

Finalmente, no estudo das sensações segundo a Psicologia Histórico-Cultural, é importante destacar que, apesar de existirem nos animais, é somente nos seres humanos que elas adquirem o "*status*" de funções psicológicas superiores, visto que, de acordo com Martins (2011), seu caráter ativo é muito mais presente, podendo, inclusive, de acordo com a atividade humana, gerar uma multiplicidade de interações, variações e intensidades, só possíveis em um nível culturizado. Exemplo disso é a possibilidade de desenvolvimento dessa função psíquica, gerando uma capacidade discriminativa tão avançada que faz com que o indivíduo detecte sensações muito sutis, imperceptíveis a outras pessoas que não compartilham daquela mesma atividade, como, por exemplo, as notas e aromas de um vinho sob a degustação de um enófilo ou *sommelier*.

Em uma relação direta e dependente das sensações, a *percepção* refere-se à capacidade de captar estímulos do meio para o processamento de informações, refletindo aspectos parciais de objetos e fenômenos (Martins, 2011). Os órgãos dos sentidos, responsáveis pela captação das informações/estímulos (sensações), dão o passo inicial para que a percepção aconteça, sendo esta uma função psíquica por meio da qual os objetos, pessoas e acontecimentos reais se tornam cognoscíveis, isto é, passíveis de serem conhecidos ou conscientizados, para que o ser humano perceba o mundo à sua volta.

Segundo Luria (1979b), a percepção integral acontece quando os estímulos começam a ser reconhecidos e conceituados, o que requer que se discriminem os indícios de percepção mais primários, dados pelas sensações, como cor, peso, sabor etc., dos indícios perceptivos secundários (básicos), os quais contêm aspectos significantes, ou seja, de uma percepção mais ativa, seletiva, que distingue, por exemplo, objetos e fenômenos entre si, mediante abstração.

Para o autor, a relação "figura" e "fundo" é fundamental na compreensão da percepção humana. Num primeiro momento, um objeto (figura) só pode ser percebido quando se destaca em relação ao universo restante (fundo), ou seja, somente quando ele possui uma estrutura mais aguda frente aos outros objetos que o cercam. Isso gera um contraste que coloca a "figura" em destaque quanto ao "fundo". No entanto, num segundo momento, "figura" e "fundo" podem sofrer modificações intensas, a partir de fatores relacionados à percepção, como estímulos, saturação e a influência de outra função cognitiva – a atenção.

De acordo com Luria (1979b), é possível classificar os estímulos perceptivos em quatro tipos distintos, sendo o último relacionado ao processo de atenção. O primeiro diz respeito ao caráter ativo e mediado da percepção, responsável pela captação e discriminação dos estímulos sensoriais. O segundo se refere ao seu caráter material e genérico, responsável pela categorização e significação das diferentes percepções. O terceiro versa sobre a consistência e correção do traço perceptivo captado. Exemplo disso é a manutenção da percepção de um determinado objeto ainda que ele seja modificado em algumas propriedades, esteja em movimento ou que o fundo seja alterado. Já o último corresponde à mobilidade perceptiva, ou seja, à possibilidade dessa função ser dirigida voluntariamente por meio da atenção, fazendo com que o indivíduo perceba não somente a figura em destaque, mas também o fundo ou aquilo para o qual a sua atenção esteja dirigida.

Nessa mesma linha, Leontiev (1978) aponta que a percepção também é base para mais um processo cognitivo – a consciência. O autor destaca que a percepção sensorial fornece ao ser humano a possibilidade de perceber primariamente os objetos (consciência imagem). Posteriormente, a consciência, mais ampla e complexa, é capaz de refletir o conjunto das propriedades desses objetos, possibilitando a construção de uma imagem unificada dos mesmos, sua conscientização (consciência-atividade). Isso se dá mediante a apropriação da

experiência laboral humana cristalizada nos objetos e instrumentos de sua atividade, ou seja, pelo aprendizado e internalização do significado social dos objetos e fenômenos humanos.

Por fim, tais aspectos demonstram, segundo Martins (2011, p. 104), "que o ato perceptual não é, em si mesmo, um ato simples e mecânico", mas um processo altamente complexo e estruturado, constituído por relações intrincadas que fazem com que as sensações sejam os meios pelos quais os objetos e fenômenos da realidade possam ser percebidos. Desse modo, sensação e percepção não devem ser tomadas de forma isolada, mas compreendidas no emaranhado de processos psíquicos superiores, os quais não atuam, de nenhuma outra maneira, a não ser em conjunto.

Atenção e memória

Atenção pode ser entendida como uma função que envolve esforço, concentração, interesse e focalização, ou seja, uma atitude psicológica através da qual concentramos a nossa atividade psíquica sobre objetos ou fenômenos específicos. Para Martins (2011, p. 112) "a atenção é uma função de importância psicológica ímpar, da qual dependem, em alto grau, a qualidade da percepção e a organização do comportamento". Assim, atenção e percepção operam em íntima unidade, em uma relação recíproca, pois a atenção colabora para a acuidade perceptiva e, semelhantemente, a percepção mobiliza a atenção.

Para Luria (1979c), a atenção é responsável pela seletividade da informação necessária, por assegurar a seleção entre os estímulos na mente consciente e pela direção e controle dos processos perceptivos, motores e racionais. No caso de animais e bebês, a atenção não ocorre voluntariamente, tendo em vista que não é consciente, mas reflexa, involuntária, ou seja, o objeto é que chama a atenção do ser, e não o contrário.

Quanto à intencionalidade, a Psicologia Cognitiva distingue, em geral, duas formas de atenção: a involuntária (espontânea) e a voluntária (concentrada ou dirigida). Essa última, também é chamada por Luria (1979c) de atenção arbitrária, pois depende do arbítrio, da intenção e do desejo. A atenção involuntária resulta de processos sensório-perceptivos que ocorrem ou são captados espontaneamente para a adaptação à realidade, sem a necessidade imperiosa de uma conscientização dos mesmos, pois acontecem de maneira automática, como, por exemplo, na atenção ao andar ou ao mastigar antes de engolir. Já a atenção dirigida é aquela

que exige certo esforço mental para determinado fim. Esta atividade psíquica permite que os objetos ou fenômenos da atenção permaneçam estáveis e por maior tempo no campo da consciência, como prestar atenção em uma aula, pois, pela voluntariedade, o caráter dominante da atenção se mantém mais estável e com menos oscilações.

De acordo com Luria (1979c), há também nos processos de atenção a relação "figura" e "fundo", pois enquanto a atenção voluntária se dirige à "figura", a atenção involuntária capta, mesmo que inconscientemente, o "pano de fundo". Assim, a atenção de uma pessoa pode, num determinado momento, estar distribuída de várias maneiras no campo da realidade, permanecendo tanto concentrada num único objeto, dando-se pouca atenção ao restante, quanto difusamente espalhada, sem que uma parte específica esteja em foco. Além disso, segundo o autor, pode ficar fragmentada entre vários objetos, como quando o indivíduo divide sua atenção em duas coisas ou mais simultaneamente. Nesse caso, quanto maior for a fragmentação da atenção entre os objetos (volume de estímulos), mais ela terá oscilações e perderá em qualidade.

Conforme sugere Luria (1979c), há fatores determinantes da atenção (primeiro grupo), como a intensidade, a novidade e o volume dos estímulos. Todavia, a participação da motivação, das necessidades e dos interesses (segundo grupo) também exerce um papel decisivo na direção da atenção voluntária, o que tem relação direta com a atividade do sujeito.

A esse respeito, Smirnov, Leontiev et al (1961) explicam que, para a qualidade da atenção, tem uma grande importância a significação da tarefa e de sua execução, o lugar que essa ocupa na vida e na atividade do sujeito e o desejo de levá-la a cabo, o que ressalta o papel dos interesses nesse processo. Para os autores, quanto maior a significação e importância da tarefa, mais chamará a atenção do sujeito para realizá-la.

Para concluir, cumpre destacar que a Psicologia Histórico-Cultural compreende a atenção como um processo cognitivo não natural, mas sócio-historicamente desenvolvido, a partir das necessidades criadas pela atividade vital humana. Martins (2011) ressalta que Vygotski demonstrou que a atenção responde a um complexo processo, constituindo-se como traço inseparável do desenvolvimento cultural da humanidade. Portanto, a luta pela vida, as relações sociais e a natureza impuseram ao homem a necessidade do desenvolvimento psíquico, exigindo transformações nas expressões naturais da atenção e gerando o dinamismo característico dessa função.

No que tange à *memória*, este é o processo cognitivo que, segundo Luria (1979c), permite o registro, a conservação e a reprodução de informações. De forma resumida, a memória pode ser dividida em três processos: 1) registro ou codificação: que engloba a entrada e o registro inicial da informação e a capacidade de mantê-la ativa; 2) conservação ou armazenamento: que envolve a manutenção da informação registrada pelo tempo necessário; e 3) reprodução ou evocação: caracterizada pela recuperação da informação registrada e armazenada, possibilitando sua utilização por outras funções psíquicas superiores, como pensamento, linguagem etc. Para o autor, a memória dá ao homem a possibilidade de acumular informações e operar com os vestígios da experiência anterior, mesmo após o desaparecimento dos fenômenos que provocaram tais vestígios.

Smirnov, Leontiev et al (1961), ressaltam que a memória é o reflexo do que existiu no passado, mas que se fixa e é atualizado em seu funcionamento no futuro, por meio da recordação e reprodução. De acordo com eles, o processo de fixação de conteúdos na memória pode ocorrer de maneira involuntária ou intencional. Porém, qualquer fixação voluntária na memória é facilitada quando se estabelecem tarefas parciais e quando o sujeito exerce uma atitude ativa diante do conteúdo a ser memorizado, como no ato de repetir, grifar, fazer anotações, correlações etc.

Eles também destacam a existência de duas formas de memorizar: a mecânica e a racional. A memória mecânica é produzida, por exemplo, por meio de repetições e exercícios de memorização os quais criam conexões temporais isoladas, gerando uma memória de curto prazo e que, portanto, logo será esquecida, tendo em vista que está desprovida de sentido e de interesse. Já a memória racional é produzida por meio da compreensão de sistemas e processos, o que cria conexões inundadas de sentido, as quais são associações agrupadas, generalizadas e permeadas por conexões com outras informações e conhecimentos. Isso faz com que a memória se fixe com muito mais qualidade e intensidade, pois não se trata de algo mecânico ou passageiro, mas de uma memória compreensiva, produtiva e racional.

A isso, Luria (1979c) denomina de memória verbal, associativa ou lógica, a qual supera as formas básicas de memória sensorial, imediata ou mecânica, constituindo-se na modalidade mais desenvolvida de memória exclusivamente humana. O autor ainda classifica esse tipo de memória como longa, expandida (de longo prazo), cujos vestígios se formam e se mantêm, em

oposição à memória breve (de curto prazo), presente nas atividades corriqueiras do dia a dia, cujos vestígios se formam, mas não se consolidam.

Encerrando, Martins (2011, p. 122) ressalta que "a experiência histórica da humanidade seria impossível na ausência de uma propriedade psíquica cuja função central fosse o registro e o armazenamento dos traços que resultam dela", ou seja, da memória. Com isso, fica claro que tal função psíquica superior não apenas é resultado do processo sócio-histórico humano, mas sim corresponsável por ele.

Linguagem e pensamento

De acordo com Luria (1979a, p. 78), costuma-se entender por *linguagem* "um sistema de códigos por meio dos quais são designados os objetos do mundo exterior, suas ações, qualidade, relações entre eles etc.". Nesse sentido, o signo da linguagem é uma das bases para o desenvolvimento das demais funções psicológicas superiores, mas, ao mesmo tempo, é somente em conjunto com esses outros processos psíquicos que a linguagem se desenvolve. Ela implica na capacidade de receber, interpretar e emitir informações, possibilitando a troca informações e o desenvolver formas de compreensão e de expressão.

Um dos maiores estudiosos sobre essa função psicológica superior foi o psicólogo bielorrusso Lev Vygotski (1896-1934). Ele criou o conceito de pensamento verbal e procurou compreender as relações entre pensamento e linguagem, de modo que essa foi uma das maiores contribuições de seu trabalho para a Psicologia, pois, até então, a psicologia tradicional tratava os dois conceitos isoladamente.

Vigotski (2001) analisa essas relações a partir do desenvolvimento da criança. Para ele, mesmo antes de dominar a linguagem, a criança demonstra a capacidade de resolver problemas práticos, de utilizar instrumentos e meios para atingir objetivos. É o que o autor chama de fase pré-verbal do pensamento. Por outro lado, embora as crianças não dominem a linguagem como um sistema simbólico, elas também utilizam manifestações verbais. O choro e o riso, por exemplo, também servem como meio de contato social e de comunicação. É o que Vigotski (2001) chama de fase pré-intelectual da linguagem. Por volta dos dois anos de idade, o percurso do pensamento encontra-se com o da linguagem e o psiquismo infantil adquire novas formações, dando um salto qualitativo fundamental para o desenvolvimento. A fala torna-se

intelectual, com função simbólica e generalizante, e o pensamento torna-se verbal, mediado por conceitos relacionados à linguagem (signos e símbolos).

Além disso, de acordo com Luria (1979a), a solução científica do problema da origem da linguagem só se tornou possível quando a Psicologia, a partir dos trabalhos de Vygotski, concluiu que as condições que originaram o fenômeno se devem às relações sociais do trabalho, cujos primórdios de surgimento remontam ao período de transição da história natural à história humana, mediante as formas de comunição contraídas pelo homem nesse processo.

Luria (1986) também aponta que a unidade fundamental da linguagem é a palavra, a qual possui três componentes fundamentais: a referência objetal, o significado e o sentido. A referência objetal é responsável por designar o objeto, o traço, a ação ou a relação. Já o significado tem a função de separação de determinados traços no objeto, sua generalização e a introdução do objeto em um determinado sistema de categorias, sendo, por isso, estável e igual para todas as pessoas. Por sua vez, o sentido se refere ao significado individual que a palavra adquire para o sujeito, podendo apresentar diferentes conotações conforme suas vivências afetivas peculiares. Segundo o autor, é dessa forma que a palavra cumpre o enorme trabalho realizado na história social da linguagem, dando os fundamentos para que se transforme na base da generalização (e desta forma instrumento de pensamento) e meio de comunicação (instrumento de comunicação verbal).

Nessa mesma perspectiva, Leontiev (1975) comenta que a aquisição da linguagem não é outra coisa senão o processo de apropriação das operações de palavras que são fixadas historicamente nas suas significações. Leontiev (1978) também aborda a questão do sentido e do significado e os estabelece como categorias denominadas significado social e sentido pessoal. Para ele, a significação é a forma sob a qual o indivíduo assimila a experiência humana generalizada e refletida, a qual se dá por meio da linguagem. Já o sentido é, antes de tudo, uma relação que se cria na vida, na atividade do sujeito, gerando uma atitude consciente que traduz a relação do motivo à finalidade, por exemplo, frente a um objeto. Assim, o sentido pessoal expressa particularmente, por meio da linguagem, a finalidade do objeto.

Concluindo, Smirnov, Leontiev et al (1961) explicam que a linguagem ainda pode ser classificada em linguagem oral, escrita e interior. Entretanto, independente do modo como ela se expresse, para os autores, as formas mais superiores de linguagem se constituem em uma

arte. Seja na linguagem verbal, escrita, de sinais, enfim, ela contempla aspectos altamente culturizados e complexos da atividade humana, daí seu caráter social e histórico.

Já quanto ao *pensamento*, apesar de estar aqui didaticamente separado da linguagem, constitui-se, na verdade, em uma função psicológica totalmente dependente da linguagem para operar. Nos dizeres de Martins (2011, p. 132, grifos da autora), "o enfoque metodológico sistêmico e a importância conferida na psicologia histórico-cultural [...] aos processos *linguagem* e *pensamento*, tornam praticamente impossível o tratamento em separado dessas funções". O pensamento é a capacidade de compreender, formar conceitos e organizá-los, estabelecendo relações entre eles e formando novos pensamentos por meio de elementos de outras funções psíquicas. Tal processo possibilita a associação de conteúdos (raciocínio) e sua transformação em informação, conhecimento, estando consequentemente associado à resolução de problemas, tomada de decisões e elaboração de julgamentos.

Segundo Vigotski (2001), no início da vida do bebê não existem conexões entre pensamento e linguagem, tendo em vista que ambas as funções ainda não estão formadas. É por meio do desenvolvimento ontogenético, no decorrer da vida do ser social, que esses processos serão constituídos e unificados, de maneira que não há a possibilidade de desenvolvimento independente dos mesmos, pois eles se constituem mutuamente. Prova disso é que a linguagem, por exemplo, é a expressão verbal, escrita ou sinalizada do pensamento, assim como, o pensamento é expressão da linguagem que ocorre ou "discursa" somente no plano mental, interno. Com efeito, o pensamento, que ainda é bastante elementar no início da vida, pela inserção na cultura social e pela apropriação da linguagem e dos bens culturais produzidos pela humanidade, vai progressivamente se transformando e evoluindo, chegando ao ponto culminante de formar aquilo que Vygotski denomina de "verdadeiros conceitos".

Para Vygotski (2003), a formação de conceitos é justamente o núcleo fundamental que aglutina todas as mudanças que se produzem no pensamento. É, de fato, o processo de intelectualização do pensamento, que fica, já no período da adolescência, mais amplo, complexo, elaborado e abstrato, capaz de levar o indivíduo a pensar por conceitos, teorizar.

Vigotski (2001) ainda ressalta que o que reflete a união entre pensamento e linguagem, na forma mais simples, é o significado da palavra. Ele comenta que o significado da palavra não é nada mais do que uma generalização ou um conceito. Dessa forma, generalização e

significado da palavra são sinônimos. Ele afirma que toda generalização e toda formação de conceitos constitui o mais específico, mais autêntico e mais indiscutível ato de pensamento.

Lúria (1979d) acrescenta que é combinação de palavras, as quais são carregadas de significados generalizados e sentidos individuais, que formula um juízo ou pensamento, servindo, por sua vez, de base para a construção de uma oração ou frase, demonstrando seu caráter sistêmico, funcional, cíclico e dinâmico; em uma palavra, dialético.

Para Martins (2011) o pensamento, visando à descoberta das conexões existentes entre os dados, possibilita o surgimento de novas propriedades, não disponibilizadas pela sensibilidade imediata (sensação e percepção), mas dadas posteriormente por vínculos internos abstratos, que atuam no processo de construção do conhecimento e raciocínio. Essa superação permite que seja construída no indivíduo uma imagem abstrata e interna de objetos e fenômenos, sem a necessidade de que eles estejam presentes concretamente no momento, atuando também aí a função da memória, sem a qual não há pensamento.

Além disso, Leontiev (1975) sublinha que o pensamento possui uma dependência direta em relação à atividade desempenhada pelo homem, bem como que a atividade é a base sobre a qual se estrutura o pensamento, chamando, desse modo, a atenção para o caráter social e histórico do pensamento. Para o autor, no processo de transformação da natureza para si e no próprio desenvolvimento histórico da atividade vital humana – o trabalho –, foram necessárias operações cada vez mais racionais e conscientes, levando o pensamento a um desenvolvimento sem igual de operações teóricas abstratas e instrumentos concretos.

Com isso, a título de encerramento, pode se dizer que o trabalho se revela como a gênese do pensamento, de modo que por mais abstrata e individual que essa função psicológica cognitiva pareça, sua base está na realidade material, social e concreta.

Motivação e aprendizagem

Em geral, não apenas no campo da Psicologia, mas em outras áreas do conhecimento, a *motivação* é definida como as condições que iniciam, dirigem e mantêm os comportamentos até que seja atingida alguma meta ou que o motivo tenha sido satisfeito. Comumente, essa função também é definida como o motivo que leva à ação, sendo a palavra “motivo” usada com o sentido de causa. Segundo Abraham Maslow (1908-1970), um dos pesquisadores mais

lembrados sobre o tema, o homem se motiva suprindo suas necessidades de forma hierárquica. Maslow (1970) organiza tais necessidades na forma de pirâmide, como se vê abaixo:

Figura 1. Hierarquia das necessidades: Pirâmide Motivacional de Maslow.

Fonte: Adaptado da obra de Maslow (1970, tradução nossa).

Para o autor, essas necessidades devem ser supridas, primeiramente, no alicerce da pirâmide, ou seja, as fisiológicas são iniciantes do processo motivacional, porém, cada um pode sentir outras necessidades, o que revela o caráter flexível das mesmas.

Outros pesquisadores, como David McClelland (1917-1988) e Frederick Herzberg (1923-2000), também produziram teorias semelhantes sobre motivação, colocando tal função psicológica correlação com as necessidades e as subdividindo a partir de sua estrutura básica ou intensidade. Entretanto, nenhuma delas compreende a gênese histórica dos processos motivacionais ou suas bases sociais mais amplas.

Conforme explicam Smirnov, Leontiev et al (1961, p. 345, tradução nossa), "as necessidades dos homens estão determinadas pelas condições sociais da vida". Para os autores, em seu desenvolvimento histórico, o homem elaborou e produziu, com seu trabalho, ações e objetos para satisfazer suas necessidades. Contudo, a produção dessas ações e objetos para satisfazer as necessidades naturais do homem, presentes também nos animais, acabou por modificar as próprias necessidades. Da satisfação de necessidades puramente fisiológicas, naturais, o homem passou a criar novas necessidades, chegando às necessidades sociais, chamadas por Smirnov, Leontiev et al (1961) de "necessidades materiais superiores", bem como as relacionadas aos objetos ideais, tais como a arte, os conhecimentos, os valores etc., denominadas de "necessidades espirituais", sendo ambas exclusivamente humanas.

Portanto, se as necessidades do homem são um produto social e histórico, o mesmo é válido para a motivação, que se utiliza tanto dos interesses quanto dos motivos para acontecer. Sobre esse último aspecto, Smirnov (1969) afirma que se denomina "motivo da atividade" aquilo que se reflete na mente do indivíduo de modo a incitá-lo a agir e dirigir sua ação à satisfação de uma necessidade determinada. Em outras palavras, a necessidade fornece um motivo para satisfazer a necessidade. Para o autor, é muito importante saber os motivos de uma atividade, pois isso revelará o sentido pessoal que essa atividade adquire para o sujeito e, portanto, sua motivação ou não em realizá-la.

Semelhantemente, Leontiev (1975) ressalta que não se deve utilizar termo "motivo" para designar a sensação ou sentimento de uma necessidade, pois ele designa o momento em que a necessidade se reveste de objetivo. O motivo seria aquilo que estimula a atividade, uma necessidade acompanhada de metas para se chegar a um determinado fim, de modo que é justamente essa relação entre motivo e fim que cria o sentido da atividade para o indivíduo, ou seja, sua motivação. Com isso, não se deve dizer, por exemplo, que alguém tem a necessidade de viajar a turismo, quando a necessidade real é o descanso. A necessidade de descansar é apenas o "gatilho" que dispara o desejo (objetivo/meta – motivo) de viajar, gerando, em torno dessa atividade, uma a motivação intrínseca, pois está repleta de sentido pessoal.

De fato, a motivação se coloca como uma função psicológica superior historicamente desenvolvida, dinâmica e em contato direto com os demais processos mentais, sendo capaz de alterá-los consideravelmente, tendo em vista que potencializa a realização da atividade e, consequentemente, provoca o aumento das habilidades sociais e capacidades psíquicas.

Já no que diz respeito à *aprendizagem*, Leontiev (1975) afirma que este é o processo através do qual o indivíduo assimila ativamente o conteúdo da experiência humana, aquilo que o seu grupo social conhece. Tal função permite a apropriação dessa experiência produzida historicamente, levando cada indivíduo à aquisição das capacidades e características humanas, bem como à criação de novas aptidões e funções psíquicas. Para o autor, "cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana" (Leontiev, 1975, p. 285).

Dito de outra forma, desde o nascimento, a criança possui uma relação de pertencimento à espécie humana devido à sua própria constituição genética. No entanto, somente isso não é suficiente para a sua sobrevivência e, muito menos, para o seu desenvolvimento. É necessário, contudo, que se estabeleça um contínuo processo de apropriação das características que compõem o gênero humano, as quais foram formadas ao longo da história, para que o indivíduo se torne tipicamente humano. Para isso, é imprescindível o processo de aprendizagem.

Segundo Vigotskii (1988), aprendizagem e desenvolvimento intelectual mantêm uma relação absolutamente próxima e com diversos intercâmbios. O pesquisador destaca que a aprendizagem na criança começa muito antes da idade escolar, possuindo, portanto, uma pré-história, a qual se inicia desde os primeiros dias de vida, sendo fundamental para pavimentar as aprendizagens posteriores. Ele ressalta que a aprendizagem da criança começa por meio de formas primitivas, presentes também nos animais, como o condicionamento reflexo. Em seguida, essas aprendizagens elementares alicerçam processos mais complexos, como a imitação, a qual vai ficando cada vez mais intensa e elaborada. Essa, por sua vez, mediante um constante processo de inserção na cultura e contato social, permite que a aprendizagem adquira um caráter cada vez mais amplo, em virtude dos intercâmbios com as demais funções.

Nesse sentido, o autor explica que a aprendizagem, pelo contato social com o outro (mais capaz), é potencializada, gerando o desenvolvimento intelectual. Na verdade, ele deixa claro que o desenvolvimento intelectual só ocorre por intermédio da aprendizagem e que, portanto, a aprendizagem precede, ativa e é fonte do desenvolvimento da inteligência. Isso o leva a formular duas hipóteses, a da “zona de desenvolvimento real”, que se traduz pelas habilidades mentais efetivas que a criança possui sozinha, sem qualquer ajuda naquele momento, e a de “zona de desenvolvimento próximo”, que diz respeito ao potencial de aprendizagem que a criança possui no contato com um indivíduo mais capaz que ela. Tais aspectos confirmam o caráter social da teoria vigotskiana, mostrando que a aprendizagem é socialmente desenvolvida, conforme o investimento e os estímulos recebidos pelo sujeito.

Portanto, conclui-se que a aprendizagem ocorre de modo gradativo e durante todo o processo de desenvolvimento individual e histórico humano, podendo ser ilimitada. Na verdade, ela não apenas exerce influências sobre o psiquismo ou as demais funções cognitivas especificamente, mas é um processo indispensável à gênese das mesmas. Não por acaso, a

aprendizagem é tratada pelos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural como uma função psicológica superior das mais relevantes, sem a qual o homem não teria se humanizado.

Inteligência e consciência

Não se pode negar que a *inteligência* é uma habilidade cognitiva que caracteriza o ser humano, no sentido de levá-lo a adaptar-se ao meio, adaptar o meio para si ou orientar-se a um objetivo. No senso comum, a inteligência é vista como uma qualidade para resolver problemas de forma adequada, se adaptar a novas situações e aprender coisas com facilidade. Já as concepções científicas sobre o assunto variam. Algumas teorias postulam a existência de uma inteligência geral, outras asseveram a existência de faculdades diferenciadas e outras, ainda, defendem a existência de múltiplas aptidões independentes, como inteligência linguística, lógica, motora, espacial, musical, interpessoal e intrapessoal. No entanto, independentemente da escolha, o fato é que a Psicologia Tradicional sempre procurou, por meio destas concepções, formas de classificar ou medir a inteligência humana. Muitos testes psicológicos surgiram, nesse cenário, em busca do quociente de inteligência (QI), verificando se o desempenho atingido corresponde à idade e à média de uma determinada população.

Na realidade, como visto anteriormente, Vigotskii (1988) destaca que a inteligência ou desenvolvimento intelectual se amplia pelo contato com o mundo social humano, ou seja, na presença de um mediador, o qual facilite a assimilação do conhecimento e possibilite sua real apreensão. Desse modo, os testes de inteligência, por serem aplicados individualmente e sem qualquer tipo de ajuda (mediação), cumprem somente a função, quando muito, de medir a zona de desenvolvimento real, o conhecimento efetivo adquirido pelo indivíduo até aquele momento, mas não seu potencial para desenvolver-se intelectualmente.

Tal aspecto, segundo o autor, se constitui em um grave erro, pois não analisa a situação social em que o desenvolvimento da inteligência está acontecendo, nem as possibilidades futuras de ampliação das habilidades intelectuais, limitando ou reduzindo o indivíduo a um dado quantitativo. Para Vigotskii (1988, p. 117) “existe uma dependência recíproca, extremamente complexa e dinâmica, entre o processo de desenvolvimento [da inteligência] e o da aprendizagem”. Ele explica que o desenvolvimento intelectual depende imediatamente da aprendizagem, não sendo, por isso, natural, maturacional, mas seguindo o curso desta outra

função psíquica. Portanto, a melhor forma de se desenvolver a inteligência é fazendo com que o ensino se adiante ao desenvolvimento intelectual atual, tendo em vista que as funções psicológicas superiores não amadurecem naturalmente, mas seus avanços são frutos de aprendizagens adquiridas socialmente, na presença ativa de mediações.

Vigotski (2001) ainda sugere que, no ápice daquilo que chamamos de inteligência humana, se encontram as formas mais avançadas de raciocínio, denominadas de "conceitos científicos", os quais se diferem dos conceitos espontâneos. Estes surgem e se formam durante o processo de experiência pessoal da criança, já os conceitos científicos se constituem pelo processo de educativo, de instrução, o qual só pode ser realizado socialmente, por meio de uma inserção profunda na cultura dos homens, algo que a muitos é negado em função da exclusão gerada pela sociedade de classes, que limita o desenvolvimento da inteligência e priva muitos de indivíduos de uma humanização integral.

Para Vigotski (2004), o avanço do modo de produção capitalista trouxe como consequência a divisão social do trabalho, deixando, de um lado, aqueles que lidam com a atividade material, física, e, de outro, aqueles que se preocupam com a atividade não material, intelectual, seccionando também o homem, ou seja, degenerando a sua personalidade. Isso condenou, segundo o autor, uma grande maioria da população a um "embotamento mental", ou seja, ao não desenvolvimento pleno de sua inteligência, em virtude da necessidade de sustento e sobrevivência a partir de um trabalho cindido, apenas material (operário), o qual lhe rouba a possibilidade de se apropriar dos verdadeiros conceitos.

Por esse motivo, não basta ao ser humano apenas assimilar conceitos científicos, mas é necessário que todo um sistema de valores culturais e humanos seja por ele apropriado, para que a consciência, nos seus mais altos níveis, também possa ser amplamente desenvolvida.

Acerca desse aspecto, Luria (1979a, p.77) postula que a *consciência*, outra função psicológica cognitiva, também é produto social e histórico, desenvolvida a partir da atividade vital humana. Segundo o autor, "a atividade consciente do homem não é produto do desenvolvimento natural de propriedades jacentes [herdadas] no organismo, mas o resultado de novas formas histórico-sociais de atividade-trabalho". A partir disso, a consciência caracteriza-se como uma forma superior, especificamente humana, de operação do psiquismo, necessariamente articulada à linguagem. Ele sustenta que o surgimento da linguagem é a

segunda condição, após a atividade (trabalho), que leva à formação da atividade consciente de estrutura complexa do homem.

A esse respeito Leontiev (1978) também destaca que a consciência é determinada pela existência real, pela vida e pelo sistema de relações objetivas do homem. Ele afirma que, a partir da prática humana (atividade), o homem modifica não somente a realidade ao seu redor, mas também o seu pensamento e os produtos deste. A partir disso, o autor constata, com base nas concepções marxistas, que a consciência, entendida aqui como um reflexo psíquico da realidade ou do conjunto de fenômenos internos e externos que atuam sobre o ser humano, nada mais é do que um produto social, uma resposta frente à necessidade criada pelas condições e pelos modos sociais da atividade laboral do homem no mundo objetivo.

Todavia, Leontiev (1978) destaca a função da percepção como uma das mais relevantes para a formação inicial, primária, da consciência, tendo em vista que sem captar a realidade, via os processos sensório-perceptivos (formando a imagem psíquica da realidade), o homem não poderia ser consciente de coisa alguma. Na verdade, o processo de apropriação do mundo objetivo pelo sujeito, que se traduz subjetivamente (de modo ideal, interno), se dá a partir do reflexo psíquico da realidade. Porém, somente isso não é suficiente para formar a consciência nos seus mais altos níveis, pois nitidamente também existe nos animais. O processo de apropriação realmente consciente surge na mesma trama de relações que envolve a atividade. No entanto, o produto da atividade deve apresentar-se de forma cognoscível ao sujeito, para que seja de fato apropriado por ele, de modo que tal processo de apropriação só se dá pela mediação da linguagem, o que vai ao encontro das afirmações de Luria (1979a).

Aliás, Lúria (1979a) ainda sustenta que a consciência sempre representa pelo menos algum fragmento da realidade, fazendo da tomada de consciência um processo de generalização, para o qual concorre o processo de ensino. Portanto, se a sociedade de classes e, em consequência, a escola, como produto desta, não privilegiam o desenvolvimento da consciência em sua integralidade, a alienação surge como resultado inerente desse processo.

Nesse sentido, é possível concluir, com base em Leontiev (1975, p. 302), que só em condições que permitam libertar realmente os homens do fardo da necessidade material, de suprimir a divisão mutiladora entre trabalho intelectual e trabalho físico, de criar um sistema de educação que lhes assegure um desenvolvimento multilateral e harmonioso e que dê a cada um

a possibilidade de participar enquanto criador em todas as manifestações da vida humana, é que poderemos superar tal embotamento da inteligência e da consciência humanas.

Considerações finais

A título de encerramento, pode se dizer que *as características psicológicas cognitivas, as quais devem ser tratadas no âmbito das funções psíquicas superiores, sendo, portanto, exclusivamente humanas, são uma produção social e histórica*. Do mesmo modo, levando-se em conta que "no desenvolvimento psíquico do homem há primazia do princípio social sobre o princípio natural-biológico" (Facci, 2004, p. 66), pode se afirmar que a cognição humana é parte de um *sistema interfuncional complexo*, de um todo indivisível, que não atua pela ação isolada de uma ou mais funções psicológicas, mas somente a partir do interjogo entre elas (Gomes, 2008).

Não por acaso, Vygotski (1993) afirma que as funções psicológicas superiores são um produto das formas sociais e coletivas de comportamento, de modo que o desenvolvimento de uma ou mais funções altera qualitativamente todas as outras, proporcionando desenvolvimento psíquico.

Em suma, isso demonstra a sofisticada e complexa trama em que funcionam as diversas funções psicológicas cognitivas, as quais adquiriram, no processo de desenvolvimento social e histórico da humanidade, um caráter sistêmico, cultural, superior e exclusivo, com potencialidades ilimitadas de transformação e desenvolvimento – desde que os homens verdadeiramente se utilizem dessas mesmas funções para fazer do desenvolvimento psíquico uma realidade acessível à coletividade.

Referências

Facci, M. G. D. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. *Cadernos Cedes*. Campinas, v. 24, n. 62, 2004, p. 64-81.

Gomes, C. A. V. *O afetivo para a Psicologia Histórico-Cultural*: Considerações sobre o papel da educação. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista – UNESP. Marília, 2008.

Leontiev, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo.* Lisboa: Livros Horizonte, 1975.

Leontiev, A. N. *Actividad, consciencia y personalidad*. Buenos Aires: Ciencias del Hombre, 1978.

Luria, A. R. *Curso de Psicologia Geral*: Introdução Evolucionista à Psicologia. v. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979 (a).

Luria, A. R. *Curso de Psicologia Geral*: Sensação e Percepção. v. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979 (b).

Luria, A. R. *Curso de Psicologia Geral*: Atenção e Memória. v. 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979 (c).

Luria, A. R. *Curso de Psicologia Geral*: Linguagem e Pensamento. v. 4. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979 (d).

Martins, L. M. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar*: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica. Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP. Bauru, 2011.

Maslow, A. H. *Motivation and Personality*. 2. ed. New York: Harper & Row, 1970.

Schultz, D. P.; Schultz, S. E. *História da Psicologia Moderna*. São Paulo: Cultrix, 1992.

Vigotskii, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: Vigotskii, L. S; Luria, A. R; Leontiev, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo, Ícone, 1988, p. 103-117.

Vygotski, L. S. *Obras escogidas*. v. 4. Madrid: Visor, 1993.

Vigotski, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem.* São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Vigotski, L. S. *A Transformação Socialista do Homem.* URSS: Varnitso (Roberto Della Santa Barros, Trad.), 2004. Disponível em: http://www.marxists.org/portugues/vygotsky/1930.htm Acesso em: 28 Abr. 2017.

XIII CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL

PELA DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

27 a 30 de setembro de 2017 – Salvador – BA ISSN 1981-2566

www.conpe2017.ufba.br

AUTISMO INFANTIL: COMPARATIVO DAS PRINCIPAIS PUBLICAÇÕES SOBRE A INCLUSÃO SOCIAL E FAMILIAR

Vânia da Silva Ferreira[233]

Mainara Pereira dos Santos[234]

Fabiana Regina da Silva Grossi[235]

Sandra Maura Escobar de Matos[236]

Resumo: No contexto de avanços em relação ao diagnóstico e inclusão social de indivíduos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), tem se observado a família como principal mediadora pois é através dessas experiências familiares que se torna possível construir vínculos e desenvolver novos comportamentos cada vez mais adaptativos ao sujeito. O objetivo do estudo foi analisar as pesquisas que vem sendo publicadas nos últimos 10 anos (2007 a 2017) relacionadas ao processo de inclusão social e familiar de crianças diagnosticas com o TEA no Brasil. Trata-se de uma revisão sistemática realizada a partir da análise de 32 artigos científicos selecionados dentre 504 trabalhos encontrados nas bases de dados: Lilacs e Scielo, incluindo os seguintes descritores "autista", "autismo" sendo o segundo combinado com "família". A conclusão aponta a importância de ampliar os estudos sobre as questões psicológicas e emocionais que afetam famílias de indivíduos com autismo.

Palavras-chave: Autismo infantil; família; inclusão social.

Introdução

O conceito sobre Autismo Infantil começou a ser descrito por Léo Kanner por volta do ano de 1943, através da publicação de sua pesquisa na Revista *Nervous Child*, a qual propunha a inserção de uma nova patologia psiquiátrica, que a princípio foi denominada Distúrbio Autístico do Contato Afetivo, como uma categoria que tem início precoce e incidência predominante no sexo masculino (Kanner, 1943).

O Distúrbio Autístico do Contato Afetivo foi estudado devido possuir características comportamentais bem peculiares, tais como: inabilidade no uso da linguagem, perturbações das

[233] Acadêmica em Psicologia, 7º semestre, Bolsista PIBIC na Faculdade São Francisco de BarreirasFASB, Barreiras/BA. Email:vaniadsf@bol.com.br

[234] Acadêmica em Psicologia, 7º semestre, Bolsista PIBIC na Faculdade São Francisco de BarreirasFASB, Barreiras/BA. Email: mainarapsantos@gmail.com

[235] Docente da Faculdade São Francisco de Barreiras (FASB) Barreiras/BA. E-mail: fabiana@fasb.edu.br

[236] Docente da Faculdade São Francisco de Barreiras (FASB) Barreiras/BA. E-mail:sandramaura@hotmail.com

relações afetivas com o meio, solidão autística extrema, presença de boas potencialidades cognitivas, aspecto físico aparentemente normal e comportamentos ritualísticos (Kanner, 1943; Aspeger, 1944; American Psychiatric Association, 1980; Lima, 2014).

Os transtornos do espectro autístico, aos quais eram listados o autismo e a síndrome de Asperger, foram caracterizados por uma tríade de impedimentos graves e crônicos que afetavam as áreas de interação social, comunicação verbal/não verbal e interesses (Tamanaha; Perissinoto; Chiari, 2008; American Psychiatric Association, 1994), entretanto, com a atualização do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM V, os indivíduos que apresentassem características diagnósticas correspondentes ao transtorno de Asperger passaram a ser diagnosticados como Transtorno do Espectro Autista (TEA) em gravidade de nível 1 (American Psychiatric Association, 2014).

É no contexto de avanços em relação ao diagnóstico e inclusão social desses indivíduos, que a família tem um papel imprescindível, sendo vista como o principal meio de socialização subsidiando e orientando de forma primária as relações afetivas dos indivíduos, pois são a partir das experiências familiares que se torna possível construir vínculos e desenvolver novos comportamentos (Serra, 2010). Ademais, conhecer o funcionamento da dinâmica familiar, que possui um membro com autismo, auxilia no enfrentamento e na busca de outras redes de apoio disponíveis (Hamer; Manente; Capellini, 2014).

O TEA tem características que podem levar a criança ao processo de isolamento e dificultar ainda mais sua comunicação (Nunes; Azevedo; Schmidt, 2013). Por essa razão, o processo de socialização através da inclusão dessas crianças em ambiente escolar também é um passo favorável, tanto para o desenvolvimento daqueles que apresentam o diagnóstico, quanto as outras crianças, uma vez que a partir desta interação é possível aprender com as diferenças (Camargo; Bosa, 2012; Hamer; Manente; Capellini, 2014).

Com base no referencial teórico analisado, se pode verificar a importância das pesquisas científicas e descobertas referentes à síndrome de Asperger e ao Transtorno do Espectro Autista (American Psychiatric Association, 2014). No entanto, vale ressaltar que o diagnóstico é apenas um dos passos diante de tantos outros relacionados a necessidade de uma psicoeducação social em relação ao autismo, pois assim a inserção social desses indivíduos ocorreria de forma adequada, não sendo esta somente realizada e resguardada por imposição legislativa, mas sim

pelo aprendizado de conviver com as diferenças, pois todos indivíduos possuem idiossincrasias independentemente de terem ou não algum tipo de transtorno.

Metodologia

Na realização do levantamento de publicações, para fins de revisão bibliográfica, foram utilizadas duas bases de pesquisa nacionais (LILACS e SCIELO), sendo estabelecido um período de dez anos na busca relacionada aos avanços em publicações sobre o Transtorno do Espectro Autista em crianças. Este teve intuito de mapear, através de uma pesquisa bibliográfica sistemática, os estudos em relação a inclusão social e familiar no país (Gil, 2002).

Para coleta de dados, foram utilizados como filtragem os termos “autismo”, “autista” e “família”, sendo o primeiro termo cruzado com o último. Foram criados alguns critérios necessários para selecionar os artigos analisados neste levantamento bibliográfico. Entre eles, os critérios de inclusão, delimitando os artigos que possuíssem títulos e resumos que satisfizessem os objetivos propostos e tivessem ligação com os temas psicologia, inclusão social e família. Como critérios de exclusão foram delimitados que seriam excluídas desse estudo as publicações relacionadas com áreas das ciências médicas e genéticas com o tema autismo ou as que tivessem o autismo em comorbidade com outros tipos de transtornos que não fazem parte do foco deste estudo.

A análise dos dados foi realizada a partir dos resultados apresentados nas duas bases de dados, sendo estes comparados com o intuito de identificar a quantidade de publicações de artigos e a sua divulgação social e científica produzida. Os dados coletados durante o levantamento foram agrupados em três categorias, de acordo com o conteúdo: sinais precoces, relações familiares e rede de apoio.

Resultados e discussão

No levantamento bibliográfico realizado nas bases de dados LILACS e SCIELO foram encontrados um total de 504 artigos, utilizando seus respectivos descritores, sendo: 296 com “Autista”, 175 “Autismo” e 33 ao cruzar “Autismo e família”. Na análise do conteúdo desses artigos, apenas 32 foram selecionados por atenderem aos critérios de inclusão descritos

anteriormente e por fazerem parte de pesquisa nacional, conforme será apresentado na Tabela 1 a seguir.

Tabela 1. Publicações encontradas, descartadas e selecionadas

Período	Base de dados	Palavras-chave	Publicações encontradas		Publicações descartadas		Publicações selecionadas		LILACS x SCIELO*
2006 a 2017	LILACS	Autista	284	86,85%	276	91,69%	8	30,77%	25,00%
		Autismo	28	8,56%	13	4,32%	15	57,69%	46,88%
		Autismo; Família	15	4,59%	12	3,99%	3	11,54%	9,38%
			327	100,00%	301	100,00%	26	100,00%	81,25%
	SCIELO	Autista	12	6,78%	11	6,43%	1	16,67%	3,13%
		Autismo	147	83,05%	145	84,80%	2	33,33%	6,25%
		Autismo; Família	18	10,17%	15	8,77%	3	50,00%	9,38%
			177	100,00%	171	100,00%	6	100,00%	18,75%
Totais	-	-	504	-	472	-	32	-	100,00%

** Comparativo realizado em relação ao número de total de Publicações Selecionadas na pesquisa (32 publicações).*

Considerando exclusivamente a base de dados LILACS, dos 327 artigos encontrados, 284 (86,85%) referiam-se ao descritor “autista”, 28 (8,56%) relacionados ao “autismo” e 15 (4,59%) na relação entre os descritores “família e autismo”. Em função dos critérios de exclusão, nem todos os artigos atendiam às condições delimitadas na pesquisa, sendo que foram selecionados apenas 26 do total dos 327 artigos encontrados através dos três descritores utilizados. Com relação ao descritor “autista”, foram selecionadas 8 (30,77%) publicações, outras 15 (57,69%) estavam relacionadas ao descritor “autismo” e 3 (11,54%) à relação entre “autismo e família”.

Ao analisar os resultados encontrados exclusivamente na base de dados SCIELO, pode-se observar que, do universo de 177 artigos encontrados, 12 (4,59%) se referiam ao descritor “autista”, 147 (83,05%) ao termo “autismo” e 18 (10,17%) à relação apresentada através do cruzamento entre os descritores “autismo e família”. Em função dos critérios de exclusão, nem todos os artigos atendiam às condições delimitadas na pesquisa, sendo que foram selecionados apenas 6 do total dos 177 artigos encontrados através dos três descritores utilizados. Com relação ao descritor “autista”, foi selecionada apenas 1 publicação (16,67%), outras 2 (33,33%) publicações foram encontradas através do uso do descritor “autismo” e 3 (50,00%) com relação ao cruzamento dos descritores “autismo e família”.

Considerando que dos 32 artigos selecionados, 26 (81,25%) estavam na base LILACS e apenas 6 (18,75%) na SCIELO, fica evidente que a plataforma LILACS possui uma maior relevância quanto à discussão da temática do autismo com relação aos descritores e critérios aplicados nesse levantamento bibliográfico. Considerando que apenas 18,75% de todo conteúdo, filtrado pelos critérios de pesquisa, foram encontrados na SCIELO, e que esse percentual foi igualmente baixo para todos os descritores, a base LILACS demonstrou ser a mais completa segundo os parâmetros utilizados nesta pesquisa.

Os resultados apresentados nessa pesquisa, permitiram verificar aspectos referentes às publicações de artigos sobre o autismo infantil nos últimos dez anos, entretanto, ao considerar a quantidade de artigos relacionados ao processo de inclusão social e familiar (Tabela 1.), nota-se uma carência de produções científicas nessa temática pois, de acordo com os números de artigos descartados, pode ser observado o alto índice de publicações voltadas às áreas das ciências médicas e genéticas, sendo, portanto, mais escassas as publicações relacionadas às questões de inclusão social desses indivíduos (Schmidt; Bosa, 2003; Hamer; Manente; Capellini, 2014).

Esse levantamento bibliográfico se configura num alerta sobre a necessidade de se realizar mais pesquisas sobre autismo, abordando não só características diagnósticas, como a maioria dos artigos examinados discutiam, mas também temas relacionados as questões socioafetivas que dispõe de dispositivos proeminentes para que o processo de inclusão social aconteça (Serra, 2010).

Considerações finais

Essa revisão bibliográfica, permitiu verificar que, embora exista uma quantidade razoável de publicações de artigos sobre o autismo nesses últimos anos nas duas bases de dados, ainda existe uma escassez de publicações que relacionem essa temática à “família” e a “inserção social”. Este fato merece atenção especial considerando a importância das relações sociais na vida da pessoa com o Transtorno do Espectro Autista.

A literatura deixa claro que a família de uma criança com TEA tem papel fundamental no desenvolvimento integral desses indivíduos, contribuindo para a socialização e estimulação dos mesmos. Além disso, observa-se que, apesar de existir uma relação de dependência entre a

criança diagnosticada com autismo e seus familiares, isso não a impede de ser estimulada para um ganho de autonomia. Nesse sentido faz-se necessário um maior investimento no número de pesquisas científicas acerca desta temática, tendo em vista que as pesquisas podem melhorar a rede de apoio que é essencial no sentido de mediar as relações sociais desta criança em outros contextos, beneficiando o desenvolvimento social, cognitivo e afetivo desses indivíduos.

Referências

American Psychiatric Association – APA. (1980). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders.* (3. ed.) American Psychiatric Association.

American Psychiatric Association- APA. (1994). *Manual Diagnóstico e Estatístico das Doenças Mentais.* (5. ed.) American Psychiatric Association.

American Psychiatric Association- APA. (2014). DSM-5: *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais.* Artmed Editora.

Asperger, H. D. (1944). Autistischen Psychopathen" im Kindesalter. *European Archives of Psychiatry and Clinical Neuroscience,* v. 117, n. 1, p. 76-136.

Camargo, S. H.; Bosa, C. A.(2012). Competência social, inclusão escolar e autismo: um estudo de caso comparativo. *Psicologia: Teoria e Pesquisa,* v. 28, n. 3, p. 315-324.

Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Revista Nervous Child,* Baltimore, v. 2, p. 217-250, 1943.

Gil, A. C. (2014). Métodos e técnicas de pesquisa social. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.LIMA, R. C. Dossiê Saúde Mental: A construção histórica do autismo (1943-1983). *Ciência Humana e Sociedade em Revista.* RJ, EDUR, vol. 36, 1, jul / dez, p. 109 – 123.

Nunes, D. R. P.; Azevedo, M. Q. O.; Schmidt, C. (2013). Inclusão educacional de pessoas com Autismo no Brasil: uma revisão da literatura. *Revista Educação Especial,* v. 26, n. 47, p. 557-572.

Serra, D. C. G. (2004). A inclusão de uma criança com autismo na escola regular: desafios e processos. Programa de pós-graduação em Educação. *Centro de Ciências e Humanidades.* Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Tamanaha, A. C.; Perissinoto, J.; Chiari, B. M. (2008). Uma breve revisão histórica sobre a construção dos conceitos do Autismo Infantil e da síndrome de Asperger A brief historic

review of the conceptions of Autism and Asperger syndrome. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, v. 13, n. 3, p. 296-9.

Serra, D. C. G. (2010). Autismo, família e inclusão. *Polêmica*, Rio de Janeiro, v.9, n.1, p. 40, 56, Jan./Mar. Disponívelem:<http://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/polemica/article/view/2693 >. Acesso em: 30 de mar. 2017.

Hamer, B. L.; Manente, M. V.; Capellini, V. L. M. F. (2014). Autismo e família: revisão bibliográfica em base de dados nacionais. *Revista de Psicopedagogia*, São Paulo, v.31, n.95, p. 169-177.

Schmidt, C.; Bosa, C. (2003). A investigação do impacto do autismo na família: revisão crítica de literatura e proposta de um novo modelo. *Interação em Psicologia*, Rio Grande do Sul; v.7, n.2, p. 11-120.

XIII CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL

PELA DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

27 a 30 de setembro de 2017 – Salvador – BA ISSN 1981-2566

www.conpe2017.ufba.br

MOVIMENTOS DE GREVE E OCUPAÇÃO: CONTRIBUIÇÃO PARA A COMPREENSÃO DO PROCESSO EDUCACIONAL

Alisson Willian Reifur - Unicampo[237]

Anielle de Oliveira - Unicampo[238]

Giovanna Gaio - Unicampo[239]

Gleice Eriane de Lima Penteado - Unicampo[240]

Griziele Martins Feitosa - Unicampo[241]

Raíssa Vírginea Rocha Bueno - Unicampo[242]

Sarah Rodrigues de Barros de Oliveira - Unicampo[243]

Resumo: O objetivo desse trabalho é apresentar os dados obtidos por meio da experiência de estágio em psicologia escolar no ano de 2016, em uma escola pública na cidade de Campo Mourão - Paraná, a qual teve seu projeto de intervenção inicial interrompido pelos movimentos de greve e ocupação ocorridos em outubro do mesmo ano. Neste contexto, o grupo desenvolveu um projeto de trabalho baseado no diálogo com os alunos ocupantes, mediante pesquisas bibliográficas e notícias divulgadas na mídia e, observou-se que ocorreram modificações em comparação à demanda inicial, na relação entre alunos e professores, isto, sobretudo, pela tomada de consciência da importância da união de ambos em prol aos seus objetivos. O que, em suma, possibilitou o fortalecimento da comunicação e de uma relação de respeito entre as categorias. Deste modo, entende-se que os movimentos sociais surgem em resposta às políticas públicas adotadas pelo atual governo, levando ao cenário educacional discussões acerca do tema.

Palavras-chave: Estágio; greve; ocupação; professor; aluno.

Introdução

Este trabalho acadêmico tem como intuito relatar os desafios encontrados no meio educacional durante o período de estágio em psicologia escolar. O objetivo inicial do estágio era trabalhar dinâmicas em salas de aula com o propósito de estabelecer uma relação de vínculo

[237] Email:alisson_caloi@hotmail.com
[238] Email: ani.028@hotmail.com
[239] Email: giovanna.gaio@hotmail.com
[240] Email:gleice0541.01.13@faculdadeunicampo.edu.br
[241] Email: griziele.feitosa@faculdadeunicampo.edu.br
[242] Email: raissa_bueno@outlook.com
[243] Email:sahrodrigues@hotmail.com

aluno-professor, uma vez que são todos parte do processo educacional, resgatando a principal função social da escola.

Segundo Carvalho e Martins (2016), para podermos comprender a função da escola em sua totalidade, é necessario fugir do senso comum que vê a função social da escola como a adaptação dos alunos às ideologias impostas pela sociedade, na concepção de prepará-los para o mercado de trabalho, enquanto que levando em consideração uma consciência filosófica, a função da escola seria defender o desenvolvimento humano fugindo destes conceitos pré-estabelecidos pelo sistema capitalista de produção.

> O que devemos ter em mente é que uma das condições para que a função social da escola seja realmente efetivada é a superação das visões dicotômicas, unilaterais por uma visão dialética dos processos de ensino e aprendizagem e que compreenda que na educação escolar a tríade professor – aluno – conhecimento é indissolúvel (Carvalho & Martins, 2016, p. 135).

De acordo com este pressuposto da função social da escola, foi escolhida a dinâmica "A teia do Envolvimento" como técnica de intervenção, a qual teve a intenção de trabalhar a importância da participação ativa de todos os envolvidos em prol ao cumprimento dessa função.

Este projeto inicial acabou sendo interrompido devido aos movimentos sociais de greve e ocupação nos Colégios Estaduais do Estado do Paraná, que logo se estendeu para outros Estados do nosso país. Como o foco do psicólogo no âmbito escolar é trabalhar a escola como um todo, o projeto foi redirecionado para a escuta de alunos e professores em meio a greve, neste período também foi realizado um acompanhamento sobre as ocupações na mídia.

Dessa forma, correlacionando teoria com a prática, obtendo uma visão ampla do cenário, buscou-se compreender o intuito do movimento, seus reflexos e também a percepção da sociedade, da própria população que assistia de perto tais acontecimentos.

O resultado deste movimento foi surpreendente diante a repercussão do envolvimento entre professores e alunos, resultando em uma união de ambos os lados, que antes se encontravam distantes uns dos outros. No decorrer deste artigo estaremos relatando o aprendizado com o estágio de psicologia escolar em meio aos movimentos sociais e relatando a importância dos mesmos para a sociedade como um todo.

Objetivo

O artigo tem como princípio apresentar os desafios encontrados no estágio de psicologia escolar e levar conhecimento sobre a atuação em meio aos movimentos de greve e ocupação, buscar a reflexão a respeito dos respectivos temas a fim que seja reconhecido a importância da prática do estágio no curso de graduação em psicologia, bem como dos movimentos sociais e estudantis para a estruturação da sociedade atual. Levando em consideração que tais movimentos são constituintes da história de nosso país, e como suas repercussões causam impactos tanto negativos como positivos, nesse trabalho apresentaremos os benefícios de tais movimentos e a mudança de perspectiva que aconteceram com a união de interesse entre professores e alunos.

Justificativa

Considerando o momento histórico-político vivenciado pela sociedade contemporânea, compreendemos a essencialidade de proporcionar um debate acerca da relevância dos movimentos tidos como militantes para a transformação social em um futuro próximo.

Assim, tal transformação se dá por meio do desenvolvimento coletivo de uma consciência crítica sobre o real e, a Psicologia pautada na abordagem Histórico-Cultural acredita que esta mudança possa ser alcançada por meio da educação, afinal, como afirma Saviani (2003 como citado em Costa & Barroco, s.d) é por meio da educação que o indivíduo singular conquista a humanidade produzida histórica e coletivamente e assim, faz-se capaz de construir uma nova história. Eis a função da escola em sua essência.

Deste modo, objetivamos relacionar os movimentos de ocupação e greve ocorridos em ambiente escolar e em prol da educação, com as políticas públicas atuais, entendendo os primeiros como sendo uma reposta às últimas com o objetivo de transformação da realidade atual.

Afinal, dentre os direitos garantidos no artigo 206 da Constituição Federal, têm-se, a título de exemplo, nos incisos I e V a questão da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e da valorização dos profissionais da educação escolar. Contudo, observa-se que a ação que o Governo Federal tem apresentado por meio de modificações em

leis ou diretrizes, como a apresentação da PEC 241/2016 e da Medida Provisória n° 746 caminha justamente para o lado oposto.

Assim, ao que concerne à desvalorização e sucateamento da educação têm-se que, visando congelar os gastos por vinte anos, o Governo Federal propõe reter a verba destinada às áreas da educação, saúde e previdência social.

Temos também que a PEC 241/2016 apresenta uma tendência a reduzir a realização de novos processos seletivos e a contratação de pessoal em casos que possam significar o não cumprimento do teto dos gastos públicos. Portanto, isso significa um menor número de vagas disponíveis aos profissionais da educação. É neste contexto que surgem os movimentos reivindicatórios.

Neste sentido, o que se apresenta como crucial é tornar possível ao cidadão, uma reflexão verdadeiramente crítica, com base na qual os sujeitos tornem-se capazes de relacionar os problemas que se apresentam a nível aparentemente singular, tais quais os educacionais, com as questões globais do momento histórico/político vivenciado pela sociedade e marcado por reformas tais como: a implantação do Novo Ensino Médio, baseada na Medida Provisória 746; a Reforma Trabalhista, por meio do Projeto de Lei nº 6.787/2016; Reforma na Previdência do Estado com a PEC 287/2016 e; a implantação da Ponte para o Futuro como projeto do governo.

Mesmo por que, os problemas aparentemente singulares ou particulares, em verdade, são questões existentes dentro da sociedade e, deste modo, precisam ser compreendidos como partes integrantes de uma única totalidade. Neste sentido, uma reforma no modelo de ensino não atinge apenas aos estudantes e profissionais da educação, assim como, uma reforma da Previdência não atinge somente os aposentados, trata-se de uma questão global da qual todos os cidadãos fazem-se pertencentes.

Portanto, a resposta a estas políticas públicas representa a existência de um processo de conscientização que se mostra necessário à transformação da sociedade, pois, apresenta-se como uma ação cujo compreende que a raiz do problema não se encontra no ambiente da escola, mas sim no centro da sociedade, destacando-se que é este agir consciente e coletivo que propicia, mesmo que paulatinamente, a superação da alienação, esta que se refere à ação pela qual o indivíduo ou um grupo se apresenta alheio aos resultados ou produtos de sua própria atividade e à natureza na qual vivem (Bottomore, Harris, Kiernan & Milliband, s.d).

Metodologia

Pautamo-nos na realização de observação participante, a qual se refere a uma técnica de investigação em que os observadores partilham, na medida do possível, das vivências e do contexto experienciado por seu objeto de estudo. E, em seguida, visando uma melhor compreensão, realizamos uma pesquisa qualitativa, utilizando-nos do método referente à revisão bibliográfica de fontes primárias, secundárias e terciárias para obtenção e execução dos dados. Sendo assim, embasamo-nos nos pressupostos teóricos do materialismo histórico-dialético e da psicologia histórico-cultural, tanto no que concerne à atividade prática quanto à produção teórica desempenhadas.

Do estágio e da função do psicólogo em sua atuação na escola

O propósito deste trabalho se refere especificamente a área da psicologia escolar, uma vez que os estágios são realizados nas três áreas clássicas da psicologia: clínica, escolar e organizacional.

> As Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia, aprovadas em maio de 2004, em seu Art. 3.º instituem como meta central "a formação do Psicólogo voltado para a atuação profissional, para a pesquisa e para o ensino de Psicologia [...]". No Art. 5º, explicitam que a formação em Psicologia deve contemplar os seguintes eixos: fundamentos epistemológicos e históricos, fundamentos teórico-metodológicos, procedimentos para a investigação científica e a prática profissional, fenômenos e processos psicológicos, interfaces com campos afins do conhecimento e práticas profissionais. Esses eixos têm que ser contemplados e desenvolvidos durante os anos de graduação. No caso dos estágios supervisionados, no Art. 21, essa diretriz assevera que estes visam assegurar o contato do formando com situações, contextos e instituições, permitindo que conhecimentos, habilidades e atitudes se concretizem em ações profissionais [...].(Brasil, 2004 como citado em Leal, Facci, Albuquerque, Tuleski & Barroco, 2005, p. 02).

Assim, os alunos cursam as disciplinas do estágio supervisionado nas áreas clássicas, sendo um requisito para a formação em psicologia. As áreas na qual se faz estágio são supervisionadas por um profissional da psicologia especializado na área específica na qual os estágios estão sendo desenvolvidos (Leal et al., 2005)

Com o estágio supervisionado em escolar, vemos a importância da educação para o nosso desenvolvimento, através dela conseguimos dominar as ferramentas, instrumentos e técnicas, e assim sempre estar modificando e melhorando o contexto do campo de estágio.

Isto, pois, na escola o psicólogo transforma-se em um mediador para os integrantes da instituição levando-os a refletir sobre os fenômenos do ambiente escolar, situando, analisando e compreendendo seus movimentos e suas discrepâncias (Leal et al., 2005).

Desta forma, em meio ao processo de estágio se faz possivel compreender a realidade presente na escola e buscar estratégias de intervenção que condigam com as necessidades do momento atual. Sobre isto, destaca-se que em nossa atuação buscamos tomar conhecimento acerca das medidas adotadas pelo Governo Federal referentes à implantação da PEC 241/2016 e da Medida Provisória n° 746 que estavam refletindo respostas de repúdio por parte dos alunos e profissionais da educação. Ao mesmo tempo em que buscamos compreender esta forma de resposta dada por meio dos movimentos de greve e ocupação, pois foi esta a demanda presente no atual momento sócio-político.

E este objetivo encontra-se dentro do que se espera da atuação de um psicólogo em ambiente escolar, afinal, “não se pode compreender a Educação sem inseri-lá no contexto das políticas econômicas, das políticas públicas e das políticas sociais que lhe dão suporte” (Souza et al., 2013, p. 30). Isto porque a escola é uma instituição que se encontra inserida dentro da sociedade e, entende-la é entender o modelo de sociedade vigente e vice-versa.

Ainda, para além de entender a sociedade e o modo como se dá o processo de ensino aprendizagem dentro do que é imposto pelas políticas públicas, cabe ao psicólogo almejar:

> Um projeto educacional que vise coletivizar práticas de formação e de qualidade para todos; que lute pela valorização do trabalho do professor e constitua relações escolares democráticas, que enfrente os processos de medicalização, patologização e judicialização da vida de educadores e estudantes; que lute por políticas públicas que

possibilitem o desenvolvimento de todos e todas, trabalhando na direção da superação dos processos de exclusão e estigmatização social (Souza et al., 2013, p. 32).

Deste modo, ao passo em que estivemos acompanhando os movimentos de greve e ocupação e pensando acerca dos mesmos e sobre o que os originou de forma critica, colocamo-nos a disposição de um fazer transformador, cujo objetiva superar o papel alienante muitas vezes assumido pelos cidadãos.

Considerando assim, o compromisso profissional do psicólogo com uma concepção política emancipatória, cujo implica uma ética profissional que reside na indignação frente a práticas disciplinares e pedagógicas que retiram do sujeito o seu status de ser pensante. (Asbahr & Souza, 2007, p. 187)

Neste sentido, compreendemos que a discussão referente à temática das políticas públicas e dos movimentos sociais estudados em meio a nosso processo de estágio fez-se de suma importância para nossa participação no ambiente escolar, destacando, sobretudo, a capacidade de visualizar a escola como instrumento do Estado, instrumento este, que cabe em parte aos profissionais em psicologia ajudar a manejar em prol de uma realidade mais justa em que a equidade se torne o princípio fundamental.

Ocupação

Esse movimento começou a ocorrer, quando o Governo Federal quis impor a “reforma do ensino médio”, que incorporava algumas modificações como: ensino em tempo integral com o conhecimento nas áreas de linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas, formação técnica e profissional, com a possibilidade do currículo ser ajustado com a ênfase em uma área apenas, podendo validar os conteúdos do ensino médio no superior, tendo a possibilidade de incluir profissional da educação não licenciados, além da exclusão do ensino de sociologia e de filosofia antes expresso na lei nº 9.394/96 (Flach & Schlesener, 2017).

A ocupação no Paraná teve início em 03 de outubro de 2016 pelos estudantes, recebendo suporte e aprovação de todo o estado, alcançando no final do mês cerca de 850 escolas ocupadas. Além disso, teve 14 universidades e 03 núcleos regionais de educação ocupados pelos estudantes (Flach & Schlesener, 2017).

A ocupação foi uma estratégia encontrada para ver se conseguia chamar a atenção dos governamentais. Tendo uma relevância maior no Estado do Paraná, devido ao quadro educacional e as medidas que foram tomadas pelo Governo Estadual, desde o seu segundo mandato em 2015:

> A situação educacional no estado do Paraná diferencia-se dos demais estados em razão do aprofundamento dos problemas relativos à educação pública estadual, tais como: contratação de professores (contratos temporários e precários), fragilidade na estrutura física de diversas escolas, falta de funcionários, de bibliotecas, problemas com processos licitatórios para reforma e construção de escolas e, ainda, reiterados problemas com a distribuição da merenda escolar. Além dessas questões, a relação entre governo do estado e profissionais da educação tem se mostrado muito tensa em razão das medidas governamentais em 2015, as quais solaparam direitos conquistados e do enfrentamento armado de policiais militares (sob orientações da Secretaria de Segurança Pública) contra servidores que realizavam manifestação pacífica no episódio conhecido internacionalmente como ‘Massacre de 29 de abril’ (Flach & Schlesener, 2017 p. 176).

O movimento de ocupação dos estudantes foi preparado e estruturado para resistir, para reagir às atitudes do Governo que influenciaram diretamente a educação, assim mostrando para a população o que vinha ocorrendo, e para debater, esclarecer e motivar os governantes envolvidos (Flach & Schlesener, 2017).

Esse movimento não foi abusivo ou tirano, os alunos tiveram atividade dentro das escolas como assembléias, palestras com temas que vinham de encontro com os interesses desses, cozinhavam para si mesmos, além de zelar pelo ambiente da instituição (Flach & Schlesener, 2017).

É interessante salientar que os alunos além de receberem o apoio de seus familiares e dos servidores da escola onde estes estavam fazendo a ocupação, tiveram também o apoio declarado ou não, de importantes segmentos da sociedade. Podemos citar o Ministério Público Estadual, que respaldado no Centro de Apoio Operacional das Promotorias da Criança e do Adolescente, se mostraram opostos às ameaças feitas pelo governador e a colocação feita pela Secretaria de Educação, afirmando:

> O direito à livre manifestação de pensamento, de associação e mesmo o protesto pacífico diante de posturas tidas como arbitrárias por parte das autoridades constituídas é inerente a todo cidadão, nada impedindo que seja exercitado por meio da ocupação de um espaço público que tem como missão institucional o preparo para o exercício da cidadania. Art. 205, da Constituição Federal. (Paraná, 2016b, como citado em Flach, & Schlesener, 2017, p. 177).

Portanto, os alunos mostraram para a população brasileira toda sua força, com o intuito de garantir suas perspectivas futuras, sendo as ocupações acompanhadas pelo conselho tutelar e por seus responsáveis. Nesse sentido, contribui para uma criação crítica e consciente da realidade, assim havendo uma transformação que antes era individual para o coletivo.

A exemplo disto, temos um discurso realizado pela aluna Ana Julia Ribeiro de 16 anos, estudante do Colégio Estadual Senador Manuel Alencar Guimarães (Cesmag), nas Mercês em Curitiba aos deputados, durante a Assembléia Legislativa do Paraná ocorrida no dia 26 de outubro de 2016.

> Excelentíssimo senhor presidente, excelentíssimos senhores deputados, a todos os demais presentes, boa tarde. Eu sou Ana Julia, estudante secundarista do Colégio Estadual Senador Emanuel Alencar Guimaraes, tenho 16 anos, e “to” aqui pra conversar com vocês, pra falar das ocupações, a minha pergunta inicial é de quem é a escola? A quem a escola pertence? Eu acredito que todos aqui já saibam essa resposta e é com a confiança que vocês conhecem essa resposta que eu falo pra vocês sobre a legitimidade desse movimento, sobre a legalidade, se alguém aqui tem duvida disso eu os convido a ver o inciso VI do artigo 16 da lei 8069, se após isso vocês ainda duvidarem da legitimidade do nosso movimento eu convido a vocês a participarem das nossas ocupações, eu convido a vocês a nos visitarem, a irem conhecer de perto, é um insulto a nós que estamos lá, nos dedicando, procurando uma motivação todos os dias a sermos chamados de doutrinados, é um insulto aos estudantes, é um insulto aos professores. A nossa dificuldade em conseguir formar um pensamento é muito maior do que de vocês, nós temos que ver tudo o que a mídia nos passa, fazer um processo de compreensão, de seleção pra dai a gente conseguir ver do que a gente vai ser a favor, do que a gente vai

ser contra, pra dai a gente conseguir compreender e é um processo difícil, não é fácil pra estudantes simplesmente decidir à que lutar e mesmo assim a gente ergueu a cabeça e estamos enfrentando isso. Nós não estamos lá de brincadeira, nós sabemos pelo que estamos lutando, a nossa bandeira é a educação, a nossa única bandeira é a educação, nós somos um movimento apartidário, nos somos um movimento dos estudantes pelos estudantes, somos um movimento que se preocupa com as gerações futuras, um movimento que se preocupa com a sociedade, se preocupa com o futuro do país. Que futuro o Brasil vai ter se nos preocuparmos com uma geração de pessoas que vão desenvolver senso critico, de pessoas que tem que ter um senso critico político, pessoas que não podem simplesmente ler um negócio e acreditar naquilo? A gente tem que saber o que estamos lendo, nós temos que ser contra o analfabetismo funcional que é um grande problema no Brasil hoje e é por isso que nós estamos aqui e é por isso que nós ocupamos as nossas escolas, é por isso que a gente levanta a bandeira da educação, é por isso que a gente é contra a medida provisória. Sim a medida provisória está prevista na Constituição, só que ela está prevista para casos emergenciais, a gente sabe que a gente precisa de uma reforma no ensino médio, não só no ensino médio como no sistema educacional como um todo, a reforma da educação é prioritária só que a gente precisa de uma reforma que tenha sido debatida, uma reforma que tenha sido conversada, uma reforma que precisa ser feita pelos profissionais da área da educação, é essa reforma que a gente precisa, a gente precisa de uma reforma com conversa, uma coisa que todos estejam de acordo. A medida provisória tem sim seus lados positivos só que ela tem muitas falhas, se nós colocarmos ela em prática com essas falhas a gente vai estar fadado ao fracasso, o Brasil vai estar fadado ao fracasso. A gente não tem somente a medida provisória como reivindicação, a gente também tem a popularmente conhecida como a lei da mordaça a escola sem partido, que é uma afronta, uma escola sem partido é uma escola sem senso crítico, é uma escola racista, é uma escola homofóbica. A escola sem partido é falar pra nós estudantes, é falar pros jovens, é falar pra sociedade que querem formar um exército de não pensantes, um exército que ouve e abaixa a cabeça e nós não somos isso, nós temos uma história e nessa história a gente luta contra isso. Em meados do século XXI, em pleno ano de 2016 vocês querem nos colocar um projeto desses?

> Uma escola sem partido nos insulta, nos humilha, nos fala que a gente não tem capacidade de pensar por si próprio, só que a gente tem e a gente não vai abaixar a cabeça. A PEC 241 é outra afronta, a gente é inconstitucional, ela é uma afronta a constituição cidadã de 88, nela a gente tem a seguridade social, a PEC 241 acaba com isso, é uma afronta a previdência social, é uma afronta a saúde, é uma afronta a educação, é uma afronta a assistência social. A gente não pode simplesmente deixar isso acontecer, a gente não pode cruzar os braços pra isso, a gente está aqui por ideais, nós estudantes estamos aqui por ideais, o Cesmag está lá ocupado por um ideal, porque a gente fez assembleia, a gente votou, a gente colocou os prós e os contras e mesmo assim a gente viu que a gente está aqui por uma luta e a nossa bandeira é a educação e que a gente não vai largar ela tão fácil. A Nicoli está aqui pela educação, o Safel "tava" ocupando pela educação, os colégios do Paraná e do Brasil estão pela educação, nós não estamos lá pra fazer baderna, nós não estamos lá de brincadeira, nós estamos lá por um ideal, nós estamos lá porque a gente acredita num futuro do nosso país, esse país é nosso, vais ser dos meus filhos, vais ser dos filhos dos meus filhos e eu me preocupo com esse país, e nós estamos lá porque nós nos preocupamos com esse país. Ontem eu estava no velório do Lucas e eu não me recordo de nenhum desses rostos aqui que estavam lá, não me recordo de nenhum, e vocês querem me dizer, nós sabemos que nós estávamos preocupados sim, vocês estão aqui representando o Estado e eu convido a vocês a olhar a mão de vocês, a mão de vocês estão sujas com o sangue do Lucas, não só do Lucas como de todos os adolescentes e estudantes que são vítimas disso. O sangue do Lucas está nas mãos de vocês. Vocês representam o Estado (Ribeiro, 2016).

Ressalta-se que frente a este discurso realizado por Ana Julia, o presidente da Câmara *Ademar Traiano (PSDB)* a interrompeu e pontuou:

> Eu peço, eu vou fazer uma intervenção, com devido respeito a sua idade e a sua família, mas aqui não pode agredir o parlamentar, eu vou encerrar a seção, eu vou cortar a palavra eu peço silêncio de vocês, se não eu encerro a seção. Vossa excelência, aqui ninguém agrediu o deputado na tribuna ontem, portanto, eu como presidente exerço a

minha autoridade democraticamente permitindo que vocês viessem aqui e ninguém será afrontado (Traiano, 2016).

Ana Julia se desculpou e o presidente continuou dirigindo-se ao deputado João Venerio: "Senhor deputado João Venerio, vossa excelência fez um acordo comigo ontem, portanto ela pode se expressar em relação a PEC, mas não afronte o deputado, aqui ninguém esta com a mão manchada de sangue não" (Traiano, 2016).

A aluna então continuou:

> Eu peço desculpas, mas o ECA nos diz que a responsabilidade por nossos adolescentes, por nossos estudantes é da família, da sociedade e do Estado. Nós estudantes que estamos nas escolas não somos vagabundos como dizem aqui, como a sociedade lá fora diz, nós estamos lá por ideais, nós lutamos por eles, nós acreditamos neles. Eu convido a vocês a irem nas ocupações, a ver o nosso desgaste psicológico, a ver que não é fácil estar lá e que a gente vai continuar lutando, a gente vai continuar lutando porque a gente acredita nisso, a gente vai continuar lutando porque a gente está em busca de conhecimento, e que a gente não vai parar de ir atrás de conhecimento, eu convido a vocês a irem lá a conhecer o movimento e vocês vão ser muito bem recepcionados, porque a nossa ideia é apresentar a vocês por que a gente esta lá. O movimento estudantil nos trouxe um conhecimento muito maior sobre política e cidadania do que todo tempo de que nós estávamos sentados enfileirados em aulas padrões, uma semana de ocupação que nós estamos nos trouxe mais conhecimentos sobre política e cidadania do que muitos outros anos que a gente vai ter dentro de sala de aula, apesar de toda essa ridicularização, desmoralização, apesar de sermos ofendidos. Apesar dos problemas que a gente vai enfrentar a gente ainda consegue ter a presença da felicidade, a gente tem a presença da felicidade porque a gente percebe que nós deixamos de ser meros adolescentes, nós nos tornamos cidadãos comprometidos com o desenvolvimento da educação (Ribeiro, 2016).

Neste discurso faz-se possível perceber a transformação de consciência social e política vivenciada pelos alunos participantes do movimento de ocupação e a importância de tal transformação. Afinal, como traz Flach e Schlesener (2017) a formação educacional, social e

política é considerada como resultado do processo realizado pelos estudantes paranaenses, e a história revelará as consequências das condutas governamentais frente às quais os alunos posicionaram-se contra, em favor da educação digna e de qualidade.

Movimento de greve dos professores

A origem da palavra greve, segundo Sergio Pinto Martins (2008 p.834 como citado em Corazza, 2012) vem da palavra francêsa Grève, que em francês significa um lugar onde o terreno é plano, composto de cascalho ou areia a margens do mar ou rio. Greve tem esse nome, pois havia a Place de Grève, que era onde os trabalhadores se reuniam quando estavam descontentes com as suas condições de serviço, ou até a paralisação dos serviços.

No Brasil, os movimentos de greve, começaram no século XX, como conta Edgard Carone no seu livro "A República Velha; instituições e classes sociais" (1972, p. 292).

> [...] República inicia-se com a greve na Estrada na Estrada de Ferro Central do Brasil; repete-se o fato em 1891 e 1893; em São Paulo, uma em 1890, duas em 1891, quatro em 1892; a partir de 1900 tornaram-se mais freqüentes e o Rio de Janeiro é campo de uma batalha de três dias, travada pelos cocheiros de bondes; em 1901, greve dos ferroviários da 1902 Sorocabana, em São Paulo; em, lockout da Companhia Industrial do Rio de Janeiro e, em 1903, 800 trabalhadores das oficinas do Loyd Brasileiro paralisam as atividades por 8 dias; há repressões violentas em 1904; em maio de 1906, 3000 ferroviários da Companhia Paulista entram em greve em Jundiaí, Campinas e Rio Claro.

A greve foi uma das armas mais importantes usadas por trabalhadores, para conseguir seus direitos e que vem sendo usada até hoje. Chegou a ser proibida durante o regime militar brasileiro, mas voltou a ser assegurada pela constituição federal de 1988:

> Art. 9º É assegurado o direito de greve, competindo aos trabalhadores decidir sobre a oportunidade de exercê-lo e sobre os interesses que devam por meio dele defender. § 1º A lei definirá os serviços ou atividades essenciais e disporá sobre o atendimento das

necessidades inadiáveis da comunidade e; § 2º Os abusos cometidos sujeitam os responsáveis às penas da lei.

E também pela Lei nº 7.783 de 28 de junho de 1989, segundo o artigo 2°: “Para os fins desta Lei, considera-se legítimo exercício do direito de greve a suspensão coletiva, temporária e pacífica, total ou parcial, de prestação pessoal de serviços a empregador". Ou seja, greve é um direito de todos. E não só para fins trabalhistas, hoje o direito de greve, provém de qualquer insatisfação gerada, como, por exemplo, saúde e educação.

Mesmo com direito a greve, ocorrem eventos muito preocupantes e sérios, como o do dia 29 de abril de 2015 em Curitiba-Pr. No qual o atual governador do Estado do Paraná Beto Richa, no dia da votação da redação final de um projeto de lei no qual iria mexer com a previdência dos funcionarios do Estado. Onde os funcionários do Estado estavam protestando por 02 dias em frente a assembleia legislativa do Paraná. Colocou a polícia em uma operação de guerra contra professores e demais funcionarios. O evento resultou em 213 pessoas feridas, em mais de duas horas de ataques aos manifestantes, segundo o site G1.

> Segundo a Prefeitura de Curitiba, 213 pessoas ficaram feridas, em mais de duas horas em conflito, com uso de bombas e tiros de balas de borracha. A Secretaria de Segurança Pública afirma que 20 policiais também ficaram machucados no tumulto. Sete pessoas foram presas, segundo balanço divulgado pela Polícia Civil. Desde o início da sessão no Plenário, que começou por volta das 15h, o clima foi tenso do lado de fora do prédio da Assembleia. Às 16h, a polícia recebeu ordem para avançar sobre os manifestantes, que, em meio ao começo de conflito, tentaram ultrapassar a barreira humana feita pelos PMs para poder acompanhar a sessão.

A polícia cumprindo seu papel de defensor do Estado Burguês, atira, usa bombas jogadas de helicóptero, *spray* de pimenta e não abre espaço para o recuo de manifestantes desarmados. Estes conseguiram fugir para a prefeitura, que teve caminho aberto pelo próprio prefeito municipal, Gustavo Fruet.

A resposta do governo do Estado ao direito garantido contitucionamente, foi um cenário de guerra que está vivo na memoria dos paranaenses o que pode ser consultado na discertação de Mirian Alves Carvalho.

A partir de então, as medidas administrativas tomadas pelo Estado foram violentas, e com o intuito de desarticular os trabalhadores. Estas medidas vão desde a diminuição salarial até a dimunuição de aulas e hora-atividade. Em relação à alteração no processo de distribuição de aulas da rede estadual de educação, a qual encontra-se no site da Assembleia Lesgislativa do Paraná:

> Para o ano letivo de 2017, a Secretaria de Estado da Educação ajustou o cumprimento da hora-atividade à carga horária de 20 horas semanais de trabalho, e não mais ao critério de 20 horas/aula por semana. Dessa forma, na prática, o período de hora-atividade passou a ser de 5 horas semanais, e não mais de 7 horas semanais. Outro assunto em debate foi à decisão de não conceder aulas extraordinárias aos profissionais com mais de 30 dias de afastamento nos últimos três meses de 2016.

Pode-se notar que o adoecimento cada vez mais frequente dos profissionais da educação, como se verifica na atualidade, se deve às más condições que eles têm para atender às demandas das novas gerações. Deste modo, o Governo está tendo ações de modo administrativo para gestar a educação, em que não estão visando o contexto vivenciado pelo profissional no trabalho, ou seja, não estão agindo de modo humanizado.

A transformação da consciência pelos movimentos de greve e ocupação e considerações finais

De acordo com a Psicologia Histórico-Cultural, o homem, sujeito singular, se constrói na universalidade. Ao nascer com seu aparato biológico, em contato com as relações sociais que estabelece em seu contexto social, o indivíduo internaliza e se apropria de alguns comportamentos e do discurso simbólico que o cerca, desenvolvendo sua própria subjetividade (Szymanski, 2016).

Para Vygotski a consciência emerge na coletividade, através da linguagem e das relações estabelecidas entre os indivíduos no meio em que estão inseridos. Essa consciência surge e se desenvolve de fora para dentro, ou seja, do social para o individual (Alves & Damiani, 2014).

O desenvolvimento da tomada de consciência se dá por meio de ações coletivas, sendo a linguagem o principal instrumento utilizado para expressar os pensamentos, em que o sujeito se constitui, internalizando conhecimento, papéis e funções sociais, formando assim a própria consciência (Alves & Damiani, 2014).

Sendo assim, durante o trabalho prático na escola, podemos perceber que essa tomada de consciência tanto de professores, funcionários e alunos mediante ao contexto vivenciado por eles foi muito clara. Ao entender que as modificações propostas pelo governo poderiam afetar negativamente o método educacional atual, ambas as categorias decidiram se posicionar contra e manifestar suas reivindicações.

Dessa forma, desde o momento em que se percebe que é preciso reagir e lutar pelos seus direitos, debatendo, refutando e apoiando mudanças que realmente refletiria em aspectos positivos no âmbito educacional, temos um exemplo de tomada de consciência.

Outro ponto que também observamos uma tomada de consciência para além dos movimentos grevistas e de ocupação foi o fato de que alunos e professores se mantiveram unidos em prol do mesmo objetivo, o que ia em contramão do relatado pela demanda inicial da escola.

Durante os movimentos de ocupação, analisamos aspectos muito relevantes para o cotidiano da sala de aula, alunos se mostravam preocupados com a manutenção da limpeza da escola, se organizavam para manter os envolvidos informados do que estava realmente acontecendo, por meio de palestras e grupos de discussões, além de escalarem estudantes para se responsabilizar pela comida e pela limpeza.

Assim, conseguimos analisar que a demanda inicial de que os alunos não sabiam a verdadeira função da escola, na verdade ocorria por uma falta de comunicação entre professores, funcionários e alunos, pois a partir do momento em que essa classe resolve se unir, eles conseguem uma movimentação positiva acerca dos objetivos por eles propostos, dentre eles buscar uma valorização dos profissionais da educação e da função social da escola. E é levando em consideração a relevância desse ponto, que nós enquanto estagiários nos propusemos a dar continuidade nos trabalhos nessa instituição.

Como ressalta Szymanski (2016), é também papel do psicólogo refletir sobre a legislação vigente, denunciar contradições, subsidiar discussões e trabalhar ativamente para que

ocorram efetivas alterações e novas leis que permitam avanços na área da Educação, buscando com que a escola cumpra seu papel social.

Referências

Alves, C. V. P.; Damiani, M. F. (2014) A tomada de consciência acerca de aspectos que envolvem a produção de textos escritos: um estudo intervencionista. n.19. pp. 367- 382. *Revista Escrita.*

Asbahr, F. S. F.; Souza, M. P. R.. (2007) Buscando compreender as políticas públicas em educação: contribuições da psicologia escolar e da psicologia histórico-cultural. In: MEIRA, Marisa Eugênio Melillo Meira; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. (Org.). *Psicologia histórico-cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação.* 1 ed. São Paulo- SP: Casa do Psicólogo, v. , pp. 185-220.

Bottomore, T.; Harris, L.; Kiernan, V. G.; Milliband, R. (s.d) *Dicionário do Pensamento Marxista.* Zahar.

Brasil. (1988) *Constituição***.** Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 292 p. Encontrado em: Carone, E. A República velha; instituições e classes sociais. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1972.

Carvalho, B.; Martins, L. M. – (2016) *A função social da escola: do senso comum á consciencia fiolosofica*.- Seminário Dermeval Saviani e a Educação Brasileira- construção coletiva da Pedagogia Historico-Critica Universidade Federal do Espírito Santo 18 a 20 de novembro de 2016.

Corazza, A. C. V. (2012) *Evolução histórica do direito de greve.* Faculdade Integradas Antônio Eufrásio de Toledo. Presidente Prudente –Sp. Encontrado em:http://intertemas.unitoledo.br/revista/index.php/ETIC/article/viewFile/3203/2952 Acesso em 08 de novembro de 2016.

Delgado, M. G. *Curso de direito do trabalho.* 8. ed. São Paulo: LTr, 2009. Encontrado em: <http://www.trt3.jus.br/escola/download/revista/rev_86/aline_carneiro_magalhaes_e_iulian_miranda.pdf>Acesso em: 13 de maio de 2017. Ás 14h41min.

Deputados e professores debatem alterações na distribuição de aulas na rede estadual de ensino, encontrado em: <http://www.alep.pr.gov.br/sala_de_imprensa/noticias/deputados-e-professores-debatem-alteracoes-na-distribuicao-de-aulas-na-rede-estadual-de-ensino> Acesso em: 27 de junho de 2017. Ás 15h46min.

Diário Oficial da União. ISSN 1677-7042, seção 01, Brasília – Distrito Federal, 2016. Encontrado em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=48601-mp-746-ensino-medio-link-pdf&category_slug=setembro-2016-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 05 de nov. 2016.

Flach, S. F.; Schlesener, A. H. (2017) *Análise de conjuntura sobre a ocupação de escolas no Paraná a partir do pensamento de Antonio Gramsci.* ETD- Educação Temática Digital. Campinas, SP. V.19 n.1 pp.165-186 jan./mar. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7783.htm Acesso dia 07 de novembro de 2017.

Leal, L. D.; Facci, M. G. D.; Albuquerque, R. A.; Tuleski, S. C., Barroco, S. M. S. (2005) A clínica-escola e o estágio em psicologia na área educacional: fundamentos teóricos e prática profissional. *Psico. educ.*, n.21. São Paulo dez. 2005.

Ocupações em escolas levam a mudanças nos locais de votação, encontrado em:<http://g1.globo.com/jornal-hoje/noticia/2016/10/ocupacoes-em-escolas-levam-mudancas-nos-locais-de-votacao.html> Acesso em: 06 de novembro de 2016 às 11h05min.

Ribeiro, A. J.; Traiano, A. (2016). *Ana Julia Ribeiro, da escola Senador Manuel Alencar Guimarães, discursa no plenário da Alep.* Encontrado em <https://www.youtube.com/watch?v=oY7DMbZ8B9Y> Acesso dia 28 de junho de 2017.

Souza, M. P. R.; Taverna, C. S. R.; Tada, I. N. C.; FacciA, M. G. D.; Guzzo, R. S. L.; Rocha, M. L.; Gonzatto, A. (2013) *Referências Técnicas para Atuação de Psicólogas(os) na Educação Básica.* Conselho Federal de Psicologia, Brasília: CFP.

Szymanski, M. L. S. (2016) Políticas públicas e processos de escolarização no Paraná: salas de apoio à aprendizagem. In: Campos, H. R.; Souza, M. P. R. D.; Facci, M. G. D. (Orgs). *Psicologia e Políticas Educacionais.* Natal, RN: EDUFRN, 2016.

XIII CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL

PELA DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

27 a 30 de setembro de 2017 – Salvador – BA ISSN 1981-2566

www.conpe2017.ufba.br

O QUE DIZEM OS PESQUISADORES SOBRE O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO ENSINO SUPERIOR

Rosely dos Santos Madruga - UFMS[244]

Alexandra Ayach Anache - UFMS[245]

Daniela Pereira Nantes - UFMS[246]

Ariállisson Monteiro dos Santos - UFMS[247]

Rudiglei Ribeiro de Brito - UFMS[248]

Resumo: O atendimento educacional especializado constitui objeto de discussões de diferentes pesquisadores na área de Educação Especial. Assim sendo, nesta pesquisa tivemos como objetivo verificar as produções acadêmicas (teses e dissertações), realizadas no período de 2007 a 2017, tendo como foco a abordagem do atendimento educacional especializado no ensino superior. A investigação foi realizada no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). O estudo é bibliográfico exploratório, a pesquisa versou sobre materiais que explicitassem reflexões acerca do tema. Mediante os mecanismos de busca obtivemos no BDTD 73 teses e 199 dissertações, das quais 9 documentos produzidos trataram de atendimento educacional especializado no ensino superior, no Portal da CAPES com o recorte solicitado não encontramos publicações. Esse fato demonstra a necessidade de maiores estudos nessa temática.

Palavras-chave: Atendimento especializado; educação superior; aluno com deficiência; inclusão educacional.

Introdução

A inclusão de acadêmicos com deficiência nas instituições de ensino superior (IES), quer sejam públicas ou privadas, tem sido realidade nas últimas décadas. Trata-se de um fenômeno recente e as custas da luta de familiares, militantes e estudiosos da área da educação especial para a garantia dos direitos das pessoas com deficiência. No entanto, tal conquista ainda não está completa, há novas lutas, desafios, limites e caminhos a serem enfrentados. Uma

[244] E-mail: roselymadruga@hotmail.com
[245] E-mail: alexandra.anache@gmail.com
[246] E-mail: danielanantes@gmail.com
[247] E-mail: ari.ufms@gmail.com
[248] E-mail: rudiglei@yahoo.com.br

das nossas preocupações enquanto pesquisadores da área da educação especial, é como o acadêmico com deficiência tem sido recebido nas instituições de ensino superior, se sofre algum constrangimento, preconceito, e qual a sua natureza. Nos perguntamos se consegue ser acolhido, escutado em suas reais necessidades pela instituição e, de que formar o atendimento educacional especializado lhe tem sido oferecido.

Osório (2007) tece argumentações que nos aguçam a reflexão sobre a inclusão no ensino superior. Para o autor, há seletividade, ainda temos instituições excludentes, embora haja legislação que respalda o processo de inclusão na IES, no entanto, a ótica da exclusão ainda permanece, pois ao não atentar para as diferenças nos currículos, no atendimento a essas aulas no que tange as aulas, nos referimos a aulas não inclusivas, as quais os professores não enviam os materiais como textos antecipadamente para a pessoa que tem deficiência visual por exemplo, é uma forma de exclusão. Para Jannuzzi (2006), as instituições são historicamente seletivas, excludente, tecida para os detentores do poder. E em Alcoba (2008, p. 14) percebemos que "Apesar de o Brasil já ter uma legislação bem desenvolvida, ainda existe um largo fosso a ser ultrapassado entre a lei e o seu pleno cumprimento, pois as condições de viabilidade para a sua efetivação ainda precisam ser construídas". Assim, asseveramos que temos leis, no entanto, elas necessitam efetivar-se.

Um relato de Alcoba (2008, p. 111) ao tratar do acadêmico com deficiência na Unicamp para esclarecer melhor a situação desse acadêmico nas IES.

> Ao visitar as diversas unidades de ensino da Unicamp, foi possível perceber como ainda são poucos os alunos com deficiência nesta universidade. Isto não é de se estranhar, já que a universidade tem uma longa história como espaço restrito a uma pequena parcela da população, um lugar para a formação das elites. Apenas recentemente, tem procurado abrir-se para grupos anteriormente excluídos. Soma-se a isto a exclusão, até a década passada, da maioria dos jovens com deficiência do sistema educacional regular e o aparecimento da legislação referente à inclusão dessa população no Ensino Superior somente em 1999.

Portanto, mesmo diante de fatores excludentes no processo de escolarização, a pessoa com deficiência conseguiu o lugar de fato e de direito nas IES, ou seja, lugar que é conferido a

ela, na atual conjuntura, por meio da reserva de vagas garantida com a portaria ministerial Nº 9, de 5 de maio de 2017, situação essa que muitos acadêmicos adquiriam há tempos em outras instituições como a Universidade Federal do Paraná – UFPR.

A referida portaria estabeleceu que:

> Art. 1° A implementação das reservas de vagas de que tratam a Lei n° 12.711, de 29 de agosto de 2012, alterada pela Lei n° 13.409, de 28 de dezembro de 2016, e o Decreto n° 7.824, de 11 de outubro de 2012, alterado pelo Decreto n° 9.034, de 20 de abril de 2017, por parte das instituições federais de ensino vinculadas ao Ministério da Educação que ofertam vagas de educação superior e pelas instituições federais de ensino que ofertam vagas em cursos técnicos de nível médio observará o disposto nesta Portaria." (NR) "Art.3°
>
> II - proporção no total de vagas no mínimo igual à da soma de pretos, pardos e indígenas e de pessoas com deficiência na população da unidade da Federação do local de oferta de vagas da instituição, segundo o último Censo Demográfico divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, será reservada, por curso e turno, aos autodeclarados pretos, pardos e indígenas e às pessoas com deficiência. (Brasil, 2017)

O candidato com deficiência pode se valer dessa norma quando possui um laudo médico que atesta sua condição, sendo que o percentual de vagas, o direito adquirido é estabelecido conforme o Censo Demográfico da região em que se encontram as instituições de ensino. Entretanto, como incluirmos se na sociedade vivemos sob paradigmas da exclusão?

Galvão e Miranda (2013) ao tratarem do AEE nas escolas, enfatizam que é necessário mudanças na prática do educador, pois esses são formados em instituições onde vigora a lógica da massificação de informações, do tratamento homogeneizado das pessoas, uma educação expropriada de sentido e significados.

Retomando o objeto de estudo da pesquisa o AEE no ensino superior, nos questionamos as intuições se configuraram para oferecer esse apoio aos acadêmicos? Há diretrizes para esse atendimento em instituições de ensino superior? Tem a preocupação em fomentar a articulação entre acadêmicos e docentes? Como são as infraestruturas para esse AEE?

Anache, Rovetto e Oliveira (2014) ao discutirem sobre "os desafios da implantação do atendimento educacional especializado no Ensino Superior", enfatizam que uma das barreiras para essa implantação é a infraestruturas das instituições que não estão 'adaptadas' ao público ingressante, e nesse caso independe se os acadêmicos tem ou não deficiência. Outra alerta que as autoras nos permitem tecer são as questões de ordem burocráticas que por vezes impossibilitam o AEE ou se possibilitam é morosamente. O AEE exige a articulação de todos os setores da instituição.

E é nesse intuito de verificar quais as vias trilhadas pelos pesquisadores que é o objeto de nossa necessidade de saber neste artigo, ou seja, temos como objetivo verificar as produções acadêmicas (teses e dissertações), realizadas no período de 2007 a 2017, tendo como foco a abordagem do atendimento educacional especializado no ensino superior.

Método

De caráter exploratório, a presente revisão de literatura centrou-se na análise das produções acadêmicas (teses e dissertações) que abordam o atendimento educacional especializado no ensino superior. Baseia-se no resultado de pesquisa realizada no Banco de Teses, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Ambos foram adotados por reunirem teses e dissertações produzidas pela comunidade cientifica nacional e defendidas no Brasil ou no exterior em diferentes áreas de conhecimento.

Ao acessarmos os portais com as palavras chave: Atendimento educacional especializado, ensino superior, deficiência e inclusão no ensino superior e posteriormente acrescemos o descritor educação superior foram encontrados 22 documentos e ao incluir o ultimo descritor 25 materiais os quais foram analisados, títulos, resumos, palavras chave com o propósito de realizamos uma análise pospositivamente.

Consideramos no escopo desta pesquisa as produções acadêmicas defendidas nos últimos 10 anos, de 2007 a 2017. Acrescemos a esses dados quais objetos os pesquisadores relacionaram e o assunto. Quando percebemos a necessidade para o melhor esclarecimento buscamos introdução e resultados. Ao adquirirmos tais informações observamos que dos teses

e dissertações achadas com as informações listadas na base de dados, no sitio da Capes não foi observado documentos relevantes a pesquisa e no sitio da BDTD dos documentos referidos, 9 foram analisados na integra para a pesquisa, para subsidiar nosso resultados e discussão.

Resultados e discussões

Ao realizarmos a pesquisa no sitio da BDTD com o descritor atendimento educacional especializado encontramos 272 documentos, sendo 199 dissertações e 73 teses. Já quando a delimitamos em uma busca pelo descritor AEE no ensino superior, nos últimos 10 anos, foram reportados 22 resultados, sendo 10 teses e 12 dissertações. Ao todo, 22 documentos que passaram a uma análise preliminar onde se examinou os títulos, objeto de estudo e descrição da pesquisa para verificar quais trabalhos efetivamente abordavam o tema AEE no ensino superior. Ao inserirmos o descritor educação superior ao descritor AEE e Inclusão no ensino superior achamos 25 documentos, sendo 10 teses e 15 dissertações para verificação, ou seja, acrescemos o descritor educação superior, no entanto, percebemos que os pesquisadores no período buscado eram convencionados o termo ensino superior, fator esse que poderá ser alterado nas pesquisas subsequentes. Ao analisarmos os documentos observamos que dos 25 resultados encontrados, 22 eram dos mesmos autores, ou seja com o descritor atendimento educacional especializado e educação superior fora acrescentado a analise três documentos.

No banco de teses da Capes ao pesquisarmos com o descritor atendimento educacional especializado encontramos 770 documentos, entre livros, artigos, teses e outras mídias, associado ao descritor ensino superior a busca restringiu os resultados para 139 materiais, sendo 115 documentos produzidos em língua portuguesa, no entanto, não adequado ao objetivo da pesquisa que foi verificar as produções acadêmicas (teses e dissertações), realizadas no período de 2007 a 2017, tendo como foco a abordagem do atendimento educacional especializado no ensino superior, motivo pela qual consideramos que com os critérios de busca não possibilitou encontrarmos documentos que subjaz recursos para realizar uma análise no portal.

Após a pré-análise foram desconsiderados os documentos relacionados a atuação do psicólogo em educação conforme Bray (2015); Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – Pronatec, Martins (2015), por não conter na pesquisa o tema estudado nesse documento, cujo foco foi o AEE no ensino superior, bem como a pesquisa de Sankako

(2015), Boeira (2011) que embora aludisse a tecnologia assistiva, mas não fazia menção ao AEE e sim a adequação postural. Outros documentos como os de Piske (2013); Marcolin (2013), Figueiredo (2010); Gonçalves (2014); Schadeck (2014), Moura (2014), Davids (2014) e Mazzaro (2010), não condizia com os objetivos proposto nesse artigo.

Tentes (2011), Malheiro (2013), Mendonça (2015) e Lobo (2016) realizaram seus estudos com os alunos com altas habilidades e superdotação em acompanhamento AEE em nível médio e fundamental de ensino, motivo pelo qual não irão compor o córpus da pesquisa para subsequente apreciação. Assim dos 25 documentos encontrados que mencionavam o AEE, 16 foram descartados nessa etapa, sendo 06 teses e 10 dissertações.

Com o intuito de compreender um pouco mais sobre o AEE no ensino superior, buscamos verificar documentos produzidos na área da educação especial por estudiosos do tema. Assim, ao aprofundarmos a verificação de tais estudos: títulos, resumos, introdução e conclusão ou considerações finais das pesquisas, possibilitou-nos a formação de três eixos temáticos os quais denominamos: formação de professores para o atendimento educacional especializado – Fernandes (2012), Coutinho (2013), Silva (2014) e Field's (2014); inclusão no ensino superior – Alcoba (2008), Castro (2011), Ramalho (2012) e Coutinho (2013) e no eixo atendimento educacional especializado Mesquita (2015) e Ramos (2013).

No eixo temático 1- formação de professores para o atendimento educacional especializado Fernandes (2012), se propôs a analisar os projetos políticos pedagógicos em duas universidades do Estado de Goiás, uma mantida pelo Estado e outra pelo setor privado, nos cursos de Ciências Biológicas Licenciaturas de ambas universidades. A autora concluiu que nesses cursos não havia política para formação de professores na educação inclusiva e enfatiza que há leis, decretos e pareceres nacionais como a Lei No 10.436 (BRASIL, 2002) que regulamentou o ensino de Libras a pessoa com surdez nos cursos.

A lei considera todos os cursos de licenciatura, normal de nível médio, normal superior e Pedagogia como cursos de formação de professores e de profissionais da educação para o exercício do magistério e ainda estabelece que a Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional. (Fernandes, 2012, p. 33)

A atitude do Estado é positiva, mas não soluciona a questão da formação. Percebemos que o Atendimento Educacional Especializado na educação superior deve ser uma prática articulada com a gestão das universidades, devendo assim, compor o currículo na formação de professores ao iniciar suas atividades de docência nesse nível de ensino.

Coutinho (2013) buscou compreender como ocorre a tessitura da formação dos docentes no cuidado de alunos com deficiência na Faculdade de ciências Humanas em Salgueiro - Pernambuco. Concluiu que embora não tenham a formação para a educação inclusiva os saberes tecidos na pratica cotidiana respalda o cuidado para com os escolares. Assim, mesmo que as universidades não foram para a prática inclusiva, no que tange a educação especial, essa educação fornece conhecimentos para que ocorra a formação. Um dos objetivos da universidade é fomentar a autonomia acadêmica. E essa autonomia possibilita aos docentes se munir de ferramentas para aprimorar os conhecimentos.

> Percebemos ao longo de nossas leituras que, para haver nas IES uma educação inclusiva, é necessária uma reforma nos cursos de licenciatura que possibilite aos professores neles formados, agir de forma autônoma, pois são eles os agentes de mudança que atuarão na formação social de seus educandos. [...] Nosso interesse em analisar os saberes docentes a partir da formação profissional da docência é o de buscar identificar os saberes que fundamentam a atuação dos professores que atendem alunos com deficiência no ensino superior. (Coutinho, 2013, pp. 23-24)

Silva (2014) enfatiza que existe lacuna na formação de professores, pois evidencia que nos cursos de formação em seus currículos não estão capacitados para trabalhar com alunos com deficiência. Assim, seria importante que houvesse uma formação continuada, projetos de extensão, palestras e outros tipos de mobilização pedagógica para todos os professores, independente de ter ou não acadêmicos com deficiência em suas salas de aula. Bem como, alterar o currículo dos cursos de graduação em licenciatura na educação superior.

O objetivo da pesquisa da autora citada acima foi investigar os processos de formação de professores no Estado de Goiás, na Universidade Federal deste Estado no campus de Catalão, uma das preocupações que teve na pesquisa foi saber como os professores atuam ao ofertar o

AEE nas salas de recursos, como eles se prepararam para oferecer esse apoio e como eles se percebem como professor de atendimento educacional especializado, conforme o trecho abaixo:

> A concepção do professor acerca de sua identidade profissional está intimamente relacionada ao contexto histórico, social e cultural em que ele está inserido. Essa identidade é modelada a partir das relações estabelecidas com os seus pares, na sociedade e consigo mesmo durante o trabalho pedagógico. (Silva, 2014, p. 149).

Os professores de sala de recurso conforme a autora relata em seu documento também sofrem preconceito, discriminação por realizar o trabalho em sala de recurso. Isso reflete no como o professor se percebe. Sobre a formação de tais professores como tem sido essa formação, o que tem proporcionado aos participantes. Silva responde mostrando que "a formação continuada que elas vêm realizando ao longo da carreira não tem despertado uma consciência política sobre seu posicionamento frente a sua atuação na educação inclusiva" (p. 154). Diante disso, a função fica descaracterizada, os professores não sabem qual o papel que realmente ocupam nesse processo e quão grande importância é o AEE para os alunos que dele necessitam.

Field's (2014) visou investigar a formação dos professores em licenciatura em Química para no tocante a inclusão da pessoa com deficiência. Nesse trabalha ela indica que vivenciamos um momento social no qual a inclusão da diferença nas instituições, mas de que forma insere, ou exclui? Para que o acadêmico está sendo formado para in – exclusão, cônscio de que a formação inicial pode dar-se nas instituições de ensino superior e posteriormente em outras formas de formação que os egressos das instituições irão buscar para o aprofundamento que o ensino inicial deixou em suas vivências profissionais, no cotidiano escolar.

Segundo Field's uma das maneiras de aprimorar a formação e de forma não equivocada é propiciar momentos para o diálogo, as trocas e a participação em atividades que fomente a inclusão da pessoa com deficiência na própria universidade, os estágios curriculares por exemplo, pois se não houver estudos econômicos, políticos e sociais sobre o tema, se não ocorrer a formação para o cuidado com o outro, o educador irá possivelmente oportunizar a exclusão desse aluno.

Ao concluir sua tese Field's aponta que:

> Entendemos que a formação inicial deve incentivar e possibilitar aos futuros professores a participação em pesquisas na área de educação inclusiva, que busquem a compreensão das especificidades e dos dilemas do contexto escolar para que eles possam se apropriar dos saberes experienciais e profissionais, os quais se relacionam com a coletividade, o diálogo e a parceria na construção de uma escola para todos (Field's, 2014, p. 179) .

Nesse eixo podemos perceber a importância da formação do futuro professor para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para uma incluir e não excluir, devendo ser uma proposta das instituições de ensino superior (IES) que visa a formação de licenciaturas que nos currículos contemplem propostas de estudos de AEE e não de forma fragmentada em uma única disciplina, mas em várias situações como Field´s propôs nos estágios, em grupos de estudos, palestras, apoio em órgãos dentro das IES que trabalhe com a pessoa com deficiência entendendo na prática as possibilidades de intervenção em não em teoria somente.

No eixo dois que denominamos inclusão no ensino superior, traremos as contribuições de Alcoba (2008), Castro (2011) e Ramalho (2012) estudiosas na área da educação especial que visam a inclusão da pessoa com deficiência neste nível de ensino.

Alcoba (2008) trata da inclusão do aluno com deficiência no ensino superior na Unicamp desde 1976 com a criação do "Serviço de Apoio ao Estudante – SAE" (p.16). A autora, assim como as demais já referida, traz as legislações pertinentes a educação superior, como a inserção da Portaria n.o 1.679, de 2 de dezembro de 1999 que aborda os direcionamentos para os reconhecimentos de cursos e demais dispositivos para sua execução, assim como a e a Portaria n.o 3.284, de 7 de novembro de 2003, substituiu a sucedeu a antecedente determinando a acessibilidade nas IES. E bem como elencou o Aviso Circular n.o 277, de 1996 do Ministério da Educação e Cultura (MEC) que tratou das solicitações alunos e familiares ao acesso nesse nível de ensino. A autora retrata o histórico da constituição do atendimento educacional especializado na Unicamp, ou seja, desde a criação do SAE até "Laboratório de Acessibilidade da Biblioteca Central Cesar Lattes – LAB" (p. 19), local onde os acadêmicos com deficiência recebem apoio pedagógico, orientação as tecnologias assistivas para que o acadêmico possa permanecer na instituição com mais autonomia. Ela descreve que existe entraves como os burocráticos, financeiros e necessidade de ampliação de equipe

especializada para o atendimento de tais acadêmicos. Assim a criação de um espaço que fomente o AEE é também inclusão nas IES.

A mesma expõe que (idem 2008, p. 175)

> Apesar das objeções e das resistências, já existem, na Unicamp, pessoas que acreditam que haja alternativas viáveis para inserção dos alunos com deficiência nos cursos universitários, embora não saibam como seriam, pessoas dispostas a buscar soluções com seus alunos, outras que já imaginam saídas e aquelas que já pesquisam meios de melhorar as condições de inclusão das pessoas com deficiência.

Diante disso, sabemos que a situação de resistência ocorreu e ocorre em todas as IES que buscam promover a mudança nas estruturas sejam elas, nas infraestruturas ou nas superestruturas das instituições e no tocante a pessoa com deficiência processa-se da mesma forma. A inclusão desses acadêmicos visa o rompimento, a quebra nas estruturas para a inserção de um novo modelo de educação e de sociedade, a sociedade que inclui, que integra, que não engessa, que não obstruiu o direito de educação para todos e espera-se que esse direito seja equivalente para realmente todos e não equipolente e equânime.

Até o momento abordamos a inclusão no ensino superior, mas será que as IES estão preparadas para receber esses acadêmicos? Essa inquietação delineou a pesquisa de Castro (2011), que objetivou identificar que ações promoveram a inclusão e a continuação dos alunos com deficiência nas IES, foi uma pesquisa de campo em 13 instituições de ensino superior no Brasil com a finalidade de investigar os pontos facilitadores e dificultadores da inclusão nas IES analisadas. As barreiras encontradas pela autora conforme a pesquisa foram as arquitetônicas, atitudinais, pedagógicas e comunicacionais, barreiras essas que percebemos no cotidiano das universidades nos dias atuais. Quanto aos facilitadores para o processo de inclusão e permanência podemos contar com ações de permanência tais como auxílios e bolsas para manutenção o acadêmico na universidade, os apoios educacionais especializados, orientação pedagógico, adaptação de materiais, empréstimos e orientação ao uso da tecnologia assistiva, orientação a docentes e familiares no trato com a pessoa com deficiência, como ocorre em algumas Universidades, conforme o já demonstrado nas pesquisas.

Ramalho (2012) avaliou o programa de tutoria em cursos da Universidade Estadual da Paraíba, trata a inclusão num cenário social de exclusão, ou seja, procuramos trabalhar o processo de inclusão de práticas pedagógicas em especial numa sociedade que exclui, retomamos a questão de Osório (2007) sobre a seleção, a próprio processo de incluir excluir. É um processo contraditório. As barreiras citadas anteriormente coexistem. É nesse contexto que Ramalho (2012) trata a inclusão de alunos com deficiência na UEPB no programa de tutoria, um processo que segundo a autora tem possibilitado a inclusão. O programa refere-se ao atendimento pedagógico individualizado, esse apoio auxilia aos acadêmicos a obter desempenho acadêmico favorável a permanência nos cursos. Os tutores são acadêmicos estagiários que acompanham nas atividades pedagógicas os alunos que necessitam desse apoio.

No terceiro eixo denominamos atendimento educacional especializado encontramos duas pesquisas, a de Mesquita (2015) e a de Ramos (2013).

Mesquita (2015) o lócus da pesquisa foi o curso de Atendimento educacional especializado nível especialização, modalidade a distância semi-presencial e teve como sujeitos seis docentes que atuam na educação básica e na educação superior.

Nessa condição foi possível verificar conforme (2015, p. 93) que:

> [...] nem sempre é possível criar situações de ensino e aprendizagem as quais propiciem a construção do conhecimento. Em algumas situações, o que é oferecido são ações educacionais capazes de oportunizar a informação ao aprendiz, com pouca ou nenhuma interação entre professor e aluno; embora seja aceitável o uso de abordagens que privilegiem a transmissão de informação, devemos buscar a promoção da construção do conhecimento.

Ramos (2013, p. 34) fia seu estudo com um aluno surdo. [...] “as ações da Educação Especial na abordagem inclusiva devem ser efetivadas por meio do Atendimento Educacional Especializado/AEE. Este realiza serviços especializados na medida em que adquire e/ou produz estratégias, metodologias e recursos especializados próprios desse Atendimento, denominados Tecnologia Assistiva”. Assim, o AEE se faz “um acontecimento” (p.55). Para a autora o estudo a que se propôs produzir com o acadêmico com surdez é uma possiblidade de permissão de dialogarem-se consigo mesmos.

Considerações finais

Na construção desse artigo foi possível percebermos que ainda há um longo caminho a percorrer, que existem barreiras a serem rompidas com trabalho. Tais como questões de ordens de relações comunicacionais e interpessoais, pedagógicas, estruturas físicas, ou seja, acessibilidade nos espaços físicos, arquitetônicas, atitudinais ainda são entraves para a efetivação da inclusão no ensino superior.

Observamos também que, todos os documentos lidos abordam a legislação e que de acordo com os documentos estudados percebemos que sim a inclusão é uma realidade em todos os Estados do país, cada instituição investigada trabalha o AEE de uma forma como foi elencada ao longo da pesquisa, mas uma questão ainda necessita de respostas, no entanto, não foi objeto de pesquisa desse artigo, os acadêmicos com deficiência podem ingressar em todos os cursos? Assim temos que continuar a investigar o atendimento educacional especializado na educação superior, pois a busca que realizamos nos permite afirmar que ainda há necessidades de maiores investigações nessa área.

Referências

Alcoba, Susie de Araújo Campos. (2008*)* *Estranhos no ninho : a inclusão de alunos com deficiência na Unicamp*. (Tese de Doutorado). Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Campinas, SP, Brasil.

Anache, A., Rovetto, S., & Oliveira, R. (2014). Desafios da implantação do atendimento educacional especializado no Ensino Superior. *Revista Educação Especial, 27(49), 299-312*. doi:http://dx.doi.org/10.5902/1984686X9037

Bray, C. T. (2015). *Psicólogos na rede particular de ensino: possibilidades, limites e superações na atuação*. Doctoral Thesis, Instituto de Psicologia, University of São Paulo, São Paulo. doi:10.11606/T.47.2015.tde-03062015-150444. Retrieved 2017-06-06, from www.teses.usp.br

Castro, S. F. de. (2011) *Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras.* (Tese de Doutorado). Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, São Carlos, SP, Brasil.

Coutinho, M. C. B. (2013). Construção de saberes docentes para a inclusão das pessoas com deficiência: um estudo a partir dos professores do curso de pedagogia do Sertão pernambucano. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Recife, PE, Brasil.

Davids, C. E. C. (2014). *Trajetórias escolares de estudantes com deficiência física no município de São Paulo*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. doi:10.11606/D.48.2014.tde-28012015-134511. Recuperado em 2017-06-06, de www.teses.usp.br

Fernandes, S. de F. P.(2013). *A formação de professores de ciências biológicas e a educação inclusiva: uma interface da formação inicial e continuada.* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Goiás - UFG, Goiânia, GO, Brasil.

Figueiredo, J. R. (2010). *Campo institucional da Odontologia para pacientes com necessidades especiais na região metropolitana de São Paulo*. Doctoral Thesis, Faculdade de Odontologia, University of São Paulo, São Paulo. doi:10.11606/T.23.2010.tde-01042011-120704. Retrieved 2017-06-16, from www.teses.usp.br

Franceschini, B. (2017) *Cartografias do discurso: a constituição de um dispositivo de TDAH*. (Tese Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, Brasil.

Galvão, N. de C. S. S., & Miranda, T. G.. (2013). Atendimento educacional especializado para alunos com surdocegueira: um estudo de caso no espaço da escola regular. *Revista Brasileira de Educação Especial*, *19*(1), 43-60. https://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382013000100004

Gonçalves, T.G.G.L.(2014). *Alunos com deficiência na educação de jovens e Adultos em assentamentos paulistas: experiências do PRONERA*. (Tese de Doutorado). Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, São Carlos, SP, Brasil.

JanuzziI, G. M. A educação dos deficientes no Brasil: dos primórdios ao século XXI. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

Lôbo, T. N. N. (2016) *Perfil do aluno superdotado: análise de dossiês de alunos participantes de uma sala de recursos no período de 1999 a 2013. 2016*. Xiv. (Dissertação de Mestrado). Universidade de Brasília - UNB, Brasília, DF, Brasil.

Malheiro, C. A. L. (2013) *O atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncionais em um município do interior paulista.* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de São Carlos- UFSCar, São Carlos, SP, Brasil.

Marcolin, A. A. de A. (2013). *As Tecnologias de Comunicação Alternativa a Serviço da Diversidade: A Contribuição do Software Boardmaker® With Speaking Dynamically Pro V.6 na Educação Inclusiva de Alunos com Paralisia Cerebral no Município de Vacaria.* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Caxias do Sul – UCS, Caxias do Sul, RS, Brasil.

Martins, I. S. (2015) *Pronatec: a estratégia do Partido dos Trabalhadores para a inserção no trabalho precário e atendimento das demandas do capitalismo contemporâneo no Brasil.* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Ceará - UFC, Fortaleza, CE, Brasil.

Mazzaro, J. L. (2007) *Baixa visão na escola: conhecimento e opinião de professores e de pais de alunos deficientes visuais em Brasília, DF*. (Tese de Doutorado). Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP. Campinas, SP, Brasil.

Mendonça, L.D.(2015) *Identificação de alunos com altas habilidades ou superdotação a partir de uma avaliação multimodal*. (Dissertação de Mestrado), Universidade Estadual Paulista – UNESP, Bauru, SP, Brasil.

Mesquita, P. S. P. de (2015) . *O tutor virtual na formação continuada em educação especial*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Marília, SP, Brasil.

Ministério da Educação e Cultura (n.d) Portaria normativa número 9 de 05 de maio de 2017. Recuperado em 06, junho, 2017 (Brasil, 2017) http://static03.mec.gov.br/sisu/portal/data/dou_portaria_n9.pdf

Moura, J. P. S. (2014) *Specialized care for students with disorders of the spectrum of autism: pervasive developmental disorders: challenges in the realization of educational evaluation in Barra Mansa/RJ*. (Dissertação deMestrado), Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, SP, Brasil.

Osório, A. C. do N. Estranho medo da inclusão. Educação (UFSM), Santa Maria, nov. 2007. ISSN 1984-6444. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/674>. Acesso em: 06 jun. 2017.

Piske, F. H. R. (2013). *O desenvolvimento socioemocional de alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD) no contexto escolar: Contribuições a partir de Vygotsky*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Paraná , -UFPR, Curitiba, PR, Brasil.

Ramalho, M. N. (2012) *A inclusão de alunos com deficiência na UEPB: uma avaliação do programa de tutoria especial*. (Tese de Doutorado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

Schadeck, K.S.S. (2014) *Concepções e práticas de professoras de professoras de uma proposta de estimulação essencial e suas implicações para o desenvolvimento da linguagem de crianças com deficiência*. (Dissertação de Mestrado), – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, PR, Brasil.

Silva, M. R. da. (2014) *A formação dos professores de atendimento educacional especializado de Goiás*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Goiás - UFG, Catalão, GO, Brasil.

Tentes, V. T. A. (2011) *Superdotados e superdotados underachievers: um estudo comparativo das características pessoais, familiares e escolares*. (Tese de Doutorado). Universidade de Brasília - UNB, Brasília, DF, Brasil.

XIII CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL

PELA DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

27 a 30 de setembro de 2017 – Salvador – BA ISSN 1981-2566

www.conpe2017.ufba.br

POTENCIALIZANDO ADOLESCENTES NO AMBIENTE ESCOLAR: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Paula Orchiucci Miura[249]

Gline Cavalcante Costa[250]

Ellen Borges Tenorio Galdino[251]

Kedma Augusto Martiniano Santos[252]

Marianne Lemos Costa[253]

Edilson José de Araújo Lopes[254]

Universidade Federal de Alagoas

Resumo: Adolescência é um período particular e singular na vida de um indivíduo que se situa entre a infância e a vida adulta. Este trabalho é um relato de experiência que teve como objetivo promover oficinas temáticas junto aos adolescentes. Essa atividade foi fruto do Projeto de Extensão "Espaços Potenciais". Participaram das atividades alunos matriculados no 5º ano, com média de 11 anos de idade. As oficinas ocorreram em uma escola de um comunidade litorâneia de Maceió. Foram utilizados como instrumentos: desenhos, histórias, vídeos, colagens e dinâmicas. E trabalhados os seguintes temas: adolescência, gravidez na adolescência, abuso sexual e bullying. Os participantes demonstraram empenho nas atividades e expressaram seus sentidos com relação aos temas. A realização das atividades possibilitou o acesso dos participantes a uma forma diferente de vivenciar o ambiente escolar, bem como temas que perpassam suas vidas.

Palavras-chave: Ambiente escolar; adolescência; espaços potenciais; relato de experiência.

Problemática estudada

Segundo Winnicott (1984/1999), as instituições desempenhariam um papel elementar na sociedade através de suas normas, códigos de conduta, como também por meio dos fins de tal instituição, servindo estas para complementar papéis parentais, ou até mesmo substitui-los

[249]E-mail: paula.miura@ip.ufal.br
[250] E-mail: glinecosta@gmail.com
[251] E-mail: ellen.ufal@gmail.com
[252] E-mail: kedmaaugusto82@gmail.com
[253] E-mail: marianne.lc15@gmail.com
[254] E-mail: edilson_jrn@hotmail.com

em sua ausência. Desta feita, a instituição pode propiciar condições básicas para um desenvolvimento emocional satisfatório" (Winnicott,1988/1990).

Existem diversas instituições em uma sociedade, mas a enfocada neste artigo será a escola, instituição esta que recebeu um destaque e relevante importância para o autor. É fundamental que esta instituição conheça e acompanhe o desenvolvimento emocional do indivíduo. De forma geral, o objetivo da escola é formar cidadãos, a partir da troca de conhecimentos sistemáticos bem como de valores éticos entre escola e estudantes. E quando o professor atende uma considerável parcela de alunos da sociedade, ele precisa acreditar que os pais destes estão aptos a desempenhar seu papel, auxiliando assim na formação da personalidade e do caráter do educando. Há necessidade deste ambiente ser estável e possibilitar cuidados e uma continuidade destes cuidados individuais. Para Winnicott (1984/1999), se este ambiente escolar tiver condições de ajudar e dar o suporte necessário ao desenvolvimento das crianças e adolescentes, ela estará gerando um efeito terapêutico.

Ao ter em questão o momento da adolescência, estamos lidando com uma fase do desenvolvimento que, a partir da Organização Mundial da Saúde (OMS) (Eisenstein, 2005) está compreendida entre 10 e 19 anos e possui suas peculiaridades, como ditas neste trecho: "(...) os jovens fazem uma profunda revisão de seu mundo interno e experiências infantis, buscando dar conta das transformações *físicas* da puberdade e da demanda de trabalho psíquico que invade seu território" (Macedo, 2012, p. 18). Os adolescentes, além de estarem vivenciando a mudança do corpo e a intensidade psíquica, "(...) recebem influência da cultura, época, contexto, criação, etc" (Macedo, 2012, p. 20).

Este trabalho surge por meio do projeto de extensão "Espaços Potenciais", sob coordenação da Profª. Drª. Paula Orchiucci Miura no Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Alagoas. O nome deste projeto origina-se no sentido de que para Winnicott (1951/2000) (1971/1975, p. 63), esse espaço é uma área intermediária de experimentação, que contribui tanto para a realidade interna quanto para a vida externa.

> "é um lugar de descanso para o indivíduo permanentemente engajado na tarefa humana de manter as realidades internas e externa separadas, e ao mesmo tempo inter-relacionadas" (Winnicott, 1951/2000, p. 318).

Diante do exposto, este trabalho teve como objetivo relatar as experiências das autoras na condução das oficinas realizadas junto aos adolescentes em uma escola de uma comunidade litorânea de Maceió, lagoas. Estas oficinas foram frutos de intervenções do projeto de extensão "Espaços Potenciais" e tiveram o intuito de promover um ambiente acolhedor e receptivo junto aos adolescentes, ou seja, um espaço entre a realidade e a imaginação, em que se está livre para experimentar vivências criativas.

Procedimentos

As oficinas ocorreram em uma escola pública situada em uma comunidade litorânea de Maceió/AL. A equipe facilitadora das atividades foi composta pelas autoras deste trabalho, discentes do curso de psicologia da Universidade Federal de Alagoas, sob supervisão de Profª. Drª. Paula Orchiucci Miura, docente da mesma instituição e curso. Participaram das oficinas 26 alunos, do 5º ano do ensino fundamental.

Foram realizadas sete oficinas e utilizados os seguintes instrumentos: desenhos, histórias, vídeos, colagens e dinâmicas. Os seguintes temas trabalhados nas oficinas foram escolhidos pelos adolescentes em conjunto com a equipe: adolescência, gravidez na adolescência na perspectiva da menina, gravidez na adolescência na perspectiva do menino, abuso sexual e bullying.

O contato com a diretora, a coordenadora e as professoras foi, desde o início, satisfatório e facilitador, já que elas demonstraram disponibilidade em dialogar conosco, bem como em planejar quais seriam os melhores dias de oficina para a turma e a escola. Isso se mostra extremamente importante para que atividades como essas possam acontecer em instituições.

No primeiro encontro foi promovido um momento de apresentações através da realização de uma dinâmica, onde os adolescentes se organizavam em duplas, conversavam por cerca de cinco minutos de interação sobre como gostariam de ser apresentados para a posteriori, cada participante apresentou seu colega. Dessa maneira, buscou-se promover integração entre os membros do grupo, até mesmo os aproximando. A dinâmica foi bem recebida, de modo que, inicialmente, cada apresentação foi realizada sem interferências. No decorrer das apresentações, os adolescentes passaram a acrescentar outras características aos colegas, proporcionando mais ludicidade e interação à proposta. Em seguida, abriu-se um espaço para conversar sobre as

temáticas de interesse dos participantes para os próximos encontros e foi feito contrato com o grupo de que todos participariam das próximas oficinas.

O segundo encontro teve como tema a Adolescência. Foi apresentada a proposta de construir e discutir o conceito de Adolescência. No pátio da instituição educacional, os adolescentes se dividiram em 4 grupos, e neste ambiente receberam as instruções da atividade a ser desenvolvida. A cada grupo foi entregue uma cartolina e materiais como tesoura, cola e revistas. Dividindo a cartolina na metade, os adolescentes deveriam produzir colagens que representassem "expectativas" e "realidades" da adolescência. Em expectativas, surgiram recortes associados a: esporte (judô, natação), carreira artística (atriz, cantora, modelo, músico), trabalho (motorista, presidente), relacionamento amoroso (imagem de uma mulher, pela qual um dos adolescentes afirmou esperar), gravidez (adolescente grávida e pai com um bebê), e representação de superação (recorte de salto com vara com a justificativa "ela dá a volta por cima" (sic.), recorte com legenda "vitoriosa"). Já em realidade, os adolescentes apresentaram: esporte (judô e corrida), carreira artística (cantores com violão), carnaval, alimentação (hambúrguer), família (mãe com criança), prostituição, luta contra abuso sexual, álcool, estilo próprio, exposição. Ao fim da produção de cartazes, cada grupo expôs seu trabalho, justificando a escolha de cada recorte. Foi notável a importância dos esportes e da carreira artística na adolescência, surgindo tanto como realidade quanto expectativa. Os relacionamentos sociais (amorosos e familiares) também foram destacados. Alguns dos temas que surgiram em menor frequência, apresentaram-se como importantes problemáticas a serem estudadas para a construção de políticas de combate efetivas. São eles: a gravidez na adolescência, prostituição e abuso sexual. Ao final do encontro, cada grupo apresentou aos demais as colagens produzidas, simbolizado como expectativa e realidade diante da adolescência.

No terceiro encontro, foi trabalhada a temática da Gravidez na Adolescência. Buscando provocar uma reflexão acerca das dificuldades da gravidez na adolescência, foram realizadas dinâmicas. Na primeira delas, os alunos foram organizados em círculo no pátio da escola. A princípio, a equipe facilitadora questionou-os a respeito da gravidez na adolescência. Foi perguntado sobre o que era adolescência, quais as diferenças entre a gravidez de um adulto para a gravidez na adolescência, como era para meninas e meninos, o que se alterava nas rotinas. Dentre as respostas, houve: responsabilização da mulher, reconhecimento de que a gravidez

provoca evasão escolar, comentário acerca dos gastos que um filho implica, referência à responsabilidade recaída sobre o pai (inclusive financeira), e discussão a respeito das mudanças que a gestação provoca na vida da adolescente. Finalizado este momento, os adolescentes foram convidados a decorar ovos cozidos com tintas guaches de diversas cores. Atendendo a um pedido da diretora, as cozinheiras da escola haviam cozinhado os ovos, logo antes do primeiro momento de discussão com os alunos. A decoração se deu com tintas e a maioria dos adolescentes usaram os dedos para pintar. Uma euforia marcou esta etapa da atividade, e o empenho deles era notório. O cuidado já era visível, no manuseio do "filho" (ovo), na preocupação em não trocá-lo entre os ovos dos demais colegas, e no momento em que, para secar mais rápido, alguns dos adolescentes os colocaram para secar "tomando sol". Após estarem secos, os ovos foram colocados em copos descartáveis, sendo estes entregues pela equipe aos participantes, para que pudessem transportar melhor o ovo decorado. Finalizado este momento, a equipe facilitadora reuniu os alunos que se dispersaram no pátio e os organizou novamente em um grande círculo, e assim, cada um apresentou a sua obra de arte, e nomeou o ovo, momento chamado como: "o batismo do ovo". Os nomes foram anotados pela equipe, que também fotografou os ovos decorados. Os alunos comprometeram-se em cuidar do ovo até a próxima oficina, ocorrendo na semana seguinte. Alguns dos participantes fizeram planos de brincar com os ovos ou protegê-los da família levando à escola.

No quarto encontro aconteceu a continuação do tema Gravidez na Adolescência. Neste, a oficina do dia foi dividida em alguns momentos, sendo o primeiro a retomada e a narração da experiência de cuidar do ovo por uma semana. Os alunos foram convidados a se dirigirem ao pátio da escola, e assim organizados em um grande círculo. Ao serem questionados sobre quem lembrou de levar o ovo a este encontro, apenas dois alunos o apresentaram. Assim a equipe questionou o que se passou nesse período e como foi cuidar deles durante uma semana. As justificativas foram muitas, como: a quebra do ovo; alguém pegou; estragou; reclamações paternas; contudo, falas de cuidado foram ouvidas, de modo que muitos se empenharam na atividade, levando o ovo para diversos locais. Os alunos falaram das dificuldades de cuidar de um ovo, e alguns abordaram ter sido fácil. No momento de fechamento, a equipe facilitadora pontuou as implicações desse cuidado do ovo decorado, como também parabenizou os participantes por aderirem e sem empenharem na atividade. Finalizado este momento, iniciou-

se a discussão sobre a gravidez na adolescência na perspectiva do menino. Os estudantes continuaram sentados em círculo, e a atividade realizada constituiu-se da seguinte maneira: um balão de ar foi passado entre os participantes, e ao ser interrompida a música, o adolescente com o balão em mãos teria que dizer para o grupo um método contraceptivo. Disputa e euforia marcaram a dinâmica. Muitos queriam ficar com o balão para que falasse um método. Os métodos de prevenção citados foram: camisinha, cirurgia, abstinência, medicamento, coito interrompido. Dois alunos não souberam métodos preventivos distintos dos já citados pelos colegas de turma, recebendo estes um balão e colocando embaixo da blusa, em referência ao não uso de preventivos e, consequentemente, início de uma gravidez. Ao fim, estes dois alunos relataram a experiência de sair do grupo, notando que ficaram de fora devido à gravidez e suas consequências. A dinâmica foi concluída com a equipe facilitadora falando mais sobre métodos contraceptivos, quanto aos mais eficientes e aqueles com baixa efetividade. Pontuou-se também a respeito de doenças sexualmente transmissíveis, destacando a relevância do uso dos preservativos físicos para se evitar as doenças transmitidas através da relação sexual, como também a gravidez. Os adolescentes reconheceram a importância da utilização de métodos contraceptivos para a além do intuito de não engravidar. Assim, o acesso à informações a respeito dos métodos e das doenças transmitidas sexualmente permitiu uma reflexão quanto aos demais riscos de relações sexuais desprotegidas.

Devido à proximidade do encontro de encerramento das oficinas, a equipe preparou uma cartolina dividida em quatro partes, referentes aos últimos 4 encontros que teriam com a equipe do projeto de extensão. Na cartolina foram incluídas as datas dos encontros e disponibilizados espaços nos quais os participantes poderiam registrar recados, sugestões e reclamações durante a semana. Tal iniciativa buscou proporcionar uma forma de trabalhar o término do trabalho, de modo a, gradativamente preparar os adolescentes para a despedida. O cartaz foi entregue ao fim deste encontro, onde foi explicado seu significado e a finalidade dos espaços em branco. Percebendo a proximidade da finalização das oficinas, os adolescentes demonstraram, inicialmente desapontamento e lamentações. A equipe buscou focar nos próximos encontros, como momentos a serem bem aproveitados, com atividades interessantes. E assim se encerrou a atividade do dia, sendo esta concluída sempre com palavras de agradecimento aos participantes da oficina e recordando-os quando ocorreria o próximo encontro.

O quinto encontro teve como tema de discussão o Abuso Sexual, sendo tal assunto explanado coincidentemente no Dia Nacional de Combate ao Abuso e Exploração Sexual contra Crianças e Adolescentes. Foi pontuado aos alunos sobre esta data e relembrado o assunto que seria discutido no presente dia. A atividade proposta para o quarto encontro foi a exibição de dois vídeos, sendo o primeiro uma estória, intitulada como: *O segredo de Tartanina* (Francischetti, 2014). Tal vídeo foi baseado num livro escrito por psicólogas (Silva, Soma e Watari, 2011), com o intuito desta obra servir de proteção e prevenção contra o abuso sexual tanto infantil como juvenil. Este livro infantil conta a história de uma alegre tartaruga chamada Tartanina, que ia a escola diariamente e brincava com os amigos. Um dia, os amigos perceberam um comportamento retraído, da tartaruguinha, que afirmava não poder explicar o que acontecia, pois era segredo, o qual guardava em seu baú. Após alguns dias, percebendo a mudança de comportamento, a professora questionou o que acontecia, porém, Tartanina negou-se a calar. Um certo dia, um peixinho, amigo da tartaruga, a viu entrar escondida na casa de um dos amigos. Chorando, acreditando ter sido trocado, o peixinho foi convidado, pelo pai do amiguinho (um polvo), a entrar. Na casa, não encontrando Tartanina, o peixe desconfiou, mas distraiu-se com doces e brinquedos oferecidos pelo polvo. De repente, o peixinho percebeu que o polvo havia sumido. O procurando, em silêncio, o peixinho encontrou o polvo fotografando Tartanina sem a casca. O polvo ameaçou o peixinho, caso contasse o que vira. A tartaruguinha, com medo e vergonha, chorava. Seu baú crescia e ficava pesado, pois não tinha coragem de contar seu segredo. Após muita reflexão, encontrou coragem e pensou em um adulto, de quem gostava muito e confiava: a professora. Assim aa tartaruguinha a procurou e revelou seu segredo. A professora, por sua vez, procurou os pais de Tartanina, que denunciaram o polvo à polícia e ao Conselho Tutelar. A história apresenta, de maneira lúdica, a vivência de uma situação de abuso e a importância de procurar um adulto de confiança para encontrar proteção. Após os facilitadores das oficinas assistirem ao vídeo juntamente com os adolescentes, foi aberta uma discussão sobre a estória transmitida de forma visual. Foram feitos questionamentos sobre o que acharam do vídeo e perguntas sobre o que ele tratava, personagens e pontos específicos da estória. Os alunos mostraram-se bastante participativos, interagindo com os questionamentos levantados pela equipe que coordenava a oficina. Este momento de conversa foi bastante rico, utilizado pelos participantes para falar a respeito do material exposto e

contribuir para uma discussão esclarecedora. Dando segmento à programação do dia, um outro vídeo foi mostrado em sala de aula, sendo este intitulado como: *Diga Não ao Abuso Sexual (Youtube, 2013).* Esta produção audiovisual possuía um caráter mais informativo sobre o abuso, como ele pode acontecer, elucidando questões como: partes do corpo da criança que são íntimas, toques que podem fazer as crianças e adolescentes sentirem-se mal, como ainda órgãos através dos quais é possível fazer denúncias contra atos de abuso sexual. Ao término da exibição, um novo debate foi iniciado e mais uma vez os participantes da atividade se envolveram, falando sobre o que haviam assistido, assim como responderam aos questionamentos levantados pela equipe facilitadora. Uma correlação entre os dois vídeos foi pontuada pela equipe, e os alunos participaram dessa correlação, pontuando o que viram em comum nas duas exibições. Pelos adolescentes, foi destacado que ambas as produções apresentaram o abuso sexual, o que consideraram triste, pois afirmaram saber ser uma situação vivenciada na realidade. Para finalizar e poder ouvir todos os alunos, visto que alguns participavam em silêncio da discussão, foi efetuada a dinâmica na qual cada um deveria utilizar uma única palavra como definição da atividade realizada. Os estudantes disputaram para serem os primeiros a falar. Ao fim, todos participaram. Muitas palavras remetiam a: “legal”, “bom”, “aprendizado”, “triste”, “ruim”, “feio”. Ao serem questionados sobre o porquê de considerarem ruim ou triste, alguns manifestaram que a oficina teve esse aspecto por conta da história de Tartanina e do outro vídeo. Uma justificativa colocada na discussão foi referente a se tratar de uma história triste, mas que houve uma superação. Ao indagar-lhes a respeito, eles prontamente abordaram que a superação aconteceu porque o segredo foi revelado, a denúncia do abuso foi feita a uma pessoa de confiança. E assim, se demarcou que apesar de algo triste, um conflito foi elucidado quando a personagem tomou certas atitudes. Na conclusão da atividade do dia, voltou a ser abordado sobre o que se comemora no dia 18 de maio, tendo os alunos frisado que a luta não se restringe a esta data, pois, segundo eles, o abuso é uma realidade e não ocorre apenas em um dia, é algo recorrente. Ao fim, agradecimentos foram feitos aos participantes da oficina e estes foram informados sobre próximo encontro.

No sexto encontro, foi trabalhado o Bullying. Neste dia, a equipe iniciou com a leitura de uma história para os alunos, adaptada pela equipe, em que havia cinco personagens animais. Cada um realizava bem uma atividade específica de uma competição. Um voava bem, outro

nadava, outro escalava e um outro corria. Havia um quinto, um esquilo, que zombava daqueles, quando perdiam na prova que não correspondia à sua melhor habilidade. Chegando sua vez de realizar todas as atividades, descobriu, junto com os demais, que ainda que não realizasse bem algumas das tarefas, havia sempre uma na qual era excepcional. Neste momento, recebendo apoio dos animais dos quais riu em seus fracassos, o personagem percebe que todos sempre vão ter uma atividade a qual executam com maestria, assim como atividades com as quais tem dificuldades. Dessa forma, a história buscou valorizar as potencialidades de cada animal, bem como, fazendo um paralelo, a de cada participante. Os adolescentes foram participativos nas perguntas sobre a história, bem como conseguiram refletir sobre suas práticas diárias com os colegas, reflexões estas que relembramos no dia seguinte quando havia algum incidente do tipo. A atividade seguinte foi a confecção de um desenho, em que iriam escolher um dos cinco animais para desenhar e apresentar à turma com a justificativa de escolha. Os adolescentes se mostraram muito atentos e compreensivos quanto ao que era o bullying e que praticá-lo era algo negativo. Inclusive, alguns alunos se identificaram com a problemática, confirmando a importância de a discussão ser levantada. A maioria dos desenhos produzidos fizeram referência aos animais que não zombaram dos demais. Ou seja, os participantes demonstraram identificação com os animais que auxiliaram o esquilo a perceber sua potencialidade. Ao encerrar esse momento, a equipe falou um pouco sobre a importância da diversidade de habilidades para se compor um convívio rico e permeado por trocas de aprendizado. Posteriormente, todos se reuniram fora da sala de aula, onde ficaram em círculo e em pé no pátio, de mãos dadas. A proposta era que cada um atribuísse uma característica positiva ao colega que se encontrava à direita. Foi possível perceber, inclusive e mais nitidamente, num incidente, que houve crescimento por parte do grupo, com a diminuição de atitudes de rejeição a um dos colegas. A equipe agradeceu a participação de todos e lembrou que o próximo encontro seria o último, e que seria realizada uma confraternização deste encontro.

No sétimo e último encontro, foi realizada uma dinâmica de despedida. Na sala de aula, foi proposto que os participantes fizessem algo, em forma de desenho e/ou por escrito, a fim de expressar o que significaram os momentos das oficinas. Foi combinado que os desenhos seriam levados pela equipe e que a mesma também faria um desenho para representar a experiência vivenciada com o grupo. Na conclusão, cada participante foi chamado para

apresentar e comentar o que havia produzido. Muitos deles haviam desenhado, alguns também escreveram juntamente com o desenho. Dentre os desenhos havia a representação da equipe, desenhados um por um (com textos ao lado, com palavras de afeto e agradecimento pelo trabalho realizado com eles). Escreveram palavras a respeito da saudade das oficinas e da equipe, e de agradecimentos pelos momentos compartilhados. Ao fim, quase todos os adolescentes mostraram seus desenhos e leram seus recados, ainda que alguns com mais timidez. Todos ficaram curiosos com os que a equipe havia produzido. As produções da equipe foram então expostas ao grupo. As palavras escolhidas pela equipe foram: Alegria, Carinho e Crescimento, representando as oficinas através de mensagens e desenhos. As mensagens foram sendo guardadas em uma bolsa, definida pelo grupo como a "bolsa do tesouro". Ao fim, os lanches da confraternização oferecidos pela equipe foram colocados à mesa e distribuídos entre todos os participantes e a professora. O momento foi fotografado e foram distribuídos balões de sopro, pipocas e pirulitos. A despedida foi realizada com muito carinho e afetos, sejam por sorrisos ou toques.

A equipe retornou poucos dias depois para entregar um cartaz por ela confeccionado, decorado e colorido com a fotografia do sétimo encontro e com as mensagens produzidas pela equipe, para que ficasse na escola. O cartaz possuía uma decoração singular, intitulado como: "Espaços Potenciais", e abaixo continha uma fotografia com os alunos e a equipe facilitadora, sendo esta foto tirada no último encontro. Ainda no cartaz continha as produções da equipe, visto que estas foram endereçadas aos alunos, e deste modo, carecia de ficar em posse da turma de adolescentes. O cartaz foi muito bem recebido pelos participantes e pela escola, de modo que a diretora e a professora colaram em uma parede no pátio, e assim os demais alunos da escola (que se encontravam em aula) puderam ver a produção, ficando muito contentes, assim como toda a equipe. A diretora e professora mostraram-se satisfeitas e contentes com o trabalho realizado pela equipe do grupo de extensão, e as portas da instituição ficaram "abertas" para possíveis e posteriores trabalhos de intervenção naquele espaço.

Com o passar dos encontros, durante as reuniões do Projeto de Extensão "Espaços Potenciais", a equipe teve a oportunidade de partilhar a experiência com os demais membros do projeto. Assim, foi possível delinear aspectos positivos, negativos e também perceber elementos de uma maneira diferente e mesmo os não percebidos. No espaço de

compartilhamento das experiências, foi possível pontuar os aspectos positivos e, aqueles que podem ser reformulados em outras atuações interventivas, além da supervisão da orientadora, que serviu para que a equipe se atentasse a elementos não antes notados. Este projeto foi supervisionado, de modo a oferecer mais segurança para a realização das oficinas junto à instituição escola. A supervisão (semanal e/ou quinzenal) que ocorreu ao longo das oficinas realizadas na escola propiciou a equipe facilitadora uma segurança quanto a sua atuação na escola e a atenção quanto a se mostrarem disponíveis para os adolescentes que entrariam em contato, assim como as demais pessoas que construíram laços.

Considerações finais

Ao realizar a proposta das oficinas, a equipe teve a intenção de propiciar um espaço potencial, em que os adolescentes do 5º ano da escola em questão pudessem vivenciar expressiva e criativamente os momentos de dinâmicas envolvendo os temas: adolescência, gravidez, abuso sexual e bullying.

Acredita-se que o objetivo pôde ser alcançado, devido aos resultados observados tanto pela produção positiva de fala e materiais criados dos alunos, como pela devolutiva deles e da equipe escolar. Todos estiveram muito receptivos à intervenção que por fim envolveu a equipe como um organismo integrado, e o grupo, enquanto equipe da extensão, também fez parte disso. Pôde-se conhecer mais acerca do contexto da realidade daquela escola e daqueles estudantes, e percebemos o quanto foi importante trazer as temáticas trabalhadas pela equipe, questões muitas vezes muito pouco ou não abordadas em sala de aula. As oficinas permitiram aos adolescentes ter contato com formas diferentes de vivenciar a escola. A repercussão deste trabalho foi destacada de maneira prazerosa e satisfatória pelos participantes. Assim, é possível perceber que as oficinas proporcionaram um espaço potencial positivo para os participantes.

Um fator essencial que possibilitou a realização do trabalho foi o apoio da escola. Desde o primeiro contato, a instituição apresentou-se aberta e colaborativa para com as atividades, oferecendo todo o suporte necessário. A direção e coordenação expressaram agradecimentos e declararam que a escola estaria aberta a novas atividades.

Por fim, a importância desse projeto também para a equipe enquanto discente do curso de Psicologia pôde se ratificar, por ter havido contato com o campo educacional, bem como

houve a contribuição para o fortalecimento na profissão de modo a tornar os integrantes mais sensíveis e conhecedores de distintas realidades.

Referências

Eisenstein E. (2005). Adolescência: definições, conceitos e critérios. *Adolesc Saude, 2* (2), pp. 6-7.

Francischetti, E. (2014, agosto 27). *O Segredo de Tartanina*. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=yW9NjNS-y8k

Loures, E. V. (2014, maio 14). *Campanha contra o abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes*. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=Sc6yp863EE0

Macedo, M. M. K. (2012). Adolescência e Psicanálise. *In Adolescência e Psicanálise: interseções possíveis*. Porto Alegre: ediPUCRS.

Silva, A. R. S., Soma, S. M. P., Watari, C. F. (2011). *O Segredo da Tartanina: um livro a serviço da proteção e prevenção contra o abuso sexual infanto-juvenil*. São Paulo: Universidade da Família.

Winnicott, D. W. (1971/1975) *O Brincar e a Realidade*. Rio de Janeiro: Imago Editora.

Winnicott, D. W. (1984/1999). Tratamento em Regime Residencial para Crianças Difíceis. In Britton, C., Winnicott, D. W. *Privação e Delinquência*. São Paulo: Martins Fontes.

Winnicott, D. W. (1988/1990). O Ambiente. In Winnicott, D. W. *Natureza Humana*. Rio de Janeiro: Imago Editora.

XIII CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL

PELA DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

27 a 30 de setembro de 2017 – Salvador – BA ISSN 1981-2566

www.conpe2017.ufba.br

ANÁLISE SOBRE O (IN)SUCESSO ESCOLAR NA ATUALIDADE E A EDUCAÇÃO MEDICALIZADA

Flávia Caroline Santos Cardoso Pereira - UEM[255]

Záira Fátima de Rezende Gonzalez Leal - UEM[256]

Nilza Sanches Tessaro Leonardo - UEM[257]

Solange Pereira Marques Rossato - UEM[258]

Resumo: Este trabalho se refere a uma pesquisa bibliográfica que tem como objetivo ampliar a compreensão acerca do insucesso escolar e da educação medicalizada. Partimos de uma análise histórica do fenômeno, identificando e refletindo sobre padrões e mecanismos de mudança histórica e das transformações da sociedade, o que permite a compreensão de que a medicalização se apresenta no campo da educação, na atualidade, como forma de resolução e justificativa para o processo de fracasso escolar. Umas das proposições feitas por autores da Psicologia Histórico-Cultural consideram a aprendizagem como geradora de desenvolvimento e a partir deste enfoque podemos seguir com proposições para lidar com as queixas escolares neste sentido, sendo uma delas a necessidade e urgência em superar a prática ideológica de atribuir a causa do não aprendizado apenas ao indivíduo, desconsiderando as implicações socioeducacionais ou histórico-sociais.

Palavras-chave: Psicologia histórico-cultural; medicalização; fracasso escolar;

Introdução

Este trabalho se refere a uma pesquisa bibliográfica, partindo da compreensão de que para analisarmos a questão urgente sobre a medicalização e o insucesso escolar, é preciso inicialmente apreendermos, no movimento da história, como tem se apresentado este fenômeno. Segundo Hobsbawm (2012), ao consideramos a história podemos descobrir padrões e mecanismos de mudanças em geral e das transformações da sociedade, como o modo de lidar com os fatos e de dimensionar o problema que, no caso deste artigo, é a medicalização e o insucesso escolar. Segundo o autor, as desigualdades embutidas no desenvolvimento histórico são desigualdades socialmente constituídas, que se configuram devido à desigualdade de poder,

[255] Psicóloga. Mestre em Psicologia e Sociedade/UNESP. Doutoranda em Psicologia – Universidade Estadual de Maringá/UEM. E-mail para contato: flaviacaroline20@hotmail.com

[256] Orientadora – Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, Docente na Universidade Estadual de Maringá/UEM

[257] Doutora em Psicologia e Docente na Universidade Estadual de Maringá/UEM

[258] Doutora em Psicologia, Pós-Doutorado em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá/UEM

uma vez que aqueles que detêm o poder buscam submeter os que não o detêm, para manter seus privilégios e *status quo*.

Para Hobsbawn (2012), a experiência histórica nem sempre é levada em conta na análise dos fenômenos, sendo que uma das razões pela qual as lições da história não são apreendidas com sua devida importância diz respeito a duas forças: a abordagem a-histórica, que manipula a solução dos problemas e que utiliza modelos e dispositivos mecânicos; e a outra se refere a distorção sistemática da história para fins irracionais, utilizando-a como inspiração e ideologia, como forma de se tornar uma tendência ou mito de auto justificação. Portanto, precisamos levar em conta o movimento da história para proceder à uma análise crítica, permitindo a compreensão das condições para o enfrentamento dos problemas que se apresentam à sociedade.

Neste sentido, Schwarcz (1993) discute como, no Brasil, emergiu a questão dos estereótipos sociais, focando principalmente na questão racial, e como esteve presente e emergiu do discurso científico a explicação para diversos problemas sociais. Neste panorama, a autora analisou as teorias racistas que estiveram presentes na cultura Brasileira entre 1870 e 1930, e evidenciou que o discurso acerca das diferenças entre os homens apoiava-se nas teorias racistas para justificar as desigualdades, reafirmando a ideologia da classe dominante. Neste sentido, principalmente a partir do século XIX houve uma importação das teorias raciais para o Brasil, e consequentemente houve a disseminação da ideia de que a população era degenerada e desqualificada, devido à grande miscigenação racial presente no país, o que explicava a situação social que apresentava uma grande disparidade econômica.

Os cientistas da época, portanto, por meio das teorias racistas contribuiu para a disseminação das explicações sobre a diferença como fatos naturais, e não sociais, e como essas explicações pautavam-se em ‘fatos’ científicos, como considerado na época, as explicações foram amplamente aceitas e passaram a circular não só entre os cientistas, mas também no cotidiano.

Chauí (2006) explica a existência de um discurso competente, proferido por aqueles que se encontram em uma posição de destaque como possuidores do conhecimento e que, no caso citado, eram os homens de ciência da época – naturalistas, médicos, antropólogos e outros. Esse discurso veicula um conteúdo ideológico, que busca harmonizar a sociedade, criando

explicações que se deslocam do campo social em que os fatos são constituídos e naturalizando os fenômenos, universalizando-os, mantendo uma aparência de igualdade social e de diferenças naturais. Dessa forma escamoteia-se a questão das desigualdades sociais, que se expressam pelo 'insucesso pessoal'.

Patto (1993) procurando compreender e desmistificar as concepções que justificavam o fracasso escolar buscou as raízes históricas deste fenômeno, destacando que ao longo da história foram sendo construídas explicações para justificar esse fracasso. Segundo ela, justificam-se as dificuldades de aprendizagem como inerentes às crianças das classes populares, devido a dificuldades naturais e próprias dos indivíduos das classes populares e, assim, ideologicamente, o pobre e a pobreza são responsabilizados pelos problemas escolares.

Patto (1993) traz que a regeneração na educação e das ideias que emergiram no século XIX, trouxe a necessidade da presença de especialistas afim de classificar, se preocupando com a higienização física e mental das infâncias. Buscando a formação de indivíduos normais que eram vistos como fisicamente sadio, obediente e mais especificamente aquele que se ajustava ao sistema. No que se refere a Psicologia, Patto (1984) esclarece que a mesma garantiu o seu status de ciência na Europa, na segunda metade do século XIX, quando as indústrias se apresentavam em ascensão, especialmente na psicologia do trabalho e na psicologia escolar, esta última atrelada às origens da psicologia científica. No campo escolar como destaca a autora, o psicólogo foi inserido para responder a uma demanda no sentido de manutenção da ordem escolar, caracterizando-se como adaptação dos indivíduos, corrigindo desvios e desequilíbrios.

Segundo a autora a psicologia nasce assim com a marca de uma demanda de prover conceitos e instrumentos científicos de medida que garantam a adaptação dos indivíduos à nova ordem social. Desta forma, o principal trabalho da Psicologia na escola era adaptar, seja pela seleção ou orientação, feitas a partir da avaliação psicométrica. Assim, a primeira função desempenhada pelos psicólogos junto aos sistemas de ensino, nos países que se valeram dos recursos fornecidos pela psicologia para encaminhar seus projetos educacionais foi a de medir habilidades e classificar crianças quanto à capacidade de aprender e de progredir pelos vários graus escolares.

Patto (1993) destaca que no início do século XIX, as ciências humanas e sociais, ao invés de buscarem considerar e desvendar as contradições da sociedade, a ideologia dominante

e as desigualdades sociais, colocavam-se à disposição de mantê-las, a medida em que desenvolviam teorias que justificavam o abismo social para encobrir as mazelas de nossa sociedade. Portanto, por não abarcar a complexidade da vida humana, os conhecimentos produzidos na época, e comumente até hoje, sintetizam teorias derivadas e construídas na forma de mitos a fim de explicar a não aprendizagem dos alunos da escola pública por meio da individualização do problema, responsabilizando o próprio indivíduo.

Neste sentido, Patto (1993, 1984) apresenta outros aportes da Psicologia à questão do fracasso escolar, como a teoria da carência cultural, a explicação da marginalização cultural, a concepção da deficiência intelectual, elementos que ainda apresentam reflexos no âmbito escolar. Tradicionalmente as escolas sempre apresentaram uma demanda relacionada ao fracasso escolar e às dificuldades de aprendizagem, demanda que foi atendida pela psicologia por meio de avaliações psicológicas, testes de aptidões ou de inteligência, instrumentos utilizados para justificar as dificuldades e promover a adaptação e conformação dos indivíduos, transformando desigualdades sociais em diferenças individuais.

Sendo assim, a Psicologia tradicionalmente vem colaborando para exclusão e rotulação com a ideia de que a responsabilidade pelo fracasso escolar e social se encontra no indivíduo, em suas famílias ou em sua raça e contexto. Além da psicologia, a medicina também adentra o ambiente escolar e traz sua contribuição para explicar e justificar as dificuldades de aprendizagem por meio do desenvolvimento dos diagnósticos e da medicalização. Temos acompanhado o crescimento dos diagnósticos, a diferenciação cada vez maior dos comportamentos, enquadrando tudo aquilo que foge ao padrão tido como normal ou aceitável sob diferentes diagnósticos de distúrbios ou transtornos, que tem invadido o ambiente escolar e para os quais tem sido utilizados cada vez mais medicamentos, como se isso pudesse resolver os problemas enfrentados pelas escolas.

Essa reflexão preliminar sobre a atual situação das dificuldades produzidas nas escolas demonstra como atualmente a medicalização da infância no contexto escolar tem apresentado o indivíduo como o problema, sem considerar o contexto em que as dificuldades são produzidas e sem, principalmente, focar no desenvolvimento dos alunos e no processo de aprendizagem. A medicalização assume o lugar de solução dos problemas escolares, reforçando a rotulação dos indivíduos, cristalizando as dificuldades e retirando dos profissionais da educação o

controle do processo de aprendizagem, ao propor soluções relacionadas ao uso dos medicamentos. Nesse contexto, a figura do médico assume cada vez maior importância no ambiente escolar, enquanto o professor tem, cada vez mais, sua função esvaziada. Assim, temos visto crescer as pesquisas que realizam uma crítica a esse modelo de atuação, questionando o aumento assustador da utilização de medicamentos e o processo de transformação de questões sociais em problemas médicos, em um processo de medicalização da vida.

Collares e Moyses (2010, 2014) ao abordar a medicalização no campo da Educação na atualidade, afirmam que o fracasso escolar tem sido foco e justificativa para esse processo. Na análise das autoras a escola tem produzido esse fracasso, que tem gerado a medicalização e transformado questões sociais em problemas orgânicos. Esta situação demonstra que os alunos têm sido considerados como 'o problema' das escolas e que estas seriam perfeitas se seus alunos não tivessem nenhum tipo de problema, nenhuma dificuldade.

Outro aspecto que permeia o cotidiano escolar são as justificativas para os problemas de aprendizagem e/ou comportamento como resultado de famílias desestruturadas, que não conseguem educar seus filhos e prepara-los para a rotina escolar. Famílias consideradas desinteressadas e incapazes de educar seus filhos e que delegam à escola o trabalho de educar seus filhos, fugindo de suas responsabilidades.

Os alunos são tomados como problema, são criadas explicações que tendem, na maioria das vezes, transformar questões sociais em biológicas, isentando o sistema social de suas responsabilidades e culpabilizando os alunos e suas famílias. As autoras acima alertam para o perigo de biologizar as questões sociais, pois isso desloca o foco dos aspectos pedagógicos para soluções médicas, realizando um movimento de medicalização do processo de ensino e aprendizagem.

Assim, temos visto aumentar dia a dia o número de diagnósticos atribuídos aos alunos com dificuldades, um crescimento absurdo do uso de medicamentos, com uma busca cada vez maior de refinamento de diagnósticos e de padronização de corpos. Meira (2012) destaca algumas disfunções associadas ao desempenho escolar mais diagnosticadas atualmente, como o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e o Transtorno Opositor e Desafiador (TOD). Segundo a autora, na maioria dos casos o tratamento envolve a administração do metilfenidato, cujo medicamento mais conhecido é a Ritalina. A autora

problematiza a forma indiscriminada como tem sido prescrito este medicamento, muitas vezes associado a outros medicamentos psicotrópicos e o recrudescimento da patologização e da psicologização (os aspectos emocionais justificando os problemas), desconsiderando-se o processo de produção social dos fenômenos. Assim, qualquer aspecto dos alunos que não corresponda ao esperado é visto como sendo de ordem emocional e/ou orgânica, resultando em encaminhamentos para profissionais da saúde, como psicólogos e médicos. Dessa forma, a escola se isenta de responsabilidade na produção dessas queixas escolares, transferindo a explicação para os alunos, individualizando o problema.

Segundo Meira (2012), a Psicologia precisa romper com a patologização e tomar como objeto de sua ação o encontro entre o aluno e a educação, buscando contribuir para que a escola cumpra seu papel social de proporcionar aprendizagem, pois ela é que gera desenvolvimento. Torna-se necessário, portanto, que a psicologia rompa com os pontos de vista da psicologia tradicional, que com frequência tem se posicionado apresentando explicações que situam o problema do não desenvolvimento exclusivamente nas incapacidades dos alunos, sem questionar o sistema educacional e todo o contexto histórico e econômico que perpassa esse sistema. Franco, Tuleski e Eidt (2016) contribuem para essa discussão ao afirmar a necessidade de urgência em superar a prática ideológica de atribuir a causa do não aprendizado apenas ao indivíduo, desconsiderando as implicações sócio educacionais ou histórico-sociais do problema.

Assim, Meira (2012) propõe refletir de forma crítica sobre esta problemática a partir da Psicologia Histórico-Cultural, que concebe o psiquismo humano como constituído a partir das relações estabelecidas entre os homens e a partir da apropriação da cultura produzida pela humanidade. Para essa vertente teórica todas as funções psicológicas são encontradas inicialmente nas relações sociais e, portanto, o desenvolvimento se dá do social para o individual, como assinala Vygotski (1995) o desenvolvimento das funções psíquicas superiores ocorre pela interação com o meio e com as mediações presentes.

Pino (2000) destaca a necessidade de levar em conta as reflexões importantes produzidas por Vygotski, como a compreensão e concepção de homem e de seu desenvolvimento na teoria, destacando a importância do social e cultural, pois o social é o princípio da origem das funções psíquicas superiores. Como explicita o autor, “[...] toda função

psicológica foi anteriormente uma relação entre duas pessoas, ou seja, um acontecimento social" (Pino, 2000, p. 46).

Vygotski (1995) compreende o desenvolvimento do psiquismo humano em duas dimensões diferentes: as funções psicológicas elementares, de origem biológica e natural, que consistem em respostas imediatas que o organismo disponibiliza na sua relação com o real; e as funções psicológicas superiores, que são de origem sociocultural e que podem ser compreendidas pela mediação de instrumentos e signos. Defende que a análise das funções psicológicas superiores (FPS) deve ser um dos principais focos de preocupação da psicologia, especialmente no que se refere aos seus fundamentos metodológicos.

As funções psicológicas superiores, segundo Vygotski (1995), são constituídas com base nas funções elementares e sua formação não significa o desaparecimento dos processos elementares, mas a sua superação. Considerando que o sujeito não se reduz a um mero reflexo das estimulações externas, tampouco se desenvolve a partir de potencialidades internas, mas se constitui na interação com o objeto por meio da mediação. Para o autor, não há indissociabilidade entre o social e o individual, compreende-se que o indivíduo e a sociedade mantêm uma relação na qual um constitui o outro.

Nessa perspectiva, concordamos com Pino (2000) quando afirma que devemos compreender o desenvolvimento do homem a partir da relação indivíduo-sociedade, analisando como o meio social influencia na criança para criar nele as funções superiores de natureza social. Pois, com a teoria de Vygotski, podemos compreender o mecanismo mediador que constitui o homem, realizado pela conversão do social em pessoal, sem descartar a singularidade do indivíduo.

Segundo Vygotski (1996), quando a criança começa a frequentar a escola ocorrem mudanças cognitivas significativas, mas isso se deve às transformações que também ocorrem em seu entorno. Todo avanço no desenvolvimento infantil modifica a influência do meio sobre a criança. Sendo que na medida que ela cresce sua relação com o meio transforma-se radicalmente. E as funções psicológicas superiores aprimoram-se com a aquisição da cultura, o que possibilita a solução de tarefas mais complexas pelo uso de instrumentos e signos culturais.

Vygotski (1995) destaca, outrossim, que o meio é fonte de desenvolvimento, pois nele encontram-se os momentos de experiências e aprendizagens resultantes da interação da criança

e do adolescente com a cultura, com os adultos e com a apropriação dos signos e símbolos. Esta relação se amplia ao longo do processo de construção e reconstrução das funções psicológicas superiores, estabelecendo modificações no desenvolvimento sob uma perspectiva quantitativa e qualitativa.

Segundo o autor o processo de interação com o meio e as mediações presentes, do ponto de vista do desenvolvimento da criança e do adolescente, é uma operação fundamental cujos sistemas e funções psicológicas superiores se encontram em desenvolvimento. Neste sentido, Vigotski (2008) pontua que a educação tem papel importante na vida das crianças e dos adolescentes, pois não há desenvolvimento se antes não houver aprendizado. Aprendizado este organizado de modo sistemático e intencional, por meio da educação escolar. O autor assim defende que o processo de desenvolvimento é promovido pelo processo de ensino e aprendizado, sendo que a escola deve ter o papel de promotora do desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Portanto, vemos que, na escola, é necessário ocorrer estas mediações, no sentido do desenvolvimento destas funções que emergem, considerando o movimento das funções psicológicas superiores, sob a perspectiva dialética, que podem se desdobrar em avanços ou retrocessos, afetando o pensar e as ações das crianças e dos adolescentes. Sendo assim, a criança e o adolescente, como organismos ativos, são constituídos e constituintes pelo e através do ambiente sócio-histórico-cultural.

Considerações finais

Como apresentado a medicalização vem agindo como forma a rotular e a cristalizar questões e a queixa escolar na atualidade. Algumas das pesquisas analisadas tesem críticas a essa modelo de manutenção do problema apenas no indivíduo e ao mesmo tempo sendo tomada como ideologia dominante. Vemos que existem distúrbios que caracterizam o insucesso escolar e a necessidade de medicalização, onde está muito presente e constante patologização de questões escolares, desconsiderando o processo de produção social do fenômeno e as possíveis saídas para a problemática. Observamos assim que o resultado deste movimento transfere apenas ao aluno ocorrendo uma individualização do problema.

Ao adentrarmos em possíveis proposições colocadas pelos autores analisados, os mesmos sinalizam possíveis caminhos, para atingir uma análise crítica sobre a problemática,

que é respaldada pela Psicologia Histórico-Cultural. Sendo necessário primeiramente adotarmos uma análise crítica da constituição do psiquismo humano, que considera que todas as funções psicológicas são encontradas nas relações sociais, portanto o desenvolvimento se dá do social para o individual. Como também a necessidade de a Psicologia romper com o modelo da patologização, tomando como objeto de sua ação o encontro entre o aluno e a educação, afim de contribuir para que a escola cumpra seu papel social de proporcionar aprendizagem e desenvolvimento.

Portanto ao considerar em nossa análise as funções psicológicas superiores (FPS), permite compreender que o sujeito não se desenvolve a partir de potencialidades internas, mas se constitui na interação com o objeto por meio da mediação, portanto não podemos atribuir somente para o indivíduo a causa do problema, pois o indivíduo e a sociedade mantêm uma relação na qual um constitui o outro. Portanto o avanço na análise da perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural está na contribuição de compreender o desenvolvimento e análise do fenômeno tendo na relação indivíduo-sociedade o ponto de partida a questionar como o meio social age na criança para criar nele as funções superiores de natureza social, compreendendo os mecanismos mediadores que constituem este indivíduo.

Assim, fundamentados no aporte teórico da Psicologia Histórico-Cultural compreendemos que ao naturalizar o fenômeno da medicalização focando apenas no indivíduo não permitirá atingir a superação desta problemática, pois como trazemos a sujeito é constituído socialmente e historicamente. Portanto, é preciso buscar formas de compreender as relações sociais e da escola, buscando sair dos moldes de direcionamento da problemática que culpa o sujeito por suas dificuldades e além disso usa dispositivo de medicalização em excesso.

As práticas precisam se instrumentalizar e criar condições para promover a mediação necessária para o desenvolvimento, portanto a queixa escolar não pode estar voltada unicamente para o indivíduo sendo considerado como ser natural, mas sim no processo e nas relações escolares e sociais, analisando assim os problemas escolares a partir de uma perspectiva em que estes fenômenos sejam considerados como produzidos historicamente. Vemos que há um esvaziamento na escola onde os alunos não são considerados históricos e sociais, bem como não leva em conta o papel da escola no desenvolvimento e desconsidera a implicação do processo de medicalização da vida do indivíduo.

Consideramos que a compreensão e concepção de homem trazida pela Psicologia Histórico-Cultural possibilita e fundamenta com o propósito de compreender o homem na relação indivíduo-sociedade, tendo em vista o processo de humanização, nos leva a pensar em proposições e reflexões trazidas pelos textos e discussões apresentadas, da necessidade de se tomar a aprendizagem como geradora de desenvolvimento e seguir com proposições para lidar com as queixas escolar neste sentido.

Referências

Collares, Cecilia Azevedo Lima; Moysés, Maria Aparecida Affonso. (2014) Educação na era dos transtornos**.** In: Viégas, Lygia de Sousa [et al.] *Medicalização da educação e da sociedade: ciência ou mito?* Salvador: EDUFBA.

Collares, Cecilia Azevedo Lima; Moysés, Maria Aparecida Affonso. (2010) Preconceitos no cotidiano escolar: a medicalização do processo ensino-aprendizagem. In: Conselho Regional de Psicologia de São Paulo (Org.). *Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doença de indivíduos.* São Paulo: Casa do Psicólogo, p.193-213.

Chaui, Marilene. (2006). *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas.* São Paulo: Cortez.

Franco, Adriana de Fátima; Tuleski, Silvana Calvo; Eidt, Nadia Mara Eidt. (2016). O uso de medicamento controlado na educação infantil: um retrato preliminar do terceiro maior município paranaense. In: Campos, Herculano Ricardo; SouzA, Marilene Proença Rebello; Facci, Marilda Gonçalves Dias. *Psicologia e Políticas Educacionais*. Natal, RN: Edufrn.

Hobsbawn, Eric. *Sobre a História*. (2012). Companhia das Letras: São Paulo.

Meira, Marisa Eugênia Melillo. (2012). Incluir para continuar excluindo: a produção da exclusão na educação brasileira à luz da Psicologia Histórico-Cultural. In: Facci, Marilda Gonçalves Dias; Meira, Marisa Eugênia Melillo; Tuleski, Silvana Calvo. *A Exclusão dos incluídos: uma*

crítica da Psicologia da Educação à patologização e medicalização dos processos educativos. Maringá: Eduem.

Leontiev, Alexis Nikolaevich. (1978). *O Desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizontes: Lisboa.

Leal, Záira Fátima de Rezende Gonzalez. (2010) *Educação escolar e constituição da consciência: um estudo com adolescentes a partir da psicologia histórico-cultural.* 2010. 371 f. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

Leonardo, Nilza Sanches Tessaro; Suzuki, Mariana Akemi. (2016). Medicalização dos problemas de comportamento na escola: perspectivas de professores. *Revista de Psicologia*, v.28, n.1, p.46-54. Jan-Abri.

Patto, Maria Helena Souza. (1993). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia.* São Paulo: T.A. Queiroz, p.53-127.

Patto, Maria Helena Souza. (1984). *Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar.* São Paulo: T.A. Queiroz.

Pino, Angel. (2000). O social e o cultural na obra de Vigotski. *Educação e Sociedade*, Campinas, ano XXI, n. 71, p. 45-78, jul.

Poppovic, Ana Maria. (1972). Atitude e cognição do marginalizado cultural. *Revista Brasileira de estudos pedagógicos.* Rio de Janeiro, 57 (126), abr/jun.

Schneider, Dorith. (1985). Alunos Excepcionais: um estudo de caso de desvio. In: Velho, Gilberto. *Desvio e Divergência: uma crítica da patologia social.* Jorge Zahar Editor: Rio de Janeiro.

Schwarcz, Lilia Moritz. (1993). *O Espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil*, 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras.

Vigotski, Lev Semenovich. (2009) *A construção do pensamento e da linguagem.* 2. ed. São Paulo: Martins Fontes.

Vigotski, Lev Semenovich. (2008) *Pensamento e Linguagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotski, Lev Semenovich. (1931/1995). *Obras escogidas III: Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores.* Madrid: Visor.

Vygotski, Lev Semenovich. (1996). *Obras escogidas IV.* Madrid: Visor.

XIII CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL

PELA DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

27 a 30 de setembro de 2017 – Salvador – BA ISSN 1981-2566

www.conpe2017.ufba.br

ATOS NORMATIVOS DO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO: ACHADOS DA ANÁLISE DE CONTEÚDO[259]

Marilene Proença Rebello de Souza - USP[260]

Márcia Regina Cordeiro Bavaresco - USP[261]

Gisela Lays dos Santos Oliveira – USP[262]

Resumo: Este trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa qualitativa, de caráter documental que empregou a Análise de Conteúdo (Bardin, 2000) para compreender como as questões de aprendizagem e desenvolvimento são interpretadas e concretizadas nos atos normativos para os anos iniciais, do Conselho Municipal de Educação de São Paulo, no período entre 2007 e 2015. A Pré-análise foi a primeira etapa, que nos possibilitou selecionar os documentos; formular hipóteses e elaborar os indicadores para fundamentar a interpretação final. Os achados deste estudo mostram que as Indicações são os "Atos Interpretativos" que representam o processo que antecede à materialização, em que há um estudo e a interpretação das Políticas Públicas, considerado documento chave para acessar conceitos de desenvolvimento e aprendizagem e as Deliberações são os "Atos de Concretização", em que ocorre a materialização das políticas públicas no âmbito do município, decorrente de um Parecer, com repercussões para a qualidade da educação básica.

Palavras-chave: Conselho municipal de educação; políticas públicas educacionais; análise de conteúdo.

Introdução

O presente estudo apresenta os resultados de uma pesquisa sobre "A Participação do Conselho Municipal de Educação de São Paulo (CME-SP), na construção de políticas públicas para os anos iniciais do ensino fundamental, que se utilizou da Análise de Conteúdo para compreender como as questões de aprendizagem e desenvolvimento são concretizadas e interpretadas pelos atos normativos do Conselho Municipal de Educação de São Paulo. A pesquisa articula-se a pesquisa matricial internacional multicêntrica intitulada "Políticas Públicas e Prática Docente em países da Latino-América-Brasil, Cuba e México: concepções de aprendizagem e de desenvolvimento nos primeiros anos da escolarização" que visa

[259] Fonte de Financiamento: CNPq

[260] E-mail: marileneproenca@gmail.com

[261] E-mail: marciabavaresco@gmail.com

[262] E-mail: gil.libert83@gmail.com

consolidar a articulação entre pesquisadores do Brasil, Cuba e México que por meio desta pesquisa vem estreitando os laços na realização de trabalhos conjuntos, com apoio do CNPq.

O interesse pelo tema da aprendizagem e do desenvolvimento no processo de escolarização se dá por considerarmos que revelam concepções que norteiam as práticas docentes materializadas na vida diária escolar. Ou seja, desde os primeiros anos de escolarização, as propostas pedagógicas, as políticas educacionais e os currículos compreendem conceitos do campo da Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem que se materializam nas formas de ensinar, de compreender os estudantes aprendizes, de constituir estratégias e situações que promovam ou dificultem o processo de apropriação da leitura, da escrita e dos números.

Consideramos os textos das políticas públicas educacionais para os anos iniciais do ensino fundamental de suma importância como ferramenta, para compreender as concepções que regem o sistema público de ensino e o seu entorno, seja a prática docente, os materiais pedagógicos ou/e a formação de docentes.

Compreender o papel do Estado na elaboração de políticas públicas é fundamental assim como compreender os órgãos estatais que geram, administram e executam tais políticas. Embora a Constituição "cidadã" de 1988 instituiu a existência dos órgãos de controle social em todas as instâncias administrativas, é em 1996, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que se instituem oficialmente os Conselhos Municipais de Educação. Esta instância reguladora é representada pela sociedade civil juntamente com o poder público. Desta forma, os conselhos seriam órgãos estatais de gestão democrática compartilhada pelo governo e também por representantes da sociedade civil em um regime de colaboração e sob o princípio da cooperação e da participação.

A Constituição Federal de 1988, Carta Magna, reconhece o Brasil como uma República Federativa formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal (art. 10 da Constituição) assim, ao se estruturar dessa forma, faz sob o princípio da cooperação a implantação de "[...]um sistema de repartição de competências e atribuições legislativas entre os integrantes do sistema federativo, dentro de certos limites, reconhecendo a sua responsabilidade e autonomia" (Brasil, 1988). Dessa forma. entende-se uma das características

dada ao Conselho Municipal que é a autonomia no que tange a suas atribuições, ou seja, em nível municipal, nem a União e o Estado podem invadir a sua autonomia.

Entre as atribuições do Conselho Municipal de Educação (CME) estão:

a) Função consultiva em que se trata de responder a consultas sobre questões que lhe são submetidas sejam pelas escolas, pela Secretaria de Educação, pela Câmara de Vereadores, pelo Ministério Público, etc. O assunto a ser consultado pode ser variado como projetos, programas educacionais e experiências pedagógicas renovadoras do Executivo e das escolas.

b) Função propositiva em que CME participa emitindo opinião ou oferecendo sugestões.

c) Função Mobilizadora, em o órgão propõe-se a estimular a participação da sociedade no acompanhamento e no controle da oferta dos serviços educacionais. Outro esforço dessa função é fazer com que o espaço do CME seja mobilizado para angariar esforços das ações Estado, sociedade e família no que diz a respeito da qualidade desejado no ensino, discussões das políticas educacionais e no acompanhamento da sua execução.

d) Função deliberativa, compartilhada com a Secretaria de Educação, a por meio de atribuições específicas e de acordo com lei, tem competência em 1-elaborar seu próprio Regimento 2-criação, ampliação, desativação e localização de escolas municipais; 3- tomada de medidas para melhoria do rendimento escolar e 4-a busca de formas de relação com a comunidade.

e) Função normativa compete ao Município em baixar/elaborar normas complementares para o seu sistema de ensino e interpretar a Legislação e as normas educacionais.

f) Função de acompanhamento de controle social e fiscalizadora que se referem ao acompanhamento da execução das políticas públicas e à verificação do comprimento da legislação. É de competência do CME aplicar medidas e sanções a instituições ou pessoas físicas que descumprem a lei ou normas;

g) Função de planejamento de políticas educacionais e de avaliação institucional. Essa competência pode ser expressa em várias funções tais como propor as diretrizes

para os Planos Municipais de Educação, definir critérios para avaliação institucional das escolas do Sistema Municipal de Ensino.

No que tange a suas práticas, o CME-SP se expressa através de atos normativos que compreendem a textos legais, assim são eles: Indicações, Parecer, Resoluções/Deliberações. A Indicação é um ato propositivo subscrito por um ou mais dos conselheiros, contendo sugestão justificada sobre qualquer matéria de interesse do Conselho. O Parecer é um ato em que o Conselho Pleno ou qualquer umas das Câmaras Permanentes pronuncia-se sobre uma matéria de sua competência e o ato normativo decorrente de um parecer estabelecendo normas a serem observadas pelo sistema e pelo estabelecimento de ensino, denominam-se Resoluções e/ou Deliberações.

Portanto, analisar os atos normativos nos possibilitará compreender também como grande parte das políticas que atualmente se realizam em estados e municípios brasileiros são efetivadas por meio de deliberações, indicações e pareceres que são formuladas pelo Conselho Municipal de Educação, com participação de setores da sociedade civil e dos representantes do governo.

Procedimentos Metodológicos da Pesquisa

Com o objetivo de compreender como as questões de aprendizagem e desenvolvimento são concretizadas e interpretadas pelos atos Normativos do Conselho Municipal de Educação de São Paulo, a pesquisa de caráter documental, trabalhou com os Atos normativos emitidos no período entre 2007 e 2015, com políticas educacionais direcionadas para os anos iniciais do ensino fundamental.

Para realizar o levantamento dos atos normativos e submeter posteriormente, a análise de conteúdo, adotamos os seguintes procedimentos metodológicos:

a) Os Atos Normativos (Deliberação, Parecer e Indicação) foram extraídos do *site* do CME-SP[1] e inseridos em planilha de acordo com o ano, número, a data em que foram assinados. Tais documentos continham uma ementa breve que anunciava o assunto e a data de publicação no diário oficial, que tem sua legalidade retificada no jornal oficial do município;

b) Retirou-se desta planilha os Atos que respondem aos objetivos da pesquisa e estes foram denominados como Atos Normativos Escolhidos.

c) Os Atos Normativos Escolhidos foram dispostos em ordem de acordo com a gestão dos Prefeitos Gilberto Kassab (2007-2012) e Fernando Haddad (2013-2015) e ordenados de acordo com a natureza do documento, cronologicamente, na seguinte ordem: Pareceres, Indicações e Deliberações.

Para melhor compreensão e interpretação dos dados, a seguir, as Tabelas 1 e 2 identificaram os principais resultados quantitativos identificados como "Nº Total de Atos" e "Nº Total de Atos Escolhidos". O primeiro refere-se ao conjunto de Atos Normativos oficializados em cada uma das gestões municipais e o segundo refere-se ao conjunto de Atos Normativos atinentes aos objetivos da pesquisa.

Gestão do Prefeito Gilberto Kassab :

Tabela referente ao Nº Total de Atos Normativos e Nº de Atos Normativos Escolhidos entre o período de 2007-2012

	Deliberação	Indicação	Parecer
Nº Total	3	8	200
Nº de Atos Escolhidos	1	5	17

Tabela 1.: *Relação do número total Atos Normativos e número de atos escolhidos (2007-2012)*

Gestão do Prefeito Fernando Haddad:

Tabela referente ao Nº Total de Atos Normativos e Nº de Atos Normativos Escolhidos entre o período de 2013-2015

	Deliberação	Indicação	Parecer
Nº Total	4	5	150
Nº de Atos Escolhidos	2	2	14

Tabela 2.: *Relação do número total Atos Normativos e número de atos escolhidos (2013-2015).*

A Tabela 1, referente aos atos normativos promulgados durante 2007/2012, apresenta um maior número de Atos pois o espaço temporal de que esta pesquisa analisa, refere-se a metade do primeiro mandato e o segundo mandato da Gestão Kassab, assim, fica evidente que em seis anos, o número de documentos legais seja maior do que três anos referentes à gestão Haddad.

d) Após a separação dos Atos Normativos Escolhidos, elegeu-se duas grandes categorias a saber: Atos Interpretativos e os Atos de Concretização.

Os Atos Normativos Escolhidos e a divisão em duas grandes categorias se dá pela natureza dos documentos oficiais, assim compreendidos como Atos Interpretativos Indicações e os Pareceres compreendidos como os documentos oficiais que são interpretados pelo Conselho Municipal de Educação, antes de sua materialização e Atos de Concretização, Deliberações que expressam a concretização e materialização da política, pela sua expressão enquanto política pública municipal.

Achados da Análise de Conteúdo

O caminho metodológico em que esta pesquisa trilhou foi o da investigação dos documentos oficiais de acordo com a análise de conteúdo elaborado por Laurence Bardin (2000) uma vez que esse método se mostrou eficiente e permanente para o tipo de documentos do qual se trata esta pesquisa.

Para Bardin, a análise de conteúdo é um método que contém um conjunto de técnicas de análise em que se emprega procedimentos sistemáticos e objetivos afim de obter uma descrição desvelada e crítica a cerca de um dado conteúdo, seja ele uma entrevista, um documento oficial, um artigo científico, etc.

A respeito análise de conteúdo, Bardin (2000) aponta para as etapas inicias de organização de documentos para posteriormente serem sujeitas a interpretações minuciosas. Assim a pré-análise se configura pela primeira etapa de contato com os materiais a serem estudados, dessa forma, essa fase tem por objetivo sistematizar as informações iniciais que mais tarde constituirão um esquema “com vistas à elaboração de um plano de análise”. (Franco, 2012)

A pré-análise possui três etapas: a escolha de documentos a serem estudados, a formulação de hipóteses e/ou objetivos, e a elaboração de indicadores que irão fundamentar a interpretação final (Bardin citado por Franco, 2012). Ressalta-se de que não há uma obrigatoriedade cronológica de tais etapas pois um pode acontecer anterior ou posterior ao outro.

Referente às atividades, inicia-se essa etapa de pré-análise através de uma leitura flutuante, procedimento que consiste em ler os documentos que serão analisados, conhecer os textos e suas estruturas, reconhecer neles mensagem contidas e deixar-se invadir por impressões, emoções, sugestões, indagações, conhecimento e expectativas.

Posterior a etapa da leitura flutuante, Bardin (2000) aponta para a necessidade da escolha dos documentos a serem analisados e "estando o universo demarcado", é necessário a constituição de um "corpus". O corpus do trabalho o conjunto dos documentos escolhidos e definidos que serão submetidos a análise. Ainda nessa etapa o autor apresenta duas principais regras: o da Exaustividade, em que é consideração de todos os elementos desse corpus e da homogeneidade, referente a exigência que a forma de coleta seja homogênea.

A partir das categorias ou etapas de pré-análise, mostramos as primeiras impressões sobre os documentos oficiais, ou seja, os Atos Normativos Escolhidos que são de natureza Interpretativa e de Concretização.

A Leitura Flutuante dos Atos Interpretativos e dos Atos de Concretização

Na etapa da leitura flutuante, realizamos um contato exaustivo com o conteúdo, os documentos oficiais, a fim de nos deixarmos penetrar pelas primeiras impressões e formular hipóteses iniciais.

Os Pareceres são os Atos que estão em maior número totalizando-se em 30 documentos. Os pareceres têm uma estrutura de redação de documento que: é de iniciativa de alguém, tem um histórico que contextualiza o assunto, uma apreciação em que se interpreta o tema em questão e uma conclusão e encerra-se com a aprovação do plenário, instância maior do Conselho. Notamos que muitos pareceres são encaminhados pela Secretaria de Educação. A linguagem de tais documentos é jurídica, portanto, de difícil acesso, e que o entendimento se dele se desenvolve por conceitos centrais que são referências, assim, se não há prévio

conhecimento de tais, não se entende o documento. Em relação a ementa de cada Parecer, encontra-se grandes blocos com ementa "Novo Regimento Educacional" e pedidos de apreciação, autorização e oficialização aparecem em quase todos os documentos.

As Indicações são os Atos que estão em menor quantidade (5 atos) e possui uma estrutura em forma de relatório: introdução, posterior a uma parte dedicada ao amparo legal. Por ser um documento de com substância de base teórica, são atos chaves para se entender os conceitos que permeiam o objetivo da pesquisa.

Assim como as Indicações, as Deliberações também são atos em menor quantidade (4 atos) e referente a sua estrutura, apresenta redação em forma de lei com efeito de aplicabilidade e sempre parte de um interessado.

Formulação de Hipóteses

A partir da pré-análise, formula-se algumas hipóteses sobre a seleção dos documentos com base, constantemente, no objetivo da pesquisa. Na leitura flutuante dos Atos Interpretativos e de Concretização, foi possível verificar que as indicações são os atos que representam o processo que antecede à materialização, em que há um estudo e uma interpretação das Políticas Públicas. Assim, considera-se que estes são os documentos-chave para acesso aos conceitos de desenvolvimento e aprendizagem e as deliberações, a materialização, como desdobramento desta interpretação.

Seleção dos Documentos

Após a pré-análise e a leitura flutuante dos atos, foi possível reduzir o número de documentos e selecionar os documentos-chave para empregar a análise de conteúdo. Escolhemos nesta para cada ato interpretativo, o ato de concretização correspondente, conforme Tabela 3:

Atos Interpretativos (N=5)	Atos de Concretização (N=4)
Indicação 07/06 Ensino Fundamental de Nove Anos	*Não foi localizada a Deliberação da Indicação 07/06
Indicação CME 10/07 Critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para o estabelecimento de convênios com a Secretaria Municipal de Educação.	Deliberação 05/10 Fixa normas para credenciamento de instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, interessadas em estabelecer convênio com a SME.
Indicação CME 16/10 Diretrizes para a matrícula no ensino fundamental com base no Parecer CNE/CEB nº 12/10	Deliberação 03/06 Dispõe sobre o ensino fundamental de nove anos no sistema municipal de ensino de São Paulo.
Indicação CME nº18/14 Fixa normas para decisão de pedidos de reconsideração e de recursos contra a retenção de educandos nas escolas rede municipal de ensino do Município de São Paulo.	Deliberação 06/14 Fixa normas para autorização de funcionamento e supervisão de unidades educacionais privadas de Educação Infantil
Indicação 20/15 Dispõe sobre a inclusão e uso de nome social de travestis e transexuais nos registros escolares das unidades educacionais no Sistema de Ensino Municipal e dá outras providências correlatas	Deliberação 08/15 Dispõe sobre a inclusão e uso de nome social de travestis e transexuais nos registros escolares das unidades educacionais no Sistema Municipal de Ensino e dá outras providências correlatas

Tabela 3.*: Atos Normativos selecionados para a Análise de Conteúdo.*

Após a seleção dos Atos Escolhidos, definimos as Unidades de Análise e elegemos como unidade de registro "o tema" para localizar as asserções ligadas aos indicadores "Aprendizagem, Desenvolvimento e Escola". Desta busca, resultou em tabelas, que exemplificamos abaixo na Tabela 4 e 5, com uma síntese dos indicadores (Aprendizagem, Desenvolvimento e Escola) em suas expressões tal como aparecem nos documentos segundo as duas grandes categorias: Atos de Interpretação e Atos de Concretização.

Atos de interpretação

	INDICADORES		
Indicações	**Aprendizagem**	**Desenvolvimento**	**Escola**
Indicação **CME nº 07/2006** Ensino Fundamental de Nove Anos	• aprendizagens bem-sucedidas • atendimento às dificuldades específicas da aprendizagem • oportunidades de aprendizagem • oportunidades de aprendizagem no período de escolarização obrigatória	• desenvolvimento como criança e como adolescente • desenvolvimento da alegria, da ludicidade, da sensibilidade, da capacidade de observar e de vivenciar experiências interativas. • desenvolvimento da Informática Educativa • desenvolvimento de atividades voltadas ao convívio social, ao atendimento às dificuldades específicas da aprendizagem • desenvolvimento do estudante em seu itinerário formativo • desenvolvimento dos estudantes • desenvolvimento físico, sócio cognitivo, psicológico e afetivo	• cabendo orientação e supervisão do Poder Público tanto nas escolas diretas de seu sistema como nas instituições • discutir as concepções pedagógicas que permeiam as escolas • implica no tratamento do espaço da escola como parte importante do processo de formação das crianças • momento de desafio para que a escola, valendo-se da autonomia prevista em lei • permanência do estudante na escola • transformar a escola e garantir a inclusão social de todas as crianças[...]

Tabela 4.*: Modelo de Síntese elaborada para os Indicadores por temas dos Atos de Interpretação*

Atos de concretização

	INDICADORES		
DELIBERAÇÕES	**APRENDIZAGEM**	**DESENVOLVIMENTO**	**ESCOLA**
Deliberação 03/06 (Ref. Indicação CME 16/10)	• dificuldades específicas de aprendizagem • oferta equitativa de aprendizagem	• desenvolvimento da Informática Educativa. • desenvolvimento de atividades • desenvolvimento de projetos • desenvolvimento dos estudantes • experiências e seu desenvolvimento	• acompanhamento e orientação às escolas • avaliação da escola • efetiva permanência dos estudantes na escola • permanência diária dos estudantes na escola
Deliberação 05/10 (Ref. Indicação CME 10/07)	• condições de participação e aprendizagem aos alunos.	• avanços no desenvolvimento global dos alunos; • cronograma de desenvolvimento • transtornos globais de desenvolvimento	• Escolas de Educação Especial
Deliberação 06/14 (Ref. Indicação CME 18/14)	Nenhum registro	Nenhum registro	• retenção de educandos nas escolas • secretaria da escola
Deliberação 08/15 (Ref. Indicação 20/15)	Nenhum registro	Nenhum registro	Nenhum registro

Tabela 5.: *Síntese dos Indicadores por temas dos Atos de Concretização*

A organização dos indicadores por temas, permitiu-nos mostrar em termos quantitativos a frequência com que cada conceito apareceu nos documentos oficiais:

Atos de interpretação

	FREQUÊNCIA		
Indicações	**Aprendizagem**	**Desenvolvimento**	**Escola**
Indicação CME nº07/2006	4	7	6
Indicação CME nº 10/07	7	13	20
Indicação CME nº16/10	2	6	7
Indicação CME nº18/14	9	4	9
Indicação CME Nº20/15	Nenhum registro	Nenhum registro	2
Total	22	30	44

Tabela 6.: *Frequência dos Indicadores nos Atos de Interpretação*

Atos de concretização

	Frequência		
Deliberações	**Aprendizagem**	**Desenvolvimento**	**Escola**
Deliberação 03/06	2	5	4
Deliberação 05/10	1	3	1
Deliberação 06/14	0	0	2
Deliberação 08/15	0	0	0
Total	3	8	7

Tabela 7.: *Frequência dos Indicadores nos Atos de Interpretação*

Após considerar a frequência dos Indicadores por temas, reagrupamos os indicadores de acordo com o sentido no contexto em que apareceram nos atos normativos resultando em três categorias de análise a saber:

I) Desenvolvimento/Aprendizagem - relacionados à criança/estudante- nesta categoria observamos a presença dos conceitos de desenvolvimento e aprendizagem da Psicologia do Desenvolvimento sobre como a criança, em sua condição de estudante, aprende, suas necessidades de aprendizagem e dificuldades de aprendizagem;
II) Desenvolvimento/Aprendizagem - relacionados aos recursos necessários para garantir aprendizagem: agrupamos nesta categoria, os sentidos atribuídos para desenvolvimento de recursos considerados fundamentais para garantir a aprendizagem das crianças na escola;
III) Desenvolvimento/Aprendizagem - ligados ao papel da escola e dos profissionais- nesta categoria, o sentido de desenvolvimento está relacionado a função social da escola e ao papel dos profissionais da educação para promover a aprendizagem dos seus alunos.

As três categorias de análise foram dispostas segundo as Gestão do Kassab e Haddad, resultando no Quadro 1:

	Atos de interpretação		**Atos de concretização**	
Categorias de análise	**Gestão Kassab**	**Gestão Haddad**	**Gestão Kassab**	**Gestão Haddad**
Desenvolvimento/aprendizagem Relacionados à criança/estudante	aprendizagem a todos aprendizagem a todos aprendizagem na escola aprendizagem na escola aprendizagens da alfabetização e do letramento continuidade ao processo de desenvolvimento e de aprendizagem continuidade ao processo de desenvolvimento e de aprendizagem grande facilidade de aprendizagem a regular grande facilidade de aprendizagem a regular necessidades especiais de aprendizagem necessidades especiais de aprendizagem desenvolvimento como criança e como adolescente desenvolvimento da alegria, da ludicidade, da sensibilidade, da capacidade de observar e de vivenciar experiências interativas. desenvolvimento de acordo com suas próprias possibilidades	processo ensino aprendizagem ciclos de aprendizagem dificuldades de aprendizagem dificuldades e possibilidades de aprendizagem efetiva aprendizagem dos educandos processo de aprendizagem sujeito de seu processo de aprendizagem processo de aprendizagem e desenvolvimento	avanços no desenvolvimento global dos alunos desenvolvimento dos estudantes experiências e seu desenvolvimento transtornos globais de desenvolvimento	

	desenvolvimento de competências e valores em seu itinerário formativo desenvolvimento do estudante em seu itinerário formativo básico de modo desenvolvimento dos educandos com necessidades educacionais especiais desenvolvimento dos estudantes desenvolvimento dos estudantes desenvolvimento físico, sócio cognitivo, psicológico e afetivo desenvolvimento global das crianças desenvolvimento humano de toda população; desenvolvimento pleno de suas capacidades pleno desenvolvimento da pessoa pleno desenvolvimento; processo de desenvolvimento real promoção do desenvolvimento transtornos globais do desenvolvimento			
DESENVOLVIMENTO/APRENDIZAGEM Relacionados aos recursos necessários para garantir aprendizagem	adequadas ao desenvolvimento da criança caminho de seu desenvolvimento continuidade ao processo de desenvolvimento e de aprendizagem desenvolvimento da Informática Educativa desenvolvimento de atividades voltadas ao convívio social, ao atendimento às dificuldades específicas da aprendizagem	Desenvolvimento do currículo desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico desenvolvimento do trabalho	cronograma de desenvolvimento desenvolvimento da Informática Educativa. desenvolvimento de atividades desenvolvimento de projetos	

	desenvolvimento do estudante . promover seu desenvolvimento, teorias métodos e técnicas adequadas ao desenvolvimento das crianças			
DESENVOLVIMENTO/APRENDIZAGEM Ligados ao papel da escola e dos profissionais	assegurar o seu pleno desenvolvimento a igualdade de condições de acesso e permanência na escola acesso à escola regular atendimento educacional especializado seja também oferecido fora da rede regular de ensino, como complemento e não substitutivo da aprendizagem na escola regular cabendo orientação e supervisão do Poder Público tanto nas escolas diretas de seu sistema como nas instituições carência da oferta de atendimento especializado nas escolas regulares concepções pedagógicas que permeiam as escolas desafio para que a escola discutir as concepções pedagógicas que permeiam as escolas é a escola que deve se adaptar às crianças envolvimento da família, das escolas e instituições escola comum não consiga prover, podem ser atendidos, em caráter extraordinário, em escolas especiais, públicas ou privadas escola regular deve atender aos princípios constitucionais, não podendo excluir nenhuma pessoa em razão de sua origem, raça, sexo, cor,	processo ensino aprendizagem melhoria da aprendizagem a própria escola, por força de sua autonomia assegurar a autonomia da escola autonomia da escola autonomia da escola caberá à escola ofertar respostas em prazos ágeis, conforme determina a lei. condições para o acesso e permanência na escola Equipe gestora da escola Escola deve se pautar no Projeto Político-Pedagógico, no Regimento Educacional e nos registros de todas as ações gestão democrática da escola integração da escola com a comunidade novos métodos de trabalho nas escolas	oferta equitativa de aprendizagem; condições de participação e aprendizagem aos alunos concepção de criança, de dificuldades específicas de aprendizagem acompanhamento e orientação às escolas avaliação da escola efetiva permanência dos estudantes na escola Escolas de Educação Especial permanência diária dos estudantes na escola	retenção de educandos nas escola secretaria da escola,

	idade, deficiência ou ausência dela escolas diretas de seu sistema como nas instituições privadas espaço da escola falta de condições necessárias para o atendimento em escolas da rede municipal de ensino implica no tratamento do espaço da escola como parte importante do processo de formação das crianças inclusão deverá ser feita na escola comum da rede pública regular matriculados nas escolas de educação básica momento de desafio para que a escola, valendo-se da autonomia prevista em lei na escola comum, que o educando com necessidades educacionais especiais terá oportunidade de interagir e de realizar trocas apropriadas com o meio escolar Nas escolas municipais regulares, são as Salas de Apoio e Acompanhamento à Inclusão – SAAI necessidades educacionais especiais na escola regular nenhuma outra instituição substitui a inclusão realizada na escola regular oferta de serviços de apoio especializado em escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular			

	período de transição para que os sistemas de ensino e as escolas permanência do estudante na escola serviços especializados, que não se constituem como escolas tempo de permanência do estudante na escola transformar a escola transformar a escola e garantir a inclusão social de todas as crianças avaliação do processo ensino e aprendizagem. avaliação do processo ensino e aprendizagem. avaliação educacional do processo ensino e aprendizagem avaliação educacional do processo ensino e aprendizagem resultados de aprendizagem alcançados por meio das avaliações internas e externas			

Quadro 1: *Síntese dos Indicadores por Temas na Gestão Kassab e Haddad, distribuídas por categorias de análise*

Nos atos interpretativos podemos observar que na gestão Kassab, na categoria de análise I, a aprendizagem é para todos na escola, lá que se aprende a alfabetização e o letramento, que a aprendizagem tem continuidade, há tanto facilidade na aprendizagem, quanto uma aprendizagem que se tem necessidades. Na categoria II, aparece o desenvolvimento da alegria, da ludicidade, de competências, de valores, desenvolvimento de necessidades, desenvolvimento físico, sócio cognitivo, psicológico, afetivo. Na categoria III) a escola por sua vez tem que se adaptar para garantir, assegurar e atender os princípios constitucionais de igualdade, acesso e permanência na escola. Compete a escola e seus profissionais atendimento adequados às necessidades de aprendizagem, assegurar as condições necessárias para promover o desenvolvimento, desenvolver teorias, métodos, técnicas atividades adequadas, avaliando a aprendizagem e acompanhando os resultados.

Na gestão Haddad, observamos que os temas que aparecem na categoria de análise I, a aprendizagem e desenvolvimento são um processo, passa por ciclos de aprendizagem, há dificuldades neste processo, como também possibilidades, criança aparece como sujeito do processo de aprendizagem. Na categoria II, o desenvolvimento está ligado ao currículo, ao Projeto Político Pedagógico, do trabalho como sendo os recursos necessários para a o desenvolvimento e aprendizagem. A categoria III, a escola precisa de melhorias, de autonomia, de gestão democrática do ensino.

Nos atos de concretização, há menor número de registros dos temas, contudo os temas referem-se a ações propositivas, com mais ocorrências na gestão Kassab, dado o tempo de recorte desta pesquisa (2007-2015), que selecionou atos dos seis anos de Kassab e três anos da gestão Haddad. Assim, registramos na categoria I) políticas propositivas em que o desenvolvimento aparece relacionados a avanços e experiências de desenvolvimento. Na categoria II) surge asserções para cronograma de desenvolvimento, desenvolvimento da informática, de projetos que fazem sentido ao olhar a categoria III, em que a escola deve ofertar as condições equitativas de acompanhamento e orientação. Na gestão Haddad, não se verificou registros na categoria I, na categoria II as políticas estão voltadas para a retenção e secretaria da escola e não se observou registros para a categoria III.

Considerações finais

A análise de conteúdo empregada neste estudo com o objetivo de compreender como as questões de aprendizagem e desenvolvimento são concretizadas e interpretadas pelos atos Normativos do Conselho Municipal de Educação de São Paulo possibilitou constatar que as questões de aprendizagem e desenvolvimento são primeiramente interpretadas nos atos denominados Indicações e posteriormente, concretizadas nos atos Deliberativos.

As Indicações são de fato, os documentos chave para acessar as concepções de desenvolvimento e aprendizagem. A palavra aprendizagem é mais citada nos atos de interpretação, ao contrário de desenvolvimento que foi o mais citado nos atos de concretização.

Nas Deliberações, o Conselho manifesta-se dentro de suas atribuições de caráter normativo, estabelecendo as normas para o Sistema de Ensino, após ter interpretado a legislação nacional, nas Indicações.

Em relação aos Atos Normativos específicos, notamos que o conceito de desenvolvimento na Deliberação 03/06 está relacionada a idade em que a criança poderá com 7 anos completos ou mais, que tenha ou não frequentado a educação infantil, ser matriculada na série adequada do Ensino Fundamental de Nove anos. Delega a escola para que realize a avaliação para tal ingresso considerando as experiências do aluno e seu desenvolvimento, o que remete a ideia de desenvolvimento que considere a idade cronológica. Já na Deliberação 06/04, em que orienta quanto aos pedidos de reconsideração e quanto a reclassificação de alunos do ensino fundamental, o Conselho tem o papel de estabelecer prazos e a posição consultor. Conclui-se que a partir dessas duas deliberações, nos Atos interpretativos, ocorre uma interpretação dos conceitos na literatura e nos documentos oficiais, de forma exaustiva, resultando em reflexões.

Outro dado de pesquisa, refere-se ao papel Conselho Municipal de Educação como em sua atuação mais voltada para a Educação Infantil do que para o ensino fundamental, razão pela qual identificou-se um número restrito de indicações e deliberações.

Os achados da análise de conteúdo permitiram maior compreensão de tensões e tendências que constituem propostas educacionais no campo da educação pública e estes delimitam, em um campo legislativo, concepções de educação, escola, ensino aprendizagem, sociedade e política. Assim, as questões legislativas são uma ferramenta de interesse pouco estudada pela Psicologia no campo da Educação, na compreensão das formas como a política educacional se estabelece e torna-se de fato educativa, daí a necessidade de continuidade da pesquisa com foco voltado para as políticas públicas para a educação infantil, área de atuação escolhida pelo CME de São Paulo.

Referências

André, M. E. D. A. (1993). *Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos.* Caderno de Pesquisa, v. 45, p. 66-71

Angelucci, C.B. (2006). *Políticas públicas em Educação: uma análise crítica a partir da Psicologia Escolar*. São Paulo: Casa do psicólogo.

Asbahr, F. S. F. (2014). *Notas sobre o ensino de psicologia escolar em uma concepção crítica.* Psicologia: Ensino & Formação, v. 1, p. 20-31.

Bardin, L. (2000). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições.

Bavaresco, M. R.C. (2004). *As Interfaces de um Programa Oficial de Formação: Profa- Do Escrito à Dinâmica de Formação*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, Santa Catarina, Brasil.

Beatón, G.A. (2006). *La persona enlo histórico-cultural*. São Paulo: Linear B.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Universidade Federal de Santa Catarina. *Curso de formação continuada de conselheiros municipais de educação.* Módulo 2. Brasil: MEC, 2014.

Carnoy, M. (1999). *Estado e Teoria Política*. (5º ed) Campinas: Papirus.

Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (1988) Brasília, DF. Recuperado em 14 julho 2017, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

Denzin, N.K; Lincoln, Y.G. (2006) *Planejamento da Pesquisa Qualitativa. Teorias e Abordagens.* P.A. Artmed, Cap. 1. Introdução. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa em Psicologia educacional e escolar. 1a.ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, v. 1, p. 215-228.

Fariñas, G.L(2010). *Psicología, Educación y Sociedade (um estudio sobre desarrollo humano).* Havana: Ed. Felix Varela.

Franco, M. L. P. B. (2012). *Análise de conteúdo.*4ºed. Brasília: Liber Livro.

Höfling, E. M. (2001). Estado e Políticas(Públicas) Sociais**.** *Cadernos Cedes*, a. XXI. v.55, p.30-41)

Morin, E. (1983). *El método. La vida de la vida.* Madrid: Cátedra.

Nenevé, M.; Souza, M. P. R. (2006). *A educação para cidadania: intenção e realidade.* Revista Educação e Cidadania, v. 5, p. 75-84.

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

Rockwell, E. (2009) *La Experiencia Etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.

Souza, M. P. R. (2006) *Pesquisa Qualitativa e sua importância para a compreensão dos processos escolares***.** In: Joly, M.C.A.; Vectore, C. (Org.). Questões de Pesquisa e Práticas em Psicologia educacional e escolar. 1a.ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, v. 1, p. 215-228.

Souza, M. P. R. (2010). *Psicologia educacional e escolar e políticas públicas em Educação: desafios contemporâneos*. Em Aberto, v.23, p. 129-149.

Vygotski, Lev. (1987). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. La Habana.* Ed. Científico Técnica.

XIII CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL

PELA DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

27 a 30 de setembro de 2017 – Salvador – BA ISSN 1981-2566

www.conpe2017.ufba.br

CONCEPÇÕES DE ACADÊMICOS SOBRE ATUAÇÃO EM PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL EM RORAIMA

Márcia Justino Ferreira - UFRR[263]

Carlos Eduardo Ramos - UFRR[264]

Introdução

A Educação, como uma importante área de atuação para psicólogas (os), continua ampliando cada vez mais seu escopo de pesquisas e práticas profissionais. Um questionamento que se encontra em evidência se refere às possíveis especificidades dos conhecimentos da Psicologia para a compreensão dos fenômenos e processos escolares e educativos. Se a Psicologia caminhou na direção de ressignificar-se como ciência nesse campo e de procurar novos rumos no sentido de modificar sua atuação na área da Educação, pode-se dizer que essas transformações ocorreram à luz de novas direções que também foram se desdobrando em sua relação com o contexto político brasileiro (Souza, 2010).

Foi nos últimos trinta e cinco anos, tendo como marco o trabalho pioneiro de Maria Helena Souza Patto, de 1984, com o título "Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à Psicologia Escolar", que se esboçou uma crítica à formação profissional e ao modelo de atuação dos psicólogos na Educação do país. Assim sendo, desde esse período que a área vem construindo uma postura cada vez mais crítica e comprometida com as demandas sociais. Os diálogos e debates têm avançado por meio de novos paradigmas e prismas, que direcionam e redefinem formas críticas para a compreensão do desenvolvimento psicológico humano e da construção do conhecimento, que ocorrem nos espaços educacionais, isto é, em uma compreensão de crítica que implica em considerar as determinações históricas e culturais que incidem sobre os fenômenos investigados.

Frente a essa realidade, o presente artigo é um recorte da monografia defendida no ano de 2016, com o título Atuação em Psicologia Escolar: concepções de alunas e alunos do curso

[263] E-mail: jf.marcia@gmail.com
[264] E-mail: carlostte@gmail.com

de Psicologia da Universidade Federal de Roraima (Ferreira, 2016). No presente recorte, procuramos apresentar as concepções, conhecimentos e interesses sobre o campo de atuação da Psicologia Escolar e Educacional na visão dos estudantes de Psicologia em formação.

Desdobramentos da psicologia escolar no Brasil

A partir de 1970, com um cenário nacional passando por profundas mudanças socioeconômicas, oriundas principalmente das lutas por melhores condições de trabalho, saúde, educação, além de uma nova organização política, caracterizada pelo surgimento de entidades representativas das diversas categorias profissionais, visualizou-se uma inquietação dos profissionais da Psicologia que atuavam na interface com a educação. Assim sendo, as (os) psicólogas (os) se mobilizaram para romper com um modelo de atuação que centralizava no estudante os problemas de aprendizagem, sem questionar os métodos empregados em sala de aula e toda a complexidade dos fenômenos envolvidos no processo de escolarização (Souza, 2010).

Frente a isto, a classe vislumbrava atuar mais diretamente junto as demandas e questões sociais (Souza, 2010), essa postura dos psicólogos expressou um período de mudanças nas produções teóricas da Psicologia Escolar e Educacional. Assim, nas produções científicas e práticas contemporâneas, a relação entre Psicologia e Educação, buscou se pautar em uma perspectiva crítica, isto é, referendando um arcabouço teórico que destacasse a necessidade de uma compreensão acerca dos determinantes históricos e culturais da constituição humana, chegando assim a uma compreensão mais abrangente da interdependência entre os processos psicológicos e os processos educacionais. Além do mais, a postura crítica que se almeja com esta reflexão é aquela que segundo os escritos de Oliveira (2016, p. 27), indica “que na sociedade capitalista uma concepção de teoria e prática que se pretenda crítica em Psicologia Escolar deve estar implicada com a transformação social e comprometida com a efetivação da democratização educacional”.

Antunes (2008) descreve que o papel que a Psicologia exercia na educação tornou-se objeto de crítica em virtude da utilização e da interpretação indiscriminadas de teorias e técnicas psicológicas, principalmente dos testes, da culpabilização da criança e de sua família pelos

problemas ditos de "ordem emocional", sendo isto suficiente para justificar o desempenho do aluno na escola e a redução dos processos pedagógicos a fatores de natureza psicológica.

Essa prática de atuação, de acordo com (Antunes, 2008), produziu uma tendência reducionista dos "problemas" do aluno, o que aconteceu tanto por pedagogos como pelos próprios psicólogos. Segundo a autora, durante a mobilização criticava-se a utilização dos testes e a interpretação de seus resultados, que atribuía ao aluno a determinação de seus "problemas", desconsiderando as condições pedagógicas e outras no processo. Também, o encaminhamento de alunos com deficiência que, sob a justificativa de lhes proporcionar uma "educação especial", relegava-os a condições precárias e segregacionistas de ensino, reforçando estigmas e preconceitos, produzindo social e pedagogicamente a deficiência intelectual.

Outros problemas como atrasos no desenvolvimento, distúrbios de atenção motores ou emocionais, estes últimos em geral relacionados particularmente às condições intrínsecas da criança ou da família, foram o ponto alto da crítica a essa forma de atuação que desconsiderava os determinantes de natureza histórica, social, cultural, política e econômica relacionados a questões pedagógicas. A visão era demasiado reducionista, ressaltando que a concepção anterior à crítica reduzia os fatores educacionais e pedagógicos a interpretações "psicologizantes" (Antunes, 2008).

A perspectiva da Psicologia Escolar crítica, de fundamentação marxista, aponta a necessidade de considerar que o objeto de avaliação não é o aluno, mas as diferentes relações e práticas do processo de escolarização que produziram a queixa em relação ao aluno. Destarte, Meira (2003) menciona que é através da compreensão das possibilidades de desenvolvimento de todos os envolvidos, criança, a família e a escola, que poderão surgir estratégias de intervenção do psicólogo que possibilitem a superação das dificuldades encontradas neste espaço.

Entretanto, como aponta Marinho-Araújo (2010), apesar dos avanços na compreensão do processo de escolarização e da contribuição da Psicologia Escolar, ainda existem desafios a serem vencidos no que diz respeito à modificação das práticas de atuação do psicólogo no campo da Educação, que em larga medida se mantem bastante semelhante àquelas que vigoravam durante a década de 1960, tais como: realizar atendimentos de forma individual aos alunos encaminhados com queixas escolares de diversas ordens; adaptá-los às normas e

condutas escolares vigentes; e tratá-los por meio de estratégias baseadas no modelo clínico-terapêutico, o que contribuiu para psicologização, rotulação e naturalização dos problemas escolares.

Nesse sentido, de acordo com os estudos de Souza (2010, 2009), o desafio que se coloca à área na atualidade é a consolidação de um perfil profissional comprometido com a pesquisa, com um contínuo investimento pessoal e profissional, com escolhas teóricas que atribuam sentido e significado à atuação, com desenvolvimento de competências e de posturas éticas que oportunizem a permanente reflexão sobre suas práticas e uma lúcida compreensão do sistema educacional em suas dimensões política e social. Ou seja, é necessário nos tempos atuais um perfil profissional dos psicólogos que considere ser fundamental analisar as concepções da vida cotidiana da escola para compreender a constituição das queixas neste espaço.

Visualizando esse panorama, e, a partir de observações pessoais, percebemos uma certa falta de interesse pela Psicologia Escolar e Educacional e sua área de atuação por parte dos graduandos do curso Psicologia da Universidade Federal de Roraima (UFRR), e numa outra instituição a que tivemos acesso. Nas impressões que tivemos, pareceu-nos existir uma tendência dos alunos a rejeitar a possibilidade de atuação no campo da Psicologia Escolar, o que nos fez indagar se nossa percepção estava adequada e, em caso de resposta positiva, indagar-nos sobre o que contribuía para tal postura. Foi quando germinou a ideia de realizar uma pesquisa sobre o tema, pois só investigando tal percepção pessoal é que se poderia obter algum conhecimento sobre o interesse dos futuros psicólogos em atuar na área da Psicologia Escolar e Educacional.

Método

Este estudo, de abordagem quanti-qualitativa, tratou-se de uma pesquisa exploratória, que de acordo com Andrade (2010) permite uma maior familiaridade entre o pesquisador e o tema pesquisado. A pesquisa se propôs a levantar a concepções de alunas e alunos do curso de Psicologia da UFRR sobre a atuação em Psicologia Escolar, assim sendo, foi investigado um terreno novo no tocante ao Estado de Roraima, localizado no extremo norte do país.

A pesquisa foi dividida em duas etapas, a primeira se constituiu de uma revisão de literatura, contribuindo também para a elaboração do instrumento de coleta de dados e para a análise. Após a aprovação da pesquisa pelo Conselho de Ética da Universidade Federal de Roraima, processo nº 103221/2015, teve início a coleta de dados, segunda etapa da pesquisa. Nesta, foi realizado o levantamento dos dados utilizando um questionário, instrumento de pesquisa elaborado em conformidade com as definições de Marconi e Lakatos (2009), composto por questões abertas e fechadas; o mesmo foi aplicado com os alunos em sala de aula, em horários previamente combinados com os próprios e com os professores.

Nesse sentido, o estudo contou com a participação de 71 alunos do curso de Psicologia da UFRR. Este cálculo foi feito a partir de um universo total de 259 acadêmicos, número oficial de matriculados no curso no ano de 2015, informado pelo Departamento de Registro e Controle Acadêmico (DERCA) da instituição.

O tamanho da amostra foi calculado com intervalo de confiança de 90% e margem de erro de 10% para mais ou para menos, numa distribuição normal dos dados, segundo a Calculadora de Amostragem Virtual (2015). Tratou-se de uma amostra de conveniência (não probabilística) em que participaram da pesquisa aqueles indivíduos que voluntariamente concordaram em fazer parte do estudo, sendo que o universo foi composto por acadêmicos de todos os semestres do curso. Por turma, contou-se com quatorze alunos e como havia cinco turmas, uma delas ficou com um aluno a mais por causa do total ímpar de participantes. Salienta-se que foram tomados todos os cuidados necessários no que se refere às exigências do Comitê de Ética em pesquisa com seres humanos, ocorrendo tudo dentro do previsto e sem riscos às partes envolvidas.

Procedimento para análise dos dados

O instrumento utilizado para coleta do material empírico, o questionário, foi composto de duas partes, a primeira objetivou fazer uma caracterização dos participantes e a segunda tratou das questões temáticas. Primeiramente, fez-se a análise da primeira parte com a finalidade de construir um perfil dos sujeitos que participaram do estudo. A segunda parte do questionário, foi composta por sete questões temáticas, as quais foram analisadas uma a uma. Sobre a composição das questões, as de número quatro e seis do questionário foram questões

fechadas; as questões um, dois, três e sete, foram questões abertas. Estas últimas foram organizadas e analisadas manualmente, uma a uma em cada um dos 71 questionários. Neste trabalho serão apresentados os resultados das questões três, seis e sete, que dizem respeito ao conhecimento dos pesquisados sobre os espaços de atuação do psicólogo escolar, suas atribuições e sobre o interesse dos participantes da pesquisa em atuar na área, mais adiante se expõe o enunciado de cada uma delas.

Resultados e discussão

Participaram da pesquisa cinco turmas diferentes do curso de Psicologia da Universidade Federal de Roraima. Os alunos estavam cursando o segundo, quarto, sexto, oitavo e décimo semestres, à título de informação, salienta-se que os estudantes entraram na instituição de ensino no ano de 2015, 2014, 2013, 2012 e 2011 respectivamente. Essa amostra foi composta por estudantes de todas as turmas que naquele momento estavam em formação na UFRR.

Verificamos que a população pesquisada, em sua maioria, era composta por adultos jovens e pardos, entretanto, chama-se a atenção para o número expressivo das outras classificações. Comparando-se com o censo do IBGE (2010) da população local, 61% dos boa-vistenses se autodeclararam de cor parda, 21% branca, 11% indígena, e 6% preta. Sendo os dois primeiros itens correspondendo aos achados desta pesquisa. Quanto a naturalidade, em sua maioria, os pesquisados eram naturais do próprio Estado, residentes na cidade de Boa Vista e, em sua maior parte, pessoas solteiras.

Assim sendo, os dados acima atenderam ao objetivo de traçar um panorama acerca de quem eram e o que faziam os participantes da pesquisa. Destarte, constatou-se que, numa visão geral, a população acadêmica do curso de Psicologia era expressivamente composta por adultos jovens, de cor parda e solteiros, sendo roraimenses, residindo em Boa Vista, e dedicados apenas aos estudos durante a realização da pesquisa. Uma das justificativas desta última informação possivelmente tem relação com o curso ser em período integral e não haver a opção do curso de Psicologia no período noturno, o que dificulta ou impossibilita o ingresso e permanência de alunos que trabalham durante o dia.

Referente aos dados das questões do questionário que iremos discutir, a Questão 3 do questionário, trazia o seguinte enunciado: “Onde atua o(a) Psicólogo(a) Escolar?”, que

pretendia saber os locais de atuação do psicólogo escolar a partir da concepção dos acadêmicos. De maneira geral, prevaleceram respostas que afirmavam que o psicólogo escolar atuava na escola e/ou instituições de ensino públicas ou privadas de todos os níveis, sendo que alguns responderam que as secretarias de educação também seriam um possível espaço de atuação. Tal configuração de respostas se assemelha ao que identifica Martínez (2009), que afirma que o psicólogo escolar e educacional trabalha em instituições do sistema educativo, nos seus diferentes níveis e modalidades, bem como podem ocupar cargos de gerência, formação e assessoria técnica nas diferentes instâncias em que o sistema educativo se organiza, ou seja, desde as secretarias municipais de educação até os órgãos federais.

Não foi expressivo, mas apareceu como resposta que os profissionais de Psicologia Escolar também trabalhariam em abrigos, orfanatos, nos Centros de Referências de Assistência Social, organizações não-governamentais (ONGs), em órgão cujo foco é a aprendizagem, além da área administrativa da escola. Isso evidencia que o acadêmico tem uma visão bastante abrangente dos locais de atuação desse profissional, corroborando com a literatura, pois Martínez (2009) esclarece que os psicólogos escolares e educacionais trabalham em múltiplos espaços educativos como casas-abrigos, programas de educação comunitária, penitenciárias, meios de difusão massiva, universidades coorporativas, entre outros.

Já Marinho-Araújo (2010), complementando a lista de locais, acrescenta: creches, orfanatos, associações, organizações não-governamentais (ONGs), serviços públicos de educação e saúde, empresas de pesquisas ou assessorias e outras variadas instituições com enfoque assistencial, empresarial, filantrópicas, entre outras de cunho educativo. Frente a isto, afirmamos o quanto é abrangente os espaços de atuação do psicólogo escolar, que com uma formação de qualidade e crítica, permite que ele atue nesses espaços como agente de transformação social.

Concernente a Questão 6 do questionário, esta apresentou o seguinte enunciado: “Assinale com um X o valor da concordância ou discordância de acordo com cada uma das afirmações abaixo, sendo 1 discordância total e 6 concordâncias total. Os valores intermediários representam maior ou menor grau de concordância, quanto maior o número, maior a concordância”. Frente a isto, os alunos responderam a essa questão numa escala do tipo likert de 6 pontos, variando de 1 (discordância total) a 6 (concordância total). Para fins de análise,

considerou-se que as respostas marcadas nas colunas de 1 a 3 discordavam dos itens e as respostas marcadas nas colunas de 4 a 6 concordavam com os itens.

Esta questão tratou das atribuições do psicólogo escolar, para tanto, foram misturadas questões do fazer deste profissional, do pedagogo, do psicopedagogo, do psicólogo organizacional, além de algumas questões "obsoletas" da Psicologia Escolar, isto é, perguntas sobre práticas que não são recomendadas com o fim em si mesmas, como é o caso da aplicação de testes e atendimento clínico dentro da escola, conforme Antunes (2008), Meira (2003), Patto (1984), entre outros estudos utilizados nesta pesquisa.

Como resultado, a maior parte dos alunos demonstrou certa confusão acerca da atuação do psicólogo no espaço escolar, grande parte deles marcaram itens incoerentes com a atribuição do psicólogo escolar. Verificou-se que muitos alunos acreditavam que atribuições do psicopedagogo seria do psicólogo escolar, sugerindo-se que se faz necessário uma diferenciação mais pontual dessa área de atuação para que o acadêmico visualize melhor o limiar entre as funções dos profissionais apresentados.

Por outro lado, Martínez (2010) afirma que atualmente está sendo muito debatida entre os interessados na área da Psicologia Escolar e Educacional no que concerne à questão da identidade do psicólogo que atua no âmbito educacional. A autora argumenta que o que é particular do psicólogo em relação a outros profissionais do espaço escolar, constitui objeto de dúvidas e inquietações não somente entre esses outros profissionais, mas também entre os próprios psicólogos escolares. Desse modo, se por um lado os alunos expandiram a possibilidade de atuação do psicólogo escolar a ponto de confundir suas atribuições, por outro lado, isso não é especifico da instituição pesquisada, mas da área como um todo corroborando com a referida autora. Ainda, cabe destacar que isso é visto como positivo, uma vez que essa situação é a concretização da gradual mudança de um modelo de atuação tradicional para um modelo de atuação mais amplo e diverso, construído sobre outras bases e em maior correspondência com as urgentes demandas do sistema educativo.

A mesma autora discorre que a especificidade do trabalho do psicólogo no espaço escolar está essencialmente relacionada ao núcleo fundamental de sua formação, isto é, ao funcionamento psicológico humano e às competências vinculadas a esse objeto. Assim, Martínez (2010) chama a atenção para tal aspecto, esclarecendo que a formação permite ao

profissional psicólogo um olhar específico e diferenciado sobre os processos subjetivos, sociais e individuais que se expressam no contexto escolar. A autora, também expõe que existem algumas direções de trabalho em que a atuação do psicólogo escolar complementa produtivamente a de outros profissionais, aportando o "olhar psicológico" ao objeto de trabalho em foco e às formas de ação específicas. Ela ainda comenta que algumas formas de atuação, como orientação aos pais e orientação sexual, não são exclusivas do psicólogo escolar, aspecto que faz com que este atue também em conjunto com os outros profissionais da escola.

Desse modo, Martínez (2010, 2009) compreende que a delimitação do fazer do psicólogo, dentro da instituição educacional, toca outras áreas profissionais que aí também se encontram. Desse modo, entende-se que a articulação do trabalho do psicólogo com o trabalho dos outros especialistas vinculados a instituição escolar resulta fundamental para que sua atuação seja eficiente. Com isso, Martínez destaca a importância de que o psicólogo escolar forme parte ativa da equipe de direção pedagógica da escola, ou seja, a atuação do psicólogo na escola vai somar-se ao trabalho da equipe, contribuindo para um trabalho intenso e criativo. Porém, é importante que os acadêmicos compreendam sua competência diferenciando-a da atuação dos demais papeis profissionais existente no interior da instituição escolar.

No que se refere à Questão 7 do questionário, enunciado: "Você considera a possibilidade de atuar na área de Psicologia Escolar?", quando questionados acerca da possibilidade de atuar na área, constatou-se que 69% (N=49) dos estudantes relataram que atuariam na referida área contra 31% (N=22) que respondeu que não atuaria. Na mesma questão, foi solicitado que comentassem suas respostas, sendo verificado que entre aqueles que responderam que sim, que atuariam, dezoito alunos consideraram a possibilidade de atuar na área em questão com o fim de conhecer o campo de atuação antes de decidirem por qual área seguir carreira; dezessete participantes indicaram interesse pessoal; sete respondentes apontaram que seria por causa do mercado de trabalho, observando concursos públicos principalmente; cinco estudantes consideravam a possibilidade em função da relevância do trabalho desenvolvido pelo psicólogo escolar junto à sociedade, e; dois acadêmicos não teceram comentários à questão.

Quanto aos que consideraram firmemente a possibilidade de não atuar, suas justificativas se centralizaram em torno das seguintes demandas: por não sentirem nenhuma

identificação pela área no momento da pesquisa; por não terem interesse algum; e/ou seu interesse se centrar em outras áreas de atuação naquele momento da realização da coleta dos dados.

Vale destacar que a afirmação positiva da grande maioria dos participantes, 69% (N=49), acerca da possibilidade de atuar na área de Psicologia Escolar foi um dado surpreendente para nós em virtude da desconfiança inicial que motivou a pesquisa.

Considerações finais

Compreender as diferentes concepções dos alunos de um curso de Psicologia a partir de suas respostas, não foi uma tarefa simples, pois as pessoas e seus pensamentos são demasiadamente complexos para se conseguir apreender num primeiro e curto estudo todas as variáveis envolvidas, destarte, observa-se que a atividade de pesquisa é sempre complexa. Mas por mínimo que seja o resultado frente ao grande esforço empregado, com esses achados se buscou estabelecer uma relação entre a visão dos alunos sobre a Psicologia Escolar e Educacional e o interesse destes em atuar profissionalmente na área, a partir da experiência concreta de um curso superior universitário. Assim sendo, as questões pensadas para o questionário, cumpriram com objetivo da pesquisa, uma vez que, de uma maneira geral, foi possível verificar o grau de conhecimento dos alunos a respeito das atribuições do psicólogo escolar, bem como dos espaços de atuação deste profissional e se os estudantes, futuros profissionais, interessavam-se em atuar no campo em questão.

Com relação ao campo de atuação do psicólogo escolar, sabemos que também é permeado por ideologias (Martínez, 2009). Ideologias essas que perpassam o fazer de cada profissão - e como estas profissões são exercidas por pessoas, isto é, indivíduos concretos, interativos, intencionais e sujeitos emocionais – segundo Oliveira (2016), em sociedade nós seres humanos temos a circulação de ideologias, geralmente pensamentos e valores das classes dominantes, desse modo, as nossas relações sociais são engendradas pelo caráter ideológico, podendo ocorrer intensos conflitos de ideologia quando profissionais de campos diferentes se encontram atuando num mesmo espaço de trabalho.

Diante disso, é o sujeito psicológico quem atua e o faz a partir das configurações subjetivas que constituem sua personalidade (compostas pelo caráter histórico e cultural) e da

forma como se representa o espaço social onde sua ação tem lugar, com seus colegas de outras profissões e a ideologia que permeia o próprio espaço escolar. Além do mais, Martínez (2009) indica que enquanto atuamos, "Ser Sujeito" significa expressar o próprio caráter e que devemos fazê-lo de maneira ativa e criativa, e, considerando-se que a ação do psicólogo escolar desafia e amplia os limites que lhe são impostos pelas formas de organização do espaço social, deve de modo cônscio tentar não se sujeitar totalmente a essa organização, mas atuar levando em consideração suas posições para poder desenvolver seu trabalho a partir de uma postura reflexiva e crítica.

Com as respostas dos participantes acerca da prática do psicólogo escolar, permitiu-nos perceber que a definição sobre a atuação estava em transformação, pois a visão deles, comparando-se os alunos de início, meio e final de curso, foi se distanciando do modelo de atuação clínico-terapêutico à medida que foram se apropriando dos estudos da área nos semestres finais do curso de Psicologia. Não obstante, a literatura (Guzzo, 2011; Marinho-Araújo & Almeida, 2010; Martínez, 2010; Meira, 2000; Patto, 1984, Souza, 2009) ressalta que uma concepção mais ampla da Psicologia Escolar segue se fortalecendo, mas não sem polêmicas, dúvidas e controvérsias. Dentro da própria Psicologia se percebe a consolidação de novos enfoques teórico-metodológicos, isto é, abordagens que consideram o indivíduo como parte de sistemas relacionais constituídos histórica e culturalmente e àqueles que reconhecem a complexidade constitutiva das pessoas e dos processos sociais humanos, bem como das práticas sociais da qual a educação constitui uma expressão (Martínez, 2009; Souza, 2009).

Esse distanciamento do modelo clínico na escola aponta para uma formação ética e política do curso, na medida em que se reconhece determinações históricas, sociais e culturais na vida escolar. Tal como aponta Crochík, se esses futuros psicólogos forem capazes de "[...] perceber que, no momento, os comportamentos individuais são menos devidos a fatores psíquicos e mais à pressão social, colaborariam em não fazer da psicologia parte importante da ideologia moderna" (2011, p. 97). Dessa forma teríamos menos laudos e pareceres que depositam a causa dos problemas escolares nos alunos.

Diante desse panorama, numa perspectiva crítica com bases marxistas, busca-se do psicólogo que ele seja um profissional que tenha interesse nas relações existentes entre os sujeitos, nessa abordagem se quer justamente entender as relações e seus desdobramentos,

considerando as múltiplas determinações históricas e culturais que incidem na constituição do sujeito. O que, de alguma maneira, ficou constatado na pesquisa, pois encontrou-se que os alunos possuíam uma concepção da atuação que ultrapassava os limites da dimensão tradicional da Psicologia no campo escolar, apontando para uma convergência com as proposições atuais da Psicologia Escolar e Educacional após o movimento de crítica. Isso condiz com os novos paradigmas que norteiam a Psicologia Escolar brasileira, a qual faz apelo a uma ética de princípios justos, solidários a um compromisso social consciente e crítico, que exige dos profissionais uma postura à formação continuada, lúcida e intencional, devendo ser constantemente buscada, de acordo com os argumentos de Guzzo (2011), Guzzo e Mezzalira (2011), Marinho-Araújo (2010), Meira (2000), Patto (1984), Souza (2009) e outros autores da Perspectiva Histórico-Crítica em Psicologia Escolar.

Toda a crítica que a Psicologia Escolar fez a sua atuação junto ao campo escolar, observando as múltiplas dimensões históricas e culturais no processo de escolarização, avança para uma crítica aos paradigmas teórico-metodológicos da própria Psicologia, portanto, a própria atividade de formação de psicólogos e psicólogas. Dito de outra forma, toda a crítica feita ao campo educacional deve ser feita pela própria Psicologia se implicando numa reflexão sobre si mesma na formação. Meira (2000) indica que um importante e necessário elemento para uma perspectiva que se pretende crítica é a reflexão sobre o próprio conhecimento e suas determinações, que embasam as compreensões acerca dos fenômenos estudados. A autora vai além e afirma que "[...] o conhecimento é necessariamente produzido, ainda que não intencionalmente, a partir de uma perspectiva de classe social e das relações sociais de produção a que corresponde" (p. 41). Nesse sentido, a percepção dos estudantes deve ser considerada como sendo constituída nessas condições.

Com isso, esta pesquisa então se coloca como uma aproximação inicial, no sentido de perceber o conhecimento apresentado por estudantes do curso de graduação em Psicologia de uma instituição federal da região norte do país acerca de: atribuições do psicólogo escolar; espaços de atuação deste profissional; e o interesse em atuar neste campo da Psicologia Escolar e Educacional. Ademais, faz-se necessário, portanto, aprofundar em investigações futuras as determinações que incidem sobre esses aspectos investigados no presente trabalho. E já observando essa necessidade de aprofundamento nessa temática e nessa discussão no contexto

em que foi realizado o estudo - como desdobramento dessa pesquisa inicial está sendo desenvolvido no presente momento um estudo em nível de Mestrado no Programa de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo - que busca mapear os cenários e analisar as práticas de atuação dos psicólogos inseridos no sistema educacional da cidade de Boa Vista (RR), contemplando também investigar hipóteses geradas pelo Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Assim sendo, uma das hipóteses foi gerada a partir do seguinte resultado: à medida que os estudantes iam avançando na formação do curso de graduação, foram se distanciando do modelo clínico, aproximando-se de um perfil de atuação mais crítica de Psicologia escolar. A hipótese, então, que a investigação de mestrado também propicia pesquisar é como isso se realiza na prática, ou seja, se na atuação profissional dos psicólogos se incorpora essa trajetória de postura crítica, se se mantém quando eles vão para a prática ou se na prática as pressões da profissão e da inserção no campo da Psicologia Escolar fazem com que se opere um retrocesso da postura crítica aprendida na formação. Enfim, há vários desdobramentos gerados pela pesquisa, muitas as indagações e essas primeiras aproximações do TCC serviram para nos acercar do assunto, o que contribuiu para geração de hipóteses como a mencionada e outras mais, que estão sendo investigadas presentemente na pesquisa de Mestrado, assim continuando com as pesquisas na área.

Referências

Andrade, M. M. (2010). *Introdução à Metodologia do Trabalho Científico: elaboração de trabalhos na graduação.* 10 eds. São Paulo: Atlas.

Antunes, M. A. M. (2008). Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. *Psicol. Esc. Educ.* (Impr.) vol.12 no.2 Campinas Dec. Recuperado em 20 abril 2015, de http://www.scielo.br/scielo.php?script= sciarttext&pid=S1413-85572008000200020.

Crochík, J. L. (2011). Notas sobre a formação ética e política do psicólogo. In: Crochík, J. L. *Teoria Crítica da Sociedade e Psicologia: alguns ensaios.* Araraquara, SP: Junqueira & Marin.

Ferreira, M. J. (2016). *Atuação em Psicologia Escolar: concepções de alunas e alunos do curso de Psicologia da Universidade Federal de Roraima* (Trabalho de Monografia). Universidade Federal de Roraima, Boa Vista.

Guzzo, R. S. L. (2011). Formando Psicólogos Escolares no Brasil: dificuldades e perspectivas. In: Wechsler, S. M. (Org.). *Psicologia Escolar: pesquisa, formação e prática.* 4. ed. Campinas, SP: Editora Alínea.

Guzzo, R. S. L., & Mezzalira, A. S. C. (2011). 2008 – Ano da Educação para os Psicologos: encaminhamentos e próximos passos. In: Guzzo, R. S. L., & Marinho-Araujo, C. M. (Orgs.). *Psicologia Escolar: identificando e superando barreiras.* Campinas –SP: editora Alínea.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (2010).Tabela 1.3.1 - População residente, por cor ou raça, segundo o sexo e os grupos de idade – Brasil. Recuperado em 22 dezembro 2015, de http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas_da_populacao/tabelas_pdf/tab3.pdf.

Marconi, M. A., & Lakatos, E. M. (2009). *Técnicas de Pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados.* 7 ed. São Paulo: Atlas.

Marinho-Araújo, C. M. (2010). Psicologia Escolar: pesquisa e intervenção. *Em Aberto.* Brasília, v. 23, n. 83, p. 17-35, mar. Recuperado em 20 novembro 2015, de http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2249/2216.

Marinho-ARAÚJO, C. M., & Almeida, S. F. C. (2010). *Psicologia Escolar: construção e consolidação da identidade profissional.* 3. ed. Campinas, SP: Editora Alínea.

Martínez, A. M. (2010). O que pode fazer o psicólogo na escola? *Em Aberto,* Brasília, v. 23, n. 83, p. 39-56, mar. Recuperado em 20 novembro 2015, de http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2250/2217

Martínez, A. M. (2009). Psicologia Escolar e Educacional: compromissos com a educação brasileira. *Psicol. Esc. Educ.* (Impr.) [online]. vol.13, n.1, pp. 169-177. Recuperado em 20 novembro 2015, de http://pepsic.bvsalud.org/ scielo.php? script=sci_arttext&pid=S1413-85572009000100020

Meira, M. E. M. (2003). Construindo uma concepção crítica de Psicologia Escolar: contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Sócio-Histórica. In: Meira, M. E. M., & Antunes, M. A. M. (Orgs.). *Psicologia escolar: teorias críticas.* São Paulo: Casa do Psicólogo.

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

Oliveira, F. (2016). *Escolas Democráticas na perspectiva da Psicologia Escolar: contribuições para a Educação Pública* (Dissertação de Mestrado). Universidade de São Paulo, São Paulo.

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

Souza, M. P. R. (2010). Psicologia Escolar e políticas públicas em Educação: desafios contemporâneos. *Em Aberto*, Brasília, v. 23, n.83, p. 129-149, mar. Recuperado em 20 novembro 2015, de http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/download /2255/2222.

Souza, M. P. R. (2009) História: Psicologia Escolar e Educacional em Busca de novas Perspectivas. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional* (ABRAPEE). Vol. 13, N.1, jan./jun. p.179-182. Recuperado em maio 2015, de www.scielo.br/pdf/pee/v13n1/v13n1a21.pdf.

CUIDADO E ENSINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISE DE DOCUMENTOS OFICIAIS[265]

Heitor Abadio Vicente- UFG- Regional Catalão[266]

Janaina Cassiano Silva- UFG- Regional Catalão[267]

Introdução

Esta pesquisa desenvolvida na modalidade PIBIC teve como objetivo geral identificar e analisar a concepção de cuidado, desenvolvimento infantil e ensino presente no Projeto Político Pedagógico do município de Catalão-Go para a Educação Infantil à luz da Psicologia Histórico-Cultural. Nosso intento foi compreender as concepções sobre o trabalho educativo e de cuidado presentes nas políticas públicas municipais para educação infantil. Ademais, também nos propomos a realizar uma análise do ensino na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, visando à promoção de uma perspectiva de desenvolvimento infantil, que contemple aspectos históricos e sociais da criança e não só fatores biológicos, ressaltando que este é um processo histórico-dialético.

A metodologia pautou-se nos fundamentos metodológicos e filosóficos do materialismo histórico- dialético com base nos referenciais da Psicologia Histórico-Cultural.

Inicialmente fizemos contato com a Secretaria Municipal de Educação de Catalão/GO para identificarmos o material documental a ser analisado, quer sejam, o Projeto Político Pedagógico (PPP) do município e de quatro escolas municipais que atendam no mínimo 30 crianças menores de cinco anos e onze meses. A escolha destas foi por intermédio da Secretaria Municipal de Educação, seguindo o seguinte critério: duas instituições que apresentarem o maior número de crianças atendidas em período integral e duas com maior número de atendimento parcial. Esta escolha se deu por acreditarmos que se alteram as demandas por cuidados nesses dois tipos de atendimento, compreendendo é claro que a demanda é maior nos

[265] Agência Financiadora: UFG

[266] E-mail: heitor.abadio@hotmail.com

[267] E-mail: janacassianos@gmail.com

casos de atendimento integral. Neste ponto é interessante destacarmos que a Secretaria Municipal de

Educação inicialmente nos forneceu os PPPs de três escolas. Realizamos várias visitas na tentativa de conseguirmos o material da quarta escola, porém a Secretaria não nos forneceu este material a tempo de realizarmos a análise para esta pesquisa. Deste modo, nosso objeto de estudo foi o Projeto Político Pedagógico do Município e os PPPs de três escolas.

Após o acesso a este material, fizemos a leitura exploratória do mesmo, com o intuito de identificar as ideias presentes nos documentos do município e das instituições; e, o levantamento das categorias a serem analisadas. Posteriormente, foi realizado o levantamento dos autores soviéticos trabalhados nos documentos e análise.

Resultados da pesquisa/desenvolvimento

Para que se possa pensar em uma educação infantil que conceba práticas que propiciem o desenvolvimento integral de crianças é essencial o estudo das práticas educativas, da formação docente, do desenvolvimento infantil e das políticas públicas pra a educação infantil. De tal modo, várias correntes teóricas se debruçam no estudo da educação voltada para as crianças e seu desenvolvimento.

Algumas teorias (Gesell, Freud, Piaget e Skinner) sobre o desenvolvimento psíquico humano concebem o desenvolvimento infantil como autônomo, possuidor de regularidades internas próprias e não dependente do ensino e da educação das crianças. Já na concepção de alguns psicólogos soviéticos, o desenvolvimento é perpetuado por ciclos determinados antes que o ensino desempenhe seu papel, ou seja, o desenvolvimento sempre vem antes do ensino e aquele se estrutura sobre este (Davidov, 1998).

De acordo com Davidov (1988), para a escola soviética (Vigotski, Leontiev, Luria, Blonski, etc) a ideia fundamental é que o desenvolvimento psíquico da criança desde o começo está mediatizado por sua educação/ensino. É no processo de educação e ensino realizado pelos adultos que o desenvolvimento psíquico das crianças acontece, pois aqueles organizam a vida destas, criando condições para seu desenvolvimento e lhe transmitindo a experiência social acumulada pela humanidade no período precedente de sua história. Segundo Elkonin (1969), a criança assimila os conhecimentos das gerações anteriores através dos adultos, assim como

aprende habilidades criadas socialmente e suas formas de conduta. À medida que dão sentido à experiência social, as crianças apreendem diversas capacidades.

Elkonin (1969) ainda pontua que no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, a criança descobre novas habilidades, desenvolvendo as noções de fonema, a capacidade de orientar-se pelos materiais sonoros e de vocalizar voluntariamente. Segundo o autor, quando a criança estuda a gramática está desenvolvendo a aptidão para o pensamento abstrato e não só assimilando as regras do seu idioma. Quando os adultos ensinam as normas de conduta sociais, a criança apreende como deve comportar-se segundo as normas morais de seu meio social. Desta forma, desenvolve-se a habilidade para conduzir suas maneiras de ser e estar, assim como sua conduta voluntária. O que se chama de caráter (combinação de normas de conduta para com os demais) também é resultado do aprendizado.

Assim, o ingresso na escola transforma radicalmente o que a criança representa na sociedade e, também, suas relações com os adultos e com outras crianças. Novos conhecimentos e costumes são apreendidos sistematicamente quando isto lhe é exigido, e então a criança começa um processo de significação social. Segundo Elkonin (1969), as relações estabelecidas pelas crianças começam a ser sérias a partir dos professores e dos colegas e classe. As relações concretas com as pessoas que fazem parte do seu meio começam a ser determinadas pelos resultados de sua atividade, pela forma como procede em suas obrigações escolares e familiares.

Complementando, Vigotski (2006) destaca que a aprendizagem da criança tem início ainda antes à aprendizagem escolar, ou seja, "[...] toda a aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história" (p.109). Além disso, o autor enfatiza que, primeiramente, devemos compreender a relação entre aprendizagem e desenvolvimento em geral e, posteriormente, as características específicas desta inter-relação na idade escolar. "É uma comprovação empírica, frequentemente verificada e indiscutível, que a aprendizagem deve ser coerente com o nível de desenvolvimento da criança" (Vigotski, 2006, p.111).

Vigotski (2006) considera que a aprendizagem não é em si mesma, desenvolvimento. É o correto estabelecimento e organização da aprendizagem da criança que levará ao desenvolvimento mental, ativando um conjunto de processos de desenvolvimento, ativação que não pode produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, "[...] a aprendizagem é um momento

intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não naturais, mas formadas historicamente" (Vigotski, 2006, p. 115).

Tomando como base estas referências, o objetivo do presente trabalho é verificar como se dá na educação infantil, no âmbito das políticas públicas, especificamente do Projeto Político Pedagógico do município de Catalão/GO e de algumas instituições municipais de educação infantil, a relação de cuidado e ensino na promoção do desenvolvimento integral da criança pequena. Utilizamos a análise documental como forma de remontagem dos acontecimentos, entendendo que a mesma possibilita uma compreensão do objeto estudado de forma contextualizada, já que permite a reconstrução histórica como afirma Cellard (2008):

> [...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente (Cellard, 2008, p.295).

A análise documental possibilita dimensionar o tempo e favorece a pesquisa do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, informações, comportamentos, cultura, práticas, entre outros (Cellard, 2008).

Conforme já especificamos na Introdução deste artigo, a metodologia deste trabalho está pautada nos fundamentos metodológicos e filosóficos do materialismo histórico-dialético tendo como base teórica a Psicologia Histórico-Cultural. Marx (1983) ressalta que "[...] a pesquisa tem que captar detalhadamente a matéria, analisar as suas várias formas de evolução e rastrear sua conexão íntima. Só depois de concluído esse trabalho é que se pode expor adequadamente o movimento real" (p. 20).

Os documentos a serem abordados neste trabalho são de caráter público e foram elaborados pela a Secretaria Municipal de Catalão/GO. Estes foram solicitados à Secretaria após visitas e apresentação do projeto de pesquisa para a coordenadora pedagógica responsável pela educação infantil municipal. Vale ressaltarmos que as instituições a serem analisadas foram escolhidas pela Secretaria Municipal, porém, conforme já anunciado anteriormente, a

mesma só disponibilizou os PPPs de três instituições, não quatro como previstos no Plano de Trabalho.

Este contato com a Secretaria Municipal de Educação resultou em cinco documentos para análise, a saber: o *Plano Municipal de Educação-Catalão/Goiás; Proposta Pedagógica Global da Rede Municipal de Ensino de Catalão; Plano Político Pedagógico Escola 1*[268] *; Plano Politico Pedagógico Escola 2; Plano Político Pedagógico Escola 3*. Realizamos a leitura exploratória destes documentos para conhecer os mesmos e, posteriormente levantar as categorias a serem analisadas. Cabe destacar que as categorias de análise utilizadas foram: cuidado, desenvolvimento infantil e ensino.

O *Plano Municipal de Educação – Catalão/Goiás* é um documento elaborado pela Prefeitura Municipal de Catalão, na Secretaria Municipal de Educação e Cultura que foi criado a partir da Lei nº 10.172 que aprova o Plano Nacional de Educação e determina que os estados, distritos e municípios elaborem seus planos. Este documento tem como intento pautar as diretrizes, objetivos e metas da educação para o município, bem como apresentar as concepções do município em relação a aprendizagem, educação e desenvolvimento.

O documento está organizado em dezessete capítulos que abrangem desde o contexto histórico do município até as etapas da educação, sendo cada um destes eixos especificados em capítulos distintos. No que tange à Educação infantil o documento possui um tópico denominado Diagnósticos e Diretrizes, no qual é apresentando concepções de ensino e sua importância para a Educação Infantil.

A partir da percepção de que é necessário pensar a criança como um sujeito de direitos e que está imersa em uma sociedade que necessita ser compreendida para que a educação seja efetiva, o município de Catalão elabora uma *Proposta Pedagógica Global da Rede Municipal de Ensino de Catalão*. Este documento está organizado em capítulos, nos quais são feitos relatos sobre o panorama da educação infantil e ensino fundamental no Brasil e no Município de Catalão/GO, bem como as propostas da Prefeitura para estas etapas da educação.

Com relação aos PPPs das escolas, O *Plano Politico Pedagógico da Escola 1* está dividido em nove capítulos, abordando desde o histórico da instituição até propostas

[268] Utilizamos a denominação Escola 1, Escola 2 e Escola 3 para garantir os cuidados éticos e sigilo com relação às instituições pesquisadas.

pedagógicas específicas. No que se refere ao *Plano Político Pedagógico da Escola 2* temos dez capítulos que apresentam justificativa do documento, histórico da instituição, ambiente físico, avaliação, dentre outros. Já o *Plano Político Pedagógico da Escola 3* está dividido em dezesseis tópicos, há uma retrospectiva histórica da instituição, caracterização do espaço físico, funcionários da instituição e os recursos didáticos utilizados.

É interessante pontuarmos que os PPPs analisados neste trabalho referentes às instituições municipais de ensino foram elaborados no ano de 2013 e os documentos *Proposta Pedagógica Global da Rede Municipal de Ensino de Catalão e o Plano Municipal de Educação – Catalão/Goiás* elaborados em 2011.

Durante a análise dos documentos foi possível perceber que alguns destes não traziam conteúdo acerca das categorias a serem analisadas. Nos próximos itens apresentamos, respectivamente, as categorias de análise desenvolvimento infantil, ensino e cuidado.

O desenvolvimento infantil nos documentos municipais

O desenvolvimento infantil apresenta-se de forma geral nos documentos atrelado ao processo educativo, entendendo a educação como meio pelo qual o desenvolvimento infantil ocorre, contudo, pensando o mesmo muitas vezes sob uma lógica preventiva de possíveis *déficits* cognitivos.

> No processo educacional, cabe ressaltar a primazia da Educação Infantil que, se bem qualificada, é elemento desencadeador do desenvolvimento da criança, da construção de conhecimentos e base para aprendizagens subsequentes. Mal realizada, pode criar bloqueios, deixar marcas comprometedoras no processo cognitivo da pessoa, como reflexos na sua condição de cidadão. (Catalão, 2011b, s/p).

O desenvolvimento infantil visto como promovido por um processo educacional remete a uma concepção de desenvolvimento como algo pronto, que necessita apenas ser iniciado.

Esta visão acerca do desenvolvimento se contradiz em partes do documento quando os elaboradores apontam que a Educação Infantil deve garantir o "desenvolvimento do indivíduo em todos os seus aspectos, de forma integral e integrada, constituindo-se no alicerce para o

pleno desenvolvimento do educando" (Catalão, 2011b, s/p). Em outras partes do documento o conceito de desenvolvimento integral é retomado, como objetivo do processo educativo.

As concepções de criança se divergem, conceitua-se criança como "um ser humano completo" ao mesmo tempo em que se refuta esta ideia afirmando-a como sujeito histórico, que está em permanente interação com o a sociedade, modificando-se e modificando-a (Catalão, 2011, s/p).

Neste sentindo segundo Leontiev (1991 apud Barbosa, Alves e Martins, 2011) a criança constitui-se sentidos e afetos, com especificidades e necessidades, de acordo com seu ritmo, a partir de brincadeiras e interações com os outros, e também por apropriar-se do contexto no qual se insere. Entendemos a criança como um ser que constrói e é construído por meio das interações com outras pessoas, ou seja, a partir das interações sociais, a criança afeta e é afetada pela realidade na qual está inserida.

Ao abordar os objetivos sobre a educação infantil os documentos apresentam uma concepção de desenvolvimento integral, que é reafirmado ao longo destes nos quais o desenvolver é citado em uma perspectiva que compreende o contexto social, cultural e histórico da criança.

Os documentos conceituam sobre o desenvolvimento da criança que este "é possibilitado mediante dados dos contextos histórico-sociais nos quais encontra-se inserida. A interação da criança com tais contextos, a assimilação do saber produzido pelo seu grupo." (Catalão, 2011a, s/p).

De acordo com os documentos, os trabalhos com as crianças de diferentes faixas etárias demandam dos profissionais ações que estejam voltadas ao desenvolvimento específico. Desta forma o documento ressalta a importância de um trabalho voltado para o aprimoramento das potencialidades das crianças (Catalão, 2013a; 2013b; 2013c).

> [...] necessitam de um trabalho voltado ao desenvolvimento da autonomia, ao desenvolvimento da fala e da coordenação motora, à interação com outra criança e com o adulto, à percepção de si e do outro, à percepção do espaço, etc. Portanto, as atividades elencadas abaixo contribuem significativamente para o aprimoramento dessas aptidões nas crianças. (Catalão, 2013a, p.20).

É relevante apontarmos a contradição existente neste documento que considera o desenvolvimento anteriormente como resultado de um processo educativo em que a criança é concebida historicamente. Porém, ao trazer à expressão *aprimoramento dessas aptidões nas crianças* percebemos uma mistura de concepções que se distinguem filosófica e epistemologicamente. Para a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, ao concebermos o desenvolvimento integral da criança este é visto como um processo no qual a criança,

> [...] apropria-se do mundo dos objetos por meio das relações reais que estabelece com o mundo. Essas relações são determinadas pelas condições históricas concretas, sociais, nas quais o homem se desenvolve e também pela maneira como a sua vida se forma nessas condições e como ele se apropria das objetivações já produzidas e transmitidas por intermédio da educação (Facci, 2004, p.79).

Ou seja, não há como trabalharmos com o conceito de aprimoramento de aptidões, uma vez que entendemos que é nas relações sociais que o sujeito desenvolve-se e não que este esteja de alguma forma pronto à espera de um desenvolvimento que não é processual.

O ensino nos documentos municipais

No que tange as concepções de ensino, constatamos que os documentos trazem a importância do mesmo para o desenvolvimento infantil, além de especificarem os objetivos gerais que segundo os mesmos seria a função de uma instituição de ensino (Catalão, 2013a; 2013b; 2013c).

> [...] utiliza todas as suas potencialidades para ampliar e enriquecer o conhecimento acercado do mundo físico-social em que a criança está inserida promovendo a integração entre professores e alunos através de ações constante de afetividade, carinho respeito, confiança e amizade proporcionando assim a formação de cidadãos que saibam agir e pensar criticamente dentro dos calores morais e éticos, buscando a melhoria no processo ensino-aprendizagem e no relacionamento criança-escola-familia-comunidade, todos juntos respeitando as limitações de cada um. (Catalão, 2013b, p.22)

Acerca do ensino temos em Catalão (2013a) uma visão sobre o papel do professor nesse processo:

> [...] conjunto total daquelas coisas que a criança pode escolher livremente e manusear a saciedade, de acordo com suas tendências e impulsos de atividade. Cabe a professora ajudá-la, no início, a orientar-se entre tantas coisas diversas e compenetrar-se do seu uso específico; deverá iniciá-la à vida ordenada e ativa no seu próprio ambiente, deixando-a em seguida, livre na escolha e execução do trabalho (Catalão, 2013a, p. 12).

A função do professor nos dá evidências da concepção do processo de ensino na educação infantil municipal, uma vez que cabe ao professor nesse processo:

> [...] criar situações que desafiem o pensamento da criança e, assim, provocar-lhe um conflito cognitivo. O professor assume papel preponderante nesse processo, pois é preciso conhecer as necessidades e interesses das crianças para a partir destes, elaborar propostas de trabalho que priorizem a ampliação do repertório cultural infantil[...] (Catalão, 2011a, p.66).

Essas concepções estão atreladas a uma visão de ensino que de acordo com a *Proposta Pedagógica Global da Rede Municipal de Ensino de Catalão* (Catalão, 2011a) na educação infantil acontece:

> [...] não no sentido escolarizante, mas sim por ser regido por regras, organização/sistematização de tempo e espaço, relação pedagógica e planejamento. Essa educação não se da em qualquer lugar, mas sim em espaços específicos, com funções e papéis definidos formalmente para a infância e com trabalho pedagógico de qualidade (Catalão, 2011a, p. 64).

Dessa forma, de acordo com o documento o professor atuaria como mediador no processo educacional e seria responsável por administrar presentes na rotina das crianças. Ao relacionarmos os documentos e suas concepções sobre ensino faz-se necessário pensarmos como é visto o processo aprendizagem segundo os autores soviéticos (Catalão, 2011a).

Martins (2011) ressalta que o processo de aprendizagem e ensino estão atrelados e diretamente relacionados com o desenvolvimento psíquico da criança, uma vez que o ensino auxilia na articulação das funções superiores.

Ao apresentar as concepções de ensino os documentos expõem estas como um processo importante para o desenvolvimento infantil, contudo considerando-as como desenvolvimentos distintos. Segundo Vigotski (2006) "todo o processo de aprendizagem é uma fonte de desenvolvimento que ativa numerosos processos, que não poderiam desenvolver-se por si mesmos sem a aprendizagem" (p. 115)

Silva (2008) afirma que

> A forma como o escolar realiza suas obrigações determina sua situação na escola, no conjunto da classe, na família e também suas relações mútuas com as demais crianças e adultos. Suas relações concretas com os que lhe rodeiam começam a estar determinadas pelos resultados de sua atividade, pela maneira como cumpre suas obrigações escolares, de membro do conjunto de sua classe e de membro da família (Silva, 2008, p. 153).

Ou seja, concebe-se que a criança como ser que se desenvolve, ao mesmo tempo em que se educa. Estes não são processos distintos, bem como estão ligados às relações que a criança estabelece com as pessoas.

> A aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente. (Vigotski, 2006, p. 115).

Para Pasqualini (2010) o ensino deve adiantar-se ao desenvolvimento e atuar sobre aquilo que não está formado na criança, deve atuar sobre a zona de desenvolvimento potencial, fazendo com que o sujeito se desenvolva na medida em que atua sobre as capacidades reais, e, explora a zona de desenvolvimento potencial, possibilitando novos processos de desenvolvimento.

O cuidado nos documentos municipais

Os documentos ressaltam a importância existente na educação infantil em cumprir com as funções de cuidar e educar de formas indissociáveis, afirmando que nesta fase cabe a mesma complementar os cuidados e educação realizados na família (Catalão, 2013a; 2013b; 2013c; 2011a; 2011b).

Entendemos que o cuidado deve estar diretamente atrelado ao ensino, visto que este é voltado para crianças pequenas, que possuem especificidades e necessitam de cuidados específicos como higiene, alimentação, sono (Silva, 2008).

As concepções de cuidado aparecem nos documentos, atreladas ao educar, contudo antes de demonstrar essa relação os autores trazem um pouco do que consideram como necessidades das crianças. As propostas dos documentos rompem com uma ideia anterior de ensino voltada para um conteúdo rígido e concebe então uma nova proposta, que entende,

> [...] a criança como sujeito ativo, inventivo, investigador, afetivo, que, por meio da mediação do adulto/professor constrói e amplia seu repertório cultural e conhecimento de mundo. [...] a criança necessita de espaços e oportunidades que propiciem seu desenvolvimento pleno e saudável, levando em conta o contexto social, cultural e histórico que faz parte (Catalão, 2013a, p. 10).

Nesse sentido, a função social da educação infantil tem de ser compreendida a partir de duas ações, que não podem ser dissociáveis, a saber:

> [...] o Cuidar e o Educar. A primeira envolve as relações afetivas e emocionais instauradas entre os adultos e as crianças que partilham dos mesmos espaços de aprendizagem na Educação Infantil. A segunda envolve as ações sistematicamente planejadas e focadas em objetivos que visem à ampliação do repertório cultural das crianças. Trata-se de duas ações interdependentes (Catalão, 2013a, p. 10)

Desta forma, entendemos que os documentos ao apresentarem as concepções de cuidado, ressaltam a importância deste estar atrelado ao ensino, contudo não especificam ao certo suas concepções acerca do cuidado.

Segundo Saviani (2005):

> A escola existe, pois, para proporcionar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos deste saber. As atividades da escola básica devem organizar-se a partir desta questão (Saviani, 2005, p. 15).

Como dito anteriormente ao compreendermos a criança pequena em suas especificidades, é imprescindível que o cuidado esteja atrelado ao ensino, contudo é necessário que este cuidado não seja visto de modo assistencialista. O cuidado atrelado ao ensino não pode restringir-se aos hábitos de higiene e alimentação, o que tornaria a creche apenas uma extensão do ambiente familiar. Concordamos com Arce (2007) que cuidado não é o simples limpar, alimentar e colocar para dormir, sendo que este se orienta para produzir o humano no corpo da criança, ou seja, o educador irá promover o nascimento da criança para o mundo social.

Considerações finais

A luz da Psicologia Histórico-Cultural, procuramos identificar e analisar nos documentos da Secretaria Municipal de Educação de Catalão/GO para a educação infantil no que se referem às categorias: desenvolvimento infantil, ensino e cuidado.

Inicialmente, conseguimos identificar nos documentos analisados menções de trechos que se aproximam dos estudos propostos pelos autores soviéticos, bem como concepções de categorias investigadas que concordam com os mesmos. Entretanto, alguns documentos não possuem referências bibliográficas o que dificulta nossa investigação de quais teorias pautam a elaboração destes.

Notamos que existem contradições entre as concepções das categorias estudadas em um mesmo documento e uma forte tendência, que não se restringe somente a estes casos, de aproximação entre as teorias soviéticas, como Vigotski, com as teorias construtivistas de Jean Piaget e outros teóricos contemporâneos, aproximações estas que são feitas desconsiderando o contexto histórico, político, epistemológico e filosófico no qual estas teorias foram postuladas.

No que diz respeito às políticas públicas para educação infantil, especificamente em relação à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, identificamos que os *Projetos Políticos Pedagógicos* das instituições são construídos sem consonância e padronização com os documentos municipais (*Proposta Pedagógica Global da Rede Municipal de Ensino de*

Catalão e o Plano Municipal de Educação – Catalão/Goiás). Isto pode ser constatado nos PPPs nos quais se especificam que estes não foram construídos pensando a integração entre escola e comunidade, mas como o cumprimento de uma exigência institucional.

Enfatizamos a importância de realizar a pesquisa documental, especificamente nos documentos públicos que tratam questões referentes à educação infantil, visto que esta contribui para o processo de solidificação da mesma. Além disso, acreditamos que o estudo das políticas públicas para a educação infantil é primordial para que possamos compreender como ocorre a apropriação do discurso das práticas educativas nos documentos para que, posteriormente, de posse desse material consigamos pensar na construção de propostas educativas para a educação infantil pautadas no referencial da Psicologia Histórico-Cultural que contribuam para a formação de profissionais comprometidos com o desenvolvimento humano integral.

Referências

Arce, A. (2007) O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e o espontaneísmo: (re)colocando o ensino como eixo norteador do trabalho. In A. Arce, L. M. Martins (Org.) *Quem tem medo de ensinar na educação infantil? em defesa do ato de ensinar* (pp.13-36). Campinas: Alínea.

Barbosa, I. G., Alves, N. N. de L. & Martins, T. A. T. (2011) O professor e o trabalho pedagógico na educação infantil. In L. C. Libâneo, M. V. R. Suanno & S. V. Limonta (Org.) *Didáticas e práticas de ensino: texto e contexto em diferentes áreas do conhecimento.* (pp.133-149) Goiânia: CEPED/Editora PUC Goiás.

Catalão (2011a). Secretaria Municipal de Educação. *Proposta Pedagógica Global da Rede Municipal de Ensino de Catalão/GO.* Catalão: SME.

Catalão (2011b). Secretaria Municipal de Educação. *Plano Municipal de Educação – Catalão/Goiás.* Catalão: SME.

Catalão (2013a). *Projeto Político Pedagógico Escola 1.* Catalão: SME.

Catalão (2013b). *Projeto Político Pedagógico Escola 2*. Catalão: SME.

Catalão (2013c). *Projeto Político Pedagógico Escola 3*. Catalão: SME.

Cellard, A. (2008) A análise documental. In J Poupart (Org.) *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos* (pp.295-316). Petrópolis: Vozes.

Davidov, V. (1988) *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico.* (Marta Shuare, Trad). Moscou: Editorial Progresso.

Elkonin, D. B (1969). Desarrollo psíquico de los niños. In A. A. Smirnov (Org.). *Psicologia*. (Florencio Villa Landa, Trad) (pp. 493-560) (3. ed). México: Editorial Grijalbo.

Facci, M. G. D. (2004) A Periodização do Desenvolvimento Psicológico Individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. *Cadernos Cedes*, Campinas, 24(2), 64-81, abril.

Martins, L. M. (2011) *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica.* 250f. Tese de Livre-Docência. Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Campus Bauru.

Marx, K (1983). Prefácio da Segunda Edição. In: MARX, K. *O capital: crítica da economia política* (pp. 15-21). (Regis Barbosa & Flávio R. Kothe, Trad). São Paulo: Abril (Os Economistas).

Pasqualini, J. C. (2010) O papel do professor e do ensino na educação infantil: a perspectiva de Vigotski, Leontiev e Elkonin. In: L. M. Martins & N. Duarte (Orgs.) *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias* [online]. (p.161-191) São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica.

Saviani, D. (2005) *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. (9 ed.) Campinas: Autores Associados (Coleção educação contemporânea).

Silva, J. C (2008). *Práticas educativas: a relação entre cuidar e educar e a promoção do desenvolvimento infantil à luz da Psicologia Histórico-Cultural.* 214f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2008.

Vigotskii, L. S. (2006) Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In L. S. Vigotskii, A. R. Luria & A. N. Leontiev. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (pp.103-118). (Maria da Penha Villalobos, Trad). São Paulo: Ícone.

XIII CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL

PELA DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

27 a 30 de setembro de 2017 – Salvador – BA ISSN 1981-2566

www.conpe2017.ufba.br

CULTURA DA INFÂNCIA, REPRODUÇÃO INTERPRETATIVA E EDUCAÇÃO PARA OS DIREITOS HUMANOS

Carlos César Barros - UEFS[269]

Thaís de Almeida Santos - UEFS[270]

Resumo: O objetivo desse trabalho é discutir a atualidade do conceito benjaminiano de cultura da infância e sua contribuição para uma proposta de educação para os direitos humanos. Para tanto, dialogamos com a sociologia da infância de William Corsaro, cuja documentação etnográfica apreende concretamente a composição coletiva de uma cultura da infância que, de modo pacífico ou revolucionário, confronta a autoridade adulta em busca do reconhecimento de sua própria autonomia. Nossa tese é a de que, frente às antinomias de uma educação moral, devemos oferecer espaços potenciais para que as crianças possam elaborar sua própria gramática moral.

Palavras-chave: Walter Benjamin; William Corsaro; educação para os direitos humanos.

CHILDHOOD CULTURE, INTERPRETIVE REPRODUCTION, AND HUMAN RIGHTS EDUCATION

Abstract: This paper aims to discuss the relevance of the benjaminian concept of childhood culture and its contribution to a human rights education proposal. For this purpose, we dialogue with William Corsaro's sociology of childhood, whose ethnographic documentation concretely apprehends the collective composition of a childhood culture that, in a peaceful or revolutionary way, confronts adult authority in search of the recognition of its own autonomy. Our thesis is that, faced with the antinomies of a moral education, we must offer potential spaces so that children can elaborate their own moral grammar.

Keywords: Walter Benjamin; William Corsaro; human rights education.

Introdução

Um pressuposto comum a muitos países é a orientação de seus modelos educacionais para os direitos humanos. Trata-se de uma dedicação não apenas aos direitos de as crianças aprenderem leitura, escrita, cálculo e outros tantos conteúdos, mas muito mais de ensiná-las

[269] E-mail: carlosbarros@uefs.br
[270] E-mail: t.almeidas@hotmail.com

atitudes e valores de respeito pelas diferenças, de uma cultura da paz. Podemos, no entanto, parar por alguns instantes e nos indagarmos se as próprias crianças não teriam uma importante contribuição na compreensão do que seria uma educação para os direitos humanos... existiria algo como uma ética ou cultura infantil? Seria possível adentrar um mundo cultural infantil e conhecê-lo em suas diferenças com as culturas adultas?

Enquanto o leitor se depara com as perguntas deste trabalho, um grupo de crianças vasculha o quintal de casa em busca de matérias-primas: a caixa de leite torna-se uma câmera de vídeo; o cabo da vassoura quebrada um microfone; as folhas secas espalhadas pelo gramado são os efeitos especiais de uma reportagem sobre a ventania que derrubou telhados e partiu árvores ao meio na noite passada. Dois adultos as observam. Através de uma comunicação silenciosa, eles reconhecem que há algo de mágico na condução da brincadeira: embora o repórter esteja insatisfeito com a posição da câmera e o entrevistado ainda não tenha voltado do banheiro, existe uma sintonia criativa que dá vida à história que elas pretendem contar…

Se esse encontro fosse possível, Walter Benjamin e William Corsaro seriam os adultos contemplando a construção coletiva desse universo intersubjetivo, enriquecido por fantasias, valores e artefatos que se organizam na própria brincadeira. Separados pelo tempo e espaço, esses autores reconheceram, nas mais singelas expressões comunicativas, o caráter subversivo da infância: no faz-de-conta, crianças são capazes de recolher elementos do mundo adulto e revesti-los com novos sentidos e significados. Para Benjamin (2002), ao intervir criativamente sobre a realidade, os pequenos são capazes de romper com uma realidade repleta de objetos reificados e naturalizados, criando uma "cultura da infância". Uma perspectiva semelhante é encontrada na sociologia da infância de Corsaro (2011), cujo conceito de "reprodução interpretativa", desenvolvido a partir dos seus estudos etnográficos com crianças em idade pré-escolar, possibilita uma apreensão concreta da composição coletiva de uma cultura de pares que, ao contribuir para a produção e reprodução cultural, confronta, de modo pacífico ou revolucionário, a autoridade adulta em busca do reconhecimento de sua própria autonomia.

O nosso pequeno cenário jornalístico é um exemplo de como o brincar possibilita a organização de uma cultura da infância: para dar sentido à brincadeira, as crianças estão definindo coletivamente os seus papéis, construindo artefatos e elaborando uma narrativa própria, alicerçada por um sistema de normas sujeito a modificações, caso haja concordância

entre os pares. São esses elementos que nos permitem reconhecer na cultura da infância uma coletividade ética, ponto de partida imprescindível para delinearmos os (des)caminhos de uma educação para os direitos humanos.

Cultura da infância em Walter Benjamin

Walter Benjamin (1892-1940) foi um dos mais destacados filósofos da teoria crítica da sociedade. Sua abrangente e profunda obra vem influenciando diversas áreas do conhecimento e, no Brasil, pelo menos desde os anos noventa, tem se apresentado como um referencial para os estudos da infância e da educação infantil (Galzerani, 2002; Kramer, 2006; Rossetto, 2011). É possível encontrar diversos ensaios seus abordando a infância, o brinquedo, as cartilhas, os livros infantis (Benjamin, 1987; 2002) e, mais recentemente, chegou até nós a tradução de suas narrativas radiofônicas para crianças, transmitidas entre os anos de 1929 e 1932 (Benjamin, 2015). A partir do pensamento de Benjamin foi possível ver na infância muito mais que uma fase do desenvolvimento para se chegar à vida adulta, ela ganhou o *status* filosófico da abordagem do indizível, ou do que não cabe na linguagem corrompida e coisificada pelas catástrofes e cotidianos, dado que o termo "infância", a partir de suas raízes latinas, designa o não falar. Acontece que esse não dito de forma alguma é uma ausência de experiência, pelo contrário, a infância está diretamente relacionada à experiência que pode libertar o futuro do presente desfigurado e realizar a humanidade (Agamben, 2005; Witte, 2017). Na barbárie ou nas ruínas da auto-aniquilação da cultura, a infância, por meio do brincar, é o espaço da reconstrução. Nosso trabalho, nesta seção, é dar destaque, a partir do próprio Benjamin, ao que se poderia chamar de cultura da infância e da necessidade de que ela seja empiricamente estudada.

Na constelação dos mais sérios temas que formam a filosofia de Benjamin, a infância e o brinquedo ganharam o destaque que apenas décadas mais tarde chegaria às ciências sociais. O que ele percebera sobre a infância, que foi formalizado cientificamente apenas meio século depois, pôde ser descrito como uma comunicação diferenciada da linguagem adulta, uma rebeldia frente à cultura adulta, uma verdadeira "comuna lúdica" (Benjamin, 2002). A polissemia do termo "comuna" chama nossa atenção tanto para uma comunidade de valores como para o caráter de independência que o termo carrega desde o fim da Idade Média. O

reconhecimento de uma cultura própria da infância, com uma vida ética ou eticidade (*Sittlichkeit*) própria expressa no brincar, caracteriza-se como uma séria resistência ao adultismo e a uma essência hipostasiada da infância como fase de passividade no caminho para a vida adulta.

As primeiras contribuições de Benjamin ao estudo da infância que destacamos estão em suas oposições ao idealismo, adultismo e psicologismo. Contra o primeiro faz a denúncia de que "a sociedade burguesa hipostasia uma essência absoluta da infância" (Benjamin, 2002, p. 121). Um essencialismo sobre o que é ser criança se agrava quando tal essência é descrita de forma etnocêntrica pelos adultos. As crianças perdem de vez sua agência e historicidade quando o adultismo e o essencialismo se travestem em ciência psicológica: "a sua [dos pedagogos] fixação pela psicologia impede-os de perceber que a Terra está repleta dos mais incomparáveis objetos da atenção e da ação das crianças" (Benjamin, 2002, p. 103). Como afirma o biógrafo de Benjamin, "de um modo extremamente antipsicológico e anti-idealista, ele fundamenta a formação da identidade da criança no espaço socialmente condicionado da sua vida cotidiana. Arquitetura e mobiliário […] surgem sempre de novo […] como cifra para aquela falsa 'segunda natureza'" (Witte, 2017, p. 13). A ação infantil, portanto, é aquela de decifração da falsidade da cotidianidade.

Tornar-se criança, então, é construir-se dentro do contexto da vida adulta reificada, aprendendo a decifrá-lo ao mesmo tempo em que, no brincar, constrói-se um mundo de magia e de refúgio. Viver num mundo injusto e falso, no entanto, afeta o vir-a-ser da criança. A organização desigual do mundo transpõe sua falsidade para a identidade infantil, é apenas na sua atividade que a criança experimenta "raros momentos em que […] se torna ela mesma, na medida em que ela escapa à sua classe" (Witte, 2017, p. 14). Em suas reflexões sobre brinquedos e jogos, Benjamin evidencia o fato de que os adultos impõem objetos de culto, tal como os chocalhos que espantam maus espíritos, para as crianças que, graças à sua força de imaginação, transformam tais objetos em brinquedos. Nem toda relação com os adultos, entretanto, é uma violência. A mãe pode ser um modelo da transmissão de experiências pela narrativa, que muito antes da fala, expressa-se nos gestos e no corpo: "carícias abriam o leito dessa corrente. Eu as amava, pois da mão de minha mãe já gotejavam as histórias que, logo, em abundância, emanariam de sua boca" (Benjamin, 1987, p. 109).

Haveria no mundo infantil, portanto, uma comunicação sutil alternativa à linguagem comum e reificada do cotidiano. Dos gestos acolhedores às narrativas, passando pelo brincar, encontram-se os sinais da experiência. O que gostaríamos de destacar a partir daqui, é um outro salto importante nas reflexões benjaminianas. As crianças são capazes dessa comunicação transgressora não apenas com relação a um adulto ou a um objeto, de forma monológica, mas criam entre elas uma comunicação infantil capaz de ajustar e corrigir moralmente o mundo reificado dos adultos. Em seu estudo sobre o teatro infantil proletário, Benjamin explicita essa ideia que, sem muito esforço, pode ser estendida para a educação mais ampla.

> O trabalho educativo precipitado, demasiado atrasado, imaturo, trabalho esse que o diretor burguês executa sobre os atores da burguesia, não tem lugar nesse sistema. Por quê? Porque no clube infantil nenhum diretor poderia sustentar-se se quisesse empreender a tentativa genuinamente burguesa de influir sobre as crianças, de maneira imediata, enquanto "personalidade moral". Influência moral não existe aqui. Influência imediata não existe aqui. […] O que conta é única e exclusivamente a infância imediata do diretor sobre as crianças através de conteúdos, tarefas, eventos. A coletividade das próprias crianças encarrega-se de executar os inevitáveis ajustes e correções morais. Este é o motivo pelo qual as encenações do teatro infantil têm de atuar sobre os adultos como autêntica instância moral. Perante o teatro infantil não há posição possível para um público superior. Aquele que ainda não se imbecilizou por completo, este sentirá talvez vergonha. (Benjamin, 2002, p. 114)

O brincar e suas consequências não ficam restritos ao mundo infantil. "A criança não é nenhum Robinson Crusoé, assim também as crianças não constituem nenhuma comunidade isolada, mas antes fazem parte do povo e da classe a que pertencem". O brincar não é segregado, mas sim "um mudo diálogo de sinais entre a criança e o povo" (Benjamin, 2002, p. 94), passível de decifração.

Se levamos em conta que a infância é dotada coletivamente de um código próprio, uma gramática infantil, podemos afirmar que ela constitui uma comunidade ética. Vale a pena, aqui, retomar um antigo texto de Benjamin, sobre o ensino da moral, em que afirma que "a comunidade ética vivencia sistematicamente a conversão da norma em uma ordem empírica

legal" (Benjamin, 2012, p. 14). Lembremos que para Benjamin a liberdade é condição da vida ética, que só pode assumir um caráter empírico na eticidade da comunidade. O termo "norma", portanto, afirma muito mais uma "normatividade" que uma adequação à "normalidade". Em suma, a infância se caracteriza empiricamente por uma cultura com normas e código próprio. Os prejuízos do etnocentrismo adulto enquanto violência contra a criança e cegueira para a abertura da história, por meio da experiência da infância, da não linguagem, poderiam ser revistos a partir de uma antropologia da infância. "Essa antropologia não seria outra coisa senão um confronto com a psicologia da criança, cuja posição teria então de ser substituída por minuciosos protocolos […] a respeito daquelas experiências que foram realizadas nos jardins de infância" (Benjamin, 2002, p. 124).

Se ainda não nos imbecilizamos por completo em relação à cultura da infância, talvez nos seja possível a vergonha. Esse sentimento, no entanto, pode nos mobilizar a lutar pelo reconhecimento da infância, à compreensão de que a comunicação sutil das crianças não é tema fácil: "quase todo gesto infantil significa uma ordem e um sinal em um meio para o qual só raramente homens geniais descortinaram uma vista" (Benjamin, 2002, p. 116). Um dos mais destacados dentre tais homens geniais, hoje, é William Corsaro.

William Corsaro e a reprodução interpretativa

Descortinar um universo de sinais silenciosos requer construir, junto às crianças, uma interação tão autêntica quanto as expressões de sua cultura. Ser um adulto atípico é uma difícil missão, mas as experiências de campo do sociólogo americano William Corsaro (1948-) nos mostram que a sensibilidade pode ser um primeiro passo para o reconhecimento da cultura da infância. Figura notável na pesquisa etnográfica com crianças, Corsaro é conhecido mundialmente pelos fascinantes registros da organização coletiva de narrativas no brincar. Seus estudos empíricos, como veremos mais adiante, estão conceitualmente articulados ao reconhecimento de que as crianças "produzem coletivamente culturas de pares e contribuem para a reprodução de uma sociedade ou cultura mais ampla" (Corsaro, 2011, pp. 94-95). Nesta seção, nosso objetivo é apresentar os caminhos trilhados por sua sociologia para a construção de minuciosos protocolos capazes de apreender, sem recair nos mesmos erros do idealismo psicológico, os aspectos corriqueiros do cotidiano de uma cultura própria da infância.

De modo similar a Benjamin, Corsaro identifica a existência de uma barreira simbólica que nos impede de dar voz às produções culturais de crianças. Por querer protegê-las, muitas vezes direcionamos nossa atenção ao que podemos fazer para que elas se tornem "saudáveis, felizes e adultos produtivos" (Corsaro, 2005, p. 02). Encorajada por especialistas em desenvolvimento infantil, essa abordagem enfatiza o percurso da criança rumo à conquista de habilidades e competências necessárias para a vida adulta. Corsaro (2011) denuncia o adultocentrismo dessa perspectiva ao expor sua conotação progressista e individualista, cuja primazia da análise prospectiva do desenvolvimento individual encobre a riqueza das produções culturais da infância. Para o autor, portanto, é imprescindível que nos libertemos das doutrinas individualistas que consideram a socialização infantil como um processo linear, de mera adaptação e internalização da sociedade, uma vez que a socialização também é "um processo de apropriação, reinvenção e reprodução" (Corsaro, 2011, p. 31).

No confinamento amigável da vida cotidiana, as crianças são capazes de reproduzir cenários do mundo adulto e interpretá-los criativamente, encontrando, nas ruínas das possibilidades mutiladas pela falsidade e ceticismo da rotina adulta, novas formas de subverter a ordem das coisas. Na tentativa de apreender conceitualmente as experiências de apropriação criativa da realidade, Corsaro (2009a) passou a adotar o conceito de "reprodução interpretativa" para se referir aos aspectos inovadores e criativos da participação infantil na sociedade, assim como o seu protagonismo na produção e modificação da cultura. "O que é fundamental para essa visão de socialização é o reconhecimento da importância da atividade coletiva e conjunta – como as crianças negociam, compartilham e criam cultura com adultos e entre si" (Corsaro, 2011, p. 31). O conceito surge, portanto, em oposição ao individualismo adultocêntrico presente nas tradicionais teorias da socialização e desenvolvimento, dando ênfase à agência da infância e ao caráter coletivo de sua participação social (Santos & Barros, 2016).

Um elemento essencial à reprodução interpretativa é a previsibilidade da rotina, uma vez que seu caráter habitual oferece "às crianças e a todos os atores sociais a segurança e a compreensão de pertencerem a um grupo social" (Corsaro, 2011, p. 32). Constantes em si, mas sempre em transformação, as rotinas culturais proporcionam a confiança necessária para que as crianças possam lidar com a dúvida, o conflito e a angústia de muitas vezes não entender a linguagem compartilhada pelo mundo adulto. O sentimento de pertencer a uma rotina segura e

previsível permite que elas se tornem cidadãs de um mundo de possibilidades e experimentações criativas. "Ao participar da rotina, as crianças aprendem um conjunto de regras previsíveis que oferecem segurança e aprendem também que variações nas regras são possíveis e até desejáveis" (Corsaro, 2011, p. 33). Nesse cenário, a criança "vence a parede ilusória da superfície e, esgueirando-se por entre tecidos e bastidores coloridos, adentra um palco" (Benjamin, 2002, p. 69) onde vive a narrativa que construiu em suas fantasias.

Dentre os espaços potenciais para que a reprodução interpretativa enlace a produção de novas (e cada vez mais genuínas) narrativas, o brincar é um espaço privilegiado. Quando espontânea, a brincadeira anuncia a transformação dos objetos dispostos no mundo e convida os pequenos atores sociais à interação, visto que

> crianças são sociais. Elas querem estar envolvidas, participar e fazer parte do grupo. Eu vi poucas brincadeiras solitárias em meus muitos anos de observação em pré-escolas. E quando as crianças brincavam sozinhas ou se engajavam em brincadeiras paralelas (um tipo de brincadeira, mais comum entre crianças pequenas[271], na qual elas brincam lado a lado, mas não de forma coordenada uma com as outras), isso raramente durou por muito tempo. Elas logo estavam fazendo coisas juntas (Corsaro, 2005, p. 36).

Reunidas, as crianças formam um pequeno coletivo: papéis são definidos e o enredo da narrativa, mesmo construído durante a brincadeira, é estabelecido consensualmente entre os pares. Essa pequena comuna lúdica, que volta seu olhar para os elementos residuais do mundo adulto, compõe coletivamente o que o autor denomina de "cultura de pares". Sendo "subculturas gerais de uma cultura ou sociedade mais ampla" (Corsaro, 2011, p. 153), as culturas de pares podem ser definidas enquanto "um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares" (2009a, p. 32).

Constantemente referenciadas aos cuidados ou tutela dos adultos, as crianças encontram na cultura de pares um espaço potencial para a reivindicação de sua própria autonomia.

271 No original, *toddler*. Criança de 12 a 36 meses.

Encenadas nos bastidores dos cenários construídos no brincar, as pequenas revoluções confrontam a autoridade adulta e clamam por uma nova organização normativa: as crianças satirizam nossos hábitos, questionam nossos valores e redefinem os padrões que instituímos como verdade através de intervenções lúdicas e, aparentemente, inofensivas. O mais importante, contudo, não é a aquisição individual dessa amostra de liberdade; mas, a garantia de que todos os demais membros da comuna lúdica poderão usufruir da autonomia conquistada (Corsaro, 2005). "Ao compartilhar um espírito comunitário como membro de culturas de pares, as crianças experienciam que ser um membro de um grupo afeta tanto a si mesmas como indivíduos como a forma como se relacionam com outras pessoas" (2011, p. 174).

Para descortinar esse mudo diálogo de sinais, o renomado pesquisador teve de ceder lugar a um adulto atípico, alguém que não estava preocupado em constatar empiricamente o que os especialistas em desenvolvimento infantil diziam *sobre* a infância. Os minuciosos protocolos adotados por Corsaro foram escolhidos para captar os aspectos "corriqueiros da vida diária" das crianças em suas culturas de pares, isto é, "suas rotinas, as crenças que guiam as suas ações e a linguagem e outros sistemas simbólicos que medeiam todos esses contextos e atividades" (Corsaro, 2009b, p. 85). A inclinação pelo método etnográfico está vinculada ao seu poder descritivo; à possibilidade de documentação através de análises de conversações e gravações em áudio ou vídeo; à capacidade do método de "incorporar a forma, a função e o contexto do comportamento de grupos sociais específicos aos dados" (p. 83), mediante a imersão do pesquisador no contexto investigado. A avaliação interpretativa dos dados oscila entre uma análise microscópica e holística das experimentações criativas da cultura de pares: cada interação é investigada em sua singularidade, mas "os contextos múltiplos nos quais estes comportamentos ocorrem e os códigos de comunicação socialmente estabelecidos de onde eles derivam" são levados em consideração para se descrever "o evento e como ele foi entendido pelos próprios atores" (Corsaro, 2009b, p. 86).

Outro elemento importante dos protocolos utilizados por Corsaro é a flexibilidade do método e a sua autocorreção. Ainda que haja um esboço da dimensão estrutural de sua observação empírica, a pesquisa com crianças não deve esperar que as experimentações criativas da infância sejam estáticas e previsíveis. Diante da espontaneidade dos pequenos, cabe

ao pesquisador reavaliar suas estratégias metodológicas e corrigi-las durante todo o processo, uma vez que

> é impossível para o pesquisador saber de antemão como formular perguntas de entrevista que serão aplicadas a participantes cujas normas de comunicação diferem das suas. Mais do que isso, como apresentar a sua pesquisa e ele próprio como pesquisador aos informantes, e como se posicionar na esfera social de forma a permitir a melhor observação do fenômeno de interesse (Corsaro, 2009b, p. 87).

Dessa maneira, o trabalho do pesquisador é "atribuir sentido às observações de atividades e comportamentos específicos" (Corsaro, 2009b, p. 85) ao evidenciar o que as crianças fazem quando estão juntas, tornando-as pequenos consultores da análise interpretativa dos dados.

A documentação etnográfica de Corsaro revela uma gramática moral, criativa e comunitária que não cabe no hipostasiado discurso adulto sobre a infância. Através da sensibilidade que lhe é característica, o sociólogo rompeu as barreiras simbólicas que marginalizam a infância na tentativa de trilhar um novo percurso na pesquisa com crianças. Entre os pequenos, o renomado professor se tornou um adulto atípico que, como diria o pequeno Dario, às vezes "não sabe o que tá falando" (Corsaro, 2009b, p. 98). A experiência inusitada de presenciar a reprodução interpretativa em ação permitiu que Bill, apelido carinhoso dado pelas crianças, pudesse ter a honra de ser convidado a participar da experiência mágica que é enxergar o mundo aos olhos de uma criança, reconhecendo, do modo mais autêntico possível, que "participação social e compartilhamento são o coração da cultura de pares das crianças" (2005, p. 37).

Educação para os direitos humanos

Os escritos de Benjamin e Corsaro, ainda que partam de experiências e referenciais teóricos diferentes, apontam para a reprodução interpretativa de nossa própria atitude diante da infância. Desvelando as barreiras simbólicas que nos impedem de reconhecer a autonomia cultural e criativa das comunas lúdicas, os autores nos dão indícios da existência de uma eticidade (*Sittlichkeit*) na cultura de pares. Se estamos de acordo com as orientações brasileiras

e mundiais para a construção de uma educação voltada para os direitos das crianças e de todas as pessoas, vale a pena refletir sobre como a autonomia moral da cultura da infância pode nos ajudar a tecer os (des)caminhos de uma educação para os direitos humanos.

Um primeiro esclarecimento necessário é o do que entendemos por educação para os direitos humanos. Trata-se de um conceito que sedimenta os processos históricos da educação para todos, iniciada nos princípios da modernidade com as utopias sociais e educacionais; da educação especial, que forma um amálgama com a educação para todos na proposta de inclusão escolar; da educação contra a barbárie e da crítica da semiformação elaboradas por Adorno nos anos sessenta (Adorno, 1995; Barros, 2009). Novas camadas vêm se formando em nosso conceito com as lutas específicas por direitos humanos das mulheres, crianças, diferentes etnias e gêneros, pessoas em situação de vulnerabilidade social, refinando o conceito de luta contra a barbárie.

Se Auschwitz foi um ícone do que há de mais bárbaro na história da humanidade, os direitos humanos, como uma tentativa de responder à recaída na barbárie, podem ser uma expressão da esperança. O compromisso com o reconhecimento da dignidade de *todos* os membros da família humana aparece no preâmbulo da Declaração Universal dos Direitos Humanos como um imperativo da transformação social e do reconhecimento da diferença (ONU, 1948). Entretanto, não é difícil perceber que a barbárie, essa força áspera que nega a cidadania e dita os rumos de biografias humanas, faz inúmeras vítimas singulares ou coletivas todos os dias... O cenário se torna ainda mais obscuro quando nos damos conta de que os sistemas educacionais se tornaram documentos de barbárie, contribuindo ativamente para a produção do fracasso escolar (Patto, 1999). Por que, então, propor uma discussão direcionada à educação para os direitos humanos?

A tese de que vivemos uma séria crise do direito e dos valores – ou, ainda, com uma declarada inspiração benjaminiana, de que os direitos não encontrariam outro fundamento que seu papel de instauração da violência (Agamben, 2002) – carrega consigo uma quase inescapável aparência de confirmação empírica constante por meios de comunicação, cotidiano violento e reedições teóricas da "jaula de aço". Sem perder a atitude crítica diante da barbárie, no entanto, podemos encontrar em uma heterogênea tradição da teoria crítica outras leituras dos direitos humanos. O próprio Benjamin (2011; Honneth, 2009b), em seu texto sobre a violência

ou poder, enfatizou uma possível relação entre a eticidade e a educação na oposição à violência do direito e, não por acaso, dedicou-se à infância na sequência de seus trabalhos. Adorno (1995), em seus escritos educacionais, aponta para possibilidades emancipatórias e destaca os riscos do realismo exagerado que não reconhece possibilidades de resistência e pode danificar a experiência da primeira infância. Em seus diálogos com a teoria crítica, autores como Giddens (2011) denunciam a influência negativa das teorias sociais sobre a capacidade de identificação e conceituação de ações sociais não subjugadas à jaula de aço; Honneth (2003, 2009a) destaca o déficit sociológico da própria teoria crítica em relação aos sentimentos de injustiça e às esferas das lutas por reconhecimento e pela liberdade; Joas (1996, 2012) apresenta uma crítica da sociologia que ignora a ação criativa e defende, explicitamente, a tese de que os direitos humanos são um processo de generalização de valores e "sacralização secular" das pessoas. Podemos, ainda, citar Martin-Baró (1990, 2017) e Löwy (2014) como pensadores que nos ajudam a reconhecer as influências colonizadoras que tais teorias da dominação podem impor ao não reconhecimento da ética solidária e criatividade latino-americanas.

Todos esses autores nos inspiram a prestar atenção a um processo criativo em especial: assim como as crianças, precisamos voltar o nosso olhar aos elementos residuais da realidade para construir novas narrativas. Ainda que histórias de injustiça e invisibilidade social nos guiem ao desencantamento do mundo, a organização comunitária das comunas lúdicas nos dá a esperança necessária para investir em projetos que nos ajudem a resistir à barbárie. Desse modo, uma proposta educacional direcionada ao "pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do homem e pelas liberdades fundamentais" (ONU, 1948, p. 251) se apresenta como um importante recurso para garantir a materialização dos direitos humanos. Influenciados pela teoria crítica da sociedade, acreditamos que "a educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma autorreflexão crítica" (Adorno, 1995, p. 121), o que significa repensar a formação centrada na conquista de habilidades e competências necessárias para uma vida adulta produtiva.

> É necessário, portanto, trabalhar a consciência das pessoas para a desbarbarização, reduzir a violência da desigualdade de acesso aos bens culturais. Ajudá-las, ou ajudar-nos, a refletir sobre como somos violentos com as pessoas e formas mais diretas ou sutis de agressividade. [...] Não se trata de uma psicologização da educação, mas de uma

> reflexão psicológica sobre nossos impulsos agressivos, sobre as possibilidades de lançarmos mão deles não contra bodes expiatórios do mal estar-social, mas contra o próprio sistema que nos oprime, transformando-o (Barros, 2013, p. 31).

Entretanto, um novo desafio se apresenta: como educar para a diversidade sem recair nos mesmos erros da educação bancária denunciada por Paulo Freire (1997)?

Barros (2015) apontou para as antinomias da educação moral. A partir de uma articulação entre a filosofia de Benjamin e a psicanálise de Donald Winnicott, o autor defende que uma educação moral é irrealizável. “A empatia moral não vem da matéria didática, de argumentos puramente racionais. Estes podem ultrapassar excessivamente a sensibilidade moral, exercendo uma sobrecarga racionalista que acaba por embotá-la” (p. 270). Ao fazê-lo, a educação perde o seu potencial emancipatório por tornar o ensino da moral uma função adaptativa à ideologia dominante: a sensibilidade moral se transformaria em uma habilidade a ser conquistada, capaz de ser planejada e mensurada pelo educador. “Aqui está dado de imediato o perigo de superestimar a convenção legal, pois o ensino didático, com seus fundamentos racionalistas e psicológicos, só pode atingir o empírico, o que está prescrito, mas jamais a atitude ética” (Benjamin, 2002, p. 18).

Em pequenas doses, a construção de uma atitude ética é possível através do convívio entre diferentes agentes, nas experiências práticas e estéticas que dão margem à elaboração coletiva de hábitos e rituais. Esse é um processo que se constrói intersubjetivamente e que, portanto, deve respeitar o tempo e a história de cada sujeito. “A pouca esperança de realizar progressos morais por meio da didática não significa uma fuga da responsabilidade pela educação moral das novas gerações, mas justamente uma participação humanizadora, respeitando o potencial de amadurecimento e a criatividade” (Barros, 2015, p. 272).

Trazendo essa discussão para o âmbito da infância, uma proposta de educação para os direitos humanos deve ser capaz de oferecer espaços potenciais para que as crianças possam construir suas próprias narrativas, artefatos, valores, crenças. Devemos oferecer aos nossos pequenos a segurança necessária para desmanchar e reproduzir interpretativamente, através da experiência mágica de compor um universo de experimentações intersubjetivas, a realidade hipostasiada que nós, os adultos, aprendemos a naturalizar e desaprendemos a transformar. Precisamos ter a sensibilidade de dialogar com as crianças e nos dispor a escutar como elas

enxergam o mundo, o que pensam que poderia ser diferente. O que podemos fazer para solucionar os problemas levantados é uma oportunidade de "convidar os injustiçados para [...] transformar o mundo que temos num mundo que desejamos" (Barros, 2013, p. 37). Precisamos permitir que as comunas lúdicas possam elaborar sua própria gramática moral, sem direcionar ou conduzir as decisões tomadas coletivamente entre os pares. Podemos buscar aprender com as vidas éticas, hábitos e pedagogias diferenciadas como voltar a brincar seriamente de construir uma vida humana justa e livre.

Considerações finais

Com Benjamin aprendemos que a palavra "infância" carrega um complexo sentido de uma outra cultura que expressa a experiência para além da linguagem ou, pelo menos, para além da linguagem reificada. Não se trata apenas de uma abstração filosófica, mas de uma ordem empírica que conecta profundamente a criança e o povo, denunciando, se estivermos atentos, a passividade imposta à infância como apenas um caminho para a vida adulta. A psicologia e a pedagogia, muitas vezes, são incapazes de reconhecer esse espaço da infância. Por isso, Benjamin chama nossa atenção para a agência infantil, para a capacidade das crianças de decifrar e subverter a falsidade do cotidiano "adultista". Como mediação entre a criança e seu povo, podemos identificar uma dupla relação com os adultos e a existência de uma relação entre as crianças. A primeira pode ser tanto a de imposição de um culto da cultura adulta, que vem a ser transformada criativamente no brincar, como a da transmissão de experiência pela narrativa gestual ou oral. Já entre as crianças, Benjamin aponta para a ordem empírica infantil, uma eticidade própria da infância que, aqui, denominamos cultura da infância.

Com Corsaro temos todo um trabalho de registro das organizações coletivas infantis, a realização daqueles protocolos minuciosos de uma antropologia da infância que Benjamin propôs na primeira metade do século XX e que, em Corsaro, apresenta as crianças como tecelões culturais. Em sua proposta de sociologia da infância, o sociólogo nos ensina que as crianças reproduzem de forma alegre e criativa a cultura, mas que também de forma covarde e cruel destruímos vidas infantis em violências físicas e simbólicas. Lembra-nos que as rotinas compõem uma vida ética em que as crianças podem reproduzir criativamente a cultura mais ampla a partir das subculturas infantis, que chamou de "cultura de pares". Podemos, no entanto,

reconhecer no trabalho de Corsaro mais do que a cultura de pares, pois em suas construções metodológicas respeitadoras da agência infantil há uma atitude adulta atípica, uma revisão criativa do ser adulto dentro da cultura infantil, que se aproxima do adulto transmissor da experiência em Benjamin, mas também destaca o adulto receptor da experiência infantil.

Sem deixar de reconhecer a barbárie cotidiana, os debates sobre os direitos humanos vêm possibilitando uma autorreflexão crítica da ciência social que reconhece em sua reflexividade um ponto cego no que diz respeito à criatividade e às esferas de resistência e transformação social. Forma-se aqui um esboço de um conceito de "adultismo" que designe também a barreira simbólica imposta à criatividade pelos adultos especialistas, presos à jaula de aço. O realismo exagerado de nossa concepção sobre os direitos humanos precisa ser apontado, para que outros discursos, como os de Benjamin e Corsaro, possam compor novas melodias no campo poucas vezes harmônico da educação para os direitos humanos. Reconhecer as diferentes eticidades, ou subculturas, que tecem os cotidianos de nossas escolas e aprender com elas pode ser um caminho para transformar nossas relações com as experiências infantis e nos tornar adultos, pesquisadores e professores atípicos.

O cuidado da teoria crítica em lutar contra a barbárie inerente à nossa cultura, as produções teóricas e metodológicas que vêm avançando – sob influência da produção teórico-metodológica de grupos minoritários em termos de direitos –, no sentido de destacar a experiência criativa em meio a tantos dispositivos de dominação, por meio de agentes sociais contemporâneos têm sido objeto de nosso interesse. Com elas e com eles seguimos buscando aprender a ser pesquisadores atípicos e dignos de compartilhamento das mais significativas experiências.

Referências

Adorno, T. (1995). *Educação e emancipação*. São Paulo: Paz e Terra.

Agamben, G. (2002). *Homo sacer: o poder soberano e a vida nua I*. Belo Horizonte: Editora UFMG.

Agamben, G. (2005). *Infância e História: destruição da experiência e origem da história*. Belo Horizonte: Editora UFMG.

Barros, C.C. (2009). *Fundamentos filosóficos e políticos da inclusão escolar*. Tese de doutorado. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.

Barros, C.C (2013). Psicologia e educação para os direitos humanos. In: Barros, C.C.; Sekkel, M.C. (Org.). *Licenciatura em psicologia: temas atuais.* (pp. 21-41). São Paulo: Zagodoni.

Barros, C.C (2015). Educação moral em Walter Benjamin e Donald Winnicott. In: *Livro de trabalhos completos. XII Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional, Conpe e 37o. Anual Conference – International School Psychology Association.* (pp. 264-278).

Benjamin, W. (1987). Infância em Berlim. In: BENJAMIN, W. *Obras escolhidas II.* (pp. 71-142). São Paulo: Editora Brasiliense.

Benjamin, W. (2002) *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34.

Benjamin, W. (2011). Para uma crítica da violência. In: BENJAMIN, W. *Escritos sobre mito e linguagem* (pp. 121-157). São Paulo: Ed. 34.

Benjamin, W. (2015). *A hora das crianças: narrativas radiofônicas*. Rio de Janeiro: NAU.

Corsaro, W.A. (2005). *We're friends, right? Inside kid's culture*. Washington DC: Joseph Henry Press.

Corsaro, W.A. (2009a). Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: Müller, F. & Carvalho, A.M.A. (Org.) *Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro.* (pp. 31-50). São Paulo: Cortez.

Corsaro, W.A. (2009b). Métodos etnográficos no estudo da cultura de pares e das transições iniciais na vida das crianças. In: Müller, F. & Carvalho, A.M.A. (Org.) *Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro.* (pp. 83-103). São Paulo: Cortez.

Corsaro, W.A. (2011). *Sociologia da Infância*. Porto Alegre: Artmed.

Freire, P. (1997) Educação "bancária" e educação libertadora. In: Patto, M.H.S. (Org.). *Introdução à Psicologia Escolar*. (pp. 61-77). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Galzerani, M.C.B. (2002). Imagens entrecruzadas de infância e de produção de conhecimento histórico em Walter Benjamin. In: Faria, A.L.G., Demartini, Z.B.F. & Prado, P.D. (Orgs.). *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças.* (pp. 49-68). Campinas, SP: Autores Associados.

Giddens, A. (2011). *Política, sociologia e teoria social: encontros com o pensamento social clássico e contemporâneo*. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp.

Honneth, A. (2009a). *Crítica del poder: fases em la reflexión de una teoría crítica de la sociedad*. Madrid: A. Machado Libros.

Honneth, A. (2009b). El rescate de lo sagrado desde la filosofía de la historia: sobre la crítica de la violencia de Benjamin. Em: Honneth, A. *Patologías de la razón: história y actualidad de la teoría crítica*. Buenos Aires: Katz.

Honneth, A. (2003). *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. São Paulo: Ed. 34.

Joas, H. (1996). *The criativity of action*. Cambridge: Polity Press.

Joas, H. (2012). *A sacralidade da pessoa: nova genealogia dos direitos humanos*. São Paulo: UNESP.

Kramer, S. (2006). Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In: Bazílio, L.C. & Kramer, S. *Infância, educação e direitos humanos.* (pp. 83-106). São Paulo: Cortez.

Löwy, M. (2014). *A jaula de aço: Max Weber e o marxismo weberiano*. São Paulo: Boitempo.

Martín-Baró, I. (1990). *Acción e Ideología: Psicología Social desde Centroamérica***.** El Salvador: UCA.

Martín-Baró, I. (2017). *Crítica e libertação na psicologia: estudos psicossociais*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Patto, M.H.S. (1999). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T.A Queiroz.

ONU. (1948). Declaração Universal dos Direitos Humanos. In: Comparato, F.K. (2013). *A afirmação histórica dos direitos humanos.* (pp. 246-252) São Paulo: Saraiva.

Rossetto, E.R.A. (2011). A educação das crianças sem-terrinha nas cirandas infantis: a construção de uma alternativa em movimento. In: Faria, A.L.G. & Finco, D. (Orgs.). *Sociologia da infância no Brasil* (pp. 81-104). Campinas, SP: Autores Associados.

Santos, T.A. & Barros, C.C. (2016). A reprodução interpretativa como porta de entrada para a participação política das comunidades infantis. In: *Anais do VI Seminário Internacional Direitos Humanos, Violência e Pobreza: A situação de crianças e adolescentes na América Latina hoje*. Rio de Janeiro: Editora Rede Sirius/UERJ.

Witte, B. (2017). *Walter Benjamin: uma biografia*. Belo Horizonte: Autêntica.

XIII CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL

PELA DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

27 a 30 de setembro de 2017 – Salvador – BA ISSN 1981-2566

www.conpe2017.ufba.br

É POSSÍVEL MUDAR AS ORGANIZAÇÕES DE ENSINO? DÚVIDAS E EXPERIMENTAÇÕES. O VIVIDO NO IFF *CAMPUS* CAMPOS-CENTRO

Emanuela Nunes Sodré - UFRJ/IFF[272]

Emerson Elias Merhy – UFRJ[273]

Resumo: Esse artigo é fruto de uma pesquisa que foi empreendida a partir de inquietações provocadas pelo cotidiano da Instituição em que vem sendo realizado um trabalho na área da psicologia, o Instituto Federal Fluminense - IFF *campus* Campos-Centro, misturadas ao contexto social e político ao qual estamos inseridos. Situações essas que nos provocam o tempo todo a tentar entender um pouco sobre a produção de subjetividade no contemporâneo e buscar de algum modo criar possibilidades de intervir no sentido de contribuir na construção de um modo mais potente para estarmos dentro do Instituto.

Introdução

O presente artigo é fruto da pesquisa de mesmo nome, da Especialização em Humanidades na Contemporaneidade da UFRJ, que pretendeu apresentar as Oficinas de Formação com os alunos do IFF, apostando que esse espaço é um espaço potente de experiências, partiu-se para a análise dos desdobramentos que derivaram a partir daí.

Tal espaço foi criado com o intuito de abrir um diálogo com os alunos para que eles pudessem se colocar e discutir questões que o cotidiano do Instituto muitas vezes não permite. Questões essas que perpassam suas vidas, sua estada e permanência na Instituição, sua formação e possibilidades para além do Instituto.

Muitos consideram que ter conhecimento é deter muita informação e atualmente de fato estamos em uma sociedade que nos bombardeia o tempo todo com um excesso de informações jamais visto, isso muito possibilitado pela evolução tecnológica, pela internet e pelas redes sociais. Assim cria-se a impossibilidade de que realmente possamos experienciar. Larrosa (2002) diz que:

[272] E-mail: emanuela.sodre@iff.edu.br
[273] E-mail: emerhy@gmail.com

> Em primeiro lugar pelo excesso de informação. A informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência. Por isso a ênfase contemporânea na informação, em estar informados, e toda a retórica destinada a constituir-nos como sujeitos informantes e informados; a informação não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiência. O sujeito da informação sabe muitas coisas, passa seu tempo buscando informação, o que mais o preocupa é não ter bastante informação; cada vez sabe mais, cada vez está melhor informado, porém, com essa obsessão pela informação e pelo saber (mas saber não no sentido de "sabedoria", mas no sentido de "estar informado"), o que consegue é que nada lhe aconteça. (Larrosa, 2002, p. 21)

E boa parte das escolas têm ancorado suas práticas nessa forma de produção do conhecimento, de educação, de constituição enquanto um espaço escolar, e muito do que é produzido no IFF *campus* Campos-Centro também vai nessa direção, considerando que uma educação de qualidade é pautada por excesso de informações e conteúdos; construiu-se assim diversos cursos que exigem que os alunos passem a maior parte do tempo em sala de aula absorvendo conteúdos que muitas vezes não fazem sentido para eles, não conseguem ver uma contribuição para suas realidades. Ficam exaustos, estressados e muitas vezes paralisados, despotencializados.

Essa dinâmica vem provocando questionamentos, reflexões que vieram compor a dinâmica do trabalho empreendido enquanto psicóloga do Instituto e acabou por se tornar objeto de interesse para pesquisa. Tomando a Análise Institucional como o modo de trabalho enquanto psicóloga no IFF, a parceria com as ferramentas da Pesquisa-Intervenção se constituiu como a forma mais potente de investigar o que estava posto para o trabalho.

> Como prática desnaturalizadora, o que inclui a própria instituição da análise e da pesquisa, as estratégias de intervenção terão como alvo a rede de poder e o jogo de interesses que se fazem presentes no campo da investigação, colocando em análise os efeitos das práticas no cotidiano institucional, desconstruindo territórios e facultando a criação de novas práticas. (Rocha; Aguiar, 2003, p. 71).

A pesquisa-intervenção é um modo de pesquisa participativa que tem como proposta a participação dos grupos na construção do objeto de pesquisa na busca por soluções e estratégias de enfrentamento das problemáticas. Ela traz um novo modo do pesquisador e o pesquisado encararem esse processo que é compartilhado entre eles, o que provoca mudanças na vida cotidiana dos participantes.

A aposta num modo de pesquisar

A pesquisa-intervenção propõe um modo diferenciado de fazer pesquisa, problematizando conceitos já instituídos e colocados como a única forma de se pesquisar. Traz à cena conceitos de verdade, neutralidade, propõe uma outra relação entre sujeito-objeto, teoria e prática.

> Entre os aspectos centrais que vêm norteando o desenvolvimento da pesquisa-intervenção, destacamos os seguintes: mudança de parâmetros de investigação no que tange à neutralidade e à objetividade do pesquisador, acentuando-se o vínculo entre gênese teórica e social, assim como a produção concomitante do sujeito e do objeto, questionamento dos especialismos instituídos, ampliando as análises do nível psicológico ao microssocial - deslocamento estratégico do lugar que historicamente foi destinado ao psicólogo, ênfase na análise da implicação, acentuando-se que, para além dos vínculos afetivos, profissionais ou políticos, a análise se realiza com as instituições que atravessam o processo de formação. (Rocha; Aguiar, 2003, p. 71).

O objetivo dessa pesquisa/trabalho hora apresentada neste artigo foi utilizando-se das ferramentas da pesquisa-intervenção analisar as frequentes demandas, reclamações trazidas pelos alunos sobre o funcionamento do Instituto, o sofrimento muitas vezes gerado por esse funcionamento e a partir dessa análise procurar pensar coletivamente sobre os pedidos que aí se inscrevem para, depois e novamente, buscar com o coletivo, estratégias de criar outras formas que o Instituto possa atuar, tentando abrir um campo de possibilidades de produção de subjetividades que sejam mais potencializadoras e com isso criar outros modos de os estudantes viverem lá.

E a partir do que vem sendo produzido no trabalho, analisar como se dá essa produção de subjetividade que engessa as pessoas de se coletivizarem mais para conseguir estabelecer espaços de liberdade e autonomia, de construção de estratégias de afirmação de vida. Desse modo, Rocha e Aguiar colocam que (2003):

> Para tal fim, propomos metodologias coletivas, favorecendo as discussões e a produção cooperativa com a perspectiva de fragilização das hierarquias burocráticas e das divisões em especialidades que fragmentam o cotidiano e isolam os profissionais. A pesquisa-intervenção, por sua ação crítica e implicativa, amplia as condições de um trabalho compartilhado. (Rocha; Aguiar, 2003, p. 71).

Conceitos como analisador e transversalidade ajudam a costurar a análise e produzir um conhecimento em que sujeito e objeto façam parte e sejam transformados pelo processo da pesquisa. A partir do que a Análise Institucional propõe com as experiências de coletivização e seu enfoque na análise das instituições e não nos indivíduos ocorre uma mudança no trabalho de análise, saindo dos analistas para os analisadores. Passos (2014) traz que:

> O analisador é um conceito-ferramenta forjado por Guattari ao longo de vários anos, exposto no livro *Psicanálise e transversalidade*. Apesar de seu aborrecimento com os seus estudos de Farmácia, Guattari não deixou de propor termos como *molar*, *molecular* e *analisador*. Este último, no sentido químico, é aquele ou aquilo que provoca análise, quebra, separação, explicitação dos elementos de dada realidade institucional. Esse conceito é inseparável do conceito de transversalidade, porque é numa situação de questionamento das hierarquias e especialismos que o analisador surge como uma ferramenta analítica que deslocaliza ou despessoaliza a intervenção. Assim como Guattari expandiu os conceitos de transferência e contratransferência institucionais com o conceito de transversalidade, substituiu o conceito de analista pelo de analisador (Rossi; Passos, 2014, p. 163).

Os analisadores são os acontecimentos que colocam em análise a realidade institucional, eles produzem a demanda para a análise. O conceito de transversalidade trazido por Passos (2014) a partir de Félix Guattari é coextensivo à atitude de abertura ou ligação dos campos de

intervenção ao de análise, mostrando assim que é inseparável. Esse conceito traz uma nova forma de relação entre os grupos como tentativa de superação da hierarquia vertical e da igualdade horizontal, pautando outras formas de os grupos se relacionarem.

> O conceito de transferência dá lugar ao de transversalidade apostando-se em dinâmicas libidinais, em jogos fantasmáticos, em regimes de afetabilidade que se dão no plano coletivo e, consequentemente, ganham um sentido que é também político. Clínica e política se tornam inseparáveis nesta direção da A.I. que renova o conceito de grupo a partir de suas dinâmicas subjetivas: a dinâmica de menor grau de abertura define o grupo assujeitado e a de maior transversalidade, os grupos sujeitos. O tema da subjetividade ganha lugar no discurso institucionalista com o conceito de transversalidade que se materializa em dispositivos que permitem a circulação menos restritiva da palavra e de corpos, abrindo as relações para múltiplas conexões potencializadoras da transformação da realidade dos grupos e das subjetividades. Na A.I., seja na vertente guattariana ou socioanalítica, os conceitos apresentados dizem de abertura e conexão: teoria e prática, saber e fazer, clínica e política se tornam domínios distintos e inseparáveis em um espaço de saúde guiado pelas relações instituintes. (Rossi; Passos, 2014, p. 160).

A intervenção traz uma problematização, e desse modo evita vir com demandas psicologizantes para o que transborda às normas, o que não se adequa, tomando uma posição de não se voltar para o indivíduo, mas sim ao que acontece e que exclui as pessoas, o que não funciona de modo a produzir vida e sim sofrimento.

As Oficinas de Formação se constituíram como ferramenta de trabalho que aposta na subjetividade enquanto produção, no trabalho micropolítico de intervenção, entendendo micropolítica como trazido por Guattari e Rolnik (1986).

> A questão micropolítica - ou seja, a questão de uma analítica das formações do desejo no campo social - diz respeito ao modo como se cruza o nível das diferenças sociais mais amplas (que chamei de `molar'), com aquele que chamei de `molecular'. Entre esses dois níveis, não há uma oposição distintiva que dependa de um princípio lógico de contradição. Parece difícil, mas é preciso simplesmente mudar a lógica. Na física quântica, por exemplo, foi necessário que um dia os físicos admitissem que a matéria é

> corpuscular e ondulatória, ao mesmo tempo. Da mesma forma, as lutas sociais são, ao mesmo tempo, molares e moleculares... (Guattari; Rolnik, 1986, p. 127)

Entendemos dessa forma que o trabalho de intervenção micropolítico não desconsidera o campo de lutas macropolíticas, pois como trazido por Guattari e Rolnik (1986) esses dois níveis constituem o campo de lutas sociais.

Considerando que esse espaço possa vir a gerar novos modos de se colocar frente às situações da vida, que possa provocar um movimento de problematização que leve a intervir em suas realidades se configurando como uma ferramenta no sentido trazido por Rocha e Aguiar (2003) referindo-se à Patto (1993), que:

> considera que os dispositivos de funcionamento da vida contemporânea aceleram a perpetuação das estruturas e princípios instituídos, afirma que, na vida cotidiana, a redução a uma unidade imediata entre a ação e o pensamento tem feito com que, cada vez mais, o útil seja tomado como verdadeiro. Essa tendência econômica leva o funcionamento social à exata medida de sua continuação. Segundo a autora, as mudanças passam pela subjetividade, pela ação ativa dos atores que se constitui em um processo lento e celular, incompatível com as políticas de produtividade implementadas na atualidade. (Rocha; Aguiar, 2003, p. 71 apud Patto, 1993)

O conceito de instituição é diferente, não sendo considerado como estabelecimento, mas produtos históricos de uma sociedade instituinte que produzem e reproduzem as relações sociais e se instrumentalizam em estabelecimentos e/ou dispositivos (Passos, apud Rodrigues e Souza, 1987). É antes de tudo uma construção imaginária do desejo, de um certo campo-existência do/no mundo, que constrói saberes, organizações e sujeitos para sua instituição.

> Pesquisa é, assim, ação, construção, transformação coletiva, análise das forças sócio-históricas e políticas que atuam nas situações e das próprias implicações, inclusive dos referenciais de análise. É um modo de intervenção, na medida em que recorta o cotidiano em suas tarefas, em sua funcionalidade, em sua pragmática – variáveis imprescindíveis à manutenção do campo de trabalho que se configura como eficiente e produtivo no paradigma do mundo moderno" (Rocha; Aguiar, 1997, p. 97).

E é aí que se considera que o pesquisador toma uma atitude de sócio-analista que parte de uma postura ético-estético-política[274] no sentido de problematizar o instituído que exclui, que despotencializa.

Trazendo à cena uma situação para ilustrar, em um grupo de alunos e professores de uma rede social de um curso de graduação do Instituto, os alunos estavam falando sobre suas dificuldades por causa das pressões que o curso gerava e o quanto isso estava lhes causando mal, daí um professor fala:

> "Há pesquisas atuais que provam que os conflitos, as dificuldades são da ordem do indivíduo, ele é que tem que criar estratégias para resolver isso sozinho."

A formação tem se baseado nesse modo de fazer educação, de que temos enquanto indivíduos que dar conta dos problemas sozinhos. As análises empreendidas pela pesquisa-intervenção são muitas vezes desestabilizadoras institucionalmente, o que pode ser um dos fatores que contribuem para a difusão da formação prático-reflexiva na docência, em detrimento da pesquisa-intervenção que tem um caráter mais coletivo, problematizador e militante. E esse tipo de formação pode ser um dos motivos pelos quais geram resistências na aposta do trabalho com os professores para se repensar o Instituto, para se propor outras formas dele funcionar.

Contextos e provocações

O início do trabalho como psicóloga no Instituto Federal Fluminense *Campus* Campos-Centro se deu atravessado por muitas expectativas minhas e do setor ao qual fui inserida em relação ao trabalho que poderia ser realizado.

O trabalho do psicólogo em escola é gerador de muitas polêmicas sobre que práticas devam ser realizadas. Durante um bom tempo muito da prática do psicólogo dentro da escola

[274] Na perspectiva de Guattari (1992), a Ética está referida ao exercício do corpo/pensamento que avalia situações e acontecimentos como potencializadores ou não de vida; a Estética traz a dimensão de criação, articulando os diferentes campos do pensamento, da ação e da sensibilidade; a política implica a responsabilização frente aos efeitos produzidos, ou seja, sobre os sentidos que vão ganhando forma através das ações individuais e coletivas. (Rocha; Aguiar, 2003, p. 72)

estava a serviço de adequar os alunos considerados problemáticos ao que a instituição queria. E muito do que as instituições escolares esperam hoje, está ainda voltado para essas práticas.

> Com o propósito de dar atenção a cada um, a tendência é a dos profissionais afirmarem o modelo que serve de crivo avaliativo do que se passa "nas pessoas", do que falta às pessoas frente ao padrão. Nos corpos isolados, o que pulsa e que poderia acessar a produção de sentido, tem sempre grandes chances de virar lamento e culpabilização. É para responder a esse campo problemático que o psicólogo, como especialista, é chamado: para afirmar a lógica das cenas, do que faz sentido, de quem faz sentido, atribuindo e/ou ratificando significado aos personagens. (Rocha; Aguiar, 2010, p. 73).

Temos diariamente que trazer outros modos de intervenção que a psicologia pode e deve se colocar e que são mais potencializadores, mais afirmativos e de produção de vida.

> Lidamos com escolas fragmentadas, sendo elas mesmas unidades isoladas na rede das demais instituições que intervêm na educação e com as quais a escola poderia fazer alianças (Rocha; Uziel, 2008). Tal segregação tira de foco as análises dos efeitos dos modos de funcionamento institucional e, neste sentido, deixa de pensar os sujeitos como efeitos da conjugação de diferentes práticas sociais, políticas, econômicas, culturais, pedagógicas. Ou seja, como singularizações das intensidades que faz a vida das comunidades em que se constituem e dos dispositivos educacionais vigentes (Rocha, 2002). Analisar as tradições, as práticas, os modelos, as mudanças legais, isso é coisa que fica para "os especialistas", "os pesquisadores", não são pensadas pelos que constroem o dia-a-dia da sala de aula (Rocha; Aguiar, 2010, pp. 73-74).

E a Análise Institucional traz essa possibilidade de que as problematizações possam ser feitas, discutidas e a construção de outros modos de trabalho, de fazer educação e de estar no Instituto possam ser construídas coletivamente.

Simultaneamente a minha inserção no Instituto e o delineamento do objeto de pesquisa a ser investigado, o país estava em ebulição, vivendo um processo de vários movimentos nas ruas com milhares de pessoas, ocupações nas escolas, manifestações. Vivemos um processo de

impeachment da presidenta eleita democraticamente para a instalação de um governo conservador e ultra neoliberal.

A partir da instalação do governo, depois do processo de impeachment, o presidente aliado à maior parte dos deputados federais e senadores começaram a aprovar medidas de austeridade com o discurso de que era para resolver a crise do país, mas que de fato só prejudicam os menos favorecidos, os pobres, os trabalhadores. Medidas aprovadas com uma rapidez jamais vista anteriormente. Bauman (1999) nos aponta esse tipo de movimento como uma onda mundial de instalação e fortalecimento do poder neoliberal.

> (Assinalemos que nessa frase "maior enxugamento" é uma previsão com base em fatos, enquanto "inicialmente" não passa de uma crença doutrinária.) Alan Friedman, correspondente de "economia global" do IHT, prossegue citando Kim Schoenholtz, economista-chefe da Salomon Smith Barney em Londres, e a opinião de "muitos outros economistas do setor privado" segundo a qual, para a moeda comum européia trazer os "ganhos de produtividade" anunciados, "são necessárias profundas mudanças estruturais". Friedman não deixa dúvida sobre que tipo de mudança estrutural é "o ingrediente que falta a ser adicionado pelos políticos". Mudança estrutural, explica, é "a expressão em código para maior facilidade de contratação e demissão, para redução dos gastos públicos com aposentadorias, pensões e outros benefícios sociais e para a diminuição dos elevados encargos sociais e contribuições das empresas na Europa continental…" (Bauman, 1999, p. 32)

Esse movimento global de flexibilização e liberdade ao capital nos ajuda a compreender que o "impeachment" foi de fato um golpe no qual vem demonstrando objetivos claros de implementação de uma agenda neoliberal de retirada de direitos e sucateamento do que é público.

Durante todo processo, a grande mídia teve um papel fundamental de somente veicular o que interessava aos detentores do poder e do dinheiro, e explodiram através das redes sociais várias manifestações contra e a favor do processo de impeachment, contra e a favor da ex-presidenta Dilma e do presidente Michel Temer.

Esse modo de funcionamento da sociedade produz indivíduos inseguros e que não questionam o que está instituído e traz todo um funcionamento que despotencializa as pessoas, as impedem de querer se reunir, se coletivizar.

> Mais fácil falar do que fazer, para ser franco. Atacar a insegurança na fonte é uma tarefa assustadora, que requer nada menos que repensar e renegociar algumas das suposições mais fundamentais do tipo de sociedade atualmente existente — suposições que se arraigam tanto mais rápido por serem tácitas, invisíveis ou indizíveis, para além de qualquer discussão ou disputa. Como colocou o falecido Cornelius Castoriadis, o problema com a nossa civilização é que ela parou de se questionar. Nenhuma sociedade que esquece a arte de questionar ou deixa que essa arte caia em desuso pode esperar encontrar respostas para os problemas que a afligem — certamente não antes que seja tarde demais e quando as respostas, ainda que corretas, já se tornaram irrelevantes (Bauman, 2000, p. 26)

A implementação do neoliberalismo foi enfraquecendo o campo da política, hoje os poderes de interferir na vida e nos sistemas sociais estão fora dos territórios nacionais que é onde se construiu o campo da cidadania e a política republicana. Isso tem levado a uma incapacidade no nível local de um país se contrapor com muita capacidade a essas forças internacionalizadas capitalistas (Bauman, 1999, p. 190) e o sistema vem sempre pautando as decisões que devem ser tomadas no campo político, colocando que é imprescindível a redução do Estado, a desregulamentação do mercado, impõe que tem que deixar o mercado livre para decidir o que é melhor para a economia, para a nação.

Toda vez que vem uma crise nesse sistema capitalista, os gestores políticos representando os interesses do mercado, propõem medidas de arrocho aos trabalhadores, aos setores mais vulneráveis da população, preservando e possibilitando mais lucro para as classes abastadas e poderosas. Estamos de volta a esse momento, onde o grupo político que está ocupando a presidência veio representar a classe dominante, acabando rapidamente com diversos direitos sociais conquistados com o discurso de que é insustentável manter o modelo vigente e de que é necessário reformas, reformas essas que só atingem enfraquecendo as classes mais fragilizadas e enriquecem ainda mais os ricos, que não entram nesses cortes, nesse arrocho,

a implementação desse projeto ultra neoliberal de retirada de direitos vai impactar a vida das próximas gerações de forma desastrosa.

Bauman (2000) nos traz que todo esse movimento de controle da vida, da produção do pensamento, das crenças e valores das pessoas acontece de forma globalizada e implacável.

> O resultado conjunto de assaltos diversos, mas convergentes às linhas de defesa é o "reinado absoluto da flexibilidade", que visa a "precarizar" e assim incapacitar as pessoas situadas em potenciais cabeças de ponte de resistência. O mais profundo impacto sociopsicológico da flexibilidade consiste em tornar precária a posição daqueles que são afetados e mantê-la precária. Medidas como a substituição de contratos permanentes e legalmente protegidos por empregos ou serviços temporários que permitem demissão incontinenti, contratos rotativos e o tipo de emprego que solapa o princípio do aumento de competência através da permanente avaliação do desempenho, fazendo a remuneração de cada empregado depender dos resultados obtidos por cada um no momento, assim como a indução à competição entre setores e departamentos da mesma empresa, o que torna completamente irracional uma posição unificada dos empregados — tudo isso produz uma situação de incerteza endêmica e permanente. No mundo darwinista da luta generalizada, o desempenho obediente das tarefas estabelecidas pelas empresas deve alicerçar-se nessa esmagadora sensação de incerteza paralisante, no medo, no estresse e na ansiedade nascidos da incerteza. E, como último recurso, há a permanente ameaça de demissão em todos os níveis da hierarquia — o que significa a perda do meio de subsistência, dos títulos sociais, do lugar na sociedade e da dignidade humana que os acompanha: "O fundamento último de todos os regimes econômicos que se situam sob o signo da liberdade é, portanto, a violência estrutural do desemprego, do emprego precário e da ameaça de demissão que implicam (Bauman, 1999, pp. 36-37).

Trazendo o conceito de "Modernidade Líquida" Bauman disseca essa era falando sobre a volatidade que ela impõe através de seus "subsistemas", mas também por outro lado, a forma como são articulados produz uma rigidez que não deixa espaço para escolha, ela produz uma sensação de falta de opções, como se não tivesse outra forma de constituição da ordem das

coisas. E esse funcionamento engessado não foi conquistado a partir de sistemas ditatoriais, a partir da "colonização" da esfera privada pelo sistema, mas na verdade, muito ao contrário disso, ela surgiu a partir da derrubada dos limites que eram tidos como entraves à liberdade dos indivíduos.

Como traz Bauman (2000), *a rigidez da ordem é o artefato e o sedimento da liberdade dos agentes humanos.* Paradoxalmente essa rigidez é fruto da desregulamentação, da "flexibilização", da falta de controle do mercado financeiro, que tem como um de seus objetivos não proporcionar aos indivíduos possibilidades de se encontrarem, de se coletivizarem. Como resultado, temos a dificuldade das pessoas lutarem por uma causa comum, dificuldades de que abram mão de seus projetos pessoais em nome de algo maior e coletivo, há até mesmo a dificuldade de conseguir saber contra quem exatamente se está lutando, as forças que mantêm esse funcionamento foram diluídas, derretidas. Não há mais um centro do poder em que se possa lutar contra o sistema funciona de forma que as pessoas não sabem nem contra quem lutar, segundo Bauman (2000):

> A desintegração da rede social, a derrocada das agências efetivas de ação coletiva, é recebida muitas vezes com grande ansiedade e lamentada como 'efeito colateral' não previsto da nova leveza e fluidez do poder cada vez mais móvel, escorregadio, evasivo e fugitivo. Mas a desintegração social é tanto uma condição quanto um resultado da nova técnica do poder, que tem como ferramentas principais o desengajamento e a arte da fuga. Para que o poder tenha a liberdade de fluir, o mundo deve estar livre de cercas, barreiras, fronteiras fortificadas e barricadas. Qualquer rede densa de laços sociais, e em particular uma que esteja territorialmente enraizada, é um obstáculo a ser eliminado. Os poderes globais se inclinam a desmantelar tais redes em proveitode sua contínua e crescente fluidez,principal fonte de sua força garantia de sua invencibilidade." (Bauman, 2000, p. 22)

Há que se apostar na criação de outros modos de estar nesse mundo, e isso só é possível apostando na capacidade criativa e na potência coletiva. A ordem estabelecida produz subjetividades, indivíduos que não podem que não querem se preocupar com o outro, com o coletivo e isso aliado a produção da mídia acaba por gerar discursos de ódio contra os que

tentam problematizar e apostar em outros caminhos, que tentam acreditar novamente nas possibilidades da política, dos espaços coletivos, que valorizam os espaços democráticos, o voto, que se envolvem mais com as questões coletivas.

E como lutar por liberdade, democracia, quando parece que não há um engajamento da massa para isso? O sistema funciona de modo a desmantelar os laços sociais, as ações coletivas, a produzir um individualismo e a crença de que se pode e se tem que conquistar tudo sozinho, utilizando-se dos próprios recursos. Desse modo o poder não enfrenta barreiras e pode fluir livremente e isso o torna cada vez mais forte, fazendo-o operar sem dificuldades. Bauman (2000) também traz sobre que o que se sente como liberdade, não seja de fato liberdade e que mesmo assim as pessoas não queiram se libertar, talvez por receio de ter que lidar com as dificuldades que ser livre impõe.

Com isso as instituições políticas foram perdendo força e se tornando subordinadas ao mercado, sem poder oferecer a sociedade segurança, garantias, estando a reboque do capital. E no Brasil, boa parte dos políticos estão a serviço desse funcionamento, eleitos pelo povo, não representam a maior parte da população e pautam suas ações para se reelegerem indefinidamente.

> O aspecto mais notável da política contemporânea, disse Cornelius Castoriadis a Daniel Mermet em novembro de 1996, é sua insignificância: "Os políticos são impotentes... Já não têm programa, *seu objetivo é manter-se no cargo*." As mudanças de governo – até de "campo político" – não são um divisor de águas, mas no máximo uma ondulação na superfície de um rio a correr sem parar, monotonamente, com sombria determinação, em seu leito, levado por seu próprio ímpeto (Bauman, 2000, p. 12 *grifo nosso)* Há um século, a fórmula política dominante de liberalismo era uma ideologia desafiadora e impudente de "grande salto à frente". Hoje em dia, não passa de uma auto-apologia da rendição: "Este não é o melhor dos mundos imagináveis, mas o único mundo real. Além disso, todas as alternativas são, devem ser e se revelarão piores se experimentadas na prática." O liberalismo reduz-se hoje ao mero credo de que "não há alternativa". Se quiser descobrir quais são as raízes da crescente apatia política, também não precisa procurar muito. Esta política louva e promove o conformismo. E o conformismo bem que podia ser um negócio auto-resolvível — será que a política é necessária para nos

> conformarmos? Por que nos preocuparmos com políticos que, seja qual for o matiz, só podem prometer sempre as mesmas coisas? (Bauman, 1999, p. 12)

Com o processo de impeachment ficou muito claro o tipo de Congresso que o Brasil possui, políticos preconceituosos que estão a serviço da perpetuação do sistema neoliberal, e que são capazes de encenar um papel deprimente para conseguir perpetuar essa estrutura.

E estes lançam projetos que perpetuam esse modo de fazer política, que é uma política excludente e corrupta, a serviço da continuidade e fortalecimento do sistema neoliberal.

Tudo o que é problematizado pelas pessoas, é individualizado como uma incapacidade própria do indivíduo não dar conta, de não resolver, e o quanto que esse modo é absorvido pelos alunos que acabam muitas vezes por cair nessa rede de culpabilização individual, não percebendo que são produções coletivas, socialmente produzidas, e os que conseguem perceber isso, e problematizam, e reclamam são julgados e considerados culpados. O que produzimos na vida desses estudantes, enquanto um espaço escolar que teria que formá-los, dar uma educação voltada para a cidadania? Ou seja, apostar não na aprendizagem mercadológica, mas na formação de modo claro. Percebemos com isso o quanto nossa educação está pautada em reproduzir o sistema e trabalhar a formação dos alunos no sentido de fazer com que se adaptem e reproduzam o que está posto fora dos muros da escola, isto é, joga-se tudo na aprendizagem de conteúdos prévia e socialmente legitimados como fundamentais para êxitos individualizantes. As respostas, caminhos para se produzir outras coisas não têm sido numa aposta coletiva.

Daí as questões que nos tocam são: Quais são as possibilidades da Oficina de Formação? Qual a melhor forma de conduzí-la? O que mais pode ser feito? O que mais pode ser criado para produzir uma diferença, um outro modo de estar nesse espaço? Em alguns encontros e desdobramentos vêm frustrações e em outros, reafirmação de continuar a apostar nesse espaço.

A ideia de criar esse espaço da Oficina de Formação com os alunos do IFF é de apostar em um lugar de coletivização para pensarmos, refletirmos sobre o experienciar a realidade, as questões, mas que possamos também considerá-lo como um lugar potente de pensar estratégias outras com os outros, apostando na criatividade para criar outros modos de estar no mundo, outras formas de funcionar a escola e partir para a ação, para o engajamento em fazer diferente,

usando como ferramenta as relações de poder constitutivas do campo da micropolítica. Consideramos que essas análises, apostas e possibilidades de trabalho possam realmente dar passos em relação ao que Bauman aponta em suas obras.

Experienciando acontecimentos no IFF e suas dificuldades para um olhar mudancista

A aposta nesse trabalho e a partir das demandas recorrentes dos alunos, fez com que ampliássemos esse espaço para além dessa graduação, criamos um espaço coletivo com "todos" os alunos do IFF para discutirmos o que eles quisessem, questões da vida, questões que os afetam, os perturbam o tempo todo. Consideramos que seria difícil bancar um espaço com esse para trabalhar com todos os alunos, por haver um esvaziamento em relação aos espaços coletivos atualmente, mas resolvemos tentar, daí lendo o Programa de Acompanhamento dos Estudantes Inseridos em Benefícios de Assistência Estudantil com Critérios Socioeconômicos do IFF que estava sendo implementado, estava previsto no projeto que os bolsistas sociais participassem uma vez por mês de uma palestra promovida pela CAE sobre temas relacionados à juventude, então achamos que essa era uma oportunidade de falar sobre essa ideia com o diretor, conversamos e então anexamos o projeto de Oficinas de Formação ao Programa de Acompanhamento de Bolsistas do IFF no lugar das palestras. Então fomos pensando em como poderia ser na prática e aí sugerimos que os encontros fossem de 15 em 15 dias com duração de duas horas. Mas uma questão que veio é que eles poderiam da mesma forma não participar, decidimos então que a presença nas oficinas seria uma das regras para participar do programa.

E em que consiste esse Programa?

Um assistente social do setor fez uma pesquisa para entender o porquê de mesmo o aluno tendo bolsa social, a evasão no IFF continuava alta. Então a partir da pesquisa constatou-se que havia outras questões além da social que inviabilizava a permanência do aluno no Instituto, uma delas era o fato de que em uma das modalidades da bolsa (Bolsa de Iniciação Profissional), os alunos tinham que cumprir uma carga horária de atividades que não contribuía em nada com a sua vida escolar, e constatou-se que ao contrario, os prejudicava.

> Nessa direção, ao invés de evitar que os estudantes tenham que se dividir entre o mundo do trabalho e a formação acadêmica, a assistência estudantil tem promovido justamente

> o contrário ao condicionar o recebimento dos benefícios à execução de tarefas administrativas na instituição. Essa situação, aliada à ausência de um acompanhamento pedagógico efetivo dos bolsistas, acaba gerando índices de reprovação mais altos entre os estudantes inseridos na iniciação profissional e no apoio tecnológico (Fellipe, 2015, p. 154)

Além de dificuldades com a parte pedagógica, também foi considerado como questões que influenciam nas dificuldades de permanência aspectos psicológicos (depressão, ansiedade, desmotivação, etc), e daí o programa além da oferta de bolsas sociais, começou a oferecer um apoio psicológico e na parte pedagógica a oferta de monitorias, e a ideia das palestras que acabou virando o espaço das Oficinas de Formação. Foi decidido que cada profissional de referência ia ficar responsável por um grupo de alunos. Ficou uma média de 150 a 200 alunos por profissional para realizar o acompanhamento.

O trabalho das Oficinas de Formação começou com os grupos de bolsistas dos Cursos de Ensino Médio Integrado aos Técnicos de Automação e Informática, o que abrange 142 alunos para acompanhamento. Por ser um número grande para cada profissional acompanhar, e como os profissionais não têm somente essa atribuição, uma das estratégias foi fazer um recorte no grupo para entrar em contato primeiro com os alunos que estavam com notas vermelhas, reprovado ou no limite da nota, foi mapeado e organizado os nomes, começou-se a fazer contato com todos e marcar entrevistas para falar e explicar sobre a implementação desse Programa de Acompanhamento. As entrevistas foram feitas, explicando o Programa e perguntando sobre a disponibilidade deles para participar das oficinas, das monitorias. Uma questão que apareceu foi que em muitos momentos era difícil oferecer esses espaços “extras”, pois quando parávamos para pensar na disponibilidade deles, praticamente não tinham.

Surge então uma problematização no sentido de como querer que esse aluno que já fica no Instituto de 07:00 às 18:00, pedir que ele arranje mais um tempo para fazer monitoria. Assim começamos a pensar que o programa mesmo sendo um avanço, tinha um aspecto que não dava conta, pois criava um espaço a mais para os alunos estudarem, além de todo o tempo estudando que têm que estar no Instituto.

A partir da disponibilidade que os alunos apresentaram, foi feita uma análise para encontrar um horário comum entre eles no intuito de marcar as oficinas. Os dias foram

marcados, tentando-se criar várias possibilidades de horário e dias para dar mais chances de eles participarem. Começamos a divulgar e no primeiro encontro conversamos sobre a ideia desse espaço, na aposta de construir com eles um ambiente coletivo para discutirmos questões que eles gostariam de conversar. Fizemos uma dinâmica e a partir daí foram surgindo os temas, nesse primeiro encontro com o grupo da segunda-feira vieram 12 alunos.

O tema para iniciar os encontros seguintes foi escolha profissional. A ideia é trabalharmos os temas e em seguida fazermos um evento maior (organizado com a ajuda dos alunos) no Instituto, ampliando para todos a discussão, considerando que seja um tema que possa ser do interesse de muitos outros alunos também.

No encontro sobre orientação vocacional foi pedido que eles falassem um pouco como era essa fase de ter que escolher uma profissão, se já sabiam o que queriam fazer e o que consideravam importante no processo de escolha da profissão. Dois disseram já saber o que fazer e que tinha muito a ver com o conhecimento que adquiriram no curso técnico e por causa de como essa profissão é no mercado, em relação às possibilidades de atuação e retorno financeiro. Os outros dois ainda não sabiam muito bem o que queriam, mas tinham possibilidades. E as outras pessoas não tinham a mínima ideia do que queriam fazer, e se sentiam angustiadas por isso. Conversamos sobre esse processo de escolha, depois pedimos que se dividissem em três grupos e demos músicas que falam sobre escolhas, tempo, vida para cada grupo ler e conversar se percebiam alguma relação com essa fase da vida. Leram, conversaram e então pedimos que abrissem para todo o grupo suas reflexões. Esse grupo é bem tímido, e fala pouco, o que me provoca o tempo todo a tentar encontrar uma estratégia para que eles produzam mais. Falaram que algumas músicas tinham um pouco a ver, pois falava do tempo, das exigências da vida. Mas outras consideravam que não, não viam muito ligação. Combinamos de no próximo encontro trazer pessoas que estudam ou trabalham na profissão que eles pensam fazer para falar um pouco sobre como tem sido estudar ou trabalhar na área. Percebo que uma parte desse grupo parece ou não ter muito interesse nesse espaço ou são tímidos para falar em público.

O primeiro encontro, com o grupo de sexta-feira foi sobre superação, falta de interesse, falta de tempo, prioridades, cansaço, tudo relacionado à escola. Propus que eles andassem pela escola e tirassem uma foto ou fizessem um vídeo sobre como veem a escola ou o que ela

representa para eles. Depois eles voltaram e escreveram sobre o que aquela foto ou vídeo representava para eles.

Dentre as opções escolhidas como o lugar que os marca de alguma forma, nenhuma foi a sala de aula, o que nos instiga a problematizar o porquê de em um espaço escolar a sala de aula não ser levada em consideração como um lugar que os afete. As escolhas foram corredores em que não tivesse movimento para poder ficar sozinhos e esquecer um pouco da correria do IFF, o ginásio por ser um lugar onde podem se divertir, praticar esportes e onde os cadernos e as muitas aulas teóricas se tornam um peso menor, um outro aluno tirou foto de um menino ajudando um senhor a entrar no carro: Colocou que aquilo o marcou pois no IFF algumas pessoas têm gestos legais, e aquela imagem representava amor dentre tanto ódio que existe, fotos com amigos pois é isso que eles dizem que vão levar para vida toda, as experiências com os amigos, foto do lugar onde participa de um grupo de extensão "pois é lá que realizo uma de minhas paixões que é compartilhar com os outros o que aprendi", e uma aluna que tirou foto de uma grade que no primeiro plano aparecia uma escuridão e no fundo a claridade lá de fora. Na sua fala:

> A foto que eu tirei em primeiro plano tem grades para dar o sentido de prisão. Essa prisão de certa forma é liberal, mas estamos nela por não ter escolha de algo melhor. No fundo vemos o tempo dando uma luz entre cada grade. Essa luz representa uma esperança de um futuro melhor, pois se estamos aqui é para isso.

As oficinas têm proporcionado essa possibilidade de os afetos terem possibilidade de expressão de alguma forma. Por isso considero um espaço potente para repensarmos nossa vida no Instituto, tal qual como colocado por Merhy (2015)

> Para isso, trago o meu relato de uma situação que vivi em um curso que ministrei sobre o tema da micropolítica e dos arranjos organizacionais, no mundo do trabalho, no qual procurei trabalhar como os vários perspectivismos, podem produzir mundos no mundo-que-se-está, como processos coletivos de enunciação, abrindo outros territórios de subjetivações a navegarem em dizibilidades e visibilidades de outras ordens, implicando nas possibilidades de novos processos relacionais e existenciais, ali, onde só um mundo parecia possível (Merhy, 2015, p. 03)

Durante esse período a direção do curso de ensino médio e técnico pediu uma reunião com os pais, pois as turmas de primeiro ano haviam tido uma reprovação de alunos de mais de 80%, consideraram então que uma reunião com os pais no sentido de pedir que eles acompanhassem mais a vida escolar de seus filhos se fazia necessária, pediram aos pais que cobrassem mais os filhos em relação ao estudo. Os pais se colocaram, falaram suas questões em relação ao Instituto. Transcrevemos a seguir a fala de um pai que diz:

> "Percebi que após um tempo meu filho estudando aqui foi ficando triste, então o chamei para conversar para saber o que estava acontecendo: Ele falou: Pai o IFF é muito pesado, não tô conseguindo dar conta, tô sofrendo. E o pai colocou: Você não precisa voltar lá amanhã, ao que o filho respondeu: Não pai, eu não quero sair de lá não, eu gosto de lá!"

Eles moram em outro município, o menino sai de casa às 4h30 da manhã, estuda no IFF de 7h às 18h e chega em sua casa às 20h30, janta, toma banho e estuda às vezes até 2h da manhã, para acordar novamente às 4h30 para vir para a escola.

Por que a escola considera que a solução para esse alto índice de reprovação vai ser resolvido somente com a parceria com os pais na cobrança de que os alunos estudem mais em casa? Por que não problematizam e pensam soluções para o funcionamento do Instituto? Ou se problematizam, por que não conseguem viabilizar outras alternativas para dar conta desses problemas?

O IFF consegue ser um espaço que em muitos momentos despontecializa seus alunos, mas ao mesmo tempo o que acontece fora da sala de aula faz com que eles queiram estar lá, e também o fato de acreditarem que por ser uma Instituição renomada, vai dar a oportunidade de eles "serem alguém na vida".

Considerações finais

Os indivíduos são como traz Guattari; Rolnik (1986), resultado da produção de massa, ele é serializado, modelado, já a subjetividade não é passível de centralização no indivíduo, ela é produção social, é resultado de uma multiplicidade de agenciamentos, é uma fabricação social, é produção desejante em si. Descartes trouxe essa noção de ligar a subjetividade ao indivíduo

e a sociedade vem tentando reproduzir essa ideia desde então. Isso não significa que não exista uma individuação da subjetividade, a produção da imagem, do desejo, da sensibilidade é fruto de uma multiplicidade de agenciamentos coletivos sociais.

Portanto, fundar em outras bases uma micropolítica de transformação molecular passa por um questionamento radical dessas noções de indivíduo como referente geral dos processos de subjetivação. (Guattari; Rolnik, 1986, p. 40)

Podemos a partir disso, tentar entender qual papel que a escola se propõe.

E de que forma isso afeta a Educação, a Escola e mais especificamente o Instituto Federal. É no chão da escola que vem eclodir muitas vezes o que está sendo produzido na sociedade. E de que forma lidamos com isso?

A subjetividade se situa no campo social, o capitalismo se apoia no poder de produção de subjetividade, Guattari; Rolnik (1986) nos traz que "...um indivíduo sempre existe, mas apenas enquanto terminal; esse terminal individual se encontra na posição de consumidor de subjetividade. Ele consome sistemas de representação, de sensibilidade, etc., os quais não têm nada a ver com categorias naturais universais.

O processo de subjetivação é coletivo e em alguns momentos pode se individuar, Guattari; Rolnik (1986) traz que a subjetividade está em circulação nos conjuntos sociais de diferentes tamanhos: ela é essencialmente social, e assumida e vivida por indivíduos em suas existências particulares. E o modo como esse indivíduo se apropria da subjetividade pode ser de duas formas, de um modo em que esse indivíduo se submete à subjetividade da forma como ela vem ou de uma forma criativa e se reapropria dos componentes da subjetividade, produzindo o processo que Guattari, Rolnik (1986) chama de singularização.

Considerando o IFF enquanto organização e trazendo Merhy (2015) para pensarmos essas possibilidades de a organização existir ou não, no intuito de que a organização são as forças que nela operam a partir do formal, do instituído e do que é produzido nos espaços de informalidade.

> A partir daí, fizemos uma longa conversa sobre encontro, sua micropolítica e redes de conversações como formas de materialização da chamada organização como um fabricar permanente dos agentes institucionais. Abrimos a noção de que não há polaridade de formal ou informal, enquanto espaço e arranjo organizacional, que ao

> contrário uma organização deveria ser "vista" sob essa dobra a todo o tempo: formal e informal. Refletimos sobre a noção de que os agentes agem, inclusive quando produzem atos de fala, quando se inscrevem em relações de conversação e problematizamos as noções sobre o que seria esse agir como conversação. (Merhy, 2015, p. 06)

Apostamos que o espaço escolar é um lugar de grande e fundamentais disputas e as tensões que o atravessam como linhas de potências podem permitir ver que as Oficinas de Formação e seus desdobramentos potencializam essas disputas no sentido de abrir campos para outros modos possíveis de viver o espaço escolar.

Pudemos discutir que as linhas de forças que operam nesses encontros são como multiplicidades em institucionalização e circulam pelos que ali se encontram, no ato da própria conversação, sempre se atualizando, sempre acontecendo e se instituindo, para em um próximo movimento serem atualizadas e re-instituídas ou desorganizadas, abrindo-se para novos processos de instituição das relações e dos arranjos organizacionais.

A aposta nesse espaço coletivo das Oficinas de Formação é que possamos com o tempo criar estratégias e se sentir potentes para construir um outro modo de se viver no IFF.

Nesse tipo de processo o que entra em jogo é o conceito-ferramenta central de que pode-se fabricar outros modos organizacionais de se viver os coletivos em produção, no mundo do trabalho, exatamente porque a organização existe, mas não existe e é permanentemente atualizada pelas ações de seus próprios coletivos, que também estão em intenso processo de institucionalização, em um campo de disputa de mundos com implicações éticas e políticas chaves para o processamento dos atos produtivos.

Apostando que nós, todos nós (alunos, professores e técnicos-administrativos) é quem podemos contribuir na construção de uma realidade mais potente e que produza vida no Instituto.

Referências:

Bauman, Zygmunt. *Em busca da política*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

Bauman, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro, 2000.

Guattari, Felix; Rolnik, Suely. *Micropolítica: Cartografias do desejo.* Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

Merhy, Emerson E. A organização não existe. A organização existe: uma conversa da micropolítica do trabalho, da educação permanente e da análise institucional. *Análise Institucional e Saúde Coletiva*, p. 579-596, 2014.

Rocha, M. L.; Aguiar, K. F. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. *Psicologia: Ciência e Profissão*, Brasília, v. 23, n. 4, p. 64-73, dez. 2003.

Rocha, M.; Aguiar, K. *Entreatos: percursos e construções da psicologia na rede pública de ensino. Estudos e Pesquisas em Psicologia.* Rio de Janeiro, ano 10, n. 1, p. 68-84, 2010. Disponível em www.revispsi.uerj.br/v10n1/artigos/pdf/v10n1a06.pdf Acesso em: 01 dez 2013.

Rossi, André; Passos, Eduardo. Análise institucional: revisão conceitual e nuances da pesquisa-intervenção no Brasil. *Revista EPOS,* v. 5, n. 1, p. 156-181, 2014.

XIII CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL

PELA DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

27 a 30 de setembro de 2017 – Salvador – BA ISSN 1981-2566

www.conpe2017.ufba.br

ESTÁGIOS EM PSICOLOGIA ESCOLAR – ATUAÇÃO COMO ELEMENTO PRIMORDIAL NA FORMAÇÃO

Roseli Fernandes Lins Caldas – Universidade Presbiteriana Mackenzie[275]

Introdução

A formação do psicólogo para atuação na área de Educação tem sido considerada fundamental para o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem. Neste sentido, é de suma importância abordar os estágios em Psicologia Escolar, enquanto espaços de concretização teórico-prática na formação destes profissionais. Alicerçado no processo de construção da Psicologia Escolar no Brasil, este texto intenta delinear a relevância dos estágios em Psicologia Escolar na dimensão formativa do profissional de psicologia.

Partindo-se da legislação que institui os estágios, serão explicitadas algumas dentre as diferentes estruturas possíveis; os diversos objetivos a que se propõem; a função extensionista dos estágios; dados de pesquisas sobre essa temática, bem como alguns exemplos de atuação de estagiários de Psicologia Escolar em escolas públicas da cidade de São Paulo, Brasil.

Psicologia Escolar brasileira

A Psicologia Escolar brasileira tem sido alvo de constantes reformulações desde a década de 1980, com a publicação da tese Psicologia e Ideologia, por Maria Helena de Souza Patto (1981), marco em que a Psicologia passa a ser denunciada como cúmplice da Pedagogia no sentido de avaliar e buscar nos alunos e em suas famílias as causas das dificuldades escolares. O grande mérito dessa autora, ícone da psicologia escolar no Brasil, foi provocar a ruptura com o que se pensava até então a respeito da Psicologia Escolar. A partir deste posicionamento, muitos outros autores passaram a problematizar o lugar exercido pela Psicologia na interlocução com a Educação e proliferaram-se estudos em busca de novos rumos (Souza, 1996; Machado e Souza, 1997).

[275] E-mail: roseli.caldas@uol.com.br

A década de 1990 mostra-se fértil na produção de literatura na área, corroborando as ideias de Patto (1997), Souza (1997), Machado (1994), Tanamachi (1997), dentre outros. Assim, torna-se cada vez mais claro o que a Psicologia Escolar não deveria ser, não deveria postular e não deveria propagar. Não se poderia continuar a atribuir às vitimas a responsabilidade pelas dificuldades escolares. Coube, portanto, a esses pesquisadores e seus contemporâneos a denúncia de determinada concepção da Psicologia Escolar brasileira que fortalecia práticas que culpabilizavam as crianças e suas famílias, em especial as de classes populares, pelo baixo rendimento na escola.

A mudança do olhar da Psicologia sobre seu objeto de estudo implicou diretamente na crítica aos currículos dos cursos de Psicologia, ainda propiciando uma formação restrita aos diagnósticos clínicos, avaliações de inteligência e psicodiagnósticos, baseados em um modelo clínico que visava formar profissionais liberais aptos ao atendimento psicológico individualizado em consultórios privados (Checcia e Souza, 2003).

Posto isso, um novo cenário se abria. Sabia-se *o que os psicólogos não deveriam fazer*, mas era preciso perguntar quais deveriam ser seus pressupostos para a atuação na Educação, ou seja, qual o caminho a ser seguido? Que ações por parte dos psicólogos escolares trariam efetivamente benefícios educacionais? Quais os modos de olhar a realidade escolar e atuar sobre ela, considerando os avanços teóricos produzidos na literatura da área? Em que a Psicologia Escolar poderia, de fato, provocar mudanças aos processos educacionais vivenciados na realidade da Educação, em especial, da educação pública brasileira?

A década de 2000 foi palco de diversas produções acadêmicas e de publicações buscando responder a algumas dessas questões. Voltar o olhar para as Políticas Públicas e sua concretização na realidade escolar, produzir conhecimento a partir de vivências dentro das escolas e de proposições que apresentassem novas possibilidades de atuação dos psicólogos passou a ser a ênfase da Psicologia Escolar brasileira. (Asbahr, 2005; Proença, 2002; Souza, 2010; Viegas, 2002; Caldas 2005, 2014, dentre outros). A perspectiva crítica põe-se como caminho teórico-metodológico que poderia afetar diretamente as práticas dos psicólogos na atuação na escola.

Entretanto, os avanços teórico-metodológicos na Psicologia Escolar e Educacional contemplando as múltiplas determinações dos processos escolares nem sempre tem-se

concretizado nas práticas dos psicólogos, ou seja, parece haver ainda certa distância entre o que se aprende e o que se faz no exercício profissional.

Pesquisa realizada, sob a coordenação da Profa. Dra. Marilene Proença Rebello de Souza, entre 2007 e 2011, em sete Estados brasileiros (Acre, Rondônia, Minas Gerais, São Paulo, Santa Catarina, Bahia e Paraná), intitulada *A Atuação do psicólogo na rede pública de educação frente à demanda escolar: concepções, práticas e inovações*[276] indicou algumas dificuldades dos profissionais quanto à integração dos conhecimentos teóricos às práticas. Ou seja, os psicólogos que atuam na Educação ainda encontram desafios a serem superados para incorporar plenamente às práticas cotidianas os conhecimentos produzidos na literatura sobre as novas perspectivas e concepções da Psicologia Escolar e Educacional.

Tal conhecimento nos conduz à necessidade premente de reformulações na formação dos psicólogos, de modo que os avanços teóricos sejam, de fato, absorvidos pelos profissionais em suas práticas cotidianas.

A legislação a respeito dos estágios na formação do psicólogo

A formação de psicólogos no Brasil é regida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN, CNE/CES, Parecer 0062/ 2004), aprovadas em 2004, cujo delongado processo de implementação tem implicado em alterações profundas nas concepções sobre a formação universitária, sobre as estruturas dos cursos, sobre as expectativas quanto aos egressos, entre outros fatores.

As três áreas tradicionalmente enfocadas nos cursos, Psicologia Clínica, Escolar e Organizacional, cedem lugar às Ênfases Curriculares. O foco na formação passa a ser a aquisição de habilidades e competências para o exercício profissional. Além disso, as Diretrizes apresentam o conceito de Núcleo Comum, de modo a buscar garantir uma formação básica em nível nacional, que também possibilite as especificidades da ampla diversidade regional do

[276] Pesquisa desenvolvida no Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar – LIEPPE – USP com apoio das agências financiadoras CNPq e FAPESP.

País. Deste modo, as DCNs buscam assegurar o desenvolvimento das competências de núcleo comum e as específicas, contempladas nas ênfases.

Como parte integrante da formação de psicólogos, os estágios supervisionados no Brasil assumem lugar de destaque, tendo em vista que a atuação profissional pressupõe uma formação integral do estudante de Psicologia, que se configura a partir de diversas experiências e estudos desenvolvidos durante o curso nos âmbitos de ensino, pesquisa e extensão universitária. As DCNs apontam a importância dos estágios na formação de psicólogos, enquanto espaços específicos de aprofundamento do fazer psicológico, sob supervisão e orientação de docente da instituição de Ensino Superior, com experiência, preferencialmente, na área em que realizará a supervisão.

A caracterização dos estágios apresenta-se com algumas variações, seja em termos do momento em que ocorre (meio ou final do curso de Psicologia); como disciplina obrigatória ou optativa; em números de horas semanais a serem cumpridas, de estudantes por grupo de supervisão e de semestres em que o estágio ocorre; na forma de estabelecer parceria com as escolas, dentre outras alternativas. Uma demarcação comum a todos os estágios, entretanto, é que haja supervisão semanal na universidade, realizada por psicólogo.

Assim são definidos os estágios pelas DCNs:

> Art. 20. Os estágios supervisionados são conjuntos de atividades de formação, programados e diretamente supervisionados por membros do corpo docente da instituição formadora, e procuram assegurar a consolidação e a articulação das competências estabelecidas.
>
> Art. 21. Os estágios supervisionados visam assegurar o contato do formando com situações, contextos e instituições, permitindo que conhecimentos, habilidades e atitudes se concretizem em ações profissionais, sendo recomendável que as atividades do estágio supervisionado se distribuam ao longo do curso.
>
> Art. 22. Os estágios supervisionados devem se estruturar em dois níveis – básico e específico –, cada um com sua carga horária própria.
>
> § 1º O estágio supervisionado básico incluirá o desenvolvimento de práticas integrativas das competências e habilidades previstas no núcleo comum.

> § 2º Cada estágio supervisionado específico incluirá o desenvolvimento de práticas integrativas das competências, habilidades e conhecimentos que definem cada ênfase proposta pelo projeto de curso.
>
> § 3º Os estágios básico e específico deverão perfazer, ao todo, pelo menos, 15% (quinze por cento) da carga horária total do curso.
>
> Art. 23. As atividades de estágio supervisionado devem ser documentadas de modo a permitir a avaliação, segundo parâmetros da instituição, do desenvolvimento das competências e habilidades previstas.

Dentre os princípios gerais e compromissos estabelecidos pelas DCNs, destacam-se alguns que podem ser aplicados diretamente aos estágios:

– Compreensão dos múltiplos referenciais que buscam apreender a amplitude do fenômeno psicológico em suas interfaces com os fenômenos biológicos e sociais.

– Reconhecimento da diversidade de perspectivas necessárias para compreensão do ser humano e incentivo à interlocução com campos de conhecimento que permitam a apreensão da complexidade e a multideterminação do fenômeno psicológico.

– Atuação em diferentes contextos considerando as necessidades sociais e os direitos humanos, tendo em vista a promoção da qualidade de vida dos indivíduos, grupos, organizações e comunidades.

– Aprimoramento e capacitação contínuos.

Deste modo, as Diretrizes parecem ter possibilitado um avanço na formação, pois conforme aponta Martins et al (2009):

> A formação dos psicólogos no Brasil até os anos 90 era tecnicista e fragmentada, sendo direcionada fortemente para assegurar o domínio de técnicas de medida e avaliação, bem como atendimentos clínicos. A complexidade da interface entre fenômenos psicológicos e sociais era desconsiderada. O currículo mínimo refletia a psicologia que se fazia nos anos cinquenta e os currículos plenos, em geral, não incorporavam novas perspectivas de atuação.

Checchia e & Souza (2003) afirmam que as habilidades e competências, propostas pelas DCNS, no que tange à formação do psicólogo para a atuação em Psicologia Escolar, deveriam

favorecer "a realização de uma prática que busque a ruptura do fracasso escolar". Tal concepção pressupõe a materialização das competências e habilidades a partir de uma compreensão crítica da complexidade dos processos educacionais e do compromisso constante da luta por uma escola de qualidade para todas as crianças e jovens brasileiros.

Estudos e pesquisas sobre os estágios

Intentando analisar a formação dada aos futuros psicólogos nos cursos de graduação em Psicologia quanto à ênfase nos processos educativos contemplada nas Diretrizes Curriculares Nacionais, de 2004, uma ampla pesquisa foi realizada sob a coordenação da Profa. Dra. Marilene Proença Rebello de Souza[277]. Participaram do estudo 17 IES, sendo cinco universidades públicas e 12 de rede privada, tendo sido ouvidos 18 coordenadores de cursos de Psicologia, 41 professores que atuam em disciplinas da Psicologia relativas ao campo da Educação e 761 estudantes de Psicologia. A análise se deu a partir de quatro dimensões: a) documentos oficiais; b) ênfase nos processos educativos no âmbito do currículo para formação do psicólogo a partir da percepção dos coordenadores de curso; b) percepção dos professores de Psicologia sobre a formação para atuar com os processos educativos; d) percepção dos alunos de Psicologia sobre a formação para atuar com os processos educativos. A pesquisa contou com a participação de pesquisadores dos Estados de São Paulo, Minas Gerais, Rondônia e Goiás. (Souza e Silva, 2009).

A partir de recorte feito especificamente a respeito dos estágios, serão aqui explicitados alguns dados obtidos nesta pesquisa que podem elucidar a amplitude dessa atividade na formação acadêmica.

Nas IES investigadas, as disciplinas voltadas aos estágios supervisionados são nomeadas com diferentes títulos: Psicologia Escolar e da Educação; Psicologia e Educação;

277 A formação do psicólogo escolar e as Diretrizes Curriculares em Psicologia: concepções teóricas, bases metodológicas e atuação profissional. Coordenação: Dra. Marilene Proença Rebello de Souza – Universidade de São Paulo – USP. Vice **Coordenação**: Dra. Tania Suely Azevedo Brasileiro – Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA. Pesquisa desenvolvida no Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar – LIEPPE – USP, com apoio das agências financiadoras CNPq e FAPESP.

Processos Educativos; Intervenção Psicológica em Escolar; Psicologia na Queixa Escolar, entre outros, cujo número de horas de estágio variou entre 120 e 200 horas. Vários cursos apresentam disciplinas voltadas a processos educacionais ao longo de todo o curso, fator que a favorece muito a atuação dos alunos nos estágios.

A maioria dos cursos prioriza, nos estágios, o desenvolvimento de ações em escolas da rede pública, sendo a seleção das escolas estabelecida por meio de parceria com a Secretaria da Educação; por interesse manifestado pela própria escola; por meio do atendimento infantil na Clínica Escola, dentre outros.

De modo geral, a atuação dos estagiários pauta-se por intervenções junto a professores, alunos, pais e funcionários, nos diferentes graus: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos e Educação Inclusiva.

Os professores entrevistados apontaram os estágios em Psicologia Escolar como vivências que trazem ganhos substanciais à formação, para além da atuação na escola, entendendo que, devido à variedade de problemáticas enfrentadas, o estágio é fundamental para a formação integral dos psicólogos, não somente para a atuação específica na área de Educação.

Os alunos participantes da pesquisa reiteraram o valor da atuação prática propiciada na experiência dos estágios, destacando a significativa aprendizagem obtida por meio da intervenção em instituições educacionais. Dentre os participantes, 87% faziam estágio, no momento da pesquisa, e 60,4% faziam-no em atividades que estavam relacionadas a processos educativos.

Os dados sobre os estágios, obtidos na pesquisa de Souza aqui descrita, vêm corroborar outros estudos, dentre os quais de Bardagi et al. (2008), Maluf (1994), Japur e Osório (1998) e Martins, Matos e Maciel (2009). As conclusões destes pesquisadores revelaram que o estágio foi um dos pontos considerados mais positivos da formação, de acordo com os participantes de seus estudos, embora muitos egressos apontassem insuficiência nas vivências práticas, sentindo-se ainda preparados para enfrentar os desafios do exercício profissional.

Martins, Matos e Maciel (2009) afirmam que a inserção no mercado de trabalho é uma das grandes preocupações dos alunos quando estão concluindo o curso e que as atividades de estágio nas diversas áreas podem facilitar o início da carreira profissional. Na pesquisa que realizaram com egressos do curso de Psicologia da Unifor, 78,3% consideraram que o estágio

contribuiu para a entrada no mercado de trabalho; 61% indicaram que o estágio permitiu conhecer a prática profissional, a relação com a teoria, bem como lhes deu uma ideia das dificuldades com que poderiam vir a deparar-se; 10,6% foram contratados ao final do estágio; e 10,6% afirmaram que o suporte dado pelo orientador do estágio contribuiu para a inserção na atividade profissional.

Os estudos de Aguirre et al. (2000) e Melo-Silva (1999) também comprovaram a importância do estágio profissionalizante. Eles assinalam que a vivência de estágio e o envolvimento com a atuação profissional são relevantes como elementos constitutivos da identidade profissional do psicólogo, assim como também o fizeram Melo-Silva e Reis (1997) e Scorsolini-Comin, Souza e Santos (2008). É por meio dos estágios na graduação sob supervisão dos professores que os conhecimentos teóricos passam a fazer sentido e que o estudante aprende realmente a ser psicólogo.

Exemplos de experiências de estágios

Os Congressos Nacionais de Psicologia Escolar e Educacional, promovidos pela Associação brasileira de Psicologia Escolar e Educacional – ABRAPEE, têm sido palco de muitos relatos de atuação na Educação por parte dos futuros psicólogos, por meio dos estágios[278]. Outro recurso acadêmico-científico que se presta a divulgar ações realizadas nos estágios são as revistas científicas, que têm proposto seções em que podem ser publicados relatos de experiências. Citamos como exemplo a Revista Psicologia Escolar e Educacional[279].

Artigos, resumos em anais de eventos científicos e capítulos de livros têm sido publicados relatando experiências profissionais vividas nos estágios em universidades públicas e privadas (Machado, 2014; Silva et al., 2013; Caldas, 2012).

Retrataremos aqui, brevemente, alguns desses exemplos.

Caldas, Gouveia e Alves (2012), realizaram uma atuação intitulada "Acolher, compartilhar e semear: uma aproximação com professores, pais e alunos", cuja narrativa refere-

[278] As sessões denominadas Partilhando Experiências, nos CONPES, têm sido espaços ocupados intensamente pelos alunos e ex-alunos de Psicologia, relatando e compartilhando experiências vivenciadas nos estágios – www.abrapee.psc.br.

[279] A revista **Psicologia Escolar e Educacional** é um veículo de divulgação e debate da produção científica na área desde 1996, e está vinculada à Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (Abrapee). Com avaliação Qualis B 1 Nacional, apresenta-se na versão *on*-line – ISSN 2175-3539, https://abrapee.wordpress.com/revista/.

se à produção de um jardim na escola, com a participação de pais, alunos, funcionários, professores e gestão. A demanda daquela escola da rede pública dizia respeito ao distanciamento entre as famílias e a instituição, num discurso recorrente de que os pais não participavam de reuniões escolares e se mostravam desinteressados diante das solicitações educacionais. O trabalho realizado pelos estudantes de Psicologia, durante alguns meses, culminou numa manhã de sábado em que não apenas os pais, mas tios, irmãos e até avós compareceram à escola para uma ação coletiva e participativa. O trabalho conjunto do preparo do terreno e plantio semeou muito mais que flores. O jardim, para aquele grupo, era muito mais do que um conjunto de canteiros que floresceria, era um espaço que materializava, por meio de um projeto coletivo, a possibilidade de mudança, de cooperação, de quebra de preconceitos, de aproximação, de potencialização e esperança. Deste modo, intervir na escola visando gerar mudanças nas relações entre seus componentes foi uma meta que encontrou concretude na valorização dos múltiplos saberes. Posteriormente, foi elaborado um mural com fotos do processo de construção do jardim e uma foto mereceu destaque: um pai, com experiência na lavoura, ensinava a uma professora o modo certo de pegar na enxada. Uma cena que retratava, literalmente, a troca de saberes tão propagada por Freire (2005). Assim, novas relações nasciam, como fruto da proposta daquele estágio.

Silva, Pedro, Silva, Rezende e Barbosa (2013) descrevem um trabalho inédito realizado em uma universidade federal, com estagiários do último ano do curso atuando junto aos alunos ingressantes na universidade. Foram criados espaços semanais de discussão e reflexão, coordenados pelos alunos veteranos sob supervisão de um professor, acerca da universidade, da Psicologia como ciência e profissão e da vida acadêmica, utilizando como ferramenta a Arte (cinema, teatro, pintura, literatura e música). O artigo resultante da experiência de estágio reafirma a importância da Arte como um instrumento diferenciado e privilegiado para a formação crítica do psicólogo desde sua entrada na universidade, e aponta que competências e habilidades preconizadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais podem apoiar-se nos recursos propiciados pela Arte. Esse estágio tem-se caracterizado como um diferencial naquela universidade.

Machado (2014) apresenta um percurso de trabalho realizado em estágio com alunos do 7º semestre do curso de Psicologia de uma universidade estadual apontando estratégias criadas

para superar os desafios que se apresentam nas supervisões. Menciona que a compreensão dos estagiários a respeito dos professores, muitas vezes, segue a mesma lógica, de crítica e julgamentos, dos professores em relação aos alunos, tão questionada pelos psicólogos. Ao entrarem em contato com as demandas escolares, os estagiários nem sempre conseguem perceber a multiplicidade de elementos presentes nos fenômenos. É preciso auxiliá-los na desconstrução de uma forma de pensar que separa o sujeito da rede, que envolve os processos de ensino-aprendizagem. É necessário "ter cuidado para não estabelecer relações nas quais o psicólogo se coloque como detentor da boa forma de agir (...) Conhecer, indagar e pensar promovem direções diferentes do que orientar e cobrar". O estabelecimento de aliança com os professores torna-se um passo primordial para qualquer intervenção posterior, e, neste sentido, é preciso inventar formas de aproximação. Com esse objetivo, Machado e seus alunos valeram-se de uma estratégia interessante e arrojada sobre os relatórios dos estágios, substituindo os relatos *sobre* a escola por cartas-relatórios *para* a escola, ou seja, a escrita *sobre* o outro agora é deslocada para a escrita *para* o outro. Cartas-relatório a serem lidas com as professoras e em alguns casos com alunos e pais são escritas de modo diferente. Para subsidiar essas cartas, a supervisora propõe perguntas a seus alunos, tais como: Qual a função do estágio de Psicologia na escola (objetivo)? Quais situações vivenciaram (cenas)? O que pensam sobre essas situações? (reflexão). Tal proposta possibilita não somente informar o que foi feito, mas produzir sentido às ações desenvolvidas pelos estagiários. A autora relata as notórias transformações que vão ocorrendo nos estagiários durante o percurso, em termos de compreensão dos episódios escolares, dos processos de escolarização e, sobretudo, do lugar a ser ocupado pelos psicólogos na Educação.

Caldas e Kinkle (2015) apresentam um trabalho realizado em estágio em Psicologia Escolar no último ano do curso de Psicologia em uma universidade privada, cujo objetivo era propiciar o direito à comunicação de adolescentes e trabalhar temas ligados à juventude. Por meio da criação de oficinas de produção de uma rádio comunitária na perspectiva da educomunicação, tem-se como resultado o desenvolvimento da compreensão do outro e a constituição e o fortalecimento do grupo quanto ao relacionamento interpessoal. Nessa concepção, os grupos vivenciam todas as etapas de produção de comunicação – desde a definição de tema à produção, apresentação/realização e considerações sobre o processo de

elaboração e o produto final, provocando desenvolvimento do pensamento reflexivo e capacidade de escuta de si e do outro (Lima, 2009). A intervenção teve duração de três meses, com encontros semanais com uma turma do segundo ano do ensino médio, durante o horário das aulas de português, em parceria com a professora dessa disciplina. Nesses encontros, os alunos assistiam a documentários, pesquisavam, produziam discussões em rodas de conversa e se organizavam para pensar conteúdos, preparar e gravar programas de rádio quinzenais. O processo de produção se mostrou muito potente, pois foi possível perceber um grande envolvimento dos jovens com os temas e com as gravações. Sexo na Adolescência, Jogos Eletrônicos, Drogas e Deep Web são alguns exemplos de temas, temas escolhidos por eles. Cada assunto era abordado com profundidade, fruto de pesquisas e reflexões em grupo, e, após as discussões, eram gravados programas de cinco minutos que eram ouvidos por todos, no encontro seguinte.

Para além dos benefícios das discussões dos temas, ouvirem a si mesmos e aos colegas produzia nos alunos a possibilidade de pensar sobre si, sobre o lugar ocupado no grupo, bem como reconhecer o valor do outro e do coletivo. A produção do programa visava explorar os processos de apropriação do mundo que os sujeitos vivenciam em seu dia a dia e possibilitava uma prática inovadora de atuação do psicólogo escolar, corroborando a atuação recomendada pelas Referências Técnicas para a Atuação do Psicólogo publicadas em parceria entre o Conselho Federal de Psicologia, Conselhos Regionais e o Centro de Referências Técnicas em Psicologia e Políticas Públicas (CREPOP), uma atuação do psicólogo que deve criar “espaços comuns de reflexões, que conduzam à apropriação coletiva do conhecimento” (Conselho Federal de Psicologia, 2012, 2013).

Tal experiência revela que ações diferentes, como implementar uma rádio comunitária, podem fazer parte do fazer do psicólogo escolar, uma vez que tal estratégia é ferramenta que afeta as relações entre as pessoas levando-as a reflexões importantes e ao deslocamento de papéis comumente estabelecidos. Além disso, a produção coletiva de comunicação confirmou que os jovens têm muito a dizer sobre juventude, o que contribui para uma ideia da adolescência enquanto etapa de desenvolvimento extremamente fértil e produtiva (Checchia, 2010), pois à medida que os adolescentes dizem o que sentem e pensam, refletem sobre si,

sobre o outro, sobre o espaço da escola e sobre a forma de viver que juntos estabelecem (Lima, 2009).

Atuação junto aos Conselhos Tutelares; em Casas de convivência da Febem, rodas de conversa com professores sobre Medicalização; inclusão e outras temáticas; implantação de grêmio estudantil; ações com professores e alunos de turmas de Recuperação de Ciclo, Reforço escolar; Programa de Intensificação de Ciclo – PIC; e intervenções junto a funcionários e gestores são outros exemplos que poderiam ser aqui expostos de ações que têm sido realizadas em instituições educacionais por meio dos estágios. (Souza, Anaf e Trujillo, 2001; Emílio, Mataresi, Horvat, e Figueiredo, 2012; Mattos e Nuernberg, 2010; Calado, 2014).

Teoria histórico-cultural e estágios em Psicologia Escolar

Nos estágios, os futuros psicólogos entram, de fato, no campo concreto de atuação, aprendem a olhar, perscrutar, investigar a si próprios e ao outro; bem como a criar novas estratégias de atuação. Enquanto mantêm-se à espreita no cotidiano escolar, os estudantes afetam e são afetados de modo determinante. Entrar e estar na convivência com o campo lhes possibilita ver e ser vistos, com todas as implicações aí envolvidas. Por meio da interação entre os pares do grupo de supervisão e o supervisor, a partir das discussões de textos e das diferentes experiências, são desenhados novos modos de desempenho profissional (Souza e Sato, 2011).

Cabe salientar que em várias cidades brasileiras em que não há psicólogos inseridos na rede pública de Educação os estágios são a representação da Psicologia na Educação, ou seja, é por meio da atuação dos estagiários que os profissionais da Educação têm contato com a Psicologia Escolar em sua concretude.

A cidade de São Paulo é exemplo disso, pois embora haja várias iniciativas de reinserção do psicólogo na Educação, tal meta ainda não se concretizou. Na história educacional da cidade, o psicólogo foi participante direto das equipes escolares, depois alcançou os espaços administrativos, para, por fim, ser retirado formalmente da equipe escolar. (Taverna, 2003).

Tem havido intensa luta política visando à reinserção deste profissional, e as proposições de Políticas Públicas e Projetos de Lei têm avançado significativamente nesse sentido. No entanto, enquanto não se atinge a meta de reinserção, a Psicologia tem encontrado oportunidade de atuação na rede pública por meio dos estágios supervisionados, pautados em

uma dimensão institucional, cujas demandas a serem trabalhadas devem superar as queixas individuais.

Os estágios configuram-se, assim, como valiosos espaços de antecipação da atuação profissional. Valendo-nos do conceito de Zona do Desenvolvimento Proximal, proposto por Vigotski (2005), poderíamos afirmar que os estágios se constituem no *nível potencial* do desenvolvimento da formação profissional. Os estudantes ainda não são psicólogos, mas atuam como tal nos estágios, antecipando a vivência profissional no *nível real*. Durante os estágios, os alunos contam com a mediação do supervisor, para depois serem capazes de prescindir dessa supervisão, atuando por si mesmos. Ao mesmo tempo em que ensaiam o exercício efetivo da profissão, incorporam elementos essenciais à sua formação, no diálogo entre teoria e prática.

Aspectos metodológicos, teóricos, instrumentais e éticos são fios que vão entrelaçando teoria à prática para a composição que vai muito adiante da simples técnica profissional.

Como afirma Matos:

> Desejamos um psicólogo que seja mais que um mero técnico ou aplicador de conhecimentos, e que esteja preparado para um uso criativo do conhecimento psicológico. Isso supõe uma articulação entre teoria e prática, entre as práticas psicológicas e suas dimensões e incidências sociais. (2000, p. 14)

A teoria histórico-cultural tem sido alicerce para grande parte dos estudos e pesquisas da Psicologia Escolar, e, apoiados nesse constructo teórico, podemos reafirmar sobre o valor primordial das interações sociais no desenvolvimento do psiquismo humano. (Barroco e Souza,2012). Tal conhecimento pode ser aplicado à formação dos psicólogos, no que diz respeito ao lugar ocupado pelos estágios.

Dentre os desafios encontrados na realização dos estágios, o principal parece ser a expectativa ainda presente nas escolas de que os estagiários realizem atendimento clínico aos alunos, resultando, muitas vezes, em resistência tanto por parte dos professores, como da gestão escolar, diante da proposta de análise institucional. Ou seja, a proposta de uma atuação que contemple toda a rede de fatores envolvidos nos processos de escolarização, não focada somente nos alunos e em suas famílias, nem sempre é compreendida de imediato pelos educadores.

Embora ainda haja um caminho a ser percorrido para que a atuação do psicólogo na escola seja vista de modo diferente da proposta de um "resolvedor" imediatista dos problemas que se apresentam no cotidiano escolar, muito do que tem sido construído pela Psicologia Escolar nas instituições da rede pública brasileira é fruto dos estágios realizados pelos estudantes.

Assim, formação universitária consistente e a possibilidade de estágios supervisionados que apresentem formas de se fazer Psicologia Escolar ao mesmo tempo inovadoras e com solidez teórica parecem ser cruciais para a superação da visão reducionista sobre a Psicologia que ainda permeia a Educação, visando à consolidação teórico-prática da área e ao alargamento da atuação do psicólogo de tal modo que a Psicologia Escolar e Educacional traga, de fato, contribuições à Educação e à Sociedade Brasileira.

Referências

Aguirre, A. M. B. *et al*. (2000) A formação da atitude clínica no estagiário de psicologia. *Psicol.* SP, vol.11, no.1, p.49-62. ISSN 0103-6564.

Asbahr, F. S. F. (2005) Sentido pessoal e projeto político pedagógico: análise da atividade pedagógica a partir da psicologia histórico-cultural. Dissertação (Mestrado) – *Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo*, São Paulo: 2005.

Bardagi, M. P., B, L.; Andrade, A. M. J.; Audibert, A., & Lassance, M. C. P. (2008). Avaliação da formação e trajetória profissional na perspectiva de egressos de um curso de psicologia. *Psicologia: ciência e profissão*, 28(2), 304-315. Recuperado em 15 de julho de 2015, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932008000200007&lng=pt&tlng=pt. .

Barroco, S. M. S.; Souza, M. P. R. (2012). Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a formação e atuação do psicólogo em contexto de Educação Inclusiva. *Psicol. USP*, São Paulo, v. 23, n. 1, Mar.

Brasil. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Superior (2004) Parecer 0062/2004, aprovado em 19/02/2004. *Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia.* Brasília.

Calado, V. A. (2014). Estágio em psicologia escolar e educacional: ruptura com a medicalização da educação. *Psicol. Esc. Educ.*vol.18 no.3 Maringá. Sept./Dec.http dx.doi.org/ 10.1590/2175-3539/2014/0183828

Caldas, R.F.L.(2005). Fracasso Escolar: reflexões sobre uma história antiga, mas atual. In: *Psicologia Teoria e Prática*, Volume 7, no 1, jan - jun. p. 21 – 33.

Caldas, R. F. L. C.; Gouveia, F. B.; Alves, P.R. S. (2012) Acolher, Compartilhar e semear: uma aproximação entre professores, pais e alunos. In: Molina, R.; Angelucci, C. B. (Orgs.) *Interfaces entre Psicologia e Educação – Desafios para a formação do psicólogo.* São Paulo: Casa do Psicólogo.

Caldas, R. F. L.; Souza, M. P. R. (2014). Recuperação escolar: uma análise crítica a partir da Psicologia Escolar. *Psicol. Esc. Educ*., Jun, vol.18, no.1, p.17-25. ISSN 1413-8557

Caldas, R. F. L. e Kinkle, M. (2015). *Anais do XVIII Seminário Interno de Práticas em Psicologia da Universidade Presbiteriana Mackenzie*, São Paulo.

Checchia, A.K. A.; Souza, M.P.R. (2003). Queixa escolar e atuação profissional: apontamentos para a formação de psicólogos. In Meira, M.E.M; Antunes, M. *Psicologia Escolar*: teorias críticas. São Paulo, Casa do Psicólogo, p.105-138.

Checchia, A. K. A. (2010). *Adolescência e escolarização numa perspectiva crítica em Psicologia Escolar*. Campinas: Alínea.

Conselho Federal de Psicologia (2012). Documento do CFP sobre a formação de psicólogos e psicólogas. CFP: Brasília, out.

Conselho Federal de Psicologia [CFP] (2013). Referências técnicas para Atuação de Psicólogas(os) na Educação Básica. Brasília: CFP, p. 62.

Emílio, S. A.; Mataresi, A; Horvat, C; Figueiredo, P. (2012). Reflexões sobre a experiência de um grupo de estágio em Psicologia Escolar. In: Molina, R.; Angelucci, C. B. (Orgs.) *Interfaces entre Psicologia e Educação – Desafios para a formação do psicólogo.* São Paulo: Casa do Psicólogo, p.125-133.

Japur, M.; Osório, F. L. (1998) Avaliação de um curso de psicologia em relação à área de inserção profissional. / Evaluation of a psychology course in relation to professional activity. *PSICO*, Vol 29(1), Jan-Jun 1998, 7-32.

Lima, G. L. (2009). Educação pelos meios de comunicação ou produção coletiva de comunicação na perspectiva da educomunicação. *Instituto GENS de Educação e Cultura*, São Paulo.

Machado, A. M. (1994) *Crianças de Classe especial: efeitos do encontro entre saúde e educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Machado, A.M.; Souza, M.P.R. (1997). *Psicologia Escolar: em busca de novos rumos.* São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

Machado, A. M. (2014). Exercer a Postura Crítica: Desafios no Estágio em Psicologia Escolar. *Psicologia: Ciência e Profissão*, *34*(3), 761-773. Recuperado em 16 de julho. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932014000300761&lng=en&tlng=pt. 10.1590/1982-3703001112013

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

Martins, K. P. H.; Matos, T. G. R; Maciel. (2009) Formação em psicologia e as novas demandas sociais: relato dos egressos da Universidade de Fortaleza. *Rev. Mal-Estar Subj*., Fortaleza, v. 9, n. 3, set.

Matos, M. A. (2000, jan./dez.). A definição de diretrizes em uma estruturação curricular em psicologia e o estágio de formação profissional. *Psicólogo in Formação, 4*(4), 11-24.

Mattos L. K.; Nuernberg, A. H. (2010). A intervenção do psicólogo em contextos de educação especial na grande Florianópolis. *Rev. bras. educ. espec*. vol.16, no.2 Marília May\Aug.

Melo-Silva, L. L., & Reis, V. A. B. (1997). A identidade profissional em estudantes do curso de psicologia: intervenção através da técnica de grupo operativo (pp. 57-65). Em: Resumos, Associação Brasileira de Orientadores Profissionais (Org.), *Anais do III Simpósio Brasileiro de Orientadores Profissionais.* Canoas, RS

Melo-Silva, L. L. (1999). Estágio profissionalizante em orientação profissional: experiência de supervisão em um curso de psicologia. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, *3*(1), 119-135.

Patto, M. H. S. (1981) Psicologia e ideologia: reflexões sobre a psicologia escolar. Tese (Doutorado). *Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo*, São Paulo.

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

Patto, M.H.S. (1997). Para uma visão crítica da razão psicométrica. In*: Revista Psicologia – USP* v. 8, nº 1, São Paulo. p. 47-62.

Proença, M. (2002) Problemas de Aprendizagem ou Problemas de Escolarização? Repensando o cotidiano escolar à luz da perspectiva histórico-crítica em Psicologia. In: M. K. de Oliveira; D. T. R. de Souza & T. C. Rego (Orgs.) *Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea* (pp. 177-195). São Paulo: Moderna.

Sato, L.; Souza, M. P. R. (2011). Contribuindo para desvelar a complexidade do cotidiano através da pesquisa etnográfica em Psicologia. *Psicol. USP*. São Paulo, v. 12. n. 2.

Scorsolini-Comin, F.; Vilela, L.S; Santos, M. A (2008) Tornar-se psicólogo: experiência de estágio em Psico-oncologia em equipe multiprofissional de saúde. *Revista Brasileira de Orientação Profissional* 9 (2), 113-125.

Silva, S. M. C.; Pedro, L. G.; Silva, D.; Rezende, D.; Barbosa, L. M. (2013). Estágio em Psicologia Escolar e Arte: contribuições para a formação do Psicólogo.

Psicologia: *Ciência e Profissão*. vol.33 no.4 Brasília. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932013000400018&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt

Souza, M.P.R. (1996). *A queixa escolar e a formação do psicólogo.* Tese de Doutorado, *Instituto de Psicologia - Universidade de São Paulo*, São Paulo.

Souza, M. P. R. (1997). A queixa escolar e o predomínio de uma visão de mundo. In: A. M. Machado e M. P. R. Souza (Orgs.) *Psicologia Escolar: em busca de novos rumos* (pp. 17-33). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Souza, M. R.; Anaf, C.; Trujillo, J. P. (2001) Um modelo de estágio de psicologia escolar nas casas de convivência da FEBEM - São Paulo. *Revista Psikhe*, 6(1), 29-33.

Souza, M. P. R. & Silva, S. M. C (2009) A atuação do psicólogo na rede pública de educação frente à demanda escolar: concepções, práticas e inovações. In: C. M. Marinho-Araújo. *Psicologia Escolar novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática* (pp. 75-105). Campinas: Alínea.

Souza, M.P.R (2010). Psicologia Escolar e políticas públicas em Educação: desafios contemporâneos. *Em Aberto* 23, 129-149. http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1637/1303

Viégas, L. S. (2002). Progressão continuada e suas repercussões na escola pública paulista: concepções de educadores. 2002. Dissertação (Mestrado) – *Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo*, São Paulo.

Vigotski, L. S.; Luria, A. R.; Leontiev, A. (2005). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone.

Vigotski, L. S. (2005). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: Vigotski, L. S.; Luria, A. R.; Leontiev., A. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, p. 103-117.

Tanamachi, E. de R. (1997). Visão crítica de Educação e de Psicologia: Elementos para a construção de uma visão crítica de Psicologia Escolar. Marília, Tese (Doutorado), *UNESP*.

Tanamachi, E; Rocha, M; Proença, M (2000) (Orgs.). *Psicologia e Educação desafios teórico-práticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Taverna, C. S. R. (2003) Um estudo histórico sobre a psicologia escolar na secretaria municipal de educação da prefeitura de São Paulo Tese (Doutorado). *Pontifícia Universidade Católica de São Paulo*, São Paulo.

O DESENVOLVIMENTO DA LIDERANÇA NA ESCOLA PROMOTORA DE SAÚDE

Andréa Claudia de Souza[280] - Universidade Autónoma de Lisboa

Introdução

O trabalho aqui descrito trata do desenvolvimento da liderança de uma escola cooperativa de ensino utilizando a metodologia do Sociodrama organizacional, portanto, usará como referencial teórico o cooperativismo, a liderança, a Escola Promotora de Saúde e o Sociodrama.

Cooperativismo

O Cooperativismo no mundo teve início em 1843, quando, em busca de direitos, trabalhadores se organizaram para enfrentar um cenário de baixos salários e pobreza. No distrito de Rochdale, região da grande Manchester, Inglaterra, um grupo de 28 tecelões se uniu para criar a primeira cooperativa da história: a Rochdale Equitable Pioneers/Society Limited. Em 1844, os 28 "probos pioneiros", como ficaram conhecidos, inauguraram um armazém cooperativo para fornecimento de manteiga, açúcar, farinha de trigo e aveia para os primeiros associados. Em 1895 foi fundada em Londres, a Aliança Cooperativa Internacional (ACI) para continuar a obra dos Pioneiros de Rochdale e representar os interesses do movimento cooperativista em nível mundial.

O Cooperativismo no Brasil

As Missões Sebastianistas, Reduções Jesuíticas e o Quilombo dos Palmares, entre outras são consideradas como primeiras experiências brasileiras de cooperação econômica e social, entre 1530 e 1879.

[280] E-mail: andreapotenciar@terra.com.br

O ano de 1889 ficou marcado pela fundação da Sociedade Cooperativa Econômica dos Funcionários Públicos de Ouro Preto, Minas Gerais, tornando-se então, a primeira cooperativa do modelo rochdaleano que se tem notícia no Brasil.

Em 1903, a "Crise do Café" em São Paulo foi um estímulo à criação de cooperativas como uma forma de defesa aos interesses dos produtores rurais no Estado. A primeira lei cooperativa do Brasil foi promulgada em 1932, com o Decreto 22.239/32, dispondo sobre a organização e o funcionamento das sociedades cooperativas.

Com a Lei 4.595 de 1964, o Governo Federal reformou o sistema bancário e estabeleceu normas da política financeira, o que quase acabou com as cooperativas de crédito no País.

Em 1969 criou-se a Organização das Cooperativas Brasileiras (OCB) a partir da unificação da União Nacional das Associações Cooperativas (Unasco) e Associação Brasileira de Cooperativas (ABCOOP).

A Organização das Cooperativas do Estado de São Paulo (Ocesp) foi fundada em 1970, quando iniciou-se a instalação de várias Organizações Cooperativas Estaduais (OCEs) em diversos estados do país.

Em 1971 a Lei 5.764 reconheceu a OCB como órgão de representação única do cooperativismo no País e definiu as relações entre cooperativas e cooperados, o chamado Ato Cooperativo. Em 1998 foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop), serviço ao qual, o presente trabalho, está diretamente ligado.

No Estado de São Paulo, de acordo com dados da Organização das Cooperativas no Estado de São Paulo (Ocesp), são mais de 900 cooperativas registradas, em dez diferentes ramos econômicos. No total, elas reúnem 3,3 milhões de cooperados e contam com mais de 48 mil empregados.

A proposta dos empreendimentos cooperativos é gerar e distribuir riquezas de forma proporcional ao trabalho de participação de cada cooperado.

No Brasil, as cooperativas estão classificadas em 13 ramos de atividades econômicas. Agropecuária; Consumo; Crédito; Especial; Habitacional; Infraestrutura; Mineral; Produção; Saúde; Trabalho; Transporte; Turismo e Lazer; e a Educacional que nos interessa neste momento. Formadas por professores, pais de alunos ou alunos de escolas agrotécnicas e

profissionalizantes, essas cooperativas trabalham por um ensino mais barato e eficiente. Como projeto sócio-político, pretendem a formação de cidadãos mais responsáveis e cooperativos. (Todos estes dados constam no site da OCESP de 2017).

Liderança

A atenção dispensada às cooperativas é motivada pelas relações de trabalho descomplicadas e pelos excelentes resultados econômicos que oferecem, Crúzio (2005). Nas cooperativas, os objetivos coletivos incluem as necessidades individuais de trabalho, de comercialização ou de prestação de serviços em grupo, assim como os respectivos interesses sociais, políticos e econômicos.

O sucesso organizacional e econômico de qualquer tipo de cooperativa depende, em primeiro lugar, de como se dá sua organização, isto é, do envolvimento de todos os seus integrantes, desde a constituição da Assembleia Geral dos Sócios até a formação, tanto do Conselho Fiscal, quanto do Conselho de Administração.

A qualidade de sua administração, depende ainda, da dedicação profissional necessária para fazer render, cada vez mais, os recursos dos associados, visando tornar a cooperativa tão competitiva quanto uma empresa comum, especialmente no que se refere à concorrência comercial com terceiros (Crúzio, 2005).

Nesta linha de raciocínio, observa-se a importância dos administradores nas cooperativas de trabalho, os quais devem lidar com as complexidades correntes diariamente.

Para Bateman e Snell (2006), os administradores eficazes não são necessariamente líderes verdadeiros. Muitos administradores, supervisores e, até mesmo, altos executivos, desempenham suas responsabilidades sem serem grandes líderes, mas essas posições proporcionam uma oportunidade para a liderança. A capacidade de liderar com eficácia, portanto, distingue os administradores excelentes, dos medianos.

Os verdadeiros líderes dedicam-se com eficácia à orquestração de importantes mudanças. Assim, enquanto os administradores se ocupam das rotinas de orçamento e planejamento, os líderes fixam a direção (criam uma visão) da cooperativa.

A administração exige que a organização tenha uma boa estrutura, monitoração das atividades e pessoal capacitado. Para se alcançar a verdadeira liderança, é preciso visão e

objetivação de metas, promovendo confiança e fornecendo aos funcionários, os recursos necessários que provoquem a motivação e inspiração (Bateman e Snell, 2013).

O líder precisa ter um conhecimento técnico amplo do trabalho que lidera, além de conhecer bem os seus colaboradores, fazendo parcerias para que o auxiliem nas lacunas específicas do que desconhece. Como não é possível ter conhecimento pleno e possuir especialização em tudo, se faz necessário recorrer a outros, dentro da premissa que a soma das partes amplia o conhecimento (Drummond e Souza, 2008). Para as autoras, não se recomendam líderes que tenham uma boa visão humanística, mas tenham falhas no cumprimento das metas, esquecendo a importância do lado operacional, pois não faz sentido ter um ótimo líder que não produz resultados, pois um bom lider não é apenas uma ótima pessoa, ele precisa agir para efetivar suas ações.

A liderança deve introduzir adaptações capazes de restaurar e promover os interesses e valores da organização ou, pelo menos, minimizar as diferenças quando existir defasagem entre o estado atual e o estado desejado. Assim, o líder não faz "o que bem entende", ele trabalha por aquilo que acredita, disseminando ideias e ideais, suas crenças e valores precisam ter força para levar o grupo às ações desejadas.

Líder, então, é o sujeito, é o agente da mudança. Líder é quem: traduz princípios em prática; dinamiza os processos de inovação; aciona os mecanismos; cria e inova; estimula e orienta; relaciona-se e, dissemina novas visões. A espinha dorsal do conceito de líder é a capacidade de: descobrir o poder que existe nas pessoas; tornar as pessoas capazes de criatividade e auto-realização; investir tempo e energia no futuro de sua organização e de seu pessoal; compartilhar o poder com os outros.

Como dizia Moreno em um trecho de sua poesia "Divisa": "Mais importante que o reconhecimento é o resultado", pois, em sua visão, não faz sentido termos um ótimo líder que não produz resultados ou uma ótima pessoa que não age para efetivar suas ações. Para Moreno (1997), ainda: "nos falta a ação".

Assim, o resultado será positivo ou negativo, quando:

LIDERANÇA (Drummond e Souza, 2008)

IL = C + IO + IE
R = IL x IEq

Onde:

R = Resultado
IL = Inteligência do Líder
C = Conhecimento
IO = Inteligência Operacional
IE = Inteligência Espiritual (que traduzimos no cotidiano como valores e ética)
IEq = Inteligência da Equipe

Neste sentido, segundo Drummond e Souza (2008), a motivação para o trabalho não depende totalmente da atuação do líder, mas da inter-relação de todos, confirmando assim que, a cada dia, o mundo necessita mais de líderes que liderem a si mesmos, do que daqueles que lideram funcionários, filhos ou grupos sociais.

Liderar x gerenciar

Segundo Kotter (apud Bidart, 2009), liderança e gestão (ou gerência) são dois sistemas distintos e complementares. Liderar é realizar a gestão da mudança, enquanto que gerenciar é fazer a gestão da complexidade. As organizações precisam estar preparadas para selecionar, nutrir e encorajar pessoas que possam desempenhar as funções de líder, enquanto contam também com a presença dos gestores ou gerentes eficazes, podendo os mesmos serem os próprios líderes ou outros profissionais da área.

A liderança está atrelada à essência da cultura de uma empresa e esta é expressa pela maneira como faz seus negócios, a maneira como trata seus clientes e funcionários, o grau de autonomia ou liberdade que existe em suas unidades ou escritórios e, o grau de lealdade expresso por seus funcionários com relação à empresa.

A cultura organizacional contém a percepção de dirigentes e funcionários da organização e reflete a mentalidade que predomina na organização. Por esta razão, ela condiciona a administração das pessoas, ou, em outras palavras, a cultura organizacional contém as normas informais e não escritas que orientam o comportamento dos membros de uma organização no seu dia-a-dia e que direcionam suas ações para o alcance dos objetivos da empresa. É a cultura que define a missão e provoca o nascimento e o estabelecimento dos

objetivos da organização e precisa estar alinhada a outros aspectos, como decisões e ações da organização com referência a planejamento, organização, direção e controle.

Assim, quando as práticas de gestão de pessoas estiverem conscientizadas da importância da Qualidade de Vida no trabalho, possibilitarão às empresas maior relevância e sobrevivência no mercado, conseguindo maior produtividade de seus colaboradores.

Escola Promotora de Saúde

O conceito Escola Promotora de Saúde (EPS), apresentado pela primeira vez em 1946 por Sigerest, foi encampado pela OMS e tem sido discutido amplamente no cenário mundial, como transformador da realidade escolar e seu entorno e, promotor de saúde para todos, apesar das grandes dificuldades em suas aplicações práticas no cenário atual.

A EPS une: profissionais da educação e da saúde, professores, gestores, famílias, alunos, provedores de saúde e líderes de comunidades, para juntos promoverem um ambiente saudável dentro e fora da escola, levando saúde para todo seu entorno. Trabalha com projetos de acordo com as necessidades de seus participantes e apropriados ao momento vivido. A saúde na atualidade é concebida nas dimensões: biológica, psicológica e social. Os projetos devem ter uma visão multi, inter e transdisciplinar abarcando temas diversificados e envolventes para todos os atores sociais envolvidos, como por exemplo: programas de: promoção de saúde para todos, nutrição, saúde alimentar, saúde financeira e promoção da saúde mental, como no caso da prevenção de depressão. Também implementa políticas e práticas cotidianas para o bem-estar individual e grupal, cuidando da individualidade e do coletivo; auxiliando na tomada de decisões saudáveis e obtenção do controle sobre as circunstâncias da vida; criando condições de igualdade em um ecossistema mais estável; prevenindo as causas que levam à morte (doenças e inabilidades, nutrição inadequada), influenciando comportamentos na busca de conhecimento, habilidades, atitudes, valores e suporte que levem a saídas mais saudáveis. (OMS, 2012; OPA, & OMS, 2001).

Souza (2016), referindo-se às dimensões de uma Escola Promotora de Saúde, e observando a falta de estudos sobre o assunto, criou a Escala Escola Promotora de Saúde, apresentando quatro dimensões, nomeadas então de: Projetos, Reconhecimento, Comunidade e Conceito de Saúde.

Com esse trabalho, percebeu-se que o conceito de saúde vem sendo atualizado para uma visão mais ampla, concebendo-se um indivíduo como um ser bio-psico-social-espiritual, porém, este conceito ainda não é conhecido pelos profissionais da educação, pois ainda entendem saúde como ausência de doença e até a própria da área de saúde, é vista, distante da área da educação.

A percepção de que o profissional necessita ter seu trabalho reconhecido para ter saúde é ainda a maior dificuldade na incorporação do conceito geral de EPS, que engloba os limites e indicações, as dificuldades e as facilidades no trabalho com escola/comunidade.

Fazendo-se referência aos estudos de St. Leger (2008), as maiores dificuldades de uma EPS, concentram-se nas diferenças que surgem durante a avaliação dos resultados dos projetos/intervenções por parte dos profissionais da Educação e dos da Saúde, sendo que, os profissionais da educação, não acreditando em resultados rápidos, veem na educação, um projeto de desenvolvimento a longo prazo, enquanto os da saúde, procuram resultados só após a realização de projetos/intervenções.

Em Souza (2016) os profissionais da educação, estando diretamente envolvidos com os alunos, possuem uma boa visão de projetos de curto prazo, no entanto, o pensamento a longo prazo aparece de forma mais clara para os gestores do que para os professores. Este ponto interessa em especial aos estudos da psicologia escolar e da saúde, pois entende o professor em seus anseios individuais, ainda vinculado a uma visão de curto prazo, dentro de sua sala de aula, muito distante das propostas advindas das secretarias públicas. Viig, Fosse, Samdal e Wold (2012) já comentavam sobre a sensação de ameaça sentida por professores diante da perda de sua autonomia em sala de aula, causando resistência à participação de projetos em grupos.

O empoderamento dos profissionais da educação na liderança de projetos voltados à saúde de alunos, comunidade e profissionais das escolas pode ser considerado como ponto crucial para a implantação e implementação do conceito de EPS.

Metodologia

Local: A experiência realizou-se em uma escola cooperativa de São Paulo, com um treinamento de 16h, contando com treze participantes, incluindo toda a gestão e um processador (o aluno de Psicodrama Vinícius da Silva Blásio).

Objetivo Geral: propiciar o autoconhecimento dos participantes e da equipe, além do entendimento vivenciado dos conceitos de Escola Promotora de Saúde.

Objetivos específicos: Integrar o grupo; levantar as demandas da equipe; levantar dados sobre a EPS e refletir com a equipe novas propostas de trabalho.

A metodologia aplicada foi a Socionomia Organizacional ou Sociodrama nas Organizações de Drummond e Souza (2008).

O principal instrumento de pesquisa para aquecimento do grupo e discussão dos temas foi a Escala Escola Promotora de Saúde de Souza, Laneiro e Fator (2016).

Procedimentos e apresentação dos dados:

1. Apresentação da proposta e agenda do dia.
2. Aplicação da Escala Escola Promotora de Saúde conforme Souza (2016)

Após responderem ao questionário surgiram as seguintes reflexões: Sensação de responsabilidade; dúvidas. Nunca havia pensado nisso, nessas questões; existem algumas perguntas contraditórias; como fazer nosso trabalho ecoar em outros ambientes? foi um "puxão de orelha" por não registrar ou divulgar os trabalhos; escrever e registrar, mas não ver continuidade é desgastante (escola pública); como eu promovo a saúde? não sou dessa área. Mas aí eu lembro que chamo a atenção para as crianças lavarem as mãos ou fecharem as janelas para não pegarem o vento.

3. Jogo do Sócio Estilo (Potenciar Consultores Associados) e Dramatização de conflitos entre diferentes formas de pensar e agir

Conclusões após o compartilhamento:

Temos que estar presente nos quatro sócios estilos: analítico, assertivo, integrador e conservador; foi difícil trocar os papéis porque isso mexe com nossos valores, mas deve acontecer na sala de aula.

4. Mapeamento do Cotidiano de Drummond e Souza (2008) e Souza (2016)

Resumo dos itens discutidos:

DIA CHUVOSO, NUBLADO E ENSOLARADO

1. O que deixa o dia dos profissionais Chuvoso?

Atraso dos alunos

Problemas nos equipamentos (informática)

Sujeira excessiva (limpeza)

Falta de professor

Emergências

2. O que deixa o dia dos profissionais Nublado?

Ser chamado para reunião individual

Aluno que se mostra diferente do habitual

3. O que deixa o dia dos profissionais Ensolarado?

Quando encontramos alunos motivados a aprender (professor, coordenador)

Ser tratado de forma educada

Estado emocional pessoal

Comunicação entre colaboradores, alunos, comunidade

Temas diferentes são abordados de maneira positiva e assertiva

3. O que deixa o dia da comunidade Chuvoso?

Estacionamento impróprio na calçada e na garagem dos vizinhos pelos pais

Barulho do alarme

Saídas dos alunos ainda de madrugada para viagens

Transgressão das regras de trânsito, falta de educação de alguns pais

Resultado do Enem

Falta de participação dos pais

Quando os pais são chamados por algo que o filho fez (brigou, tirou nota ruim)

4. O que deixa o dia da comunidade Nublado?

Comunicação ineficiente sobre de eventos

Final de semana com muita lição de casa

Conflitos entre alunos

Comunidade científica

Secretarias públicas e municipais

O que é possível fazer para perceber, sentir, diagnosticar o contexto para não virar uma tempestade?

Meio termo

Algo que pode ser mudado melhorado

5. O que deixa o dia da comunidade Ensolarado?

Boletim com nota 10

Apresentação

Palestras com temas atrativos

Ações (saúde, APAE, missão vida, campanha do agasalho, planetário, doações, casa arco íris, festas)

6. O que deixa o dia dos alunos Chuvoso?

Nota baixa

Ser repreendido

Família ausente

Exclusão

Conflitos, dificuldades em lidar

Faltar material/estrutura

Ser contrariado

O que deixa o dia dos alunos Nublado?

Quando é surpreendido negativamente

Aluno mediano

Não confiar no profissional

Problemas familiares

Quando não encontra sentido na prática escolar (obrigatoriedade)

Aulas monótonas

O que deixa o dia dos alunos Ensolarado?

Quando tira notas boas

Atenção (ganho)

Se sente pertencente ao grupo

Férias

Professor amigo

Quando recebe elogios

Quando o aprendizado faz sentido

Reconhecimento (aparece nas provas)

Estar fora da sala de aula

Quando as propostas colocadas por eles são revistas, aceitas, colocadas em prática

Aulas extracurriculares

Feedback

Após algumas outras atividades que levaram à discussão sobre EPS, finalizamos com o exercício de feedback, aqui, denominado: Pérola, (descrito em Souza, 2016) promovendo a integração entre os participantes, e que os levou a valorizarem entre si, suas competências e se sentirem mais valorizados e motivados para retomarem seus trabalhos diários em equipe.

Discussão e Considerações finais

É possível reconhecer que o Conceito Escola Promotora de Saúde, mantém-se pouco conhecido, enquanto se exige cada vez mais, múltiplas funções dos profissionais da escola. A mudança de postura e motivação não pode ser mensurada, mas é possível reconhecer melhor entendimento dos conceitos e maior aceitação do trabalho em equipe. Indicou-se a continuidade dos temas na capacitação dos profissionais.

Tratando-se do desenvolvimento de liderança, ficou mais claro, tanto para os gestores quanto para o grupo em geral, a sua influência nos rumos da escola e dos alunos, pois as dificuldades existentes passam tanto por níveis técnicos, como por níveis emocionais e inter-relacionais; assim também, deu-se a conscientização sobre as competências e sobre a falta de ferramentas psicológicas por parte dos profissionais para darem conta de tantas expectativas internas e externas.

Retomando Drummond e Souza (2008), o grupo percebeu que a inteligência do líder deve ser trabalhada, incluindo: Conhecimento, Inteligência Operacional e Inteligência Espiritual ou Emocional (traduzida no cotidiano como valores e ética). Resumindo-se: a inteligência do líder, quando somada à inteligência da equipe, é que trará os resultados desejados para cumprirem-se os objetivos propostos, tatno nas empresas como nas escolas, e em especial no cooperativismo, a liderança pode e deve ser Promotora de Saúde para todos os atores sociais envolvidos.

Referências

Bateman, T.S. e Snell, S.A. (2006) *Administração: novo cenário competitivo.* São Paulo, Ed. Atlas.

Bidart, M. In: (2009) *Sociodrama nas Organizações*. Retrieved from: www.febrap.org.br/publicacoes.

Crúzio, H.O. (2005) *Como Organizar e Administrar uma Cooperativa: uma alternativa para o desemprego*. Rio de Janeiro, Ed. FGV.

Drummond, J. e Souza, A. (2008) *Sociodrama nas organizações.* São Paulo, Ed. Agora, 2008.

Viig, N. G., Fosse, E., Samdal, O., & Wold, B. (2012) Leading and Supporting the Implementation of the Norwegian Network of Health Promoting Schools Scandinavian. *Journal of Educational Research*. 56(6), 671-684. 14p. doi:10.1080/00313831.2011.621139.

Moreno, J. L. (1997) *Psicodrama*. São Paulo: 12ª edição. Editora Cultrix.

OCESP Retrieved from http://ocesp.org.br/default.php?p=texto.php&c=cooperativismo, 2017.

Organização Mundial da Saúde (OMS). (2012) *School and youth health.* Retrieved from http://www.who.int/school_youth_health/gshi/hps/en/index.html.

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

Souza, A. C. (2016) *Escola Promotora de Saúde: O Sociodrama como Método Promotor de Saúde*. Tese de Doutorado Orientadores Laneiro, T. R.; Fator, T. Universidade Autónoma de Lisboa, Portugal.

XIII CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL

PELA DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

27 a 30 de setembro de 2017 – Salvador – BA ISSN 1981-2566

www.conpe2017.ufba.br

O GOVERNO DA DEFICIÊNCIA NA ESCOLA E PRÁTICAS DE LIBERDADE DAS CRIANÇAS

Fabíola Fernanda do Patrocínio Alves[281]

Resumo: O objetivo do trabalho é propor uma discussão sobre o governo da deficiência na escola, evidenciando que o processo de inclusão escolar das crianças com deficiência constitui um campo de novos saberes e relações de poder, no contexto escolar. O trabalho se fundamenta nos estudos de Michel Foucault, onde se ressaltam conceitos como anormal, saber, governo, subjetivação e ética. No Brasil, a educação dessas crianças ocorreu, tradicionalmente, na perspectiva da segregação, praticada pelas escolas especiais. Contudo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, posiciona a educação especial como modalidade educacional, instaurando-se a sua perspectiva inclusiva. A chegada das crianças com deficiência às salas de aulas comuns produz um campo de forças, tencionando práticas pedagógicas homogeneizantes que, ao longo do tempo, fizeram da escola um lugar excludente. Assim, a deficiência, considerada um atributo que distancia as crianças da normalidade, passa a estar presente tanto no plano discursivo quanto no plano das práticas de governo. Além do governo comumente praticado pela escola, em que as crianças, em geral, têm suas vidas encaminhadas, as que possuem deficiência são conduzidas com algumas especificidades. Em torno delas são construídas estratégias de vigilância e punição que modelam suas subjetividades. Na condição de anormais, são tratadas como indivíduos a serem corrigidos, tendo que provar, permanentemente, serem capazes e dignas de estar na escola. Embora tais crianças sejam submetidas e sobre elas atuem verdades e práticas de governo predominantemente incapacitantes, acreditamos que, ainda na infância, já sejam capazes de tomar a si mesmas como objeto de um trabalho ético e, assim, praticarem a liberdade, inventando novos modos de vida.

Palavras-chave: Crianças com deficiência; governo; práticas de liberdade.

Introdução

Este ensaio é fruto das reflexões que temos feito no programa de pós-graduação em Educação, onde desenvolvemos uma pesquisa que visa compreender as práticas das crianças que vivem à revelia das suas deficiências. Como se trata de uma pesquisa incipiente, não é proposta do trabalho apresentar resultados empíricos e teóricos conclusivos. Antes, nosso interesse é discutir apontamentos baseados em conceitos propostos por Michel Foucault, trazendo, ainda, questões emergentes em nossa experiência profissional que consiste, há mais

[281] Doutoranda no Programa de Doutorado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Coordenadora do Programa Educação Inclusiva do Instituto Ester Assumpção – fabiolaf21@hotmail.com

de dez anos, em atuar nos processos de inclusão de crianças com deficiência em escolas públicas e privadas de Belo Horizonte.

Ao longo da obra de Michel Foucault, constatamos como o autor aponta o saber, o poder e a subjetivação como principais eixos de análise. De uma forma geral, partiremos destes três temas, para discutir aspectos relacionados à vida das crianças com deficiência, na escola. Pretendemos explicitar que, no campo da educação especial, há formações de saberes que resultam em relações de poder envolvendo as crianças com deficiência. Tais relações são percebidas no modo como se governam essas crianças na escola, o lugar destinado a elas, o seu acesso ao currículo e o seu pertencimento, ou não pertencimento, nas diferentes cenas na escola. Consideradas "anormais", elas são governadas por diferentes práticas pedagógicas. Isso nos leva a questionar sobre as possibilidades oferecidas a essas crianças, no sentido de enfrentarem esse campo de governabilidade ao qual são submetidas. Como elas inventam a si mesmas? Na perspectiva da ética, ou seja, nas relações consigo mesmas, poderiam elas confrontar as diferentes formações discursivas, e não discursivas, a que tentam submetê-las para, assim, praticarem a liberdade?

Organizamos o trabalho partindo de uma contextualização geral sobre como está configurada a educação especial, na realidade brasileira. A partir disso, discutiremos aspectos relativos à presença da criança com deficiência, na escola, evidenciando como suas subjetividades tendem a ser capturadas pelas práticas de governo. Finalmente, apresentaremos nossa aposta de que existem possibilidades de as crianças cartografarem percursos de vida singulares, subvertendo os lugares comuns destinados a elas, de modo hegemônico, por meio de um trabalho ético.

Contextualização geral da educação especial

A inclusão das crianças com deficiência, nas escolas brasileiras, ainda é tratada como um processo incipiente, embora a legislação brasileira tenha instituído a educação especial como modalidade educacional, há mais de vinte anos[282]. Conforme critérios definidos pela

[282] Conforme a Lei 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a Educação Especial é uma modalidade educacional destinada a atender ao grupo formado pelos alunos com necessidades educacionais especiais. As crianças com deficiência integram este grupo.

Organização Mundial da Saúde (2001), as crianças com deficiência são aquelas que apresentam perdas em alguma estrutura sensorial, física ou cognitiva, podendo estas ser de origem congênita, ou seja, com ocorrência antes do nascimento, ou adquiridas durante, ou após, o nascimento. Desta forma, existem as deficiências auditiva, física, visual, intelectual ou múltiplas deficiências.

No Brasil, a escolarização das referidas crianças teve início no período do Império, quando, em 1854, foi criado o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, primeira escola especial, destinada a atender meninos que possuíam deficiência visual. (Mazzotta, 2005). Este modelo de educação segregada predominou até a década de 1990, resultando na proliferação de inúmeras escolas especiais, específicas para cada tipologia de deficiência. Nesta perspectiva, a educação especial era considerada substitutiva, pois, ofertada nas escolas especiais, ela substituía a escola comum, tendo como seu principal público as pessoas com deficiência.

Conforme relata Mazzotta (2005), a proposta das escolas especiais começou a ser criticada, no cenário internacional, a partir de discussões diversas, especialmente no campo dos direitos das pessoas com deficiência[283]. Assim, entrou na pauta social a defesa pelo direito de as crianças terem acesso à escolarização em espaços comuns, independentemente das suas condições sensoriais, físicas ou cognitivas. Para implantar as diretrizes da educação inclusiva[284] em seu sistema de ensino, o Brasil instituiu políticas nacionais, estando em vigor, atualmente, aquela publicada pelo Ministério da Educação, em 2008: a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. O documento afirma que a educação especial deve se integrar ao sistema geral de educação como modalidade educacional, do ensino infantil ao superior, possibilitando aos alunos com deficiência, alunos com transtornos globais do desenvolvimento e aqueles com altas habilidades, a oportunidade de construírem processos de aprendizagem, tendo suas necessidades especiais respeitadas e atendidas. Portanto, seu objetivo é:

> Assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino

[283] Marcos legais importantes para o redirecionamento da Educação Especial: 1. Declaração de Salamanca (Salamanca em 1994); 2. Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU 2006).
[284] Conforme Mitler (2003), a educação inclusiva diz respeito à educação para todos, sendo considerada uma reforma das escolas, para assegurar o direito de todos ao processo educacional.

> para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior [...] (Brasil, 2008, p. 14)

Embora essa política esteja vigente há quase dez anos, podemos observar que o processo de inclusão é compreendido por muitos educadores como algo difícil e doloroso, à medida que convoca a escola ao desafio de se ressignificar, abrindo suas portas aos alunos tradicionalmente excluídos.

O governo da deficiência na escola

A "chegada" das crianças com deficiência às salas de aulas comuns tem constituído um campo de forças, tencionando práticas pedagógicas homogeneizantes, que transformam a escola em privilégio daqueles que correspondem a padrões hegemônicos de inteligência, comportamento ou outros critérios normativos. Foucault (2002a) compreende que os mecanismos de poder que se exercem sobre os anormais se expressam como *"efeitos de exclusão, de desqualificação, de exílio, de rejeição, de privação, de recusa, de desconhecimento; ou seja, todo o arsenal dos conceitos e mecanismos negativos da exclusão."* (p.54). Parece-nos que a afirmação do autor nos ajuda a compreender a exclusão vivenciada pelas crianças com deficiência, no contexto escolar.

Por "escaparem" à norma natural, em seus aspectos anatômico e fisiológico, as crianças com deficiência são tratadas como um *"indivíduo a ser corrigido"* (Foucault, 2002a, p. 73). Comumente, temos acesso a diferentes experiências que apontam ser exatamente assim que tais crianças são consideradas, no desenrolar das práticas pedagógicas. Ronda, em torno delas, a expectativa de que sejam "corrigidas", impondo-se uma espécie de pré-condição, ou pré-requisito, para que lhes seja concedido o pertencimento à escola. Essa questão é explícita nos discursos de pedagogas e professoras, quando expressam o fato de que suas práticas, com tais crianças, seriam muito mais fáceis se elas "melhorassem" a visão, a audição, a fala, a locomoção; enfim, de alguma forma, fica evidenciada uma esperança pela correção das "anormalidades". É verdade que há condições clínicas delicadas, resultando em significativas limitações fisiológicas e intelectuais. À vista disso, não desconsideramos, de forma alguma, a maneira como pensam essas educadoras. Em certa medida, sua ponderação faz sentido.

Contudo, a forma precipitada com que tais discursos incapacitantes emergem, inclusive ocorrendo antes da criança, de fato, frequentar a escola, leva-nos a insistir que o pano de fundo dos posicionamentos é uma recusa à deficiência e, consequentemente, representa uma rejeição às crianças com esta condição. Talvez as dificuldades da escola em relação ao acolhimento e à instrução dessas crianças não estejam relacionadas à deficiência em si, mas àquilo que ela anuncia: a diferença. E, consequentemente, à indeterminação, às incertezas, ao inesperado.

A escola, fundada em ideais cientificistas da modernidade, é sustentada por uma lógica racional, que privilegia a ordem, a estabilidade, a continuidade e a exatidão (Kohan, 2002). Portanto, no contexto escolar, os atributos que remetem à diferença tendem a ser refutados e excluídos. As práticas, as relações e a organização dos tempos e espaços operam a favor de ordenamentos, reprodução e padronização, evidenciando certa expectativa de que tudo pode ser controlado, previsível e duradouro.

Provavelmente, seja por isso que a escola não saiba lidar com a diferença. Sua lógica racional, binária e totalizante neutraliza as expressões que remetem ao improvável e ao que demanda processos criativos e inventivos. A diferença *"dissolve toda determinação, toda e qualquer estabilidade num mundo que, apenas na aparência é sólido e permanente"* (Schöpke, 2004, p. 2). Quanto às crianças com deficiência, o que vão anunciar à escola é que sua condição as distancia dos supostos modelos e, se não há modelos, aqueles que desenvolvem as práticas pedagógicas precisam se lançar ao desconhecido, à invenção, sempre provisória e à espera do devir.

Ao discutir a questão do "Panóptico", Foucault (2002b) faz referência a *"uma forma de arquitetura que permite um tipo de poder do espírito sobre o espírito; uma espécie de instituição que deve valer para escolas, hospitais, prisões, casas de correção, hospícios, fábricas, etc."* (p. 87). De fato, o autor inclui a escola no rol de instituições que exercem práticas de vigilância e punição. Contudo, parece-nos que as crianças com deficiência são vigiadas em pontos específicos, além daqueles comuns a seus pares. É como se elas tivessem, permanentemente, que comprovar sua capacidade de aprender e conviver, assegurando que são dignas de estar na escola.

As inúmeras situações que verificamos, em nossa atuação profissional, indicam-nos que tais crianças permanecem na periferia e, não, na centralidade do currículo[285] . Assim, neste lugar periférico, elas são vigiadas, conduzidas, submetidas. Conforme afirma Foucault (2014b), *"[...] o exercício do poder se chama em grego de 'hegemonia' [...], o fato de se encontrar à frente dos outros, de conduzi-los e de conduzir de certo modo a conduta deles."* (p. 8). Para o autor, as relações de poder remetem ao governo dos outros, resultando na submissão e no controle das subjetividades. O autor menciona o governo das almas e das condutas e aponta que o governo da infância é *a "grande problemática da pedagogia."* (Foucault, 2010a, p. 281). Ele afirma que existem diversas práticas objetivando esse procedimento e uma delas é a prática do governo do *"pedagogo e da professora na relação com a criança."* (p. 286). Entendemos que as crianças com deficiência, assim como as demais, são submetidas a diversas práticas que as conduzem. Contudo, consideramos que elas são governadas em pontos específicos, até mesmo em função das deficiências que possuem. Entendemos que há "lugares" mapeados, e especificamente determinados, quando as crianças são cegas, surdas, autistas, usurárias de cadeira de rodas, amputadas ou possuem outras limitações.

Veiga-Neto (2015) afirma que, ao se governar a infância, nós a estamos conduzindo com propósitos. Por conseguinte, questionamos: Com quais propósitos as crianças com deficiência são conduzidas pelas práticas pedagógicas? Seria na busca de revelar suas potencialidades? Ou para enfatizar que, realmente, a escola não é um campo ao qual elas devem pertencer? Conforme Galvão (2014),

> [...] as estratégias de poder visam a controlar as atitudes dos indivíduos, a governar suas ações. Os indivíduos submetidos a este regime de relações têm sua subjetividade moldada. Com esse objetivo, criam-se estratégias de exercício de poder direcionadas em produzir uma espécie de subjetividade, o que configura na construção do sujeito dócil [...] (p. 165)

[285] A concepção que utilizamos é o currículo como "território povoado por buscas de ordenamentos (de pessoas e espaços), de organizações (de disciplinas e campos), de sequenciações (de conteúdos e níveis de aprendizagens), de estruturações (de tempos e pré-requisitos), de enquadramentos (de pessoas e horários), de divisões (de tempo, espaço, áreas, conteúdos, disciplinas, aprendizagens, tipos, espécies...). Isso tudo porque o que está em jogo em um currículo é a constituição de modos de vida, a tal ponto que a vida de muitas pessoas depende do currículo." (PARAÍSO, 2010, p.588).

Esta é a maneira pela qual compreendemos o governo da deficiência na escola. As crianças com essa condição são tratadas como uma massa homogênea, sendo que diversas estratégias de poder são exercidas, culminando em uma modelagem de subjetividade. Assim, são produzidos modos de vida que determinam, hegemonicamente, o que é ser criança com deficiência.

Nossa aposta é que as crianças com deficiência possam travar lutas subjetivas contra as práticas de governo que insistem em mantê-las inferiorizadas e silenciadas, na escola. É importante salientar que, além de apontar as "técnicas de dominação", Foucault (1980) enfatiza que elas coexistem e se interagem com as "técnicas do eu". As primeiras dizem respeito às ações relacionadas ao governo dos outros, ao modo como se exerce o poder sobre os sujeitos. Por outro lado, as "técnicas do eu", ou "tecnologias do eu", são definidas como aquelas que:

> permitem aos indivíduos efetuarem um certo número de operações sobre os seus corpos, sobre as suas almas, sobre o seu próprio pensamento, sobre a sua própria conduta, e isso de tal maneira a transformarem-se a eles próprios, a modificarem-se, ou a agirem num certo estão de perfeição, de felicidade, de pureza, de poder sobrenatural e assim por diante. (Foucault, 1980, p. 207).

O que o autor traz ao mencionar a interação destas duas modalidades de técnicas é a sua noção de governo. *"O ponto de contato do modo como os indivíduos são manipulados e conhecidos por outros encontra-se ligado ao modo como se conduzem e se conhecem a si próprios".* (Foucault, 1980, p.206).

Considerando esta proposição, podemos compreender que, apesar de estarem submetidas às diferentes configurações de governo, na escola, as crianças com deficiência podem conduzir-se de modo a delinearem um estilo, um modo de viver singular. Acreditamos que, por meio de um trabalho ético, ou seja, de um trabalho de si para consigo mesmas, essas crianças podem construir práticas que as remetam a um campo de liberdade.

Prática de liberdade das crianças com deficiência

Segundo Castro (2016), o conceito foucaultiano de liberdade surge com base na análise das relações entre os sujeitos - o que se refere à "liberdade política" - e na relação do sujeito

consigo mesmo, ou seja, a "liberdade ética." (CASTRO, 2016, p. 246). Nesta perspectiva, a liberdade é a condição de existência do sujeito e, por esta razão, entendemos ser totalmente possível falar da existência de ética e liberdade, na infância. Castro (2016) lembra que, na ausência da liberdade, o sujeito se converteria em objeto.

> [...] na liberdade ética, essa disponibilidade de diferentes condutas, reações ou comportamentos situa-se em um campo que se define por sua reflexividade; com efeito, trata-se de condutas, comportamentos e reações pelas quais o sujeito se constitui a si mesmo, dá-se uma forma. Foucault denomina "ética" esse trabalho pelo qual o sujeito se constitui a si mesmo [...] (p. 247).

O texto de Castro (2016) nos ajuda a lembrar que encontramos, em Foucault (2010b), a constatação de inúmeras possibilidades para se conceber a vida além dos diferentes determinismos, sejam eles biológicos ou sociais. O convite de Foucault é para pensarmos sobre como vivemos vidas limitadas, restritas e aprisionadas. O autor admite que um dos seus esforços foi *"mostrar às pessoas que elas são muito mais livres do que pensam, que elas tomam por verdadeiros, por evidentes certos temas fabricados em um momento particular da história, e que essa pretensa evidência pode ser criticada e destruída".* (p.295). Por isto, acreditamos que, no caso das crianças com deficiência, sua principal alternativa a uma existência livre provavelmente não esteja nas políticas públicas ou naquilo que podem fazer por elas as diferentes Instituições Sociais, mas nelas mesmas, por meio de movimentos subjetivos que as induzam a confrontar a ordem, o instituído e o poder.

É importante ressaltar que não estamos banalizando, ou simplificando, a importância das políticas de assistência social, saúde, educação e tantas outras voltadas às pessoas com deficiência. Contudo, acreditamos que tais políticas não atuam a favor da liberdade, no âmbito da subjetividade. Pelo contrário, percebemos que elas intervêm, modelando subjetividades e as aprisionando. Neste sentido, "matam" a diferença com a finalidade de se apegarem a uma identidade social totalizante. Para se alcançar uma existência livre, ou seja, produzir subjetividades que expressem a singularidade, é necessário se dispor a um campo de lutas, enfrentamentos e resistências. Conforme ressalta Foucault (2002b), para praticarmos a liberdade, precisamos rejeitar as referências universais na busca de "fazer diferente". Daí nosso

apontamento de que as crianças com deficiência podem "fazer diferente", "viver diferente", resistindo a certas verdades produzidas sobre elas para, desde a infância, aprenderem a destruir certos discursos que nelas habitam.

Aprendemos com Foucault (2014a) que não estamos completamente rendidos às estratégias de poder que nos rondam. Todavia, para vivenciarmos nossa constelação de possíveis é necessário mapear territórios existenciais além dos já conhecidos e habitados, rejeitando os lugares comuns, previamente dados a nós. Assim, *"sem dúvida, o objetivo hoje em dia não seja descobrir o que somos, mas recusar o que somos. Devemos imaginar e construir o que poderíamos ser [...]"* (Foucault, 2014a, p. 128). Portanto, o que verificamos é uma noção de subjetividade que nada tem a ver com o sujeito cartesiano, centrado e fixado a uma identidade.

Estamos diante de uma perspectiva de subjetividade que se apresenta de forma processual e circunstancial, metamorfoseando-se a cada movimento feito pelo sujeito, na busca de construir a si mesmo. Desta forma, o sujeito que nos é apresentado por Foucault (2014a) pode recusar a ser o que é, confrontando processos hegemônicos de massificação. Obviamente, essa recusa não é algo fortuito. Ela implica em lutas contra as diferentes formas *"de poder que subjuga e submete."* (Foucualt, 2014a, p. 123).

Acreditamos que, por mais que as crianças com deficiência sejam governadas e sobre elas sejam exercidos saberes, muitos deles incapacitantes, elas podem tomar a si mesmas como objeto a ser conhecido e transformado e, nisto, residem suas possibilidades de subverter o instituído. Nossa tentativa aqui é usar o verbo subverter no sentido de criar novas versões, novas versões de si mesmas.

Foucault (2014a) ainda ressalta que a prática de liberdade está relacionada a um processo de lutas *"que questionam o estatuto do indivíduo [...] afirmam o direito à diferença e destacam tudo aquilo que torna os indivíduos verdadeiramente individuais. [...] São batalhas contra o "governo da individualização". [...] São uma oposição aos efeitos de poder relacionados ao saber."* (p. 122). O que está em questão no projeto foucaultiano é uma ética que possibilita o desprender-se de si mesmo, pela criação de novos modos de subjetivação. Nossa aposta é que devemos, já na infância, auxiliar as crianças a também se engajarem em suas lutas subjetivas, a fim de reivindicarem novos territórios existenciais, livres e singulares.

Referências

Brasil. (1996) *Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 21 dez.

Brasil. (2008*) Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, Ministério da Educação.

Castro, Edgardo. (2016) *Vocabulário de Foucault: Um percurso pelos seus temas, conceitos e autores*. 2ª ed. Belo Horizonte.

Foucault, Michel. (1980) *Verdade e Subjetividade*. Conferência proferida em Berkeley.

Foucault, Michel. (202a) *Os anormais*. São Paulo: Martins Fontes.

Foucault, Michel. (2002b) *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: NAU.

Foucault, Michel. (2010a) Governamentalidade. In: *Estratégia, Poder- Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária. pp. 281-305.

Foucault, Michel. (2010b) O cuidado com a Verdade. In: *Ética, sexualidade, política. Ditos e escritos V*. Rio de Janeiro: Forense Universitária. pp. 240-251.

Foucault, Michel. (2014a) O Sujeito e o Poder. In: *Genealogia da Ética, Subjetividade e Sexualidade. Ditos e escritos IX*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

FoucaulT, Michel. (2014b) *Do governo dos vivos*. São Paulo: WMF Martins Fontes.

Galvão, Bruno Abílio. (2014) A ética em Michel Foucault: do cuidado de si à estética da existência. In: *Intuito*; V.7, n.1, jun.; Porto Alegre, p. 157-168.

Kohan, Walter Ornar. (2002) Entre Deleuze e a Educação: notas para uma política do pensamento. In: *Educação e Realidade*, Rio Grande do Sul, v.27, n.2, Jul/Dez. p.123-130.

Mazzotta, Marcos José Silveira. (2005) *Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas*. São Paulo: Cortez.

Organização Mundial da Saúde. (2001) *International classification of functioning disability and health.* Genebra.

Schöpke, Regina. *O conceito de "diferença" na obra de Gilles Deleuze*. Disponível em: https://rogsil.worpress.com/2009/11/22/o-conceito-de-diferença-na-obra-de-gilles-deleuze/.

Veiga-Neto, Alfredo. (2015) Por que governar a infância? In: Rezende, Haroldo de (Org.). *Michel Foucault: o governo da infância*. Belo Horizonte: Autêntica.

XIII CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL

PELA DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

27 a 30 de setembro de 2017 – Salvador – BA ISSN 1981-2566

www.conpe2017.ufba.br

O PAPEL DA LEITURA NA AUTONOMIA DO PSICÓLOGO NA GRADUAÇÃO

Joice Lopes dos Santos - UNICNEC [286]

Marcelo Oliveira Ribeiro - UNICNEC[287]

Resumo: Atualmente, vivenciamos um contexto no qual o volume de informações disponíveis assume proporções nunca antes vistas. Assim, necessitamos de um olhar crítico em relação ao conhecimento teórico e sua apropriação. Nesta pesquisa, temos por objetivo analisar a importância da leitura na prática do psicólogo e as dificuldades na apropriação teórica por parte do profissional. Realizamos uma revisão de literatura sobre a relevância da leitura e da pesquisa para o psicólogo no campo da educação, buscando demonstrar o quanto é relevante o ato da leitura, tanto na apropriação de conteúdo teórico, quanto para o entendimento deste. A leitura é fundamental para o profissional, pois é através desta que o psicólogo nutre sua competência. Nas sociedades industrializadas a leitura faz parte do cotidiano, sendo uma atividade fundamental para exercício da cidadania, imprescindível no processo de inserção social dos indivíduos.

Palavras-chave: Leitura; competência; psicólogo; educação.

Introdução

A literatura mostra-nos que nos últimos anos, as pesquisas a respeito dos processos de aprendizagem da linguagem escrita, abarcando a leitura, progrediram muito. Países como França, Inglaterra e Estados Unidos, vêm se beneficiando das pesquisas catalogadas referentes aos processos de aprendizagem da leitura e da escrita, nas quais se distinguem os conhecimentos e as técnicas mais eficientes e eficazes para o ensino de ambas as habilidades (Maluf; Guimarães, 2008, p. 322).

A alfabetização universal é um fenômeno recente. Ainda hoje, na sociedade atual, é possível travarmos contato com pessoas iletradas que não tiveram acesso "ao instrumental básico de ampliação do conhecimento que é o domínio competente da linguagem escrita e da leitura". Mesmo com tanta informação ainda nos deparamos com muitas pessoas sem acesso ao básico como a alfabetização (Maluf, 2010, pp. 17-32).

[286] Autora, Centro Universitário Cenecista de Osório, e-mail joicelopessantos@hotmail.com
[287] Co-autor, Mestre, Centro Universitário Cenecista de Osório, e-mail marceloctbe@yahoo.com.br

Ler e escrever são habilidades cognitivas. Do ponto de vista psicológico, a leitura deve ser entendida e sustentada por um sistema cognitivo que atua sobre a informação grafada. Os processos mentais que permitem ao leitor identificar, compreender e pronunciar palavras escritas são explicados por meio de modelos que enfatizam a estrutura cognitiva envolvida no reconhecimento de palavras e as interconexões dessa estrutura de modo a colocá-la em contato com os conteúdos da memória e desse modo tornar possível o seu uso por parte de nossos processos de pensamento (Tfouni, 2010, p. 16).

Objetivo

Analisar a importância da leitura na prática do psicólogo e as dificuldades na apropriação teórica por parte do profissional.

Objetivos específicos

- Compreender a relação entre a leitura e prática profissional do psicólogo.

- Identificar e entender a autonomia da leitura para o profissional psicólogo.

- Demonstrar a relevância do ato da leitura para o profissional psicólogo.

Método

Neste trabalho utilizamos a pesquisa bibliográfica que tem por finalidade “conhecer as diferentes formas de contribuição científica que se realizaram sobre determinado assunto”. Nosso primeiro passo sem dúvidas foi o localizar os livros e artigos utilizados em nosso estudo (Oliveira, 2001, p. 119).

A metodologia estuda os meios ou métodos de investigação do pensamento correto e do pensamento verdadeiro, e procura estabelecer a diferença entre o que é verdadeiro e o que não é entre o que é real e o que é ficção (Oliveira, 2001, p. 19).

Segundo Moreira (1999), a pesquisa científica é um processo de busca, tratamento e transformação de informações segundo regras fornecidas pela metodologia da pesquisa.

Psicologia e educação

Psicologia e Educação relacionam-se de diversas formas, seja na troca de conhecimentos, nos atravessamentos entre ambos os campos ou no trabalho do Psicólogo dentro da Escola. A Psicologia e a Educação articulam-se através de suas vertentes diferentes, porém tramam-se tendo a Educação como sendo o ponto de partida das teorias e práticas pedagógicas. Saviani reitera que "esse processo de construção necessita ter prosseguimento, não se constituindo em uma tarefa individual, mas coletiva" (Saviani, 2007b, p. 12-13).

A Psicologia da Educação refere-se ao conjunto de teorias que fundamentam a Pedagogia (Almeida & Neves, 2003, p. 83-103). Os termos "Psicologia da Educação" ou "Psicologia Educacional" distinguem-se e sobrepõem suas teorias para que juntas tornem-se fortalecidas para ultrapassar as barreiras das dificuldades encontradas no âmbito Escolar.

A Psicologia Escolar é uma área da Psicologia Aplicada que tem suscitado inúmeras reflexões acerca da identidade dos profissionais que nela atuam, sobretudo, a necessidade de redefinição do papel do Psicólogo na escola e de reestruturação de sua formação acadêmica (Almeida, 2002, pp. 77-89).

Percebendo o valor que a leitura tem, entende-se que os educadores deveriam utilizar-se mais da leitura nas escolas, pois ao se depararem com o mundo fora da escola, irão enxergar a importância que ela tem, para se viver na sociedade sendo um cidadão mais dignamente. A leitura deve ser entendida como uma possibilidade da criança compreender o meio em que vive. Em diferentes pesquisas já realizadas, constatou-se que a leitura permite o desenvolvimento da autonomia humana, da percepção crítica, interpretação, compreensão, construção e reconstrução, além de proporcionar um vocabulário mais rico melhorando a escrita e a sua dicção ao falar. Pode-se demonstrar que a psicopedagogia tem papel relevante, na construção da aprendizagem, trabalhando com as dificuldades que partem dela e tentando amenizá-las. A mesma também tem função importante no processo da leitura, bem como no seu desenvolvimento (Jobim & Souza, 1996, pp. 37-45).

Autonomia na leitura

A memória tem consigo um poder absoluto, pois, é ela que faz de nós aquilo que somos e/ou aquilo que queremos ser. Cada memória esquecida ou recordada faz com que sejamos indivíduos únicos. Mesmo que, duas pessoas passem pelo mesmo evento traumático, ainda assim, cada uma guardará em sua memória aquilo que vivenciou a partir de sua singularidade, é através da nossa personalidade que subjetivamente armazenamos e evocamos nossas memórias, isso é de extrema relevância tanto para a escrita quanto para a leitura. O pensamento é um pêndulo da memória. O que iremos lembrar se não lembrarmos, ou melhor, dizendo, o que iremos lembrar se não conseguimos decodificar e evocar o que foi escrito ou lido? (Isquierdo, 2011, p. 133).

Larrosa (1998, p. 02-08) aborda a questão da leitura por dois ângulos: a leitura como formação e a formação como leitura. Assim, "a leitura nos forma deforma ou transforma fazendo-nos que, somos em assumida inspiração nietzschianas", a formação também se faz pela leitura de nós mesmos e do mundo à nossa volta. Como diz Isquierdo no parágrafo anterior, nossos pensamentos são como um pêndulo. A forma como internalizamos algo que lemos pode sim nos modificar e/ou até mesmo nos deformar (no sentido de modificar nossos pensamentos). Se a leitura nos deforma, isso pode se produzir de duas maneiras: corrompendo-nos, ou seja, mudando para melhor ou pior, simplesmente nos descaracterizando, para consequentemente caracterizarmos novamente, o que pode significar sair da forma (modo ou molde) original, da rigidez cristalizada. Se a leitura nos transforma, isso implica mudança, alteração ou modificação. Já não somos o que éramos (ou pensávamos) ou agora somos o que realmente somos no sentido de que somos abertura para ser, porvir, devir.

Brayner (2005, pp. 63-73), confrontando as posições de Meirieu e Larrosa, acusa-os de serem defensores de um poder formador e regenerador da literatura, mesmo que por diferentes perspectivas, o que poderia ser somente mais uma "tecnologia do eu", apenas mais sofisticada. Meirieu vê a alegação do uso da literatura como meio para o desenvolvimento, a partir da experiência alheia, em uma transformação de uma recepção ficcional em recepção pragmática (o que não estaria previsto em Stierle). Larrosa vê a experiência da leitura como trabalho de autoconstrução subjetiva, em que alguns detêm o poder do *estranhamento* e da crítica, que a outros é vedado. Por fim, Brayner (2005, p. 71) adverte-nos de "que a obra literária é antes de

tudo obra literária, e que toda recuperação pedagogizante dela não passa de uma forma de controle de sua recepção, uma maneira de administrar a ficção".

A relevância da leitura

A literatura, por excelência, contém todos os outros discursos, do político ao filosófico, rumo ao psicanalítico e o histórico, e revela um saber sobre o ser falante que as outras ciências levaram muito tempo para descobrir ou teorizar. Não obstante, a experiência da leitura representa perigo, isso porque ela nos convém como alerta de sabedoria, de entendimento além do que se sabe a partir do senso comum, e não é à toa que experiência e perigo se aproximam etimologicamente como experimento, tentativa e amostra (Willemart, 2000, pp. 411-424).

Saber ler e escrever, já entre os gregos e romanos, significava possuir as bases de uma educação adequada para a vida, educação essa que visava não só ao desenvolvimento das capacidades intelectuais e espirituais, como das aptidões físicas, possibilitando ao cidadão integrar-se efetivamente a sociedade, no caso à classe dos senhores, dos homens livres (Cagliari1989, p. 106).

O ato da leitura é muito mais do que simplesmente ler um artigo de revista, um livro, um jornal. Ler tornou-se necessidade, é participar ativamente de uma sociedade, desenvolver a capacidade verbal, desvendar o universo através das palavras, além do fato que ao final de cada leitura nos enriquecemos com novas ideias, experiências, sofremos, emocionamo-nos. Através de um livro, milhares de pessoas podem descobrir um universo de aventuras, um mundo só seu repleto de magia que é revelado nas páginas de um livro (Vygotisky, 1984, p. 131).

A literatura não se constitui a partir do silêncio. A literatura não é o inefável de um silêncio, a efusão daquilo que não pode ser dito e que jamais se dirá. A literatura, na realidade, só existe na medida em que não se deixou de falar, de fazer circular signos (Foucault, 2001, p. 167).

A importância da pesquisa se faz por acreditar que o hábito da leitura desempenha uma importante força na vida social, política, econômica e cultural, uma nova perspectiva sobre a vida e uma nova visão de mundo. A leitura é considerada uma ferramenta de poder, ela interliga as pessoas, faz as pessoas mais informadas e através disso, nos tornamos quem somos. A leitura como prática social exige um leitor reflexivo, atento e que seja capaz de empregar seus

conhecimentos prévios, sejam linguísticos, textuais e de mundo, a fim de que possa construir novos enunciados (Vygotsky, 1984, p. 131).

Relação entre leitura e prática

A visão contemporânea da aquisição de leitura/escrita tem se aliado as recentes descobertas sobre a aquisição do conhecimento. A evolução do conceito sobre o assunto conduz a uma visão integradora da leitura e da escrita nos processos inter-relacionados, que não podem mais ser trabalhados separadamente, mas vistos como resultantes da ação do pensamento integrado que é simultaneamente dinâmico e complexo (A. Santos, 1994, pp. 115-122).

Ferreira e Dias (2002) atribuem relevância à escrita como um fator possibilitador do desenvolvimento cognitivo do indivíduo e da sua inserção social nas sociedades letradas. Destacam o importante papel do ensino da leitura e da escrita, lembrando que é na Escola que ocorre o contato sistemático com o sistema de escrita. Muitos psicólogos adeptos da abordagem Cognitiva determinam seu foco na singularidade da escrita e leitura para entender a relação entre ambas e assim, identificar quem escreve bem e tem facilidade com isso, assim também, como quem lê muito bem, tem facilidade e gosta do hábito da leitura. No entanto, não foram encontrados na literatura brasileira consultada estudos que explorassem a relação entre as habilidades de leitura e escrita em universitários.

O leitor mostra-se competente em sua formação acadêmica quando ele estabelece um critério de hábito de leitura considerado por ele o suficiente para entendimento de suas capacidades. Com isso ele tem a possibilidade de integrar novas informações ao seu texto ou fala. Deste modo ele monitora seus pensamentos durante a leitura para internalizar conhecimento mais facilmente. Pesquisadores brasileiros distinguiram que entre universitários ingressantes há relação entre as deficiências de compreensão e a falta de hábito de leitura e o baixo desempenho acadêmico desses alunos, já que para o universitário as atividades de leitura e produção de textos são constantes (Santos, 1990, pp. 39-53; Santos, 1994, pp. 115-122; Santos, 1997, pp. 27-37).

Ao lado disso, há estudos que constataram que o baixo nível de habilidade de leitura dos universitários e enfatizaram um ciclo de formação deficiente. Os/As professores/as, por diversas razões, a exemplo do elevado número de alunos/as matriculados por turma (cerca de,

55 alunos/as), não encontravam condições suficientes para trabalharem efetivamente essas habilidades com os/as alunos/as. Havia consenso de que as estratégias adotadas para ensino de produção de texto na Universidade precisavam ser modificadas, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais efetivo. (Santos, 1990, pp. 39-53).

A leitura no âmbito universitário é enfatizada por Witter (1990, 05-30) e Santos (1997, pp. 27-37) como sendo um dos caminhos que induzem o estudante ao acesso do conhecimento. Ambas advertem a importância e relevância de uma leitura crítica por parte do estudante, de modo a recuperar a informação acumulada historicamente, utilizando-a para uma prática profissional eficiente. No entanto, poucos estudos têm especificamente focalizado a habilidade de escrita em universitários, estando entre eles os de (Arouca, 1997; Sampaio & Santos, 2002, pp. 31-38). Face à relevância dessas habilidades nessa etapa de escolarização, é fundamental que formas apropriadas e adjudicáveis de avaliação sejam calhadas.

Considerações finais

De todo o material utilizado durante a fundamentação teórica neste trabalho de pesquisa, podemos dizer que houve congruência com o que a literatura na área tem apontado. Assim, consideramos que existem, sim, problemas quanto às habilidades de compreensão de leitura e de produção escrita em universitários e que essas inabilidades se relacionam, visto que quanto menor a compreensão da leitura, maior a quantidade de erros nos tópicos gramaticais na escrita.

A escrita é socialmente valiosa e por isso os educadores são naturalmente cobrados pelo ensino dela. Porém ensiná-la é uma difícil diligência, pois os processos cognitivos que as fundamentam são inerentemente difíceis de avaliar e de promover e, mesmo os estudiosos que têm por base as teorias cognitivas da aprendizagem, propõem modelos diferentes para medir e desenvolver essa habilidade. Reafirma-se a importância da leitura, que é um fator decisivo na vida do ser humano, pois é através desta que se amplia o conhecimento, busca informações, organiza o pensamento, expande o vocabulário e muitas vezes, viaja pelo mundo.

Ler, compreender o que se lê e escrever bons textos é o objetivo comumente traçado pelos professores e estudantes no meio universitário. O que pensamos vai um pouco além: ler e interagir com o texto, escrever e marcar a identidade dessa autoria, trabalhar a capacidade de uma concepção de texto como interação e entender os sujeitos participantes do diálogo em sala

de aula como pessoas capazes de resistirem a ideologias cristalizadas e capazes de desenvolverem uma consciência crítica da linguagem.

Referências

Arouca, E. A**.** (1997) *Validação de um material programado de linguagem escrita aplicada a universitários.* Dissertação de Mestrado não-publicado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Almeida, S. F. C. (1999) O psicólogo no cotidiano da escola: resignificando a atuação profissional. Em R. S. L. Guzzo (Org.). *Psicologia escolar: LDB e educação hoje.* Campinas: Editora Alínea, p. 77-90.

Almeida, S. F. (2002) O psicólogo no cotidiano da escola: Resignificando a atuação profissional. In R. S. Guzzo. *Psicologia escolar: LDB e educação hoje.* Campinas: Alínea, p 77-89.

Almeida, S. F. & Neves, M. M. B. (2003) A atuação da Psicologia Escolar no atendimento dos alunos encaminhados com queixas escolares. In S. F. Almeida (Org.). *Psicologia Escolar: Ética e competência na formação e atuação profissional.* Campinas: Alínea, p. 83- 103.

Brayner, F. H. A. (2005) Como salvar a educação (e o sujeito) pela literatura: sobre Philippe Meirieu e Jorge Larrosa. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 29, p. 63-73, mai./ago.

Ferreira, S. P. A. F; Dias, M. G. B. B. (2002) A escola e o ensino da leitura. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 7, n. 1, jan./jun. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v7n1/v7n1a05.pdf>. Acesso em: 25 de jun. 2017.

Foucault, M. Linguagem e literatura. In: Machado, R. (2001) *Foucault, a filosofia e a literatura.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar, p. 167.

Isquierdo, I. (2011) *Memória.* 2° ed. Porto Alegre: Artmed, p. 133.

Jobim e Souza, S. (1996) O psicólogo na educação: identidade e transformação. Em M. H. Novaes & M. R. F. de Brito (Orgs.). *Psicologia na educação: articulação entre pesquisa, formação e prática pedagógica.* ANPEPP: Teresópolis, V.1, n. 5, p.37-45.

Larrosa, J. (1998) *La experiência de la lectura.* Barcelona: Laertes, p. 02-08.

Maluf, M. R.; Guimaraes, S. R. K. (Org.). (2008) *Desenvolvimento da Linguagem Oral e Escrita.* 1°. ed. Curitiba: UFPR, v. 1 p. 322.

Maluf, M. R. (2010) Do conhecimento implícito à consciência metalinguística indispensável na alfabetização. In: Sandra Regina Kirchner Guimarães. (Org.). *Aprendizagem da linguagem escrita. Contribuições da pesquisa.* 1° ed. São Paulo: Vetor, v. 1, p. 17-32.

Moeira, D. A. (1999) Etapas de uma dissertação de mestrado. *Revista Álvares Penteado*, v. 1: p. 49-9.

Oliveira, S. L. (2001) *Tratado de metodologia científica: projetos de pesquisas, TGI, TCC, monografias, dissertações e teses.* São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

Sampaio, I. S., & Santos, A. A. A. (2002) Leitura e redação entre universitários: Avaliação de um programa de intervenção. *Psicologia em Estudo*, v. 7, p. 31-38.

Santos, A. A. A. (1990) Compreensão em leitura na universidade: Um estudo comparativo entre dois procedimentos de treino. *Estudos de Psicologia*, 7, v. 2, p. 39-53.

Santos, A. A. A. (1994) Programas de remediação: Uma alternativa para o desenvolvimento da compreensão em leitores adultos. *Proposições*, v. 5, p. 115-122.

Santos, A. A. A. (1997) Psicopedagogia no 3º grau: Avaliação de um programa de remediação em leitura e estudo. *Proposições*, v. 8, p. 27-37.

Saviani, D. (2007b) Marxismo e pedagogia. In: *Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo* (EBEM), III, Salvador (BA).

Tfouni, L. V. (2010) *Letramento e Alfabetização*. São Paulo. Cortez, 2002. 9ª ed., 1ª reimpressão, p. 16.

Vygotsky, L. S. (1984) *A Formação Social da Mente.* São Paulo: Martins Fontes, p. 131.

Willemart, P. (2000) O operador na escritura. In: GAMA, Albertina. Ribeiro da; Telles, Célia Marques; Alves, I. I. Duarte (Org.). *Memória cultural e edições.* Salvador: EDUFBA, p. 411-424.

Witter, G. P. (1990) Pesquisa documental, pesquisa bibliográfica e busca de informação. *Estudos de Psicologia*, v. 7, p. 5-30.

XIII CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL

PELA DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

27 a 30 de setembro de 2017 – Salvador – BA ISSN 1981-2566

www.conpe2017.ufba.br

O TRABALHO DE UM NÚCLEO DE INCLUSÃO PARA ACADÊMICOS COM DEFICIÊNCIA

Fabíola Fernanda do Patrocínio Alves[288]

Aline Paulino Teixeira[289]

Fernanda Franca Dutra[290]

Warlei Rener[291]

Faculdade Pitágoras de Betim - FAP

Resumo: Esse trabalho tem como objetivo demonstrar o trabalho do Núcleo de Acessibilidade, Inclusão e Direitos Humanos (NAID) para os alunos com necessidades educacionais especiais da faculdade Pitágoras–Betim/MG. O NAID foi criado em 2014 com a proposta de atuar no processo de educação especial, envolvendo os estudantes de diferentes cursos, sendo um local de escuta, observação e apoio na tentativa de ser promover o fortalecimento de práticas pedagógicas inclusivas no contexto acadêmico. Com metodologia deste estudo, foi realizada pesquisa bibliográfica e entrevistas semiestruturadas com quatro discentes atendidos pelo Núcleo. Estes alunos são pertencentes aos cursos de Psicologia, Direito e Fisioterapia. Entendemos que este espaço institucional é uma referência para estes discentes se sentirem apoiados no percurso acadêmico, todavia nos deparamos ainda com diferentes desafios relacionados à educação especial no ensino superior.

Palavras-chave: Inclusão; acessibilidade; educação especial no ensino superior.

Introdução

A educação especial no ensino superior é assunto já abordado aos longos dos anos e, desde então, atua na para conseguir a inclusão dos alunos com deficiência no processo educacional. A faculdade Pitágoras de Betim conta com espaço de referência aos alunos considerados público da educação especial, o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão de Direitos Humanos (NAID).

[288] E-mail: fabiolaf21@hotmail.com
[289] E-mail: alinepaulino2@hotmail.com
[290] E-mail: feehdutra@outlook.com
[291] E-mail: psicologia817@gmail.com

O núcleo tem como objetivo oferecer acessibilidade no processo acadêmico, garantindo que os referidos discentes sejam tratados com devido respeito e verificando suas especificidades, ou seja, os acadêmicos com dificuldade de mobilidade têm suas salas de aulas alocadas em andares do prédio mais acessíveis a eles, alunos com deficiência visual têm o direito de ter recursos materiais que os auxiliem durante as aulas, principalmente durante as provas escritas, àqueles que apresentam deficiências cognitivas é concedido um tempo maior para realização da prova, dentre outras intervenções específicas para cada discente atendido.

O trabalho está organizado de modo que, inicialmente, apresentaremos a metodologia utilizada, bem como a caracterização dos sujeitos participantes do estudo. Na sequência, abordaremos a educação especial no ensino superior e algumas condições, para então, contextualizarmos as práticas do NAID no trabalho com acadêmicos com deficiência e, por fim, apresentaremos as considerações do trabalho.

Metodologia

Para realizar esse trabalho foram convidados quatro sujeitos que frequentam o NAID, pertencentes a diversos cursos. A fim de resguardar a identidade desses sujeitos, usamos nomes fictícios para nos referirmos aos mesmos e citamos apenas idade e periodo que cursam, não identificando também o curso. Neste contexto, será apresentado de forma geral o perfil de cada um.

Manoel tem 33 anos e cursa o 6° período, perdeu a visão aos cinco anos devido ao glaucoma. Portanto, possui cegueira total e bilateral. O segundo sujeito da nossa pesquisa é Luan, 19 anos, finalizando o 3° período, possui distonia muscular, de causa desconhecida, apresentando dificuldades na escrita, locomoção e fala. A terceira participante do estudo é a Laura, 40 anos, estudante do 10° período, possui deficiência física, com comprometimento dos membros inferiores e faz uso de órteses para se locomover. Por fim, Roberto, 33 anos, estudante do terceiro; devido a sequelas de aneurisma e acidente vascular cerebral, apresenta perda motora dos membros no hemisfério esquerdo, além de dificuldades cognitivas.

Como estratégia de coletas de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas que foram gravadas e transcritas mediante assinatura de termo livre e esclarecido. Buscamos compreender os sentidos do Núcleo de Acessibilidade apresenta na vida de cada um,

perpassando. Além das entrevistas, cabe salientar que este trabalho foi embasado em estudos bibliográficos, bem como nas práticas desenvolvidas pelo referido núcleo ao longo da atuação desde 2014.

Educação especial no ensino superior

O marco histórico do direito à educação especial das pessoas com deficiência no Brasil refere-se à época do Império quando foi fundado o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, pelo *decreto n°1.428, de 12 de setembro,* que é o atual Instituto Benjamin Constant.

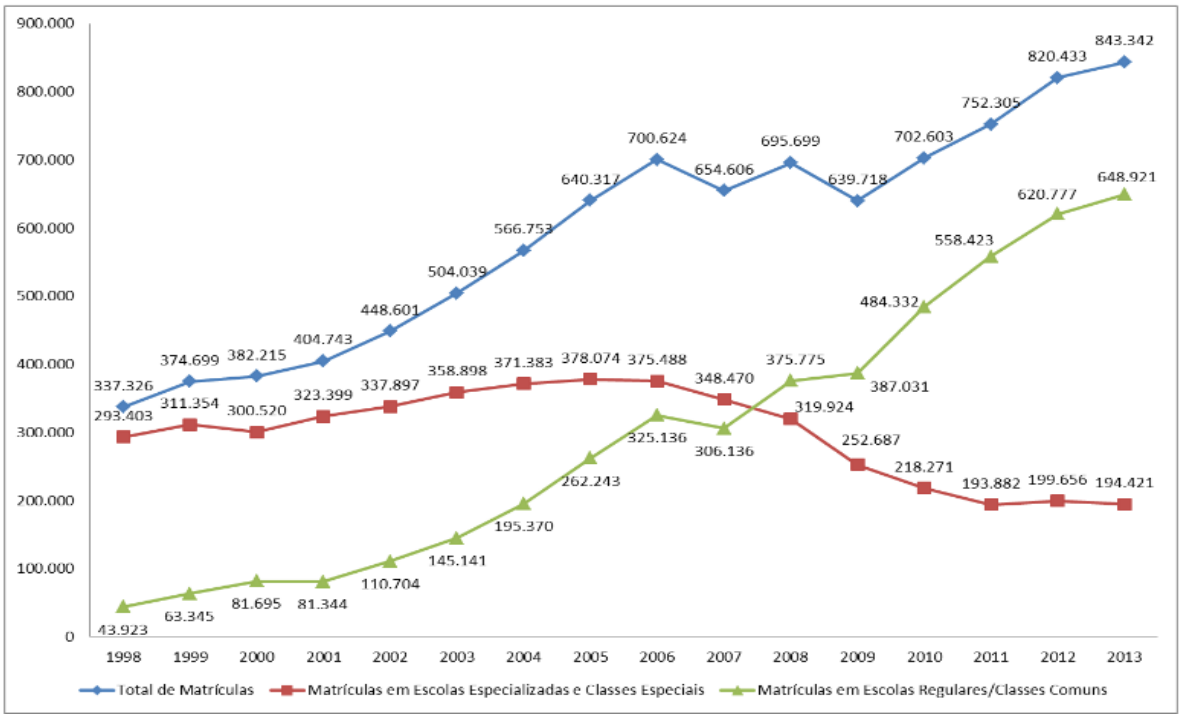
Conforme Aranha (2001), o paradigma da institucionalização foi o primeiro a ser criado, quando pessoas com deficiência tinham que ser levadas para longe de suas famílias e origens, para que pudessem passar pelo processo de educação e até mesmo para a sua proteção. Tal ideal foi designado por José Álvares de Azevedo que teve o sonho de fundar uma escola para cegos, como a que ele frequentou em Paris, para que as pessoas com deficiência visual que residiam no Brasil pudessem estudar sem ter que ir para tão distante.

Podemos observar que no marco histórico supracitado, os alunos e sujeitos com qualquer tipo de deficiência inicialmente eram divididos em dois rótulos “os educáveis e os adestráveis”, (Mendes, 2006). Assim, toda a história do sujeito era determinada por sua condição, desconsiderando as capacidades e aspectos que vão além da questão da deficiência, classificando-o somente por características físicas e mentais. Como se tais atributos fossem preditores das capacidades humanas. É importante se ter um olhar diferente para cada aluno, pois eles têm suas dificuldades e habilidades diferenciadas.

As declarações que aconteceram na década de 90 influenciaram a formulação das políticas públicas da educação inclusiva. Primeiro a Declaração Mundial de Educação para Todos, que oferece o acesso às classes comuns do ensino regular, àqueles que necessitam da educação especial e depois a declaração de Salamanca, que vem para fazer a reforma e formulação da inclusão social, ampliando os conceitos da educação especial, usados até hoje. A referida declaração foi formalizada na Espanha no ano de 1994, instituindo diretrizes políticas e práticas para a inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular e para o desenvolvimento e implementação de programas de educação.

Ao longo das décadas são observadas as renovações na história da educação especial no Brasil. As leis e os decretos estão sempre evoluindo e atualizando de acordo com as necessidades apresentadas. Com todos os acontecimentos da educação especial, foi visto que era importante ter que atendessem os alunos e que eles não fossem mais agrupados por sua deficiência. A partir do art. 58 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, a educação especial passou a ser tratada no Brasil com modalidade educacional.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, aprovada em 2008, orienta que a educação especial deve ser ofertada de modo transversal, do ensino infantil ao superior. Delimitando o público alvo da educação especial, hoje é oferecido o atendimento para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. O Censo Escolar divulgou as matrículas realizadas do ano de 1998 até 2013, mostrando um importante crescimento de 337.326 em 1998 para 843.342 em 2013, no ingresso dos alunos público da Educação Especial nas escolas privadas e públicas do Brasil.



Fonte: Censo Escolar/MEC/INEP 2013

Consegue-se observar, a partir dos números, que há grande crescimento de matrículas de alunos com deficiência em escolas especializadas e também, em escolas regulares, e isso acaba mostrando que os educandos estão conseguindo passar pelo processo de aprendizagem, apesar de todas as dificuldades que enfrentam.

Considerando o objetivo específico do trabalho, não mencionaremos as demais condições que caracterizam o público da educação especial, nos atendo a abordar questões relativas à deficiência.

Núcleo de acessibilidade - suas práticas para acadêmicos com deficiência

É importante enfatizar que além dos fatores biológicos há outras perspectivas que devem ser salientadas, como por exemplo, as próprias percepções dos sujeitos sobre as habilidades, dificuldades e dentre outras. Observamos que a forma do sujeito se perceber e como as pessoas ao seu redor concebem, é totalmente discrepante, ou seja, a sociedade, muitas vezes os rotulam como incapazes, existindo uma linha tênue entre a pessoa desqualificada e o estigmatizado. Neste contexto, é cabível mencionar o que é o estigma e quais as consequências que este termo tem na vida dos sujeitos. De acordo com Goffman (1983) o termo estigma refere-se a uma marca depreciativa que coloca o sujeito em condição de desvantagem devido a vários aspectos da vida social.

> Em relação ao sujeito estigmatizado, deixamos de considerá-lo criatura comum e total, reduzindo-o a uma pessoa estragada e diminuída. Tal característica é um estigma, especialmente quando o seu efeito de descrédito é muito grande - algumas vezes ele também é considerado um defeito, uma fraqueza, uma desvantagem. Goffman, (1983, p. 12)

A partir dessa citação é de suma relevância evidenciar quem são estes, os alunos atendidos pelo NAID. Verificamos neles não apenas suas realidades e crenças pessoais, mas também os efeitos do olhar depreciador e desqualificado que lhes é imposto pela sociedade os consideram “estranhos” por não se encaixam nos “padrões de normalidade”. Nesse sentindo, parafraseando Bauman (1925), as sociedades “espremem o estranho do humano”, excluindo-os

por não se encaixarem naquilo que é bem quisto e visto como "belo". Assim, de acordo com este autor:

> Os estranhos são as pessoas que não se encaixam no mapa cognitivo, moral ou estético do mundo - num desses mapas, em dois ou em todos três; se eles, portanto, por sua simples presença, deixam turvo o que deve ser transparente, confuso o que deve ser uma coerente receita para a ação, e impedem a satisfação de ser totalmente satisfatória; Bauman, (1925, p. 27)

Notamos que esta redução do sujeito e a depreciação do seu estado por outras pessoas são questões comuns percebidas na fala dos quatro sujeitos entrevistados. Neste sentindo, é possível observar que eles apontam situações em que circundam uma espécie de dúvida com relação as suas capacidades. Isso pode ser especificado nos relatos do Roberto e Manoel. O primeiro cita: "Eu ouvi é impossível, você é deficiente e você não consegue, só tem pessoas negativas..." Manoel também menciona o peso dessas depreciações.

> O meu maior problema com as pessoas é a diminuição das capacidades, infantilização. É a pessoa achar que está falando com alguém que não tem poder de compreensão e isso no ensino superior assusta. Assusta de uma pessoa pensar isso, porque estou no ensino superior, eu li Foucault, eu li Kafka, tipo, eu sei filosofia. A gente vai aprender um pouquinho na vida e ai quando você é infantilizado, ou quando as pessoas fazem pouco do que você fala, pela condição física que você está e isso deixa a gente bem com raiva mesmo. A faculdade é um reflexo de uma sociedade que pensa assim. (Manoel).

Foucalt, citado na fala de Manoel, já na obra os "os anormais" argumenta como o discurso pode ser incisivo na categorização de uma pessoa. Ali ele faz uma analise do discurso do direito onde o sujeito é classificado e rotulado a partir de construções que são feitas de acordo com um subjetivo qualquer, uma questão meramente pessoal de cunho dogmático.

> Em outras palavras, mostrar como o individuo já se parecia com seu crime antes de o ter cometido. O simples usa repetitivo, ao longo de todas essas amilases, do adverbio 'já" é, em si, uma maneira de ressaltar assim, de uma maneira simplesmente analógica,

> toda essa serie de ilegalidades infraliminares, de incorreções não ilegais, de cumulá-las para fazer que se pareçam com o próprio crime. Focaul, (1999, p. 24)

No trecho supracitado Focault está falando de como processos são baseados em argumentos por vezes pré-fabricados de forma a atingir um resultado "satisfatório". Nesse contexto é que observamos na fala de Manoel como determinadas linguagens podem simplesmente tentar anular a subjetividade do sujeito no aspecto de infantilizá-lo, diminuir suas capacidades.

Diante disso, é possível salientar que estamos em uma ambivalência entre a exclusão e inclusão, podendo dizer que esta questão é o reflexo de uma sociedade na qual vivemos, onde a todo o momento são dispostos lugares fixos para cada pessoa, isto é, se o indivíduo possui alguma deficiência é oferecido a ele o lugar de submissão. Nesse contexto Focault também mostra em "Vigiar e Punir" a importância do controle dos corpos. Esses corpos são controlados em sua atitude, em sua forma e nas suas variações.

> O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento das suas habilidades, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto mais útil é. Forma-se então, uma politica de coerções que consiste num trabalho sobre o corpo, numa manipulação calculada dos seus elementos, dos seus gestos, dos seus comportamentos. O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, os chamados "corpos dóceis". A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças ela dissocia o poder do corpo faz dele por um lado uma "aptidão", uma "capacidade" que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potencia que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita. Foucault, (1997, p. 119)

O corpo "incompleto" ou "não sadio" de alguém que é diferente (com uma deficiência) é colocado nesse aspecto de submissão e ao mesmo tempo exclusão como dito na fala de Manoel onde as pessoas fazem pouca questão do que é falado por ele. Entendemos aqui diferença apenas como aquilo que não se enquadra em determinados moldes tanto físicos como

subjetivos. Em um dos relatos, Manoel enfatiza bem não entender o porquê de alguns professores ainda escreverem no quadro (lousa) diante de tantos recursos, além, claro, do fato de se ter um aluno cego na turma. Não é apenas uma questão de discriminar, mas até incriminar essa pessoa pela sua deficiência.

O sujeito com deficiência tende a investir imensuravelmente seus esforços, tendo que comprovar o tempo todo para ele mesmo e para as outras pessoas que é capaz. Ratificando Goffman (1983) é exigido um comportamento do estigmatizado que gera uma série de dúvidas nele próprio, uma vez que tais atitudes não devem significar "nem que sua carga é pesada, e nem que carregá-la tornou-o diferente de nós" (Goffman, p. 133). A todo o momento, este sujeito precisa comprovar para si e para os outros sua capacidade. A trajetória em uma instituição de ensino superior não é diferente, é sabido que o número de discentes com deficiência nas instituições de nível superior é crescente. Esses "corpos" não são para aquela instituição onde o próprio nome diz ser feita para alguém ter um ensino "superior", no caso tendo de ser "superior", aqui posta novamente a questão do discurso e o controle.

Conforme os dados do Ministério da Educação (MEC) são estimados que a quantidade de matrícula destes aumentou em 933,6% entre 2000 e 2010. Podemos afirmar que esta estimativa é um avanço, mas a dúvida que permanece é: será que as instituições estão preparadas para receber os acadêmicos com deficiência? Pensando com Montoan (2007) as instituições precisam, além da melhora do atendimento dos alunos com deficiência, ter um olhar diferenciado, porém sem segregação. As instituições precisam de certa forma romper esse olhar segregador de exclusão e controle como observamos no discurso a seguir:

> Minha principal dificuldade foi com relação à acessibilidade, no início enfrentei dificuldade com relação aos elevadores, já passei por todos os andares de um dos prédios, e já estudei também no segundo, já teve dia dos elevadores não funcionar, já subi de elevador e para descer não funcionou e já desci as escadas, já cheguei para estudar e como o elevador não estava funcionando voltei para casa. (Laura)

Este olhar tem a ver com humanização do sujeito, na tentativa de não desqualificar e sim incluir. Analisando o discurso de Laura, percebe-se o quanto certos problemas podem ser

maléficos a vida acadêmica correndo o risco que ela até possa deixar de exercer o direito à educação.

É primordial ressaltar que Laura faz este discurso referindo-se às dificuldades de quando ingressou no curso, antes da criação do NAID. As mudanças estão ocorrendo a cada dia. Podemos dizer que na Faculdade Pitágoras de Betim- MG, o núcleo de acessibilidade foi um divisor de águas, pois tenta entender este indivíduo que chega à faculdade, considerando o seu contexto e a sua trajetória. O trabalho é realizado no sentido de atender as demandas de cada um, no intuito não apenas de resolver problemas específicos, mas na perspectiva de buscar junto a eles seus processos de autonomia. Quando falamos em autonomia do sujeito podemos dizer que buscamos uma forma de diminuir esse controle, esse punir O sujeito precisa ser visto dentro do seu processo de autonomia, que também começa a ser construído por ele quando há essa proposta de considerar sua realidade e a realidade a ser mudada. Para Focaul o sujeito torna-se o principal artífice no processo de sua autonomia, uma espécie de protagonista desse ensejo. Em seu texto "O Cuidado de si" ele mostra como esse sujeito imbuído em suas práticas existenciais de si para si mesmo pode fazer com que certas práticas normatizadoras e cristalizadas possam ser desconstruídas a partir da pessoa. Sendo a instituição aquela que, de certa forma, reproduz o que a sociedade produz de forma estratificada e cristalizada, não é difícil compreender a dificuldade de acolher aquele que é supostamente diferente, mas esse "diferente" que terá um papel primordial na construção de uma nova realidade.

> Algumas não, várias melhoras nesse percurso, uma delas foi com relação ao prédio, o prédio novo o acesso é mais difícil, o elevador nem sempre funciona, após o NAID consegui que minha sala fosse apenas ao prédio mais antigo que é mais fácil o acesso e os elevadores funcionam melhor que o outro, consegui também uma vaga no estacionamento da faculdade, antes esse era outro problema que eu enfrentava. (Laura)

O Núcleo não resolve as coisas para a pessoa com deficiência, busca ser um elo entre essa pessoa e a instituição, tendo como princípio tentar mudar um pouco essa visão estigmatizada que se aplica sobre o sujeito em questão. Segundo Montoan (2007), não é apenas uma questão de pessoas diferentes serem tratadas como diferentes ou não levar em conta essa

diferença. Trata-se de fazer diminuir ou até extinguir esse estigma imposto pela sociedade e reproduzido na instituição.

Podemos dizer que, com base nas entrevistas realizadas, os instrumentos legais e o crescente número de alunos com deficiências matriculados no ensino superior, a educação especial vem estruturando-se a cada dia. No caso do NAID, os discentes que utilizam esse espaço o consideram como conquista. O aluno Luan retrata qual a importância do Núcleo e menciona: "Foi muito bom para mim, me ajudou muito me auxiliou muito". Laura também ressalta os benefícios do Núcleo em seu percurso acadêmico e compartilha que obteve várias conquistas mediadas pelo NAID.

Mediante as entrevistas, é entendido que os sentidos do núcleo para os acadêmicos com deficiência superam a noção de um lugar que os ajudam, indo ao encontro de escutá-los, compreendê-los e com isso caminhar em parceria. À vista disso, fica evidente que, na percepção dos acadêmicos o NAID é um espaço de acolhimento voltado para as suas necessidades. Cabe então a todos que não classifiquem os sujeitos como estranhos, estigmatizados e desqualificados. Este é o sentindo do NAID, isto é, perceber cada um na sua singularidade, sem colocar como fator limitante as características, condições e o que concebemos como limitações. Como afirma Manoel:

> Limitações todos nós temos, algumas são aparentes ou não, eu tenho várias, uma aparente que é a deficiência visual e outras limitações aparentes e tenho limitações que não são aparentes e todas as pessoas são assim. Todos nós somos limitados ou capazes de formas diferentes, dependendo do contexto que se encontra... As pessoas precisam saber que ninguém é pronto, as pessoas se constroem ao longo dessa vida. (Manoel)

O que temos aprendido com os acadêmicos que participaram do estudo é que são muitos os seus enfrentamentos para alcançarem a permanência com sucesso no ensino superior. Percebemos que são precursores nesse processo de luta que ainda é necessário à construção de práticas inclusivas junto a alunos tradicionalmente excluídos.

Considerações finais

Entendemos que este trabalho proporcionou argumentos para novas pesquisas, uma vez que foi percebido que além do crescente acesso dos alunos com deficiência no ensino superior, foi notado que quando é concedida ao sujeito a possibilidade de falar de si, dos anseios e dificuldades, fica evidente o quão segregadora é a nossa sociedade com os considerados "estigmatizados". Entendemos que alcançamos o objetivo do trabalho que foi compreender os sentidos atribuídos ao núcleo de acessibilidade. O estudo nos permitiu verificar as lutas diárias, as conquistas e os obstáculos que os sujeitos com deficiência superam a cada momento, principalmente no contexto acadêmico. Enfim, não adiantam simplesmente mudanças sociais, modificações nas leis, nos estatutos ou instituições. Tudo isso ajuda, mas nada resolve se não acontecer uma transformação na própria forma de pensar de cada um, considerando as trajetórias de vida singulares.

O NAID nesse sentido serve como um elo entre o sujeito e a instituição. Busca ajudar esse indivíduo na sua trajetória acadêmica. Não é apenas prestar um serviço, é ver no sujeito potencial para construir seu caminho e ajudá-lo em suas dificuldades dentro de uma instituição que de antemão não foi feita para ele, pensando nele. No geral as instituições tendem a querer uniformizar, controlar, vigiar e até punir o diferente que não é uniformizado, controlado por ser diferente. Esse sujeito não enquadrado tende a se eximir, se esconder. No NAID o trabalho é feito no sentido de articular sujeito e instituição propondo a esse sujeito que seja o mais autônomo possível em suas práticas encontrando caminhos e soluções.

Ratificamos que não é por meio da exclusão, infantilização e depreciação que vamos continuar o processo de mudança positiva. Terminologias como *deficiente, estranho e incapaz,* são frequentemente ouvidas por pessoas com deficiência. Certamente tais terminologias revelam o ideal de normalização preconcebida. Diante da pessoa com deficiência, nos cabe provocar uma questão: Nesse mundo de busca incessante pela normalização e que segrega os que não cabem nos moldes impostos, que lugares sociais estamos destinando àqueles que remetem à diferença?

Referências

Aranha, (2001) Maria Salete Fábio Aranha; *Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência*, 2001, UNESP.

Bauman, Zygmunt (1998). *A criação e a anulação dos estranhos*. In Z, Bauman. *O Mal-Estar da Pós-Modernidade*. Rio de Janeiro, RJ: Sindicato dos Editores de livro.

Brasil. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal*, 1988.

Brasil. (1996) *Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Brasil. INEP (2006). *Censo Escolar*, 2006.

Coll, César; Marchesi, Álvaro; Palacios, Jesús. (2004) *Desenvolvimento Psicológico e educação* volume 3. *Transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais*. 2° edição. São Paulo – Artmed.

Declaração de Salamanca*: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*, 1994, Salamanca – Espanha.

Foucault, Michel. (1987) *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Trad. Lígia M. Ponde Vassalo. Petrópolis: Vozes.

Foucault, Michel (1975) *Os Anormais*. São Paulo, Martins Fontes, 2002.

Foucault, Michel (1976) *História da Sexualidade: O Cuidado de Si*. Rio de Janeiro, Edições Graal

Goffman, E. (1983*). Estigma: notas sobre a manipulação da identidade*. Rio de Janeiro: LTC.

MEC/SECADI *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.*

Mendes, Enicéia Gonçalves. (2006) A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil, Rev. Bras. Educ. [online], Campinas

Ministério da Educação (2012). Educação Superior. Recuperando em 5 de junho, 2017, de http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/18124-em-10-anos-numero-de-matriculas-de-alunos-com-deficiencia-sobe-9336

Mantoan, Maria Teresa Eglér (2006). Igualdade e diferença na escola: como andar no fio da navalha. In: Arantes, Valéria Amorim (2006). (Org). Inclusão escolar. São Paulo, Summus.

XIII CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL

PELA DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

27 a 30 de setembro de 2017 – Salvador – BA ISSN 1981-2566

www.conpe2017.ufba.br

PERSPECTIVAS INCLUSIVAS NO ENSINO SUPERIOR: SIGNIFICAÇÕES DE LICENCIANDOS SOBRE A FORMAÇÃO ACADÊMICA[292]

Claudia Gomes – UNIFAL-MG[293]

Daniele Lozano - UFSCAr-Araras[294]

Fernanda Vilhena Mafra Bazon - UFSCAr-Araras[295]

Julia Comonian - UNIFAL-MG[296]

Juliana Oliveira Pessoa Araújo - UNIFAL-MG[297]

Resumo: Analisar como as dinâmicas e estratégias educacionais favorecem o processo de acesso, permanência e desenvolvimento de alunos com deficiências na Universidade, possibilita compreendermos os desafios existentes, assim como possíveis desdobramentos teóricos, metodológicos e relacionais para a vida profissional dos acadêmicos. Este estudo analisou as significações de licenciandos sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência no contexto universitário. Foram participantes seis discentes com e sem deficiências dos cursos de Biologia, Física e Química de uma Universidade Federal de Minas Gerais. As informações da pesquisa derivaram da realização de entrevistas, que possibilitaram análise a partir de três indicadores: condições estruturais; experiencias e estratégias inclusivas; preconceitos e estigmas. Evidenciamos que a discussão do processo de inclusão de alunos com deficiência se limita, muitas vezes, no debate da acessibilidade, e às metodologias e estratégias adotadas, sendo às relações estabelecidas na universidade firmadas por preconceitos e estereótipos que favorecem ações de exclusão e marginalidade.
Palavras-chave: Deficiência; ensino superior; inclusão escolar.

Introdução

O dilema sobre educação democrática vem ocupando seu espaço no cenário educacional brasileiro, ao falarmos sobre essa democratização, precisamos considerar todo processo educativo que envolve aspectos relevantes para o acesso e qualidade que atende toda demanda de alunos em todos os níveis de escolaridade, afirmando a formação do indivíduo e contribuindo

[292] Apoio financeiro - Processo 2015/21617-1, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP). Financiamento: Fapemig / Fapesp
[293] E-mail: cg.unifal@gmail.com
[294] E-mail: lz.daniele@gmail.com
[295] E-mail: febazon.ufscar@icloud.com
[296] E-mail: jucomonian@gmail.com
[297] E-mail: juaraujomg@hotmail.com

para cidadania. Para isso, é essencial que haja políticas, ações, relações acerca da escolarização e aspectos teóricos que visam o atendimento a diversidade e as necessidades de desenvolvimento e aprendizagem. (Marques, 2006, s/p).

A cada ano que passa aumenta o número de vagas para o acesso a esses espaços, e junto com essas vagas, um conjunto de programas vem sendo desenvolvido para garantir a permanência dos alunos, como por exemplo, o Programa de Inclusão social e racial, conhecido como Lei de Cotas, que visa incluir os desfavorecidos e dar direito de igualdade, desmistificando a desigualdade social; Programa Universidade para Todos (PROUNI), que oferece como garantia a formação de alunos que não possuem diplomas de curso superior, proporcionando bolsa parcial ou integral; Programa de Financiamento Estudantil (FIES), voltado para auxiliar a formação de alunos regularmente matriculados; e o Programa (INCLUIR), que é voltado para assegurar o acesso e permanência das pessoas com deficiência, oferecendo igualdade de oportunidade para que tenham uma aprendizagem de qualidade, impactando consideravelmente as estatísticas de acesso à universidade, conforme os dados apresentados na tabela 1 a seguir.

Tabela 1: Matrículas e concluintes gerais da educação superior nos anos de 2007, 2012 e 2015/2016

Ano	Números de Alunos Matriculados	Número de alunos Concluintes
2007	4.880.381	756.799
2012	7.037.688	1.050.413
2016	8.027.297	1.150.067
Evolução 2007 a 2015/2016	3.146.916 (64,5%)	393.268 (51,96%)

Fonte: INEP/MEC

Com base em tais números, pode-se evidenciar que houve um avanço de 64,5 % do número de ingressantes, no entanto, ao analisarmos o número de concluintes, novamente constatamos um abismo. Ou seja, o número de concluintes neste mesmo período de tempo, ou seja, de 2007 à 2016, apresentou um decréscimo de 51,96%, o que nos aponta que se a garantia

de acesso ao ensino superior pode ser considerada um realidade em nosso país, a conclusão do curso, ou seja, as condições de permanência e desenvolvimento ainda estão distantes.

Neste sentido, outros aspectos relevantes que precisam ser destacados, para Mantoan & Baranauskas (2009), são as mudanças necessárias, como a estrutura física, condições pedagógicas e definição política institucional das universidades, uma vez que, é nesses espaços, que relações, competências e habilidades, que serão utilizados nas práticas, vão sendo respaldados. Os autores ressaltam, que somente ocorrerá essas mudanças, se ações forem implantadas nessas instituições, além das metodologias e recursos especializados tornarem capazes de tratar questões de conhecimento e da acessibilidade, trazendo contribuições efetivas para o desenvolvimento refletindo as perspectivas e necessidades da inclusão em um contexto complexo.

Para tanto, faz-se importante destacar que, as políticas que tratam a inclusão no ensino superior ainda estão em fase de aprimoramento, mas asseguram os direitos das pessoas com deficiência em todos os níveis de ensino. Essas pessoas como qualquer cidadão, possuem os mesmos direitos de estarem regularmente matriculados nas salas regulares, seja em espaço privado ou público.

Em 2006 várias ações recorrentes ao movimento democrático deram início a intervenções da “reforma universitária”, na Lei n. 7.200/2006, que teve como estratégia de atender o modelo do Estado, e tratar das políticas estudantis e das ações afirmativas que garante o ingresso de alunos de instituições públicas, além dos indígenas, e também estabelece normas gerais da educação superior, regula a educação superior no sistema federal de ensino estabelece normas gerais da educação superior.

Mais recentemente foi publicada a Resolução 02 de 01 de julho de 2015 que define as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial e continuada. Neste documento é clara a preocupação que os cursos de formação de professores estejam atentos às premissas da educação inclusiva e oportunizem aos seus alunos conhecimentos e habilidades que possam contribuir para a inclusão escolar na Educação Básica (Brasil, 2015).

Defendemos com base nos postulados da Teoria Histórico Cultural, desenvolvida por Vigotski (1989; 1996), que os espaços escolares em suas diferentes modalidades e etapas de desenvolvimentos são fontes do processo de desenvolvimento humano, objetivando a expansão

crítica da consciência, demanda por qualificados processos de ensino e aprendizagem.

Com base em tais considerações, é primordial enfatizar que, o significado, o sentido e a constituição do sujeito como singular se tornam destaque com base em tais postulados. Segundo Vigotski (1934/2005), significado e sentido constituem uma unidade, e toda investigação que pretenda explicar a atividade humana, deverá buscar compreender os sentidos que determinado fenômeno tem para os sujeitos.

Ainda com base na premissa teórica, não há dúvidas que para tais proposições e processo de desenvolvimento qualificados, a consideração da função compensatória é essencial para o aprendizado e desenvolvimento da pessoa com deficiência, ou seja, ações que focalizem a diminuição das diferenças e barreiras ocasionadas pela deficiência secundária e social do aluno, com base em ações e práticas educativas que levem em consideração as capacidades dos aluno, e não se limitem a demarcar suas necessidades ou deficiências no processo de escolarização.

Segundo Souza *et al* (2013), embasado na concepção de Vigotski, o desenvolvimento humano é fruto das relações causadas pela mediação dos signos. As representações de si constituídas pelo sujeito são atribuições objetivadas pelos signos e internalizadas por meio das imagens transmitidas por outros indivíduos. Assim, os significados atribuídos a algo são a expressão de um aspecto que deflagra o processo de experiência histórico e cultural vivenciado.

Entendemos assim, que analisar o processo de inclusão de alunos com deficiência no ensino superior, demanda uma compreensão das realidades vivenciadas pelos alunos, frente as representações e expressões históricas, sociais e institucionais. Para Silva (2006), as deficiências identificadas no outro, traz referência à imperfeição humana e parece impedir trocas relacionais mais adequadas, e vem a explicar a tendência que os indivíduos têm em se relacionar apenas com o rótulo e com o estigma imposto a esses alunos

Segundo Glatt (1991), os papéis atribuídos socialmente indicam os posicionamentos dos atores nas tramas sociais, e para tanto, como garantia de sobrevivência social os atores assumem para si as significações atribuídas. No entanto, considerar os significados que mantêm essas correspondências é abrir mão da consideração de que todas essas relações se baseiam em imposições, pois são também assumidas subjetivamente pelos sujeitos.

Assim, entendemos que analisar os significados atribuídos ao processo de inclusão escolar no ensino superior, é reconhecer e legitimar os pensamentos, as reflexões e as ações dos

sujeitos envolvidos (Gonzalez Rey, 2004), não apenas como indivíduos, mas como sujeitos de suas histórias. E com base nas discussões realizadas este trabalho em lança como ***objetivo*** analisar as significações de licenciandos sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência no contexto universitário

Pressupostos teóricos e metodológicos do estudo

Delineamento do estudo

O que possibilita a realização desse tipo de análise é conhecer o sujeito em movimento nas relações que estabelece em seu contexto, investigando as condicionantes dessas relações, visto serem elas que promovem a emergência do sujeito tal como se manifesta. Dentro dessa compreensão da produção do conhecimento, que não pode ser operacionalizada pelas vias tradicionais de pesquisa, a *Epistemologia Qualitativa*, aparece como uma possibilidade de sistematizar princípios de uma vertente de pesquisa de abordagem qualitativa, capaz de integrar aspectos dialéticos e complexos das realidades estudadas. (Gonzalez Rey, 2002).

Participantes e Local da Pesquisa

Assim, a pesquisa contou com a participação de 7 alunos com e sem deficiência, com idade entre 21 e 25 anos e que estão cursando do 2º ao 9º período, dentre os cursos estão, Licenciatura em Química; Licenciatura em Física; Licenciatura em Biologia e curso de Letras

Cabe ressaltar que a seleção dos participantes teve como base os critérios estabelecidos pelo projeto de pesquisa, que contempla uma parceria de investigação entre e Universidade Federal de Alfenas e Universidade Federal de São Carlos – Campus Araras.

Ressalta-se que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CAEE 445318152000005142), Número do Parecer 1.935.976, garantindo todos os preceitos éticos da pesquisa.

Instrumento e recursos para a construção da informação

Quanto aos instrumentos de organização das informações da pesquisa foram utilizadas *Entrevistas semiestruturadas:* caracterizada por Ludke & André (1986), com um roteiro flexível, além da construção de um espaço de dialogia. Este tipo de entrevista permite perguntas abertas feitas verbalmente, para investigar os possíveis elementos: o significado da inclusão; disciplinas específicas; condições estruturais; experiências inclusivas; estratégias pedagógicas, preconceitos e estigmas sociais.

Ainda como recursos para provocações de fala e análises dos participantes da pesquisa, a partir do roteiro de entrevista, foram utilizadas como *materialidades mediadoras*[298]**,** fotos que deflagravam as condições psicossociais e educacionais de pessoas com deficiência. De acordo com Souza (2012), a utilização das materialidades mediadoras possibilita um processo em que sujeitos e pesquisador configuram significados e sentidos, caracterizando um movimento interpretativo-construtivo permanente.

Análise das informações

No que se refere aos procedimentos de análise**,** adotou-se como caminho o levantamento de indicadores de motivos e necessidades presentes nas falas e expressões dos sujeitos. Para tanto, todas as informações decorrentes das entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas na integra, possibilitando o processo de constituição dos indicadores de análises da pesquisa. Entende-se que com essa estratégia é possível abordar a partir do todo, pondo em relevância as objetivações do todo, as contradições e as singularidades dos sujeitos, o que possibilita uma maior aproximação dos significados dos fenômenos investigados para o sujeito.

A construção e definição dos núcleos de significação, para Aguiar & Ozella (2006), é o momento crucial para o início da análise da pesquisa, e para tanto, devem expressar os pontos fundamentais de implicações dos sujeitos com as realidades estudadas, o que exigiu procedimentos e elaborações interpretativas a partir dos caminhos empíricos da pesquisa.

[298] *Materialidades Mediadoras* são estratégias utilizadas pelo pesquisador para facilitar a percepção dos sentidos gerados durante o processo de coleta de dados, ou seja, são constituídas por imagens, poesias, músicas, filmes, histórias, desenhos, jogos, brincadeiras, que segundo Souza (2012), esses intrumentos possibilitam a construção dos dados de pesquisa configurando significado e sentido, tanto no entrevistador, quanto no pesquisador.

Resultados e discussões

Ao iniciarmos uma discussão sobre conhecimento legislativo, as falas dos alunos apresentaram maior atenção às condições estruturais do espaço universitário, levando sempre à discussão sobre acessibilidade. Segundo os alunos entrevistados, além da universidade não ser um espaço de inclusão social, também não é fisicamente inclusiva. Dentre os relatos dos participantes foram frequentes expressões que apontam que a falta de elevadores ou rampas em todos os prédios, presença de piso tátil em apenas algumas regiões da universidade e falta de demais adaptações.

Não podemos negligenciar que a discussão da educação inclusiva nos espaços educacionais em nosso país é ainda um desafio, ainda mais quando discutimos o ensino superior. A qualificação das condições de acesso neste espaço educacional é reafirmada por políticas recentes como por exemplo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão (2008), e a promulgação do Decreto n.7.611 (Brasil), que reafirmam não apenas o direito de acesso, mas demarcaram o compromisso com a efetivação e reestruturação dos espaços escolares para que sejam atreladas a garantia de acesso, permanência e desenvolvimento dos alunos com deficiência.

Ainda em relação à educação inclusiva no ensino superior, os eixos norteadores da política educacional estão na Política de Inclusão da Pessoa Portadora de Deficiência no Ensino Superior, com destaque para a criação de centros de apoio pedagógico, da viabilização de intérpretes, instrutores de libras, e acesso à comunicação, para promover acessibilidade e formação docente (Brasil/SESU, 2006).

No entanto, na compreensão dos participantes, as condições de acessibilidade ainda insatisfatórias podem estar não só relacionadas ao processo de adaptação a partir das recentes políticas inclusivas. Para alguns participantes, a partir de suas falas há o entendimento de que parece haver em alguns momentos uma tentativa de mascarar socialmente os espaços institucionais, como intuito de parecer inclusiva aos olhos alheios, mas que quando analisada a real necessidade das pessoas com deficiência é completamente carente. Compreensões estas que ficam claramente evidenciadas no seguinte relato,

"Em um primeiro olhar, pensamos que tem elevador nos prédios, mas e se o elevador quebrar? (...) isso é uma coisa que me incomoda muito, que eu acho que me faz falta ter essa liberdade, eu não me sinto livre. (Entrevista, D1, 2017).

Entendemos que derrubar as barreiras arquitetônicas que implicam na dificuldade de acesso dos alunos com deficiência no ensino superior, exige a consideração do processo de desenvolvimento humano com o caráter da determinação sociocultural e o reconhecimento das pluridеterminações presentes nas relações escolares/sociais, que demanda para além dos elementos estruturais a compreensão de práticas e paradigmas educacionais facilitadores do reconhecimento e respeito às diferenças existentes nas tramas sociais. (Gonzalez Rey, 2003).

Esses significados que deflagram a falta de condições arquitetônicas são reafirmados pelos alunos ao apresentarem uma forte tendência a escolher a imagem de uma mulher de cadeiras ao lado de um elevador quebrado, sendo possível perceber que a falta de adaptações físicas é um dos principais significados atribuídos às condições de acessibilidade pelos alunos entrevistados.

FIGURA 1: Condições de acessibilidade na universidade

Fonte: Google Imagens

Podemos problematizar a partir das compreensões dos entrevistados e de suas falas literais ao longo da entrevista que podem ser indicadas aproximações aos postulados legais que buscam garantir acessibilidade nos espaços sociais, dentre os quais destacamos a universidade, no entanto, também devemos problematizar que a abordagem da inclusão quando alinhada a este fator específico parece deflagrar um significado de que incluir é ofertar condições de acessibilidade, vinculando as necessidades de adaptações mais às deficiências primárias dos alunos, do que de fato às secundárias, que contemplariam significados efetivamente inclusivos.

Com esta problematização não desconsideramos as necessidades de adaptações estruturais, muito pelo contrário, reforçamos que a garantia de acesso, demanda possibilidades de ingresso do aluno, compreendendo suas dificuldades de locomoção, de participação, de transitar nos diferentes espaços, entre outras, mas por outro lado, quando estas condições são demarcadas isoladamente, significados de não pertencimento parecem ser deflagrados na fala dos alunos, como por exemplo,

> *"Os ambientes que eu frequento, por mais que inclusivos, por mais que demonstrem a aceitação, não me fazem sentir bem-vindo. É uma coisa muito incômoda. Está no papel que eu tenho o direito de ir e vir, mas simplesmente não existe." (Entrevista, D1, 2017).*

Como defende Gonzalez Rey (2003), significados e sentidos não podem ser entendidos como uma abstração, pois é resultante dos espaços sociais em que vivem os indivíduos; é perpetuada pelas significações dos agentes envolvidos, e sua subjetivação está articulada a esses sistemas e relações sociais dos quais faz parte e se configura.

Para tanto, entendemos a partir das análises tecidas que ofertar condições de acesso não se limita a organização das quebras apenas das barreiras estruturais, pois os elementos implícitos neste processo continuam cerceadores do processo e constituição do desenvolvimento do aluno com deficiência no contexto universitário.

E com base ainda nos significados de não pertencimento que um novo núcleo de significação que contempla a discussão das experiências e estratégias pedagógicas vivenciadas no ensino superior é constituído para análise. Da perspectiva formativa e pedagógica, um elemento importante que foi relatado por todos os entrevistados, é que embora exista na ementa

de todos os cursos envolvidos na pesquisa a disciplina de Educação Inclusiva, esta não é capaz de suprir as necessidades individuais de formação docente.

No próprio entendimento dos alunos é clara a constatação de que a educação inclusiva não pode ser resumida a apenas uma ou duas disciplinas durante a formação de um professor, é necessário que todas as disciplinas tenham como base esta perspectiva, assim, sendo capaz de ofertar uma educação qualificada à todas as pessoas, como fica claramente constatado no seguinte relato,

> *"Nós temos as disciplinas de ensino e uma disciplina de educação inclusiva, que foi onde tivemos o primeiro contato. Eu acho que é importante, mas ainda assim, é um contato muito rápido para a gente ter um pouco de conhecimento sobre o que é inclusão, tipos de deficiência, não só visuais, auditivas, mas outras também, então a gente começa a ver um pouco melhor e acho que precisa de um pouco de cuidado especial, só que ao mesmo tempo que precisa de um cuidado especial, a gente percebe que o curso não oferece isso, então o único contato que eu tenho é esse, as outras matérias de ensino que eu tenho na física elas são importantes, mas todas ainda são voltadas para alunos que não tem nenhuma deficiência." (Entrevista, A5, 2017)*

Quando analisadas esta informação e somada a indicação de uma disciplina obrigatória de Educação Inclusiva, novamente devemos recuperar uma discussão já problematizada em estudos anteriores, entendemos que enquanto a discussão da educação inclusiva estiver contemplada isoladamente em uma disciplina corremos o risco de perpetuar o distanciamento das condições pedagógicas para uma prática mais qualificada e democrática nos espaços escolares, dentre os quais destacamos neste estudo, a universidade.

Neste sentido, discutir a perspectiva educacional inclusiva no contexto universitário demanda analisarmos como tais conhecimentos e concepções vêm ressoando em todas as áreas ou espaços de construção do conhecimento, pois exige o debate e a discussão do ensino e da construção cientifica, política, social e humana da sociedade em que vivemos e na qual esperamos viver (Marques & Gomes, 2011).

Ao voltarmos o olhar para dentro das salas de aula da universidade, reafirma-se o modelo seguido dentro da instituição e a ausência de práticas inclusivas. Os alunos relatam que

os próprios professores não sabem como agir quando se deparam com situações de inclusão e que dificilmente conseguem pensar em adaptações em suas disciplinas a práticas educacionais inclusivas, como pode ser constatado no seguinte relato,

> *"...eu tenho geometria analítica, o professor não vai falar sobre educação inclusiva. O mesmo com química orgânica, se duvidar o professor nem sabe o que é educação inclusiva." (Entrevista, A1, 2017)*

De acordo com Gomes & Souza (2012), a efetivação e implementação da educação inclusiva nos espaços educacionais em nosso país, principalmente nos espaços universitários, exige uma mudança na perspectiva educacional para novos posicionamentos diante dos processos de ensino e aprendizagem; à luz de concepções e práticas mais evoluídas, partindo do princípio fundamental do respeito à toda e qualquer diferença ou característica dos alunos.

Ainda neste sentido, as falas e expressões repetidas de forma unânime entre os participantes da pesquisa, afirmam que a universidade embora assume seu papel de formação com a tríplice extensão, ensino em pesquisa, é carente nas práticas educacionais por não ofertar a todos vivências realmente inclusivas seja dentro da sala de aula como aluno ou professor em formação.

Com base nestas afirmações, vale ressaltar que os alunos entrevistados apontaram que no âmbito da formação acadêmica, o contato com pessoas com deficiência é inexistente, ou seja, *"apenas quatro dos sete entrevistados já apresentaram contato com pessoas com alguma deficiência dentro das salas de aulas".*

Para Glatt (1991), os papéis atribuídos aos indivíduos têm uma dupla função, servem tanto para o ingresso no mundo social, como amparam a manutenção de seu reconhecimento frente à sociedade. A autora complementa ainda que muitas vezes as pessoas não se relacionam com o aluno com necessidades especiais, mas sim com o seu rótulo, no entanto, não podemos desconsiderar que essas firmes caracterizações muitas vezes são assumidas como fortes formas de auto-reconhecimento do indivíduo. Entendemos que uma prática formativa para a inclusão demanda a oferta de relações efetivas com pessoas que apresentam alguma deficiência, para que possibilidades de ressignificação sejam vivenciadas, por todos os sujeitos envolvidos na relação.

Este fato é ainda mais alarmante ao considerarmos que os alunos participantes do estudo estão em formação inicial para a docência, ou seja, como considerar que sem experiências formativas alinhadas aos pressupostos inclusivos, poderão assumir em suas realidades profissionais uma ação pedagógica democratizada?

Segundo os licenciandos quando há o interesse por tais temáticas, as mesmas devem ser buscadas em eventos acadêmicos internos e externos a Universidade, pois são discussões ainda ausentes dentro do espaço universitário, como apontado no relato de um dos entrevistados, *"eu tenho interesse, mas já sei que tenho que ir atrás sozinha, pois aqui isso não é um tema presente na formação, discutem porque é lei".*

Esta compreensão equivocada dos postulados inclusivos, é traduzida por ações que alarmam consideravelmente as condições efetivas de permanência de muitos dos alunos com deficiência nos espaços universitários, como indicado no relato abaixo,

> *"Eu tenho uma amiga que tem deficiência e estuda aqui, mas pelo o que eu sei ela é meio que empurrada nas disciplinas, ela faz matemática, os professores não tem preparação nenhuma e a metodologia de ensino que eles usam com ela é a mesma com todos os alunos que o método de ensino tradicional, só que ela é uma pessoa muito esforçada ela tem paralisia cerebral ela tem muita dificuldade em escrever, ai eu creio que ela é empurrada, coisa que não deveria acontecer." (Entrevista, A1,2017).*

Novamente, chamamos a atenção a especificidade dos alunos entrevistados, ou seja, tratam-se de alunos em formação para a docência. Como esperar que o debate educacional inclusivo se torne uma realidade quando os espaços produtores de conhecimento em nosso país ainda estão apartados dos interesses e necessidades dos alunos com deficiência?

Compreendemos que para que haja a total abolição da exclusão de alunos deve haver um reordenamento das variáveis que sustentem os processos educacionais à luz de modelos e práticas emancipatórias, que devem perpassar, fundamentalmente, a formação dos professores, principalmente de docentes atuantes nas áreas e disciplinas que contemplam os cursos de licenciatura, dado o espaço polarizador de novas atitudes e ações que pode ser configurado neste cenário. (Gomes & Souza, 2016).

Este distanciamento entre os postulados inclusivos e a realidade vivida pelos alunos universitários entrevistados é deflagrada ao escolherem uma das figuras durante a entrevista que ilustra um professor auxiliando um deficiente visual com materiais de física adaptados.

FIGURA 2 – Práticas e Recursos Pedagógicos

Fonte: Google Imagens

Vale ressaltar que a surpresa dos alunos tem como base novamente o distanciamento desta realidade de suas vivências, e que é a base para outros significados como despreparo profissional, receio da atuação inclusiva, que apontam como estes alunos se sentem desamparados e inseguros para um futuro inclusivo dentro da sala de aula.

Segundo Gonzalez Rey (2005), são esses momentos de recursividade, confrontações e contradições que marcam a coexistência do diferenciado e do singular, caracterizando um sistema complexo. Pensar a intersecção social/individual, que segundo o autor não é um processo linear, mas sim de interdependência auxilia uma análise mais complexa acerca das ações

A importância de materiais e aulas adaptadas à pessoa deficiente é de suma importância pois assume a singularidade do sujeito dentro da sociedade sem menosprezar sua deficiência, mas sim respeitando e desenvolvendo suas particularidades. Ou seja, defendemos que enquanto

as ações inclusivas estiverem alinhadas apenas as constituições primárias da deficiência, corremos o risco de fortalecer os significados de não pertencimento, isolamento, insegurança tanto na vida acadêmica dos alunos, como na futura vida profissional docente, fato que pode ser claramente ilustrado a partir da fala de um dos participantes,

> *"Eu espero equidade, não me obrigue a fazer a mesma coisa que um aluno sem deficiência porque é injusto. Mas me trate igualmente digno. Use de artifícios diferentes, que são necessários, mas não faça deles um diferencial moral." (Entrevista, D1, 2017)*

Entendemos também, que enquanto não avançarmos em condições qualificadas de permanência no processo de escolarização universitário, continuaremos reforçando as estatísticas de abandono, repetência e exclusão das mais variadas formas, que são vividas e possivelmente reproduzidas na vida profissional dos acadêmicos, pois foram as fontes de modelos formativos.

Para tanto, consideramos que os avanços só são possíveis ao alinharmos a análise dos significados atribuídos a vivência nestes espaços, pois qualificar as condições de acesso e permanência dos alunos, demanda o reconhecimento das condições de desenvolvimento, ou seja, quais são os elementos significados no processo de escolarização do aluno com deficiência, discussão esta lançada no núcleo preconceitos e estigmas.

Na compreensão dos entrevistados, as pessoas tendem a apreciar a presença de pessoas com deficiência em diferentes espaços acadêmicos, há falas de falta de preparo. De acordo com a análise dos acadêmicos a sociedade não sabe lidar com o deficiente que apresenta um cotidiano próximo do seu, o que acaba espelhando o preconceito nas ações e dia-a-dia, fato este demarcado a partir do seguinte relato,

> *"As pessoas não estão preparadas, socialmente falando. Não existe a questão de igualdade, tem uns olhares, sabe? Nós estamos conversando aqui de igual para igual, que eu consigo perceber, mas tem algumas pessoas que param e falam calmamente comigo, que até põe a mão em mim, como se eu fosse um bebê." (Entrevista, D1,2017)*

Contexto que é reafirmado dentro da própria universidade quando este despreparo social se une a falta de formação inclusiva de alguns professores que não sabem como trabalhar com alunos deficientes, como alarmado em outro relato,

> *"A deficiência não impossibilita a execução da função porque ela poderia sim ser uma boa professora, porque o único recurso do professor não é a fala. E não só pensando no professor, mas outras profissões também, a deficiência não vai permitir que ele execute de forma perfeita a função, mas o problema seria com relação ao preconceito. Se você chegar na sala de aula e o professor tiver paralisia cerebral será que você vai respeitar ele como os outros professores? Será que você vai respeitar ele, será que você não vai subestimá-lo? Porque hoje, o deficiente físico ele é subestimado, tanto que você não vê deficiente físico na universidade, mas agora se você for pegar dados e for ver a quantidade de deficientes no Brasil e a quantidade que estão se formando, você vai ver que é reduzido." (Entrevista, A1, 2017)*

Em ambos os fragmentos das entrevistas fica claramente constatado que para além das dificuldades arquitetônicas e de propostas pedagógicas, um dos elementos centrais de análise para os alunos no que se refere a discussão da educação inclusiva no ensino superior são os estigmas e preconceitos existentes.

Para Silva (2006), a deficiência faz referência à imperfeição humana e portanto, dificulta relações mais adequadas, pois parece remeter todos os envolvidos a uma relação de inferioridade. Segundo Glatt (1991), é bastante comum que os indivíduos tendam a se relacionar com o rótulo atribuído às pessoas com necessidades especiais.

Problematizamos o quanto a formação acadêmica e o espaço universitário não vêm perpetuando estes preconceitos ao alinhar uma compreensão ora política (propostas inclusivas a partir das condições arquitetônicas), ora especializada (compreensão da inclusão como espaço de formação continuada ou especializado) do processo inclusivo de alunos com deficiência no ensino superior.

Defendemos que a formação no ensino superior, espaço da produção dos conhecimentos científicos que futuramente serão apropriados por outros alunos em outros espaços formativos, como por exemplo, a educação básica, tem além do compromisso para o mercado de trabalho,

um compromisso ético social para o avanço das futuras gerações, inclusive que faça valer o direito de acesso, permanência de desenvolvimento de todos os alunos, como apontado em um dos relatos de participantes da pesquisa,

> *"Se eu te falar que a cota que foi aprovada para as pessoas com deficiência vai resolver as coisas, não vai. Porque a gente não é ensinado a ter o direito de ir para a escola regular. A cota de negros, pardos e índios esta funcionando, mas pro meu caso não, porque a gente é considerado uma coisa que as outras minorias não são, somos considerados intelectualmente incapazes. (...) Quando eu falo para as pessoas que estou numa universidade elas até assustam, quando digo que é federal então...e já pensam tadinho passou por cota."*

A fala acima destacada nos remete a análise da significação da deficiência no contexto universitário, ou seja, o indivíduo que se aproxima do "padrão" de ser humano perfeito, poderá ser aceito pelo grupo, ou seja, seus valores, suas experiências e suas ações passam a ser moldados pelos comportamentos desse grupo, se adequando ao "tipo ideal", deixando de ser diferente e passando atender socialmente ao padrão idealizado, no entanto, quando deficiência uma barreira é estabelecida já nas interações iniciais, que demarcarão as possibilidades do desenvolvimento.

Neste sentido, de acordo com Souza (2004), uma das constatações ao discutir em seu estudo as interações que favorecem ou não a construção/manutenção de valores pelos sujeitos, é a de que "é na interação, no processo de ser julgado, de julgar o outro e a si própria que o sujeito se apropria dos valores que a constituem" (2004: 168), e assim não podemos negligenciar que há uma tendência de que pessoa que passa por humilhação (entendida aqui a partir dos diferentes significados atribuídos pelos alunos) repetidas vezes pode passar a ver-se como inferior.

Assim, finalizamos a análise deste núcleo, novamente com a identificação de uma das imagens pelos participantes que materializam que o significado da inclusão de alunos com deficiências no ensino superior ainda tem como base o preconceito e estigmas sociais que fortalecem o distanciamento tanto no âmbito acadêmico, como consequentemente social, com o entendimento de que apreciam a inclusão, mas que não a observam dentro da universidade e

espaços sociais que a cercam. Ainda existe uma carência nestes aspectos geradas por preconceitos ou estigmas sociais.

FIGURA 3 – Preconceitos e Estereótipos

-

Fonte: Google Imagens

Em nosso entendimento, para que novas possibilidades sejam ofertadas aos alunos com deficiência em nosso país, é urgente a redefinição das propostas e políticas formativas instauradas no ensino superior, que a partir das informações obtidas por este estudo, são ainda ações distantes da relação social estabelecida tanto pelos alunos com deficiência como pelos alunos com deficiência, o que dificulta a atribuição de significados e ressignificações.

Compreendemos como citado por Gonzalez Rey (2003), que o elo social/individual se dá por meio dos movimentos de concretude da vida do sujeito, essas confrontações exigem que o sujeito se reconhecendo delimite seu ponto singular de congruência social, garantindo que efetivamente o processo de inclusão potencialize desenvolvimento efetivo dos sujeitos envolvidos.

Considerações finais

Este estudo buscou analisar as significações de licenciandos sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência no contexto universitário, e para tanto, investigou as percepções e avaliações quanto as condições institucionais necessárias à este processo; as práticas pedagógicas instauradas e por fim, as representações que amparam socialmente o processo inclusivo no ensino superior. Não nos propomos a quaisquer generalizações, nem tampouco avaliar as ações políticas e institucionais da universidade em que os participantes estudam, centramo-nos no objetivo de apenas analisar os elementos deflagrados pelos acadêmicos participantes da pesquisa.

Não nos restam dúvidas dos avanços políticos significativos que vem garantindo o processo de acesso à universidade foco do estudo, no entanto, alarmamos que para que que a efetivação da inclusão ocorra, é necessária a qualificação e democratização das condições de permanência, que dependem sobremaneira das análises dos processos de desenvolvimento dos alunos, não apenas focados nas demandas estruturais, ou na relação pedagógica, ainda focadas em processo de exclusão, mas sim na oferta de condições e possibilidades para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, efetivando novas formas de pensar e agir.

Referências

Aguiar, W. J.; Ozella, S. (2006). Núcleos de Significação como instrumento para apreensão a constituição dos sentidos. *Revista Psicologia: ciência e profissão*. 26(02), s/p.

Brasil. (2006). *Projeto de decreto. Institui o Programa de apoio a planos de reestruturação e expansão das Universidades Federais.* Disponível a partir de http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf

Brasil. (2015) *Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 2/2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.* Disponível a partir de

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&Itemid=30192

Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e outras providências.

Glat, R; (1991). Inclusão total: mais uma utopia?. *Revista Benjamim Constant.* 08(20), p. 26-28.

Gomes, C.; Souza, V.T.L. (2012). Psicologia e inclusão escolar: reflexões sobre o processo de subjetivação de professores. *Revista Psicologia: Ciência e Profissão* (Impresso), 32( ), p. 1.

González , F. (2002). Pesquisa Qualitativa em Psicologia – caminhos e desafios. São Paulo, p. 188.

González , F. (2003). Sujeito e Subjetividade. São Paulo, p. 252.

González , F. (2004). O social na psicologia e a psicologia no social – a emergência do sujeito. São Paulo: vozes, p. 188.

González , F. (2005). O valor heurístico da Subjetividade na investigação Psicológica. In González Rey. F. (org) – *Subjetividade, complexidade e Pesquisa em Psicologia*. São Paulo: Thomson (p. 27-51).

Lüdke, M. ; André, M. (1986). *Pesquisa em educação:* abordagens qualitativas. São Paulo: EPU.

Mantoan, M. T. E; Baranauskas, M. C. C. (2009). *Atores da Inclusão na Universidade – Formação e Compromisso*. Disponível a partir de http://eurydice.nied.unicamp.br/portais/todosnos/nied/todosnos/artigos- cientificos/atores-da-inclusao-na-universidade-formacao-e-compromisso/atores-da-inclusao-na-universidade-formacao-e-compromisso.pdf_icon.pdf

Marques, L. S. ; Gomes, C. (2011). Concordâncias / discordâncias acerca do processo inclusivo no ensino superior: um estudo exploratório. *Revista Educação Especial, v. 2(49),* p. 313 – 326. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/8842/pdf

Marques, L. R. (2006). *Caminhos da democracia nas políticas de descentralização da gestão escolar. aval.pol.públ.Educ*, 14 (53).

Silva, W. R. (2006). Subversão da Exclusão Escolar via Mediação em Atividades de Produção Textual. *Revista Brasileira de Educação*. 11(33), p. 470- 486.

Souza, V. L. T. (2004). *As interações na escola e seus significados e sentidos na formação de valores.* Tese de mestrado, Pontifica Universidade Católica de Campinas, São Paulo, Brasil.

Souza, V. L. T. (2012). *O lugar dos afetos nas relações escolares:* um estudo do desenvolvimento e aprendizagem em práticas educativas. Projeto de Pesquisa e Produtividade. Pontifica Universidade Católica de Campinas.

Vigotski. Lev S. (1989). *Pensamiento y lenguaje*. In: Vygotski, Lev S. Problemas de Psicologia General – Obras Escogidas (Edição dirigida por Alvarez, A. e Del Rio, P.) Madri: Visor, (Original de 1934).

Vigotski. Lev S. (2005). *Psicologia da arte* (2ª ed.). São Paulo: Martins Fontes. (Originalmente publicado em 1925).

XIII CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL

PELA DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

27 a 30 de setembro de 2017 – Salvador – BA ISSN 1981-2566

www.conpe2017.ufba.br

REFLEXÕES SOBRE A ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO EM CONTEXTOS DE POBREZA

Clarice Catelan Ferreira[299]

Marilda Gonçalves Dias Facci[300]

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo apresentar uma reflexão inicial sobre a atuação da Psicologia em contextos de pobreza. Para tanto, fez-se um breve levantamento bibliográfico sobre a temática da pobreza, conforme concepção adotada nas políticas públicas atuais, e sobre autores da Psicologia que se debruçam sobre essa temática, subsidiados pela Psicologia Histórico-Cultural. A pobreza, constantemente, é associada à ideia de renda financeira deficitária, que leva indivíduos a viver em condições de privação econômica. Entretanto, estudos atuais têm proposto a concepção de Pobreza Multidimensional (SEN, 2000), a qual é considerada não somente como a ausência concreta de poder financeiro para prover a aquisição de bens, mas sim, como a proposta da incorporação de elementos que remetem à compreensão da pobreza, enquanto fator constituinte de uma ordem simbólica, social, política e ideológica de privação (CRESPO, 2002). Autores como Ignácio Martin-Baró e Silvia Lane têm sido tomados como referências ao estudo da pobreza, em interface com o compromisso ético e político do Psicólogo, ao propor um desvelamento das condições históricas, associado à produção e manutenção da pobreza, e também ao considerar a atuação do Psicólogo como uma atuação política, a qual deve se voltar a um projeto de humanização. Destacamos a importância de que o psicólogo, ao atuar em contexto de pobreza, esteja apoiado em referenciais teóricos sólidos, que lhe ofereçam subsídios para uma prática contextualizada e coerente com a Psicologia, e com um projeto de humanização, conforme proposto pela Psicologia Histórico-Cultural.

Palavras-chave: Psicologia; pobreza; psicologia histórico-cultural.

Introdução

É comum que, ao pensarmos em pobreza, a ideia remeta à compreensão de uma renda financeira deficitária, a qual leva indivíduos a viver em condições de privação econômica. Isso se deve ao fato de que, historicamente, a pobreza foi considerada, exclusivamente, por seu viés

[299] Mestrado em Psicologia Pela Universidade Estadual de Maringá (UEM); doutorando em Psicologia na UEM, professora e coordenadora do curso de Psicologia da Universidade Paranaense- Unipar campus Cascavel – PR; Orientadora do Projeto de Iniciação Cientifica – PIC "Impactos da pobreza no desenvolvimento da saúde comunitária". claricercf@gmail.com

[300] Doutorado em Educação Escolar pela UNESP-Araraqura; Pós-doutorado em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano pelo Instituto de Psicologia da USP; professora do Departamento e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá. marildafacci@gmail.com

econômico e de que a concepção de indivíduo pobre está atrelada à imagem de baixo poder aquisitivo, limites monetários e impossibilidade ou precário poder de satisfação de necessidades de ordem material.

As consequências dessa concepção se manifestam na história das estratégias políticas de amparo à pobreza, pautada em ações pontuais assistencialistas que concebem a pessoa pobre como responsável por sua condição, justificada pelas ideias expressas na concepção do meritismo. Respostas naturalizadas vieram historicamente escondendo a realidade que se apoia na conjuntura das relações estabelecidas pelo sistema capitalista (Accorssi, Sacarparo e Guareschi, 2012).

De acordo com Crespo (2002), na conjuntura econômica e política mundial, a pobreza deve ser considerada não somente como a ausência concreta de poder financeiro para prover a aquisição de bens, mas deve incorporar elementos que remetem à compreensão da pobreza, enquanto fator constituinte de uma ordem simbólica, social, política e ideológica de privação.

A Organização das Nações Unidas (ONU) propõe como situação de extrema pobreza quando indivíduos sobrevivem com até 1,25 dólares americanos por dia, considerando como situação de pobreza quando vivem com até 2,5 dólares americanos por dia (IBGE, 2011). Os índices nacionais brasileiros demonstram que aproximadamente 3% dos brasileiros vivem em situação de extrema pobreza e 18% em situação de pobreza (IBGE 2011).

Com esses índices, a Psicologia não pode se furtar de fazer uma discussão sobre essa temática. Assim, o objetivo deste trabalho é apresentar uma reflexão inicial sobre a atuação da Psicologia, em contextos de pobreza. Inicialmente, apresentaremos uma discussão sobre a compreensão da pobreza e, na sequência, discorreremos sobre a ação da Psicologia junto a essa questão.

A compreensão da situacão de pobreza

Remetendo-nos mais especificamente à realidade brasileira, nos últimos anos, as políticas públicas têm aderido a entendimentos sobre a pobreza e sobre a articulação de ações que minimizem seus efeitos na vida das pessoas. Tal posicionamento pode ser constatado nas metas nacionais de redução da pobreza e erradicação da miséria no Brasil (Decreto n.º 7.492, 2010). A atenção a tal temática está vinculada às proposições da Organização das Nações

Unidas (ONU), cuja problematização a respeito das mazelas mundiais visa perceber como isso afeta as populações, além de propor o compromisso político dos países em estratégias para a superação das mesmas.

No Brasil, desde os movimentos que culminaram na Constituição de 1988, alguns seguimentos da população reivindicam mudanças estratégicas na formulação de políticas públicas, visando a superação de dificuldades históricas, relacionadas à opressão da população pela preservação do domínio do capitalismo. E, em resposta a essas reivindicações, houve formulações relacionadas à política nacional de assistência social, com a proposição do Sistema Único de Assistência Social (SUAS). O SUAS é proposto como ferramenta à articulação de uma política pública que se volta aos que vivem em situação de vulnerabilidades visíveis, principalmente, em sua face econômica. Nesse mesmo sentido, também as políticas nacionais de educação e saúde se envolvem na busca por compreender a relação entre pobreza e vulnerabilidades, efetivando ações que promovam melhorias na qualidade de vida da população.

As reflexões políticas sobre a pobreza trouxeram à tona discussões sobre metodologias que problematizem a superação de condições mantenedoras de vulnerabilidades e exploração, além de objetivar a articulação de políticas públicas com programas e projetos voltados à erradicação da pobreza. Os estudos que sustentaram tais propostas consideraram a pobreza multidimensional, constituída por fatores que vão além de questões monetárias, apreciando, dentre outras, questões como acesso à educação, condições de vida e de trabalho e acesso a serviços de saúde pública, como relacionadas à produção e à superação da pobreza (SEN, 2010).

Para esses estudos, é considerada a pobreza a partir da concepção de Determinantes Sociais da Saúde (DSS), conforme proposto por Dahlgren e Whitehead (1991). Sob essa perspectiva, são entendidos, como determinantes da saúde, as desigualdades decorrentes das condições sociais em que as pessoas vivem e trabalham, sendo tais desigualdades analisadas como injustas e inaceitáveis, e, por isso, concebidas como iniquidades. Nesse sentido, a pobreza é vinculada aos comportamentos individuais, às condições de vida e de trabalho e à macroestrutura econômica, social, ambiental e cultural que entorna o indivíduo.

Ao adotar a concepção multidimensional da pobreza e apoiando-se na concepção de DSS, as ações de governo, que outrora vinham como ações pontuais assistencialistas, passam a

ser concebidas como ações que demandam planejamento e intervenções, por parte de profissionais cuja atuação vise promover intervenções voltadas à superação de condições de vida, também relacionadas à manutenção da exclusão social e da pobreza.

Atrelada a essas mudanças, temos a necessidade de compreensão sistematizada e científica da pobreza, de forma a permitir o traçado de metas e a proposição de ações que possam de fato ter efeito sobre o objeto de intervenção dessa política pública, o que aponta para a necessidade de intervenções especializadas, as quais atentem em compreender e atuar diante do fenômeno multidimensional que envolve os contextos de pobreza.

Nesse sentido, diversos profissionais, dentre eles Psicólogos e Assistentes Sociais, passaram a ser considerados como peças-chaves na efetivação de políticas públicas, voltadas à superação de vulnerabilidades. O Assistente Social é requisitado como profissional que trabalha diretamente com a assistência às vulnerabilidades sociais e que tem em sua grade de formação o estudo de políticas públicas e estratégias de intervenção em contextos de demandas sociais. O Psicólogo é requisitado como profissional que se dedica ao estudo do comportamento humano e das relações sociais, o qual tem a oferecer diversas reflexões que podem ser valiosas na compreensão das dificuldades, vivenciadas no dia a dia, em situações de vulnerabilidade e, assim, entende-se que contribui, ao propor modos de superação a ser adotados metodologicamente pelas políticas públicas; ademais, tem a possibilidade de atuar no apoio direto às pessoas que precisam de ajuda nesse sentido (CFESS; CRP, 2007).

Destacamos que, embora a Psicologia e o Serviço Social tenham contribuições a oferecer, conforme apresentado no parágrafo anterior, não podemos perder de vista que vivemos em uma sociedade capitalista e, assim, um projeto político que se diz voltado à erradicação da pobreza deve ser considerado em suas limitações de alcance e também em seus conflitos de interesses: parece-nos contraditório erradicar a pobreza, uma vez que a pobreza é resultado do acúmulo de riqueza e a produção de riqueza é o que mantém o capitalismo. A nosso ver, para a erradicação da pobreza, o regime capitalista precisa ser superado.

Considerar essa impossibilidade de superação nos remete à necessidade de uma reflexão mais profunda sobre as reais contribuições que a Psicologia pode oferecer, quando atua em contextos de pobreza. A principal demanda é a de que a atuação profissional se volte a um projeto de humanização que, de acordo com a Psicologia Histórico-Cultural, se refere à

possibilidade de apropriação, por todos os homens, dos bens culturais produzidos pela humanidade. Propor métodos de análise e metodologias de intervenção, que se voltem a esse objetivo, não pode ser considerado tarefa fácil, dada a complexidade que a temática engendra e a recente entrada da Psicologia nesse contexto.

Psicologia em contextos de pobreza: uma relação a ser considerada

Dantas, Oliveira e Yamamoto (2010) afirmam que nos últimos anos houve um aumento significativo no número de Psicólogos que têm trabalhado com populações pobres e também que diversos estudos foram publicados com a intenção de contribuir com essa temática. Contudo, o estabelecimento de indicadores de pobreza não é consensual entre tais pesquisas, ademais, a maior parte dos trabalhos publicados tem relações interdisiplinares com outras áreas de conhecimento; tal fato leva esses autores a afirmar que há pouca produção da Psicologia na temática da pobreza, cuja apresentação esteja embasada em um aprofundamento teórico de teorias psicológicas, assim, poucas pesquisas têm oferecido resultados que contribuam para o avanço da concepção de pobreza e seus impactos no psiquismo humano.

Todo esse panorama de proposições políticas, envolvendo a concepção de pobreza, tem afetado diretamente a Psicologia que, ao se inserir nas políticas públicas, cada vez mais se depara com uma população alienada e resignada ao seu papel de indivíduos descartáveis, imposto pela lógica do capitalismo. Não podemos esquecer que, sendo os próprios Psicólogos educados (enquanto pessoas) numa sociedade que preza pela lógica capitalista, também eles têm em sua constituição a presença – em maior ou menor grau - dos entraves que levam à naturalização da história e que impedem a tomada de consciência em situações de alienação.

De acordo com Tuleski (2008), a presença de teorias, que não buscam a concepção de homem e de questões psicológicas, como atreladas a questões materiais, expressa uma questão ideológica. Ou seja, a prevalência de teorias idealistas se perpetua como resistência à concepção da natureza social das ideias e do psiquismo humano; dessa forma, a superação disso está condicionada a mesma superação na realidade objetiva, a qual mantém a dicotomia na divisão de classes.

Também é necessário considerarmos as características da formação profissional que, da mesma forma, como expresso no parágrafo anterior, atua de modo a perpetuar o modelo vigente.

De acordo com Guzzo e Lacerda (2009), as lacunas presentes na formação profissional, em uma época na qual impera o positivismo e a ausência de crítica em todos os setores, só podiam resultar no que se tornou a Psicologia, em grande parte, cúmplice do sistema que oprime, cala e reproduz as misérias humanas.

Pesquisando sobre o desenvolvimento da Psicologia como uma profissão no Brasil, temos uma história bastante elitista de uma ciência voltada, principalmente, a atender demandas específicas de um país explorado e não consciente dessa situação. Assim, os primeiros projetos de formação de Psicólogos em nosso país priorizavam metodologias principalmente relacionadas à avaliação psicológica e atendimentos em clínica, no modelo biomédico (Dantas, 2007).

Nas décadas de 1970 e 1980, iniciou-se na América Latina um movimento pela formulação de teorias psicológicas que se articulassem com a realidade vivida pelos povos aqui do Brasil. Dentre os autores que se envolveram com essas iniciativas, dois nos são peculiares: Ignácio Martin-Baró e Silvia Lane. O primeiro destaca-se ao propor que a Psicologia na América Latina deveria envolver-se com questões políticas e se debruçar à compreensão das ideologias de resignação e submissão; também versa sobre o fatalismo que, segundo ele, se manifesta no psiquismo das pessoas que vivem em um sistema de exploração e opressão. A segunda, Silvia Lane, evidencia-se por suas ideias políticas e pelo estudo da consciência humana, atrelada a fatores históricos e culturais presentes no cotidiano das pessoas. Ambos se apoiam na concepção de que a realidade psíquica é constituída pela realidade social (Vigotski, 2004) e defendem que é papel da Psicologia a problematização do sistema de exploração vigente e a proposição de ações que possam promover transformações (Martin-Baró, 1996; Lane, 1981).

Podemos aqui destacar as considerações de Vigotski, em 1930, no trabalho intitulado *O significado histórico da crise da psicologia, uma investigação metodológica*. Nesse trabalho, o autor apresenta diversas correntes psicológicas, com suas bases epistemológicas e metodológicas de atuação, e afirma que não temos, porém, carecemos de uma Psicologia Geral, que apresente uma base conceitual única à Psicologia, da qual as demais especialidades dessa área possam partir. Na ausência de uma base geral, diversas teorias são apresentadas, ora apoiadas no empirismo, ora no idealismo, ora em tendências biologizantes e, muitas vezes,

lança-se mão a um verdadeiro ecletismo epistemológico. Vigotski destaca que tais teorias se ocupam de explicar aspectos específicos da vida humana e que não se sustentam quando se olha para o homem na totalidade de sua vida material e cotidiana. Para o autor, a possibilidade de superação dessa crise está na proposição de uma Psicologia Geral, a qual traga em sua formulação a concepção histórica e cultural de homem, ou seja, fundamentada no materialismo histórico e dialético (Vigotski, 2000).

Apoiados nos pressupostos apontados por Vigotski, podemos afirmar que a falta dessa Psicologia Geral se desdobra em diversos entraves, tanto à compreensão do campo de atuação da Psicologia, como também no entendimento do resultado do trabalho do Psicólogo. Quando Martin-Baró e Silvia Lane, nos anos 1980, problematizam a carência de uma Psicologia que esteja de fato coerente com o povo da América Latina, podemos refletir sobre as aproximações com as mesmas questões levantadas por Vigotski, já em 1930, as quais perduram até os dias atuais.

De acordo com Monteiro (2006), a Psicologia, em toda a América Latina, representou a instalação de procedimentos que em muito colaboraram para a manutenção da exploração pelos países europeus e pela resignação e submissão diante dos ideais norte-americanos. A Psicologia aqui instalada não considerava como premissa a construção de conhecimentos relacionados à realidade da população, mas, antes disso, preocupava-se com o teor de cientificidade vigente que garantisse o respeito a essa profissão como ciência.

Martín-Baró (1986) aponta que uma das razões para que a Psicologia latino-americana tenha apresentado poucas contribuições na transformação de um sistema opressor, pode ser devido ao que ele denomina escravidão da Psicologia na América Latina. Nesse sentido, segundo o autor, destacam-se duas características principais dessa escravidão, que estão inter-relacionadas: o mimetismo científico e a ausência de uma epistemologia adequada ao contexto da América Latina.

O referido autor denomina como mimetismo científico a trajetória da Psicologia aqui na América Latina, a qual, em busca de reconhecimento e status social de ciência verdadeira, apoiou-se na Psicologia norte americana, cuja posição de respeito já estava garantida. Para tanto, adotaram-se, aqui na América Latina, os mesmos elementos conceituais, metodológicos

e práticos, tal como utilizados nos Estados Unidos, desconsiderando questões históricas e culturais, imbricadas na constituição humana.

Destaca-se que não se trata de rejeitar uma vertente pelo simples fato da mesma ser norte-americana, e de maneira reducionista, batizá-la de reacionária. Trata-se de estar atento em que medida se adota uma ou outra vertente psicológica por mera imitação de modismos reinantes na América do Norte, como ocorreu claramente em nossa história, quando a adoção dos enfoques psicanalíticos foi seguida por uma onda de comportamentalismo ortodoxo, logo renovada por outra forma de Psicologia cognitivista, não tanto por ser tal mudança fruto de críticas bem embasadas à vertente anterior, e sim, por esses serem os enfoques em universidades norte-americanas bem conceituadas internacionalmente (Martín-Baró, 1986).

A outra característica da Psicologia Latino-americana, destacada por Martín-Baró (1986), é a ausência de uma epistemologia adequada à realidade em que está inserida, sendo permeada pelo positivismo, pelo individualismo e pelo a-historicismo.

A conjugação de tais fatores contribuiu para a construção de uma Psicologia centrada no indivíduo, na satisfação pessoal, no temor às mudanças e na descontextualização dos processos vividos pelas sociedades, conferindo à Psicologia uma carência de independência para estabelecer quais são os problemas mais importantes no contexto da América latina, também, para escolher a teoria mais adequada a essa realidade. (Martín-Baró, 1986).

Falando especificamente sobre os métodos de análise e o teor de cientificidade a eles atribuído, Tonet (2013) remete-se a um "falseamento da problemática do conhecimento" (p 10), que é sustentado pela definição de cientificidade a modos específicos de produzir ciência, em momentos históricos específicos. De acordo com esse autor, o teor científico, negado ao materialismo histórico, tem sua sustentação na necessidade de manutenção da sociedade capitalista, na qual impera o individualismo e a necessidade de produção e consumo para a geração de lucro. Desse modo, respostas idealistas, que têm base empírica, sustentam a concepção da natureza humana e da ciência, mantendo a ordem vigente. E, em contraponto, respostas advindas do materialismo histórico, que visam explicitar a relação dialética e histórica das relações, são tomadas como a-científicas.

Dessa maneira, para Martín-Baró (1986), a Psicologia tem, muitas vezes, se preocupado em manter sua aura de cientificidade e seu status social, em detrimento da preocupação com as

reais necessidades de nossos povos. Os problemas, nos quais as maiorias populares estão mergulhadas na América Latina, concentram-se ao redor do tema pobreza, da miséria opressiva, da dependência marginalizante que rouba dos indivíduos a capacidade de definir suas vidas.

Para esse autor, se a necessidade mais premente da grande maioria da população é a superação de estruturas históricas que a oprimem e adoecem severamente, é essa a demanda mais importante para a Psicologia. É nessa direção que devem se voltar a preocupação, os esforços e a capacidade de criar novas alternativas, encabeçados por uma Psicologia ética e comprometida.

Assim, destacamos a importância de estudos mais aprofundados, que se voltem à compreensão da atuação de psicólogos em contextos de pobreza, considerando a história da Psicologia no Brasil, bem como em toda a América Latina, além de visar a história da própria Psicologia, atrelada a cada momento em que os homens foram atuando sobre a natureza, por meio do trabalho, para garantir a continuidade de suas vidas. São as relações travadas entre os homens que explicam uma forma de ser da Psicologia, em uma sociedade dividida em classes antagônicas: uma que detém os meios de produção e outra que detém a força de trabalho.

Consideracões finais

Como apresentamos ao longo desse trabalho, Martin-Baró (1996) defende que temos, na América Latina, a demanda de uma psicologia que possa se ocupar da causa dos pobres, não para minimizar os sofrimentos vividos no cotidiano da exploração, mas para promover reflexões que possam gerar insatisfação e revolução, permitindo a transformação social.

Apoiados nessa mesma linha epistemológica, estudos sobre as implicações psicossociais da pobreza vêm sendo desenvolvidos atualmente no Brasil e em outros países da América Latina, a fim de apresentar resultados como a constatação da presença da pobreza como multidimensional, destacando que as pessoas, nessa condição de vida, têm muito frequentemente a vivência de sentimentos fatalistas, presença de sentimentos de humilhação e vergonha, dificuldades de identificar as causas da pobreza e a presença de alguns problemas de saúde, atrelados à condição de privações (Cidade, Moura Jr e Ximenes, 2012).

Dentre esses pesquisadores, podemos destacar Goes (2008), Ximenes (2009), Guzo (2009) e Montero (2010), que têm referenciado seus estudos na concepção de homem postulada

pela Psicologia Histórico-Cultural, além de buscar a formulação de proposições sobre tal demanda da Psicologia por transformação social, partindo da explicitação dos fatores envolvidos na constituição da subjetividade humana.

Defendemos que uma análise da pobreza, a partir do materialismo histórico e dialético, oferece aos profissionais, que atuam em contexto de pobreza, condições para atuar a partir de uma concepção de pobreza, a qual esteja voltada à compreensão da essência da problemática, não apenas atuando em nível da aparência. Dessa maneira, apoiados em Tonet (2013), propomos que o caminho metodológico deve partir da consideração do caráter histórico do homem, além de apontar para a dimensão social e de totalidade que o caracteriza, considerando sua relação com o mundo em que vive.

Destacamos, ainda, que vivemos em uma sociedade capitalista e, assim, um projeto político que se diz voltado à erradicação da pobreza deve ser considerado em suas limitações de alcance, também, em seus conflitos de interesses: parece-nos contraditório erradicar a pobreza, uma vez que a pobreza aparece como resultado do acúmulo de riqueza e a produção de riqueza é o que mantém o capitalismo. A nosso ver, para a erradicação da pobreza, o regime capitalista precisa ser superado.

Consideramos de relevância imperativa o estudo sobre a pobreza e suas implicações no desenvolvimento do psiquismo, de forma que tais estudos sejam acessados pelos Psicólogos atuantes nos referidos contextos, sendo também incorporados na formação profissional do Psicólogo.

A ausência de formação específica tem dado espaço a práticas que se apoiam na concepção de que as pessoas são todas iguais e que as mesmas metodologias de intervenção se aplicam a todos os contextos, independentemente de dados já substanciosos advindos de pesquisas científicas, os quais apontam para a necessidade de planejamento territorializado, cujas intervenções se voltem ao atendimento das reais necessidades daquele que é assistido.

Como a temática da pobreza quase nunca tem feito parte da formação do profissional Psicólogo, a constatação é de que não se sabe, de forma clara, o que é esperado desse profissional e, ao mesmo tempo, quase nunca se tem ideia do que se pode de fato fazer em um contexto de pobreza.

Destacamos, ainda, que também a própria concepção de pobreza carece de desvelamentos. Historicamente, tal temática é remetida à consideração de escassez de renda monetária, sendo a superação da mesma também considerada a partir do ponto de vista monetário. Nesse modo de análise, o critério utilizado para se considerar um indivíduo como pobre é especificamente monetário: entende-se como pobre o indivíduo que não tem o dinheiro necessário à satisfação das necessidades. Portanto, o esforço das políticas públicas com relação à pobreza se voltava e volta para oferecer a assistência específica a uma necessidade posta, pautando-se em ações assistencialistas imediatistas, que contemplassem a satisfação da mesma: momentaneamente e sem planejamento de superação.

Podemos, então, considerar que, a partir das novas formulações de políticas públicas que se propõe à superação de vulnerabilidades e a partir do entendimento da pobreza como multidimensional (SEM, 2000), podemos também considerar a necessidade de maior investimento na elaboração de reflexões sobre a concepção de pobreza, relacionada à conjuntura econômica, política e social. Historicamente, a pobreza veio sendo considerada quase que exclusivamente em seu aspecto monetário e a sua superação era atribuída aos esforços individuais de cada pessoa pobre em conseguir satisfazer suas demandas. Mudar essa análise implica tirar a culpa da pobreza, que antes estava atribuída ao indivíduo, para relacioná-la às contingências históricas.

Consideramos que promover essa mudança na concepção de pobreza em si já se mostra como um desafio. E, juntamente a isso, temos um segundo desafio, já tratado anteriormente, que envolve a reflexão sobre a atuação da Psicologia em contextos de pobreza, assim como fazer essa análise tomando como referência os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, sendo relevante a escassez de pesquisas com esse fundamento teórico.

Considerando a história da Psicologia e a história da formação em Psicologia no Brasil e na América Latina, também pudemos, ao longo desse trabalho, elencar alguns entraves que precisam ser superados. Entraves de ordem teórica e metodológica da Psicologia e também entraves ideológicos, que permeiam o modo como a história é entendida e desvelada no processo de formação de profissionais.

Referências

Accorssi, A.; Sacarparo, H., Guareschi, P. (2012) O conceito de pobreza: Uma reflexão sobre os interesses do conhecimento. *Psicol. Argum.*, Curitiba, v. 30, n. 71, p. 651-658, out./dez. 2012

Cidade, E. C.; Moura Jr, J. F.; Ximenes, V. M. (2012) Implicações psicológicas da pobreza na vida do povo latino-americano. *Psicologia Argumento,* Curitiba, v.30, n.68, p.87-98, jan./mar.

Comissão Nacional sobre os Determinantes Sociais da Saúde (CNDSS). (2008) *As causas sociais das iniqüidades em saúde no Brasil.* Rio de Janeiro: Editora Fiocruz.

Crespo, A. P. A.; Gurovitz, E. (2002) *A pobreza como um fenômeno multidimensional.* Editora: Fundação Getulio Vargas – Escola de Administração de Empresas de São Paulo. Jul – dez.

Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) e Conselho Federal de Psicologia (CFP**).** (2007) *Parâmetro para atuação de assistentes sociais e psicólogos(as) na Política de Assistência Social* Brasília, CFP/CEFESS. Disponível em: http://www.cfess.org.br/arquivos/CartilhaFinalCFESSCFPset2007.pdf Acesso em 24/07/2016

Dantas, C. (2007) *Psicologia e pobreza no Brasil: Limites e perspectivas da produção de conhecimento e atuação do psicólogo.* Dissertação de Mestrado em Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

Dantas, C.; Oliveira, I.; Yamamoto, O. (2010) Psicologia e Pobreza no Brasil: Produção de Conhecimento e atuação do Psicólogo**.** *Psicologia&Sociedade,* 22(1), 104-111.

Decreto Nº 7.492. (2011) *Institui o Plano Brasil Sem Miséria.* Brasília, DF: Presidência da República.

Gois, C. W. L. (2008) *Saúde comunitária: pensar e fazer.* São Paulo: Aderaldo & Rothschild.

Guzzo, R. S. L.; Lacerda Júnior, F. (orgs.) (2009) *Psicologia Social para a América Latina – o resgate da Psicologia da Libertação.* Campinas, SP: Editora Alínea.

IBGE. (2010) *Censo Demográfico 2010*. Brasília: Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão.

Lane, S. T. M**.** (1981) *O que é psicologia social.* São Paulo: Brasiliense.

Martín-Baró, I. (1996) O papel do psicólogo. *Estudos de Psicologia*. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/epsic/v2n1/a02v2n1.pdf. Acesso em: 04 julho 2015.

Montero, M. (2006) *Hacer para transformar: el método em La psicologia comunitaria.* Buenos Aires: Paidós.

Sen, A. (2000) *Desenvolvimento como liberdade.* São Paulo: Companhia das Letras.

Tonet, Ivo. (2013) *Método científico: uma abordagem ontológica.* São Paulo, Instituto Lukács.

Tuleski, Silvana Calvo. (2008) *Vigotski: a construção de uma psicologia marxista.* 2. Ed. Maringá: EDUEM.

Vigotski, L.S. (2004) *Teoria e Método em Psicologia.* São Paulo: Martins Fontes.

Ximenes, V.; Barros, J. (2009) Perspectiva Histórico-Cultural: que contribuições teórico-metodológicas podem dar à práxis do psicólogo comunitário? *Psicologia Argumento*, 27 (56), 65-76, janeiro/março.

XIII CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL

PELA DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

27 a 30 de setembro de 2017 – Salvador – BA ISSN 1981-2566

www.conpe2017.ufba.br

REFLEXOES SOBRE A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE

Luana Lima Fonseca Couto[301]

Raquel Antônio Alfredo[302]

Resumo: Esta pesquisa teórica tem como objetivo discutir o processo de constituição da identidade docente, à luz da psicologia sócio histórica e da concepção psicossocial de identidade, enfatizando as recíprocas relações que formam e transformam o indivíduo e a sociedade. A categoria identidade é entendida como formação cuja base se fundamenta nos eventos histórico-sociais vivenciados e constitutivos de dialéticas unidades de significados e sentidos. O debate sobre múltiplas determinações da constituição da identidade docente contribuirá para ampliação da produção de conhecimento acerca do processo constitutivo do ser professor. Os resultados bibliográficos parciais indicam a identidade docente como processo que se desenvolve a partir de relações estabelecidas antes do início da formação e da prática pedagógica, como experiências imbricadas à educação geral e à educação escolar, determinando modos de ser dos professores, num meio rico em vicissitudes que orientam indivíduos em constante transformação.
Palavras-chave: Identidade; identidade docente; psicologia sócio-histórica.

REFLECTIONS ON THE CONSTITUTION OF TEACHING IDENTITY

Abstract: This theoretical research aims to discuss the process of constitution of the teaching identity, in the light of socio-historical psychology and the psychosocial conception of identity, emphasizing the reciprocal relations that form and transform the individual and society. The category identity is understood as formation whose base is based on the historical-social events experienced and constitutive of dialectical units of meanings and senses. The debate about multiple determinations of the constitution of the teacher identity will contribute to the expansion of the production of knowledge about the constitutive process of being a teacher. The partial bibliographic results indicate the teacher identity as a process that develops from relationships established before the beginning of the formation and the pedagogical practice, as experiences imbricated to the general education and the school education, determining ways of being of the teachers, in a rich environment in Vicissitudes that guide individuals in constant transformation.
Keywords: Identity; teacher's identity; social historical psychology.

[301] Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Piauí. Psicóloga. Professora da Educação Básica da Rede Pública Estadual do Piauí. Pesquisadora do Núcleo de Estudos em Psicologia Sócio-Histórica – NEPSH. E-mail: luanalfcouto@gmail.com

[302] Bolsista PNPD/CAPES e Professora Colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI. E-mail: raquel.antonio@hotmail.com

Introdução

O propósito deste artigo é o de explicitar, a partir da psicologia sócio-histórica, elementos que sirvam à discussão crítica da identidade docente, considerando-a como processo intrínseco às vivências que se efetivam no exercício profissional. Para tanto, destaca-se a educação como um processo histórico que, ao efetivar-se, implica os seres humanos em constante e recíprocas relações, formando uma rede pela efetivação das quais, cotidianamente, constituem e transformam a sociedade em que vivem. Assim, a categoria identidade é reiterada como uma formação vinculada à maneira como os eventos histórico-sociais são vivenciados e, nesse processo, constituem dialéticas unidades de significados e sentidos.

Este artigo justifica-se pelo reconhecimento da centralidade dos docentes na educação, considerando-a, também, elemento fundamental do processo de constituição da identidade docente. Defende-se, ainda, que a articulação do significado e do sentido da docência com as vivências pessoais e profissionais formam o eixo central do referido processo.

No contexto educacional, partindo do pressuposto de que as instituições escolares são espaços que extrapolam a objetivação da socialização dos conhecimentos historicamente produzidos e que as relações sócio-afetivas, em seu interior, também são determinantes para a formação e transformação pessoal e coletiva, a problemática desse estudo, que reflete uma realidade vivenciada por professores, impele à investigação sobre a possibilidade da produção de conhecimento científico sobre o que se poderia denominar de metamorfose da identidade do professor (Ciampa, 2005), a partir da análise de significações produzidas por ele sobre sua experiência profissional.

A seguir, em duas seções, recorre-se ao suporte de autores como: Ciampa (2005), Alfredo (2013), Martins (2015), Furtado & Svartman (2011), Lane (2002), Carvalho (2010) e Ferreira (2010) e apresenta-se, brevemente, o suporte teórico que orienta esta discussão, articulando fundamentos da psicologia sócio histórica com a proposição de Ciampa (2005) da identidade em movimento. Na primeira, Identidade em Movimento, discute-se a forma como identidade se constitui, sob uma perspectiva histórico-dialética. Na segunda, Identidade Docente, a identidade será abordada sob o enfoque específico da docência, voltada à articulação do significado e do sentido da docência com as vivências pessoais e profissionais.

Identidade em movimento

O termo identidade, ao ser ouvido, pensado ou pronunciado, favorece a produção de pensamentos dos interlocutores sobre esse complexo assunto, despertando a necessidade de elaborações que, na maioria das vezes, não são concluídas rapidamente. A complexidade da elaboração de ponderações acerca da constituição da identidade pode ser compreendida a partir da consideração de que o processo constitutivo da identidade seja determinado pelas subjetivações das relações objetivas que são estabelecidas na realidade concreta.

O processo de constituição da identidade se inicia com o nascimento do ser humano, que corresponde à sua inserção num mundo de coisas e relações já constituídas historicamente. Assim, começa a receber cuidados e, a partir disso, estabelecer relações, em um movimento de múltiplas determinações, que o vão constituindo, na medida em que necessidades são satisfeitas e novas surgem.

> Estas relações se dão através da mediação de grupos sociais dos quais o indivíduo participa, necessariamente, a fim de garantir sua sobrevivência, assim, além de adquirir a linguagem produzida por esta sociedade, desenvolve o pensamento, os afetos e sentimentos. É neste processo de interação que se desenvolve a sua identidade, como categoria constitutiva do seu psiquismo (Lane, 2002, p. 12).

As relações referidas no excerto anterior sofrem alterações em suas formas, na medida em que o indivíduo se desenvolve biológica, histórica e socialmente, dando nova forma à rede de relações que o constitui. Assim, o processo de formação da identidade de um indivíduo é concomitante à sua inserção no mundo social, sendo resultado de um processo de contínuas transformações no tempo e no espaço ao longo de sua vida e, sob mediação de múltiplas e históricas determinações.

As necessidades que se formam no processo histórico-social de desenvolvimento do ser humano, o levam a se relacionar com seus pares e com o mundo, determinando e constituindo de modo recíproco. Pode-se dizer que a experiência de vida reflete o social e o emocional, isto é, o processo histórico-social de desenvolvimento do ser humano e o seu modo singular de pensar, sentir e agir.

É pela articulação igualdade e diferença que, segundo Carvalho (2011), o indivíduo interioriza os substantivos, adjetivos e predicativos que lhe são atribuídos pela sociedade e os reconhece ou não como referentes a si. Isso se dá como resultado da relação do sujeito com o mundo, através da atividade. A partir dessa relação ele desenvolve consciência de si mesmo como igual, mas diferenciando-se dos demais.

Luria (1986, p. 21) defende que para explicar a complexidade da vida consciente do ser humano é necessário ultrapassar os limites do organismo, "buscar as origens desta vida consciente e do comportamento nas condições externas da vida social, nas formas histórico-sociais da existência do homem". Para a psicologia sócio histórica, o ser humano constitui-se como um ser, que é social e histórico, na relação que estabelece com o mundo, consigo mesmo e com os outros indivíduos, por meio do uso de signos e objetos, pela atividade, pelas emoções e pelo pensamento que forma de si e dos outros.

Nessa relação dialética, o indivíduo transforma a realidade e é por ela afetado, gerando o processo de transformação no seu pensar e agir, num movimento que possibilita novas condições para sua existência em virtude, também, das transformações histórico-sociais ocorridas na sociedade em que vive.

A identidade, tratada como singular, segue um movimento que, de acordo com Ciampa (2005), a partir da história, se (trans)forma na igualdade e na diferença, na objetividade e na subjetividade, no pensar e no sentir do indivíduo inserido no mundo. De acordo com o autor, a rede de relações que formam a identidade se transforma na dinâmica da história de vida, do momento histórico-social de que o indivíduo participa, constituídas e diferenciadas, entre si, por múltiplos fatores, tais como, idade, gênero, classe social, ideologia política, religião, etnia, etc. Fatores esses que interferem e se conectam na (trans)formação pessoal e profissional do indivíduo.

Ciampa (2005), defendendo a ideia da identidade em movimento, a partir da realidade objetiva, esclarece que:

> A identidade é concreta; a identidade é o movimento de concretização de si, que se dá, necessariamente, porque é o desenvolvimento do concreto e, contingencialmente, porque é a síntese de múltiplas e distintas determinações. O homem, como ser temporal,

> é ser-no-mundo, é formação material. É real porque é a unidade do necessário e do contingente. (Ciampa, 2005, p. 206).

A identidade é uma categoria constitutiva do ser humano e tem, portanto, origem na realidade objetiva, na qual o indivíduo, pela atividade, se insere. Esta inserção resulta em múltiplas relações que dão origem ao processo de produção de significações, que articulam significados e sentidos produzidos sobre os mais variados objetos, processos ou situações. Deste modo, considera-se que os significados e sentidos estão em dialético movimento de transformação e que são processados a partir de atividades e pensamentos, que contém a unidade social e individual, que retornam à realidade na objetivação de ações concretas.

O nome de alguém ou a forma como esse alguém pode ser chamado identifica-o entre seus pares. A identidade, traduzida na forma de nome próprio é constitutiva do modo de sentir, pensar e agir em sociedade. Diversos modos de sentir, pensar e agir, com relação a objetos, processos ou situações, pode ser compreendido como papéis que os indivíduos desempenham em sociedade. Ciampa (2005) utiliza o termo de *personagem* para identificar os papéis que um indivíduo assume, na tentativa de perceber esse indivíduo em relações, determinado por elas e não mais isolado, vivendo em sociedade e desenvolvendo a atuação na vida.

A identidade, como resultado de múltiplas determinações, possui simultaneamente uma dimensão individual, constituída reciprocamente pela singularidade sócio-afetiva, objetivada em ideias e concepções e, pela dimensão coletiva, relacionada a determinados modos de sentir, pensar e agir em sociedade, que são desenvolvidos nas relações e desempenhados em cada grupo ao qual se pertence, como familiar, profissional, escolar, religioso, etc. Ferreira (2011), ao se referir à identidade, reitera que a determinação do ser humano acontece na realidade em que ele está inserido e onde estabelece as relações que o constituem.

> Da compreensão de identidade pessoal centrada na concepção de indivíduo como ser uno, dotado de essência interior inata que o distingue dos demais seres vivos, mantendo-se permanente durante toda a sua vida, passamos ao entendimento de que a identidade é constituída na interação com o entorno no qual o sujeito se encontra inserido, cuja essência interior modifica-se continuamente nas inter-relações entre o eu e o mundo,

mantendo-se, no entanto, unificada e estável, à constatação de que o processo tem se modificado (Ferreira, 2011, p. 47).

Ferreira (2011) reitera que o reconhecimento que o sujeito faz de si mesmo, a partir da sua inter-relação com o mundo a sua volta está em movimento e se modifica conforme as suas relações como o entorno social.

De acordo com Ciampa (2005), identidade é resposta a cada momento. Para este autor, identidade é movimento, é desenvolvimento concreto, não é algo pronto, acabado e atemporal. É um fenômeno resultante da relação dialética do indivíduo e da sociedade, sendo ambos constituídos por aspectos históricos e sociais em constante movimento.

Identidade docente

Em que se considere que a educação é um processo constitutivo do ser humano que acontece em um contexto histórico e social e que as relações educacionais são determinadas por indivíduos, que tem suas identidades constituídas por múltiplas determinações, ao longo da história de cada um e da sociedade humana, afirma-se o docente como figura central nos processos de constituição humana, o qual transforma os significados e sentidos sobre sua atividade profissional, a partir de suas vivências.

A identidade de um indivíduo, em sua unidade, pode ser representada pelos nomes próprios e pelas associações que são realizadas em decorrência das relações que já o constituíram historicamente. Ela é entendida como um processo histórico-social, constituído por múltiplas determinações, que encampam tradições e também no fluxo histórico das contradições moventes da sociedade.

Para Furtado e Svartman (2009, p. 83), “a relação dialética do ser humano com a natureza por meio da atividade consciente produz relações de sociabilidade e de cultura”, levando o homem a buscar sua sobrevivência, não apenas de maneira instintiva, mas desenvolvendo potencialidades e formas de relacionamentos entre os demais da sua espécie, criando formas de compreender a natureza e a si mesmo, apropriando-se da sua história. A atividade que medeia a relação do ser humano com a natureza, que a princípio, visa a

sobrevivência, quando situada em uma sociedade, passa a ser constituída pelas determinações sociais e históricas.

A identidade docente, no contexto sócio histórico da educação, é constituída pelas relações efetivadas nas experiências de formação e de objetivação da práxis pedagógica, a partir da qual se dá, também, o processo de significação sobre o seu processo constitutivo. Trata-se, por conseguinte, de uma realidade objetiva produzida por meio de processos formados pelas relações constituídas social e historicamente, determinando os indivíduos, favorecendo o surgimento de novas necessidades, a formação de novos grupos, produzindo múltiplas determinações, que transformam a realidade objetiva e que constituem novos modos de sentir, pensar e agir.

A possível identificação no contexto educacional de múltiplas relações em constante movimento é uma condição para que se discuta sobre a metamorfose da identidade docente. A atividade profissional dos professores, inserida nessa relação dialética com a educação, desencadeia mudanças na maneira como eles se veem, sentem, pensam e agem mediante a profissão, tornando relevante a produção de análises que expliquem essas modificações.

O professor como produtor de conhecimentos, de crenças, valores e expectativas é um ser que, em seus processos constitutivos, vai produzindo significados e sentidos em relação ao aprender e ao ensinar. Processo que, historicamente, teve início, na infância enquanto desempenhava seu papel de aluno.

Alfredo (2013, p. 116), ao analisar a pedagogia de Makarenko[303], defende a constituição histórica de relações que reafirmam a proposição "do desenvolvimento da individualidade como processo histórico-social, consolidado por meio da efetivação de dois processos fundamentais, a apropriação e objetivação das formas e conteúdos, historicamente acumulados nas objetivações que resultam das atividades humanas". A autora esclarece que esses processos de apropriação e objetivação se efetivam desde o nascimento, num processo geral de educação,

[303] Anton Semionovitch Makarenko (1888-1939) educador e escritor Ucraniano. Obteve grande sucesso na educação em colônias de trabalho de jovens, em condição de alta vulnerabilidade social devido às particulares circunstâncias pós-revolucionárias. Publicou Pedagogitscheskaja Poema (Poema Pedagógico - O Caminho para a Vida).

que não é institucionalizado, mas se sofistica e ganha o sentido estrito da educação escolar, quando o indivíduo ingressa na instituição escolar.

Martins (2015) evidencia que no meio educacional tem se estabelecido um mal-estar docente, representado pelo que poderia ser denominado de crise da identidade do professor, caracterizada, muitas vezes, por sentimentos de desajuste e insatisfação perante os problemas reais da profissão.

As necessidades de mudança, constituídas historicamente, tem exigido dos docentes um processo de formação que transformam os modos de pensar, sentir e agir, desvelando dificuldades e resistências que determinam o surgimento de novas necessidades.

Os estudos no âmbito da psicologia sócio histórica, tais como os de Lane (2002), Carvalho (2010) e Martins (2015) orientam a compreensão da multideterminação da subjetividade do professor na formação da sua identidade, mediante o conhecimento de seus pensamentos, sentimentos e ações nas relações dialéticas que mantém com a realidade objetiva. De acordo com a teoria sobre pensamento e linguagem, corroborando com a proposta por Vigotski (2009), a consecução desse objetivo também seria possível a partir da análise dos significados e sentidos que o professor produz sobre si mesmo e sobre o seu pensar, sentir e agir no mundo, o que permite a produção de aproximações do movimento que o professor realiza no processo de constituição da sua identidade, entendido como processo de metamorfose.

Considerações finais

A discussão proposta neste estudo permitiu a organização de ideias acerca da identidade humana, em especial da identidade docente, bem como de suas transformações que acontecem mediadas pela práxis, tema que se apresenta relevante nas discussões sobre educação, considerando as possibilidades de superação de problemas que a constituem.

A defesa da identidade como movimento, que pode produzir metamorfoses constantes, permite considerá-la um processo multideterminado e dinâmico da constituição do ser humano, que ocorre durante toda a vida do indivíduo. Nesse processo ele sente, pensa e age transformando o mundo e sendo transformado por ele.

A compreensão de ser humano como ser histórico e social constitui a concepção de identidade em movimento, possibilitando caminhos para apreensão de elementos que explicam as múltiplas determinações que constituem da identidade docente.

A complexidade do processo de constituição da identidade é resultante do fato de o ser humano estar em constantes relações com os outros indivíduos, das quais advêm elementos de identificação ou de diferenciação, o que confere o caráter de semelhança e diferença tanto em relação a si mesmo, como na relação de cada um com os outros.

A discussão aqui realizada suscita, ainda, a reflexão acerca da necessidade e da importância de se investigar como a identidade se constitui e como se desenvolve em um meio rico em vicissitudes que orientam os indivíduos em constante transformação. Na educação, a experiência, o conhecimento historicamente acumulado, os valores e as crenças são elementos que constituem o modo de ser professor e o processo através do qual a identidade se transforma.

Muitas são as lacunas que se encontram na educação e as questões que envolvem a identidade docente tem exigido cada vez mais atenção, visto que os professores são aqueles que iniciam e acompanham a ação principal deste campo, que é o ensinar.

Em síntese, reitera-se a relevância de se discutir o processo de constituição da identidade docente, com vistas à compreensão de como o professor se percebe diante da profissão, quais são as identificações e quais são as diferenciações que eles encontram em seu entorno social e, por conseguinte, como o trabalho os constitui como ser humano. Todas essas questões necessitam atenção e reflexão e permitem que se volte, aos professores, um olhar condizente com o que a história determina.

Referências

Alfredo, R. A. (2013) *A análise da pedagogia de Makarenko por Lukács e a relação entre o processo educativo e o de desenvolvimento histórico-social do ser humano: contribuições à psicologia sócio histórica*. Tese de doutorado. Programa de pós-graduação em psicologia da educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.

Carvalho, M. V. C.de. (2011) À guisa de introdução: apontamentos teóricos para pensarmos o tema identidade social hoje. In: Carvalho, M. V.C.de. (Org.). *Identidade: questões contextuais e teórico-metodológicas.* Curitiba, PR: CRV.

Carvalho, M. V. C.de. (2011) O sintagma da identidade – metamorfose – emancipação: uma leitura da concepção psicossocial de identidade proposta por Ciampa. In: Carvalho, M. V.C.de. (Org.). *Identidade: questões contextuais e teórico-metodológicas.* Curitiba, PR: CRV.

Ciampa, A. da C. (2005) *A estória do Severino e a história de Severina.* 10ª reimpr. São Paulo: Brasiliense.

Ferreira, M. S. (2011) Identidade: um enigma decifrável? In: Carvalho, M. V.C.de. (Org.). *Identidade: questões contextuais e teórico-metodológicas.* Curitiba, PR: CRV.

Furtado, O.; Svartman, B. P. (2009) Trabalho e alienação. In: Bock, A. M. B.; Gonçalves, M. G. M. *A dimensão subjetiva da realidade: uma leitura sócio histórica.* (pp. 73-115). São Paulo: Cortez.

Lane, S. T. M. (2002) A dialética da subjetividade versus a objetividade. In: Furtado, O.; González-Rey, F. (org.). *Por uma epistemologia da subjetividade: **u**m debate entre a teoria sócio-histórica e a teoria das representações sociais* (pp. 11-17). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.

Luria, A. R. (1986) *Pensamento e Linguagem: as últimas conferências de Luria.* Porto Alegre: Artes Médicas.

Martins, L. M. (2015) *A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano.* 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados.

Vigotski, L. S. (2009) *A construção do pensamento e da linguagem.* 2 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes.

XIII CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL

PELA DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

27 a 30 de setembro de 2017 – Salvador – BA ISSN 1981-2566

www.conpe2017.ufba.br

TERRITÓRIO: UM LOCAL DE PERTENCIMENTO OU EXCLUSÃO

Marcela Luiza Lopes Ferreira – Fip-Moc[304]

Auriane Alves Gonçalves[305]

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo fazer um percurso histórico sobre a educação brasileira e sobre a inserção da Psicologia nas escolas; Através desse percurso, nota-se a necessidade da presença de profissionais da psicologia inseridos nas escolas; discute o ambiente escolar e o trabalho dos professores. A experiência foi feita com acadêmicos do 7º período de Psicologia das Fip-Moc na Escola Estadual Francisco Peres, localizada no bairro São Geraldo da cidade de Montes Claros – MG. O trabalho foi feito com 14 professores que aderiram voluntariamente à proposta e foram acordados encontros quinzenais, após o expediente. Os grupos funcionavam através de dinâmicas e vivências. Com a experiência, foi possível perceber o envolvimento e carinho que toda a comunidade tem com a escola e como os professores precisam se sentir pertencentes ao ambiente escolar.

Palavras-chave: Escola; pertencimento; psicologia escolar.

Introdução

Antes de pensar sobre a interlocução entre Educação e Psicologia no contexto brasileiro, é necessário entender em como cada uma dessas áreas adentraram nossas terras e em que momento histórico elas começaram a se comunicar.

A Educação (nos moldes como conhecemos atualmente/sistematizada) chega ao Brasil através dos jesuítas que tinha como principal característica a educação catequética, cuja intenção era formar cristãos, "homens bons"; o Brasil permanece com essa educação católica tradicional até 1759, quando o Marques de Pombal, influenciado pelas ideias iluministas, resolve implementar a pedagogia tradicional inspirada no liberalismo clássico (pedagogia tradicional leiga). Um novo modelo de educação vai surgindo na Europa, o escolanovismo, e por volta de 1920 o Brasil começa a pensar nesse novo tipo de método educacional. Em 1924 é fundada a Associação Brasileira de Educação (ABE) que tinha os maiores percursores de

[304] E-mail: marcelalopesferreira@hotmail.com
[305] E-mail: alvesauriane@yahoo.com.br

novas ideias na educação; em contra ponto a isso, a igreja católica funda a Associação de Educadores Católicos (AEC). Contudo, a escola nova só alcança a maior parte da educação brasileira em meados de 1934 com a promulgação da Constituição. Em 1946 há mudanças na Constituição e fica imposto que é a União que deve decidir as diretrizes e Bases da educação (Saviani, 2005)

Por volta de 1960 o modelo da escola nova começa a entrar em declínio e começa a ser predominante um novo modelo de pedagogia, o que Saviani chama de modelo tecnicista. Em 1964 instaura-se no Brasil a ditadura militar e o modelo tecnicista ganha mais força; em 1969, com a Lei 5.540 o ensino superior é reformulado já levando em conta a influência tecnicista. Mas é em 1971, com a Lei 5.692 que essa reformulação chega no ensino médio, onde ele seria todo profissionalizado e era inspirado nas ideias de racionalidade, eficiência e produtividade. Concomitante a isso, surge uma forte crítica a esse modelo e ao próprio momento em que o país passava (Saviani, 2005).

Ao pensar esses modelos (Saviani os considera não críticos, uma vez que querem apenas reproduzir conhecimentos e realizar um controle social) nota-se que desde o princípio a educação vem sendo ferramenta do Estado para um maior controle de classes. Ao analisar mais profundamente as épocas de cada modelo e o que estava acontecendo no Brasil, percebe-se que a escola vem cada vez mais reproduzir as diferenças sociais e excluir uma parcela da educação.

Faria Filho (1998, p. 02) endossa essa perspectiva e o próprio tema desse trabalho, de que o território do sujeito pode levar a um processo de exclusão social, ao trazer como exemplo a proposta pedagógica da criação da cidade de Belo Horizonte, capital de Minas Gerais em que:

> Era dada tanta atenção e depositada tanta confiança nas suas possibilidades para desempenhar a árdua tarefa de transformar "súditos em cidadãos", desocupados em trabalhadores, "bárbaros em civilizados", que a nova Capital nem precisaria de escolas para as camadas mais pobres.

Entender essa linha histórica se faz muito importante para perceber a Psicologia da época.

A Psicologia entra na história da educação brasileira desde a época da primeira colônia, Almeida (2006, p.17), ao citar Cruces (2003) diz:

> Poderemos encontrar idéias psicológicas no Brasil desde a época colonial. De acordo com Massimi (1986/1987; 1988 e 1990) elas foram elaboradas ao longo da nossa história e podem ser encontradas em obras de autores brasileiros consagrados nas áreas da medicina, moral, teologia, política, arquitetura e outras afins, revelando preocupações com a definição do objeto e dos métodos do saber psicológico.

Em 1922, a medicina brasileira era fortemente influenciada pelo modelo de higienismo mental. O médico Ulisses Pernambuco, que em 1925 era diretor da Escola Normal Oficial cria a escola para anormais, mesmo percebendo sua boa intenção em tratar as crianças e suas grandes conquistas dentro da área da saúde mental, a escola para anormais e seus métodos de seleção dos alunos eram pautados nos padrões, da época, de normalidade, anormalidade e adaptação social. Não seguia os padrões de idade cronológica, mas sim de idade mental. Yazlle (1997) critica fortemente essa postura, uma vez que os alunos acabam sendo privados de participar de um processo de ensino regular. O que segrega e constrói estereótipos muito marcantes para crianças e adolescentes em seus processos de desenvolvimento, que por sua vez podem levar a estigmas que os acompanham pelo resto da vida.

Por volta de 1960, o trabalho do psicólogo escolar passa a ter uma forma mais adaptacionista, ou seja, é o psicólogo que lida e avalia como os comportamentos fogem dos padrões da época.

É em 1980, com a retomada do poder pelo povo, que a psicologia escolar começa a ser pensada de fato com propostas críticas. (Tanamachi, 2000, citado por Guzzo et al, 2010).

Desenvolvimento

Nessa altura da linha histórica, ressalta-se que os problemas sociais e de segregação escolar ainda não foram solucionados e a cada modelo pedagógico ou psicológico novo há uma maior contribuição para essa diferenciação social.

> Não podemos deixar de ressaltar que as desigualdades sociais são mantidas pelas discrepâncias que se concretizam em relação ao nível de escolaridade de crianças e adolescentes que frequentam o ensino público. De acordo com Guzzo, Martinez e Campos (2007), apesar de dados oficiais registrarem uma quase universalidade na

> matrícula de criança sem idade escolar no Ensino Fundamental, a escalada de abandono e evasão da escola continuava consolidada no país: apenas 36% se formaram no Ensino Médio e apenas 11% dos jovens entraram para o Ensino Superior. Um "*apartheid* educacional" sem precedentes, que exclui cerca de 80% das crianças, adolescentes e jovens do direito ao estudo completo até o nível superior. (Guzzo, et al, 2010, p. 133)

Saviani (1980), em seu texto: Escola e Democracia, explica que isso é um tipo de violência simbólica, em que a escola reproduz, mesmo que inconscientemente, o sujeito que pertence a classes sociais menos favorecidas não merece um ensino de qualidade. Outro fato que contribui para essa evasão é a cultura da meritocracia e do trabalho como uma forma de dignidade humana.

Nesse sentido, através dos encontros que tiveram como metodologia a Roda de Conversa, as professoras participantes relatam vivenciar e serem vítimas, também, de preconceitos quando dizem trabalhar nessa escola localizada na periferia. Dizem que além de serem questionadas sobre presenciarem possíveis atividades referentes ao tráfico, percebem que seus alunos também sentem isso na pele o que os levam muitas vezes à baixa autoestima e desmotivação a continuarem com os estudos.

Através do livro "A ralé brasileira: quem é e como vive" de Jessé de Souza (2009), é possível um esclarecimento efetivo referente a essa relação de sujeito-trabalho ao citar o caso de Juninho, um jovem de 21 anos que parou de estudar e conta que quando chegava em casa com um dinheiro para ajudar a custear as despesas, era melhor recebido que quando chegava com uma nota alta. Esse tipo de cultura, que inconscientemente é perpetuada, faz com que os jovens pensem cada vez mais que trabalhar é mais importante que estudar.

Exemplos de modelos e violências que acontecem na instituição escolar que vêm sendo perpetuados ao longo da nossa história são muitos. Geralmente ligados a classes sociais baixas e localidades que estão à margem das cidades. No livro: Cabeça de Porco de Soares, MV Bill e Athayde (2005), quando contam a história dos neguinhos do "busão", onde Celso (negro) conta sua história que aos 14 anos estava indo com seu amigo, Willian (branco), tentar alugar um ônibus para seguir o exemplo de sua mãe em viagens de excursão; para chegar no local da viagem, precisavam pegar um ônibus e ao entrar no mesmo uma mulher branca começa chama-lo de ladrão. Em seguida seu amigo informa aos passageiros que Celso não é ladrão, uma vez

que estava acompanhado dele, foi quando todos acreditaram que Celso não estava ali para roubar, já que estava em companhia de um branco. Celso ficou indignado com a situação e pela forma como se desenvolveu tudo, segundo o adolescente era o amigo quem estava com ele, inclusive a passagem havia sido paga por Celso. Diante do fato, Celso conta que ganhou muita coisa:

> Ganhei, inclusive, a consciência de que o maior preconceito se dá nas periferias, pois é lá que as pessoas possuem o mesmo grau de escolaridade, o mesmo nível social, é lá que as professoras são processadas por discriminação social, considerando que isso não acontece em escolas de ricos, onde não estuda preto, é ali que todos são quase iguais perante a lei, pois existe uma coisa que os difere. Um tem a cor do poder e o outro, da miséria. (p. 77)

Devido a toda essa segregação presente na nossa história da educação e Psicologia, há uma forte necessidade do sujeito se sentir pertencente ao ambiente escolar e que esse ambiente como um todo sinta-se pertencido ao território do qual faz parte.

Trazendo essa noção para a experiência realizada, é interessante a fala e a preocupação da diretora e vice-diretora ao apresentarem o espaço físico da escola. É perceptível em sua fala certa rigidez ao apresentar as condições de estar usufruindo daquele espaço. Ela diz do carinho que a comunidade tem para com aquela escola, das transformações positivas que já foram possíveis na vida de muitos jovens e dos desafios que enfrentavam para conseguir abarcar mais sujeitos para essa vivencia transformadora à partir do espaço educacional.

Martinez (2004), traz a premissa de que todo profissional da Psicologia, inserido no contexto escolar, deve trabalhar numa equipe em que todos necessitam estar interessados e em sintonia para melhorar a qualidade do processo escolar. O que vai ao encontro da fala de Lima (2005), ao apresentar um fazer psicológico crítico que visa transformações, objetivando a efetivação de uma escola com implicações sociais em que todos os sujeitos que passem por ela apreendam os saberes construídos pela humanidade ao longo do tempo além da formação de um olhar crítico, reflexivo e questionador.

É comum no relato do psicólogo escolar o dizer de que, inicialmente, não são bem recebidos por outros profissionais inseridos nesse contexto, por serem vistos como incapazes

de resolver problemas cotidianos nessas instituições. O que pode ser entendido através da contribuição de Lima (2005), como resquícios de um fazer pautado na psicometria, desvalorizando a subjetividade dos alunos, visto que nossa função era medir habilidades e classificar as crianças, gerando segregação, limitando-as de vivenciar o processo educacional regular, encarcerando suas diferenças, tirando assim, suas particularidades. E também, por não reconhecerem os psicólogos como alguém pertencente aquele ambiente, por serem pessoas diferentes com trabalhos e métodos diferentes que, no imaginário deles, desconhecem a realidade de uma sala de aula.

Pode-se perceber isso quando a então psicóloga que auxilia a escrita do texto, era estagiária de uma escola particular, também na cidade de Montes Claros- MG, no ano de 2011. O estágio era de consultoria colaborativa e era necessário que a estagiária apontasse para a professora da sala de maternal II o que poderia ser feito para colaborar e estimular mais a educação do aluno sem perder de vista seu cunho pedagógico. Em sua conversa com a professora foi questionado exatamente o fato da estagiária não pertencer aquele ambiente e, no ponto de vista da professora, não saber da história de vínculos daquele grupo e nem entender como aquelas relações de fato funcionam, já que o fato da estagiária estar lá duas vezes na semana por cerca de 5 meses, não fazia dela, uma integrante do grupo.

Martinez (2004, p. 42) diz que: por muito tempo “a atuação dos psicólogos vinculados ao contexto escolar esteve essencialmente focalizada no diagnostico, atendimento, orientação e intervenção em relações aos problemas emocionais de aprendizagem de comportamento”.

Outra contribuição remanescente desse fazer técnico é o consumo exacerbado de medicamentos na atualidade. O Conselho Federal de Psicologia (2013), diz que os medicamentos estão substituindo nossa alimentação, numa ilusão de que assim, problemas decorrentes da vida vivida são de ordem extraordinária e entendidos como possíveis distúrbios.

Sarte (1987) citado por Bezerra e Bezerra (2012), diz que o ser humano apenas pode ser compreendido ao se levar em consideração sua história individual, seu contexto familiar e rede sociológica. Acrescenta ainda, que para isso se faz necessário ir para além daquilo que é dito, ou seja, é preciso um olhar holístico, contextualizado.

Nesse sentido, Lima (2005), acrescenta que para se cumprir uma prática psicológica efetiva e consciente, em suas diversas áreas e em especial na educação, devemos compreender

o nosso estar no mundo, situando-nos historicamente. Martinez (2004), considera "o indivíduo como parte de sistemas relacionais constituídos cultural e historicamente". Dessa forma, o indivíduo deve se sentir que faz parte do ambiente e grupo social ao qual está inserido.

O autor considera ainda a educação como prática social. É sabido também que o psicólogo escolar é um agente que tem muito a contribuir nesse âmbito, por trazer um olhar diferenciado e uma escuta ativa, o que possibilita a ele:

> Sugerir, delinear e coordenar estratégias de intervenção direcionadas a potencializar o trabalho em equipe, mudar representações cristalizadas e inadequadas sobre o processo educativo, desenvolver habilidades comunicativas, mediar conflitos, incentivar a criatividade e a inovação, melhorar a qualidade de vida no trabalho. (Martinez, 2010, p. 48)

Para que o psicólogo escolar possa dar conta de trazer essa proposta para a prática, ele deve ser capaz de fazer e incentivar o "trabalho coletivo, reflexão conjunta, comunicação, negociar interesses e pontos de vistas diferentes" (Martinez, 2004). Pensando numa atuação prática, é demasiadamente importante que o psicólogo escolar se policie a todo o momento, sempre deixando em voga a história e caminhos pela qual a psicologia escolar percorreu para conseguir as premissas à qual se orienta atualmente. Numa tentativa de evitar corresponder a essa avalanche do querer respostas imediatas e prontas, que cada vez mais vem fazendo com que os sujeitos contemporâneos entendam a medicalização como algo natural e inerente à vida, justamente para trazer essa ilusão e resoluções instantâneas e frenéticas.

O Conselho Federal de Psicologia (2012), nos traz uma campanha sobre a Não Medicalização à vida, através dela podemos entender que a indústria farmacêutica é a segunda que mais fatura em todo o mundo, e isso não é sem consequência na vida dos sujeitos. É cabível dizer que sentimentos como medo, tristeza e alegria estão sendo medidos estatisticamente, e se ultrapassam uma certa métrica, deixam de ser considerados algo inerente à nossa condição de serres humanos, para algo patológico, que necessita de uma intervenção medicamentosa para ser consertado. Metamorfoseia-se questões de ordem não médica, em problemas médicos/biológicos.

É importante esclarecer que o profissional psicólogo não é contra o uso de medicamentos. Somos contra o uso excessivo de medicamentos, quando não acompanhados e supervisionados; quando não se olha o caso a caso, juntamente com as necessidades específicas de cada sujeito. Numa perspectiva puramente biológica e reducionista. Entendemos que cada pessoa é portadora de um universo único e singular, que deve ser respeitado dentro de suas particularidades.

Trazendo toda essa teoria e informação para o contexto escolar, é impensável que se responsabilize o aluno/criança único e exclusivamente o seu aprender ou não. Lima (2005), fala da importância da inserção dessa criança em um ambiente que forneça uma base segura em sua vida, onde encontre apoio em casa, alimentação e também, tenha tempo para brincar a fim de elaborar o que aprendido na escola, levando a uma possibilidade de aprendizado genuíno, a escola nesse sentido pode ser entendida como termômetro social.

Quando isso não acontece, crianças e adolescentes são diagnosticados e medicalizados erroneamente, gerando exclusão e culpabilização por seu mau desempenho escolar, além de patologizar o processo de ensino-aprendizagem, estigmatizar os alunos e reduzir os propósitos da Educação. (Conselho Federal de Psicologia, 2012).

Ainda pensando nos possíveis prejuízos de uma prática que não vai ao encontro da proposta da Ciência da Psicologia, e também da Psicologia Escolar, outra possível consequência que teremos é a nomeação e rotulação aos “alunos problemas”, que antes eram entendidos como portadores de alguma patologia que os impedia de aprender. O que não se fundamenta, uma vez que para Lima (2005), a educação e a realidade educacional é determinada por múltiplos fatores.

À vista disso, é importante entender que o psicólogo escolar deve sempre manter uma atitude próativa, não agir sem antes observar, pesquisar e considerar todo o contexto, sempre trazer para a responsabilização do processo escolar os pais, professores, alunos e funcionários. Levantar frequentemente questionamentos e provocações que levem os sujeitos e pensarem e repensarem suas atitudes perante a vida.

Para isso, é necessário ter a clareza de que nosso compromisso deve ser sustentado teórico e metodologicamente, sempre dialogando com outras ciências, e nesse campo, procurar se afinar com equipe pedagógica. Martinez (2004) salienta a importância da sensibilidade e

manejo que devemos ter ao nos inserirmos em uma instituição, visto que possivelmente se trata de uma equipe já constituída, logo, devemos ganhar a confiança aos poucos de maneira responsável e com base sólida.

Uma vez que, continuamos no pressuposto que o sujeito precisa se sentir pertencente ao ambiente e isso vale, também para os professores. Para que eles de fato entendam o papel de sujeito social na vida daqueles alunos, é necessário que a escola seja mais que o local de atuação ou dispositivo de renda para cada um. É importante que a instituição de ensino seja um espaço onde eles se signifiquem e resignifiquem enquanto seres de cunho social e afetivo, de forma a auxiliar os seus alunos nesse sentimento de pertencimento ao ambiente escolar.

Relato de experiência

Em concordância a tudo que foi citado acima, a acadêmica, na época cursando o sétimo período de Psicologia das faculdades Integradas Pitágoras de Montes Claros (FIP-Moc), Marcela Luiza Lopes Ferreira realizou um estágio profissionalizante em Psicologia Escolar, obrigatório na ênfase em Processos Educativos, na Escola Estadual Francisco Peres, localizada no bairro São Geraldo II na cidade de Montes Claros, Minas Gerais.

A prática aqui relatada teve como possibilidade metodológica a roda de conversa, a fim de possibilitar uma dinâmica comunicativa e produtiva com o grupo de professores. Nas palavras de Figueiredo e Queiroz (2013) essa metodologia possibilita uma participação efetiva dos membros, por favorecer a construção dialógica, e roda de conversa vai viabilizar o exercício do pensar compartilhado.

Os encontros ocorreram nas segundas-feiras, numa periodicidade quinzenal, iniciando às dezessete e meia (17h:30min) até as dezoito e meia (18:30min), posterior ao termino do período vespertino de aulas. As supervisões ministradas por Patrícia Queiroz Drumond se davam semanalmente às sextas-feiras nas dependências do Núcleo de Atenção à Saúde e Praticas Profissionalizantes – NASPP, no horário das dezenove horas (19:00h) até as vinte horas e meia (20h:30min).

O Núcleo de Atenção à Saúde e de Práticas Profissionalizantes – NASPP – é um serviço-escola das Faculdades Integradas Pitágoras de Montes Claros – FIPMoc – que surgiu com o intuito de integrar a teoria e a prática vivenciada e inserida em um contexto envolvendo

diferentes visões e dimensões da realidade em seus diversos campos (social, econômico, político, cultural, ético, etc.).

Foram realizados ao todo sete (7) encontros com os professores, entre os dias quinze (15) de setembro, referente à apresentação da prática, até o dia cinco (5) de dezembro, em que ocorreu o encerramento e uma pequena confraternização.

Após o primeiro encontro, momento que possibilitou a coleta de demandas, entendeu-se que seria interessante abordar a valorização da profissão de professor. Para isso foi reproduzido a música de Tânia Maya nomeada de "O Professor", posteriormente abriu-se a roda de conversa, com a frase disparadora "Professor: venturas e desventuras" a fim de fazer com que suas vivencias circulassem.

O segundo dispositivo utilizado para a realização das práticas foi a "Dinâmica da Estátua", uma vez que os professores pediram por recursos que envolvessem mais o movimento corporal, para trabalharem acerca do tema relacionamento interpessoais. Foi possível discutir sobre a dialética professor-aluno, aluno-professor, escola-professor, professor-aluno, em que puderam visualizar como o pertencimento de um lugar/papel sobre outra ótica e experiências oriundas desse lugar.

Um outro recurso utilizado foi o método de relaxamento embasado pela teoria cognitiva comportamental, no qual, conforme comandos, trabalha-se com a respiração diafragmal e com contrações e relaxamento dos músculos do corpo, somado a uma música ambiente instrumental. Após esse momento de relaxamento, a palavra foi passada as professoras de forma que a fala discorreu sobre o costume que estas têm em procurar sessões de relaxamento pela internet, sobre o limite pessoal, bem como importância deste tempo para si só.

Por fim, o último recurso proposto foi um jogo de cunho educacional chamado "A Hora do Rush". Na qual uma professora explanou sobre sua vida pessoal e profissional em relação a tática utilizada no jogo de organização, planejamento, aprendizagem e persistência.

A temática sobre território e pertencimento foi escolhida, entre outros motivos, pela (aparente) distância da localidade desse bairro em relação ao centro da cidade, que é de aproximadamente 10 km, o que nos leva a pensar sobre os –possíveis- desdobramentos e influência na vida dos seus moradores.

Entendendo que seja importante apresentar um pouco sobre a história do bairro, que inicialmente nomeado de Povoado São Geraldo II, dito por muitos moradores como um dos mais antigos da cidade. Tem em média 2,5 mil habitantes e em torno de 1,8 mil eleitores.

Por meio de documentos colhidos na prefeitura municipal, descobriu-se que há no perímetro urbano outro bairro com essa mesma denominação, São Geraldo. Outro aspecto que merece nossa atenção é o fato de que apenas recentemente, no ano de 2013 o local onde realizamos nossa prática foi concebido como bairro, este, é oriundo de um fracionamento de uma grande fazenda que foi dividida em lotes. Esse terreno ainda não foi completamente registrado, o que faz com que algumas famílias vivam na ilegalidade e enfrentem problemas com a implantação de água e luz.

No livro Cabeça de Porco (2005), os autores Soares, MV Bill e Athayde dizem que mesmo quando olhamos para um corpo ou objeto, não estaremos olhando para a mesma coisa, visto que a relação entre esses pontos perpassa nossas experiências e vivencias. “O corpo será sempre diferente na visão dos que o observa, de acordo com as relações que se estabelecem entre quem olha e quem é olhado”. (p. 173)

Ao entrevistar uma mulher, moradora do bairro há 8 (oito) anos, podemos afiançar essa perspectiva, quando ela diz “lá é bom e tranquilo, todo mundo conhece todo mundo, não tenho muito do que reclamar. Gosto de morar lá.” Quando perguntada sobre como é dizer para outras pessoas, que reside no bairro, afirma “são muitas piadinhas, dizem que moramos na roça, que é uma viajem chegar lá.” Termina dizendo que “não me importo com isso, pois vejo que muita coisa já melhorou, temos mais coletivos e se for olhar bem, não é tão longe.”

Para a escritora Clarice Lispector pertencer é viver e o não pertencimento gera solidão. Em seu texto Pertencer, ela relata o desejo de ofertar aquilo que há de bom dentro dela àquilo que ela pertence não desperdiçando o que ela nomeia de sua própria força.

Ao analisar algumas frases colhidas nas práticas de Roda de Conversa, é possível perceber a veracidade da temática trazida por Clarisse Lispector. A professora F. diz que sua vida é essa, que sempre trabalhou naquela escola dando o melhor de si. Fala do carinho que toda a comunidade nutre pela escola, de como se orgulham de como ela esta hoje, e que os professores e funcionários não medem esforços para manter as coisas em ordem e com zelo.

Quanto à localidade da escola, no segundo encontro foi relatado que ainda permeia entre os alunos a ideia de que eles não moram em Montes Claros, e sim e sua zona rural. Diógenes (1998) fala da transcendência do território em relação à sua dimensão físico-espacial, e de como isso influencia, principalmente os jovens, na construção de sua identidade e reconhecimento diante de uma sociedade que ainda se orienta numa lógicas excludente e normalizaste.

Podemos falar sobre o que ser reconhecido como morador de periferia, ex, invisibilidade

A acadêmica conclui seu trabalho afirmando a satisfação que sentiu em sua realização durante todo o processo, e de como essa experiência corroborou não apenas para sua formação profissional, mas também como pessoa, uma vez que pode acessar uma realidade outra, que sempre esteve ao seu lado, mas que nunca antes havia sido interiorizada.

Considerações finais

Por conseguinte, devido a todo esse percurso histórico de educação, escolarização, do desenvolvimento das classes sociais e econômicas e como são vivenciadas e diferenciadas em todos os territórios em que são inseridas é fácil perceber que essa realidade cultural se perpetua dia após dia nas escolas, fazendo com que pessoas em situação de vulnerabilidades sociais tendem a continuar estagnados nessa condição.

Formas de segregação e exclusão são vistas a todos momento; sendo quando eles não são vistos por muitos de nós “Não ser visto significa não participar, não fazer parte, estar fora, tornar-se estranho. / O sentimento de não pertencer, de estar fora, costuma ser doloroso” (Soares, MV Bill e Athayde. 2005). Os autores acima falam de situações rotineiras na vida de pessoas que vivem à margem da sociedade e passam, mesmo na escola, local que deveria ser de pertencimento e acolhida, despercebidos pelo olhar do Outro. Segundo os mesmos autores, ao negligenciar a existência do outro e seu mundo subjetivo é o mesmo que anular o próximo e refletir nossa intolerância pautada na estigmatização pelo simples fato de sua existência.

Quanto aos rótulos e estereótipos que a própria escola corrobora para repetição e reprodução dessa lógica excludente. Essa prática sentencia aos jovens da periferia a certeza de que a realidade que eles conhecem é a única, ou seja, é como se vivessem na era feudal em que não há possibilidade de mobilidade social.

Portanto, há uma necessidade de fazer com que os estudantes de escolas públicas se sintam pertencentes às suas instituições de ensino e territórios que abrangem a localidade em que residem. Ao obter esse sentimento de pertencimento o estudante consegue se significar nesse ambiente e procurar meios de mudar e melhorar a realidade do seu território de pertencimento. Dessa forma, esses, agora sujeitos significados, podem visualizar e procurar uma nova alternativa e perspectiva de futuro.

Seria inválido de nossa parte, como atuantes do mundo acadêmico e profissional, fazermos todo esse levantamento e estudo apontando várias críticas do que não fazer e ao mesmo tempo, não tentar apontar uma possível solução que norteie para a diminuição de danos, a fim de, efetivamente, transformar essa realidade. Mas, pensar em alternativas que funcionem em todos os territórios seria apenas a reprodução de mais uma segregação e desvalorização cultural já que isso é muito presente em nossas escolas. Cada localidade e território conta com sujeitos diferentes e formas de expressar suas culturas, portanto, há uma necessidade de se pensar nessas alternativas de mudança respeitando e observando o caso a caso, suas particularidades e desejos dos sujeitos e escolas em questão.

Referências:

Almeida, Sandra Francesca Conte de. (2006). *Psicologia Escolar: ética e competência na formação e atuação profissional*. Campinas, SP: Editora Alínea.

Athayde, C.; MV Bill; soares, L. E. **(**2005). *Cabeça de Porco***.** Rio de Janeiro: Objetiva.

Bezerra, M. E. S., Bezerra, E. N. (2012). Aspectos humanistas, existenciais e fenomenológicos presentes na abordagem centrada na pessoa. *Ver NUFEN*, São Paulo, V. 4, n.2, p.21-36, dez.

Conselho Federal de Psicologia (CFP). (2012). *Subsídios para a campanha Não à medicalização da vida: medicalização da educação.* Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia. Centro de Referencia Técnica em Psicologia e Políticas Públicas- CREPOP. (2007). Referência Técnica para atuação do(a) psicólogo(a) no CRAS/SUAS. Brasília. DF: Conselho Federal de Psicologia.

Diógenes, G. (1998). *Cartografias da cultura e da violência: gangues, galeras e movimento Hip Hop***.** São Paulo: Annablume; Fortaleza: Secretaria da Cultura e Desporto.

Faria Filho, Luciano Mendes de. (1998). O espaço escolar como objeto da história da educação: algumas reflexões. *Revista da Faculdade de Educação, 24*(1), 141-159.

Figueiredo, A. A. F.; Queiroz, T. N. (2013). A utilização de rodas de conversa como metodologia que possibilita o diálogo. In: *Seminário internacional fazendo gênero 10:* desafios atuais dos feminismos, 2013, Florianópolis-SC. A utilização de rodas de conversa como metodologia que possibilita o diálogo. Florianópolis. v. 10. p. 1-10.

Figueiredo, A. A. F.; Queiroz, T. N.(2013) A utilização de rodas de conversa como metodologia que possibilita o diálogo. In: *Seminário internacional fazendo gênero 10: desafios atuais dos feminismos*. Florianópolis-SC. v. 10. p. 1-10.

Freitas, L. (2009). A instituição do fracasso: a educação da ralé. In: Souza, Jessé. *Ralé brasileira: quem é e como vive*. Belo Horizonte, MG:UFMG.

Guzzo, Raquel S.L. Et al. (2010). Psicologia e educação no Brasil: Uma visão da história e possibilidades nessa relação *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Vol. 26. n. especial, pp. 131-141.

Lima, A. O. M. N. de. 2005. *Breve histórico da psicologia escolar no Brasil***.** Psicologia argumento, Curitiba, v.23, n.42, pp. 17-23, jul/set.

Martinez, A. M. (2010). *O que pode fazer o psicólogo na escola?* Em aberto, Brasília, v.23, n.83, pp. 39-56, mar.

Sampaio, J. *et al.* (2014). *Limites e potencialidades das rodas de conversa no cuidado em saúde: uma experiência com jovens no sertão pernambucano.* Interface (Botucatu), Botucatu, v. 18, supl. 2, pp. 1299-1311.

Saviani, D. (2005). *Pedagogia histórico-crítica***.**9 ed. Campinas, SP: Autores Associados.

Saviani, D. (2011). *Concepções de escola, ensino e aprendizagem*. Novembro.