

**50 anos de produção
em Psicologia da Educação
Relatos de Pesquisa**
1969-2019

Todos os direitos desta edição reservados a Pontes Editores Ltda.
Proibida a reprodução total ou parcial em qualquer mídia
sem a autorização escrita da Editora.
Os infratores estão sujeitos às penas da lei.
A Editora não se responsabiliza pelas opiniões emitidas nesta publicação.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Ronca, Antonio Carlos Caruso. / Almeida, Laurinda Ramalho de. (Orgs.)

50 Anos de produção em Psicologia da Educação: relatos de pesquisa
Antonio Carlos Caruso Ronca / Laurinda Ramalho de Almeida (Orgs.)
Campinas, SP : Pontes Editores, 2019

Bibliografia.
ISBN 97885-2170-131-6

1. Educação - psicologia da educação I. Título

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação - psicologia da educação - 370

50 anos de produção em Psicologia da Educação Relatos de Pesquisa

1969-2019

Antonio Carlos Casuso Ronca
Laurinda Ramalho de Almeida
Organizadores

 PUC-SP

Pontes

Copyright © 2019 - dos organizadores representantes dos colaboradores
Coordenação Editorial: Pontes Editores

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP

Reitora
Profª Drª Maria Amalia Pie Abib Andery
Vice-Reitor
Prof.Dr. Fernando Antonio de Almeida
Pró-Reitor de Pós-Graduação
Prof.Dr. Marcio Alves da Fonseca
Assessor da Pró-Reitoria de Pós-Graduação
Prof.Dr. Odair Furtado
Diretora da Faculdade de Educação
Profª Drª Madalena Guasco Peixoto
Vice Diretor da Faculdade de Educação
Prof.Dr. Ivo Ribeiro Sá
Coordenador do P.E.P.G em Educação: Psicologia da Educação
Prof.Dr. Antonio Carlos Caruso Ronca
Vice – Coordenadora do P.E.P.G em Educação: Psicologia da Educação
Profª Drª Laurinda Ramalho de Almeida
Assistente de Coordenação do P.E.P.G em Educação: Psicologia da Educação
Edson Aguiar de Melo

Conselho Científico

Anna Helena Altenfelder - Cenpec
Antonio Carlos Caruso Ronca - PUC-SP
Bernardete Angelina Gatti - Fundação Carlos Chagas
Clarilza Prado de Sousa - PUC-SP
Ecleide Cunico Furlanetto - UNICID
Kaciana Nascimento Silveira Reis - UFMA
Laurinda Ramalho de Almeida - PUC-SP
Melania Moroz - PUC-SP
Marcia de Souza Hobold - UFSC
Marli Eliza Dalmazo Afonso de André- PUC-SP
Mitsuko Aparecida Makino Antunes - PUC-SP
Natalia de Mesquista Matheus - Fundação Vanzolini
Sergio Vasconcelos de Luna - PUC-SP
Vera Lucia Trevisan de Souza - PUCAMP
Vera Maria Nigro de Souza Placco - PUC-SP

PONTES EDITORES

Rua Francisco Otaviano, 789 - Jd. Chapadão
Campinas - SP - 13070-056
Fone 19 3252.6011
ponteseditores@ponteseditores.com.br
www.ponteseditores.com.br

2019 - Impresso no Brasil

SUMÁRIO

PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO: ESPAÇO DE ENFRENTAMENTO DOS DILEMAS DO SÉCULO XXI	9
Antonio Carlos Caruso Ronca Laurinda Ramalho de Almeida	
UM PERCURSO DE ENSINO E PESQUISA INSPIRADO EM DOIS GRANDES EDUCADORES: JOEL MARTINS E PAULO FREIRE.....	25
Ana Maria Saul	
CONVERSANDO SOBRE O CAMPO DA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO	45
Bernardete Angelina Gatti	
ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA COGNITIVA DA LEITURA	73
Maria Regina Maluf Renan Sargiani	
VARIÁVEIS QUE AFETAM O IDEB MUNICIPAL: DEMONSTRAÇÃO POR MEIO DO CHAID	99
Natalia de Mesquita Matheus Sergio Vasconcelos de Luna	
ANÁLISE DE UMA POLÍTICA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: PROJETO BOLSA ALFABETIZAÇÃO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO	133
Adriana Teixeira Reis Marli Eliza Dalmazio Anfonso de André	
A RELAÇÃO MUSEU/ESCOLA: DIMENSÃO SUBJETIVA DA ARTICULAÇÃO ENTRE CULTURA E EDUCAÇÃO	155
Marina Barbosa da Cruz Teixeira Antonio Carlos Caruso Ronca	

A DIMENSÃO SUBJETIVA DA DESIGUALDADE SOCIAL: UM ESTUDO SOBRE AS SIGNIFICAÇÕES DA ESCOLA ENTRE ESTUDANTES POBRES E RICOS 183

Raizel Rechtman

Jamille Georges Reis Khouri

Marcos Martins do Amaral

Ana Mercês Bahia Bock

O PROGRAMA ENSINO INTEGRAL (PEI) NO ESTADO DE SÃO PAULO:
APRENDIZAGENS DE GESTORES, COORDENADORES, DOCENTES
E DISCENTES, NO TEMPO E ESPAÇO ESCOLAR 203

Selma Oliveira Alfonsi

Rafael Conde Barbosa

Vera Maria Nigro de Souza Placco

DE ESTUDANTE A PROFESSORA: A INSERÇÃO PROFISSIONAL DE EGRESSAS
DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E AS RELAÇÕES
COM A DOCÊNCIA 223

Carla Patrícia Ferreira da Conceição

Isabela Djanina Barbedo

Marina Lopes Pedrosa Poladian

Laurizete Ferragut Passos

CRIANÇAS DE SEIS ANOS NO ENSINO FUNDAMENTAL: A IMPORTÂNCIA
DO MOVIMENTO 247

Fátima Bissoto Medeiros Cintra

Laurinda Ramalho de Almeida

PROGRAMAÇÃO INFORMATIZADA DE ENSINO DO VERBO SER
EM LÍNGUA ESPANHOLA 271

Rosana Valiñas Llausas

Melania Moroz

PROFISSIONAL DE APOIO AOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: GANHO OU PREJUÍZO
PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA, NAS SIGNIFICAÇÕES CONSTITUÍDAS
POR UM DELES 287

Agda Malheiro Ferraz de Carvalho

Claudia Leme Ferreira Davis

A EXPERIÊNCIA ESCOLAR DE CRIANÇAS QUE HABITAM OCUPAÇÕES
DE MORADIA: NARRATIVAS DE MÃES 305

Andreia Badan Fisher

Luciana Szymanski

AS CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA PARA A COMPREENSÃO DA ESCOLA E DOS PROCESSOS DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES	327
Wanda Maria Junqueira de Aguiar	
Elvira Maria Godinho Aranha	
Maria Emiliana Lima Penteado	
DA “CRIANÇA QUE NÃO APRENDE” A “TODA CRIANÇA É CAPAZ DE APRENDER”: LIÇÕES HISTÓRICAS DE PEREIRA, ITARD, SÉGUIN E MONTESSORI	351
Kaciana Nascimento da Silveira Rosa	
Mitsuko Aparecida Makino Antunes	
ANÁLISE DA TRAJETÓRIA DE UM PERIÓDICO ACADÊMICO: A REVISTA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO.....	371
José Gilberto de Andrade Silva	
Clarilza Prado de Sousa	
SOBRE OS AUTORES	395



PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO: ESPAÇO DE ENFRENTAMENTO DOS DILEMAS DO SÉCULO XXI

Antonio Carlos Caruso Ronca
Laurinda Ramalho de Almeida

Alegria que não se celebra, não se renova!
(dito popular italiano)

Este é um livro de celebração. Temos muito a comemorar: 50 anos da existência de um Programa que foi, no Brasil, o 1º Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Educação e o 2º em Educação. Na PUC-SP, teve papel fundamental na origem da Pós-Graduação pois, a partir da sua criação, em 1969, começou a organizar-se o setor de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da PUC-SP que conta hoje com mais de 30 Programas.

As marcas da produção do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação – PED, conforme sua primeira denominação, estão presentes nos profissionais que atuam em diferentes segmentos de ensino e ocupam postos de responsabilidade em secretarias estaduais e municipais em, praticamente, todos os estados brasileiros.

Difícil registrar toda a história e produção do PED em um percurso de 50 anos. Mas comemorar, no sentido etimológico, é *lembrar junto*. “E lembrança é quando, mesmo sem autorização, seu pensamento reapresenta um capítulo”, define uma criança no livro de Adriana Falcão (2003).

Quantos capítulos os pensamentos dos professores que hoje integram o PED, alguns dos quais remanescentes dos primeiros anos de seu funcionamento, poderiam rerepresentar! Com isso retratar não só a história de um Programa, mas de um ideal de Universidade na PUC-SP que se concretizou porque um conjunto de pioneiros, emprestando as palavras de Luna (2010), articulou-se em torno de aspirações e ações, que anteciparam a reforma universitária e a criação da Pós-Graduação na PUC-SP. Afirma Luna (2010) que o objetivo dessa articulação era a formação de quadros para assumir funções acadêmicas e administrativas, na própria Universidade, o que estava coerente com os objetivos definidos pelo Parecer 977/65 (BRASIL, 1965) que foram adotados pelos Programas de Pós-Graduação criados na época:

1. formar professorado competente que possa atender à expansão quantitativa de nosso ensino superior; garantindo, ao mesmo tempo, a elevação dos atuais níveis de qualidade;
2. estimular o desenvolvimento da pesquisa científica por meio da preparação adequada de pesquisadores;
3. assegurar o treinamento eficaz de técnicos e trabalhadores intelectuais do mais alto padrão para fazer face às necessidades do desenvolvimento nacional em todos os setores. (p.130)

Segundo Luna (2010), os dois primeiros objetivos foram incorporados à implantação na Pós-Graduação da PUC-SP.

É de se registrar, ainda, referendados pela análise de Luna, que a articulação por ele referida foi muito bem sucedida, e em curto espaço de tempo professores fortemente vinculados à Universidade aceleraram sua titulação, grupos de alunos foram tornados monitores e em seguida, assistentes, outros estimulados a concorrer a bolsas de estudo no exterior para, ao voltar, assumir postos de liderança.

O PED surgiu desse caldo de cultura pioneira e estimulante. Sobre esse aspecto, o capítulo da primeira titulada no Mestrado

do PED – professora Ana Maria Saul - é um depoimento tanto sobre o Programa, como sobre seu criador e pioneiro coordenador professor Joel Martins.

Outros capítulos poderiam surgir da memória dos que aqui labutaram desde os primórdios do funcionamento do PED e aqui permaneceram, e estes capítulos seriam relacionados ao fato de que o PED sempre foi um Programa plural, dando liberdade aos seus professores de trabalharem com diferentes abordagens da Psicologia, desde que a diretriz dada aos cursos trouxesse a contribuição da Psicologia para a Educação no sentido de clarear a compreensão dos fenômenos relacionais entre pessoas, principalmente na área educacional. *Grosso modo*, vem à lembrança a primeira década de funcionamento do PED: aulas sobre Behaviorismo, Fenomenologia, Cognitivismo (Jean Piaget, Jerome Bruner), Psicologia Humanista (Carl Rogers, Thomaz Gordon), Aprendizagem Significativa de Ausubel, que resultaram em pesquisas que produziram conhecimento pertinente para solução de problemas educacionais.

A estas primeiras abordagens foram se agregando outras linhas teóricas, e grupos de professores e alunos se reunindo para discutir questões epistemológicas e implicações para a prática educacional sobre as proposições teóricas de Vigotski e Wallon que se tornaram também expoentes para estudos e para propostas de pesquisas. Vão surgindo novas proposições teóricas para a compreensão da escola e dos processos de formação de educadores: psicologia sócio-histórica, teorias da atividade, representações sociais, identidade profissional, profissionalidade docente, grupos colaborativos.

O capítulo elaborado por Bernardete Gatti, uma das primeiras professoras do Doutorado no PED (onde já fora professora no Mestrado, desde seus primeiros anos de funcionamento) é bastante elucidativo da constituição e trajetória da área de estudos denominada Psicologia da Educação, e ao fazê-lo, elucida também a trajetória da área no contexto brasileiro e, particularmente, do PED–PUC-SP.

Lembra Gatti em capítulo apresentado nesta coletânea que

todo conhecimento caminha em função de conhecimentos anteriores, de uma cultura científica e institucional preexistente, por complementações ou contraposições, por atos de pensar em formas convergentes, confirmadoras ou complementares, e formas divergentes, com diferenciações e até rupturas ou saltos cognitivos.

Neste livro comemorativo, optamos por apresentar relatos de pesquisas realizadas recentemente e não no transcorrer dos 50 anos, pois a volta ao passado é necessária para apreender a historicidade de nossas instituições e de nossas práticas, mas as instituições e as práticas resultam de intervenções sobre a realidade em função de uma intencionalidade claramente definida, no caso do PED, a favor de estudos e pesquisas nos termos propostos por Gatti, neste livro:

[...] considerar um sentido mais amplo, um objetivo-guia maior, para estudos e pesquisas. Uma visão mais clara, uma filosofia social associada ao trabalho científico. Alguns propõem a importância de ter como referência visar com os estudos a emancipação do ser humano, o considerar a natureza das diferenças sem confundi-las com particularidades, saindo de um cientificismo estrito, fechado em si, individualista, a ciência pela ciência, em abstrato, para a concepção de ciência como atividade coletiva e social. Inserir-se no trabalho de pesquisa [...] na perspectiva que esses conhecimentos favoreçam o desenvolvimento do humano e da sociedade em um novo diapasão que tem a ver com o bem coletivo.

No final do 1º quartel do século XXI, a sociedade brasileira continua atravessando graves problemas sociais e educacionais, a ponto de nos levar a pensar se as palavras de Charles Dickens,

escritas em 1859, em *Um conto de Duas Cidades* para descrever acontecimentos ocorridos em 1775 não oferecem uma descrição adequada para nosso tempo:

Foi o melhor e o pior dos tempos, a idade da sabedoria e a da insensatez, a era da fé e a da incredulidade, o Século das Luzes e a Estação das Trevas, a primavera da esperança e o inverno do desespero. Tínhamos tudo e nada tínhamos, íamos todos diretamente para o Céu, ou íamos em direção diametralmente oposta – em suma, aquele período era de tal modo semelhante ao atual que algumas das suas autoridades mais estridentes insistiam em falar dele no grau superlativo: de superioridade ou de inferioridade. (DICKENS, 1982, p.11)

As pesquisas registradas nesta coletânea dão indícios de que a Psicologia da Educação, como área de conhecimento, pode se propor como espaço de enfrentamento para os dilemas do século XXI.

A Psicologia tem sido uma das áreas do conhecimento que mais tem influenciado a Educação. No entanto, a discussão da relação da educação com a psicologia ou vice-versa é recorrente e, em diferentes momentos históricos, essa relação chegou a ser muito polêmica, com pontos referenciais muito distintos.

No caso do Brasil, na década de 1970 uma das preocupações centrais da Psicologia era fornecer subsídios para o entendimento dos conceitos de ensino e aprendizagem. Os autores mais influentes eram Skinner, Carl Rogers, Jerome Bruner, Jean Piaget e David Ausubel, que tiveram nessa época suas obras traduzidas para a língua portuguesa.

Por volta de 1980 começam a ocorrer mudanças profundas na interação Psicologia e Educação. O fim da ditadura militar, o início da democratização do país com a eleição de Tancredo Neves em 1985 e a promulgação da Constituição Federal de 1988, são fatos marcantes na caracterização deste novo cenário.

A conquista da ampliação dos espaços democráticos permite que a nova Lei de Diretrizes e Bases, Lei 9394/96, seja aprovada pelo Congresso Nacional, em dezembro de 1996, após ampla mobilização e participação dos mais diferentes segmentos ligados à educação e com intensa discussão no nosso parlamento.

O número de cursos de pós-graduação em educação vai aumentando e surgem editoras e revistas brasileiras, com autores nascidos aqui, especializadas em educação e/ou áreas afins. À medida que a democracia vai se consolidando em nossa sociedade, emerge aos poucos, a consciência de que vivemos num país profundamente caracterizado pela desigualdade, conforme explica Ronca (2015):

...numa sociedade que continua profundamente caracterizada pela desigualdade social e econômica e que se manifesta no crescimento desigual das regiões brasileiras, no acesso diferenciado aos bens de consumo e aos bens culturais por parcela significativa da população e pela contínua discriminação que sofrem negros, indígenas, mulheres e pessoas com deficiência e também naquela que se manifesta nas questões referentes ao gênero. (pág. 96)

Em função da possibilidade de maior organização da sociedade civil, aumenta a pressão sobre os três poderes, executivo, legislativo e judiciário para que se faça cumprir o previsto na Constituição Federal de 1988 que previa 8 anos obrigatórios para o Ensino Fundamental dos 7 aos 14 anos. O acesso à educação básica, cada vez mais, é entendido como um direito de todo ser humano.

A chegada em maior número dessas crianças de 7 a 10 anos à escola pública provoca, tanto nos pesquisadores como nos gestores, a necessidade urgente de se reverem crenças e hábitos arraigados no corpo docente e também os próprios fundamentos epistemológicos da educação e das ciências aplicadas como a psicologia da educação e a sociologia da educação.

A expansão das matrículas nos primeiros anos da educação básica no início da década de 1980 encontra, muitas vezes, uma escola despreparada para lidar com crianças vindas de uma realidade de pobreza e às vezes de extrema pobreza. Nessas circunstâncias era frequente a atribuição da culpa pelo fracasso escolar aos próprios alunos, ou às suas famílias. Havia também o pré-conceito segundo o qual a origem de classe seria um determinante poderoso para supostas “*dificuldades de aprendizagem*” de algumas crianças. Como consequência desse ideário, a reprovação era muito alta nos anos iniciais.

Ao lado do combate à reprovação e abandono, o poder público passa a se ocupar de outros graves entraves, para que se possa efetivar o respeito ao direito à educação que toda criança tem, ou seja o direito ao acesso às escolas e sua permanência nelas. Emerge também o enfrentamento da distorção série-idade, do racismo e da ampla questão da melhoria da qualidade da educação para garantir que toda criança possa adquirir o conhecimento historicamente acumulado.

Tais temas passam a fazer parte da agenda da Psicologia da Educação na busca de contribuir para o trabalho dos educadores nas escolas e dos gestores que atuavam nos sistemas, dentro de uma dimensão de totalidade.

A escola pública entra com muito vigor nessa agenda. Na busca da compreensão de totalidade, durante os anos de 1980 e 1990 vários autores brasileiros refletem sobre as relações entre educação e sociedade e o papel da Psicologia da Educação na interpretação dos fenômenos escolares, em face das mudanças que se processavam no conjunto da sociedade.

Nesse sentido, o aluno que frequenta as escolas de educação básica no Brasil deve ser entendido “como um sujeito concreto, síntese de múltiplas determinações, que dão-se num contexto histórico.” (LIBÂNEO, 2004, p. 160). E assim, a escola tem o desafio de contribuir para mudanças no indivíduo e também de contribuir

para transformações no conjunto da sociedade, que levem sempre em consideração a dignidade humana e os direitos humanos, conforme determina a Constituição do Brasil.

Nessa perspectiva, quando a Psicologia da Educação se debruça sobre os seus objetos de estudo como ensino, aprendizagem, formação de professores, ela o faz buscando compreender também os fatores sociais mais amplos que interferem na produção do conhecimento ou na vida escolar.

Um dos desafios atuais da Psicologia da Educação é o de superar perspectivas reducionistas, que na explicação do fenômeno educacional, ora dão importância exclusiva aos fatores individuais ora buscam superar aquelas que apenas privilegiam fatores sociais para o entendimento dos problemas de aprendizagem ou da própria escola.

A partir da década de 1980 a Psicologia da Educação passa por um processo de intenso questionamento sobre o seu papel numa sociedade com uma brutal desigualdade e, principalmente, a partir de 1990 até os dias de hoje, a escola pública passa a ser palco de fortes intervenções do poder estatal que, com as mais diversas políticas públicas, busca encontrar solução para problemas da escola pública. Tais ocorrências se, por um lado, fizeram com que as pesquisas sobre a escola pública se desenvolvessem em um contexto de intensas intervenções externas, por outro lado possibilitou evidenciar como a Psicologia da Educação pode contribuir para a formulação de políticas públicas.

A produção recente do PED reflete o que foi dito anteriormente e está profundamente marcada pela análise de políticas públicas ou pela análise da escola pública que é submetida - às vezes em excesso - a frequentes intervenções de diferentes governos.

Os catorze relatos de pesquisas que compõem esta coletânea, desenvolvidas pelos atuais professores do PED e seus orientandos, abarcam diferentes aspectos da relação Psicologia e Educação, como áreas complementares e imbricadas, com preponderância ora

de uma, ora de outra. Conhecimentos de outras áreas disciplinares são considerados para dar maior robustez às discussões sobre a realidade apreendida.

A temática do ciclo de políticas públicas educacionais hoje vigentes no país, envolvendo diferentes segmentos de ensino e categorias profissionais, é abordada por um conjunto de textos. Um outro grupo de pesquisas aborda questões que se referem direta ou tangencialmente ao cotidiano escolar, com o objetivo de compreender situações que envolvem tanto a ambiência de ensino como aquelas que ocorrem fora da escola, mas que atravessam seus muros.

As súmulas, que seguem para orientar o leitor, evidenciam diferentes suportes teórico-metodológicos: behaviorismo, fenomenologia, psicogenética walloniana, psicologia sócio-histórica, história da psicologia, psicologia cognitiva.

O capítulo elaborado por Maria Regina Maluf e Renan Almeida Sargiani discute a questão da alfabetização na perspectiva da Psicologia Cognitiva da Leitura, arrolando estudos de autores nacionais e internacionais sobre o “conhecimento gerado pelas neurociências, que fornece as bases da psicologia cognitiva da leitura”. Os autores discutem, a partir das pesquisas relatadas, que os avanços das neurociências estão produzindo progressos no ensino e no enfrentamento das dificuldades na aquisição da habilidade da leitura.

Natália de Mesquita Matheus e Sergio Vasconcelos de Luna descrevem resultados de pesquisa sobre o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, que foi criado em 2007 pelo MEC e objetiva medir a qualidade da aprendizagem e ajudar os gestores a estabelecer metas para a qualidade da educação. Os autores analisam diferentes variáveis que afetam este indicador e apontam que, apesar de se referir ao desempenho nas disciplinas de língua portuguesa e, matemática, e ao fluxo dos alunos, os dados analisados mostram como o IDEB sofre influência de outras

variáveis. O desempenho anterior do município constituiu-se na variável mais significativa. O estudo ainda analisa os resultados no IDEB relacionados com questões de investimento educacional. Deve-se ressaltar ainda que os resultados produzidos por este trabalho poderão ajudar os gestores a escolher políticas públicas que poderão afetar a qualidade da aprendizagem.

O capítulo escrito por Adriana Teixeira Reis e Marli André relata pesquisa que buscou investigar as contribuições do Projeto Bolsa Alfabetização, desenvolvido pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo de 2007 a 2015, e que propunha uma integração entre a escola pública e as instituições de ensino superior que ofertavam cursos de formação de professores. As autoras discutem inicialmente o conceito de políticas públicas. Apontam para o duplo objetivo dessa intervenção do governo do estado: contribuir para a formação inicial de professores e melhorar o nível de alfabetização das crianças que frequentavam a escola pública, como previsto no Plano de Metas. Mostram os diversos ganhos com a implantação dessa política pública e o significado de sua desativação sem que fosse precedida por uma séria avaliação de todo o esforço realizado durante 8 anos.

A importância da articulação entre Educação e Cultura é analisada por Marina Barbosa Cruz Teixeira e Antonio Carlos Caruso Ronca que a reconhecem como um processo fundamental para a construção da cidadania e para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem. A pesquisa realizada estudou o Programa Mais Cultura nas Escolas por ser uma política pública recente e que enfoca tal articulação. Dentro desse programa foi escolhida a relação museu-escola, que se insere na busca de tempos e espaços educativos ampliados, que levem em conta a cidade como território educador. Tendo como referencial a psicologia sócio-histórica, buscou-se apreender os sentidos e significados atribuídos por educadores à relação entre museus e escolas. As informações colhidas permitiram identificar inúmeros impactos na prática pedagógica e as transformações ocorridas a partir da articulação entre cultura e educação.

O tema central da pesquisa conduzida por Raizel Rechtman, Jamille George Reis Khouri, Marcos Martins do Amaral e Ana Bock é a desigualdade social, que perpassa o conjunto de processos sociais e experiências dos sujeitos em uma determinada sociedade. Há no fenômeno da desigualdade uma dimensão subjetiva que afirma a presença ativa dos sujeitos na construção e desenvolvimento da desigualdade social. O estudo buscou dar visibilidade à desigualdade que se apresenta na construção de significações de estudantes pobres e ricos da cidade de São Paulo sobre o processo de escolarização de cada um. Foi utilizada, para a análise das informações os núcleos de significação de Aguiar e Osella (2013). A relação com a escola, seu papel na construção do futuro, a relação com o conhecimento, a violência, surgiram na análise da dimensão subjetiva da desigualdade social

O Programa de Ensino Integral (PEI) no Estado de São Paulo é o tema de duas pesquisas relatadas no capítulo de Selma Oliveira Alfonsi, Rafael Conde Barbosa e Vera Maria Nigro de Souza Placco. Foram utilizados múltiplos instrumentos de coleta de dados: entrevistas com gestores, coordenadores, docentes e discentes, observações *in loco*, questionário, análise de documentos com o objetivo de identificar os significados da experiência do PEI para educadores e alunos envolvidos. Os dois estudos mostram que o PEI é uma política pública que coloca o aluno em relevo como protagonista de sua aprendizagem. Importante ressaltar que as escolas participantes apresentam um conjunto de ações de formação dos docentes que estão articuladas com as diretrizes do PEI. As duas pesquisas revelaram que o PEI apresenta possibilidade de construção de espaços democráticos de aprendizagens.

A inserção profissional de professoras iniciantes egressas do Programa Residência Pedagógica da Universidade Federal do Estado de São Paulo UNIFESP constituiu a temática central das pesquisas conduzidas por Carla Patricia Ferreira Conceição, Isabela Djanina Barbedo, Marina Lopes Pedrosa Poladian e Laurizete Ferragut Passos. Os dados coletados pelas três pesquisas reafirmam a im-

portância de políticas públicas de acompanhamento e preparação dos futuros professores no processo de inserção profissional. O Programa Residência Pedagógica analisado se insere como um mecanismo de qualificação da formação inicial dos licenciados. Os achados da investigação revelam que a residência pedagógica proposta pela UNIFESP é um programa bem sucedido e que a passagem de estudante a professora é facilitada especialmente em relação à gestão de sala de aula, ao planejamento e à avaliação das atividades.

O texto de Fátima Bissoto Medeiros Cintra e Laurinda Ramalho de Almeida relata uma pesquisa que teve como objetivo compreender como estava sendo tratada a motricidade das crianças de seis anos no ensino fundamental. Por meio das observações realizadas, o movimento, sob a ótica da psicogenética de Henri Wallon, é discutido em relação ao processo de ensino, ao espaço, à representação e à capacidade de atenção e de concentração das crianças. As autoras afirmam que o movimento é pouco explorado e que a função motora não é percebida, pelas professoras observadas, em suas características de expressividade e de afetividade e como favorecedora da função simbólica.

A temática da pesquisa desenvolvida por Rosana Valiñas Llausas e Melânia Moroz foi o aprendizado de línguas estrangeiras. Tendo por base os estudos sobre relações de equivalência, o objetivo foi ensinar, com o uso de software, o verbo *ser* no presente do modo indicativo em língua espanhola, para falantes de português. Os participantes eram estudantes do ensino médio. Concluiu-se que o procedimento de ensino foi eficaz para o ensino do verbo *ser* em espanhol, pois a partir de apenas três relações ensinadas, emergiram novos repertórios não diretamente ensinados, dentre eles, leitura, escrita manuscrita do verbo em espanhol e tradução para o português do verbo tanto ditado quanto escrito.

O objetivo da pesquisa desenvolvida por Agda Malheiro Ferraz de Carvalho e Cláudia Leme Ferreira Davis foi apreender a signifi-

cação que um profissional de apoio fazia de seu trabalho junto a alunos com deficiência, tendo em vista ser esta uma função recém-adotada em uma escola pública municipal. O estudo pautou-se na Psicologia Sócio-Histórica e coletou dados por meio de uma entrevista. O relato evidenciou que os alunos com deficiência dificilmente interagem com os professores e tampouco havia planejamento específico de ensino para eles, o que levou o entrevistado a assumir funções docentes, mas sem direito a participar das reuniões docentes e das ações formativas na escola. A compreensão desse profissional acerca de sua função indica a importância de definir estratégias inclusivas para alunos com deficiência e “mostra quão longe se está de uma escola proveitosa para todos”.

O capítulo de Andréia Badan Fischer e Luciana Szymanski tem como objetivo apresentar uma pesquisa interventiva realizada junto à famílias de ocupações de moradia, na cidade de São Paulo. A investigação, na perspectiva do pensamento fenomenológico existencial, tem suas raízes em trabalhos de atenção e práticas psicoeducativas nas ocupações. Preocupa-se, mais especificamente, com a experiência de mães que vivenciam esse contexto e em suas relações nesse espaço a partir de suas próprias narrativas. A pesquisa permitiu o contato e sistematização de diferentes aspectos sobre o cotidiano das ocupações, a maioria atravessada por preconceitos vividos pelas mães e filhos (as) especialmente nas escolas, por serem pobres, negros (as) e fazerem parte de um movimento de luta por moradia.

O capítulo apresentado por Wanda Maria Junqueira de Aguiar, Elvira Godinho Aranha e Maria Emiliana Lima Penteado dá visibilidade à constituição e às contribuições do Grupo de Pesquisa Atividade Docente e Subjetividade (GADS), ancorado na perspectiva da Psicologia Sócio-Histórica. O objetivo do grupo é produzir conhecimento teórico-metodológico sobre pesquisa e formação docente e aplicá-los em processos de formação de educadores de escolas públicas e particulares. O texto faz referência a algumas pesquisas para evidenciar que “o movimento do GADS é de pensar e criar

modos de pesquisar e agir, para transformar contextos históricos que insistem em disseminar desigualdades sociais”.

O capítulo de Kaciana Nascimento da Silveira Rosa e Mitsuko Aparecida Makino Antunes apresenta as ideias de quatro educadores: Pereira, Itard, Séguin e Montessori, considerando suas concepções de infância, de aprendizagem e desenvolvimento, de formação de professores e, por fim, a ideia de que toda criança é capaz de aprender, sustentada em práticas pedagógicas por eles desenvolvidas. Esses educadores afastaram-se do modelo de intervenção médico-terapêutica, priorizando uma abordagem pedagógica fundamentada nos conhecimentos disponíveis na época.

A pesquisa que finaliza esta coletânea tem como objeto de estudo uma das produções mais relevantes do programa aniversariante: a Revista Psicologia da Educação da PUC-SP. Fundada em 1995, quando não havia no Brasil nenhuma revista com o propósito de divulgar textos e pesquisas sobre Psicologia da Educação, circula até hoje com significativa receptividade nos meios acadêmicos. José Gilberto de Andrade Silva e Clarilza Prado de Sousa apresentam o resultado das análises realizadas nessa revista. Foram selecionados 40 números da publicação da revista, de 1995 a 2015. Para a análise foram considerados três aspectos: os bibliométricos, referentes aos indicadores extrínsecos e intrínsecos a partir dos quais habitualmente se classifica uma revista científica; os aspectos que dizem respeito à qualidade dos artigos; uma análise lexicográfica dos títulos e palavras-chave. O estudo evidenciou que o periódico tem sido um importante meio de divulgação das pesquisas da área de conhecimento Psicologia da Educação.

Celebrem conosco nossa alegria! Boa leitura.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S.. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, [s.l.], v. 94, n. 236, p.299-322, abr. 2013.

BRASIL/MEC/SESU. Parecer nº 977/65. Definição dos Cursos de Pós-Graduação. Brasília: *Documenta*, nº 44, p. 244-269.

DICKENS, C. *Um conto de duas cidades*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982

FALCÃO, A. *Mania de Explicação*, São Paulo, Moderna, 2001.

LIBÂNEO, J. C. Psicologia Educacional: uma avaliação crítica, in *Psicologia Social: o homem em movimento*, São Paulo. In: LANE, S. *Psicologia Social: o homem em movimento*, São Paulo, Editora Brasiliense, 2004, p. 158-180/1984.

LUNA, S. 40 anos do PED. Evidências de uma missão (bem) cumprida/cumprida. *Psicologia da Educação*, São Paulo, 31, 2º sem. 2010, p. 139-148.

RONCA, A.C.C. A qualidade da educação: políticas públicas e equidade. In: RONCA, A.C.C. e ALVES, L. R. *O plano nacional de educação e o sistema nacional de educação: educar para a equidade*, São Paulo, Fundação Santillana, 2015, p. 95-110.



UM PERCURSO DE ENSINO E PESQUISA INSPIRADO EM DOIS GRANDES EDUCADORES: JOEL MARTINS E PAULO FREIRE¹

Ana Maria Saul

PRIMEIRAS PALAVRAS

Tendo cursado o Mestrado e o Doutorado no Programa de Educação: Psicologia da Educação da PUC-SP, proponho-me a refletir sobre as marcas dessa formação em meu percurso profissional, como professora e pesquisadora da PUC-SP, com a grande inspiração de dois grandes mestres.

Joel Martins foi meu professor e orientador no curso de Mestrado; foi ele que me apresentou a PUC-SP e me estimulou a fazer graduação nessa Universidade quando era meu professor e diretor na Escola Normal, no Instituto de Educação Padre Anchieta. A ele, o meu reconhecimento e a minha homenagem, pela sua coragem, ousadia e protagonismo em relação à pós-graduação da PUC-SP e do Brasil. Em particular, por ter despertado em mim, desde a escola Normal, o gosto pela vida acadêmica. Devo a ele, também, muito da formação que recebi, como pesquisadora, e muitas das oportunidades que ele me proporcionou em minha carreira docente. O professor Joel Martins foi um dos encontros felizes que tive em minha trajetória acadêmica e profissional.

¹ Esse texto, aqui revisto e ampliado, foi publicado quando da comemoração dos 40 anos do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Educação da PUC-SP.

Enquanto cursava o doutorado, nos primeiros anos de 1980, tive o grande prazer de me encontrar com Paulo Freire, que voltava de um exílio de 16 anos. Encontrei, em Paulo Freire, referências fundamentais para a minha tese de doutorado e para a minha prática docente. Mantive os dois como companheiros de viagem, em minha trajetória de professora e pesquisadora. Com eles aprendi fundamentos científicos, a importância da rigorosidade metódica, a dimensão política da educação e, principalmente, lições de vida.

O texto apresenta reflexões sobre a experiência que tive como aluna da primeira turma de Mestrado e do Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Educação da PUC-SP. Neste texto destaco as contribuições desse Programa e, em especial, a inspiração de dois grandes mestres, em minha trajetória de docente e pesquisadora e evidencio o quanto minha tese de Doutorado, que apresenta a criação de um novo paradigma de avaliação - a Avaliação Emancipatória - tem tido repercussões importantes.

Minha trajetória acadêmica e profissional tem fortes raízes na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), onde cursei graduação e pós-graduação e na qual sou professora, desde 1970, até hoje.

Fui aluna da primeira turma que ingressou no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Educação e defendi a primeira Dissertação desse Programa, em 1971.

Como comemorar também é lembrar, nesse texto quero evocar algumas lembranças sobre o funcionamento do curso, condições de trabalho dos mestrandos e processos de ensino. A partir dessas memórias, pude confrontar diferenças de condições em que se dava o trabalho acadêmico, naquele momento, com aquelas presentes no momento atual, para os alunos da pós-graduação.

REVIVENDO ALGUMAS LEMBRANÇAS

No final dos anos 60, quando eu terminava o curso de Pedagogia, fui convidada a integrar o grupo de assistentes (assim era chamado) do professor Joel, na condição de auxiliar de ensino. As aulas eram planejadas por esse grupo e discutidas com o professor Joel. Lembro-me ainda, bastante bem, do primeiro tema que preparamos para os alunos do primeiro ano de Pedagogia e que se denominava: Como Estudar. Essa experiência em docência no ensino superior foi fundamental para a minha formação, ao longo de minha carreira.

A política de formação de docentes na Universidade, sob a orientação/supervisão de professores experientes, resultou na qualificação de professores que integraram o quadro de professores. Muitos deles se mantêm até hoje na PUC-SP e são docentes de Programas de Pós-Graduação, com produção acadêmica reconhecida em todo o território nacional. Lamentavelmente, essa política se extinguiu, ao longo do tempo.

Nessa ocasião, o professor Joel estava criando a Pós Graduação da PUC-SP e propôs ao grupo de assistentes que ingressassem na Pós-Graduação. Tenho presente, ainda, que fui chamada para uma entrevista com os professores Joel Martins e José Pastore, na qual me indagavam sobre os meus propósitos acadêmicos e sobre os compromissos que eu estaria disposta a assumir. Fui aprovada nessa entrevista e ingressei no Programa, no primeiro semestre de 1969.

A estrutura do Programa, à época, era composta por sete disciplinas básicas: Lógica do Conhecimento Científico, Psicologia Educacional Avançada, Psicologia do Desenvolvimento, Psicologia da Aprendizagem, Estatística Aplicada, Metodologia da Pesquisa e Problemas Brasileiros, totalizando 22 créditos. As disciplinas optativas totalizavam seis créditos. Nessa primeira edição do curso, foram oferecidas as seguintes disciplinas optativas: Fundamentos Psicológicos do Currículo e Medidas Educacionais. Completavam

os 34 créditos exigidos para a conclusão do Programa, os seis créditos de Preparação de tese.

Como o curso estava sendo organizado, o professor Joel Martins foi o docente das disciplinas relacionadas à área da Psicologia, sua especialidade. A Metodologia da Pesquisa foi ministrada pela professora Menga Ludke; o professor José Pastore assumiu o curso de Lógica do Conhecimento Científico; para a disciplina de Estatística Aplicada, foi convidado o professor José Severo de Camargo Pereira. A professora Carmem Lúcia Barroso foi responsável pela disciplina de Medidas Educacionais.

Considero que tive muito bons professores. Todos eles demonstravam seriedade de propósitos, compromisso com a formação do pesquisador, em nível de pós-graduação, muita competência e experiência nas áreas de conhecimento nas quais atuavam.

As suas práticas evidenciavam estilos diferentes que refletiam as suas concepções do que deveria/estava sendo a pós-graduação, que mal se formava, e as suas visões do que era o ensino no âmbito da formação do pesquisador.

Algumas lembranças ainda povoam, com intensidade, a minha memória.

O professor Joel Martins preparava as aulas e trazia sempre um roteiro/resumo escrito para trabalhar durante a aula e o distribuía aos alunos. Sua aula consistia na análise e discussão de temas, a partir do roteiro por ele elaborado. O grupo pequeno de estudantes permitia um contato muito próximo com o professor. As aulas eram dadas na sala do professor Joel, no subsolo do prédio sede da PUC (prédio velho).

Quando a Pós-Graduação foi instalada no prédio novo da PUC, tendo o professor Joel como presidente da Pós-Graduação, as aulas passaram a ser ministradas na sala da Presidência, em torno à mesa de reuniões - que é a mesa que está hoje em uma das salas do quinto andar. O professor Joel costumava emprestar, para os

alunos que se interessavam, alguns livros de sua biblioteca pessoal. Eu levei, em alguns fins de semana, livros para ler em minha casa. Eram livros muitos bem conservados, que rescendiam a almíscar, indicando o manuseio e a preferência do professor por determinadas fragrâncias.

Esses livros, sempre atuais, que ele trazia de suas viagens aos Estados Unidos, quase anualmente, eram bastante volumosos. Eu me preocupava em não poder ler o livro, devido ao grande número de páginas, em um final de semana. Um dia eu disse isso a ele, no que me respondeu. “Leve e faça uma leitura em diagonal”. Com essa ação ele buscava familiarizar os alunos com a nova literatura que sempre selecionava em suas viagens e que compunha a sua biblioteca pessoal.

A presença de alunos em torno do professor Joel era constante. Ele, frequentemente tinha uma proposta para nós, seus assistentes. Em um janeiro, mês de férias, ele me pediu que fizesse a revisão de um texto sobre Currículo que ele pretendia publicar. Dediquei-me todo o mês, com muita atenção, a essa tarefa que tomei, com muita responsabilidade. Iniciadas as aulas, em março, fui apresentar o meu trabalho ao professor Joel. Ele olhou as marcações que eu havia feito e disse “tem muita coisa para fazer. O texto não está bom”. E desistiu de publicar essa produção. Na ocasião não consegui entender bem essa decisão do professor Joel. Fiquei pensando a respeito, durante algum tempo...

A exigência da língua inglesa era grande, no Programa. Os livros indicados pelo professor Joel, com raras exceções, estavam todos em inglês.

O principal autor indicado na disciplina Lógica do Conhecimento Científico foi Ernest Nagel e, evidentemente, à época, seus textos estavam em inglês. Para a primeira prova, o professor Pastore distribuiu aos alunos uma cópia do texto “The importance of love”, com a proposta de que ele fosse lido, compreendido e formalizado. Não foi fácil!!

O professor Severo, docente de Estatística, era temido pelos alunos. Sua competência e 'fama', em relação à exigência junto aos alunos, se estendia desde a USP, onde era professor titular. Na minha turma, os alunos foram surpreendidos, em uma das ocasiões de prova, com um teste de inteligência. E esse resultado compôs a nota semestral da disciplina! No decorrer dos semestres, vários alunos abandonaram o curso de pós-graduação porque não conseguiam ser aprovados em Estatística.

A minha dissertação, orientada pelo professor Joel Martins, e defendida em novembro de 1971, teve o seguinte título: Modelo da pesquisa em ação aplicada ao treinamento de professores. Tive liberdade para escrever a dissertação, com um tema que eu gostava, originado de práticas que eu vinha desenvolvendo em escolas de primeiro grau (nomenclatura da época), em situações de orientação de professores. Ao interesse de formação de professores aliei a metodologia da pesquisa em ação, conforme modelo desenvolvido por Stephen Corey, nos Estados Unidos. Pareceu-me importante o trabalho que o autor desenvolvia com os professores, em um centro, na Universidade de Maryland. Os problemas que os professores encontravam em suas práticas eram analisados por meio de um método de solução de problemas, a partir de hipóteses explicativas. Essas eram testadas, com o concurso da teoria e, uma vez validadas, o grupo de professores partia para a elaboração de hipóteses de ação, que significavam ações para solucionar os problemas encontrados em sala de aula. Gostei dessa proposta do autor e a estudei com profundidade. Minha pesquisa resultou em uma proposta que denominei 'Modelo da Pesquisa em Ação aplicado ao Treinamento de Professores'. Não foi possível, porém, fazer qualquer crítica sobre as práticas e a política de formação e treinamento de professores. A proposta cindia-se exclusivamente à metodologia de trabalho com os docentes. Estávamos no período mais duro da ditadura militar (1969-1971).

De acordo com Lopez e Mota:

(...) Em outubro de 1969, a cúpula militar escolheu o novo presidente do Brasil, Emilio Garrastazu Medici, da “linha dura” e também gaúcho, que se torna, no dia 30 desse mesmo mês, o terceiro presidente militar. Foram os anos mais negros do regime obscurantista instaurado em 1964 (...). (2008, p. 802)

Minha dissertação precisou, portanto, ser “muito bem comportada” do ponto de vista político, ou seja, sem qualquer menção crítica à situação político-social que o Brasil vivia. Do ponto de vista da rigorosidade técnico-acadêmica, porém, seguiu à risca o que foi apresentado no manual: *Subsídios para a Redação de Dissertação de Mestrado e Tese de Doutorado*, de autoria do professor Joel Martins. Destaco que a revisão bibliográfica precisou incluir, de acordo com o manual e as exigências do orientador, a referência aos artigos publicados nos periódicos mais importantes de Educação e Psicologia, dos últimos dez anos, relacionados ao meu tema de pesquisa. No período em que cursei o Mestrado, essas revistas eram publicadas nos Estados Unidos e na Inglaterra e tiveram que ser consultadas nas bibliotecas da PUC-SP e da Universidade de São Paulo (USP). Lembro que o advento da internet, que hoje facilita a pesquisa de mestrandos e doutorandos, somente se ampliou, no Brasil, em meados da década de 90. Ressalto, também, que, no período em que estive no Mestrado e Doutorado, os trabalhos eram entregues aos professores, datilografados em máquinas de escrever mecânica. Para garantir uma melhor apresentação da dissertação, contratei o trabalho de uma datilógrafa profissional que trabalhava com máquina de escrever elétrica, com esfera - um luxo -, e o custo desse trabalho foi bastante alto. A impressão foi feita em um mimeógrafo elétrico. Embora com esses melhores recursos disponíveis, à época, considero que a qualidade da impressão não foi boa.

Da banca de defesa de minha dissertação participaram os professores doutores: Joel Martins (orientador), Dermeval Saviani e Maria Amélia Azevedo Goldberg.

Os ganhos em relação à minha formação, como docente e pesquisadora, foram muitos. O Mestrado me abriu muitas portas. Concluí o curso em um momento em que eram poucos os titulados na pós-graduação *stricto sensu*. Fui convidada para assumir aulas em vários cursos de pós-graduação em instituições de ensino superior no Estado de São Paulo que trabalhavam com o *lato sensu*, na expectativa de que esses cursos se transformassem em *stricto sensu*.

Na área da pesquisa, não me faltaram oportunidades: coordenei o Setor de Pesquisa da Experimental Dr. Edmundo de Carvalho, conhecida como Experimental da Lapa, em São Paulo, e desenvolvi projetos na Fundação Carlos Chagas e em órgãos públicos, como o INEP/MEC.

Em 1975, quando foi criado o Programa de Pós-Graduação em Supervisão e Currículo na PUC-SP², pelo professor Joel Martins, fui convidada a assumir aulas nesse Programa. Os novos desafios e as exigências da docência em Pós-Graduação não me permitiram dar sequência aos estudos logo após ter concluído o Mestrado. Também, os compromissos familiares contribuíram para minha decisão de adiar o Doutorado.

Ingressei no Doutorado no início da década de 1980, também no Programa de Psicologia da Educação, com a intenção de aprofundar minha formação como pesquisadora.

O Programa de Doutorado, iniciado em 1982, tinha um menor número de créditos a serem cumpridos, em comparação ao Mestrado. Essas disciplinas foram inicialmente assumidas pelos professores Joel Martins, Maria Regina Maluf, Abigail Alvarenga Mahoney, Maria Amélia Goldberg, Bernardete Gatti. A maior ênfase, logo, o maior número de créditos centrava-se no desenvolvimento da tese.

Não era exigido dedicação total ao curso, por parte dos alunos. Sendo assim, eu pude, ao mesmo tempo em que cursava as discipli-

2 Em junho de 1997, a Comissão Geral de Pós-Graduação aprovou a alteração do novo regulamento e nome do Programa, passando o mesmo a ser denominado Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo.

nas, atuar como docente. Na ocasião, embora eu não tivesse ainda o título de Doutor, já coordenava o Programa de Pós-Graduação em Educação: Supervisão e Currículo (1983-1989). Nessa experiência como docente e coordenadora de um curso de Pós-Graduação, foi se conformando o meu tema-problema de pesquisa para a tese.

Nesse período de abertura democrática³, a PUC-SP, já com tradição de resistência política, recebeu o professor Paulo Freire que retornava de um exílio de 16 anos.

O seu retorno ao Brasil somente foi possível em 1980, após a Lei da Anistia. A convite do então arcebispo de São Paulo, Dom Paulo Evaristo Arns, ingressou no quadro de professores da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Nessa instituição de ensino atuou como docente e orientador de pesquisas durante os últimos 17 anos de sua vida.

Paulo Freire assumiu aulas no Programa de Supervisão: Currículo. Tive a grande felicidade de partilhar com ele, pelo período de quase duas décadas, o espaço da sala de aula, dirigindo os seminários das terças-feiras à tarde e, por isso, posso testemunhar a coerência entre o seu “fazer docente”, originado da reflexão sobre sua prática, em diálogo constante com educadores e educandos de diferentes países do mundo, e de suas proposições político-pedagógicas.

Permito-me destacar, nesse relato, o que aprendi com o “jeito de ser docente” de Paulo Freire⁴. Em 1983, o Programa de Pós – Graduação no qual trabalhávamos passava por uma reformulação curricular; como uma das novas propostas, foram definidos seminários para orientar a pesquisa dos alunos. Esses seminários seriam conduzidos por uma dupla de docentes. Paulo Freire e eu fomos incumbidos de coordenar um dos seminários, com essa

3 Lopez e Mota assim se manifestam: (...) Em face ao clamor popular estimulado por instituições da sociedade civil o governo estabelece, em 1981, *eleições diretas* para todos os cargos executivos, excetuando-se os de presidente e de prefeito das capitais e das áreas de segurança nacional. (...) em fins de 1984 ocorreria a negociação que levou, em 15 de janeiro de 1985, à eleição indireta, pelo Congresso, de Tancredo Neves, um presidente civil (2008, pp.804-805).

4 Excertos do livro que escrevi para a coleção Grandes Mestres da PUC-SP: PAULO FREIRE *uma prática docente a favor da educação crítico-libertadora*, constam dessa parte deste.

nova configuração. Começamos a trabalhar juntos às terças-feiras, dirigindo esses seminários.

No início de cada semestre tínhamos um longo encontro de planejamento. Para esse planejamento geral do semestre, Paulo Freire costumava *me chamar*, para um almoço ou um café, em sua casa; depois *partíamos*, como dizia ele, para fazer o planejamento. Ele procurava sempre ouvir o que eu estava pensando em relação ao próximo semestre; daí discutíamos bastante e chegávamos às propostas. Ele fazia questão de ressaltar que os nossos desejos, os nossos sonhos de professores seriam confrontados com os sonhos dos alunos e, por isso, propunha que a primeira coisa que faríamos em sala de aula seria discutir, com os discentes, a proposta de trabalho dos seminários. Considerávamos, para a elaboração do plano, as expectativas do alunado, as possibilidades de tratamento da temática e as avaliações dos semestres anteriores, realizadas pelos discentes. Esses diálogos com Paulo Freire sempre foram muito produtivos, ricos e fraternos.

No primeiro dia de aula ele se preocupava, inicialmente, em ouvir os alunos para que as suas necessidades e expectativas estivessem contempladas na proposta de trabalho a ser desenvolvida no semestre. Isso era feito em uma sala de aula arrumada em círculo, ambiente propício ao diálogo, onde todos os participantes podiam se ver face a face e onde Paulo Freire podia “tocar” algumas pessoas da roda, que estavam a sua direita ou a sua esquerda, colocando delicadamente a mão sobre seus ombros; fazia isso em alguns momentos, num gesto muito espontâneo, como se quisesse ser melhor entendido ou, ainda, para chamar o seu interlocutor à participação. Quem conviveu com Paulo Freire e teve a oportunidade de estar mais perto dele, seguramente, vai se lembrar da expressividade dos seus gestos. Ele era um homem que falava com as mãos.

Na condução do trabalho de sala de aula Paulo Freire propunha que, num primeiro momento, ouvíssemos as preocupações de pesquisa dos alunos, *seus sonhos*, como ele dizia. Mesmo que esses

projetos fossem embrionários, ele fazia questão de estimular seus autores a dizer os seus sonhos, ainda que estes não estivessem detalhados ou totalmente claros. A partir do relato dos projetos, ou intenções de pesquisa, passava-se a um segundo momento em que se trabalhava com as diferentes temáticas que daí emergiam, encontrando-se os eixos importantes de cada um desses projetos e os “fios comuns” entre eles. Deste modo eram aprofundadas as temáticas fundamentais que contribuía para as diferentes pesquisas. Além de selecionar os tópicos básicos de discussão, Paulo Freire considerava importante propor aos alunos que se exercitassem na produção escrita durante o curso e discutissem as suas produções em sala de aula. Ele me dizia: *Vamos propor ao grupo que, em cada sessão, a cada aula, possam reagir não só oralmente, no momento da aula, dizendo o que pensam a respeito das temáticas, mas vamos, também, desafiar-los para escrever pequenos textos, uma página que seja, e, na sessão seguinte nós ouvimos essas páginas e nos manifestaremos em relação a elas.*

De um modo recorrente nas análises, ele destacava, como prioritário, o compromisso com a luta contra situações de opressão e a favor de uma práxis democrática. No bojo das discussões, emergiam os temas: justiça social, poder, liberdade, democracia, utopia, ética, construção do conhecimento, compromisso social, formação do educador, educação como ato político, leitura da realidade, valores do ser humano.

Quando defini que a minha tese seria um estudo avaliativo do Programa de Pós-Graduação em Supervisão e Currículo visando a uma recriação do mesmo, com a participação de docentes e discentes, consultei cada um dos professores do Programa a respeito do interesse e possibilidade de participar do desenvolvimento da pesquisa. Pedi a Paulo Freire um momento para conversarmos a respeito. Ele me ouviu com atenção e me disse que o que eu queria fazer era semelhante a um trabalho que ele havia feito em Genebra, junto ao Conselho Mundial das Igrejas. Perguntei-lhe sobre o registro desse trabalho, onde eu poderia consulta-lo e

ele me disse que Michel Seguiet havia registrado a pesquisa em um livro que não tínhamos no Brasil. Lamentei e, na mesma hora ele me disse que em sua próxima viagem ao exterior buscaria um livro para mim. Eu agradeci muito, mas fiquei pensando que Paulo Freire, dado os seus compromissos no exterior, não se lembraria de procurar o livro para mim.

Qual não foi a minha satisfação quando, de volta de uma viagem à Suíça, dois meses depois de nossa conversa, Paulo Freire vem me encontrar na porta da sala de aula com o livro de Michel Seguiet: *Critique institutionelle et créativité collective*. Foi uma surpresa inesquecível e esse livro foi de fundamental importância para a minha tese.

Em meados dos anos 1980, o professor Joel Martins voltou a dar aulas no Programa de Educação: Supervisão e Currículo por dois ou três semestres, trabalhando com fenomenologia. Eu me encontrei na condição de coordenar dois grandes mestres, duas grandes personalidades. Aprendi nessa experiência, a importância de respeitar e valorizar estilos diferentes de trabalho, pensamentos, posições e experiências. Lembro-me ainda de uma ocasião em que o Prof. Joel dizia ao professor Paulo Freire que, o que ele propunha, como método de trabalho, em sua Pedagogia era, eminentemente fenomenologia. Embora Paulo Freire tenha raízes fenomenológicas em seu pensamento pedagógico, ele fazia questão de insistir com Joel sobre a intencionalidade política de suas ideias. Esse foi um dos debates memoráveis.

Quero destacar, em minha trajetória acadêmica no Doutorado, a produção de minha tese que se intitulou: *Avaliação Emancipatória: uma proposta democrática para reformulação de um curso de pós-graduação*, orientada pela professora doutora Maria Amélia Goldberg.

O contexto político me permitiu, à época, elaborar uma tese que construía um paradigma de avaliação democrática apoiado fortemente nos conceitos de conscientização e emancipação, referenciais da matriz de pensamento de Paulo Freire.¹ Foram os anos da chamada abertura política.

Nesse contexto pude ter, na banca de defesa de minha tese, o Professor Doutor Paulo Freire, ao lado dos professores doutores: Maria Amélia Goldberg (orientadora), Joel Martins, Maria Laura Barbosa Franco e José Luiz Domingues.

Em minha pesquisa de Doutorado, apresentei um novo paradigma de avaliação, a Avaliação Emancipatória. A literatura educacional registrou, pela primeira vez, a denominação “avaliação emancipatória” criada nessa tese de doutorado defendida em 1985 e publicada em 1988.

O novo paradigma foi construído de forma contrastante, isto é, suas características principais - em termos de “enfoque, definição, objetivos, implicações, limitações, contribuições e papel do avaliador” - foram discutidas à luz das características de outros modelos contemporâneos de avaliação de currículo.

O paradigma da avaliação emancipatória, tendo como referências teórico-metodológicas a avaliação democrática, a crítica institucional, a criação coletiva e a pesquisa participante, constituiu-se em matriz praxiológica que descreve, analisa e critica uma dada realidade, visando a transformá-la. Construído, inicialmente, para a avaliação de programas educacionais, tem se revelado como um referencial valioso também para avaliação de programas sociais, além dos educacionais, bem como para a avaliação de políticas públicas.

A avaliação emancipatória tem dois objetivos básicos: iluminar o caminho da transformação e beneficiar as audiências no sentido de torná-las autodeterminadas. O primeiro objetivo indica que essa avaliação está comprometida com o futuro, com o que se pretende transformar, a partir do autoconhecimento crítico do concreto, do real, que possibilita a clarificação de alternativas para a revisão desse real. O segundo objetivo aposta no valor emancipador dessa abordagem, para os agentes que integram um programa. Esse processo pode permitir que os participantes de uma ação, através da consciência crítica, imprimam uma direção às suas ações nos

contextos em que se situam, de acordo com valores que elege e com os quais se comprometem no decurso de sua historicidade.

O conceito de conscientização, conforme definido por Paulo Freire, é a ideia-força desse paradigma, pois o processo de conscientização é a mola mestra de uma pedagogia emancipadora.

De acordo com Freire,

A conscientização é (...) um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se 'des-vela' a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em "estar frente à realidade" assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da práxis, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens. Por isso mesmo, a conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Exige que os homens criem sua existência com um material que a vida lhes oferece (...). A conscientização não está baseada sobre a consciência de um lado, e o mundo de outro; por outra parte, não pretende uma separação. Ao contrário, está baseada na relação consciência-mundo. (1980, pp. 26-27)

O suporte epistemológico deste paradigma apoia-se no diálogo, que, segundo Freire (1978, p. 78) é "encontro entre os homens, mediatizado pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu". Todavia, esse diálogo a que Freire se refere requer um pensamento crítico e é também capaz de gerar um pensamento crítico. Esse diálogo é, na proposta de Freire, condição para a comunicação, e esta, condição para uma verdadeira educação.

O paradigma da avaliação emancipatória inclui os conceitos de emancipação, decisão democrática, transformação e crítica educativa. Não é demais lembrar que a avaliação não é uma prática neutra; ao contrário, é comprometida com valores e, portanto, com intencionalidade.

A esse propósito, Paulo Freire (1997) contribui com uma reflexão sobre a intencionalidade da avaliação, apresentada em seu último livro, escrito em vida, *Pedagogia da autonomia, saberes necessários à prática docente*:

(...) a questão que se coloca a nós, enquanto professores e alunos críticos e amorosos da liberdade, não é, naturalmente, ficar contra a avaliação, de resto necessária, mas resistir aos métodos silenciadores com que ela vem sendo às vezes realizada. A questão que se coloca a nós é lutar em favor da compreensão e da prática da avaliação enquanto instrumento de apreciação do “que-fazer” de sujeitos críticos a serviço, por isso mesmo, da libertação e não da domesticação. Avaliação em que sei estimule *o falar a* como caminho do *falar com*. (FREIRE, 1997)

Os pressupostos metodológicos do paradigma da avaliação emancipatória são o antidogmatismo, a autenticidade e compromisso, a restituição sistemática, o ritmo e o equilíbrio da ação-reflexão.²

Três momentos caracterizam esta avaliação: a descrição da realidade (o programa que está sendo focalizado), a análise crítica e a criação coletiva; estes momentos não são estanques; por vezes se interpenetram constituindo-se em etapas de um mesmo e articulado movimento.

Os procedimentos de avaliação previstos nessa proposta de avaliação, caracterizam-se por métodos dialógicos e participantes; predomina o uso de entrevistas livres, debates, análise de depoimentos, observação participante e análise documental.

Não são desprezados os dados quantitativos, mas a ótica de análise é predominantemente qualitativa.

É possível dizer que o paradigma da avaliação emancipatória está alinhado com o tipo de avaliação que Daniel Stufflebeam³ denominou “avaliação centrada no objetivo transformador” que contempla abordagens de agenda social e de defesa de direitos. Tais abordagens têm intencionalidades de geração de mudança social. As avaliações, nessa perspectiva, comprometem-se com o “direito à informação” para os participantes dos programas que estão sendo avaliados e demais públicos interessados. O acesso à informação é uma condição de partilha de poder e, portanto, uma oportunidade de fortalecimento dos participantes, tanto para a compreensão e julgamento do programa como para a participação na tomada de decisões. Em pesquisas avaliativas conduzidas com essas abordagens, tanto a perspectiva dos participantes como a dos profissionais avaliadores ganham relevo no julgamento dos programas. Desta forma, proporciona-se o engajamento democrático dos participantes do programa no levantamento e interpretação dos achados das avaliações. Essas são avaliações que utilizam, geralmente, uma orientação qualitativa.

No dizer de Stufflebeam, essas abordagens vêm se destacando no campo da avaliação de programas, marcadamente apoiadas em princípios democráticos, de equidade e justiça social.

Com a intenção de transformar o paradigma da avaliação emancipatória em ato, a tese apresenta uma experiência prática de vivência do próprio paradigma, em ação. A pesquisa empírica realizada em minha tese teve como lócus o Programa de Pós-Graduação em Supervisão e Currículo. Escolhi esse lócus de pesquisa porque, no momento em que iniciei meu trabalho de doutorado, nada me inquietava mais do que algumas questões geradas no âmago de minha própria práxis profissional. Em 1983, em seu oitavo ano de funcionamento, ao lado da avaliação proposta pela CAPES, esse Programa experienciou, portanto, um processo de autoavaliação,

a partir da proposição e vivência desse novo paradigma na área da avaliação educacional, a avaliação emancipatória.

A Avaliação Emancipatória permitiu, à equipe do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da PUC-SP, engajar-se em um projeto político-pedagógico de transformação de sua prática e destacar-se na produção de conhecimento sobre a área de avaliação, no contexto da pós-graduação brasileira.

Este paradigma foi amplamente discutido em âmbito nacional, na reunião anual da Associação Nacional de Pós Graduação em Educação (ANPEd), em 1987, e essa discussão estimulou a criação de uma comissão de docentes, em nível nacional, que elaborou uma proposta de avaliação para a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), órgão do Ministério da Educação, como forma de aprimorar a sistemática de avaliação da Pós-Graduação brasileira, respondendo às análises críticas que se apresentava, naquele momento.

O paradigma da avaliação emancipatória tem sido reinventado no Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da PUC-SP, possibilitando a criação de uma sistemática de autoavaliação. Essa sistemática que se cria e se recria, de tempos em tempos, se insere no cotidiano da vida do Programa, e acontece nas reuniões do Colegiado, em articulação com os resultados da avaliação externa desenvolvida pela CAPES, com o propósito de aperfeiçoamento do Curso.

Esse paradigma de avaliação tem inspirado inúmeras pesquisas, figurando em dissertações e teses, em diferentes áreas do conhecimento. Na área da Educação, tem integrado a proposta de sistemas públicos de ensino que fazem opção pela Educação democrática inserindo-se, pois, na pauta de programas de formação de educadores de diferentes níveis de ensino.

Artigos sobre Avaliação Emancipatória integram a pauta de periódicos nacionais e internacionais, com especial destaque para aqueles que circulam em países da América Latina.

Essa tese teve sua primeira publicação em livro, editado pela Cortez Editora, em 1985, com o título: *Avaliação Emancipatória: desafio à teoria e prática de avaliação e reformulação de currículo*. Com presença constante e recomendada em bibliografias de cursos de graduação, pós-graduação e de concursos para educadores, esse livro foi reeditado várias vezes, encontrando-se, no momento, na oitava edição.

UMA PALAVRA FINAL

Carrego comigo, estimulada pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Educação, a responsabilidade e o gosto pelo trabalho na Pós-Graduação, no espaço da PUC de São Paulo e o compromisso de formar educadores-pesquisadores críticos, na sociedade brasileira. A inspiração dos educadores Joel Martins e Paulo Freire esteve sempre comigo e mantém, em mim, a chama da criatividade, a ousadia, a crítica e, sobretudo, a rigurosidade na produção do conhecimento.

REFERÊNCIAS

FREIRE, P. *Conscientização: teoria e prática da libertação - uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 3.ed. São Paulo, Editora Moraes, 1980.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente*. São Paulo, Cortez Editora, 1997.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 6. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.

LOPEZ, A. e MOTA, C.G. *História do Brasil: uma interpretação*. São Paulo, Editora Senac, 2008.

MARTINS, J. *Subsídio para redação de dissertação de mestrado e tese de doutorado*. 3.ed. São Paulo, Editora Moraes, 1981.

SAUL, A.M. *40 anos formando docentes e pesquisadores: a contribuição do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Educação da PUC-SP*. *Psicologia da educação*, no.31 São Paulo ago. 2010. p.149-160.

_____. *Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo*. 8. edição. São Paulo, Cortez Editora, 2010.

_____. *PAULO FREIRE uma prática docente a favor da educação crítico-libertadora*. 1. ed. São Paulo: EDUC Editora da Universidade Católica, 2016. v. 1. 54p.

SEGUIER, Michel. *Critique institutionelle et créativité collective*. Paris: Edition l'Harmattan, 1976.

STUFFLEBEAM, D. "Evaluation Models". In: *New Directions for Evaluation*. San Francisco, California, JosseyBass, n.89, pp.7-106, 2001.

1 Paulo Freire foi perseguido pelo regime militar, acusado de ter criado um método de alfabetização subversivo. Exilou-se por 16 anos durante o período da ditadura militar no Brasil. Nesse período esteve em países da América Latina, Europa e África, trabalhando sempre para a emancipação dos oprimidos. Em 2010, foi anistiado pelo governo brasileiro. Assegurou-se, assim, a possibilidade de compreender que a geração de um paradigma é um processo cumulativo de produção de conhecimento no contexto da teoria de avaliação educacional.

2 Estes princípios, coincidentes com os pressupostos da Pesquisa Participante, conforme descritos por Orlando Fals Borda (1980), são expostos no livro *Avaliação Emancipatória*, de Ana Maria Saul, indicado nas referências bibliográficas deste texto.

3 Daniel Stufflebeam publicou em 2001 um importante estudo que contribuiu para a construção do "estado do conhecimento" da avaliação, na atualidade. Identificou e analisou vinte e duas diferentes abordagens avaliativas, classificando-as em quatro grandes grupos, de acordo com a natureza temática. Para o delineamento dos padrões de avaliação utilizados nesta meta-avaliação trabalhou com referendo de comitês formados por dezesseis associações profissionais dos Estados Unidos e demais organizações internacionais.



CONVERSANDO SOBRE O CAMPO DA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Bernardete Angelina Gatti

As ideias neste texto buscam discutir a topologia e as fronteiras da área de estudos em Psicologia da Educação, que, como área de conhecimento mostra-se espaço dinâmico e mutante. Tentarei pontuar e sinalizar domínios que referenciam o campo e seus caminhos multifacetados. Como área híbrida, a discussão da relação da educação com a psicologia ou vice-versa não é recente, e, também as aproximações e afastamentos dos dois campos no tempo histórico são recorrentes. Duas questões se colocam nesse contexto. A primeira: como se apresenta a relação psicologia-educação nas teorizações do campo? A segunda: em quais perspectivas os conhecimentos no campo da Psicologia da Educação se apresentam?

Tentaremos neste texto lançar um olhar sobre a configuração desse campo de estudos revisitando brevemente autores que se constituíram e se constituem em referências importantes, olhando para as vertentes epistêmicas que se evidenciam nas teorias e nos estudos, apresentando também uma análise sintética de produções da área no Brasil, com algumas considerações.

COMO SE TEM CONCEITUADO PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Como espaço de conhecimentos a Psicologia da Educação constitui-se nos movimentos histórico-culturais e científicos e,

assim, definições que acabam por construir cercas em torno desse espaço, como para qualquer outra área, não captam o todo dinâmico das concepções, teorias, pesquisas, epistemologias vigentes. Porém conceituações, mesmo em sua expressão um tanto fixante, situam questões e formas de pensar e pesquisar, constroem objetos investigáveis, imaginam fronteiras.

Não são poucos os trabalhos no Brasil que discutem e apresentam conceituações sobre o campo da Psicologia da Educação (RUDOLFER, 1965; KHOURY, 1984; GATTI, 1997; MASSIMI e GUEDES, 2004; ANTUNES, 2011; BARBOSA e SOUZA, 2012, entre tantos). Considerando os diferentes autores que tratam do tema, genericamente podemos conceituar a Psicologia da Educação como uma área que se preocupa com a construção de conhecimentos sobre questões da psicologia humano-social que são integrantes dos processos educacionais. Assinale-se que o número 9, da Revista Psicologia da Educação, de 1999, dedicou-se inteiramente à discussão sobre o campo da Psicologia da Educação, recolhendo e republicando artigos de outras revistas, de vários autores (MARTINS, 1999; AZEVEDO, 1999; LUNA, 1999; MALUF, 1999; GATTI, 1999), e, apresentando um estudo sobre os 25 anos de produções do Programa de Pós-Graduação em Educação – Psicologia da Educação (MOROZ et al., 1999).¹

Autor muito citado na área, Sandtrock (2010, p.2) conceitua a Psicologia Educacional como “o ramo da psicologia dedicado à compreensão do ensino e da aprendizagem no ambiente educacional.” A APA (American Psychological Association) tem uma seção específica dedicada à Psicologia da Educação – Division 15, em cuja apresentação consta que o trabalho dos membros dessa seção relaciona-se “com teoria, metodologia e aplicações a um largo espectro do ensinar, treinar e das possibilidades de aprendizagem”. Segundo texto encontrado no *site* dessa associação, a Psicologia da Educação trata “do desenvolvimento, avaliação e aplicação: 1. das teorias de aprendizagem e do ensino; 2. dos materiais educativos,

¹ Cada artigo republicado tem sua data original no título.

programas estratégicas e técnicas oriundas de teorias contribuintes às atividades e processos educativos ao longo de toda a vida humana; 3. das ações/programas de intervenção ou reeducação junto a diferentes públicos em diferentes condições.” Seus conhecimentos trazem contribuições “nos domínios clínicos, da psicologia do escolar, da avaliação cognitiva ou atitudinal e para a educação especial”² (AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION–APA, 2018).

Gaston Mialaret (2011) em análise sobre a Psicologia da Educação diz que essa área de conhecimento científico observa, analisa e procura explicar todos os aspectos psicológicos das situações da educação, pondo em evidência as relações que constituem estas situações. Trata das relações educacionais clareando aspectos intrínsecos às situações de educação. Gatti (1997, p.81) ressalta que educação e psicologia, como áreas de conhecimento, estão imbricadas na compreensão dos fenômenos de constituição de pessoas enquanto seres sociais, com suas subjetividades, consciências, identidades em ação, no e com o mundo. Educação é um processo relacional, com mediações dinâmicas, instáveis, processo complexo das aprendizagens com os outros, com o mundo social e natural, processo prenhe de significados e intencionalidades. Assim, a construção do campo da Psicologia da Educação, nessa perspectiva, implica num olhar transdisciplinar, e não apenas um olhar da psicologia para os fenômenos educacionais, ou dos fenômenos educacionais vistos em sua base psicológica, mas da tentativa de construção de uma perspectiva característica cujo eixo são as subjetividades em desenvolvimento, em e para uma dada cultura, a partir das ações, intencionais ou ritualísticas, de outras subjetividades.

Nessa questão conceitual, duas posições se colocam, em geral: definir esse espaço de conhecimento como subárea da Psicologia, ou conceituá-lo como campo específico, dada sua vocação inter/transdisciplinar. Também, duas perspectivas aparecem na delimitação de seu campo: foco no ambiente educacional específico, ou,

2 Traduções da autora.

foco ampliado para os processos educativos nas relações entre humanos em ambiências sociais variadas, nas variadas etapas da vida. Nos desdobramentos analítico-conceituais dos textos citados transparece a implicação dos estudos em Psicologia da Educação com a questão da qualidade da educação, qualidade dos processos formativos, e, conseqüentemente, da formação de formadores.

ORIGENS DO CAMPO

Lembremos que todo conhecimento caminha em função de conhecimentos anteriores, de uma cultura científica e institucional preexistente, por complementações ou contraposições, por atos de pensar em formas convergentes, confirmadoras ou complementares, e formas divergentes, com diferenciações e até rupturas ou saltos cognitivos.

Os primeiros anos do século vinte foram palco de várias reformulações em abordagens da psicologia e, palco de novas concepções educacionais. Nesse ambiente configura-se a nomeação do campo Psicologia da Educação. Atribui-se a Edward Lee Thorndike a constituição da Psicologia da Educação como área científica. Em sua trajetória intelectual teve influência de William James e James Cattell, dos quais foi aluno. Seus estudos tornaram-se referência para a maioria dos que passaram a pesquisar no campo que vem a se denominar “Psicologia da Educação” e o livro que publicou com esse título em 1903 resta como um marco (THORNDIKE, 1903), propõe uma abordagem funcional para a teoria da aprendizagem, apoiando o tratamento desse tema com experimentos e observações quantificadas. Ficou famoso por sua teoria de “tentativa e erro” na aprendizagem e pela sua “lei do efeito” a qual enuncia que as respostas que são imediatamente seguidas de satisfação serão mais prováveis de serem repetidas posteriormente. Propiciou avanços em teorias da aprendizagem como também influenciou teorias comportamentalistas e o behaviorismo. Foi um dos primeiros psicólogos a ser aceito na National Academy of Science,

americana, o que ocorreu em 1917. Nesses primórdios do século XX outras orientações teóricas também despontam nesse campo. Charles Hubbard Judd é frequentemente apontado como um dos contrapontos a Thorndike. Sua obra propondo a Psicologia Social como base para a Psicologia Educacional corrobora com isso. (JUDD, 1927). Fez seu doutorado na Universidade de Leipzig, sob a orientação de Wilhelm Wundt, no final do século XIX, e, voltando aos Estados Unidos foi trabalhar na Universidade de New York, passando em seguida por outras grandes universidades americanas. Hubbard Judd tinha preocupações com os processos de organização e transformação e com os efeitos de políticas de ação e de práticas nos processos formativos. Em seus trabalhos teve como foco a capacidade de organizar, sintetizar e transformar a experiência, utilizando referentes diversos da psicologia para estudar ocorrências, estabelecendo comparações e confrontando conclusões. O que diferenciou ambos em relação a outros estudiosos da cognição e da aprendizagem, no período, foi seu interesse direto nos processos de educação formal e de formação. Ambos atuaram em Teachers Colleges (cursos de formação de professores em universidades). Hubbard Judd foi diretor do Departamento de Educação na Universidade de Chicago de 1909 a 1938 e Thorndike foi, na maior parte de sua carreira, professor no Teachers College na Universidade de Colúmbia. Embora Thorndike tenha se dedicado muito a pesquisas sobre aprendizagem com animais, envolveu-se com educação e formação de professores tendo publicado vários estudos sobre essas questões os quais se tornaram referências importantes na área. Hubbard Judd, por seu lado, realizou inúmeros estudos e publicou bibliografia com foco na educação com perspectivas da psicologia social, e foi muito influenciado em suas teorizações pela onda de reforma educacional que nas primeiras décadas do século vinte perpassou os Estados Unidos.

No contexto europeu, Edouard Claparède em seu Laboratório de Psicologia Experimental em Genebra, tinha preocupações mais ou menos semelhantes a Hubbard Judd. Assume a postura

de considerar os fenômenos psíquicos por sua função na vida em dado momento. Organizou em 1906 um seminário sobre Psicologia pedagógica para professores e, em 1912 criou o Instituto Jean Jaques Rousseau de psicologia aplicada à educação. Seus estudos, e do seu grupo, propiciaram fundamento para as propostas pedagógicas do movimento de renovação educacional conhecido como “escola nova”, que se desenvolveu na Europa nas décadas iniciais do século XX, com propostas antagônicas em relação à formatação clássica e rígida das escolas, um sistema baseado na memorização e na disciplina rígida. Claparède foi grande incentivador da renovação pedagógica no contexto europeu. Considerava que a base do processo educativo não deveria ser castigar/recompensar, mas despertar interesse pelos conhecimentos criando ambientes de aprendizagem ativos, participativos e motivadores. Para ele “o desenvolvimento das funções intelectuais e morais deverá abandonar os objetivos puramente memorísticos sem relação com a vida da criança; a escola deverá ser ativa, quer dizer, há de impor a obrigação de mobilizar a atividade do aluno” (COLL SALVADOR et al., [2018?], p.30). Movimentos semelhantes também despontaram no continente americano sob a inspiração de John Dewey (1917).

CAMINHANDO NO TEMPO

A partir desses primórdios a área da Psicologia da Educação teve grande desenvolvimento associado à importância histórica que começou a se atribuir à educação escolar, às aprendizagens e ao conhecimento. Foi em 1946 que se criou na American Psychological Association a Divisão Psicologia da Educação. Nessa seção deu-se grande importância às teorias da aprendizagem, às formas de aquisição de conhecimentos em diferentes vertentes. Em texto analítico acessado no site dessa associação (APA, 2014) encontramos a descrição de características de algumas dessas vertentes em que os estudos em Psicologia da Educação se apresentavam, que sumarizamos a seguir: (a) Vertente *Comportamentalista*, com

bases associacionistas e instrumentalistas; (b) *Behaviorista* – com perspectiva de análise funcional do comportamento implicando em pesquisar sistematicamente de quais parâmetros situacionais o comportamento do indivíduo é função. Assume-se a perspectiva de causalidade recíproca, condicionamento (clássico/operante) e de existência de contingências de reforçamento; (c) *Cognitivista* – ocupando-se dos estágios ou formas e processos de desenvolvimento cognitivo, da formação de conceitos e modificações da memória; (d) *Desenvolvimentista* – considerando processos de mediação e mudança cognitiva e o desenvolvimento da intencionalidade e das funções simbólicas, bem como dos estudos da complexificação na aquisição, análise e autoavaliação de conhecimentos. Estudam-se processos de “atualização” de aprendizagens considerando estruturas preexistentes e destaca-se a importância do meio ambiente e a aquisição e desenvolvimento da linguagem; (e) *Teorias humanistas* – apresentam-se em perspectiva holística e antropsicológica; (f) *Teorias sociais* – privilegiando a construção, aquisição ou modificação das aprendizagens na relação com os outros e consigo mesmo; (g) *Neuropsicológica* – estudos com foco nas bases físico-fisiológicas do conhecimento.

A vertente behaviorista teve grande impacto nas teorias da aprendizagem com apropriações no âmbito da educação. O behaviorismo clássico fundamentou-se na ideia de que aprendizagem e mudança de comportamento podem ser explicadas pela relação estímulo-resposta. Grande teórico do behaviorismo, Skinner (1974; 1989), no decorrer de suas investigações, tornou mais complexa essa equação, trabalhando com a ideia de condicionamento operante, analisando em profundidade a questão do reforço e o efeito das consequências de comportamentos e suas alternativas/possibilidades de mudar ou não comportamentos. Posteriormente propôs programa de trabalho na perspectiva de uma analítica do comportamento em que se trabalha com eventos observáveis que se pode demonstrar influenciam comportamentos. Qualquer tipo de ocorrência é considerada inclusive as verbais. Observam-se as

condições ou fatos que tenham efeitos verificáveis. Skinner veio a influenciar muitos programas educacionais como o ensino programado, a elaboração de tecnologias de ensino e a organização de situações de aprendizagem.

Nas últimas décadas as genericamente chamadas teorias sociais tiveram grande desenvolvimento e aceitação, e influenciaram muitos estudos no campo da Psicologia da Educação, bem como propostas de ação educacional. As teorizações nesta vertente apresentam-se sob variadas abordagens. Albert Bandura (1963; 1977) pode ser considerado como referência nesta vertente por seus diferenciados trabalhos, cujo princípio está na ideia que aprendemos porque somos capazes de utilizar símbolos, de antecipar consequências das ações, de avaliar e regular comportamentos, observar e imitar comportamentos de outros, dentro de contextos sociais específicos, em função de grupos sociais de referência. Jerome Bruner (1960; 1966; 1977) tem vasta contribuição nesta vertente. Toma a interação como pedra angular do desenvolvimento das aprendizagens, que se constroem na constituição de significados, perspectiva em que o papel da cultura contextual é fundamental. Nos anos 1950-60, Jerome Bruner trabalhou com a ideia que o processo de intuição exerce papel importante nas aprendizagens. As intuições primeiras das crianças sobre conceitos científicos e aspectos das humanidades, se estimuladas e orientadas, apoiam crescentemente a construção de processos formais e mais abstratos de estruturar e compreender conhecimentos. Para entender como isso se dá é necessário considerar a cultura, uma vez que na base do desenvolvimento intelectual e do pensamento estão os meios simbólicos da linguagem. A questão da construção de significados e dos contextos interpretativos orientou suas perspectivas para a educação que aparecem em suas discussões sobre o processo da educação e em sua teorização sobre a instrução. Avança em suas concepções na sua obra *Acts of Meaning* (BRUNER, 1990), aprofundando-se nas questões do papel da cultura e da linguagem na constituição do conhecimento humano, com base no princípio pelo

qual dizer e fazer, na vida corrente, são uma unidade cultural; vida corrente em que agimos conforme os significados que construímos em comunidades, considerando que pessoas são atuantes, também, nessa construção. Cuida de lembrar que não se pode cair em um relativismo extremo a partir dessa concepção. Afinal, são processos intrincados e duradouros de produção de realidades que constroem a cultura, e que constroem conhecimentos, seja em comunidades, seja na sociedade em geral, e, nela ficam profundamente implantados. Lev S. Vigotski³ (1929; 1931/2007; 1934/2003) deve ser lembrado aqui, como precursor nessa corrente. Viveu no ambiente da Revolução Socialista Russa de 1917, e, com seus estudos que começam nos inícios da década de vinte, acaba por influenciar uma grande corrente teórica que se funda em perspectiva sócio-histórica e que se fortaleceu ao longo do século vinte até nossos dias, com vários desdobramentos. Bacharel em Direito, estudou literatura e história e voltou seus interesses para as questões históricas e psicológicas das artes, que foi tema de seu doutorado, Psicologia da Arte, defendido em 1925. Pelos seus estudos de autores em psicologia e pela influência da perspectiva do materialismo histórico tornou-se um crítico das principais abordagens da psicologia à época. Pelas suas atividades de trabalho veio a interessar-se pela educação e pelas questões de aprendizagem de deficientes o que o levou aos estudos de neuropsicologia. Graduou-se em Medicina e aprofundou-se no estudo dos distúrbios de aprendizagem e de linguagem, trabalhando com Alexander Luria e Alexei Leontiev. Seus conceitos principais sobre aprendizagem foram sendo elaborados em várias obras e os estudos e suas teorizações mostram a importância da cultura e das interações sociais na constituição do ser humano. Em sua perspectiva as aprendizagens e o processo de desenvolvimento cognitivo fundam-se nas relações situacionais desde o nascimento, onde há papel essencial da linguagem, dos signos, sendo um processo de natureza cognitivo-sociocultural,

3 Há muita controvérsia em relação à redação do sobrenome desse autor. O uso de i ou y tem se alternado nas publicações; o y ora é utilizado duas vezes, outras, uma vez, ou nenhuma. Essa variação é o que tem sido encontrado nas citações. Adotamos no texto a escrita sugerida, justificada e adotada por Prestes (2010): Vigotski.

que pressupõem interações criança e adulto. Sem descartar no desenvolvimento humano os aspectos biológicos, dá destaque, sobretudo à questão da representação simbólica, o papel da memória, das relações entre pensamento e linguagem, e, entre desenvolvimento e aprendizagem. Concebeu que as interações sociais sendo processos de comunicação têm como meio a linguagem, e nessas relações ela se transforma em meio para a organização psíquica individual da criança, dos seres humanos. Seu conceito de zona de desenvolvimento proximal – referindo-se a um espaço dinâmico que se caracteriza pela distância entre o nível real de desenvolvimento e o potencial que o circunda e envolve – foi aspecto muito discutido, posteriormente, por outros estudiosos (PRESTES, 2010; OLIVEIRA, 1995; BONIN, 1991; IVIC, 2010). Vigotski afirma que: “A história do desenvolvimento das funções mentais aparece, pois, como a história do processo de transformação dos instrumentos do comportamento social em instrumentos de organização psicológica individual” (VIGOTSKI, 1982-1984, v. VI, p. 56; como traduzido e citado por IVIC, 2010, p.17).

Desenvolvendo suas teorias no ambiente europeu, Wallon (1934; 1942) e Piaget (1971a) são outros pilares teóricos oriundos das primeiras décadas do século vinte, que tiveram seus conceitos muito presentes no campo da Psicologia da Educação, vide o interesse de ambos por educação. Para Henri Wallon o ser humano é determinado fisiologicamente e socialmente, ou seja, seu organismo é condição do pensamento, mas não é suficientemente determinante. O desenvolvimento do sistema nervoso não responde sozinho pelo desenvolvimento das habilidades humanas. Sua perspectiva é influenciada pelo materialismo histórico, e assim, o agir no mundo torna-se o pilar da formação do humano. O objeto do pensamento vem do ambiente, dos contextos sociais. A ação motora, os movimentos dos seres humanos, desde tenra idade, em situações diversas, constitui-se em um regulador da emergência das funções mentais. A ação motriz realizada espontaneamente pode tornar-se um gesto, o qual, tomando significado

em dado contexto, constrói a mente. Então, aprendizagens e desenvolvimento cognitivo são processos dialéticos, que envolvem a fisiologia humana, mas são processos abertos a possibilidades na dependência do contexto sociocultural e das experiências com e no ambiente e com os outros. A pessoa é parte integrante do meio em que está vivendo e é preciso entender a pessoa como um todo, por isso seus estudos envolveram os aspectos tanto da inteligência e da motricidade, como o das emoções, a afetividade, e a construção das identidades em contexto. Propõe estágios para o desenvolvimento humano, mas, estes não seguem uma trajetória linear e fixa e podem alterar-se por saltos, não são fechados em períodos predeterminados, e, esse processo também envolve conflitos, internos e externos. Suas ideias foram apropriadas por educadores gerando propostas metodológicas para questões do ensino (MAHONEY; ALMEIDA, 2005; ALMEIDA e MAHONEY, 2007).

Por seu lado, Jean Piaget (1971a; 1971b; 1976; 1994) desenvolveu seus principais estudos com base no que chamou de epistemologia genética, a partir de observações de comportamentos de crianças em situações-problema. Seu foco foi o processo de aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento das possibilidades cognitivas do ser humano. Com estudos em que procurou garantir observações com rigor científico construiu quatro estágios de desenvolvimento cognitivo, com base nos conceitos de assimilação e acomodação: o estágio sensório-motor, o pré-operacional, o das operações concretas e o estágio das operações formais ou abstratas. Neste último estágio, que se dá entre os 11 e 15 anos, o adolescente desenvolve o pensamento lógico-dedutivo, adquire a capacidade de raciocinar dedutivamente, criar hipóteses e relacionar conceitos abstratos. Estas condições marcam a entrada na vida adulta em termos de cognição. Dedicou-se à investigação das condições de evolução epistemológica no trato com conhecimentos científicos, especialmente, em conhecimentos matemáticos, estudando concepções de tempo, espaço, movimento, velocidade, causalidade. Preocupou-se também com o desenvolvimento moral

da criança postulando que ela vai se constituindo de uma situação pré-moral, em uma fase inicial de egocentrismo, evoluindo gradualmente para uma fase heterônoma, em que considera os outros, chegando posteriormente à autonomia moral. Jean Piaget foi um dos mais influentes estudiosos do desenvolvimento cognitivo no campo da educação. Sua ideia que crianças e adolescentes só podem aprender o que estão preparadas para assimilar e que é preciso em educação trabalhar a partir da condição do estágio de maturação em que se situam influenciou metodologias educacionais e provocou mudanças conceituais no papel dos professores. Seu construtivismo – a proposição que o aprendizado é construído pelo aluno – também desenvolvido por estudos de vários outros autores a quem influenciou, é uma teorização que continua impactando propostas educacionais.

DIVERSIFICAÇÃO TEÓRICA DO CAMPO

Perspectiva que vem, no Brasil, tomando algum fôlego nos últimos anos, é a ligada aos desenvolvimentos da neuropsicologia ou psiconeurologia, como alguns preferem, que em parte, também têm se voltado a questões relativas a processos educativos. Vários dos trabalhos contemporâneos nessa área repousam nos estudos de Lúria (1966; 1973), e avançaram muito neste século em função das recentes descobertas sobre o funcionamento do cérebro humano. A neuropsicologia ocupa-se do estudo das relações entre as funções do sistema nervoso e o comportamento humano. Caracterizam-se os processos de aprendizagem como uma mudança de comportamento viabilizada com base em experiências anteriores e facilitada pela plasticidade dos processos neurais da cognição. Busca-se nesse referencial não só essa compreensão, mas também a compreensão dos mecanismos de alteração nessa relação, por exemplo, os que provocam deficiências de diferentes tipos. Com isso, constroem-se contribuições à educação e ao ensino, e, a aceitação dessa abordagem se expande nos meios educacionais, gerando projetos de

ação para escolas, professores e mesmo redes escolares, com o auxílio desses conhecimentos que estão diretamente associados aos mecanismos da atividade cerebral (TIOSSO, 1989, 1993; MORETTI; MARTINS, 1997; PAULA et al., 2006).

A considerar na diversificação do campo são as teorias da atividade (e colocamos no plural porque há abordagens diferenciadas entre si), embora constituídas na esteira, principalmente de Leontiev (1983) e Rubinstein (1967; 1968), se configuram hoje com perspectiva interdisciplinar, diferenciando-se em suas bases, especialmente quando voltadas ao entendimento das realizações humanas no mundo social e do trabalho e para as questões de formação aí envolvidas, com ampliação a variados espaços de interesse. Vale lembrar aqui que o conceito de “atividade” varia nos trabalhos que o utilizam e é objeto de discussões teóricas acirradas (SANINO, 2011; NUÑEZ, 2009; DUARTE, 2003; ARAÚJO; CAMARGO; TAVARES, 2002; ENGSTRÖM et al., 1999). Integram as novas abordagens sobre a atividade humana como fundante para a constituição cognitivo-social das pessoas e para a compreensão do processo e papel das aprendizagens e das formações, conhecimentos e conceitos de variadas psicologias, da neuropsicologia, da sociologia e da antropologia, das ciências da computação, da linguística, da ergonomia. Ainda, às teorias da atividade juntaram-se os conceitos de *comunidades de prática* e *comunidades de aprendizagem*, conceitos que vêm se mostrando muito fecundos e que podem ser considerados como compondo o campo da Psicologia da Educação por seus fundamentos e aplicações (FILLIETTAZ; BILLET, 2015; CLOT, 2007; 2010; PASTRÉ, 2002; ENGSTRÖM, 2002; BARBIER, 2000; WENGER; 1998; NARDI, 1995).

Não se pode deixar de considerar nesse cenário vertente de estudos que está, mais recentemente, tomando fôlego, que são as teorias de caráter computacional, com ideias da cibernética, em que se privilegia o tratamento formal do fluxo de informações em redes de possibilidades, e, abordagens na perspectiva da inteligência artificial (IA), apostando em simulações de processos atribuídos à

inteligência humana, simulações que se constituem como paralelo entre estruturas computacionais e sistema cognitivo. Os estudos nessas perspectivas aliam-se com uma ou outra teoria de aprendizagem mais consolidada, bem como com os conhecimentos da neuropsicologia. Piaget, Vigotski, Skinner, já referidos, e Ausubel (1968; 1982), por exemplo, são autores utilizados em trabalhos com enfoque da IA (MACHADO, 1993; COSTA, 1997; NAVEGA, 2000). Os modelos construídos para traduzir processos de aprendizagem são utilizados em metodologias de ensino, sobretudo como enriquecimento de aulas presenciais e também na educação a distância, em sistemas tutoriais dinâmicos. Há evidências que seu emprego em situações bem definidas e para fins específicos estimula a motivação dos estudantes, permite avaliar e rever conhecimentos, criar desafios, precisar conceitos. Autores da área de IA expressam que, no entanto, essas ferramentas não substituem os processos relacionais da educação, mas apresentam-se como estímulos motivadores para as aprendizagens (FRIGO; BITTENCOURT, 2002; POZZEBON, 2003; AMORIM; BERCHT, [2018?]; POZZEBON, FRIGO; BITTENCOURT, [2018?]).

Com as sinalizações acima apontadas sobre as contribuições em diferentes vertentes, não pretendíamos esgotar as contribuições à constituição do campo da Psicologia da Educação, nem entrar em profundidade nas proposições dos autores aqui assinalados, mas, sim, apenas pontuar aspectos mais relevantes de suas obras tentando evidenciar as variadas proposições que acabaram por constituir-se em marcos topológicos na configuração desse campo, no tempo e em contextos variados. Campo que se constituiu de forma heterogênea e com isso mostra vigor e renovação contínua pelo entrelaçamento de perspectivas e nuances que provocam vigorosas discussões conceituais.

O ambiente histórico, intelectual e cultural em que os pesquisadores dessas diferentes abordagens se situaram ou situam, a diversidade contextual em que desenvolveram suas contribuições, revelam a importância das condições sócio-históricas e ambiência cultural nas produções científicas. Pesquisadores são seres situados

e socialmente constituídos e suas perspectivas e pesquisas inserem-se histórica e institucionalmente. Todas as diferentes construções teóricas elaboradas buscaram formas de compreender aspectos do desenvolvimento humano associados aos processos cognitivos, às aprendizagens, às questões do ensino e da formação de professores, seus consequentes, com implicações concretas em projetos educacionais e até políticas mais amplas.

A diversidade de abordagens mostra como os caminhos da ciência não podem deter a pretensão de construção de verdades absolutas, na crença da compatibilidade total real-concreto/conhecimento. Pelos diversos enfoques existentes resta a sinalização de que estas teorias, com suas explicações diversas sobre as mesmas questões, suas divergências ou convergências parciais, revelam que cada uma é uma elaboração representacional plausível do real e do seu objeto de estudos. Assim, escolhas de adesão a teorias demandam julgamento sobre seu grau de plausibilidade, o que é influenciado por culturas contextuais, por vivências de ambiências sociais e científicas.

As variadas vertentes assinaladas se mostram presentes contemporaneamente, mas, hoje algumas formas teóricas que orientam estudos no campo da Psicologia da Educação mostram interações entre perspectivas. Em muitos casos os estudos evidenciam a combinação de perspectivas e conceitos, complexificando as abordagens pela associação de conceitos ou pela interdisciplinarização. Mantém-se em parte a influência de ideias construídas nos primórdios desse campo de estudos, entrelaçadas com outras perspectivas e ajustadas a contextos científico-culturais que emergiram nas últimas décadas do século vinte e se fazem presentes atualmente nos estudos. Ou seja, há inter-relações e interfaces das perspectivas e a configuração atual do campo da Psicologia da Educação não tem nada de linear e sequencial. Tome-se como exemplo o que vem ocorrendo na área da inteligência artificial, como rapidamente apontamos, e nas teorias da atividade, em seus desdobramentos mais recentes.

Considerando o que no campo se encontra como formas de conhecimento, e recorrendo a rótulos comumente encontrados para descrever perspectivas lógico-teóricas adotadas em estudos da psicologia e da educação podemos, de forma simplificada, caracterizar sob essa perspectiva as diferentes correntes presentes no campo da Psicologia da Educação agrupadas em torno de alguns traços genéricos. Apoiando-nos em Tesser (1994), Figueiredo (1995) e Sánchez-Gamboa (1998), podemos, simplificada e, a partir do exposto, considerar que nas vertentes apontadas encontram-se perspectivas de caráter pragmatista onde se concebe que a construção de conhecimentos se deve à resolução de problemas concretos e se volta para atuação nesta direção; perspectivas racionalistas que admitem estruturas de cognição pré-formadas que permitem organizar as informações vindas do exterior; visões de bases conexionistas nas quais as condições psicológicas são concebidas como dependentes de redes de elementos simples interconectados; perspectivas de conflito sociocognitivo nas quais há o domínio da ideia-base que as aprendizagens se constroem por confronto e contradição em situações relacionais que geram desequilíbrios provocando mudança ou superação de estados; visões construtivistas em que o conhecimento é tomado como construção contínua por trocas entre organismo e meio, sujeito e contexto, pensamento e objeto; enfoques interacionistas que assumem a concepção que o conhecimento se constitui pela ação sobre o meio e reciprocamente, pela constituição de mediações e representações simbólicas, gerando novas condições do agir no mundo em uma dinâmica contínua; visões culturalistas onde se toma o meio histórico-cultural como determinante de estruturas rígidas ou flexíveis, geram-se diferenças, nuances, heterogeneidades e possibilidades de mudança; perspectivas de caráter socioconstrutivista tendo como concepção ampla de base a ideia que pessoas agem sobre o meio ambiente e com isso elaboram sistemas de compreensão e organização desta ação sobre o real, coordenando suas ações com a de outros o que permite enriqueci-

mento dos conhecimentos num processo desencadeado em forma dialética. Observa-se nos estudos concretos posturas metodológica que evidenciam interações entre algumas dessas perspectivas, as quais não têm, de qualquer modo, fronteiras muito claras. Entre as posturas apontadas há intersecções evidentes.

DESPRETIENSOSO RETRATO DO CAMPO NO BRASIL

Para tentar elaborar um retrato em rápidas pinceladas em relação ao que se encontra na produção publicada no Brasil, e que pode ser considerada como compondo o campo da Psicologia da Educação, analisamos em perspectiva qualitativa artigos dos últimos dez anos das revistas: Revista Psicologia Escolar e Educação–ABRAPEE; Revista Psicologia da Educação – PED – PUC-SP; Estudos de Psicologia – PUC-Campinas – Secção Psicologia Educacional; Psicopedagogia – Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia; Estudos e Pesquisas em Psicologia – UERJ – Secção Psicologia do Desenvolvimento (2014-18). Realizou-se, também, um levantamento amostral sistemático de oitenta teses de doutorado defendidas na área, sendo 35 (trinta e cinco) no Instituto de Psicologia da USP-Psicologia do Escolar e do Desenvolvimento Humano, e, 45 (quarenta e cinco) na PUC-SP- Programa de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação. Não utilizamos quantificações ou categorizações, mas, anotações sobre temas, fundamentos, objetos e objetivos, formas de abordagem.⁴ Os traços apresentados aqui podem ser considerados como um esboço inicial relativo à caracterização do campo pelos estudos encontrados nos artigos e teses.

Há estudos com foco bem delimitado, às vezes tratando o problema a partir de uma ou duas pessoas estudadas, com análises em contextos muito específicos, *ad hoc*, com conclusões generalizantes cujo suporte empírico ou teórico nem sempre se acha claramente construído. Há estudos amostrais com delineamento cuidadoso, e, a maior parte são estudos qualitativos com

4 Parte dessas análises já havíamos realizado em 2014 e foram apresentadas na 8ª Mostra PED – Programa de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação.

conjuntos de participantes escolhidos por critérios assinalados em função dos objetivos. Encontram-se trabalhos preocupados em fazer exposições ou discussões de aspectos de algumas teorias, notadamente das teorias behavioristas, sociointeracionistas ou construtivistas, e outros tratando de confrontar aspectos de teorias consideradas incompatíveis trazendo discussões quanto aspectos convergentes e divergentes. Pouco se trabalham os desdobramentos teóricos havidos nas décadas finais do século vinte e inícios deste século, em variados países e centros importantes produtores de conhecimento nesse campo. As referências tendem a ser mais “clássicas”. Aprendizagens e aspectos formativos, especialmente de professores são temas recorrentes. Aparecem as abordagens das psicologias cognitivas, culturalistas, interacionistas, do desenvolvimento, alguns trabalhos com fundamentos na psicanálise, mostrando mais formações específicas de pesquisadores do que grupos institucionalizados de investigação. Levantamos essa questão pela quase inexistência de referência que o estudo tenha sido realizado no contexto de um núcleo de pesquisa ou grupo.

Há muitos artigos em que são tratadas preocupações com o papel e as funções do psicólogo e do psicólogo educacional ou escolar, evidenciando problemas formativos e tensões e visões diversas entre as diferentes perspectivas que percorrem o campo, e, preocupação com a ocupação de espaços de trabalho, quando não, revelam sinais de controle, busca de hegemonia e de unicidade para a área. O rol de aspectos abordados nos estudos é vasto e de certa forma até disperso.

Os temas e problemas levantados são muitos e muito variados, associam-se a questões que se mostram problemáticas nas práticas sociais e educacionais em determinados contextos e tempos, variando com isso, o que torna difícil acompanhar avanços de conhecimento sobre um ou outro tema, em função também da variação nas abordagens, mostrando estudos que também não apresentam um lastro teórico perceptível.

Quanto aos assuntos tratados aparece o foco em aspectos gerais da escolarização, escola e salas de aula – clima de classe; relação professor e alunos, relação entre aprendizagem e desenvolvimento, aprendizagem – escolar; não formal; social; interação entre aprendizagem e identidade, estudos relativos a conteúdos e aprendizagem escolar, sucesso, insucesso e fracasso escolar; problemas escolares; recuperação, reforço escolar; dificuldades de leitura; características e processos de aprendizagem; disciplinamento na escola; ritmos escolares; balizas espaciais e temporais na escola; experiências escolares: papel das primeiras experiências; construção de relações de confiança; níveis de conteúdos e sequências didáticas x níveis de classe, níveis de estudo; ações e relações educativas: formas de comunicação; constituição de conceitos; efeito professor; dinâmicas em equipes escolares; aspectos psicológicos da atividade de avaliação escolar de alunos (cognitivos, emocionais, sociais, culturais, etc.); análise em alguma perspectiva de psicologia de métodos e técnicas pedagógicas: fundamentos/efeitos; perspectivas psicológicas das didáticas: ex. processos de alfabetização; processos de ensino de matemática, etc.; uso de mídias e informática e de sistemas tutoriais inteligentes; infância e desenvolvimento; papel dos jogos, brinquedo, brincadeira; adolescência e juventude; questões de orientação profissional e vocacional.

Encontram-se análises sobre metacognição, motivação, emoções, emoções e aprendizagem; memória/aprendizagem; ansiedade/aprendizagem; e abordagens utilizando os conceitos de representações mentais, mapas mentais, representações sociais. Mais recentemente aparecem com maior frequência artigos e teses sobre violência física e simbólica, *bullying*, drogas, alcoolismo.

Há estudos que abordam a formação de adultos. Aparecem bem representados aspectos da formação de professores e da profissão docente, aí incluídos estudos sobre a síndrome de Burnout em profissionais da educação, especialmente docentes.

Fatores considerados nas pesquisas são as características socioeconômicas dos participantes; meio familiar; socialização primária; contexto cultural. A dimensão cultural e as diversidades sociais são tomadas como pano de fundo ou fatores intervenientes, algumas vezes despontando como discurso, mas não entrando fortemente na coleta dos dados e análises, o que gera alguma contradição entre o desejado e o realizado. Em sociedade que apresenta crescente diversidade como a nossa, em particular nos grandes conglomerados urbanos, diferenciais de linguagem, formas de pensar, de atribuir valor, de elaborar conceitos e expressões, de representar a si e ao mundo, só para tocar em alguns pontos, exercem consideráveis influências nos processos educacionais e nos de socialização e, em particular, nos da construção de conhecimento, identidades, formas de pensar e agir.

Em perspectiva impressionista o que se vê na utilização de referenciais nos trabalhos observados pode ser colocado dentro do que sinalizamos antes neste texto como sendo as teorias mais correntes no campo da Psicologia da Educação. Alguns poucos estudos situam-se nas perspectivas emergentes da neurociência que vem avolumando suas pesquisas, e, nas perspectivas da inteligência artificial. Por outro lado, não há como não destacar trabalhos que não se situam com referentes claros, ou que nomeiam uma série de autores de variadas abordagens sem construir perspectiva específica para as análises que acabam por ter caráter mais descritivo, poderíamos dizer, em uma perspectiva “naturalística” dos eventos abordados.

Apontamos que trabalhos em outros países sobre os estudos em Psicologia da Educação mostram panorama semelhante (LAND-SHEERE, 1979; BERTRAND, 1990; DUBÉ, 1996; BEE e BOYD, 2011; CRAHAY, 2005; MIALARET, 2011).

FINALIZANDO

Pensando nas questões colocadas no início deste texto, sim, verificam-se interfaces entre psicologia e educação, sem dúvida,

mas, pelas teorias e suas implicações, o mais comum é ver a Psicologia da Educação construída e concebida como o olhar da Psicologia em questões ligadas à Educação. Nas pesquisas publicadas, em geral, essa interface parece maior uma vez que fatos educacionais e de socialização são o ponto de partida dos estudos. Nas implicações didáticas de teorizações a partir de realidades e de conceitos disponíveis a consideração das relações pedagógicas, das etapas de vida e desenvolvimento, os contextos, a questão da linguagem, são consideradas. Em várias das discussões introdutórias dos trabalhos examinados observa-se que perspectivas da área de estudos da educação, da sociologia, da antropologia e da linguística, principalmente, aparecem integrando-se nos referentes da abordagem psicológica. É um aspecto que se observa em outras áreas científicas: conhecimentos de certas áreas disciplinares atravessando outras áreas, e vice-versa, em caminho de construções associativas conceituais, interdisciplinares ou transdisciplinares. Um caminho em andamento, constituindo-se, diversificando-se e reformulando-se no tempo, a partir de suas sínteses provisórias que servem de base a estudos por um período maior ou menor de tempo, conforme sua robustez e o entrelaçamento constante de conceitos e realidades pessoais, comunitárias, sociais e históricas. Um caminho de confrontos, também, entre teorias.

Por fim, aqui sinalizamos que autores têm colocado como desafio da construção de conhecimentos a necessidade, que vem surgindo nas discussões entre intelectuais, de considerar um sentido mais amplo, um objetivo-guia maior, para estudos e pesquisas. Uma visão mais clara, uma filosofia social associada ao trabalho científico. Alguns propõem a importância de ter como referência visar com os estudos a emancipação do ser humano, o considerar a natureza das diferenças sem confundi-las com particularidades, saindo de um cientificismo estrito, fechado em si, individualista, a ciência pela ciência, em abstrato, para a concepção de ciência como atividade coletiva e social. Inserir-se no trabalho de pesquisa a partir de princípios que transcendem o que fazer cotidiano laboral em

busca de conhecimentos, na perspectiva que esses conhecimentos favoreçam o desenvolvimento do humano e da sociedade em um novo diapasão que tem a ver com o bem coletivo (TOURAINÉ, 1998; FREITAS, 2005). Não se trata de criar vieses nem de abrir mão do rigor necessário aos estudos, mas sim, de não perder de vista as consequências sociais e individuais de certos encaminhamentos de ideias, bem como ter em conta consequências possíveis de sua interação com participantes de pesquisas (presencial ou *online*) e suas ações no contexto da investigação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L.R.; MAHONEY, A. A. (Orgs.). *Afetividade e aprendizagem: contribuições de Henri Wallon*. São Paulo: Loyola, 2007.

AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION – APA. Division 15. Presentation, 2018. Disponível em: <http://www.apa.org/avout/division/div15.aspx>. Acesso em: 07 dez. 2018.

_____. Educational Psychology: Approach, 2014. Disponível em: <http://www.apa.org/pubs/databases/index.aspx>. Acesso em: 26 ago. 2014.

AMORIM, M.J.V.; BERCHT, M. *O uso da webcam na educação: novas tecnologias na educação*. CINTED-UFRGS. [2018?]. Disponível em: <ser.ufrgs.br/remote/article/viewFile/13598/8844>. Acesso em: 17 dez. 2018.

ANTUNES, M. A. M. (2011). Psicologia e Educação no Brasil: uma análise histórica. Em R. G. Azzi & M. H. T. Gianfaldoni (Orgs.), *Psicologia e Educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 9-32.

ARAÚJO, E. S.; CAMARGO, R. M. de; TAVARES, S. C. A. A formação contínua em situações de trabalho: o projeto como atividade. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (ENDIPE), 11., 2002, Goiânia (GO). *Anais...*, 1 CD-ROM.

AUSUBEL, D.P. *Educational psychology: a cognitive view*. New York, Holt, Rinehart and Winston, 1968.

_____. *A aprendizagem significativa*. São Paulo: Moraes, 1982.

AZEVEDO, M.M. Psicologia educacional e educação: uma relação teoricamente eficaz, porém, praticamente ineficiente? – 1980. *Psicologia da Educação - Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados (PUC/SP)*, n.9, 1999, p.65-90.

- BANDURA, A. *Social learning theory*. New Jersey: Prentice Hall, 1977.
- BANDURA, A.; WALTERS, R.H. *Social learning and personality development*, New York: Holt, Rinehart and Winston, 1963.
- BARBIER, J.-M. El análisis de las prácticas: cuestiones conceptuales. In: BLANCHARD-LAVILLE, C.; FABLET, D.(Éd.). *L'Analyse des pratiques professionnelles*. Paris: L'Harmattan, 2000. p. 35-58.
- BARBOSA, D. R.; SOUZA, M. P. R. Psicologia educacional ou escolar? Eis a questão. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 16, n. 1, 163-173, abr.2012.
- BEE, H.; BOYD, D. *Les âges de la vie: Psychologie du développement humain*, Trad. Gosselin, François. Saint Laurent, Québec : ERPI, 2011, 4ª ed.
- BERTRAND, Y. *Théories contemporaines de l'éducation*. Ottawa :Agence d'Arc, 1990.
- BONIN, W. *Diccionario de los grandes psicólogos*. México: Fundo de Cultura Econômica, 1991.
- BRUNER, J. *The process of education*. Cambridge: Harvard University Press, 1960.
- _____. *Toward a theory of instruction*. Cambridge: Harvard University Press, 1966.
- _____. *Acts of Meaning*. Cambridge: Harvard University Press, 1990.
- CLOT, Yves. *A função psicológica do trabalho*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- _____. *Trabalho e poder de agir*. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.
- COLL SALVADOR, C. et al. *A psicologia da educação e a psicologia do ensino*. [2018?]. Disponível em: srvd.grupoa.com.br/imagensExtra/legado/S/SALVADOR_Cesar_Coll/Psicologia_do_Ensino/Lib/Amostra.pdf. Acesso em: 12 jan. 2018.
- COSTA, E. B. *Um modelo de ambiente interativo de aprendizagem baseado numa arquitetura multiagentes*. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 1997.
- DEWEY, J. *The school and society*. Illinois: The University of Chicago Press, 2017.
- DUARTE, Newton. A teoria da atividade como uma abordagem para a pesquisa em educação. *Perspectiva*, Florianópolis, v.21, n.2, p.229-301. jul./dez. 2003.
- DUBÉ, L. Perspectives théoriques. In: _____. *Psychologie de l'apprentissage*. 3. ed. Paris : PUF, 1996. cap. 14, p. 215-233.

ENGESTRÖM, Yrjö. Aprendizagem por expansão na prática: em busca de uma reconceitualização a partir da teoria da atividade. *Cadernos de Educação*, Pelotas, v. 11, n.19, p. 31-64, jul./dez. 2002.

ENGESTRÖM, Y. et al. (Ed.) *Perspectives on activity theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

FIGUEIREDO, L.C. *Matrizes do pensamento psicológico*. Petrópolis: Vozes, 1995.

FILLIETTAZ, L.; BILLETT, S. *Francophone perspectives of learning through work: conceptions, traditions and practices*. [S.l.]: Springer, 2015.

_____. *Trabalho e poder de agir*. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

FREITAS, L.C. *Uma pós-modernidade de libertação: reconstruindo as esperanças*. Campinas: Autores Associados, 2005.

FRIGO, L.B.; BITTENCOURT, G. MathTutor: uma ferramenta de apoio a aprendizagem. ANAIS DO XXII CONGRESSO DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE COMPUTAÇÃO XWEI, Florianópolis, 2002.

GATTI, B. A. O que é psicologia da educação? Ou o que ela pode vir a ser como área de conhecimento?. *Psicologia da Educação – Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados (PUC/SP)*, São Paulo, n.5, p.73-90, 1997.

IVIC, I. *Lev Semionovich Vygotsky*. Recife: Massangana, 2010.

_____. Possibilidades de enfoques no campo da Psicologia da Educação – 2000. *Psicologia da Educação – Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados (PUC/SP)*, n.9, p. 9-14, 1999.

JUDD, C. H. Papers. (Box 23; Folder 18). Special Collections Research Center, University of Chicago Library. *Social Psychology as a Basis for Educational Psychology*, April, 16, 1927.

KHOURI, Y. G. *Psicologia escolar*. São Paulo: EPU, 1984.

LEONTIEV, A. *Actividad, conciencia e personalidad*. Havana: Pueblo y Educación, 1983.

LUNA, S.V. Psicologia educacional: tentativa de delimitação do campo – 1989. *Psicologia da Educação – Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados (PUC/SP)*, São Paulo, n.9, p. 43-52, 1999.

LURIA, A. R. *Higher cortical functions in man*. New York: Basic Books. 1966.

LURIA, A. R. *The working brain: an introduction to neuropsychology*. New York: Basic Books, 1973.

- MACHADO, A. *Neuroanatomia funcional*. São Paulo: Atheneu, 1981.
- _____. *Máquina e imaginário*. São Paulo: Editora da USP, 1993.
- MAHONEY, A.A.; ALMEIDA, L.R. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. *Psicologia da Educação – Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados (PUC/SP)*, São Paulo, n. 20, p. 11-30, 2005.
- MALUF, M.R. Novos rumos para a psicologia e os psicólogos da educação – 1998. *Psicologia da Educação – Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados (PUC/SP)*, São Paulo, n.9, p. 15-42, 1999.
- MARTINS, J. Os limites da psicologia educacional – 1983. *Psicologia da Educação – Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados (PUC/SP)*, São Paulo, n.9, p. 53-64, 1999.
- MASSIMI, M.; GUEDES, M. C. (Org.). *História da psicologia no Brasil: novos estudos*. São Paulo: Educ; Cortez, 2004.
- MIALARET, G. *Psychologie de l'éducation*. Paris: PUF, 2011.
- MORETTI, L.H.T.; MARTINS, J.B. Contribuições da neuropsicologia para a psicologia clínica e a educação. *Psicologia Escolar e Educacional*, Campinas, v.1, n.2-3, 1997. Disponível em: pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci-arttext&pid=51413-85571997000100008. Acesso em: 03 dez. 2018.
- MOROZ, M.; RUBANO, D.R.; DER, L.S.; CARVALHO, F.R.; HORNKE, Y.F.; GARCIA, C. Psicologia da educação: retratando 25 anos de produção de um programa de pós-graduação. *Psicologia da Educação – Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados (PUC/SP)*, n.9, p. 93-112, 1999.
- NAVEGA, S. Inteligência artificial, educação de crianças e o cérebro humano. *Leopoldianum – Revista de Estudos de Comunicação*, v. 25, n. 72, p. 87-102, 2000.
- NARDI, B. *Context and consciousness: activity theory and human-computer Interaction*. [S.l.]: MIT Press, 1995.
- NÚÑEZ, I. B. *Vygotsky, Leontiev e Galperin: formação de conceitos e princípios didáticos*. Brasília: Liber Livro, 2009.
- OLIVEIRA, M. K. *Vygostky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1995.
- PASTRÉ, P. L'analyse du travail en didactique professionnelle. *Revue Française de Pédagogie*, [s.l.], n.138, p.9-17, 2002.
- PAULA, G.R.; BEBER, B.C.; BAGGIO, S.B.; PETRY, T. Neuropsicologia da aprendizagem. *Revista Psicopedagogia*, v. 23, n. 72, p. 224-231, 2006.

PIAGET, J.A *Epistemologia genética*. Tradução Nathanael C. Caixeira. Petrópolis: Vozes, 1971a.

_____. *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1971b.

_____. *A equilibrção das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento*. Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

_____. *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus, 1994.

PRESTES, Z.P. *Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Repercussões no campo educacional*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2010.

POZZEBON, E. *Tutor inteligente adaptável conforme as preferências do aprendiz*. Dissertação (Mestrado em Ciência da Computação)– Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

POZZEBON, E.; FRIGO, L.B.; BITTENCOURT, G. *Inteligência artificial na educação universitária: quais as contribuições?* [2018?]. Disponível em: https://06486feb-a-62cb3a1a-sites.googlegroups.com/site/professorrn6/computacao/A7nabPzZT7nkF60MZHWOuVnmDwmG6-ijnJq5N3S6d_&attredirects=0. Acesso em: 15 jan. 2019.

RUBINSTEIN, S. L. *Principios de psicologia general*. México, D.F.: Grijalbo, 1967.

_____. *O ser e a consciência*. Lisboa: Portugalia, 1968.

RUDOLFER, N. S. *Introdução à psicologia educacional*. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1965.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. *Fundamentos para la investigación educativa: presupuestos epistemológicos que orientam al investigador*. Santa Fé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 1998.

SANNINO, A. Activity theory as an activist and interventionist theory. *Theory and Psychology*, v. 21, n. 5, p. 571-597, 201.

SANTROCK, J.W. *Psicologia educacional*. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2010.

SKINNER, B. F. *Ciência e comportamento humano*. 2. ed. São Paulo: EDART, 1974.

_____. *Recent issues in the analyses of behavior*. Columbus: Merrill Publishing Company, 1989.

TESSER, G.J. Principais linhas epistemológicas contemporâneas. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 10, 1994. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40601994000100012. Acesso em: 03 dez. 2018.

TIOSSO, L. H. *Contributo dalla neuropsicologia a la psicologia clínica e all'educazione*. Roma. Pesquisa do Programa do Pós- Doutorado. Università Degli Studi di Roma “La Sapienza”, 1993.

_____. *Dificuldades na aprendizagem da leitura e escrita: uma visão multidisciplinar*. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1989.

THORNDIKE, E.L. *Educational psychology: the original nature of man*. vol. I. Nova York: Teachers College, 1903.

TOURAINÉ, A. Después de la postmodernidad?... La modernidad. In: MAGDA, R.M.R.; VIDAL, M.C. *Y después del post modernismo: qué?* Barcelona: Anthropos, 1998.

VIGOTSKY, L.S. The problem of the cultural development of the child. *Journal of the Genetic Psychology*, v. 3, p. 415-39, set. 1929.

VIGOTSKY, L.S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes. 2007. [Originalmente publicado em 1931]

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. [Originalmente publicado em 1934]

WALLON, H. *Les origines du caractère chez l'enfant: les préludes du sentiment de personnalité*. Paris : PUF, 1973. [1ª ed. Paris : Boivin, 1934]

_____. *De l'acte à la pensée*. Paris: Flammarion, 1942.

WENGER, E. *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.



ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA COGNITIVA DA LEITURA

Maria Regina Maluf
Renan de Almeida Sargiani

As palavras escritas por Magda Soares na introdução a uma pesquisa bibliográfica que coordenou no ano de 1989, por solicitação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), para analisar o estado do conhecimento sobre a alfabetização no Brasil (SOARES, *Alfabetização no Brasil: O estado do conhecimento*. Brasília, REDUC/INEP, 1989), foram aqui retomadas para reafirmar a importância de *se confrontar a produção acadêmica e científica com a produção diretamente relacionada com a execução de políticas e estratégias de alfabetização no País* (p. 132):

“Pode-se afirmar que o fracasso da escola brasileira em alfabetizar, embora seja um fenômeno reconhecido e denunciado já há várias décadas, só nos últimos dez ou quinze anos transformou-se em preocupação prioritária na área educacional do País (...). (...) por isso, o fracasso escolar, particularmente na alfabetização (é na primeira série, cujo objetivo principal é a aquisição da leitura e da escrita, que são, como se sabe, mais altas as taxas de repetência e evasão), tornou-se tão evidente e ameaçador para as legítimas aspirações de uma democratização do saber e da cultura, que acompanhe a democratização do acesso à escola, que não há como não reconhecer, hoje, na alfabetização, o problema básico do sistema educacional brasileiro.”

Decorridos 30 anos, o Brasil ainda enfrenta o desafio da alfabetização em suas escolas e prevê em documentos recentes, como por exemplo no Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que constitui um marco fundamental para as políticas públicas brasileiras, e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), orientações e ações a serem empreendidas para melhorar os resultados da educação brasileira. Avaliações realizadas nos últimos anos, com os recursos tecnológicos atualmente disponíveis, demonstram que a alfabetização nas escolas brasileiras ainda vai mal (INEP, 2015a; INEP, 2015b).

Parcerias entre o poder público e a produção de conhecimento mediante pesquisas sobre alfabetização ainda são pouco numerosas, mas começam a se multiplicar. Nos últimos anos vem se fortalecendo no Brasil o conceito de pesquisa translacional, como sendo aquela que tem início na ciência básica e sua conclusão na aplicação prática do conhecimento apreendido. É o que vem ocorrendo com o conhecimento produzido pelas ciências cognitivas no que diz respeito à alfabetização, ou seja, resultados dessas pesquisas são utilizados para a formação dos professores sobre as mais eficientes práticas para ensinar e aprender a ler e a escrever, bem como para delinear as políticas nacionais de alfabetização.

PSICOLOGIA COGNITIVA E ALFABETIZAÇÃO

A psicologia cognitiva emergiu das várias correntes da Psicologia e se consolidou a partir da publicação, em 1967, do livro de Ulric Neisser, *Cognitive Psychology*, que se transformou em um texto seminal, no qual ele definiu a psicologia como o estudo da cognição e defendeu que os processos mentais de uma pessoa poderiam ser medidos e então analisados (NEISSER, 1967). Esses processos incluem a atenção, percepção, memória, aprendizagem, linguagem falada e escrita, pensamento, raciocínio e formação de crenças (STERNBERG, 2010). No Brasil um artigo sobre a perspectiva cognitiva no estudo do comportamento humano apareceu em

1982 (MALUF, 1982) e publicações que implicavam relações entre a psicologia cognitiva e as práticas de alfabetização começaram aparecer no final dos anos 80 (CARRAHER & REGO, 1984).

Um levantamento das pesquisas brasileiras sobre aprendizagem da linguagem escrita no enfoque da psicologia cognitiva da leitura, referente ao período de 1987 a 2005 (MALUF; ZANELLA; PAGNEZ, 2006), mostrou um total de 157 pesquisas, com aumento de frequência ao longo do período, sendo a maioria delas resultante de teses e dissertações em cursos de pós-graduação; a maior parte dessas pesquisas tratava da consciência fonológica em suas relações com a alfabetização. Começavam então a surgir pesquisas experimentais, no modelo de pré-teste, intervenção e pós-teste, mostrando que crianças em dificuldade com a alfabetização passavam a compreender o princípio alfabético quando ele era explicitamente ensinado e, após cerca de 20 sessões de ensino, aprendiam a escrever e ler palavras e pequenas frases. Barrera e Santos (BARRERA & SANTOS, 2014) examinaram 22 pesquisas brasileiras publicadas no período de 2000 a 2012 e encontraram que programas de intervenção em consciência fonológica beneficiavam a aprendizagem da leitura e escrita quando aplicados a pré-escolares bem como a crianças do ensino fundamental. As autoras assinalam que somente 5% dessas pesquisas estavam em periódicos da área da educação; as demais estavam em periódicos de fonoaudiologia, psicologia e outros; ainda segundo as autoras, essa constatação pode explicar ao menos em parte a pouca apropriação, pelos educadores, dos resultados empíricos obtidos nessas pesquisas, os quais poderiam enriquecer as práticas pedagógicas relacionadas à alfabetização.

Quando aprendemos a ler em um sistema alfabético, tomamos consciência de nossa linguagem oral e adquirimos conhecimento explícito de sua estrutura, ou seja, adquirimos habilidades metalinguísticas. Consequentemente, ensinar a ler e a escrever com eficiência é uma atividade que está diretamente associada a procedimentos, ou modelos de instrução, que permitam o desenvolvimento dessas habilidades metalinguísticas (GOMBERT, 1990).

A consciência fonológica é uma das primeiras habilidades metalingüísticas importantes para a leitura e a escrita e ela se completa com o desenvolvimento da consciência fonêmica. A consciência fonêmica pode ser entendida como a habilidade de ouvir e lembrar a ordem dos fonemas nas palavras; esses sons, que são os fonemas, têm que ser atrelados a letras ou grupos de letras, para que possa ocorrer o mapeamento ortográfico, sob a forma de relação grafema-fonema. Nas palavras de Moraes (MORAIS, 2014), é nessa relação que reside o princípio alfabético, segundo o qual os grafemas, a saber, as letras ou certos grupos de letras do alfabeto (lh; ch), executam o papel funcional de representar unidades abstratas chamadas fonemas (por exemplo a unidade comum em gata; gole; guri); o treino em habilidades de tratamento fonêmico intencional, sobretudo quando isso é feito juntamente com o treino em consciência das correspondências entre os grafemas e os fonemas, produz efeitos positivos no nível de leitura. Observa-se que esses efeitos ocorrem tanto na criança típica que está aprendendo a ler quanto na criança que está enfrentando dificuldades.

Para chegar a ler com autonomia a criança precisa compreender o princípio alfabético e ao mesmo tempo adquirir o código ortográfico de sua língua, ou seja, da língua na qual ela está sendo alfabetizada. Como indica Ehri (2015) as mais importantes aquisições no início da aprendizagem da leitura e da escrita são a consciência fonêmica e o conhecimento das letras. O ensino apoiado na relação grafema-fonema é o ensino fônico. Numerosas pesquisas já demonstraram que as crianças que recebem ensino baseado em habilidades fonêmicas no início da alfabetização ou antes, obtêm maior progresso do que as crianças que não recebem esse tipo de instrução (EHRI, NUNES, STAHL & WILLOWS, 2001).

Em dissertações de mestrado e teses de doutorado defendidas no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Educação da PUCSP, muitas dessas teses já sustentadas na literatura em outros países e idiomas, encontraram sustentação nos resultados obtidos com crianças brasileiras (Veja-se por exemplo, RAMOS, A., 2017;

HÓSS-ROCHA, 2015; SARGIANI, R., 2013; SOUZA, J., 2013; SICCHERINO, L., 2013; CARVALHO, D. K., 20123; CARVALHO, L., 2010).

CÉREBRO E LEITURA

Aprender a ler promove mudanças significativas no cérebro¹ e no processamento cognitivo (MALUF & SARGIANI, 2013). Quando se aprende a ler, áreas do cérebro que antes eram utilizadas para processar outros estímulos (como por exemplo, reconhecer faces e objetos) passam a constituir uma nova área especializada, a chamada Área da Forma Visual das Palavras (Visual Word Form Area - VWFA). Independentemente da idade em que se aprenda a ler, isto é, tanto na infância quanto na fase adulta, o cérebro se modifica em função dessa aprendizagem (DEHAENE, PEGADO, BRAGA, VENTURA, NUNES FILHO, JOBERT, DEHAENE-LAMBERTZ, KOLINSKY, MORAIS, & COHEN, 2010). Teses como essas, sustentadas por pesquisas provenientes das neurociências cognitivas, fornecem evidências de que a aprendizagem da leitura é capaz de mudar a anatomia do cérebro (CARREIRAS, SEGHIER, BAQUERO, ESTÉVEZ, LOZANO, DEVLIN, & PRICE, 2009; CASTRO-CALDAS, CAVELEIRO, MIRANDA, CARMO, REIS, LEOTE, RIBEIRO, & DUCLASOARES, 1999) e a ativação dos circuitos neuronais (PETERSSON, SILVA, CASTRO-CALDAS, INGVAR & REIS, 2007; PETERSSON, REIS, CASTRO-CALDAS & INGVAR, 1999).

Admite-se, portanto, que a aprendizagem da leitura adiciona ao sistema de representação interna da linguagem falada, uma dimensão visuográfica, que se baseia na operação de combinação de fonemas e grafemas, (CASTRO-CALDAS, PETERSSON, REIS, STONE-ELANDER & INGVAR, 1998). Por outro lado, por meio do processamento auditivo, a aprendizagem da leitura conduz ao desenvolvimento da consciência fonêmica, à qual nos referimos

¹ Embora exista uma diferença entre cérebro e encéfalo (conjunto de estruturas interligadas anatômica e funcionalmente e que incluem o cérebro e outras estruturas), utilizaremos no presente artigo o termo cérebro como uma designação mais ampla para as estruturas neuroanatomofisiológicas envolvidas na habilidade de ler.

nos parágrafos anteriores, e que definimos como a capacidade de manipular os fonemas, que são as menores unidades contrastantes no sistema de som de uma língua (MORAIS, BERTELSON, CARY, & ALEGRIA, 1986; YOPP & YOPP, 2000).

Existem também evidências de que o *planum temporale*, que é uma região anatomicamente heterogênea com muitas subdivisões arquitetônicas e conexões extensivas com outras partes do cérebro, e está localizada na região temporal superior do cérebro, está envolvido no domínio da linguagem e no processamento auditivo, tanto na produção quanto na percepção da fala (BUCHSBAUM, OLSEN, KOCH, KOHN, KIPPENHAN & BERMAN, 2005). Nessa mesma direção outros estudos apontam que o *planum temporale* parece ter um papel muito importante na conversão dos grafemas em fonemas (VAN ATTEVELD, FORMISANO, GOEBEL & BLOMERT, 2004).

O conhecimento gerado pelas neurociências, que fornece as bases da psicologia cognitiva da leitura, demonstra que o *planum temporale* também é uma das regiões mais importantes para o tratamento da língua falada e já está ativo no hemisfério esquerdo dos bebês, desde os primeiros meses de vida. Estudos apontam que desde muito cedo essa região possibilita que os bebês prestem atenção aos sons pertinentes e negligenciem os sons que não serão úteis à sua língua. Nesse sentido, verifica-se que recém-nascidos já são capazes de distinguir entre os sons de sua língua nativa e sons de outras línguas, ritmicamente diferentes (Kuhl, 2004). O *planum temporale* ainda possibilita o encontro entre as informações visuais e as auditivas, desempenhando assim um papel essencial na compreensão do princípio alfabético, conforme se vê nas pesquisas conduzidas por Stanislas Dehaene e relatadas, por exemplo, em seu livro *Os Neurônios da Leitura* (DEHAENE, 2012).

Alguns estudos, como o de Reis e Castro-Caldas (1997), já forneceram evidências de que a ontogênese da linguagem oral é afetada pela aprendizagem da leitura e escrita, o que indica que os sistemas de linguagem oral e escrita interagem e se afetam

mutuamente. Rosenthal e Ehri (2008; 2011) já demonstraram que alunos com maior conhecimento do sistema ortográfico adquirem um vocabulário cada vez maior, em comparação com alunos que têm um conhecimento mais fraco desse sistema. Demonstraram também que expor crianças à ortografia do vocabulário falado, ajuda-as a aprender mais palavras do que quando somente ouvem e repetem as palavras alvo. Além disso, instruir os alunos para pronunciar as palavras do vocabulário em voz alta, possibilita que eles transformem letras em sons e os ajuda a reter na memória a pronúncia, a grafia e o significado das palavras na leitura de textos. Essas pesquisas mostram, como muitas outras, que a questão da alfabetização já deixou de ser objeto de tentativas e erros assim como de consideração sem comprovação científica, para transformar-se em uma verdadeira ciência, que vem sendo designada como a ciência da leitura.

Pode-se dizer que a linguagem oral, pelo menos do ponto de vista comportamental, é semelhante em indivíduos letrados e nos iletrados, mas os iletrados não conseguem fazer algumas tarefas que requerem a reflexão intencional sobre a estrutura fonológica das palavras, isto é, a consciência fonêmica, o que indica que os iletrados são diferentes em alguns aspectos do processamento fonológico (MORAIS, 1993; CASTRO-CALDAS e outros, 1998), o que sugere que a linguagem falada é modificada pela aprendizagem da linguagem escrita.

Voltando à questão do processamento visual da leitura, algumas teses da neurociência cognitiva mostram grandes avanços. Estudos enfatizam que com a aprendizagem de leitura e escrita ocorrem alterações no córtex occipito-temporal esquerdo, ou seja, na Área da Forma Visual das Palavras (*Visual Word Form Area - VWFA*), que passa a responder também a estímulos escritos aprendidos (CHEUNG & CHEN, 2004; ZIEGLER, PETROVA, & FERRAND, 2008). Essas pesquisas mostram que a VWFA é responsável por reconhecer a forma visual das palavras escritas, pois essa região do cérebro distribui as informações visuais para outras numerosas regiões rela-

cionadas a informações linguístico-auditivas, distribuídas por todo o hemisfério esquerdo. Essas outras regiões estão implicadas, em diferentes graus, na representação do significado, da sonoridade e da articulação das palavras. Pode-se portanto dizer que aprender a ler é também colocar em conexão as áreas visuais e as áreas da linguagem oral.

Além dos aspectos visuais e sonoros, a habilidade de leitura envolve a recuperação de significados. As evidências da neurociência cognitiva, que alimenta a psicologia cognitiva da leitura, indicam que os significados das palavras parecem estar relacionados com a região temporal média. Segundo Dehaene (2012), essa área parece ser responsável por recuperar na memória semântica os significados associados a cada palavra. No entanto, o autor adverte que seria ingênuo pensar que o significado semântico das palavras está limitado a um pequeno número de regiões cerebrais; ao contrário, ele está distribuído em uma vasta população de neurônios, espalhados por todas as regiões do córtex cerebral. As regiões frontais e temporais esquerdas são apenas algumas das áreas, mais visíveis, responsáveis pela semântica.

Dehaene e colaboradores (2010) mostram que a aprendizagem da leitura, na infância ou na fase adulta, melhora as respostas do cérebro, pelo menos de três maneiras distintas. Primeiro, ela faz aumentar a organização do córtex visual, em particular através da indução de uma resposta melhorada no reconhecimento da escrita na região da VWFA, no córtex occipito-temporal esquerdo. Segundo, a alfabetização permite que, em praticamente toda a rede do hemisfério cerebral esquerdo, a língua falada possa ser ativada por frases escritas. Terceiro, a alfabetização refina o processamento da linguagem falada porque melhora o *planum temporale*, que é também uma região fonológica, e porque disponibiliza o código ortográfico de forma top-down. Os autores ressaltam que estas mudanças, embora positivas, não devem ocultar o fato de que a alfabetização também implica em efeitos de concorrência cortical. Assim por exemplo, observa-se que com a alfabetização a ativação

na região da VWFA para o reconhecimento de tabuleiros de xadrez e faces, é significativamente reduzida.

Estes e outros conhecimentos estão na base dessa nova área de conhecimento que nos ajuda a entender o que fazemos quando lemos e a definir as melhores estratégias para ensinar a ler.

UMA CIÊNCIA DA LEITURA

Uma das mais relevantes constatações da Ciência da Leitura - conjunto de evidências de diferentes áreas que estudam a leitura -, entre as quais está a Psicologia Cognitiva da leitura, é o fato de que nosso cérebro não foi feito para ler, mas sim adaptado para ler. A leitura é uma invenção humana relativamente recente, data de aproximadamente 5400 anos entre os babilônios e em nosso caso, o alfabeto é ainda mais recente, com pouco mais de 3800 anos. Embora possa parecer muito tempo, em termos de modificações no genoma a partir da evolução isso equivale a quase nada. Portanto, é possível supor que ainda não houve tempo suficiente para que o genoma humano seja modificado e desenvolva circuitos neuronais próprios para a leitura.

Então como lemos? Como o cérebro humano pode ler se não tem estruturas próprias para isso? O cérebro do leitor se constitui com a ajuda de instruções genéticas idênticas àquelas que, há dezenas de milhares de anos, auxiliaram os ancestrais do *homo sapiens* a sobreviver, caçar, coletar. Nosso cérebro, portanto, se adapta à aprendizagem da leitura, não é naturalmente programado para isso (DEHAENE, 2012).

A Ciência da Leitura (SNOWLING & HULME, 2010) surgiu nas duas últimas décadas, graças aos avanços da Neurociência Cognitiva, que tornou possível a identificação de bases neurais de nossa vida psíquica e o conhecimento da enorme plasticidade de nosso cérebro, que permite a aquisição da escrita. Os estudos de

Stanislas Dehaene² sobre as neurociências da leitura avançaram em direção a uma neurociência da aprendizagem da leitura, que está produzindo grandes progressos no ensino regular assim como no enfrentamento de dificuldades reais na aquisição dessa habilidade, cada vez mais indispensável para a vida nas sociedades modernas.

Pode-se afirmar, nos dias atuais, que a compreensão que está sendo adquirida a respeito de como a criança aprende o sistema de escrita alfabética está gerando grandes avanços na questão dos métodos de ensino, e colocando em cheque argumentações a favor do uso de métodos globais que desconhecem o modo como se aprende a ler. As evidências produzidas pela Ciência da Leitura mostram que nosso cérebro realiza operações complexas para ler e que algumas estratégias de aprendizagem são mais bem adaptadas do que outras à organização cerebral do aprendiz.

Há que se reconhecer, no entanto, que essa aprendizagem é limitada e não infinita como se pensava. De acordo com Dehaene (2012), vários estudos demonstraram que em todas as culturas do mundo a mesma área do cérebro (com diferenças de milímetros) é utilizada para decodificar as palavras escritas. Não importa o idioma, a aprendizagem da leitura sempre utiliza um mesmo circuito neuronal. Em decorrência de suas análises Dehaene propõe o conceito de reciclagem neuronal. A reciclagem neuronal postula que a estrutura do cérebro é estreitamente delimitada por fortes limites genéticos, mas não se restringe a eles. Há uma margem de adaptação dos circuitos do córtex cerebral ao ambiente, uma vez que a evolução dotou-o de plasticidade e de regras de aprendizagem. Os genes não especificam senão um jogo de possibilidades, uma arquitetura de pré-representações que possibilitam a adaptação ao ambiente cultural. Desse modo, “nosso cérebro não é uma tabula rasa onde se acumulam construções culturais: é um órgão fortemente estruturado que faz o novo com o velho (p.20)”.

2 Cf. Jean-Pierre Changeaux, no Prefácio à obra de Stanislas Dehaene: *Os neurônios da leitura. Como a ciência explica nossa capacidade de ler*. Porto Alegre: Penso, 2012.

COMPETÊNCIAS LINGUÍSTICAS E PSICOLÓGICAS

Uma das competências mais básicas para aprender a ler diz respeito ao domínio da linguagem oral. De acordo com Gombert (1990), um crescente número de estudos vem demonstrando que as crianças desde os primeiros meses, até mesmo desde os primeiros dias, são capazes de distinguir pequenas diferenças nos sons da fala. As crianças adquirem a fala e paulatinamente desenvolvem as habilidades metalinguísticas, que lhes permitem refletir sobre a linguagem e são determinantes na aprendizagem da escrita em sistemas alfabéticos. A consciência metalinguística, que se instala sob a influência de situações que solicitam a reflexão sobre a linguagem oral (jogos com palavras, rimas, reconhecimento de semelhanças e diferenças na fala), é um importante preditor da aprendizagem da escrita, sobretudo sob a forma de consciência fonológica. A aquisição da linguagem escrita em um sistema alfabético, conforme demonstrado em inúmeras pesquisas, está fortemente relacionada à habilidade de manipular intencionalmente a linguagem, isto é, às habilidades metalinguísticas (MALUF & GOMBERT, 2008; MALUF, 2010).

A maioria das crianças, mesmo as mais novas, já são membros competentes de uma comunidade de falantes quando ingressam na escola. A maioria delas, por volta dos dois anos, já é capaz de pronunciar uma série de palavras e compreender frases complexas com facilidade. Essa competência precoce demonstra um entendimento da linguagem que é chamado de conhecimento implícito (MALUF & GOMBERT, 2008). Esse conhecimento implícito de regras e representações, em uma forma não consciente, parece estar presente nos circuitos neuronais da fala e assim contribuir para a aprendizagem da escrita.

Quando as crianças começam a aprender a ler e escrever, o desenvolvimento de algumas habilidades metalinguísticas é incentivado. Os resultados das pesquisas na área das relações entre aprendizagem da linguagem escrita e metalinguagem (CASTLES &

COLTHEART, 2004; GOSWAMI & BRYANT, 1990; HULME, HATCHER, NATION, BROWN, ADAMS & STUART, 2002; MUTER, HULME, SARGIANI, MALUF & EHRI, 2018; SNOWLING & TAYLOR, 1998; SHARE, 1995; 2004; SANTOS & MALUF, 2010) não deixam dúvidas quanto à importância e necessidade da consciência fonêmica para o sucesso nessa aprendizagem.

Existem evidências da importância da consciência fonêmica na aprendizagem da linguagem escrita em diferentes ortografias alfabéticas, como o português, o francês, o inglês e o espanhol (BOSSE & VALDOIS, 2009; EHRI, 2005; EHRI & WILCE, 1985; MALUF, 2010; MALUF, ZANELLA & PAGNEZ, 2006; SANTOS & MALUF, 2010; SARGIANI, EHRI & MALUF, 2018; SPINILLO, MOTA & CORREA, 2010). A consciência fonêmica é considerada fundamental para o conhecimento do sistema de escrita, em diferentes modelos de aprendizagem de leitura (e.g. ANS, CARBONNEL & VALDOIS, 1998; EHRI, 1999, 2005; HARM & SEIDENBERG, 1999; ZIEGLER & GOSWAMI, 2005).

O processamento visual é igualmente uma competência básica para aprender a ler e escrever. Como mostra Dehaene (2012), o sistema visual da criança também se estrutura antes mesmo do ingresso na escolarização e aprendizagem da linguagem escrita. Muitos são os estudos sobre a emergência da discriminação das cores, da orientação ou da profundidade nos primeiros meses de vida, mas poucas são as pesquisas sobre o reconhecimento de objetos. Apesar disso, os estudos sobre o reconhecimento de rostos têm sido muito aprofundados e demonstram que desde os primeiros dias de vida, a criança presta uma atenção especial aos rostos. Com o passar do tempo essa habilidade se amplia e a criança aprende a fazer discriminações mais refinadas entre os rostos de pessoas que a rodeiam. Com cerca de 2 anos a criança aprende a reconhecer um rosto independentemente do contexto no qual ele foi apresentado. Por volta dos 5 ou 6 anos, quando ela começa a aprender a ler, os grandes processos de reconhecimento visual e de invariância já estão instalados e seu sistema visual ainda possui

muita plasticidade. Por isso esse é um momento propício para a aprendizagem de novos objetos visuais, como é o caso das letras e palavras escritas.

O processamento visual parece ter um importante papel inicial, que antecede e possibilita o processamento fonológico. Como a leitura envolve um processamento visual de letras, além do processamento fonológico, alguns estudos recentes têm buscado explicações para as diferenças no desempenho em leitura que não podem ser explicadas pelo papel das habilidades fonológicas. Nesse sentido, Bosse, Tainturier e Valdois (2007) introduziram o conceito de amplitude visuoatencional (AVA) para explicar as dificuldades no processamento de conjuntos de letras. A AVA (*Visual Attention Span* em inglês e *Empan visuo-attentionnel* em francês) foi definida como o número de elementos visuais distintos, isto é, números, letras e outros sinais, que podem ser processados simultaneamente com uma única fixação de olhar dentro de um conjunto multi-elementos, como são as palavras e sequências numéricas. As autoras demonstraram que crianças disléxicas podem ter prejuízos em consciência fonêmica e em AVA, vistos como independentes, e que esses prejuízos podem afetar a leitura.

Segundo Bosse e Valdois (2009) o conceito de AVA se refere ao tamanho da janela visuoatencional (JAVA) do modelo memória multi-traço (MMT) de leitura (ANS, CARBONNEL & VALDOIS, 1998). Bosse e Valdois (2009) demonstraram que independentemente do processamento fonêmico, a AVA contribuiu para o desempenho em leitura de crianças francesas sem dislexia do 1º ao 5º ano de escolarização. Além disso, demonstraram que a AVA, assim como a consciência fonêmica, desempenhou um papel mais importante no início da aprendizagem da leitura dessas crianças francesas.

Sargiani, Maluf e Bosse (2015) demonstraram que a AVA, assim como a consciência fonêmica, relacionou-se com o desempenho em leitura, em crianças brasileiras do 1º, 3º e 5º ano do ensino fundamental. Demonstrou também que essas correlações foram

mais fortes no 1º ano, e se mantiveram ainda fortes no 3º ano e no 5º ano para a leitura de palavras irregulares e pseudopalavras. Esses achados sugerem que a AVA e a consciência fonêmica desempenham um papel mais importante na aprendizagem inicial da leitura, e posteriormente na aprendizagem de palavras novas.

Ainda no que diz respeito ao processamento visual, já dispomos de evidência para explicar um fenômeno muito comum na aprendizagem da leitura e escrita: a chamada escrita em espelho ou escrita espelhada. Praticamente todos os alfabetizadores e os investigadores da aprendizagem da leitura já se depararam com crianças que escrevem letras ou palavras inteiras invertidas (de trás para frente). Existem evidências que sugerem a existência de um estágio do espelho em praticamente todas as crianças no decorrer da aprendizagem da leitura e da escrita. De acordo com Dehaene (2012), a escrita em espelho é muitas vezes associada à dislexia, embora não tenha nenhuma relação com ela. O cérebro humano herdou, da evolução, um mecanismo de invariância visual para simetrizar em espelhos. Essa invariância visual é necessária, por exemplo, para que possamos nos auto-reconhecer em espelhos, do contrário nossa própria imagem refletida seria desconhecida pelo nosso cérebro. Essa invariância, que se situa na Área da Forma Visual das Palavras (*Visual Word Form Area - VWFA*), onde as palavras e faces são reconhecidas, faz com que as letras, assim como as faces, possam ser reconhecidas tanto da esquerda para direita quanto da direita para esquerda [e.g., odil – libo]. Desse modo, não é de se estranhar que para os leitores iniciantes exista uma grande confusão entre letras como p, b, q, d, pois de fato até esse momento essas letras eram percebidas como idênticas; é preciso então “desaprender” essa invariância no caso das letras. Essa “des-aprendizagem” deve ser promovida pelo ensino, isto é, os professores devem chamar a atenção das crianças para as diferenças e semelhanças existentes entre letras, possibilitando assim que elas modifiquem sua invariância para o reconhecimento em espelho, especificamente no caso de letras³.

3 Essa invariância, no entanto, deve permanecer para os outros objetos que não foram treinados, como por exemplo, o reconhecimento de figuras e faces.

ENSINAR A LER

A aprendizagem da linguagem escrita, por sua vez, não é espontânea e necessita de instrução formal, o que ocorre, na maioria das sociedades, entre 5 e 7 anos de idade. A linguagem escrita mapeia, isto é, representa os sons da fala e, portanto, a aprendizagem da escrita depende da linguagem oral. No entanto, a linguagem escrita necessita de ensino explícito para que seja aprendida. Ela não pode ser aprendida apenas através do convívio com a linguagem oral. Como ressalta Maluf (2010), para que a criança possa aprender a ler e a escrever é necessário que ela vá além do conhecimento implícito (da linguagem oral), desenvolvendo a capacidade de refletir sobre a língua e sua utilização, o que é chamado de conhecimento explícito.

O ensino formal, isto é, a alfabetização, é o que possibilita o acesso ao código escrito e, desse modo, deve garantir o desenvolvimento do conhecimento explícito. A alfabetização deve capacitar o alfabetizando para conhecer as letras, e entender que estas representam sons, saber como combiná-las para escrever, e produzir os sons da fala novamente a partir da leitura. Em outras palavras, para aprender a ler e escrever é preciso compreender como funciona e como se utiliza o código alfabético.

Os sistemas alfabéticos têm 26 unidades básicas a serem aprendidas, pois são compostos, de modo geral, por 26 letras, com variações na quantidade fonemas por idioma. Aprender a ler, nos distintos idiomas, não é tão simples quanto pode parecer. Rayner, Foorman, Perfetti, Pesetsky & Seidenberg (2001) destacam duas fontes principais de dificuldades: a natureza abstrata dos fonemas, especialmente das consoantes, e o fato de que a maioria dos alfabetos não apresenta correspondência biunívoca entre fonemas e símbolos.

Na primeira dificuldade, natureza abstrata dos fonemas, admite-se que os fonemas não são unidades sonoras ou ouvidas

naturalmente, pois são abstrações, o que dificulta a sua percepção na fala. No entanto, existem evidências de que o nome das letras, por exemplo, pode facilitar essa percepção dos fonemas. Estudos em diferentes idiomas têm demonstrado que as crianças se beneficiam do conhecimento do nome das letras, escutado na pronúncia das palavras (e.g., o nome da letra t, /te/, pode ser ouvido ao se pronunciar telefone), para aprenderem a ler e a escrever (e.g., CARDOSO-MARTINS & BATISTA, 2005; POLLO, KESSLER, & TREIMAN, 2005; POLLO, TREIMAN, & KESSLER, 2008). Além disso, conhecer os nomes das letras e/ou os sons das letras do alfabeto, facilita a memorização de palavras escritas, gerando um poderoso sistema mnemônico para recordar a ortografia das palavras (EHRI & WILCE, 1985; DE ABREU & CARDOSO-MARTINS, 1998).

A segunda dificuldade citada por Rayner e outros (2001) diz respeito à falta de correspondência biunívoca absoluta entre fonemas e grafemas. Em um sistema alfabético ideal, a correspondência entre sons e letras seria total: cada fonema corresponderia a apenas um grafema e vice-versa. Contudo, na maioria das escritas alfabéticas essa correspondência total é praticamente impossível e cada sistema oferece maiores ou menores dificuldades para a aprendizagem das correspondências entre letra e som (PACTON, 2008).

Devido à relativa regularidade das correspondências grafema-fonema em Português do Brasil, um bom número de palavras pode ser lido por meio da decodificação, isto é, por meio da segmentação da palavra escrita em grafemas, tradução dos grafemas em fonemas, depois recombinação dos fonemas. Mesmo as palavras que incluem um grafema irregular poderão ser lidas corretamente, se for utilizada uma estratégia de recombinação fonêmica associada a uma consulta do léxico oral para verificar a pronúncia. Por exemplo, a palavra “exército” cujo grafema “x” representa o fonema /z/ poderá ser lida corretamente como “ezército”, se o leitor recorrer ao léxico oral das unidades já conhecidas como “e_ército”. Embora, conforme já demonstramos, a base cerebral seja fundamental para aprender a ler e escrever, a tese fundamental deste artigo diz

respeito ao caráter necessário do ensino para que cada indivíduo possa de fato aceder ao domínio dessas habilidades.

Nesse sentido parece-nos oportuno trazer à consideração do leitor os sete princípios para o ensino da leitura, elencados por Dehaene (2011) com base nas evidências produzidas pelas pesquisas em Neurociências e propostos por ele em um texto de caráter aplicado em que se propõe a ir “das ciências cognitivas à sala de aula”. Ele enfatiza que se trata apenas de hipóteses de trabalhos, a serem validadas ou refutadas pela experiência, mas não são hipóteses aleatórias, e sim hipóteses fundamentadas em bases sólidas de evidências da Neurociência Cognitiva.

1 Ensino explícito do código alfabético. A aprendizagem da leitura é mais rápida quando são explicados os princípios do código alfabético. A consciência de fonemas não aparece naturalmente nas crianças, é preciso ensinar a identificá-los e a combiná-los com grafemas para escrever as palavras. Assim como é necessário também ensinar que se deve ler seguindo uma orientação visuo-espacial (esquerda para a direita), ensinar a desfazer a simetria em espelhos para que possam distinguir letras como [p – q] e [b - d].

2 Progressão racional. O ensino de leitura deve seguir uma progressão contínua e racional. Não se deve ensinar mais do que os aprendizes devem saber no momento. Desde muito cedo, mesmo com crianças muito pequenas, já é possível trabalhar aspectos fonológicos da língua. Aos poucos deve-se introduzir os grafemas e as suas regras de combinação. É preciso considerar a frequência dos grafemas e dos fonemas, as regularidades entre essas correspondências, a complexidade da estrutura silábica (Consoante-Vogal (CV) e VC (Vogal-Consoante), antes de CVC, CCV, por exemplo. É preciso ensinar unidades pequenas, pois do contrário, muitas letras ao mesmo tempo podem sobrecarregar a memória das crianças e o ensino se torna ineficaz.

3 Aprendizagem ativa associando a leitura à escrita. Existem muitas evidências da reciprocidade entre aprender a ler e aprender a escrever. Aprender a compor palavras e a escrevê-las à mão facilita a leitura. A leitura também melhora quando a criança pratica a exploração ativa das letras tocando-as e aprendendo seu traçado.

4 Transferência do explícito ao implícito. No início da aprendizagem da leitura, as crianças se concentram mais nas correspondências grafema-fonema sob a forma de regras explícitas (que foram ensinadas) e aplicam seus conhecimentos um a um quando leem uma palavra. Com o progresso na leitura, as crianças passam a usar uma decodificação mais rotineira baseando-se em seus conhecimentos implícitos, rápidos e não conscientes. É justamente esta automação que possibilita que os leitores fluentes deixem de se concentrar nos processos de decodificação e passem a se concentrar nos significados de palavras e textos.

5 Escolha racional dos exemplos e dos exercícios. Deve-se tomar cuidado na escolha das palavras a serem apresentadas em exemplos e exercícios; não é recomendável usar palavras com irregularidades grafonômicas antes que as crianças dominem as regularidades. É importante seguir uma sequência, primeiro palavras com correspondências grafonômicas biunívocas e depois palavras com regras mais difíceis de combinatória.

6 Engajamento ativo, atenção e prazer. Dehaene considera que existem pelo menos três fatores que determinam a velocidade da aprendizagem. O primeiro é o engajamento ativo, pois um organismo passivo não aprende. A criança deve gerar respostas, mesmo erradas, pois os erros são úteis à aprendizagem. Quando a criança errar, deve ser corrigida o mais rapidamente possível, para que possa então modificar seu comportamento na direção mais adequada. O segundo fator é a atenção, orientada em direção ao nível pertinente. A concentração em um aspecto do mundo exterior

amplifica maciçamente a ativação cerebral que o evoca. Não é algo fácil, mas é necessário para qualquer aprendizagem. O terceiro fator é o prazer e o reforço. Receber as notas e elogios é importante, mas também o olhar dos outros, o incentivo de colegas, professores e familiares e a própria consciência de progredir na aprendizagem, são elementos importantes para a aprendizagem da leitura.

7 Adaptação ao nível da criança. Esse princípio talvez seja norteador de todos os anteriores. É preciso identificar e avaliar regularmente em que nível de aprendizagem a criança se situa, a fim de melhor escolher os exercícios que a farão progredir. Para isso é preciso que o professor avalie constantemente. Isso não equivale exclusivamente a fazer provas, mas sim avaliar o desempenho e motivação dos alunos. Além do professor, as crianças também devem ser ensinadas a fazer uma autoavaliação e a explicitar suas dificuldades e conquistas. O professor também deve avaliar a necessidade da adaptação dos exercícios ao nível em que a criança se encontra; não se deve oferecer mais do que ela pode naquele momento e nem oferecer pouco demais, pois isso impede que ela progrida. Parcimônia e objetivos bem delimitados são sempre importantes no ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As evidências advindas da psicologia cognitiva da leitura têm fornecido explicações sobre os mecanismos cerebrais envolvidos na habilidade de leitura e escrita. Dentre essas evidências destaca-se o fato de que nenhum cérebro foi especificamente selecionado pela evolução para aprender a ler e a escrever. Como a linguagem escrita só foi inventada há cerca de 6 mil anos, não houve tempo suficiente para que a evolução selecione regiões específicas para a aprendizagem da leitura. No entanto, mediante o ensino é possível adaptar as estruturas cerebrais para realizar as atividades necessárias para aprender a ler e escrever. O conhecimento disponível permite concluir que todos podem aprender a ler e

a escrever, desde que sejam fornecidas condições adequadas de ensino. Os sete princípios apresentados aqui, bem longe de serem diretrizes metodológicas para o ensino de leitura e escrita, são na realidade um conjunto de elementos que, baseados nas evidências mais recentes das pesquisas, apontam para aspectos fundamentais a serem considerados nas práticas de ensino dessas habilidades.

REFERÊNCIAS

- ANS, B., CARBONNEL, S. & VALDOIS, S. A Connectionist multi-trace memory model of polysyllabic word reading. *Psychological Review*, 105, 678–723, 1998.
- BARRERA, S. & SANTOS, M. J. Influência da consciência fonológica na aprendizagem da leitura e escrita: O que dizem as pesquisas. Em: J. OLIVEIRA; T. BRAGA; VIANA F.; SANTOS, A. *Alfabetização em países de língua portuguesa: Pesquisa e intervenção*. Curitiba: CRV, 2014.
- BOSSE, M.-L. & VALDOIS, S. Influence of the visual attention span on child reading performance: A cross-sectional study. *Journal of Research in Reading*, 32(2), 230–253, 2009.
- BOSSE, M.-L., TAINTURIER, M.J. & VALDOIS, S. Developmental dyslexia: The visual attention span hypothesis. *Cognition*, 104, 198–230, 2007.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base*. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.
- BRASIL. Lei no.13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014*.
- BUCHSBAUM, B.R., OLSEN, R. K.; KOCH, P.F.; KOHN, P.; SHANE, J.S. & BERMAN, K.F. Reading, Hearing, and the Planum Temporale. *Neuroimage*, 24 (2), 444-454, 2005.
- CARDOSO-MARTINS, C., & BATISTA, A.C. E. O conhecimento do nome das letras e o desenvolvimento da escrita: Evidência de crianças falantes do português. *Psicologia: Reflexão & Crítica*, 18(3), 330-336, 2005.
- CARRAHER, T. & REGO, L. L. Browne. *Desenvolvimento cognitivo e alfabetização*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, 65 (149): 38-55, 1984.

CARREIRAS, M.; SEGHER, M.L.; BAQUERO, S.; ESTÉVEZ, A.; LOZANO, A.; DEVLIN, J.T. & PRICE, C. J. An anatomical signature for literacy. *Nature*, 461, 983, 2009.

CARVALHO, D. K. *Fonologia e alfabetização: Efeitos de um programa de intervenção para recuperação de alunos com atrasos na aprendizagem da linguagem escrita*. 2012. *Dissertação (Educação (Psicologia da Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo*.

CARVALHO, L. M. M. *Consciência Fonológica e sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita: Melhor prevenir do que remediar*. 2010. *Tese (Psicologia da Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo*.

CASTLES, A. & COLTHEART, M. Is there a causal link from phonological awareness to success in learning to read? *Cognition*, 91, 77–111, 2004.

CASTRO-CALDAS, A; CAVELEIRO MIRANDA, P; CARMO, I.; REIS, A.; LEOTE, F; RIBEIRO, C & DUCLA-SOARES, E. Influence of learning to read and write on the morphology of the corpus callosum. *European Journal of Neurology*. 6, 23, 1999.

CASTRO-CALDAS, A; PETERSSON, K. M.; REIS, A.; STONE-ELANDER, S.; INGVAR, M. The illiterate brain - Learning to read and write during childhood influences the functional organization of the adult brain. *Brain*, 121, 1053–1063, 1998.

CHEUNG, H. & CHEN, H.C. Early orthographic experience modifies both phonological awareness and on-line speech processing. *Language & Cognitive Processes*. 19, 1, 2004.

de ABREU, M., & CARDOSO-MARTINS, C. Alphabetic access route in beginning reading acquisition in Portuguese: The role of letter-name knowledge. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 10, 85-104, 1998.

DEHAENE, S. *Apprendre à lire. Des sciences cognitives à la salle de classe*. Paris: Odile Jacob, 2011.

DEHAENE, S. *Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler*. Porto Alegre: Penso, 2012.

DEHAENE, S.; PEGADO, F.; BRAGA, L. W.; VENTURA, P.; NUNES FILHO, G.; JOBERT, A.; DEHAENE-LAMBERTZ, G.; KOLINSKY, R; MORAIS, J. & COHEN, L. How learning to read changes the cortical networks for vision and language. *Science*, 330, 1359-1364, 2010.

EHRI, L. & WILCE, L. Movement into reading: Is the first stage of printed word learning visual or phonetic? *Reading Research Quarterly*, 20, 163-179, 1985.

EHRI, L. C. Development of sight word reading: Phases and findings. In: M., Snowling, & C., Hulme (Eds.). *The Science of Reading: A Handbook*. Malden, MA: Blachwell Publishing, 2005.

EHRI, L.; NUNES, S.; STAHL, S.; WILLOWS, D. Systematic phonics instruction helps students learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Review of Educational Research*, 71, 393-447, 2001.

GOMBERT, J.-E. *Le développement métalinguistique*. Paris: PUF, 1990.

GOSWAMI, U. & BRYANT, P. *Phonological skills and learning to read*. Hove: Lawrence Erlbaum Associates, 1990.

HARM, M.W. & SEIDENBERG, M.S. Phonology, reading acquisition, and dyslexia: Insights from connectionist models. *Psychological Review*, 106, 491-528, 1999.

HULME, C., HATCHER, P.J., NATION, K., BROWN, A., ADAMS, J. & STUART, G. Phoneme awareness is a better predictor of early reading skill than onset-rime awareness. *Journal of Experimental Child Psychology*, 82, 2-28, 2002.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas e Educacionais Anísio Teixeira. *Relatório SAEB (ANEB e ANRESC) 2005 – 2015: panorama da década*. Brasília: Autor. Recuperado de http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/1473828. 2015a.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas e Educacionais Anísio Teixeira (INEP). (2015b). *Brasil no PISA 2015: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros*. Brasília, 2015b. http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa2015_completo_final_baixa.pdf

KUHL P. K. Early language acquisition: cracking the speech code. *Nature Review Neuroscience*, 5, 831-843, 2004.

MALUF, M. R & GOMBERT, J.-E. Habilidades implícitas e controle cognitivo na aprendizagem da linguagem escrita. In: M. R, Maluf, & S. R K. Guimarães (Orgs.). *Desenvolvimento da Linguagem Oral e Escrita*. Curitiba: Editora UFPR, 2008.

MALUF, M. R; ZANELLA, M. S & PAGNEZ, K. S. M. M. (2006). Habilidades metalinguísticas e linguagem escrita nas pesquisas brasileiras. *Boletim de Psicologia*, LVI (124), 67-92.

MALUF, M. R. & SARGIANI, A. R. *Lo que la neurociencia tiene que decir sobre el aprendizaje de la lectura*. Revista de Psicología de Arequipa, Volumen 3. N.1, pp. 11-24, 2013.

MALUF, M. R. A perspectiva cognitiva no estudo do comportamento humano. *Boletim de Psicologia*, 34 (82) (83), pp. 17-23, 1982.

MALUF, M. R. Do conhecimento implícito à consciência metalingüística indispensável na alfabetização. In: S. R. K. Guimarães & M. R. Maluf (Orgs.). *Aprendizagem da Linguagem Escrita: Contribuições da pesquisa*. São Paulo: Vetor, 2010.

MORAIS, J. *Alfabetizar para a democracia*. Porto Alegre: PENSO, 2014.

MORAIS, J. Phonemic awareness, language and literacy. In: R.M. Joshi & C.K. Leong (Eds). *Reading disabilities: diagnosis and component processes*. Dordrecht: Kluwer Academic, 175–84, 1993.

MORAIS, J.; BERTELSON, P.; CARY, L. & ALEGRIA, J. Literacy training and speech segmentation. *Cognition*, 24, 45, 1986.

MUTER, V., HULME, C., SNOWLING, M. & TAYLOR, S. Segmentation, not rhyming, predicts early progress in learning to read. *Journal of Experimental Child Psychology*, 71, 3–27, 1998.

NEISSER, U. *Cognitive Psychology*. Appleton-Century-Crofts, 1967.

PACTON, S. L'apprentissage de l'orthographe du français. DESROCHERS, A; MARTINEAU, F. & MORIN, Y. C. (ED.). *Normes et pratiques orthographiques*. Paris: David, 2008.

PETERSSON, K. M.; REIS, A.; CASTRO-CALDAS, A. & INGVAR, M. Effective auditory-verbal encoding activates the left prefrontal and the medial temporal lobes: A generalization to illiterate subjects. *Neuroimage* 10, 45, 1999.

PETERSSON, K. M.; SILVA, C.; CASTRO-CALDAS, A.; INGVAR, M. & REIS, A. Literacy: A cultural influence on functional left-right differences in the inferior parietal cortex. *European Journal of Neuroscience*. 26, 791, 2007.

POLLO, T. C., KESSLER, B., & TREIMAN, R. Vowels, syllables, and letter names: Differences between young children's spelling in English and Portuguese. *Journal of Experimental Child Psychology*, 92, 161-181, 2005.

POLLO, T., TREIMAN, R., & KESSLER, B. Preschoolers use partial letter names to select spellings: Evidence from Portuguese. *Applied Psycholinguistics*, 29, 1-18, 2008.

RAMOS, A. P. R. *Habilidades metafonológicas e conhecimento do nome das letras na alfabetização: estudo longitudinal com crianças do primeiro ano do ensino fundamental*. 2017. *Dissertação (Educação (Psicologia da Educação)) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo*.

RAYNER, K., FOORMAN, B. R., PERFETTI, C. A., PESETSKY, D., & SEIDENBERG, M. S. How should reading be taught? *Scientific American*, 286, 84-91, 2001.

REIS, A; CASTRO-CALDAS, A. Illiteracy: a bias for cognitive development. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 3, 444–50, 1997.

ROCHA, M. H. *Alfabetização: o impacto do ensino guiado por instruções fonológicas na aprendizagem da linguagem escrita*. 2015. *Dissertação (Educação (Psicologia da Educação)) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo*.

ROSENTHAL, J. & EHRI, L. The mnemonic value of orthography for vocabulary learning. *Journal of Educational Psychology*, 100, 175-191, 2008.

ROSENTHAL, J. & EHRI, L. Pronouncing new words aloud during the silent reading of text enhances fifth graders' memory for vocabulary words and their spellings. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 24 (8), 921-950, 2011.

SANTOS, M. J. & MALUF, M. R. Consciência fonológica e linguagem escrita: efeitos de um programa de intervenção. *Educação em Revista*, 38, 43-56, 2010.

SARGIANI, R. A. *Amplitude visuoafercional, consciência fonêmica e desempenho em leitura: um estudo transversal com alunos do ensino fundamental* (2013). *Dissertação de Mestrado*. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

SARGIANI, R., MALUF, M. R. & BOSSE, M. L. O papel da amplitude visuoafercional e da consciência fonêmica na aprendizagem da leitura. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 28(3), pp. 593-602, 2015.

SARGIANI, R.; EHRI, L. & MALUF, M. R. Orthographic mapping instruction to facilitate reading and spelling in Brazilian emergent readers. *Applied Psycholinguistics*, 1-33, 2018.

SHARE, D. L. Orthographic learning at a glance: On the time course and developmental onset of self-teaching. *Journal of Experimental Child Psychology*, 87, 267-298, 2004.

SHARE, D.L. Phonological recoding and self-teaching: Sine qua non of reading acquisition. *Cognition*, 55,151–218, 1995.

SICCHERINO, L. A. F. *Primeiras Fases da Alfabetização: Como a intervenção em consciência fonêmica ajuda as crianças na aprendizagem inicial da leitura*. 2013. *Tese (Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo*

SNOWLING, M. J. & HULME C. (Eds.) *The science of reading: a handbook*. New York: Blackwell, 2010.

SOARES, M. *Alfabetização no Brasil: O estado do conhecimento*. Brasília, REDUC/INEP, 1989.

SOUZA, J. T. *Mundo das Letras: Um aplicativo para ensinar o nome e o som das letras a crianças falantes do português do Brasil*. 2013. *Dissertação (Educação (Psicologia da Educação)) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo*.

SPINILLO, A. G.; MOTA, M. M. P. E. & CORREA, J. Consciência metalinguística e compreensão de leitura: diferentes facetas de uma relação complexa. *Educação em Revista*, 38, pp. 57-72, 2010.

STERNBERG, R. *Psicologia Cognitiva*. São Paulo: Cengage, 2010.

VAN ATTEVELDT, N.; FORMISIANO, E.; GOEBEL, R.; & BLOMERT, L. Integration of letters and speech sounds in the human brain. *Neuron*, 43 (2), pp. 271-282, 2004.

YOPP, H.K., & R.H. YOPP. Supporting phonemic awareness development in the classroom. *The Reading Teacher*, 54 (2): 130–143, 2000.

ZIEGLER, J. C., & GOSWAMI, U. C. Reading acquisition, developmental dyslexia and skilled reading across languages: A psycholinguistic grain size theory. *Psychological Bulletin*, 131(1), 3-29, 2005.

ZIEGLER, J.C.; PETROVA, A. & FERRAND, L. Feedback consistency effects in visual and auditory word recognition: Where do we stand after more than a decade? *Journal of Experimental Psychology. Learning, Memory and Cognition*. 34, 643, 2008.



VARIÁVEIS QUE AFETAM O IDEB MUNICIPAL: DEMONSTRAÇÃO POR MEIO DO CHAID

Natália de Mesquita Matheus
Sergio Vasconcelos de Luna

INTRODUÇÃO

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é considerado um avanço em termos de política por se tratar do primeiro índice educacional sensível ao desempenho e ao fluxo dos alunos simultaneamente (SAVIANI, 2007), o que permite identificar quais escolas ou redes de ensino têm sido capazes de garantir que os alunos aprendam determinado conteúdo em um período de tempo determinado (conteúdo de uma série em um ano).

O Ideb é o indicador objetivo para a verificação do cumprimento das metas fixadas no Termo de Adesão ao Compromisso Todos pela Educação, eixo do Plano de Desenvolvimento da Educação, do Ministério da Educação, que trata da educação básica. [...] cada sistema deve evoluir segundo pontos de partida distintos, e com esforço maior daqueles que partem em pior situação, com um objetivo implícito de redução da desigualdade educacional. (FERNANDES, 2007, p. 2)

A importância de se produzir dados educacionais representativos para orientar decisões políticas – e de fazer uso deles – não é novidade. Gatti (2004), por exemplo, pergunta:

[...] Como compreender a questão do analfabetismo no Brasil, e discutir políticas em relação a esse problema, sem ter dados sobre seu volume e a sua distribuição segundo algumas variáveis, como gênero, idade, condição socioeconômica, região geográfica, cidade-meio rural etc.? Os números aqui se tornam muito importantes e suas relações também. (GATTI, 2004, p. 13)

Na história da educação brasileira, há evidências do impacto de dados de pesquisa educacional nas políticas nacionais. Tavares Jr., Faria e Lima (2012) relatam, por exemplo, que estudos quantitativos realizados no final dos anos 1980 por Fletcher e Ribeiro (1987;1989) e no início dos anos 1990 por Klein e Ribeiro (1991) e por Fletcher (1991) sobre inconsistências nos indicadores de fluxo escolar nacional impactaram as políticas nacionais de evasão e repetência.

O Ideb foi anunciado no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, ou “Compromisso” (BRASIL, 2007 - DECRETO 6.094, de 24 de abril de 2007) como a medida privilegiada para o monitoramento da aprendizagem e seria obrigatória, ao município participante do convênio proposto pelo Decreto, a elaboração de um diagnóstico da situação educacional e de planos de ação para a melhoria da aprendizagem.

O Ideb acompanha uma tendência segundo a qual decisões políticas se fundamentam em dados e, como decorrência, há a necessidade de se desenvolverem meios para a avaliação dos fenômenos de interesse – o fluxo de alunos, sua aprendizagem etc. Tal tendência converge com práticas de *accountability*.

Ainda sem termo adequado para a tradução em língua portuguesa, o termo *accountability* tem agrupado práticas relacionadas à cultura de responsabilização e prestação de contas (AFONSO, 2009).

Segundo Fernandes e Gremaud (2009), as práticas de *accountability* se caracterizam por três fatores: a) a aprendizagem dos

alunos é o aspecto mais importante das políticas, e sua mensuração se dá, frequentemente, por testes padronizados; b) professores e diretores são considerados responsáveis pelos resultados obtidos pelos alunos nos exames; e c) os resultados obtidos são publicados e há um sistema de incentivos (em que podem ou não ser previstos prêmios ou punições) atrelados aos resultados dos alunos.

Fernandes e Gremaud (2009) analisaram a literatura sobre *accountability* e afirmaram que as medidas educacionais têm sido alvo de discussão em dois níveis diferentes: em um deles, discute-se quais são os objetivos educacionais que deveriam ser avaliados; no outro, enfrenta-se a discussão sobre a necessidade de se construírem medidas ou indicadores para mensurar tais objetivos.

Segundo os autores, as medidas selecionadas ou desenvolvidas frequentemente se apoiam em alguns dos vários e diferenciados objetivos educacionais propostos, e, por esta razão, poderão sempre ser alvo de críticas. Um exemplo da discussão apresentada por Fernandes e Gremaud (2009) pode ser lido a seguir:

[...] grande parte das avaliações se limita à leitura e matemática e muitos críticos as consideram limitadas. Ainda que as avaliações ampliem seu escopo, incluindo outras disciplinas, elas tendem a se concentrar no desenvolvimento cognitivo dos estudantes e, segundo esses críticos, ignoram aspectos fundamentais como, por exemplo, ética, responsabilidade social, preservação ambiental e diversas habilidades não cognitivas que seriam importantes para a formação dos estudantes. Por outro lado, esses críticos tendem a considerar os objetivos da escola tão gerais e abstratos (e.g. formar cidadãos comprometidos em construir uma sociedade democrática) que torna impossível a construção de instrumentos para medi-los. [...] (FERNANDES; GREMAUD, 2009, p. 2)

A premissa (ou o argumento de defesa) por trás das avaliações de larga escala realizadas no Brasil atualmente, cujo objeto de

avaliação frequentemente é o desempenho em leitura e matemática, segundo Fernandes e Gremaud (2009), é que os resultados dos alunos nestes exames funcionam como preditores da vida escolar: o aluno com bom desempenho tem maior probabilidade de permanecer na escola e concluir o ensino e, ao mesmo tempo, o aluno que permanece na escola é aquele que tem bom desempenho. Também é possível dizer que o aluno que não desenvolve tais habilidades cognitivas básicas (aferidas pelos instrumentos) dificilmente adquirirá as habilidades complexas envolvidas no repertório de cidadania e comprometimento social desejado.

Fernandes e Gremaud (2009) recorrem a dados de outros estudos para afirmar que há indícios de correlação positiva entre a conclusão da educação básica e características socioeconômicas, de modo que os alunos com mais anos de escolaridade tendem a possuir maior renda no futuro, enfrentar menores índices de criminalidade etc. Desta forma, avaliar apenas estas habilidades, ainda que se saiba que são parte pequena de todos os objetivos educacionais socialmente relevantes, permite obter uma medida a partir da qual se infere o sucesso do aluno durante a vida escolar e fora dela.

Segundo Fernandes e Gremaud (2009), o Ideb faz parte de uma política nacional de *accountability*. Ao agregar ao indicador aspectos relacionados à evasão e repetência e ao desempenho dos alunos, espera-se que os envolvidos na política de educação atentem para todos estes aspectos, e não apenas para os resultados nas provas.

Ellis e Magee (2007) analisaram uma lei norte-americana fortemente marcada por *accountability*, a *No Child Left Behind* (NCLB, em tradução livre, Nenhuma Criança Deixada para Trás), cujo principal objetivo, segundo as autoras, foi garantir que todos os alunos tivessem direito a ter bons professores e oportunidade de estudar em escolas de alta qualidade. A lei estabelecia que, em um período de 10 anos, todos os alunos deveriam ter 100% de proficiência nos testes estaduais de conhecimento (*achievementtests*) (ELLIS; MAGEE, 2007). As autoras afirmam que as contingências promovidas pela

NCLB têm, pelo menos, três consequências possíveis: 1. Alcance das metas de proficiência estabelecidas por meio de melhorias nas tecnologias de ensino adotadas. 2. Implantação de táticas inadequadas para aumentar as pontuações dos alunos nos testes – independentemente da melhoria do repertório acadêmico dos alunos ou 3. Evasão do programa NCLB.

As escolas que se encaixavam na primeira alternativa, segundo Ellis e Magee (2007), provavelmente produziram melhorias no desempenho dos alunos a despeito das consequências programadas pela lei – já eram boas escolas, e simplesmente continuariam sendo assim. No segundo item, já foram identificados exemplos reais de táticas de contra controle por parte de professores em salas de aula (que ensinam apenas para as provas), e também de administradores de escolas e distritos educacionais (que produzem relatórios com dados que não conferem com os dos relatórios federais, mas que apontam o atendimento às exigências da lei). A terceira consequência possível, abandonar o programa, tem já exemplos em alguns estados; outros estados têm estudado como eliminar as consequências financeiras punitivas previstas pela NCLB.

A lei federal norte-americana NCLB, promulgada em 2002, se assemelha em alguns aspectos à política implantada no Brasil envolvendo a Prova Brasil e o Ideb. Ambas pretendem melhorar os índices de aproveitamento dos alunos em avaliações externas e reduzir os índices de reprovação e evasão. Em ambas há um acompanhamento das metas estabelecidas para as escolas, por parte das agências estaduais e federais.

Há, entretanto, diferenças fundamentais, que sugerem que os modelos de *accountability* envolvidos nos dois países são diferentes. Enquanto nos Estados Unidos a NCLB propõe o *ranking* das escolas, a divulgação de seu desempenho com os rótulos de “escola de baixo desempenho” e sanções financeiras, a política nacional, com o Ideb, divulga os resultados de todas as escolas e municípios sem nenhum tipo de *ranking* (este tem sido sistematicamente criado

pelos veículos de comunicação). As escolas com dificuldades para atingirem as metas são consideradas escolas para intervenção prioritária, tanto para auxílio financeiro quanto técnico para a elaboração de diagnóstico e plano de ações.

Fernandes e Gremaud (2009) afirmaram que não há, no Brasil, unanimidade em relação às práticas relacionadas ao *accountability* e ao Ideb. Segundo os autores, há dados de pesquisa que apontam resultados benéficos de sua implementação para a educação, como a aceleração do desempenho dos estudantes; ao mesmo tempo, outros estudos apontam para uma possível exclusão dos alunos com baixo desempenho dos sistemas educacionais e outras práticas.

Alguns anos após a criação do Ideb, Fernandes e Gremaud (2009) afirmaram que a implantação de *accountability* no Brasil, por ser recente, ainda não permitia sua avaliação. Por meio de uma análise das pesquisas realizadas sobre o Ideb no Brasil foi possível mapear os diferentes interesses dos pesquisadores sobre o índice.

Para realizar esta análise, foi feito pela pesquisa aqui relatada, um levantamento¹ dos estudos sobre o Ideb. No total, foram analisados cinquenta e três trabalhos², que foram organizados em seis categorias: Textos conceituais sobre o Ideb; IDEB como variável independente para resultados eleitorais (PIERI, 2011); IDEB como critério de seleção de uma escola ou município para análise de outros elementos da realidade escolar, que não o próprio Ideb; IDEB como resultado da pesquisa após a investigação de outros elementos da realidade escolar; IDEB como medida de impacto da qualidade de outros níveis da educação; IDEB como variável dependente.

1 O levantamento foi realizado em duas etapas: na primeira foram consultados a base de dados do Domínio Público e os Anais de eventos da ANPAE (Associação Nacional de Política e Administração da Educação) e, na segunda, o banco de teses e dissertações da CAPES e o Scielo – em periódicos da área Educação bem avaliados pela Capes (Cadernos de Pesquisa – A1 e Estudos em Avaliação Educacional – A2). Para a localização dos trabalhos, foi utilizada a palavra-chave “IDEB” no mecanismo de busca dos diferentes portais, resultando em trabalhos que continham o termo nos títulos, resumos e/ou palavras chave.

2 A lista completa de publicações pode ser consultada na tese que originou o presente capítulo, MATHEUS, N. de M. A sensibilidade do Ideb a variáveis educacionais avaliada por um modelo matemático. 2014. 205 p. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, SP, 2014.

De especial interesse para este capítulo são os estudos que têm o Ideb como variável dependente (CHIAPPA, 2009, GOUVEIA, SOUZA, TAVARES, 2009, ZAMPIRI, 2009, DITTRICH, 2010, FABRINO, 2011, FERNANDES, C. F., 2010, MELLO, 2010, OLIVEIRA, A. G., 2010, ALVES, 2011, BARUFFI, PIRES, 2011, FERNANDES, 2011, FRANKLIN, 2011, LIMA, RAMIRES, 2011, MOREIRA, 2011, NICODEMO, 2011, OLIVEIRA, M. R., 2011, PIMENTA, 2011, REAL, SILVA, 2011, REIS, 2011, VIDAL, VIEIRA, 2011, ANDREWS, VRIES, 2012, ARTONI, 2012, CUNHA, 2012, DIAZ, 2012, DUARTE, 2012, HORNICK, 2012, KERN, 2012, PADILHA, ÉRNICA, BATISTA, PUDENZIO, 2012, PARDAL, 2012, SILVA, 2012, ALVES, SOARES, 2013). A análise pormenorizada destes trabalhos permitiu identificar quais aspectos da realidade educacional têm sido investigados como significativos para melhorias na aprendizagem e como têm sido desenvolvidos tais estudos do ponto de vista metodológico.

Nesta análise foi possível constatar que uma ampla gama de fatores foi investigada como potencialmente relacionados ao Ideb. Estes fatores relacionam-se com a escola (dependência administrativa, porte da escola, a existência de atividades extraclasse ou de merenda, localização da escola e características da infraestrutura, como bibliotecas, quadra poliesportiva etc.); com a gestão escolar (comunicação da secretaria municipal ou estadual com a escola sobre o Ideb ou objetivos de ensino, a presença de práticas de responsabilização ou *accountability*, presença e participação de Conselho Municipal de Educação, dos pais e da comunidade escolar na escola); com o professor e/ou coordenador (tais como práticas de formação continuada, atividades em horários de trabalho pedagógico, participação no planejamento pedagógico da escola); com o ensino (adaptação curricular, elaboração de material didático, práticas de recuperação e acompanhamento da aprendizagem); com os alunos (escolaridade dos familiares, renda familiar, membros da família que vivem na mesma residência do aluno), com a política educacional (gastos públicos com a educação, presença de plano municipal de educação) e com indicadores sociais (IDH-M), econô-

micos (PIB, orçamento municipal, renda per capita) e demográficos (região de influência e porte do município).

A despeito da diversidade de fatores, é importante destacar que uma parte dos estudos (CHIAPPA, 2009; FERNANDES, C. F., 2010; OLIVEIRA, M. R., 2011; CUNHA, 2012; HORNICK, 2012; SILVA, 2012) realizou a análise com amostras pontuais – de uma a onze escolas com bons resultados ou com maiores variações no Ideb. Um conjunto maior de pesquisas (quinze) utilizou dados de todas as escolas de um ou mais municípios (GOUVEIA; SOUZA; TAVARES, 2009; ZAMPIRI, 2009; DITTRICH, 2010; MELO, 2010; ALVES, 2011; BARUFFI; PIRES, 2011; LIMA; RAMIRES, 2011; NICODEMOS, 2011; PIMENTA, 2011; REAL; SILVA, 2011; VIDAL; VIEIRA, 2011; FERNANDES, 2011; FRANKLIN, 2011; MOREIRA, 2011; REIS, 2011). Um número menor de estudos (três) fez uso de dados de todo o estado (OLIVEIRA, A. G., 2010; ARTONI, 2012; PARDAL, 2012) e sete pesquisas analisaram dados de todo o país (FABRINO, 2010; ANDREWS; VRIES, 2012; DIAZ, 2012; DUARTE, 2012; KERN, 2012; PADILHA; ÉRNICA; BAPTISTA; PUDENZIO, 2012; ALVES; SOARES, 2012). Ainda que o número de sujeitos e/ou de participantes não seja a única variável para se discutir a generalidade dos estudos, há que se considerar que, em termos de políticas públicas educacionais de âmbito nacional, como é o Ideb, este deve ser considerado como um fator crítico. As análises pontuais – de poucas escolas – e as análises de municípios específicos reiteram o alerta já apontado por Alves-Mazotti:

[...] O fato de que estes estudos costumam ser restritos a uma situação muito específica e de que a teorização se encontra ausente ou é insuficiente para que possa ser aplicada ao estudo de situações semelhantes resulta na pulverização e na irrelevância destes estudos (ALVES-MAZOTTI, 2001, p. 41).

Os estudos que trabalharam com amostras que estão sendo consideradas como pontuais, em sua maioria, se autodenominam

qualitativos e apoiam-se nos dados obtidos por meio do relato verbal de atores educacionais – gestores, professores, alunos, entre outros. Nestes casos, os estudos são, essencialmente, uma sistematização da opinião dos entrevistados e o próprio relato verbal dos entrevistados é o meio para o estabelecimento das relações entre o Ideb e as variáveis do sistema educacional.

Já as pesquisas que utilizaram dados de um município ou de um Estado caracterizam-se como quantitativas e qualitativas, sendo que, por vezes, a mesma pesquisa pôde ser caracterizada nas duas perspectivas. Quando se solicitam relatos verbais de atores do sistema educacional, nestes casos os entrevistados respondem pelo município – por exemplo, Secretários Municipais. Nestes casos também se atribui aos participantes ou entrevistados a função de explicar os resultados encontrados nas análises quantitativas realizadas pelo pesquisador ou teorizar sobre eles. As respostas dadas são transcritas para o estudo e assumidas como a contribuição da pesquisa.

Além da coleta de relatos verbais, algumas pesquisas deste grupo também utilizaram dados de observação *in loco* (REIS, 2011) ou se basearam em documentos oficiais e/ou jornalísticos para a coleta de informações qualitativas sobre a realidade educacional (MELO, 2010; FRANKLIN, 2011). Nestes estudos, nota-se um esforço do pesquisador em obter informações complementares aos relatos verbais dos entrevistados, ampliando o escopo possível da análise e permitindo ao próprio pesquisador confrontar informações relatadas com as observadas por ele mesmo ou veiculadas em meios oficiais.

Junto a esta análise, cabe verificar que quanto mais abrangente foi o estudo, maior a participação de outras áreas (que não a Educação). Dos sete estudos encontrados, três são da área de Economia e Administração (FABRINO, 2010; DIAZ, 2012; KERN, 2012) e um é da Assistência Social (DUARTE, 2012), totalizando quatro trabalhos, e três são da Educação: Alves e Soares, (2013); Andrew e Vries (2012); e Padilha, Érnica, Batista e Pudenzio (2012).

Considerando que a Educação é a área de origem dos estudos realizados com amostras pontuais e dos que se baseiam quase exclusivamente nos relatos verbais de entrevistados à política educacional nacional, é possível concluir que as pesquisas educacionais não têm produzido massivamente dados que amparem a formulação de políticas educacionais, com evidências das relações entre variáveis investigadas. Tal achado é consistente com a análise realizada por Gatti, sobre um levantamento de estudos realizados entre os anos 1970 e 2000:

Devemos considerar também que, muitos dos estudos quantitativos em educação, especialmente os que se utilizam de técnicas de análise mais sofisticadas, mais flexíveis e mais robustas, não são realizados por educadores, mas por pesquisadores de outras áreas que se debruçam sobre o objeto educação [...]. Com isto, interpretações e teorizações nem sempre incorporam as discussões em pauta no campo das reflexões sobre a educação. (GATTI, 2004, p. 14)

Além disso, o procedimento de coleta de informações e de conclusões quase exclusivamente baseado no relato verbal de entrevistados é também questionável. As entrevistas são indicadas para levantar crenças e valores dos entrevistados (DUARTE, 2004); no entanto, quando são utilizadas para investigar outros fenômenos, como, por exemplo, identificar variáveis relevantes para explicar resultados educacionais, há que se indagar se os entrevistados de fato são capazes de identificar e descrever com precisão quais são estas variáveis. Mesmo tendo garantida a precisão do relato, ainda será necessário investigar se as relações descritas por aquele indivíduo, a respeito daquela realidade em particular, existem também em outros contextos. A este respeito, Alves-Mazotti também alerta para o risco provocado pelo uso de entrevistas para a qualidade e generalidade da pesquisa:

[...] muitas pesquisas, sob a alegação de “dar voz” aos sujeitos ou de valorizar as práticas, limitam-se a reproduzir falas e falas dos sujeitos, sem qualquer tentativa de identificar regularidades, relações e categorias e/ou se servir de um instrumental analítico capaz de organizar e dar sentido aos dados. A crescente valorização da prática e da subjetividade parece estar levando a uma tendência à reificação da prática e do sujeito, em prejuízo da construção de conhecimentos relevantes e do diálogo com os autores que já se ocuparam do tema. (ALVES-MAZOTTI, 2001, p. 43)

Aqui não se está afirmando que os estudos pontuais, focados em realidades particulares, não contribuem para a produção do conhecimento. O argumento central é que a generalidade destes estudos se dará somente quando os resultados de muitos destes trabalhos forem comparados, a fim de que se extraiam conclusões que possam contribuir para a melhoria das condições educacionais para além daquelas investigadas. Alves-Mazotti, ao discutir sobre a generalidade de estudos de caso, afirma que:

O que se pode aprender de um único caso? Para ele [Stake], o que aprendemos com um caso singular relaciona-se ao fato de que o caso é semelhante ou diferente de outros casos conhecidos. Pesquisadores naturalísticos, etnográficos e fenomenológicos relatam seus casos sabendo que eles serão comparados a outros e, por isso, buscam descrevê-los detalhadamente para que o leitor possa fazer boas comparações. (ALVES-MAZOTTI, 2006, p. 647)

Mesmo os estudos em análise neste capítulo não se configurando como estudos de caso, com todas suas características metodológicas típicas, a fala de Alves-Mazotti é pertinente. Não foram encontrados, no levantamento realizado para este capítulo, estudos ou publicações cujo objetivo tenha sido reorganizar e extrair análises do conjunto de estudos pontuais.

Ainda como um aspecto que dificulta a generalidade das pesquisas, o pequeno número de estudos que se debruçam sobre dados nacionais, agravados pelo fato de que a participação da Educação enquanto área do conhecimento é pequena, sugere que pouco mudou na produção de dados educacionais desde os anos 1970. A produção educacional entre os anos 1970 e 2000, mapeada por Gatti, além de não possuir “tradição” ou utilização ampla de estudos quantitativos, “[...] empregava apenas análise descritiva de tabelas de frequências, alguns poucos [estudos de] correlações e raríssimos estudos empregavam análise multidimensional” (GATTI, 2004, p. 13).

Nos estudos sobre o Ideb descritos, constatou-se que os pesquisadores da área educacional, quando realizaram análises estatísticas em seus trabalhos, utilizaram o modelo de regressão linear – simples e múltipla. O outro modelo utilizado – vetores autorregressivos – não foi utilizado em estudos conduzidos pelas áreas da Educação ou da Psicologia.

Há outro modelo matemático, ainda pouco explorado nas pesquisas educacionais, que também permite que se encontrem relações/correlações entre uma variável dependente e variáveis independentes. Algumas diferenças entre este modelo e os utilizados nas pesquisas encontradas, como se verá a seguir, indicam ser este um bom modelo para pesquisas da área da educação e da psicologia.

MODELO CHAID

O modelo CHAID (sigla para *Chi-squaredAutomaticInteraction Detector*, detecção automática de interação mediante testes de qui-quadrado, em tradução livre) caracteriza-se como uma técnica exploratória de mineração de dados (*data mining*), e como tal, permite que se descubram padrões em complexas fontes de informações, com grandes bases de dados (PITOMBO, 2007). Nele, são testadas as relações entre todas as variáveis independentes e a

variável dependente, considerando, inclusive, a interação entre as variáveis independentes. Ao final, o resultado é uma “hierarquia das influências das variáveis consideradas” (BICHR, 2011). No modelo CHAID, quando uma variável independente demonstra influência sobre a variável dependente, ela é indicada no nível ao qual se aplica e a árvore de hierarquias vai se construindo. Para a utilização do modelo são necessárias as seguintes definições:

- a. Seleção da variável dependente
- b. Criação de categorias para a variável dependente
- c. Definição das variáveis independentes
- d. Estabelecimento das opções de segmentação (definição das regras de finalização e do tamanho limite para os grupos) ³

Um diferencial do modelo CHAID em comparação com outros modelos de *data mining* é a representação dos resultados em um diagrama chamado “árvore de decisão”. A partir do ponto inicial, em que todo o universo pesquisado está agrupado sem diferenciação (nó zero), são apontadas as variáveis independentes, em ordem de importância, que demonstraram influência (por meio do teste qui-quadrado) sobre a variável dependente em questão. O universo pesquisado passa a ser representado dividido em nós, com as variáveis significativas indicadas em cada nível. A árvore para de crescer quando um dos parâmetros definidos pelo pesquisador é atingido: “[...], por exemplo, quando o resultado obtido com o teste do qui-quadrado não atende demasiado ao nível de significância especificado pelo pesquisador, ou quando a quantidade de casos não alcança o número mínimo estabelecido pelo pesquisador” (VELLOSO; SOUSA; MELO, 2012, p. 53).

³ Os softwares estatísticos frequentemente utilizados para a construção de árvores CHAID já apresentam opções definidas de segmentação e do número de níveis. O SPSS, por exemplo, estabelece três níveis com no mínimo 50 casos nos nós terminais.

No Brasil, o modelo CHAID tem sido utilizado em diferentes áreas, tais como engenharia de planejamento (PITOMBO, 2007), Marketing (FREITAS; HEINECK, 2008), Saúde (BERTONI; BASTOS; MELLO; MAKUCH; SOUSA; OSIS; FAÚNDES, 2009) e Ciências Sociais (BICHIR, 2011). Na Educação, a FIPE, em parceria com o Inep, conduziu um estudo sobre ações discriminatórias na escola, com uso do algoritmo *exhaustive*-CHAID (MAZZON, 2009). Velloso e Sousa e Melo (2012) também utilizaram o modelo CHAID para investigar a democratização do acesso ao ensino superior. No campo da proficiência acadêmica, tem-se conhecimento de apenas um estudo (GUSMÃO, 2011) que utilizou o algoritmo CHAID para investigar o efeito de características dos alunos, das escolas e dos municípios sobre o desempenho em ciências na 8ª série⁴ do Ensino Fundamental.

O potencial de análise do modelo CHAID aliado à sua simplicidade na representação e interpretação dos dados o torna de especial interesse para a pesquisa em educação.

Diante de todo o exposto em relação ao Ideb como indicador da qualidade da educação, da importância da produção de dados para a tomada de decisões políticas educacionais fica evidente a necessidade de produção de dados que sejam, simultaneamente, confiáveis, com generalidade e que favoreçam a tomada de decisões. Junto a esse panorama, a escassez de produção de dados matemáticos e estatísticos sobre educação por pesquisadores da área da psicologia e da educação, e do potencial trazido pelo modelo CHAID, a pesquisa relatada no presente capítulo teve como objetivos: demonstrar a sensibilidade do Ideb (variável dependente) a diferentes elementos do sistema educacional (variáveis independentes) por meio da utilização do CHAID. Trata-se de uma parte dos resultados obtidos em um estudo metodológico desenvolvido em uma tese (MATHEUS, 2014) cujos objetivos incluíam demonstrar a funcionalidade de dois algoritmos do modelo matemático CHAID na análise da sensibilidade do Ideb a variáveis do sistema educacional.

4 Apesar de o trabalho datar de 2011, os dados disponíveis para a pesquisa eram de 1999, motivo pelo qual o ano escolar encontra-se com a nomenclatura utilizada antes da reformulação do ensino fundamental de 9 anos.

MÉTODO

Variável dependente: Ideb municipal dos anos iniciais⁵ das escolas públicas de todos os municípios do Brasil, referentes ao ano de 2011⁶. Foram excluídos os municípios que não apresentavam um dos valores Ideb (de 2005, 2007, 2009 ou 2011).

Variáveis independentes: Foram utilizados indicadores financeiros da educação, disponibilizados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

- **Indicadores do FNDE:** Os dados dos indicadores do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) são públicos e estão disponíveis para consulta no portal eletrônico do Fundo⁷. Planilhas com os dados consolidados referentes aos anos de 2009 e de 2011 foram obtidas diretamente com a equipe do FNDE⁸. A solicitação dos anos de 2009 e de 2011 foi feita para coincidir com os anos de realização das avaliações da Prova Brasil. Para a construção das planilhas, foram selecionados indicadores considerados mais diretamente relacionados à educação básica. A lista de indicadores selecionados encontra-se na Tabela 1.

5 Os anos finais fizeram parte da análise na pesquisa original, mas não constam deste capítulo.

6 Os dados do Ideb referentes ao ano de 2013 foram disponibilizados muito tardiamente pelo MEC/Inep – setembro de 2014 – para serem incorporados na tese que originou este artigo.

7 Disponíveis em: <<https://www.fnde.gov.br/siope/indicadoresFinanceirosEEducacionais.do>>. Acesso em: 20 maio 2013.

8 Os contatos para solicitação direta foram obtidos por intermédio do então coordenador do INEP, Sr. Carlos Moreno Sampaio.

Tabela 1. Indicadores do FNDE selecionados.

2.2. Percentual dos recursos do FUNDEF ou FUNDEB aplicados no ensino fundamental
2.5. Percentual das despesas com ensino fundamental em relação à despesa total com educação
2.8. Percentual das despesas em educação em relação às despesas de todas as áreas
2.9. Percentual das despesas com alimentação escolar em relação à despesa total com educação
2.10. Investimento com material didático por aluno da educação básica
3.5. Percentual das despesas com professores em relação à despesa total com MDE (Manutenção e Desenvolvimento do Ensino)
4.2. Investimento educacional por aluno do ensino fundamental
4.6. Investimento educacional por aluno da educação especial
4.8. Investimento educacional por aluno da educação básica
4.9. Investimento educacional por aluno
4.10. Despesa com professores por aluno da educação básica
4.11. Despesas com profissionais não docentes da área educacional por aluno da educação básica

Nota: a numeração dos indicadores corresponde à original do FNDE.

Fonte: Adaptado pelos autores com base nos dados do FNDE.

- **Região do país:** cinco regiões Norte, Nordeste, Sudeste, Sul e Centro-Oeste.
- **Unidades da federação:** todas as unidades da federação, incluindo o Distrito Federal.
- **IDH-Município:** Índice de Desenvolvimento Humano dos municípios (IDH-M), referente aos anos 2000 e 2010, disponibilizado pelo PNUD ⁹. Os dados do IDH-M, foram convertidos em faixas, segundo os parâmetros desenvolvidos por Dittrich (2010), conforme Tabela 2.

⁹ Informação disponível em: <[http://www.pnud.org.br/atlas/ranking/IDHM%2091%2000%20Ranking%20decrecente%20\(pelos%20dados%20de%202000\).htm](http://www.pnud.org.br/atlas/ranking/IDHM%2091%2000%20Ranking%20decrecente%20(pelos%20dados%20de%202000).htm)>. Acesso em: 15 mar. 2014.

Tabela 2. Conversão de valores do IDH-M para faixas de intervalo (valores categóricos) segundo Dittrich (2010).

Valores IDH-M	Faixa
0 a 0,099	Nenhum desenvolvimento humano
0,1 a 0,499	Baixo desenvolvimento humano
0,5 a 0,799	Médio desenvolvimento humano
0,8 a 0,999	Alto desenvolvimento humano
1,0	Desenvolvimento humano total

Fonte: Dittrich (2010).

- **Região de influência do Município:** conforme a classificação realizada pelo IBGE (2007)¹⁰, sistematizada na Tabela 3.

Tabela 3. Hierarquia dos centros urbanos segundo classificação de região de influência do IBGE (2007).

Hierarquia dos centros urbanos	Nº de municípios	Descrição
Metrópole	12	Caracterizam-se por seu grande porte e por fortes relacionamentos entre si, além de, em geral, possuírem extensa área de influência direta.
Capital regional	70	Possuem capacidade de gestão no nível imediatamente inferior ao das metrópoles, têm área de influência de âmbito regional, sendo tais capitais referidas como destino, para um conjunto de atividades, por grande número de municípios.
Centro sub-regional	169	Têm área de atuação mais reduzida, e seus relacionamentos com centros externos à sua própria rede dão-se, em geral, apenas com as três metrópoles nacionais.

¹⁰ Informação disponível em: <ftp://geoftp.ibge.gov.br/regioes_de_influencia_das_cidades/banco_de_dados/>. Acesso em: 18 nov. 2013.

Centro de zona	556	Cidades de menor porte e com atuação restrita à sua área imediata; exercem funções de gestão elementares.
Centro local	4.473	Cidades cuja centralidade e atuação não extrapolam os limites do seu município, servindo apenas aos seus habitantes, têm população predominantemente inferior a 10 mil habitantes.

Fonte: IBGE (2007).

Modelo matemático: O modelo CHAID foi adotado para a condução da pesquisa, utilizando as variáveis dependente e independentes, acima mencionadas com a utilização do *software* estatístico SPSS v.19.

Análise: Semelhantemente ao que foi feito no trabalho de Gusmão (2011), as variáveis independentes foram organizadas em três níveis. A variável dependente (a ser explicada) foi o Ideb 2011 e as variáveis independentes variaram de acordo com os níveis. No nível 1 (desempenho acadêmico do município) foram agrupados os resultados do Ideb dos municípios nos anos de 2005, 2007 e de 2009. No nível 2 (desempenho financeiro do município com educação) foram considerados como variáveis independentes os indicadores financeiros do FNDE. No nível 3 (indicadores demográficos e econômicos não financeiros), as variáveis independentes foram a região do país, a unidade da federação, a dependência administrativa, a região de influência do município, e o IDH-M. Isso significa que o conjunto de variáveis de cada nível foi analisado como VI separadamente (MATHEUS, 2014). Após ter sido realizada a análise multinível, indagou-se como estas variáveis interagem. Por este motivo, foi realizada a análise que se apresenta neste artigo, na qual todas as variáveis independentes – dos três níveis – foram submetidas simultaneamente ao algoritmo CHAID.

RESULTADOS

A análise multinível realizada indicou, em cada nível das árvores CHAID dos anos iniciais e finais, variáveis independentes significativas que se correlacionaram com o desempenho Ideb 2011. As mais significativas de cada nível foram: o Ideb 2009 (nível 1), o gasto educacional por aluno de 2009 (no nível 2) e a unidade da federação (no nível 3) (MATHEUS, 2014).

A análise com todas as variáveis independentes simultaneamente, e o Ideb 2011 dos anos iniciais como variável dependente, produziu uma árvore com 86 nós. Dada a impossibilidade de reprodução da árvore completa, um esquema representativo desta árvore está apresentado na Figura 1¹¹. A árvore representada na figura permite duas leituras: uma delas permite identificar quais variáveis independentes aparecem como significativas. A outra, que não será descrita principalmente por uma questão de espaço, permite entender, para cada conjunto de municípios aglutinado nos nós terminais (na parte inferior da figura), quais variáveis independentes são significativas.

Na primeira leitura da Figura 1, abaixo do nó zero, está apresentada a variável independente com maior força para explicar a distribuição do desempenho dos municípios considerando os resultados dos anos iniciais no Ideb 2011 por meio do teste qui-quadrado: a variável Ideb 2009, indicando que o desempenho passado e recente do município é mais relevante do que todas as outras variáveis do sistema educacional utilizadas na análise ($p=0,000$). Nota-se que os valores Ideb 2011 dos municípios aglutinados em cada nó do segundo ramo, são maiores quando o nó está mais à direita e menor quanto mais à esquerda. Isto é, a relação é direta: quanto menor o resultado na VI Ideb 2009, menor o desempenho da VD Ideb 2011.

11 A árvore completa refere-se à Figura 17 de Matheus, 2014, disponível no link <<https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/16174>>. Acesso em 6 de junho de 2016.

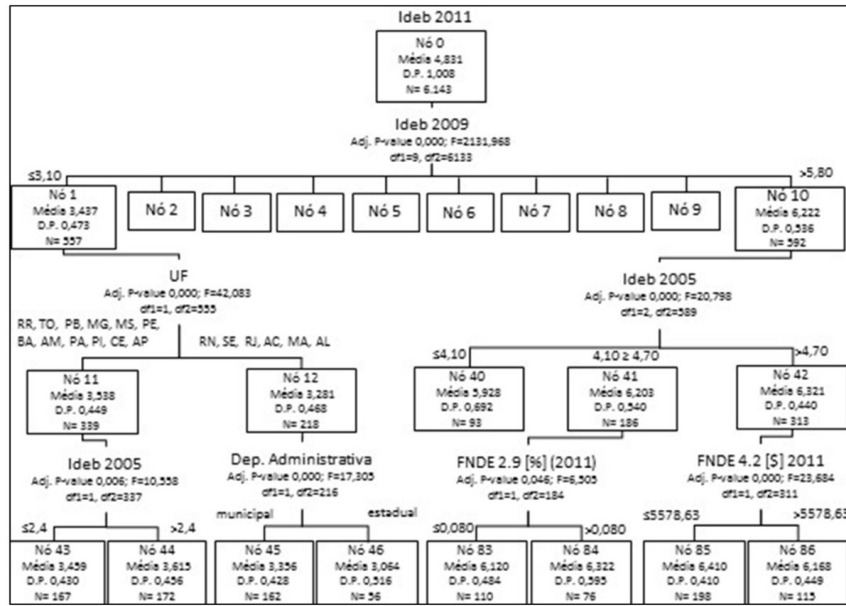


Figura 1. Esquema representativo da árvore CHAID utilizando Ideb 2011 dos anos iniciais como VD e variáveis independentes dos três níveis (desempenho acadêmico anterior, despesas financeiras e indicadores demográficos) simultaneamente.

Fonte: Figura gerada pelos autores, a partir da árvore CHAID produzida pelo software SPSS com as informações oriundas do MEC/Inep, IBGE, PNUD e FNDE.

Na segmentação dos nós do segundo ramo da árvore representada na Figura 1, aparece mais frequentemente a Unidade da Federação como explicação para os valores da VD e apenas duas vezes, o desempenho anterior do município, no Ideb 2005. Já nas 21 segmentações do terceiro e último ramo da árvore, em seis, apareceram variáveis orçamentárias e do investimento na educação.

A segunda leitura destaca a interação entre as VIs. Um exemplo desta leitura pode ser feito com os nós mais à esquerda – que tem os piores resultados na VD. O nó 1 reúne os 557 municípios cujo o resultado do Ideb 2009 foi menor ou igual a 3,1; para estes municípios, a Unidade da Federação apareceu como a segunda variável mais significativa para explicar a distinção entre os mu-

nicípios aglutinados nos nós 11 e 12 ($p=0,000$). No nó 11, com 339 municípios de 12 estados diferentes (RR, TO, PB, MG, MS, PE, BA, AM, PA, PI CE, AP), a média do Ideb 2011 foi de 3,538, e no nó 12, com 218 municípios de outros seis estados (RN, SE, RJ, AC, MA, AL), a média foi de 3,281. Os nós 11 e 12, por sua vez, foram segmentados por outras variáveis: o nó 11 foi segmentado pelo resultado do município no Ideb 2005 (se maior ou menor de 2,4; $p=0,006$) e o nó 12, pela dependência administrativa (se municipal ou estadual).

Na extremidade direita da Figura 1, encontram-se os municípios com resultados mais elevados no Ideb 2011. No nó 10, encontram-se os 592 municípios brasileiros que obtiveram Ideb 2009 maior que 5,8. Estes municípios foram divididos em 3 nós distintos (40, 41 e 42; $p=0,000$) a depender do resultado que obtiveram no Ideb 2005: quanto maior o resultado do Ideb 2005, maior o resultado do Ideb 2011. Os dois nós com desempenhos mais altos foram segmentados no terceiro ramo por variáveis do FNDE ($p=0,046$): o nó 41 foi segmentado pelo percentual das despesas com alimentação escolar em relação à despesa total com educação de 2011 e o nó 42 foi segmentado pelo investimento educacional por aluno do ensino fundamental em 2011 ($p=0,000$). Nesse último caso, a média do Ideb 2011 dos 198 municípios com investimento menor do que R\$ 5.578,83 foi 6,41, resultado ligeiramente maior do que a média Ideb 2011 de 6,168 dos 115 municípios em que o investimento foi maior do que R\$ 5.578,83.

Com esta análise, foi possível produzir resultados que a análise multinível, com as variáveis separadas, não permitia identificar, não só do ponto de vista da hierarquia das variáveis como também o aparecimento de algumas VIs como significativas somente na análise geral.

Também foi possível identificar diferenças claras nas variáveis independentes apontadas como significativas para as extremidades da árvore.

DISCUSSÃO E IMPLICAÇÕES DOS RESULTADOS ENCONTRADOS

A relação entre investimento e resultados educacionais

O interesse pela execução orçamentária educacional tem sido demonstrado, quase exclusivamente, pelas áreas econômicas e administrativas. As instituições educacionais governamentais têm se esforçado em produzir indicadores que calculam o investimento público em educação (MACIEL, 2012) e há, também, um esforço em se detectar qual o custo-aluno necessário para que se ofereça um ensino de qualidade (MEC; INEP, 2005).

O debate a respeito do envolvimento de variáveis financeiras na qualidade do ensino gera controvérsias. Na medida em que a responsabilidade pela transmissão das informações financeiras executadas, na ponta, é dos municípios (p. ex. aplicação de repasses e administração do Fundeb), sempre caberá a dúvida a respeito das análises realizadas com estes dados, uma vez que as informações utilizadas como variáveis podem não ser fidedignas ou confiáveis, como em casos de fraude, roubo, corrupção, entre outros. Em matéria divulgada no jornal *O Estado de São Paulo*¹², por exemplo, são apresentados dados de uma investigação conduzida pela Corregedoria Geral da União em 120 municípios do País que receberam recursos do Fundeb. De acordo com a reportagem, 73% das prefeituras investigadas se envolveram em algum tipo de fraude ou desvio de verbas. É interessante notar que a reportagem destaca o efeito de tal desvio nos resultados acadêmicos. São citados dois destes municípios nos quais os resultados do Ideb diminuíram entre 2011 e 2013 – Novo Triunfo e São Francisco do Conde, ambos na Bahia. O que a reportagem parece indicar é que os resultados do Ideb são sensíveis ao investimento realmente praticado e não àquele informado.

Na análise multinível, Matheus (2014) sugeriu que o efeito do investimento financeiro é atrasado – o impacto dos gastos de 2009 se mostraram mais significativos no Ideb 2011 do que os próprios gastos

12 Informação disponível em: <<http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral%2cfraudes-nofundeb-desviaram-recursos-do-fundo-no-pais%2c1559688>>. Acesso em: 15 set. 2014.

de 2011. Na análise apresentada neste artigo, foi possível identificar, por outro lado, que, com a interação entre todas as variáveis, o investimento educacional por aluno de 2011 apareceu como significativo somente para os municípios com bons resultados no Ideb.

Isso significa que a relação entre desempenho e investimento, por um lado, parece inevitável – como o esforço dos pesquisadores citados também demonstra –; por outro, parece insuficiente. Uma investigação necessária e inevitável deve se dedicar à análise de como o investimento em educação se converte em aprendizagem. Algumas pesquisas já iniciaram esta tarefa. Por exemplo, o estudo coordenado por Verhine (MEC; INEP, 2005) evidencia relações entre gasto educacional e desempenho em uma determinada direção: quanto menor o número de alunos por turma, maior o gasto e melhor o desempenho acadêmico destes alunos. Entretanto, na análise apresentada neste artigo, na qual todas as variáveis interagem (desempenho anterior no Ideb, desempenho financeiro e indicadores demográficos), as variáveis do FNDE apareceram somente na segmentação para o último ramo (na Figura 1, representadas nos nós 83, 84, 85 e 86), sugerindo que a importância desta variável é relevante em casos pontuais.

O DESEMPENHO RECENTE COMO VARIÁVEL SIGNIFICATIVA

Ellis e Magee (2007), quando analisaram alguns dos efeitos da lei NCLB sobre o sistema educacional norte-americano, descreveram três possíveis efeitos:

Quando incentivos financeiros são pareados com sanções pelo não alcance de metas estabelecidas, pelo menos três resultados são altamente prováveis: 1) realmente alcançar a meta acadêmica por meio de tecnologias educacionais aprimoradas, 2) implementação de táticas inapropriadas para alcançar melhores resultados nos testes (por exemplo, auxílio impróprio aos alunos, falsificação dos dados etc.) ou 3) desistir do programa da NCLB. (ELLIS; MAGEE, 2007, p. 16)

A continuação da análise das autoras sugere que escolas com bom desempenho antes da implementação de práticas de *accountability* não dependeriam dos arranjos especiais de contingências para continuarem sendo bem sucedidas: “[...] As escolas que realmente alcançam os objetivos educacionais (resultado 1) já estavam possivelmente atingindo a excelência acadêmica antes da existência da NCLB. [...]” (ELLIS; MAGEE, 2007, p. 16).

Parte dos resultados da análise CHAID realizada indica que, ao menos em parte, a sugestão das autoras está correta. Ainda considerando as diferenças entre os modelos de *accountability* adotados nos Estados Unidos e no Brasil é possível notar que para alguns municípios a “linhagem” de bom desempenho aparece sistematicamente. Isto é, alguns municípios possuem resultados favoráveis no Ideb desde 2007 – ou até mesmo desde 2005 (por exemplo os municípios presentes nos nós 40, 41 e 42 da Figura 1). Nestes casos, os resultados estariam sendo alcançados antes mesmo de o Compromisso entrar em vigor, uma vez que o Decreto foi publicado em 2007 e só a partir dele o Ideb passou a fazer parte de uma política de *accountability* oficializada.

A variável apontada como mais significativa na análise do nível 1, no entanto, foi o desempenho mais recente dos municípios no Ideb: os resultados de 2009 foram mais importantes para os municípios do que os resultados anteriores. Para estes casos, a análise de Ellis e Magee (2007) também parece pertinente; entretanto, a análise conduzida por esta pesquisa não permite identificar a quais dos dois possíveis casos apresentados por Ellis e Magee se devem os resultados – se a melhorias nas tecnologias de ensino ou a fraudes. A literatura obtida no levantamento realizado sugere casos no Brasil que se configuram como melhorias no ensino e outros casos que se configuram como fraudes ou trapanças nos exames ou dados fornecidos. Há ainda a necessidade de estudos que sistematicamente investiguem as práticas dos municípios em relação à Prova Brasil, ao fornecimento de informações para o Censo Escolar e também em relação às práticas pedagógicas adotadas.

Nesta direção, alguns municípios brasileiros devem ser investigados por terem obtido, sistematicamente, bons resultados no Ideb (diferentemente dos critérios arbitrários e espúrios adotados por parte das pesquisas levantadas). Para o estudo dos anos iniciais, sugere-se a seleção de municípios cujo Ideb 2011 tiver sido maior de 5,8 e Ideb 2007 maior de 5,1. Já para o estudo dos anos finais, sugere-se a seleção de municípios com Ideb 2011 maior de 4,7 e Ideb 2007 maior de 4,4.

Investigar os casos bem sucedidos é, no entanto, apenas parte do que deve ser analisado quando se pretende avaliar as práticas do sistema educacional. Os dados sugerem que o sucesso anterior está fortemente correlacionado com o sucesso atual da mesma maneira que o fracasso anterior com o fracasso atual. Ou seja, há uma relação forte entre o desempenho baixo no Ideb em 2011 e baixos desempenhos anteriores – em 2007 e, em alguns casos, em 2005 também. Há a necessidade de investigar também estes casos em que há “imobilidade”, no sentido de que o desempenho não avança para faixas superiores.

A pergunta que se propõe para investigar estes casos é “o que ocorre nos municípios em que não há avanços no Ideb?”. A seleção dos municípios dos anos iniciais deveria considerar Ideb menor de 3,5 em 2009 e Ideb menor ou igual a 2,8 em 2007. Já para análise dos anos finais, Ideb 2009 menor ou igual a 2,7; Ideb 2007 menor ou igual a 3,0 e Ideb 2005 menor ou igual a 2,8.

Estas futuras investigações são importantes principalmente porque a variável Ideb 2009 apareceu como a mais significativa para explicar a distribuição do desempenho no Ideb em 2011.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ter, no Brasil, uma política educacional comprometida com a aprendizagem dos alunos e preocupada em evidenciar e verificar se tal aprendizagem ocorre é, sem dúvida, um avanço. Neste as-

pecto, o Ideb – entendido aqui como um indicador que tem como principal objetivo tornar público e mensurável ao menos parte do que se configura como aprendizagem – caminha na direção correta.

Os resultados deste trabalho também indicam que o Ideb é sensível a outras variáveis do sistema educacional que impactam a aprendizagem, mesmo sendo um indicador “apenas” vinculado ao desempenho em língua portuguesa, matemática e ao fluxo dos alunos.

Outra vantagem do indicador é permitir análises semelhantes à conduzida ao longo desta pesquisa. Além de se configurar como vantagem para os pesquisadores educacionais, os resultados da pesquisa podem ser úteis aos administradores e gestores do sistema educacional. Ainda que produzidos por uma metodologia atípica para a educação e a psicologia como um todo, os resultados produzidos por este trabalho podem se configurar como contribuições destas áreas do conhecimento para a tomada de decisões políticas, pois favorece que gestores e agentes educacionais atentem para determinadas relações entre as variáveis analisadas. Por exemplo, o resultado do efeito atrasado dos investimentos financeiros nos resultados acadêmicos pode servir como estímulo suplementar para a manutenção de investimentos por mais tempo e diminuir a probabilidade de interromper investimentos que não resultem em mudanças imediatas nos resultados acadêmicos.

É importante frisar que a produção de resultados deste tipo – que servem como estimulação suplementar – é tão mais fidedigna quanto mais fidedignos e disponíveis forem os dados produzidos e disponibilizados pelas agências de controle. Neste sentido, a impossibilidade de utilizar alguns dados coletados pelo MEC, como os dos Planos de Ações Articuladas, é improdutivo e, portanto, uma limitação a ser superada.

Espera-se ter evidenciado também a necessidade de que pesquisadores dediquem-se à área educacional, a fim de que mais e mais dados sejam produzidos e que estes dados possam servir

como estimulação complementar aos envolvidos na política educacional. Para que as decisões políticas sejam fundamentadas em dados e que o interesse principal destas decisões seja ético, ou seja, a aprendizagem do aluno.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Políticas avaliativas e accountability em educação – subsídios para um debate Ibero-americano. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, n. 9, p. 57-70, maio/ago., 2009.

ALVES, Andreia Vicenzia Vitor. Atuação de conselhos escolares em redes municipais destaques no Ideb. Em: *Anais XXV Simpósio Brasileiro II Congresso Ibero-americano de Política e Administração da Educação Jubileu de ouro da ANPAE (1961-2011)*. São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0059.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2011.

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco. Contexto escolar e indicadores educacionais: condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional. *Educação e Pesquisa*, v. 39, n. 1, p. 177-194, jan./mar., 2013.

ALVES-MAZOTTI, Alda Judith. Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação. *Cadernos de pesquisa*, n. 113, p. 39-50, jul., 2001.

_____. Usos e abusos dos estudos de caso. *Cadernos de pesquisa*, v. 36, n. 129, p. 637 -651, set./dez., 2006.

ANDREWS, Christina W.; VRIES, Michiel S. Pobreza e municipalização da educação: análise dos resultados do Ideb (2005 a 2009). *Cadernos de pesquisa*, v. 42, n. 147, p. 826-847, set./dez., 2012.

ARTONI, Carla Baraldi. *Relação entre perfil socioeconômico, desempenho escolar e evasão de alunos: escolas do campo e municípios rurais no estado de São Paulo*. 2012. 119 p. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2012.

BARUFFI, Alaíde Maria Zabloski; PIRES, Caroline Stefanello. Formação continuada: os programas oficiais e o avanço nos índices do Ideb em São Gabriel do Oeste – MS. In: *Anais XXV Simpósio Brasileiro II Congresso Ibero-americano de Política e Administração da Educação Jubileu de ouro da ANPAE (1961-2011)*. São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0009.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2011.

BERTONI, Neilane; BASTOS, Francisco I.; MELLO, Maeve Brito de; MAKUCH, Maria Yolanda; SOUSA, Maria Helena; OSIS, Maria José; FAÚNDES, Aníbal. Uso de álcool e drogas e sua influência sobre as práticas sexuais de adolescentes de Minas Gerais, Brasil. *Cadernos de Saúde Pública*, v. 25, n. 6, p. 1350-1360, jun. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csp/v25n6/17.pdf>>. Acesso em: 13 de out. 2014.

BICHIR, Renata Mirandola. *Mecanismos federais de coordenação de políticas sociais e capacidades institucionais locais: o caso do Programa Bolsa Família*. 2011. 271 p. Tese (Doutorado em Ciência Política) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2011.

BRASIL. *Decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 2007*. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20072010/2007/Decreto/D6094.htm>. Acesso em: 08 mar. 2009.

CHIAPPA, Rosemar Ramos. *Sucesso escolar na rede municipal de Porto Alegre /RS – fatores e possibilidades*. 2010. 115 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

CUNHA, Eudes Oliveira. *A gestão escolar e sua relação com os resultados do Ideb: um estudo em duas escolas municipais de Salvador*. 2012. 172 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2012.

DANTAS, Eduardo. Políticas educacionais e gestão de resultados: os casos do governo de Pernambuco e da prefeitura de João Pessoa. *Comunicação oral apresentada VII Seminário Regional de Política e Administração da Educação do Nordeste/ Encontro Estadual de Política e Administração da Educação/II Simpósio: Gestão da Educação, Currículo e Inovação Pedagógica*, 2012. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/seminario/ANPAE2012/1comunicacao/Eixo02_30/Eder%20Dantas_int_GT2.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2014.

DIAZ, Maria Dolores Montoya. Qualidade do gasto público municipal em ensino fundamental no Brasil. *Revista de economia política*, v. 32, n. 1 (126), p. 128-141, jan./mar., 2012.

DITTRICH, Douglas Danilo. *Impactos da política educacional do município de Curitiba-PR sobre a melhoria do Ideb dos anos iniciais do ensino fundamental*. 2010. 290 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

DUARTE, Natália de Souza. *Política Social: um estudo sobre educação e pobreza*. 2012. 253 p. Tese (Doutorado em Política Social) – Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. *Educar*, n. 24, p. 213-225, 2004. Disponível em: <http://www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/entrevistas_em_pesquisa_qualitativas.pdf>. Acesso em: 13 out. 2014.

ELLIS, Janet; MAGEE, Sandy. Contingencies, macrocontingencies and metacontingencies in current educational practices: No Child Left Behind? *Behavior and Social Issues*, v. 16, p. 5-26, 2007.

FABRINO, Ricardo José Grossi. *Gasto orçamentário em educação básica no Brasil 2010: do planejamento (intenções e meios) aos resultados – análise de correlação e causalidade em série temporal (1995 a 2009)*. 2011. 87 p. Dissertação (Mestrado profissional em Administração) - Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

FERNANDES, Caroline Falco Reis. *O Ideb no município de Vitória (ES): um estudo sobre variações e variáveis no sistema e nas escolas (2005 – 2007)*. 2010. 189 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2010.

FERNANDES, Reynaldo; GREMAUD, Amaury. Qualidade da educação: avaliação, indicadores e metas. *Texto preparado para o Seminário Metas da Educação, da Fundação Getúlio Vargas*. Rio de Janeiro, abril de 2009. Disponível em: <http://www.cps.fgv.br/ibrecps/rede/seminario/reynaldo_paper.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2014.

FERNANDES, Reynaldo. *Índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB): metas intermediárias para a sua trajetória no Brasil, estados, municípios e escolas*. Brasília, 2007. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/o_que_sao_as_metas/Artigo_projecoes.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2014.

FERNANDES, Verônica Soares. O planejamento da educação em municípios de baixo Ideb no NE do Brasil. In: *Anais XXV Simpósio Brasileiro II Congresso Ibero-americano de Política e Administração da Educação Jubileu de ouro da ANPAE (1961-2011)*. São Paulo, 2011. Disponível em: <[http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoes Relatos/0539.pdf](http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoes%20Relatos/0539.pdf)>. Acesso em: 20 nov. 2011.

FLETCHER, Phillip R. Avaliação do perfil da população brasileira. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n. 4, p. 27-64, jul./dez, 1991.

FLETCHER, Phillip R.; RIBEIRO, Sérgio Costa. O Ensino de primeiro grau no Brasil de hoje. *EmAberto*. Brasília: Inep, v. 6, n. 33, p. 1-10, jan./mar. 1987.

_____. *Modeling Education System Performance with Demographic Data: an introduction to the PROFLUXO Model*. Paris: UNESCO, 1989.

FRANKLIN, Rodrigo Dias. *Avaliação da qualidade da educação através do Ideb: o caso de Trajano Moraes/RJ*. 2011. 242 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

FREITAS, Ana Augusta Ferreira de; HEINECK, Luiz Fernando Mählmann. Segmentação de mercado: proposta de uma metodologia de associação entre clientes e produtos no contexto do mercado imobiliário. *Ambiente construído*, v. 8, n. 3, p. 37-49, jul./set., 2008.

GATTI, Bernadete. Estudos quantitativos em educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a02v30n1.pdf>>. Acesso em: 28 ago. 2014.

GOUVEIA, Andrea Barbosa; SOUZA, Ângelo Ricardo de; TAVARES, Taís Moura. O Ideb e as políticas educacionais na região metropolitana de Curitiba. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 20, n. 42, p. 45-58, 2009.

GUSMÃO, Fábio Alexandre Ferreira. *Índices educacionais como preditores da proficiência em ciências: um estudo multinível*. 2011. 208 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

HORNICK, Cleudane Andrade. *Identificação e análise dos possíveis fatores que influenciaram os resultados elevados do índice de desenvolvimento da educação básica (Ideb) apresentados por duas escolas públicas*. 2012. 137 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2012.

IBGE. *Regiões de Influência das cidades – 2007*. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/geociencias/geografia/regic.shtm?c=6>>. Acesso em: 14 out. 2014.

KERN, Ana Paula. *Evidências da relação entre governança municipal e qualidade da educação: uma análise exploratória*. 2012. 89 p. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Econômico) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

KLEIN, R.; RIBEIRO, S. C. O censo educacional e o modelo de fluxo: o problema da repetência. *Revista Brasileira de Estatística*, Rio de Janeiro, v. 52, n. 197-198, p. 545, 1991.

LIMA, Simone Estigarribia; RAMIRES, Vanessa Ramos. Fatores explicativos de bom desempenho no Ideb - a realidade de Bela Vista – MS. Em: *Anais XXV Simpósio Brasileiro II Congresso Ibero-americano de Política e Administração da Educação Jubileu de ouro da ANPAE (1961-2011)*. São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0495.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2011.

MACIEL, Willians Kaizer dos Santos. Metodologia para o cálculo do indicador “Investimento Público em educação em relação ao PIB” de 2000 a 2010. Série documental: *Texto para discussão*, n. 34. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2012.

MATHEUS, N. de M. *A sensibilidade do Ideb a variáveis educacionais avaliada por um modelo matemático*. 2014. 205 p. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, SP, 2014.

MAZZON, José Afonso (Org.) *Relatório final do Projeto de estudo sobre ações discriminatórias no âmbito escolar, organizadas de acordo com áreas temáticas, a saber, étnico-racial, gênero, geracional, territorial, necessidades especiais, socioeconômica e orientação sexual*, desenvolvido por MEC/Inep; São Paulo, maio de 2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relatoriofinal.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2014.

MEC, INEP. *Relatório nacional da pesquisa: Levantamento do custo-aluno-ano em escolas de Educação Básica que oferecem condições de oferta para um ensino de qualidade – 2ª Etapa*. Salvador, Bahia, 2005.

MELLO, Valter Acássio de. *A expansão da educação superior pela estratégia da interiorização: nexos com os bons resultados do Ideb em Mato Grosso Do Sul*. 2010. 174 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2010.

MOREIRA, Antônio Nilson Gomes. *Aplicação dos recursos da educação: estudo exploratório em municípios cearenses com melhores resultados do Ideb*. 2011. 170 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2011.

NICODEMO, Aline da Silva. Bons resultados no Ideb: estudo exploratório de fatores explicativos: o caso de São José dos Campos – SP. Em: *Anais XXV Simpósio Brasileiro II Congresso Ibero-americano de Política e Administração da Educação Jubileu de ouro da ANPAE (1961-2011)*. São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0028.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2011.

OLIVEIRA, Adailda Gomes. *Políticas públicas educacionais dos municípios do estado do Rio de Janeiro: relações com os indicadores de qualidade 2005 e 2007*. 2010. 147 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

OLIVEIRA, Ana Paula de Matos. *A Prova Brasil como política de regulação da rede pública do Distrito Federal*. 2011. 276 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

OLIVEIRA, Mario Roberto Carneiro. *Políticas e gestão pública educacional em Riachão do Jacuípe, Bahia, Brasil: a elevação do índice de desenvolvimento da educação básica – Ideb*. 2011. 143 p. Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais) - Universidade Católica de Salvador, Salvador, 2011.

PADILHA, F., ÉRNICA, M., BATISTA, A. A. G.; PUDENZIO, L. As regularidades e exceções no desempenho no Ideb dos municípios. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 23, n. 51, p. 58-81, 2012.

PARDAL, Poliana Priscila Matos. *O Ideb das escolas localizadas no campo no estado do Paraná: dos números à realidade local*. 2012. 130 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2012.

PIERI, Renan Gomes. *Qualidade da educação traz votos? Um estudo sobre a importância do Ideb nas eleições municipais*. 2011. 96 p. Dissertação (Mestrado em Economia) - Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2011.

PIMENTA, Cláudia Oliveira. Bons resultados no Ideb: um estudo exploratório de fatores explicativos no município de Indaiatuba. In: *Anais XXV Simpósio Brasileiro II Congresso Ibero-americano de Política e Administração da Educação Jubileu de ouro da ANPAE (1961-2011)*. São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0107.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2011.

PITOMBO, Cira Souza. *Estudo de relações entre variáveis sócio econômicas, de uso de solo, participação em atividades e padrões de viagens encadeadas urbanas*. 2007. 285 p. Tese (Doutorado em Engenharia Civil) - Universidade de São Paulo, São Carlos, 2007.

REAL, Giselle Cristina Martins; SILVA, Maria Batista. Formação de gestores educacionais e seus nexos com os bons resultados no Ideb: análise de redes municipais do bolsão Sul-Mato-Grossense. In: *Anais XXV Simpósio Brasileiro II Congresso Ibero-americano de Política e Administração da Educação Jubileu de ouro da ANPAE (1961-2011)*. São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0211.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2011.

REIS, Magali. Políticas públicas, educação, pobreza e desigualdade na região metropolitana de Belo Horizonte – MG: uma análise a partir dos dados do Ideb. In: *Anais XXV Simpósio Brasileiro II Congresso Ibero-americano de Política e Administração da Educação Jubileu de ouro da ANPAE (1961-2011)*. São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0314.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2011.

SAVIANI, Demerval. O plano de desenvolvimento da educação: Análise do projeto do MEC. *Educação e Sociedade*, v. 28, n. 100, p. 1231-1255, 2007.

SILVA, Flordelia Rodrigues. *Ideb da rede municipal de ensino de Barra Mansa: análise das ações dos gestores*. 2012. 143 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2012.

TAVARES JR.; FARIA; LIMA. Indicadores de fluxo escolar e políticas educacionais: avaliação das últimas décadas. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 23, n. 52, p. 4867, maio/ago., 2012.

VELLOSO, Jacques; SOUSA e MELO, Livia Veleda de. A Universidade de Brasília, o campus Planaltina e a democratização do acesso: uma análise multivariada com um modelo ampliado. *Revista Educação Pública*, Cuiabá, v. 21, n. 45, p. 47-66, jan./abr., 2012.

VIDAL, Eloisa Maia; VIEIRA, Sofia Lerche. Gestão educacional e resultados no Ideb: um estudo de caso em dez municípios cearenses. *Estudos em Avaliação educacional*, v. 22, n. 50, p. 419-434, 2011.

ZAMPIRI, Marilene. *Políticas educacionais e resultados estudantis: A medida da política em ação*. 2009. 171 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.



ANÁLISE DE UMA POLÍTICA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: PROJETO BOLSA ALFABETIZAÇÃO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO

Adriana Teixeira Reis
Marli Eliza Dalmazo Alfonso de André

INTRODUÇÃO

O presente texto insere-se no campo de estudos das políticas públicas educacionais. Ao empreender uma pesquisa cujo objetivo central é a investigação das contribuições do Projeto Bolsa Alfabetização, iniciativa do governo do estado de São Paulo, enquanto uma política pública voltada ao processo de iniciação à docência, fez-se necessário a explicitação de conceitos que subjazem ao campo de pesquisa sobre políticas educacionais. Conforme argumentam Mainardes, Ferreira e Tello (2011, p. 143): “Tanto no cenário nacional quanto internacional, a pesquisa sobre políticas educacionais vem se constituindo em um campo de investigação distinto e em permanente busca de consolidação”.

A aproximação aos conceitos substanciais do campo teve como ponto de partida o documento organizado pelo Grupo de Análise de Políticas e Inovação (OIE; GAPI, 2002, p. 2), o qual destaca três elementos comuns ao conceito de política:

1. uma teia de decisões e ações que alocam (implementam) valores;
2. uma instância que, uma vez articulada, vai conformando o contexto no qual uma sucessão de decisões futuras serão tomadas;
3. algo que envolve uma teia de decisões ou o desenvolvimento de ações no tempo, mais do que uma decisão única localizada no tempo.

Desse aspecto mais amplo, partiu-se para a explicitação do que se concebe por “análise de política”, tomando-se emprestado de Dye (1976, p. 1, apud DAGNINO, 2002), a definição de que: “Análise de Política é descobrir o que os governos fazem, porque fazem e que diferença isso faz”, compreendendo que esse fazer está relacionado às demandas da sociedade que devem ser enfrentadas pelos governantes e que necessitam de soluções.

Ainda no plano conceitual, buscou-se esclarecer o conceito de política pública, para o que foi necessário explicitar a diferenciação entre Estado e Governo. Nas palavras de Höfling (2001, p. 31), deve-se:

[...] considerar Estado como o conjunto de instituições permanentes— como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente — que possibilitam ação do governo; e Governo, como o conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para a sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período.

Assim, a definição de política pública pode ser identificada em todas as esferas que envolvam questões sociais como educação, saúde, habitação, agricultura, transporte, enfim, todas as áreas

que definem uma sociedade. Retomando Höfling (2001, p. 31), “Políticas públicas são aqui entendidas como o “Estado em ação” (HÖFLING apud GOBERT, MULLER, 1987); é o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade”, com a finalidade de efetivar os princípios estabelecidos no texto constitucional por meio de leis, decretos, portarias e resoluções.

De forma mais específica, o conceito de política educacional, segundo Mainardes, Ferreira e Tello (2011) requer o esclarecimento do conceito de *policy sciences*,¹ para que se tenha uma visão correta das características que acompanham esse tipo de política e que são desdobradas em planos, programas, projetos, bases de dados para que, quando postas em ação, atinjam nossas necessidades, produzindo resultados ou mudanças no mundo real (SOUZA, 2006). Datando da segunda metade do século XX, as referências teóricas iniciadas desse conceito estão associadas a múltiplas disciplinas, ora à sociologia desenvolvida no Reino Unido, ora à administração educacional, conforme ocorreu nos Estados Unidos ou então na ótica da ciência política que se desenvolveu na América Latina. Sem pretender eleger uma ou outra disciplina, a compreensão dos conhecimentos que cada uma das áreas nos oferece é essencial para analisarmos uma política educacional em uma sociedade do século XXI, tomando como ponto de partida a pluralidade dos sujeitos e contextos que dela se beneficiam.

Na história do Brasil, mesmo com os avanços propostos com a promulgação da Constituição Federal de 1988, os governos ainda não conseguiram atingir, por meio de políticas públicas, setores essenciais da sociedade brasileira como educação pública de qualidade para toda a população, emprego digno para grande parte da sociedade economicamente ativa, oferta de saneamento básico para toda a população, um atendimento digno de saúde pública, a administração eficiente da segurança pública ou a efetivação de habitação digna para todos.

1 Segundo Deleon e Vogenbeck (apud MAINARDES, FERREIRA e TELLO, 2011, p. 144), na atualidade *policy science* envolve a análise de/sobre políticas.

Especificamente na área da educação, há um fator que limita a continuidade de uma política educacional, a sequência interminável de reformas, geradas por cada representante político,² o que Saviani (2008, p. 11) denominou como as metáforas do ziguezague ou do pêndulo:

A metáfora do ziguezague indica o sentido tortuoso, sinuoso das variações e alterações sucessivas observadas nas reformas; o movimento pendular mostra o vai-e-vem de dois temas que se alternam sequencialmente nas medidas reformadoras da estrutura educacional. [...] oscilando entre a centralização (oficialização) e descentralização (desoficialização).

Em estudo realizado por Vieira (2000, p. 133) sobre as políticas educacionais entre os anos de 1985 e 1995, os documentos elaborados pelos gestores permitem a análise da *continuidade descontínua* dessas políticas, pois: “Uma administração se encerra e com ela são engavetados projetos, ideias e planos para o futuro. Tudo está começando outra vez...”.

O quadro do movimento de reformas contínuas/descontínuas na área da educação revela uma prevalência das políticas de governo, pois as identificamos como ações do Executivo que visam responder às demandas da agenda política interna, ainda que envolvam escolhas complexas. Já nas políticas de Estado, as decisões devem passar “em geral pelo Parlamento ou por instâncias diversas de discussão, resultando em mudanças de outras normas ou disposições preexistentes, com incidência em setores mais amplos da sociedade”, conforme esclarece Oliveira (2011, p. 329).

Considerando que as reformas empreendidas, tanto as de governo como as de Estado, devem levar em conta as necessidades dos envolvidos em seus diferentes propósitos, o referencial teórico/

² No estudo da história das reformas educacionais brasileiras, até a segunda metade do século XX, as reformas eram nomeadas pelo então responsável pela pasta da educação. Cito como exemplos: Reforma Leôncio de Carvalho, 1879; Reforma Rivadávia Correa, 1911; Reforma Francisco Campos, 1931; Reformas Capanema, entre 1942 e 1946.

metodológico que orientou a análise do Projeto Bolsa Alfabetização partiu da contribuição da *policy cycle approach* (abordagem do ciclo de políticas), desenvolvida por Stephen Ball e Richard Bowe na última década do século XX.

Metodologicamente, os estudos de Ball e Bowe focaram a análise da política num sentido que pudesse transcender sua denominação imediata, considerando a forma ou as formas de como a política foi elaborada e as interpretações que seus usuários fazem dela. Para tal propuseram um ciclo composto por três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática.

De acordo com Mainardes (2006), o contexto de influência é onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos, organizadas pelas redes sociais que representam os partidos políticos, o governo e o processo legislativo e que consideram as influências globais e internacionais no processo de formulação de políticas nacionais. O contexto de influência estabelece uma relação simbiótica com o segundo contexto, o contexto da produção de texto que está frequentemente relacionado com interesses mais estreitos e ideologias dogmáticas, articulados com a linguagem do interesse mais geral do público e que revelam a relação com o tempo e o lugar específico em que são produzidos.

O contexto da prática é aquele no qual a política “está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original” (MAINARDES, 2006, p. 53).

Posteriormente, Ball (1994) incluiu mais dois contextos ao seu ciclo de políticas, o contexto dos resultados (efeitos) e o contexto da estratégia política, uma vez que para o autor o processo político é entendido como multifacetado e dialético, necessitando articular as perspectivas macro e micro. Para especificar melhor sua concepção ao contexto dos resultados ou efeitos, Ball (1994) apresentou

uma distinção entre efeitos de primeira ordem e de segunda ordem. Os efeitos de primeira ordem são as mudanças na prática ou na estrutura, que são evidentes em lugares específicos ou no sistema como um todo. Os efeitos de segunda ordem são as mudanças nos padrões de acesso social, oportunidade e justiça social.

Para Mainardes e Gandin (2013), a abordagem do ciclo de políticas propicia uma articulação entre teoria e metodologia, entre a perspectiva metodológica (ciclo de políticas), o referencial teórico específico utilizado na pesquisa e a análise de dados.

REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE

Estudos na área da formação inicial docente realizados na América Latina e financiados por agências internacionais já apontavam, nos primeiros anos do século XXI, a constatação da formação deficitária que os professores recebem e a necessidade de revisão dessa formação. Segundo Vaillant (2003, p. 9):

a questão docente e, em particular, a formação docente, é um dos desafios contemporâneos mais críticos ao desenvolvimento educativo, e implica uma profunda redefinição do modelo convencional de formação dos mestres e professores no quadro de um revitalização geral da profissão docente.

Entre os autores que se debruçam sobre o tema da formação de professores, há um consenso sobre a necessidade de mudanças nos papéis que os docentes desempenham, ao demandar mais conhecimentos no nível do aluno, no nível da sala de aula, no nível da escola e no nível da própria comunidade na qual exercem sua profissão.

No nível do aluno, a contemporaneidade exige que o professor saiba identificar as necessidades individuais de cada estudante com a ampliação de estratégias, práticas e avaliação do Ensino. No

nível da sala de aula, cabe ao docente a tomada de consciência da multiculturalidade que ela abarca, procurando desenvolver a transversalidade entre os conteúdos dentro desse contexto. No nível da escola, demanda do profissional uma postura mais colaborativa junto ao trabalho da equipe escolar, seguido de uma formação em serviço mais constante e exigente e de conhecimentos que envolvam as novas tecnologias. No nível da comunidade, o papel do professor deve torna-se mais ativo pela necessidade de criar parcerias com as famílias, visando sempre a melhoria das condições de aprendizagem das crianças e adolescentes.

Frente ao exposto, os conhecimentos advindos da formação inicial docente deverão estar imbricados às novas visões de mudança que a atualidade nos apresenta. Diante dessa constatação, Vaillant e Garcia (2012, p. 16) nos alertam que:

a avalanche de mudanças sociais não foi acompanhada das correspondentes transformações nos processos de formação docente. Em muitos casos os esforços realizados não serviram para garantir um desenvolvimento profissional docente sustentável e, na prática, a formação docente provou ser “resistente” e difícil de mudar.

Perante afirmação dos autores, a pesquisa sobre formação de professores torna-se relevante para, justamente, lançar luz ao tema e suscitar transformações formativas que ainda não ocorreram. Em estudo realizado sobre a geografia social da formação de professores, ainda no século passado, Hargreaves indicava a necessidade de mudanças nos processos de formação:

[...] as faculdades de educação deveriam contribuir com o que estão preparadas para fazer: desenvolver a compreensão das instituições e processos educativos, favorecendo uma reflexão crítica construindo as habilidades de investigação que permitam aos professores desenvolver o entendimento e a reflexão como base

para uma melhora contínua ao longo de suas vidas profissionais. (HARGREAVES, 1999, p. 132)

Os autores citados, cada qual em seus contextos, evidenciam a necessidade de transformar a formação inicial dos professores, para o avanço de uma sociedade mais democrática e justa, como também para o desenvolvimento profissional dos docentes, de modo a acompanhar as mudanças que emergem do contexto social, desenvolvendo reflexões críticas e novas habilidades.

No Brasil, país considerado uma sociedade democrática em desenvolvimento, a elaboração e implementação das normas legais acompanharam o movimento global das transformações nas estruturas econômica, política, cultural e de valores. Entretanto, as reformas que foram promovidas, tanto na sociedade em geral como em nossos sistemas educacionais, desafiam, constantemente, nossas capacidades de equilíbrio, integração e inovação. Pela ideia corrente da universalização da educação, o país promoveria uma mobilidade social e, conseqüentemente, um melhor desenvolvimento de suas produções, especialmente para uma competitividade econômica. Nesse caso, a formação de professores tornou-se um dos temas relevantes de nossa história da educação na entrada do século XXI.

RELAÇÃO DO CONTEXTO DE INFLUÊNCIA E O CONTEXTO DA PRODUÇÃO DE TEXTO E O PROJETO BOLSA ALFABETIZAÇÃO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO GOVERNO DE SÃO PAULO

A promulgação da LDB 9394/96 promoveu uma nova visibilidade para a formação de professores, a qual gerou uma onda de novas normatizações. A Lei nº 10.172 de 09/01/2001, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE), ao fazer um diagnóstico da educação brasileira, se deparou com a necessidade de um esforço para a melhoria da qualidade do ensino, prevendo uma política global de magistério, tanto para a formação inicial como para os professores brasileiros que atuavam nos quatro primeiros anos do ensino fundamental e que não possuíam formação em nível

médio. Assim, a valorização do magistério tornou-se um elemento de política para tal melhoria. Nesse mesmo ano o MEC aprovou, junto ao Conselho Nacional de Educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (Parecer CNE/CP nº 9/2001, seguido pela Resolução CNE/CP nº 1/2002), documento que, apesar de demonstrar um processo de elaboração de caráter dialógico com a comunidade educacional, se justifica mais como uma necessidade imposta pelas conjunturas externas e menos pela análise das necessidades internas de melhoria da escolarização da população. No corpo do documento podemos encontrar essa justificativa:

a internacionalização da economia confronta o Brasil com a necessidade indispensável de dispor de profissionais qualificados. Quanto mais o Brasil consolida as instituições políticas democráticas, fortalece os direitos da cidadania e participa da economia mundializada, mais se amplia o reconhecimento da importância da educação para a promoção do desenvolvimento sustentável e para a superação das desigualdades sociais. (BRASIL, 2001a, p. 4)

Do ponto de vista do documento, percebe-se a preocupação com a formação de profissionais mais qualificados frente às exigências da internacionalização da economia, revelando-se o novo paradigma das políticas educacionais que fazem eco aqui no Brasil. Segundo Ball, “[...] a globalização não é um fenômeno que se encontra ‘lá fora’. Ela se refere não só à emergência de sistemas mundiais de larga escala como também às transformações na própria tessitura da vida cotidiana” (BALL, 2001, p. 101).

No Brasil, os documentos que passaram a ser elaborados sobre formação de professores da educação básica e sobre o curso de Pedagogia, procuraram considerar tanto as características e finalidades das Instituições de Ensino Superior como também dos sistemas de

ensino. O fortalecimento de “vínculos entre as IES formadoras e o sistema educacional, suas escolas e professores” (BRASIL, 2001a, p. 5), bem como a elaboração de políticas de formação cuja prática fosse considerada como componente curricular, no sentido de transcender a sala de aula para o conjunto do ambiente escolar e da própria educação escolar, orientaram ações para que o licenciando aprendesse a ser professor (BRASIL, 2001b).

Articulados com outros interesses do governo federal, a avaliação da aprendizagem pelos sistemas educacionais também tornou-se uma referência na formação de professores. No âmbito desse processo, em 2007 o Governo Federal apresentou três grandes encaminhamentos de política educacional, cujos compromissos associam a conjugação de esforços do poder público e da sociedade civil para a melhoria da educação: o *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação* (Decreto nº 6.094/2007), o *Plano de Desenvolvimento da Educação* (PDE) e a Portaria Normativa nº 10/2007, que instituiu a *Provinha Brasil*. Mesmo que o Decreto não seja específico nas suas diretrizes para a formação do professor, o destaque dos incisos “I – estabelecer como foco a aprendizagem, apontando resultados concretos a atingir”; e “II – alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico”, estão diretamente imbricados nas ações pedagógicas que os professores exercem em suas atividades de ensino.

Acompanhando as orientações postas pelo Plano Nacional de Educação (2001-2010) o qual afirmava em suas diretrizes a condição de implementação de políticas públicas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação, como meio de incentivar a formação de professores para atuar na educação básica pública, o governo do estado de São Paulo lançou, em janeiro de 2007, seu Plano Estadual de Educação (2007-2010) no qual definiu como primeira meta a alfabetização plena de todas as crianças de 8 anos de idade. No lançamento do plano, o então governador José Serra, enfatizou a conquista da secretaria com a inclusão de cerca de 98% das crianças de 7 a 14 anos na escola.

Entretanto, os resultados do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), ambos de 2005, identificaram que cerca de 30% dos alunos matriculados ao final do 1º ano do Ensino Fundamental em escolas da rede estadual não escreviam convencionalmente, o que indicava que a inclusão não havia garantido o direito de aprendizagem, revelando um desempenho insuficiente na aprendizagem dos alunos da região metropolitana. Concomitantemente à divulgação das metas do Plano Estadual de Educação e diante dos dados da avaliação, o governo implantou por meio do Decreto nº 51.627/2007 o Programa “Bolsa Formação - Escola Pública e Universidade”.

O documento do referido programa ressaltava a importância da aproximação entre a Secretaria de Educação e as IES que oferecem cursos de formação de professores para um salto de qualidade na recuperação e apoio à aprendizagem dos alunos da rede pública estadual, conforme exposto em seus artigos iniciais:

Artigo 1º – Fica instituído o Programa “Bolsa Formação-Escola Pública e Universidade”, destinado a alunos dos cursos de graduação de instituições de ensino superior que, sob supervisão de professores universitários, atuarão nas classes e no horário de aula da rede estadual de ensino ou em projetos de recuperação e apoio à aprendizagem.

Artigo 2º – O Programa tem os seguintes objetivos gerais:

- I. possibilitar que as escolas públicas da rede estadual de ensino constituam-se em “campi” de pesquisa e desenvolvimento profissional para futuros docentes;
- II. propiciar a integração entre os saberes desenvolvidos nas instituições de ensino superior e o perfil profissional necessário ao atendimento qualificado dos alunos da rede estadual de ensino;
- III. permitir que os educadores da rede pública estadual, em colaboração com os alunos/pesquisadores das instituições de ensino superior, desenvolvam ações que contribuam para a melhoria da qualidade de ensino.

De certa forma, o Programa “Bolsa Formação - Escola Pública e Universidade” estava alinhado tanto com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (Resolução CNE/CP nº 1/2002) como com o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, especialmente no que se refere à diretriz XII: “instituir programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação (BRASIL, 2007).

Nessa perspectiva, o Programa considerou como relevante na formação de professores a articulação entre teoria e prática no processo de formação e o reconhecimento da escola e demais instituições de educação básica como um espaço expressivo na formação inicial dos profissionais do magistério. Na sequência ao Decreto estadual, a Secretaria de Educação (SEESP) dispôs sobre as diretrizes e procedimentos para a implantação, na cidade de São Paulo, do Projeto Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização,³ também conhecido como Bolsa Alfabetização, afirmando o foco dessa política no futuro professor ao citar a aproximação da SEESP junto às IES formadoras: “Universitários bolsistas atuando como professor auxiliar nas séries iniciais de alfabetização para apoiar o professor regente e aprimorar sua formação profissional no ambiente de trabalho” (SP, 2007a, s/p).

O Projeto desenvolvido pela Secretaria da Educação, intermediado pela Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), realizou-se por meio de convênios, firmados com IES que atuavam na formação de docentes para o ensino fundamental e médio (cursos presenciais de Pedagogia ou Letras ou a alunos de pós-graduação *stricto sensu* (M/D) na área de didática da alfabetização). Mediante o pagamento de uma bolsa a cada estudante que equivalia ao valor de uma bolsa de Iniciação Científica, o projeto previu a participação de licenciandos para atuar nas classes de alfabetização das escolas estaduais com a proposta de auxiliar o professor regente e, complementarmente, aprimorar sua formação com uma experiência prática de sala de aula.

3 Resolução SE nº 18, de 2 de março de 2007

O Projeto Bolsa Alfabetização nasce, portanto, como uma política de intervenção do governo estadual propondo uma articulação entre escola pública e as IES que ofereciam cursos de formação de professores, diante da necessidade de atingir o objetivo do Plano de Metas do Estado, o de fazer com que as crianças que frequentavam a escola pública fossem alfabetizadas.

A temática da articulação entre a formação inicial em nível superior e as escolas permeou outras indicações legais propostas pelo MEC, conforme o Decreto nº 6755/2009, ao instituir a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e disciplinar a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada. A Política Nacional de Formação firmou princípios importantes como: (i) a formação docente como compromisso público de Estado, (ii) o compromisso de um projeto social, político e ético, (iii) a colaboração entre os entes federados, (iv) a articulação entre teoria e prática no processo de formação e (v) o reconhecimento da escola e demais instituições de educação básica como espaço relevante à formação inicial dos profissionais do magistério. (BRASIL, 2009)

Considerando a relação existente entre o contexto de influência e o contexto de produção de texto, é possível afirmar que a visão de política educacional do governo de São Paulo sobre ações na área da formação de professores se aproximou da visão que o governo federal possuía, e a avaliação tornou-se um elemento decisório para a elaboração dessas políticas.

O CONTEXTO DA PRÁTICA E O CONTEXTO DOS EFEITOS DO PROJETO BOLSA ALFABETIZAÇÃO

O chamamento de alunos universitários, com a oferta de uma bolsa, indicou uma dupla intenção. A primeira vinculada à obrigação de resultados mediante as avaliações aplicadas aos alunos da rede e a segunda, a avaliação da própria formação de professores,

compreendida como um instrumento de política (LESSARD, 2006). A ideia de melhoria da alfabetização dos alunos estava vinculada, diretamente, à ideia de melhoria da formação inicial dos professores. A concepção das parcerias na formação inicial docente entre Secretaria e IES formadoras, especialmente o curso de Pedagogia, propôs a formação do universitário como aluno pesquisador, com um perfil profissional qualificado para a atuação nas classes de alfabetização, atingindo o objetivo maior que era o de promover melhorias nas competências de leitura e de escrita dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental (EF). Dessa forma, as diretrizes do projeto Bolsa Alfabetização foram ao encontro das diretrizes federais para a formação do professor da educação básica.

Na perspectiva de Ball, as políticas devem ser criadas para atender os contextos e as demandas reais e concretas. Nesse caso, existia uma demanda, por parte da SEESP, a de promover a melhoria dos índices de alfabetização no contexto da escola pública. A proposta do aluno pesquisador atuando junto ao professor regente, de certa forma atendia as necessidades prementes da condição de melhoria da alfabetização dos alunos do sistema educacional paulista e, indiretamente, satisfazia as orientações dos documentos normativos para a formação de professores e suas instituições, trazendo, de certo modo, um olhar para a formação inicial de professores.

Análise aprofundada dos estudos acadêmicos realizados sobre o Projeto Bolsa Alfabetização (REIS, 2018) foi reveladora ao identificar que a oportunidade do aluno pesquisador de acompanhar o agir do professor regente frente à tarefa de alfabetizar, de poder exercer a ação docente, aprender quais os conhecimentos importantes para o trabalho em sala de aula, foram elementos evidentes na valorização das experiências práticas que vivenciaram. Nesse sentido, a experiência de sala de aula, numa prática contínua, articulando a teoria aprendida no curso de Pedagogia e o apoio que receberam dos professores orientadores e regentes, com a ajuda da bolsa, contribuíram para que as alunas participantes valorizassem

o Projeto Bolsa Alfabetização e, conseqüentemente, a profissão que escolheram.

Mesmo sem possuir informações suficientes para medir o impacto do projeto Bolsa Alfabetização no desempenho dos alunos, os dados do Saesp de 2016, que ajudaram a compôr o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP), demonstraram que a aprendizagem em português dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental apresentou uma tendência positiva (SALDAÑA, 2017).

Num sentido geral, a boa formação docente é aquela que oferece ao futuro professor os instrumentos para o enfrentamento dos desafios de sua profissão que, entre outras coisas, envolve ensinar algo, muito bem, a alguém. A formação pela teoria permite ao futuro professor o contato com as diferentes visões e objetivos da educação de cada momento histórico, ampliando seu conhecimento sobre a área. O que não pode fugir do olhar do educador é que a escolha das disciplinas teóricas que compõem o currículo de um curso de formação é resultado de um viés político e ideológico, como todas as orientações formativas que regem uma determinada sociedade.

Complementar ao conhecimento da teoria, a prática também é considerada um elemento base para a formação docente. Shulman (2014, p. 204), quando na década de 1980 escrevia sobre as novas reformas na formação de professores, enfatizava que “o conteúdo lecionado, o contexto em sala de aula, as características físicas e psicológicas dos alunos”, eram aspectos fundamentais do ensino a serem analisados na formação docente assim como a sabedoria da prática, considerada pelo autor uma base de conhecimento.

Estudo realizado por Zeichner (2010) denunciou a falta de conexão entre os cursos de formação e o campo da prática. Segundo o autor, pesquisas mostram que as “experiências de campo, constituem-se importantes ocasiões para que se efetive a aprendizagem docente, mais do que meramente épocas nas quais os futu-

ros professores podem demonstrar ou aplicar coisas previamente aprendidas” (ZEICHNER, 2010, p. 484).

Corroborando com essa proposição, Imbernón (2011, p. 66) também constatou que no processo formativo deve-se considerar as práticas como “aprendizagens práticas” e não como aquisição de conhecimento para que o futuro docente assuma uma determinada cultura de trabalho. A transformação do período de formação inicial deve, segundo o autor, reformular as práticas, redefinindo as relações do aluno com a realidade de uma escola, compreendendo que “as práticas devem servir de estímulo às propostas teórico-práticas formais, de maneira a permitir que os alunos interpretem, reinterpretem e sistematizem sua experiência passada e presente, tanto intuitiva como empírica” (IMBERNÓN, 2011, p. 67).

Os elementos formativos destacados pelos autores confirmam que a experiência da vivência sistemática na escola pública proporcionada pelo Projeto Bolsa Alfabetização, se constituiu como uma oportunidade relevante na formação das alunas pesquisadoras. O conhecimento sobre o funcionamento da escola proporcionou o contato com a realidade dos docentes, além do trabalho de sala de aula, possibilitada pela participação de algumas alunas em reuniões de horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC), consideradas burocráticas ou não, mas que de certa forma evidenciaram a realização de um trabalho coletivo existente na escola, especialmente na orientação de resolução de problemas e de planejamento, oportunizando às alunas participantes do projeto, uma percepção mais clara das relações e responsabilidades que permeiam a unidade escolar.

A oportunidade de acompanhar o agir do professor regente frente à tarefa de alfabetizar, de poder exercer a ação docente, aprender quais os conhecimentos importantes para o trabalho em sala de aula, foram elementos evidentes na interpretação dos participantes que valorizaram suas experiências práticas. Nesse sentido, a experiência de sala de aula, numa prática contínua, articulando a teoria aprendida no curso de Pedagogia e o apoio que

receberam dos professores orientadores e regentes, com a ajuda da bolsa, contribuíram para que as alunas participantes valorizassem o Projeto Bolsa Alfabetização.

Todavia, diante de evidências do papel que o Projeto Bolsa Alfabetização teve na formação inicial de seus participantes, mesmo por um período de nove anos de vigência, de 2007 a 2015, esse projeto não fugiu à regra da história da descontinuidade das políticas educacionais no Brasil. Sem contar com uma avaliação de todo o empenho e investimento realizado pela SEESP para a melhoria da alfabetização e da formação de professores, o programa foi desativado, sendo substituído por outro (Aventuras do Currículo +), subtraindo condições de estudantes universitários de cursos de formação docente diante da oportunidade de participar da vida escolar da rede pública, atividade que se confirmou como elemento fundamental na aprendizagem da docência e na constituição da profissionalidade. Essa ação governamental reafirma, mais uma vez, uma sequência interminável de planos, programas e projetos na área da educação que se encerram sem uma análise efetiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, defende-se que o Projeto Bolsa Alfabetização oportunizou, em sua metodologia, um diálogo dos alunos do curso de Pedagogia com a realidade da escola pública, da sala de aula, do processo de alfabetização, articulando a teoria desenvolvida nas instituições formadoras e as práticas da sala de aula, correspondendo, de certa forma, às diretrizes federais sobre a formação de professores para a educação básica.

A análise da política pelo contexto de influência e pelo contexto da produção de texto, nos fez compreender que o Projeto Bolsa Alfabetização nasceu diante de necessidades internas do próprio Estado no atendimento das premissas de sua avaliação externa. Essas necessidades foram identificadas diante do problema da não alfabetização dos alunos matriculados na rede estadual ao final dos

anos iniciais do ensino fundamental e, conseqüentemente, pela necessidade do governo de atender aos objetivos propostos em seu Plano Estadual de Educação, no que diz respeito à alfabetização dos seus alunos.

A ideia do aluno pesquisador proposto pelo Projeto surge, num primeiro momento, para ajudar o professor da rede estadual que atua nas séries iniciais, no atendimento aos alunos com mais dificuldade no processo de alfabetização. Num segundo momento, parece ter havido uma associação entre as normatizações do projeto com as premissas do governo federal sobre as necessidades formativas dos professores (expressas nos documentos do governo federal), no que diz respeito a promover um vínculo entre as IES formadoras e as escolas públicas. Em todos os documentos analisados sobre a formação de professores uma preocupação esteve presente, qual seja, uma formação que articulasse o conhecimento teórico, promovido pelas IES formadoras e o conhecimento da prática, este proporcionado pela inserção do aluno na realidade da escola pública, de uma forma mais efetiva do que as atividades obrigatórias dos estágios supervisionados.

Ambos documentos, tanto do nível federal como do nível estadual, reforçaram a formação inicial do professor como elemento importante na melhoria da qualidade da educação, especialmente ao indicarem o curso de Pedagogia como responsável pela formação profissional dos professores para a educação infantil e para as séries iniciais do ensino fundamental.

Diante dessa condição, revela-se o caráter dinâmico que as políticas possuem ao serem criadas para atender demandas, até chegarem a seus objetivos finais. Nesse sentido, defende-se a tese de que o Projeto Bolsa Alfabetização teve seu valor enquanto um projeto de iniciação à docência, pelo fato de ter oportunizado o mergulho do aluno do curso de Pedagogia na realidade da escola pública, da sala de aula, do processo de alfabetização, com a tutoria de um professor experiente, articulando a teoria desenvolvida

nas instituições formadoras e as práticas da sala de aula. Pode-se destacar ainda o valor do projeto no sentido de revelar uma alternativa no movimento de busca de novas propostas de formação, condizentes com os desafios da realidade atual.

REFERÊNCIAS

BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo Sem Fronteiras*, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf>. Acesso em: 5dez. 2018.

BRASIL. *Parecer CNE/CP nº 9, de 8 de maio de 2001*. Brasília, 2001a. Disponível em: portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf. Acesso em 5dez. 2018.

_____. *Parecer CNE/CP nº 28, de 2 de outubro de 2001*. Brasília, 2001b. Disponível em: portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf. Acesso em 5 dez. 2018.

_____. Portaria Normativa nº 10 de 24 de abril de 2007. *Institui a Avaliação da Alfabetização “Provinha Brasil”*. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/docman/outubro.../9279-slide-apresentacao-provinha-brasil.pdf>. Acesso em: 5 dez. 2018.

_____. *Decreto nº 6755, de 29 de janeiro de 2009*. Brasília, 2009. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm. Acesso em 5dez. 2018.

DAGNINO, R. et al. *Gestão estratégica da inovação: metodologias para análise e implementação*. Taubaté: Editora Cabral Universitária, 2002.

HARGREAVES, A. *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. Ediciones Akal: Madri, 1999.

HÖFLING, H. de M. Estado e políticas (públicas) sociais. *Cad. CEDES* [online], vol. 21, nº 55, pp. 30-41, 2001. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622001000300003>. Acesso em: 7 dez. 2018.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e incerteza*. 9ª ed., São Paulo: Cortez, 2011.

LESSARD, C. A universidade e a formação profissional dos docentes: novos questionamentos. *Educ. e Soc.*, Campinas, vol. 27, nº 94, p. 201-227, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 7 dez. 2018.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 5dez. 2018.

_____; FERREIRA, M. S.; TELLO, C. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teóricos-metodológicos. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Orgs) *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.

_____; GANDIN, L. A. A abordagem do ciclo de políticas como epistemologia: usos no Brasil e contribuições para a pesquisa sobre políticas educacionais. In: TELLO, C.; ALMEIDA, M. L. P. de. *Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

OIE/GAPI. *Metodologia de análise de políticas públicas*. Unicamp: Campinas, 2002. Disponível em: <http://www.oei.es/historico/salacts/rdagnino1.htm>. Acesso em: 5 dez. 2018.

REIS, A. T. *Análise crítica dos contextos de uma política de iniciação à docência: Projeto Bolsa Alfabetização da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo*. 2018. 195 f. Tese (Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

SALDAÑA, P. Sob Alckmin, nota em matemática recua em todas as etapas de ensino. *Folha de São Paulo*, Educação, 2 de fevereiro de 2017. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2017/02/1855206-sob-alckmin-ensino-de-sp-tem-queda-geral-em-avaliacao-de-matematica.shtml> Acesso em: 5dez. 2018.

SÃO PAULO. Decreto SE nº 51.627, de 1º de março de 2007. *Institui o Programa "Bolsa Formação -Escola Pública e Universidade"*. Disponível em: www.al.sp.gov.br/norma?id=70645. Acesso em: 8dez. 2018.

_____. Resolução SE nº 18, de 2 de março de 2007a. *Dispõe sobre diretrizes e procedimentos para implantação do Projeto Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização*. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/18_07.HTM?Time=01/06/2016%2004:28:45. Acesso em: 8dez. 2018.

SAVIANI, D. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. *Revista de Educação*. PUC-Campinas, Campinas, nº 24, p. 7-16, junho 2008. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reveducao/article/view/108>. Acesso em: 7 dez. 2018.

SHULMAN, L. S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. *Cadernos Cenpec*: São Paulo, v. 4, n. 2, p. 196-229, dez. 2014.

SOUZA, C. Políticas públicas: uma revisão da literatura. *Sociologias*. Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul./dez., p. 20-45, 2006.

VAILLANT, D. *Formação de Formadores: Estado da Prática*. PREAL, nº 25, 2003.

_____; GARCIA, C. M. *Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem*. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

VIEIRA, S. L. *Política educacional em tempos de transição (1985-1995)*. Brasília: Plano, 2000.

ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. *Educação*, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010.



A RELAÇÃO MUSEU/ESCOLA: DIMENSÃO SUBJETIVA DA ARTICULAÇÃO ENTRE CULTURA E EDUCAÇÃO

Marina Barbosa da Cruz Teixeira
Antonio Carlos Caruso Ronca

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa nasceu do reconhecimento da importância da articulação entre Educação e Cultura como um processo fundamental para a construção de cidadania, do acesso a direitos sociais e da melhoria na qualidade dos processos de ensino-aprendizagem. A partir desta reflexão e da busca por políticas públicas recentes que enfocassem tal articulação, deparamo-nos com o Programa Mais Cultura nas Escolas (PMCE) que, durante os anos de 2012 a 2016, possibilitou o financiamento de projetos com o objetivo de promover o encontro de práticas culturais e artísticas com o projeto político pedagógico de escolas públicas brasileiras. Este programa representou grandes avanços no histórico de criação de ações de fortalecimento do trabalho educacional imbricado à produção e fruição culturais no país. Dentre os eixos de trabalho do Programa Mais Cultura nas Escolas, optamos por estudar uma relação específica, que consideramos potente e geradora de muitas reflexões e práticas acerca da temática educação-cultura: a relação entre os museus e as escolas.

Os museus são espaços culturais e educativos, que dialogam com diferentes públicos e de forma intensa com as escolas (PEREIRA, 2007). A constatação da grande afluência de público escolar às

instituições museais levou diversos pesquisadores a investigarem as especificidades e o grande potencial educativo dessa relação, por meio de estudos que objetivam a melhoria do aproveitamento didático das visitas pelos alunos, a compreensão dos processos de aprendizagem ocorridos nos museus e a avaliação de práticas, entre outros aspectos (SEPULVEDA, 1998 apud MARTINS, 2011).

Por sua vez, a ampliação de ações que procuram induzir a educação integral no Brasil, no sentido de proporcionar tempos e espaços educativos ampliados, que levem em conta a cidade como território educador e a educação como processo multidimensional (LECLERC; MOLL, 2012), tem valorizado a articulação entre espaços de educação não-formal e formal, panorama em que se insere a implementação do PMCE, firmado entre o Ministério da Educação (MEC) e o Ministério da Cultura (MinC). Cabe salientar, preliminarmente, que este programa visava à potencialização do Programa Mais Educação, que se constituiu como estratégia do MEC para induzir a organização curricular na perspectiva da educação integral, no Brasil. Segundo Matiello (2015, p. 58), o Programa Mais Educação fornecia centralidade para o binômio educação–território no contexto da educação integral, “tratando de maneira dialética e mutuamente imbricada a formação dos sujeitos da educação e as relações e transformações ocorridas no ambiente”, emergindo deste binômio o conceito de território educativo.

Para Villar (2007, apud MATIELLO, 2015), o aprofundamento da relação escola-território ocorre a partir dos anos 1980, com um movimento de valorização de experiências externas à escola, o qual se inicia na realização de visitas a outros locais potencialmente educativos na cidade, visando a uma reflexão cultural sobre ela.

O reconhecimento da importância pedagógica desses locais está no fato de que, no território, os processos de ensino e de aprendizagem se ressignificam e os conteúdos se multiplicam em “novos cenários educativos”, como “bibliotecas populares, museus, sindicatos, organizações não governamentais, [...], etc.” (RIOS,

2012, p. 170), de modo que cada um deles implique em formas diferentes de vincular-se com a cultura e lógicas próprias de participação. É, portanto, nesta articulação entre museus e escolas, entre educação e território, que o presente estudo está situado e pretende apresentar contribuições.

Algumas perguntas centrais foram o ponto de partida para a pesquisa: de que modo o contato com os museus pode contribuir, positivamente, para a prática pedagógica escolar? Como se constitui o diálogo entre escola e museu no PMCE? Quais os sentidos e os significados atribuídos à vivência da visita escolar ao museu pelos educadores envolvidos com essa atividade? Quais são as transformações possíveis (na escola e no museu), disparadas pela articulação entre Educação e Cultura? Quais são os impactos na relação ensino-aprendizagem e os impactos subjetivos que surgem a partir do fomento à produção e à fruição culturais? Que tipos de aprendizados ocorrem, quando a escola se abre para as práticas e bens culturais?

Neste sentido, elaboramos os seguintes objetivos: a) analisar, qualitativamente, um projeto desenvolvido por meio do PMCE, a partir da vivência dos educadores envolvidos nas atividades das escolas e dos museus participantes; b) buscar compreender como se constitui o diálogo pedagógico entre a escola e o museu, no Programa Mais Cultura nas Escolas, e como esse diálogo pode contribuir, positivamente, para a prática docente, a partir dos procedimentos e experiências vividas; c) discutir a relação entre museu e escola como processo importante para a construção de territórios educativos, com diálogo entre instituição escolar e cultural, entre educação formal e não formal; e d) historicizar o momento político que permitiu a criação do Programa Mais Cultura nas Escolas e, especificamente, de acordo com o foco deste estudo, o fomento da relação museu/escola. E para contemplar os objetivos propostos, o problema da presente pesquisa consistiu em: *“Aprender os sentidos e significados atribuídos por educadores sobre a relação entre museus e escolas, no Programa Mais Cultura nas Escolas”*.

O PROGRAMA MAIS CULTURA NAS ESCOLAS

Os objetivos do PMCE são: reconhecer e promover a escola como espaço de circulação e produção da diversidade cultural brasileira; ampliar o repertório cultural da comunidade escolar; promover, fortalecer e consolidar territórios educativos, valorizando o diálogo entre saberes comunitários e escolares; proporcionar o encontro entre vivências escolares e manifestações culturais fora do contexto escolar; promover a afetividade e a criatividade existentes nas vivências culturais, entre outros.

Para inscrever-se no PMCE e receber o financiamento de R\$ 20 a R\$ 22 mil para execução do projeto, a escola deveria elaborar um *Plano de Atividade Cultural*, construído em conjunto com a instituição e/ou parceiros culturais escolhidos, optando por um ou mais dos dez eixos temáticos do programa, entre eles: educação museal, residência artística em arte contemporânea, patrimônio material e imaterial, culturas indígenas, cultura afro-brasileira, formação literária e outros, de modo que diversas linguagens pudessem compor tais eixos, como dança, teatro, música, culinária, folclore, rádio e TV, web arte, cinema etc. No plano, deveriam constar a previsão orçamentária, justificativa, objetivos e as atividades previamente planejadas, de acordo com os eixos. As escolas contempladas receberiam o recurso por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Os recursos seriam destinados a custear: a) contratação de serviços culturais necessários às atividades artísticas e pedagógicas; b) aquisição de materiais de consumo; c) contratação de serviços diversos; d) locação de transportes, serviços e equipamentos; e) aquisição de materiais permanentes e equipamentos.

De acordo com os objetivos da pesquisa, selecionamos os projetos inscritos, a partir do ano de 2014, nos eixos “*promoção cultural e pedagógica em espaços culturais*”: atividades de formação cultural e aprendizado que promoviam ações contínuas de atividades artístico-pedagógicas em espaços culturais diversos, como centros culturais,

teatros, museus, cinemas e outros; “*educação patrimonial - patrimônio material e imaterial, memória, identidade e vínculo social*”: realização de pesquisas em arquivos e locais referenciais para a história e a identidade local, regional e nacional, e oficinas, dentre outras atividades; e “*educação museal*”: utilização de ferramentas educacionais para a interpretação e difusão do patrimônio cultural; práticas museais que possibilitavam à comunidade escolar e territórios educativos experimentarem situações de ensino/aprendizagem relacionadas à fruição da memória e à construção da cidadania cultural. No Eixo de Educação Museal foram inscritos 373 projetos, que corresponderam a 7,35% do total de projetos inscritos, no ano de 2014.

MÉTODO

O estudo possui abordagem qualitativa e tem como pressuposto teórico e metodológico a psicologia sócio-histórica, cujos procedimentos de análise de material ocorreram sobre o conteúdo do discurso dos sujeitos, a partir da identificação dos *núcleos de significação*. De acordo com Vygotsky (2001), a apreensão do homem ocorre pela compreensão da gênese social do individual, “pela compreensão de como a singularidade se constrói na universalidade e, ao mesmo tempo e do mesmo modo, como a universalidade se concretiza na singularidade, tendo a particularidade como mediação” (OLIVEIRA, 2001, p.1). Desta forma, compreende-se o homem como ser social e singular, como síntese de determinações múltiplas, que na relação com o social (universal) constitui a sua singularidade através das mediações sociais (AGUIAR & OZELLA, 2006).

Nesta perspectiva, são muito importantes as noções de significado e sentido. Os significados são “conteúdos instituídos, mais fixos, compartilhados, que são apropriados pelo sujeito, configurados a partir de suas próprias subjetividades” (AGUIAR & OZELLA, 2006, p. 226). São generalizações compartilhadas socialmente, que permitem a comunicação social e a mediação simbólica entre indivíduo e mundo real.

De acordo com Davis e Aguiar (2010, p. 235), “para melhor compreender o sujeito, os significados constituem o ponto de partida, pois, contendo mais do que aparentam, pode-se, por meio deles, caminhar para as zonas mais instáveis, fluidas e profundas: as de sentido”. Os sentidos, por sua vez, são influenciados pela vivência do indivíduo, pois constituem uma articulação particular de eventos psicológicos. Ainda segundo Davis e Aguiar (2010, p. 235), “[...] ação, pensamento e afeto jamais se separam e é essa unidade que explica os motivos e as causas do pensamento, dos afetos e das atividades. Entender o sujeito implica, portanto, aproximar-se das zonas de sentido”.

Na perspectiva sócio-histórica, ainda que os sentidos digam respeito à vivência idiossincrática de cada indivíduo, por estarem em articulação indivisível com os significados, compreender a forma singular como o sujeito pensa, sente, comunica e se apropria de suas vivências colabora para uma compreensão mais ampla de homem, de mundo e dos fenômenos que ocorrem em sua trajetória de vida. Significado e sentido constituem-se, mutuamente, sem serem iguais, mantendo tensão dialética entre si.

O critério para a escolha do projeto a ser estudado foi a localização da escola mais próxima da cidade de São Paulo, que tivesse desenvolvido e finalizado o Plano de Atividade Cultural, no PMCE. A cidade localizada foi a de Porto Ferreira (São Paulo), na qual o Museu Histórico e Pedagógico “Professor Flávio da Silva Oliveira” realizou o projeto em parceria com a Escola Municipal de Ensino Fundamental “Professor José Gonso”. O projeto inscrito e contemplado “*Da Teoria à Prática: Café, Meio Ambiente e História Local*” teve como eixos Educação Patrimonial e Educação Museal. O público alvo foram os alunos dos sextos e sétimos anos do Ensino Fundamental da escola, totalizando 170 alunos, e também docentes, educadores do Museu e 50 pessoas da comunidade. Além do Museu Histórico e Pedagógico de Porto Ferreira, o projeto planejou visitas à Fazenda Colonial Histórica Santa Mariana, de Porto Ferreira (Museu do Café), Museu da Imigração e Pinacoteca do Estado,

em São Paulo, e Museu do Café, em Ribeirão Preto. No projeto completo cedido pela escola é possível observar a associação das visitas aos conteúdos curriculares de Ciências e História, além de temáticas transversais, como meio ambiente, cidadania, imigração, geopolítica, trabalho e consumo.

Com a concordância de todos os sujeitos em participar da pesquisa, optamos por realizar 3 entrevistas semiestruturadas: uma com o educador do museu, uma com o professor responsável pelo projeto na escola parceira (professor de História) e uma com o coordenador pedagógico. A partir das experiências dos educadores da instituição museal e da escola, através das entrevistas buscou-se entrar em contato com as diversas perspectivas educativas sobre o plano de atividade cultural realizado, a partir da contradição e/ou da convergência de expectativas e vivências.

O roteiro para a entrevista semiestruturada foi elaborado com base nos seguintes temas: 1- A prática do professor e do educador do museu; 2- O Programa Mais Cultura nas Escolas; 3- Sobre a relação museu/escola; 4- Sobre territórios educativos; 5- Sobre direito à Educação e Cultura. As entrevistas foram presenciais, iniciadas a partir dos temas do roteiro, mas com incentivos para que o sujeito pudesse falar livremente. Com tempo médio de 1 hora e 30 minutos até 2 horas, as entrevistas foram gravadas e transcritas para análise.

Após a transcrição, foram realizadas leituras flutuantes do material obtido, tendo como proposta metodológica a construção de *núcleos de significação*. Foram identificados os *pré-indicadores* (unidades da própria fala do sujeito, nas quais a pesquisadora cuidou de aspectos da fala importantes para a compreensão do objetivo da investigação) e, logo após, foi realizada a produção de *indicadores*, que já abriam margem para o processo de nuclearização, pois constituíam a articulação dos pré-indicadores e, por fim, a *construção dos núcleos* propriamente ditos, produzidos por semelhança, complementaridade e/ou contraposição dos indicadores.

Com estas estratégias metodológicas, buscou-se compreender o significado do que tinha sido dito, como esse significado fora construído e os sentimentos implicados nessa significação. Segundo Aguiar & Ozella (2006, p. 231), os núcleos de significação “devem expressar pontos centrais e fundamentais que trazem implicações para o sujeito e que o envolvam emocionalmente”.

A partir da análise das entrevistas, foram elaborados quatro núcleos, que permitiram à pesquisadora uma aproximação das significações constituídas pelos educadores sobre a relação entre museu e escola, sendo eles:

- *Núcleo 1* – Inovações no ensino e educação integral: rupturas com modelos tradicionais de ensino e valorização da subjetividade do aluno.
- *Núcleo 2* – O diálogo pedagógico entre museu e escola, permeado pela experiência e pelo encantamento: a constituição de um “trajeto” para o novo.
- *Núcleo 3* – Políticas públicas de educação e cultura: a equidade social como princípio.
- *Núcleo 4* – Fruir, viver e falar de cultura: cultura é identidade.

Núcleo 1 - “Inovações no ensino e educação integral: rupturas com modelos tradicionais de ensino e valorização da subjetividade do aluno”

Este núcleo abarca indicadores que permitem compreender o modo como os três profissionais tinham significado suas práticas, no que diz respeito às suas concepções educacionais e à crítica aos modelos educacionais com os quais procuraram romper, durante a realização do projeto.

Articulando os conteúdos expressos e os tons emocionais envolvidos nas falas, foi possível notar, no conjunto de indicadores, a insatisfação dos profissionais com modelos de educação, consi-

derados por eles, como ultrapassados. Ao longo das entrevistas, os sujeitos foram indicando - cada um a seu modo e com suas experiências singulares - a necessidade de desenvolverem práticas educacionais mais pautadas na experiência e na circulação pelo território, em contraposição ao ensino puramente teórico, muitas vezes, ligado ao espaço físico limitante da sala de aula, pois, como expresso em suas falas: “*é importante que os alunos saiam do ambiente ‘só escola’*” (coordenador pedagógico), “*dessa forma acaba sendo mais empolgante, mais estimulante, do que ficar ‘lousa / resumo, lousa / resumo’*” (educador do museu). Houve o reconhecimento de que ainda existe um longo percurso a ser percorrido, para que, de fato, ocorram mudanças em seus próprios métodos de ensino, “*para que o processo de aprendizagem não esteja limitado ao livro didático, à lousa, ao giz, porque, embora estejamos no século XXI, ainda temos um pé na escola de antigamente.*” (coordenador pedagógico). Ao que parece, os profissionais remontam a crítica aos métodos de ensino da pedagogia considerada tradicional, como descrita por Saviani (1991, p. 18): “Assim, as escolas eram organizadas em forma de classes, cada uma contando com um professor que expunha as lições que os alunos seguiam atentamente e aplicava os exercícios que os alunos deveriam realizar disciplinadamente”.

Alguns aspectos levantados pelos sujeitos nas entrevistas elucidaram práticas que revelavam rupturas com métodos de ensino tradicionais, tais como: a realidade local e o território, como facilitadores de aprendizagens, a saída do ambiente escolar e a circulação pelo território. Portanto, apontavam para métodos de ensino mais dinâmicos e contemporâneos, multidisciplinaridade, acolhimento do interesse dos alunos e uma educação que considerava que cada aluno tem uma forma diferente de aprender.

Tais concepções presentes na fala dos sujeitos indicavam, assim, inovações nos métodos de ensino, na e para a escola pública, a partir da relação estabelecida por eles entre a escola e os museus participantes do projeto. Tratava-se da integração de espaços de conhecimento que potencializassem a aprendizagem, a partir de

vivências mais significativas. Conversavam, nesse sentido, com as proposições de Paulo Freire para uma educação dialógica e participativa, empenhada a serviço dos interesses populares, que também fazia crítica à pedagogia tradicional – bancária - caracterizada pela passividade e memorização (SAVIANI, 1991).

No que diz respeito às inovações no ensino, Torres (apud SINGER, 2017) as conceitua como intervenções que ocorrem em nível local, por iniciativa de escolas, comunidades ou outras instituições educativas, em contraposição às reformas que, por sua vez, são políticas propostas e conduzidas pelos governos, em nível macro e de sistema, muitas vezes, alinhadas com orientações de organismos internacionais. A autora defende, ainda, que uma mudança efetiva na educação pode ocorrer como resultado da confluência entre inovação e reforma, embora nem sempre isso seja garantido. Entende-se que o projeto encampado pelos educadores constituiu um caso de inovação educacional, por trazer novas concepções e práticas para a escola, através de iniciativa que surgiu, localmente, e efetivada pela própria comunidade escolar.

Após o impeachment, em 2016, o PMCE foi extinto, mas ficou presente nas significações dos sujeitos que, caso o programa tivesse tido continuidade, a transformação escolar teria sido ainda mais produtiva e efetiva. Foi possível notar o pesar e a decepção que a descontinuidade causou, afetando o dia a dia de toda a escola, que passou a não ter condições financeiras para a realização do projeto, o que resultou na ruptura de expectativas, planejamentos, intenções pedagógicas e um sentimento comum de frustração, pois os educadores tinham como objetivo estender as vivências do projeto a todos os alunos de anos anteriores da escola, que aguardavam o momento em que seriam eles os participantes do projeto.

Ainda neste núcleo de significação, há os indicadores que, aliados à lógica da inovação educacional, dispararam a discussão sobre educação integral. Eram muito frequentes, perguntas do tipo: *“como você vai adequar, hoje, os processos educacionais à contempora-*

neidade?” Ou então: “*Nesse mundo de tecnologia que os alunos vivem, como motivar o interesse do aluno?*” (educador do museu). Em diversos momentos, os profissionais demonstraram preocupação e interesse na formação dos alunos em suas variadas dimensões de desenvolvimento, considerando os aspectos pedagógicos e subjetivos, o que remetia ao ideário da educação integral brasileira. Singer (2017) apresenta a educação integral como:

“uma efetiva possibilidade de mudança na educação sempre que promove a ocupação criativa dos espaços públicos, o fortalecimento das iniciativas e das produções culturais locais, a democratização das oportunidades educativas e, sobretudo, quando reconhece e integra o currículo escolar com os saberes comunitários e expressões populares – não só as tradicionais, mas também as novíssimas expressões culturais das juventudes brasileiras”. (SINGER, 2017)

Se por um lado, os profissionais indicavam que a implementação do projeto fora muito pautada por um movimento de ruptura com métodos de ensino mais tradicionais, cabe destacar que a visita ao museu, isoladamente, não é capaz de produzir essa ruptura, se os métodos de ensino permanecerem os mesmos no interior da escola. Neste sentido, muito interessam a este estudo as transformações no cotidiano escolar, a partir da integração entre a escola e os museus, na tentativa de superar o maniqueísmo “o ambiente da escola é ruim” *versus* “o ambiente museal é bom”, para que tanto museu quanto escola possam aproveitar os ganhos que a relação de ambos é capaz de produzir.

A principal transformação relatada dizia respeito a uma mudança na forma como viam os seus alunos. Contaram que, durante a visita aos museus, observavam neles comportamentos que nunca haviam visto: “*alguns alunos que você via apáticos em sala de aula mostraram-se participativos no grupo... Nas atividades... Depois, conversando com os professores, no retorno das atividades nos museus, a gente falava*

‘você não vai acreditar... Ele fez tudo!’. Esse aluno não é simplesmente auditivo. É um aluno prático, que tem que pôr a mão na massa. Fez com que nós tivéssemos um olhar diferente.” (coordenador pedagógico). Ou seja, a visita aos museus teve impactos no modo de avaliar os alunos, que passou a ser mais global, a partir do momento em que os profissionais perceberam que os alunos respondiam de modo diferente a métodos pedagógicos diferentes, a tempos e espaços de aprender diferentes. A saída do ambiente escolar e a vivência de aprendizagens em outros contextos (neste caso, no museu) mostraram aos profissionais envolvidos que os alunos possuem formas diferentes de aprender e que a valorização da subjetividade dos alunos modifica, positivamente, suas relações com os mesmos. Este movimento pode se tornar uma potente ruptura com relação aos processos de patologização da educação, nos quais, rapidamente, “a culpa” do fracasso escolar é colocada no aluno ou em sua família. Através da mudança de contextos, da apresentação de novos métodos de ensino e de novas experiências aos alunos, foi possível observar alguns deles vivendo o “sucesso escolar”, não observado, anteriormente, no contexto da sala de aula.

Núcleo 2 - “O diálogo pedagógico entre Museu e Escola, permeado pela experiência e pelo encantamento: a constituição de um “trajeto” para o novo”

Este núcleo engloba indicadores que contam dos sentidos atribuídos pelos sujeitos ao encantamento gerado nas visitas aos museus, às suas concepções sobre a especificidade educativa do museu (pautada na vivência e na experiência) e à constituição de um trajeto para um lugar completamente novo. Os sujeitos falaram e expressaram, emocionalmente, em diversos momentos da entrevista, o encantamento dos alunos e deles próprios, quando chegavam ao museu, “*Nossa, onde eu estou?*” (coordenador), “*eles ficaram encantados...!*”, “*eu fiquei encantado...!*” (professor). Por diversas vezes, caracterizaram a sensação de estar no museu pela perplexidade, pela emoção, pela afetividade, sendo que um pro-

fessor relacionou até mesmo a sua escolha profissional (curso de História) com uma visita a um museu junto à sua escola, quando era criança. E nesse sentido, Costa e Requeijo (2013) colocam que:

É exatamente esse o papel que melhor pode ser desempenhado pelos museus: o de provocar no público curiosidades, encantamentos, indignações, questionamentos, prazeres e outras emoções que favorecem um engajamento voluntário em processos educacionais voltados para a ampliação de seus horizontes culturais. [...] Sendo assim, concordamos que o 'sucesso' das visitas ao museu consiste na sua capacidade de gerar motivação e reflexões que continuem além desse espaço. (COSTA & REQUEIJO, 2013)

As autoras colocam que a grande maioria dos professores que levam seus alunos a museus busca estabelecer relações com os conteúdos curriculares, porém, revela que uma visita ao museu é bem sucedida, quando emociona os alunos, quando se divertem e falam empolgados sobre a experiência no museu. Pode-se dizer que os sujeitos desta pesquisa caracterizaram o Museu como espaço de conhecimento e procuraram o tempo todo expor a conexão entre as visitas e os conteúdos curriculares. No entanto, os aspectos emocionais e afetivos relacionados com a experiência foram, predominantemente, explorados. Estava muito presente na narrativa dos sujeitos que o próprio deslocamento a lugares e cidades novas se tornara uma experiência significativa de ampliação da consciência. Ou seja, foi considerada de grande importância a própria experiência de circulação, o caminho percorrido da escola até o museu, o trajeto vivenciado pelos alunos e pelos profissionais para chegarem até o destino: *“Pegar ônibus... A própria viagem... É um dia atípico mesmo. Aquele é o dia! Eles se envolvem de uma maneira diferente!”* (professor). Os sentidos e significados apreendidos a partir dessas falas contam de uma vivência em que, para além da “chegada”, a própria “andança” foi avaliada como um impacto altamente positivo, resultante do projeto.

Para Barbosa e Coutinho (2009), uma ida ao museu é uma experiência global que articula passado (conhecimentos prévios, expectativas trazidas), presente (o momento da visita) e futuro (projeção da experiência na vida dos visitantes). As autoras defendem que o momento de contato com o museu “faz sentido para os indivíduos numa lógica vivencial e experiencial muito mais que puramente cognitiva” (BARBOSA & COUTINHO, 2009, pp. 126 e 127).

Cabe ressaltar que o encantamento de que falaram os profissionais decorreu tanto do contato dos alunos com bens culturais de ordem material (como os edifícios, móveis, objetos, construções), quanto com bens imateriais (como o modo como o café era cultivado, as histórias da população que trabalhava nas fazendas de café, os processos de migração e imigração e as manifestações e práticas desses grupos etc.).

Por fim, este núcleo, também engloba os indicadores que contam da importância da mediação cultural e/ou ação educativa dentro do museu, tais como: “a mediação educativa no museu é fundamental para que a acessibilidade cultural ocorra”, “museu não é lugar onde os objetos ficam parados: é necessária uma mediação, interação”, “educadores dos museus possuem linguagem específica para o trabalho com crianças e adolescentes”.

Núcleo 3 - “Políticas Públicas de Educação e Cultura: a equidade social como princípio”

Este núcleo integra os indicadores que contam da experiência dos profissionais com um programa do governo federal que buscava maior equidade social. Ou seja, esse conjunto de indicadores nos aproximou do modo como o programa, de fato, atingiu a rotina da escola e de como ele foi sentido por aqueles que eram os responsáveis diretos pelas ações. Nas falas dos sujeitos, foi possível perceber que o PMCE significou a viabilização do acesso dos alunos (e dos próprios profissionais) aos museus desejados, tanto na região de Porto Ferreira, como na cidade de São Paulo (distante 230 km)

e outras cidades, através do suporte financeiro recebido. E neste sentido, de modo mais amplo, os profissionais foram contando de desigualdades educacionais e de como os programas sociais podem colaborar com a diminuição destas desigualdades, deslocando a discussão sobre o acesso cultural do âmbito técnico-pedagógico (relativo ao interior da escola), para o âmbito político, (relativo à sociedade em seu conjunto) (SAVIANI, 1991).

Por isso, concordamos com Gonçalves (2010), a respeito da importância de investigar a subjetividade, ao falar sobre políticas públicas, que “devem reconhecer a realidade social estruturada sobre a desigualdade e contribuir para sua superação. [...] Isso passa necessariamente pela investigação da dimensão subjetiva presente nos fenômenos sociais desse campo” (GONÇALVES, 2010, p. 20).

Ao analisar a dimensão subjetiva dos três profissionais envolvidos no projeto, estamos falando de indivíduos capazes de compartilhar espaços e vivências e, portanto, de experiências partilhadas coletivamente por muitos educadores de escolas públicas que buscam promover projetos integrados ao patrimônio cultural no país. A visita aos museus foi colocada como um recurso para o cumprimento de um parâmetro curricular nacional e, nesse sentido, foi vista pelo coordenador pedagógico da escola como um direito dos alunos, que deveria ser garantido pela escola. A escola foi, inclusive, vista pelos profissionais como um dos únicos acessos possíveis a museus e outras instituições culturais, por conta da realidade socioeconômica dos alunos. No entanto, apesar de sublinharem o papel da escola na viabilização da visita, apareceram, também, nas entrevistas, a falta de hábito e a ida a instituições culturais ligadas ao gosto pessoal e à curiosidade do sujeito, em um movimento que ora concentra o acesso na iniciativa do sujeito, ora na iniciativa da escola.

Em relação ao Parâmetro Curricular Nacional citado, o coordenador pedagógico referiu-se ao PCN de História (BRASIL, 1998), do terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental, que defende a visita aos museus, a partir da escola:

“As visitas aos locais são recursos didáticos favoráveis ao envolvimento dos alunos em situações de estudo, estimulando interesse e participação. Propiciam contatos diretos com documentos históricos, incentivando os estudantes a construir suas próprias observações, interrogações, especulações, indagações, explicações e sínteses para questões históricas. Nessas visitas, deve-se destacar para os alunos o fato de que irão conhecer espaços especiais de preservação e de divulgação de patrimônios históricos e culturais (p. 90).”

O PCN discorre sobre a importância dos museus, como lugares de conhecimento, estudo do meio e preservação do patrimônio histórico e cultural e apresenta sugestões de metodologia de trabalho para os professores nas visitas aos museus, sendo alguns exemplos, entre outros: criar atividades anteriores à saída, que envolvam levantamento de hipóteses e de expectativas prévias; integrar várias áreas de conhecimento, permitindo investigações mais conjunturais dos locais a serem visitados, as quais incluam, por exemplo, pesquisas geográficas, históricas, biológicas, ambientais, urbanísticas, literárias, hábitos e costumes, estilos artísticos, culinária etc.; visitação prévia do professor ao local, com antecedência; organização, junto com os alunos, de um roteiro de pesquisa, um mapa do local e uma divisão de tarefas; etc.

No entanto, os profissionais entrevistados contaram sobre as barreiras simbólicas e econômicas que existem para que a visita a um museu ocorra, mesmo sendo reconhecida por eles como de grande importância. Em diversos momentos, foi recorrente, na fala dos sujeitos, que o acesso aos museus é algo que necessita de um apoio financeiro, principalmente, nas escolas públicas e, especialmente, nas localizadas nos interiores dos Estados, como é o caso da cidade de Porto Ferreira. Se, por um lado, os profissionais observaram ganhos pedagógicos e subjetivos nas visitas realizadas, observaram, também, por outro, que iniciativas como esta

só são possíveis, caso existam programas e/ou políticas públicas que garantam o acesso, em termos de transporte e de viabilização financeira, para que, atividades como essa, possam ocorrer.

O coordenador pedagógico revelou que, para ele, ocorreram muitos avanços sociais no Brasil, nos últimos anos, principalmente, no Ensino Superior, mas que sentia falta de maiores investimentos na educação básica. Entendia, por sua vez, que o PMCE era justamente um investimento para qualificar a educação básica como um todo e promover equidade. Ao que parece, ao valorizar a equidade neste processo, o profissional inferia a ideia de que o Estado deve oferecer a todos e todas a possibilidade de entrar em contato com o patrimônio cultural, pois, sem esse esforço, haverá uma perpetuação da desigualdade social e um reforço ao dualismo estrutural existente entre escola pública e privada, no país.

Outro aspecto trazido pelos sujeitos da pesquisa foi a fundamental integração entre educação e práticas culturais, a qual, sob a ótica de alguns dos entrevistados, deve ocorrer com razoável frequência e ser prevista no currículo. Aparecia neste núcleo, entretanto, a ideia de que o projeto deveria ter ocorrido no contraturno escolar, já que, dessa forma, haveria mais tempo para que o projeto fosse realizado. Cabe ressaltar a contradição: a ideia de que o projeto deveria ocorrer no contraturno escolar parece romper com a proposta de integração da cultura nos métodos de ensino e no currículo, uma vez que no contraturno haveria o período “para a grade curricular” / “o ensino propriamente dito” e, no outro período, haveria projetos culturais, espaço para a ludicidade, prazer e engajamento voluntário aos processos de aprendizagem. Sendo assim, cabe a reflexão sobre como as práticas culturais podem/ devem estar, de fato, integradas ao cotidiano escolar, uma vez que destinar um curto horário específico para trabalhar com a cultura pode não ter os mesmos impactos positivos que integrá-la nas mais diversas disciplinas, no projeto político pedagógico da escola e no dia a dia, como um todo.

É possível perceber que os educadores participantes da pesquisa se viam como produtores e sujeitos de políticas públicas, uma vez que relacionavam suas práticas à construção de cidadania. Além disso, é possível concluir que a escola se envolveu com o Programa Mais Cultura nas Escolas, encarando-o como uma oportunidade de ação, não como uma obrigação imposta e sem relação com a sua realidade local. Os educadores envolvidos conseguiram articular a política pública com a identidade local e significaram suas práticas, a partir do fortalecimento da dimensão política de suas atuações profissionais, como professores e educadores.

Núcleo 4 - "Fruir, viver e falar de cultura: cultura é identidade"

O conjunto de indicadores reunidos neste núcleo expressa o modo como os sujeitos significaram a cultura e como essas concepções se relacionaram com a escola e com o projeto estudado. Os sujeitos entendiam a cultura como toda produção humana, como hábitos, ações e gostos pessoais, aproximando-se de uma visão antropológica. Reconheciam, ainda, a polissemia do conceito de cultura. No entanto, o principal conceito de cultura encontrado na fala dos sujeitos foi o de cultura como aquilo que confere identidade aos indivíduos e, de algum modo, essa concepção conduziu suas práticas pedagógicas no projeto, nesta direção. Alguns dos indicadores que elucidaram essa análise foram: "cultura definida como o que confere identidade ao indivíduo", "a visita ao Museu teve impacto na construção da identidade dos alunos, em relação à sua cidade", "a visita ao Museu, partindo da escola, pode proporcionar um interesse que se estenda para a vida pessoal dos alunos, na busca de suas identidades e origens", "é necessário valorizar a cultura regional em primeiro lugar", "há necessidade de valorizar o que é brasileiro".

A própria escolha do tema para o projeto ("*Da teoria à prática: café, meio ambiente e história local*") estava ligada, intimamente, a essa concepção de cultura: os profissionais entendiam que, através

das visitas aos museus, do reconhecimento do patrimônio material e imaterial relacionados ao tema, do contato dos alunos com os documentos e objetos históricos, enfim, de toda a ampliação cultural proporcionada pelo projeto, ocorreria a construção e o fortalecimento da identidade desses alunos, pautada em sua realidade local.

Em diversos momentos das entrevistas, apareceu a ideia de que os alunos precisavam compreender suas origens, a origem de sua cidade, as narrativas orais que compunham essa história, o papel da sua cidade para o desenvolvimento da região e do país, a importância do café em todo esse processo. Parece-nos que os educadores estavam contando sobre seu desejo de que os alunos reconhecessem a si próprios, soubessem quem eram, de onde teriam vindo, enfim, seu desejo de conseguirem ter referências para pensarem suas identidades: *“E a molecada começa a ter noção, por exemplo, quando começa a ver o nome da sua rua e saber quem foi aquela pessoa. E quando daqui a 60 anos ele vir o nome da rua, vai lembrar a foto do cara que ele viu no museu. [...] A molecada se interessa em saber sua origem, saber sua cultura, a criação da sua identidade, como a sua cidade se desenvolveu... Aqui a gente tem um polo de cerâmica muito forte. O café se desenvolveu e tal, mas, nesse meio tempo, chega a indústria que não era tão forte nas cidades ao nosso redor. Aqui você teve a questão da industrialização de forma pioneira e aí os alunos não sabem. É questão de identidade: ‘foi a primeira indústria da região...’”* (professor)

Quando o professor explicitou que é uma questão de identidade saber que a cidade de Porto Ferreira desenvolveu um processo industrial de forma pioneira na região, ao que parece, estava procurando fortalecer os laços dos alunos com seu território, e procurando que os alunos estabelecessem relações sobre o papel de sua cidade na formação de suas identidades e no fortalecimento de sua autoestima.

Para Tolentino (2013), o patrimônio forma a nossa identidade e determina os valores de uma sociedade. O autor propõe o trabalho com o patrimônio cultural nas escolas, de modo semelhante ao proposto pelos educadores de Porto Ferreira:

Na educação formal, a Educação Patrimonial deve ser uma proposta dinâmica e criativa de a escola se relacionar com o patrimônio de sua região e de sua localidade. A partir dessa ação, deve-se ampliar o entendimento dos vários aspectos que constituem o nosso patrimônio cultural e o que isso tem a ver com a formação de cidadania, identidade, memória e tantas outras coisas que fazem parte da nossa vida, mas, muitas vezes, não nos damos conta do quão importantes elas são. (TOLENTINO, 2013, p. 8)

Foi importante para os educadores ressaltarem que consideravam fundamental tratar o patrimônio cultural em sua diversidade e entenderem toda sua riqueza popular, para além do erudito. Parece-nos indispensável trazer à tona essa reflexão, uma vez que a superação do dualismo *popular x erudito* contribuiu para a democratização do acesso à informação e para que a maior diversidade possível de manifestações populares seja valorizada. Por isso, corroboramos com o pensamento de Chagas (1999), que faz uma síntese sobre a questão da identidade cultural e da junção entre popular e erudito:

Aí estamos, mais uma vez, diante da necessidade de repensar o nacional num momento em que tudo parece ser consumido pela boca voraz da globalização, [...] com a participação de diferentes fragmentos de cultura popular e de cultura erudita e aceitando a inteireza desses fragmentos. [...] No mundo da globalização, novo nome para o velho imperialismo, os museus têm um papel importante. Eles são espaços de relações, são lugares de poder e de memória, mas são também arena, campo de luta onde germinam identidades culturais regadas por uma gota de sangue.

Há uma gota de sangue em cada museu. (CHAGAS, 1999, p. 127)

A DIMENSÃO SUBJETIVA DA ARTICULAÇÃO ENTRE CULTURA E EDUCAÇÃO

Nossa proposta nesta pesquisa foi apreender os sentidos e significados atribuídos por educadores sobre a relação entre museus e escolas, no Programa Mais Cultura nas Escolas. Esta busca partiu de um determinado olhar, o qual procurou focar os impactos desta integração, especificamente, no ambiente escolar: o que resultou de positivo do projeto, que transformações ocorreram ao longo do processo, quais as concepções de Educação e de Cultura envolvidas, de que modo o programa foi apropriado e realizado nesta instituição, a importância dada pelos educadores à visita escolar ao museu, entre outros aspectos.

Os achados deste estudo permitem afirmar que professores perceberam a integração entre museus e escola como um caminho para promover equidade e para qualificar a experiência de aprendizagem, tornando-a mais significativa e prazerosa. De fato, a integração entre museu e escola, quando não se torna apenas um acontecimento isolado na vida do aluno, mas se insere dentro de um projeto pedagógico mais amplo e contínuo, é capaz de tornar a aprendizagem mais dinâmica e experiencial (TEIXEIRA, 2017).

As significações que os profissionais atribuíram à relação museu-escola, possibilitada pelo PMCE, demonstram que viram essa relação como parte das estratégias para promover educação integral. Foi muito presente perceber, nas falas dos sujeitos, um verdadeiro cansaço e insatisfação com modelos de ensino considerados ultrapassados, ligados exclusivamente ao espaço da sala de aula. Demonstraram a necessidade e a intenção de atuarem profissionalmente, empenhando práticas educacionais mais voltadas à experiência, ao diálogo, ao interesse dos alunos, ao território e considerando todas as dimensões do ser humano. A construção

dessa percepção foi muito motivada pelas experiências que os educadores tiveram no projeto, com as ações educativas desenvolvidas nos museus (pelos educadores dos museus), mas também por eles próprios, no contexto da instituição museal.

Neste sentido, ocorreu, por meio do projeto, uma autorreflexão acerca de suas identidades docentes, que ganharam novos contornos e possibilidades com tal vivência. A relação entre professores e alunos sofreu modificações, pois os professores passaram a ver seus alunos respondendo às experiências pedagógicas de modos diferentes aos observados no contexto da sala, o que os surpreendeu, positivamente.

Cabe ressaltar a importância desse movimento de incorporar as transformações vividas pela integração entre museu e escola ao cotidiano escolar, pois, caso as visitas tivessem sido encantadoras e vibrantes, mas ficado apenas em um deslumbramento superficial causado pelas emoções imediatas, se reforçaria um maniqueísmo de que o museu é bom, propício à educação, facilitador das aprendizagens e a escola é ruim, aprisionadora e limitante. O modo como os educadores significaram essa experiência possibilitou que refletissem sobre os fatos de que a escola pode também ser mais encantadora e vibrante em seu dia a dia, e de que eles não precisam restringir-se aos modelos de ensino que consideram como ultrapassados, podendo realizar inovações, podendo propor novos projetos que fortaleçam a conexão entre educação e cultura e, assim, podendo colaborar para qualificar a educação pública de sua cidade e país.

Sendo assim, concordamos com Severino, quando expõe que “as armas de que dispõem os educadores são prioritariamente as fornecidas pelo conhecimento. Através de um conhecimento produzido de maneira crítica, competente e criativa, os educadores atuarão como técnicos e políticos – enquanto intelectuais” (SEVERINO, 2001, p. 155).

Os sujeitos indicaram que a relação entre museus e escolas pode constituir-se como uma relação potente para a geração de

reflexões sobre os métodos de ensino e de avaliação conduzidos pelas escolas. Os educadores notaram que a especificidade educativa nos museus, baseada na experiência, contribuiu para que alunos se engajassem, voluntariamente, nos processos de ensino. Esta vivência gerou, nos profissionais, um movimento de tornarem a avaliação mais global, considerando a subjetividade dos alunos e os diferentes modos de aprender, envolvendo no processo de ensino-aprendizagem os aspectos sociais, pedagógicos e institucionais. Destaca-se, portanto, a aprendizagem vivida pelos próprios educadores, que ressignificaram sua identidade profissional.

O café, escolhido pelos educadores como principal tema a ser trabalhado no projeto, foi vivido ao longo das atividades, visitas e associações em sala de aula, como um lugar possível de ancoragem, um suporte de memória para a construção das identidades dos alunos. Quando os educadores se referiam à importância da identidade, expunham que a historicidade regional contribuiu para que seus alunos desenvolvessem suas singularidades e, de modo mais amplo, também se inseriram em uma coletividade que gerava sentimentos de encontro, autoestima, pertencimento, reconhecimento e criatividade, pois a partir das referências construídas, eles puderam interagir com o mundo à sua volta. Nesse sentido, ao utilizar a temática do café, os educadores contribuíram para que os alunos pudessem se situar histórica, cultural e socialmente na coletividade. O conjunto de falas em torno da questão da identidade nos faz pensar que esses sujeitos educadores tiveram, como parte de sua atuação profissional, a resistência aos processos de fragmentação e de perda de referências existenciais, riscos presentes em nossa realidade globalizada. Não colocaram a identidade apenas textualmente no projeto, mas criaram práticas concretas para trabalhar essa questão, ao longo do mesmo.

De acordo com Teixeira (2017), “em um contexto de democratização cultural, faz-se necessário assegurar condições de sustentabilidade às escolas públicas na elaboração e execução de projetos ligados à educação patrimonial e museal” (TEIXEIRA, 2017, p. 99).

Sendo assim, apontamos a necessidade de o poder público desenvolver programas como o PMCE, de forma continuada, intersetorial e articulada, que garantam o potencial educativo da relação entre museus e escolas e assegurem que a Educação esteja integrada à Cultura, como aponta Chagas:

A educação é uma prática sociocultural. Nesse sentido é que se pode falar no caráter indissociável da educação e da cultura ou ainda na inseparabilidade entre educação e patrimônio. Não há hipótese de se pensar e de se praticar a educação fora do campo do patrimônio. (CHAGAS, 2013, p. 30)

Há que se acrescentar que a frutífera e intrínseca integração entre Cultura e Educação, é, grandemente, reforçada por este estudo, ao nos indicar a potência que possui tal conexão: se a educação, por um lado, possibilita que os alunos possam desenvolver novas compreensões, participações, fruições e conhecimentos, a cultura, por outro, entre outras contribuições, permite que esse processo ganhe sentido, seja estimulante; colabora para que o aluno possa manifestar-se crítica e criativamente, possa expressar-se, expressar desejos e interesses e reconhecer-se, a partir de vivências significativas e prazerosas.

A ênfase dada ao encantamento gerado a partir da vivência das atividades do projeto nos fez entender que ali ocorreu, tanto para educadores como para os alunos, uma experiência no sentido apresentado por Bondía (2002, p. 21), como aquilo “que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”. A partir disso, o autor propõe pensar a educação com base no par experiência/sentido, contrapondo-se ao modo de pensar a educação como relação entre ciência e técnica, ou entre teoria e prática, além de afirmar o saber da experiência na relação entre o conhecimento e a vida humana, singular e concreta.

As práticas e bens culturais colaboram com a ampliação de repertórios, citada acima, bem como com a capacidade de representar e interpretar o mundo, necessárias para as mais diversas aprendizagens adquiridas durante a vida, escolares ou não. Há que se destacar o quanto a cultura pode contribuir para a compreensão conceitual dos conhecimentos acumulados pela humanidade, uma vez que, a título de exemplificação, existe uma série de conceitos comuns às artes e às ciências. Plaza (2003) compara a criação científica e a artística, observando que, na origem do ato criador, o cientista não se diferencia do artista, apenas trabalham materiais diferentes do Universo:

Ciência e arte têm uma origem comum, na abdução ou capacidade para formular hipóteses, imagens, ideias, na colocação de problemas, e nos métodos infralógicos. Mas é no seu desempenho e 'performance' que se distanciam, como nos processos mentais de análise e síntese. (PLAZA, 2003, p. 40)

O autor demonstra essas aproximações, citando muitos exemplos, entre eles o de Edgard Allan Poe com seu ensaio "A Filosofia da Composição", o qual mostrou que o processo de composição literária parte dos efeitos para as causas; o trabalho do artista gráfico Escher, que se apropria das estruturas das relações figura/fundo para construir, esteticamente, seus universos utópicos; do artista Meyerhold, que criava marionetes para o "teatro-máquina", segundo os princípios dos autômatos, em síntese com o estilo simbolista; e como a Secção Áurea ou a série de Fibonacci foram utilizadas na arquitetura, no cinema, na pintura, na cerâmica, na música, na escultura, na fotografia, na instalação etc. De acordo com o autor, ao se apropriar de esquemas representacionais de cunho científico, o artista os utiliza para pensar e elaborar as suas ideias e/ou modelos mentais.

Por fim, por considerarmos ricos os dados produzidos nesta pesquisa, acreditamos que outros estudos poderão ampliar as discussões tratadas aqui, na aproximação dos sentidos atribuídos

a outras experiências e práticas culturais desencadeadas a partir da escola e na escola. Além disso, cabe continuar investigando o modo como a relação museu e escola ganha corpo nas mais diversas realidades educacionais brasileiras, com vistas à ampliação e fortalecimento dessa relação, bem como acompanhar e fortalecer o estabelecimento de políticas públicas que caminhem na direção da equidade social, a partir da integração entre Educação e Cultura.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; OZELLA, Sérgio. *Núcleos de Significação como Instrumento para a Apreensão da Constituição dos Sentidos*. Psicologia Ciência E Profissão, 26 (2), pp. 222-245, 2006.
- BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão. *Arte/educação como mediação cultural e social*. São Paulo: Editora UNESP, 2009.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: História*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CHAGAS, Mário. Há uma gota de sangue em cada museu: a ótica museológica de Mário de Andrade. *Cadernos de Sociomuseologia*, Lisboa, n.13, 1999.
- _____. Educação, museu e patrimônio: tensão, devoração e adjetivação. In: *Educação patrimonial: educação, memórias e identidades*. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN); Átila Bezerra Tolentino (Org.). João Pessoa: Iphan, 2013.
- COSTA, Andréa Fernandes; REQUEIJO, Flávia. *Museu: um convite para o encantamento e a motivação*. 23ª Conferência do ICOM: publicado em forumpermanente.org, 2013.
- DAVIS, Claudia; AGUIAR, Wanda Maria Junqueira. Atividade docente: transformações do professor na perspectiva da psicologia sócio-histórica. *Psicol. Esc. Educ.* (Impr.), Campinas, v. 14, n. 2, p. 233-244, 2010.
- GONÇALVES, Maria da Graça M. *Psicologia, subjetividade e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 2010.
- LECLERC, Gesuína de Fátima Elias; MOLL, Jaqueline. *Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em tempo integral*. *Educ. rev.*, Curitiba, n. 45, p. 91-110, 2012.

MARTINS, Luciana Conrado. *A constituição da educação em museus: o funcionamento do dispositivo pedagógico museal por meio de um estudo comparativo entre museus de artes plásticas, ciências humanas e ciência e tecnologia*. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

MATIELLO, Alexandre Mauricio. “Afetar a cidade”: a experiência da formação de professores na educação integral e a incorporação de novos territórios educativos. In: *Anais do I Seminário Internacional de Educação Integral: observando realidades e construindo compromissos* / LEITE, Lúcia Helena Alvarez; CARVALHO, Levindo Diniz (Org). Belo Horizonte: UFMG – Faculdade de Educação, 1ª edição, 2015.

OLIVEIRA, Betty. A Dialética Do Singular-Particular-Universal. In: ABRAPSO. *Anais do V Congresso de Psicologia Social e Comunitária*. Bauru. 2001.

PLAZA, Julio. *Arte/ciência: uma consciência*. ARS (São Paulo), São Paulo, v. 1, n. 1, p. 37-47, 2003.

PEREIRA, Júnia Sales. *Escola e Museus: diálogos e práticas*. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Cultura / Superintendência de Museus; Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais / Cefor, 2007.

RIOS, Guilherme. As cidades como cenários de uma aprendizagem integradora. *Em Aberto*, Brasília, v. 25, n. 88, p. 163-174, 2012.

SAVIANI, Demerval. *Escola e democracia*. 24. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

SINGER, Helena. *Experiências em Educação Integral inspiram um novo movimento na Educação Brasileira*. Palgrave International Handbook of Alternative Education, (Org.) LEES, Helen. Disponível em: <<http://cidadaseducadoras.org.br>> Acesso em: 22 de junho de 2017.

SEVERINO, Antônio. A educação como mediação da existência histórica. In: *Educação, sujeito e história*. São Paulo: Olho d'Água. 2001.

TEIXEIRA, Marina Barbosa da Cruz. *Sentidos e significados da relação museu/escola: perspectivas para a construção de territórios educativos*. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

TOLENTINO, Átila. *Educação patrimonial: educação, memórias e identidades*. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan); João Pessoa: Iphan, 2013.

VYGOTSKI, Lev Semionovich. *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes. 2001.



A DIMENSÃO SUBJETIVA DA DESIGUALDADE SOCIAL: UM ESTUDO SOBRE AS SIGNIFICAÇÕES DA ESCOLA ENTRE ESTUDANTES POBRES E RICOS

Raizel Rechtman
Jamille Georges Reis Khouri
Marcos Martins do Amaral
Ana Mercês Bahia Bock

A pesquisa que será relatada neste capítulo refere-se a um estudo que vem sendo desenvolvido no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação (PED), no âmbito das atividades desenvolvidas em uma das Disciplinas-Projeto ofertadas pelo programa. Nesse sentido, apesar da autoria do capítulo estar restrita a apenas quatro pessoas, acreditamos ser importante destacar que as reflexões nele apresentadas resultam da participação e da colaboração de muitos outros alunos que já cursaram e cursam essa disciplina. Outro aspecto importante a ser ressaltado é que, pelo fato dessa pesquisa também estar inserida no escopo das produções do Grupo de Pesquisa DSigual: A dimensão subjetiva da desigualdade social e suas diversas expressões, cadastrado no CNPq, ela tem sido debatida com interlocutores diversos nos vários espaços de diálogos e trocas promovidos pelo Grupo.

Feitas estas considerações iniciais, passaremos ao relato da pesquisa, foco deste capítulo, que teve como objetivo analisar as significações constituídas por estudantes pobres e ricos sobre a escola e o processo de escolarização, com o propósito de, a partir dessas significações, dar visibilidade à desigualdade social e suas

formas de expressão. Ao evidenciarmos aspectos da dimensão subjetiva da desigualdade social, pretendemos contribuir para a ampliação de zonas de inteligibilidade sobre este que, para nós, é o maior problema vivido pela sociedade brasileira: a desigualdade social.

Entendemos a desigualdade social como um fenômeno complexo e multifacetado que atravessa todos os âmbitos da vida cotidiana dos brasileiros, apresentando-se como uma das características marcantes da estrutura social do país. Neste sentido, podemos afirmar que “[...] existem múltiplas desigualdades: entre pobres e ricos, entre mulheres e homens, entre categorias de raças, as quais, por sua vez, se manifestam na renda, no acesso a serviços, na participação política” (ARRETCHE, 2015, p.6). A afirmativa de Arretche reforça o entendimento de que o estudo e a compreensão desse fenômeno não devem ser resumidos apenas à distribuição de renda e riqueza, como apontado por Scalon (2011), embora essa distribuição tenha um impacto especial sobre as condições de pobreza e precariedade em nosso país. Henriques (2004, p. 65-66) também ressalta que, apesar de desigualdade e pobreza serem significadas como sinônimos, “[...] serem confundidas em diversos momentos na discussão cotidiana, são dimensões radicalmente distintas de nossa realidade e solicitam, portanto, soluções diferenciadas”.

Também entendemos, assim como Bock e Gonçalves (2017, p. 173), que “[...] a desigualdade é intrínseca ao modo de produção capitalista, que se reproduz mantendo, necessariamente, a desigualdade”, particularizando-se, no caso da sociedade brasileira, em alguns aspectos, como a grande concentração de renda e riqueza, cuja forma de apropriação não se alterou, substancialmente, ao longo dos quase quinhentos anos de história do país, em que “[...] 4/5 de toda riqueza e renda nacional [são apropriados] por apenas uma restrita elite branca e escolarizada formada por 10% de toda a população brasileira” (POCHMANN, 2015, p. 42).

Metaforicamente, podemos afirmar que a desigualdade econômica é o cimento que liga várias outras formas de desigualdade que se constituem a partir de uma sólida base capitalista. A forma de produção de riqueza e sua desigual distribuição, aliadas a uma concentração de poder de uma elite branca patrimonialista, é uma equação importante para compreendermos esta base que sustenta várias outras formas de expressão da desigualdade social na sociedade brasileira, como a desigualdade de gênero e raça. Exemplo disto é o fato de que, se considerarmos uma escala de concentração de renda da população brasileira, as mulheres negras ocuparão as faixas mais baixas nessa escala e os homens brancos, as faixas mais altas.

No entanto, a desigualdade social não se expressa apenas nos aspectos materiais. Ela também se expressa em aspectos de natureza simbólica, como a valoração das pessoas, na distinção entre ser considerado um cidadão de primeira ou de segunda categoria como ressaltado por Souza (2009).

Reis (2000), por exemplo, ao considerar que o fenômeno da desigualdade social carrega aspectos de natureza simbólica, estudou a percepção que a elite tem da desigualdade e da pobreza, justificando a realização desse estudo por considerar que “[...] a visão das elites [sobre o fenômeno] não pode ser subestimada, pois o papel delas na formulação e implementação de políticas sociais é inquestionável” (REIS, 2000, p.144).

Estas razões são alguns dos aspectos que fundamentam o nosso empenho em trazer, para o campo da Psicologia, o estudo sobre a desigualdade social. Não “[...] como pano de fundo ou um dos fatores explicativos dos fenômenos psicológicos, mas ela mesma como fenômeno a ser compreendido na sua dimensão subjetiva” (GONÇALVES, 2015, p. 65). Ou seja, nós pretendemos afirmar, a partir do campo da Psicologia, que há, no fenômeno da desigualdade social, uma *dimensão subjetiva*; uma dimensão que diz da presença ativa dos sujeitos na construção e desenvolvimento da desigualdade social.

Os brasileiros pensam algo sobre pobreza e desigualdade; tem suas teorias de senso comum sobre suas causas, suas soluções e os responsáveis por elas; acreditam na escola como forte aliada para superarem o lugar de pobre que foi entregue a alguns; alimentam preconceitos e versões individualistas e meritocráticas em relação à desigualdade. Enfim, são muitos os aspectos que compõem um conjunto de pensamentos e sentimentos que marcam as relações em uma sociedade desigual. Este é o nosso campo de interesse e com isto pretendemos contribuir para ampliar a compreensão da constituição do fenômeno da desigualdade dando visibilidade à sua *dimensão subjetiva*.

A *dimensão subjetiva* é uma categoria teórica da Psicologia Sócio-Histórica que expressa a síntese entre as condições materiais da vida vivida pelos sujeitos e a significação que estes dão a essa vida vivida. Representa um esforço de superação das visões dicotômicas (subjetividade X objetividade; sujeito X objeto) e a-históricas (naturalizantes) existentes no campo da Psicologia. Pensada como construções da subjetividade, de natureza simbólica, que são constitutivas da realidade, dos fenômenos sociais, a *dimensão subjetiva* de um fenômeno social pode ser entendida como “[...] construções individuais e coletivas, que se imbricam, em um processo de constituição mútua e que resultam em determinados produtos que podem ser reconhecidos como *subjetivos*” (GONÇALVES E BOCK, 2009, p.143, grifo dos autores).

A partir da dialética subjetividade-objetividade pode-se falar em dimensão subjetiva da realidade, na medida em que se entende que a subjetividade é individual, mas constituída socialmente, a partir de um processo objetivo, com conteúdo histórico. Por outro lado, a realidade social é constituída historicamente, em um processo que se dá entre o plano subjetivo e o objetivo. A base material agrega subjetividade, a partir da ação do sujeito sobre ela, aí está sua historicidade. Por isso, não é possível falar-se da realidade sem considerar o sujeito que a constitui e ao mesmo tempo é constituído por ela. (GONÇALVES e BOCK, 2009, p.142)

Em síntese, após o exposto, justifica-se pensarmos que a desigualdade social, como um fenômeno social, carrega uma *dimensão subjetiva*. Ou seja, faz parte da constituição desse fenômeno aquilo que os sujeitos constroem como sentimentos, pensamentos, valores sobre os aspectos do fenômeno. Esses aspectos de natureza subjetiva são importantes na sustentação da desigualdade e lhe dão condição de continuidade. É a partir desta perspectiva que a pesquisa relatada a seguir tem sido conduzida.

HISTÓRICO DA PESQUISA

Considerando que em uma sociedade desigual como a nossa, as redes de escolas públicas e privadas e os próprios sistemas de ensino expressam aspectos da desigualdade social em suas condições de atendimento e permanência dos jovens na escola, traduzidos em indicadores como evasão, repetência, distorção idade-série, entre outros, partimos do pressuposto de que pesquisar as significações atribuídas à vivência escolar por estudantes de diferentes classes sociais seria uma estratégia potente para a investigação da dimensão subjetiva da desigualdade social, pelo fato de tais vivências evidenciarem relações sociais que os jovens estabelecem entre si e entre os diversos atores escolares, revelando, a partir dessas significações, aspectos importantes para a compreensão do fenômeno da desigualdade social (BOCK e AGUIAR, 2016).

Uma vez que a pesquisa está inserida no âmbito das atividades desenvolvidas em uma Disciplina Projeto do PED, como já exposto na introdução do capítulo, sempre ofertada no segundo semestre do ano letivo, ela vem ocorrendo em etapas. A primeira etapa foi voltada para a consolidação de uma fundamentação teórico-metodológica, aprofundando, em especial, estudos sobre o fenômeno da desigualdade e sua expressão na sociedade brasileira. A ênfase dada na segunda etapa recaiu sobre os procedimentos para a produção de informações. Nessa etapa, foram realizadas aproxi-

mações com a Epistemologia Qualitativa proposta por Gonzalez-Rey (2005) que adota a conversação como uma estratégia para produzir informações.

Na conversação, diferentemente das entrevistas fechadas, as informações são construídas na relação dialógica pesquisador-participante. Nesse sentido, mais do que perguntas que esperam respostas específicas a partir da obediência a um roteiro estruturado, a conversação é norteadada por eixos que se caracterizam por questões, comentários, reflexões em torno de temáticas específicas que permitam responder aos propósitos da pesquisa. Nesse sentido, nessa segunda etapa, foram realizadas conversas com onze jovens. Essas conversas configuraram-se como um “pré-teste”, permitindo aos pesquisadores uma reflexão sobre o procedimento adotado e a elaboração de um roteiro para nortear os momentos de conversação de uma forma mais consistente com os fundamentos e propósitos da pesquisa. O resultado dessas reflexões culminou na elaboração de um roteiro com dois eixos norteadores: “o jovem e a desigualdade na vida” e “o aluno e a expressão da desigualdade na escola”.

No primeiro [eixo], buscamos caracterizar as relações sociais estabelecidas pelo jovem com vistas a dar visibilidade a seu modo de vida cotidiana. Como é sua casa, a relação com o bairro e a cidade, atividades diárias, lazer, questões envolvendo a família e também o trabalho e vivências escolares dos pais. No segundo eixo, a ênfase é na vivência escolar do jovem. Buscamos investigar sentidos associados à escola que frequenta e à imagem que possui sobre a escola “do outro”, aquele considerado pelo jovem como desigual a ele. Investigamos os aspectos estruturais, organizacionais e funcionais da escola, com interesse sobre os modos de relação estabelecidas com colegas/amigos, professores, funcionários e gestores. Também nos interessa como se processam as relações hierárquicas e formas de participação na vida escolar, dando ênfase na relação do jovem com a aprendizagem/saber, a função que atribui à escola e às perspectivas no projeto de (para o) futuro. (BOCK et al., p. 212)

A terceira etapa da pesquisa foi caracterizada pela utilização desse novo roteiro, consolidado a partir das reflexões realizadas na etapa anterior. Participaram das conversações realizadas nessa etapa, dez jovens (cinco rapazes e cinco moças), com idade entre 13 e 14 anos, todos estudantes do Ensino Fundamental em escolas públicas e privadas situadas em bairros distintos da cidade de São Paulo. O critério utilizado para classificar os jovens em ricos ou pobres foi a localização da residência. Para isso, utilizou-se o *Atlas da exclusão social no Brasil* (CAMPOS et al, 2004)¹. Assim, os seis jovens residentes na região vermelha foram considerados pobre, e os quatro jovens residentes na região verde, rico. Também foram verificados, no momento das conversações, outras informações (escolaridade dos pais, ocupação dos mesmos, renda familiar, tipo de moradia) que pudessem corroborar a classificação feita com base na localização da residência.

Considerando os procedimentos éticos que envolvem pesquisas relacionadas a seres humanos, antes da realização das conversações, os jovens e seus responsáveis foram esclarecidos sobre os objetivos e procedimentos da pesquisa, concordando com a sua participação por meio da assinatura dos Termo de Assentimento Livre e Esclarecido e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, respectivamente. Todas as conversações foram gravadas mediante autorização dos envolvidos.

A quarta etapa desta pesquisa consistiu na análise e discussão dos dados produzidos na terceira etapa, consolidando os resultados apresentados neste relato. Para a análise desses dados, foi adotado o procedimento metodológico dos Núcleos de Significação (AGUIAR, OZELLA, 2013), sintetizado nos seguintes passos: leitura das transcrições para se apropriar do todo; leitura com marcação de frases com significação (pré-indicadores); aglutinação dos pré-indicadores

1 Campos et al., a partir de dados do IBGE/2000, produziram um índice de exclusão social a partir de um conjunto de sete indicadores (pobreza, emprego formal, desigualdade social, alfabetização, escolaridade, juventude e violência), graduados quatro níveis, calculando, para cada distrito da cidade de São Paulo as condições de maior (regiões vermelhas) ou menor (regiões verdes) exclusão social.

por temática, por similaridade ou contradição, que podem se repetir, criando os indicadores; produção de um texto explicativo de cada indicador; aglutinação dos indicadores em núcleos de significação; nomeação de cada núcleo com tema e fala do sujeito que represente as ideias centrais do núcleo; produção de texto explicativo de cada núcleo a partir do que ele expressa do sujeito e quais indicadores o constituem; desenvolvimento de síntese do sujeito a partir dos núcleos (análise das significações do sujeito).

Após a construção dos núcleos de cada jovem, trabalhamos nas relações entres os jovens ricos e entre os jovens pobres, separadamente, com o objetivo de identificar as significações de cada grupo sobre o processo de escolarização. Em seguida, levantamos, a partir dessas significações, elementos que caracterizassem a *dimensão subjetivada* desigualdade social. Apresentaremos, a seguir, uma síntese dos núcleos de significação construídos para cada grupo de jovens, destacando, logo após, elementos que caracterizam a *dimensão subjetiva da desigualdade social* a partir da análise desses núcleos.

AS SIGNIFICAÇÕES DOS ESTUDANTES POBRES SOBRE SEU PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO

As significações dos jovens pobres foram organizadas em sete temas apresentados a seguir e comentados em seus principais aspectos:

A escola me ajuda a melhorar o futuro: os jovens pobres significam que há um distanciamento da escola de sua vida cotidiana. Ou seja, os conteúdos ensinados na escola estão longe da vida prática e cotidiana. No entanto, entendem que a educação é a possibilidade de ascensão social, que os permitirá escapar da condição atual de vida, marcada pela precarização do trabalho. A educação, para esses jovens, tem a potência para isto, no entanto, não indicam com precisão o que caracteriza essa potência. Há uma contradição, porque a escola não é percebida como lugar de acesso a um conhecimento transformador, ao mesmo tempo que a educação

é significada como ponte para o futuro. Para os jovens pobres a educação é a única possibilidade de “ser alguém na vida”; entendem que os caminhos para *ser alguém* estão na instituição social escola: a ponte para o futuro, para ser o que não são: “*Conhecimento é essencial na vida de todo mundo, você tem que ser alguém na vida, você tem que querer ser alguém na vida*” (Patrícia).

A escola percebida como local de relações sociais: os jovens pobres significam que a escola contribui para a constituição de relações sociais. A escola parece ser um importante espaço de construção de relações recíprocas de amizade. Ela é, portanto, importante espaço de produção de afeto entre colegas, com os professores e funcionários da escola. “*Se não tivesse a escola, ter amigos seria difícil*” (Zé). “*A tia da cozinha se preocupa demais*” (João).

Relação com os professores para além do ensinar: essa significação explícita dois movimentos: por um lado os jovens pobres trazem em suas significações um professor acolhedor, que está na sala de aula para além do conteúdo da disciplina em si, mas que escuta e compreende as demandas afetivas produzidas na escola e para além dela; por outro lado também falam de professores autoritários, que forjam uma estrutura na sala de aula rigidamente hierarquizada. A relação com os professores é diversa e singular, mas em geral eles falam de professores que, na sala de aula, acolhem as angústias e que muitas vezes essa característica não se relaciona com o conteúdo escolar. Esses são raros. E também uma maioria de professores rígidos que não constroem relações afetivas com os alunos. “*Os professores não gritam, eles botam pra fora ou levam pra direção. O professor ajuda bastante*” (Zé)

Violência na escola: os jovens pobres falam do autoritarismo presente nas relações sociais da instituição escolar em vários níveis, inclusive em relação ao próprio espaço físico, organizado de modo a aprisionar o estudante – grades, muros altos, muitas trancas. Eles também afirmam que é como se a escola não soubesse o que fazer com a rotineira violência que acontece na instituição. Ou seja, o espaço físico de aprisionamento da escola corrobora com a violência - naturalizada - que ocorre nas relações entre os atores da instituição escolar. “*Não estão resolvendo o problema da briga. Está tendo demais e assusta todo mundo*” (Patrícia). “*Ela [a escola] tem*

tipo grade de prisão” (Milena). Há um sentimento de abandono na instituição escolar, mas os alunos fazem uma relação com o abandono do Estado, que abandona a escola do pobre. *“Alkmin desleixou total”* (João). Os estudantes pobres vão apresentando elementos complexos para a violência, que vai desde a infraestrutura da escola, passando pelas relações, chegando à violência de Estado.

Ressignificando a escola: outras atividades: os jovens que participaram das conversações falam sobre o quanto é potente a realização de atividades extraclasse para o bom desempenho escolar. Essas atividades, como dança, atividades comunitárias, esportes, permitem que eles ressignifiquem a escola. *“Rugbi pra mim é vida”* (Fernando). O rúgbi, para Fernando, mudou a relação que ele estabelece com a escola, potencializou o processo educacional formal.

Recorte de gênero: as meninas pobres trazem responsabilidades muito próximas às tarefas domésticas. *“Vou pra casa da minha avó e arrumo as coisas lá. Venho pra casa e arrumo minha casa. O que sobra eu durmo”* (Milena). Para as adolescentes, além da escola, existe um trabalho não remunerado que nos aponta para a diferença de sexo/gênero que se expressa na vida das mulheres já adolescentes.

A escola do outro: o aluno pobre idealiza a escola do outro, do rico. Eles fazem uma relação direta da *escola do outro melhor* com dinheiro. A escola privada aparece como potente, organizada, que permite o amplo acesso ao saber. *“A escola particular tem mais dinheiro, deve ser mais organizada que a pública”*. (Zé)

ELEMENTOS DA DIMENSÃO SUBJETIVA DA DESIGUALDADE SOCIAL INFERIDOS A PARTIR DAS SIGNIFICAÇÕES DOS ESTUDANTES POBRES SOBRE O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO

A partir das significações expressas pelos jovens pobres sobre o processo de escolarização, podemos inferir o movimento de constituição das significações que nos permite explicitar alguns aspectos da Dimensão Subjetiva, sintetizados abaixo, para que possamos colaborar para enriquecer a leitura da desigualdade.

Meritocracia x Desigualdade: a contradição capital-trabalho produz ideologia que atravessa todo o tecido social e se expressa na escola. Nas conversações, a desigualdade é naturalizada e a possibilidade de ascensão social aparece a partir do mito do esforço pessoal. A ideologia da meritocracia está muito presente. A educação é vista como ponte para o futuro, como possibilidade de ascensão social e exige esforço da parte de cada um. Há um mito entre eles de que a escola pública é sempre ruim e a escola privada sempre boa, permitindo diferenciações entre os jovens. Não se dão conta de que a desigualdade social está na base da produção da desigualdade e da diferenciação que percebem.

Violência como expressão relacional do ambiente escolar: a violência se expressa na escola em diferentes espaços. Desde a materialização do abandono presente na pobreza e precariedade do espaço físico, até as relações estabelecidas na escola entre colegas, entre os professores e os alunos, entre os alunos e os gestores. Os jovens percebem um descaso e um desinteresse nas questões dos estudantes. Não se sentem acolhidos em suas demandas e dificuldades. Estão ali e estão de passagem. Ali, deverão ficar até um certo momento, suportando as dificuldades que a instituição lhes apresenta e, uma delas, é o ambiente violento marcado por um descaso e desinteresse de todos.

Função da escola: a escola do pobre faz pouco sentido na relação com suas vidas cotidianas. Não percebem uma relação clara entre esses espaços. Acreditam que a função da escola é protegê-los ou afastá-los da rua e permitir um futuro melhor. Essas funções são apresentadas de forma vaga. Rua e escola se contrapõem como espaços de construção de futuros distintos. Apesar da relação com um futuro melhor, que se relaciona com emprego/trabalho/remuneração, a escola aparece distante da vida cotidiana da família que é marcada pelo trabalho. Vivem, sem perceber, uma ruptura entre esses dois espaços de vida. Charlot (1979) já apontava essa separação: a escola dos pobres é ruptura com a vida do trabalho que marca o cotidiano dessa camada social.

Mediações qualitativas favorecem a aprendizagem: no processo educacional, há mediações qualitativas que favorecem a aprendizagem e, muitas vezes, abrem possibilidades de construção de

projetos de futuro. São de extrema importância, pois permitem que os estudantes se vinculem e se interessem pela escola. São professores que escutam e acolhem para além dos conteúdos das disciplinas; são vínculos afetivos com professores e/ou gestores; são as atividades extraescolares, como a dança, participação em ONGs ou o rúgbi. Poderíamos dizer que são mediações importantes para a produção de resistência à desigualdade social.

AS SIGNIFICAÇÕES DOS ESTUDANTES RICOS SOBRE SEU PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO

As significações dos jovens ricos foram organizadas em sete temas apresentados a seguir e comentados em seus principais aspectos:

A escola como central em suas vidas: A rotina dos jovens ricos é preenchida por atividades escolares ou por outras atividades extraescolares, como curso de línguas, artes e esportes, que têm objetivo formativo, construindo o que denominamos de bloco de escolarização. *“De segunda e quarta vou para o inglês, terça e quinta eu vou para o circo, toco piano, tenho aula também. Sábado eu tenho Kravmagá e só”* (Helena); *“A minha escola representa muito pra mim porque é quase só isso que eu faço”* (Ricardo).

A escola é vista como importante para além do conhecimento. Os estudantes ricos entendem que a função da escola é transmitir conhecimento e aprendizagem, considerando que esta aprendizagem não se refere apenas a conteúdos de disciplinas específicas, como Português e Matemática, mas sim ao ser humano em suas múltiplas dimensões. Dessa forma, aspectos como cidadania, respeito ao outro, valores, convivência e socialização são citados com frequência pelos jovens: *“Um lugar para aprender, assim, conhecimento, preparamentos para vida, para a vida adulta, assim como a pessoa também. E um lugar que se aprende conhecimento, mas aprende a ser humano também. Uma coisa é... Basicamente, conhecimento, é preparar para a vida, é isso!”* (Guilherme).

A escola se apresenta ainda como um importante espaço de socialização e construção de relações de amizade: A escola é

valorizada pelos jovens ricos devido aos amigos que lá possuem. Importante destacar que, a partir das falas dos jovens, inferimos que a maioria das amizades foram feitas a partir da e na escola: *“você vai pra escola de manhã e por mais que seja muito chato você fala: pelos menos eu vou ver meus amigos”* (Ricardo).

Professores valorizados pelo ensino e pelo afeto: Os professores aparecem valorizados tanto pela sua capacidade de transmitir conhecimento e pela utilidade do conteúdo que ensinam quanto pelo lugar de afeto e pelo tipo de relação que constroem com os alunos: *“Aí eu gosto bastante dos professores, eles são muito bons de ensinar”* (Raquel); *“Eu gosto bastante de estudos sociais, por causa do professor, e... acho que eu gosto bastante de ciências, por eu acho ciências bem útil até! Que tem, tipo, muitas coisas que tem no meu cotidiano, sei lá, que tem a ver com ciências”* (Ricardo).

A redoma de proteção: Os jovens ricos, ao falarem sobre seu cotidiano e os cuidados a que estão sujeitos, vão produzindo uma significação de que se encontram em uma redoma que incluía a escola, por meio de suas regras e do cuidado e amparo disponibilizados pelos funcionários aos estudantes, configurando-se, neste sentido como uma extensão da família: *“Na minha escola é mais rígido. Tem tipo chamada, todo dia. E tem... é, e aí, tem as pessoas vendo pra ver se você não vai sair no recreio. Anotando se você faltou ou não. É mais controlado”* (Ricardo); b) o suporte familiar, que aparece na forma como circulam pela cidade - utilizam carro, em geral estão acompanhados de algum responsável, concentram suas atividades em uma única região: *“Pro inglês eu vou a pé, pro piano também, o resto eu vou de carro”* (Helena). Não apresentam nenhuma preocupação com os gastos das suas famílias com a sua educação. Ainda nessa perspectiva, os jovens ricos não demonstram preocupação com o seu futuro, o que compreendemos como fruto dos privilégios de classe em que vivem. O futuro para esses jovens é confortável e já está “dado”.

O mundo aos meus pés: Os jovens ricos se percebem enquanto cidadãos globais, devido aos recursos culturais que as suas condições financeiras permitem acessar. Relatam viagens internacionais, desejo de estudar fora, informações sobre outros países e culturas, bem como uma sofisticação no processo de escolarização, por

exemplo, a atividade de simulação da ONU citada por um dos jovens entrevistados: *“Se fosse morar, moraria mesmo nos países nórdicos. Por exemplo, na Noruega tem o maior índice de desenvolvimento, de pessoas. Se fosse fazer faculdade mesmo, faria, nos Estados Unidos? [interroga a si mesmo]. Não sei, não conheço assim.. Nos Estados Unidos eu sei que tem Universidades boas, Faculdades. Também tem Reino Unido”* (Guilherme).

Relação dos jovens ricos com a pobreza: Este tema também merece destaque aqui. A escola pública é significada por eles como um local mais desorganizado e de menor cobrança, porém, ao abordar essa questão, demonstram uma diplomacia com a pobreza, amenizando as desigualdades e não se incluindo como parte dela; há um pobre desigual, o que reforça a sua condição de rico como padrão de referência. Os jovens ricos demonstram, ainda, pouca informação e circulação nos bairros periféricos. Nesse sentido, o seu contato com a pobreza se dá, via atividades filantrópicas pontuais realizadas nas escolas: *“No ano passado, teve material de higiene pessoal para doar para a favela”* (Helena); *“talvez mais desorganizada [referindo-se à escola pública]. Menos rígido de ter gente vindo onde você tá e se você foi mesmo. E o que você fez de verdade, deve ser mais... é, tipo, mais gente faltando. Deve ter menos controle eu acho. É o que eu imagino”* (Ricardo).

ELEMENTOS DA DIMENSÃO SUBJETIVA DA DESIGUALDADE SOCIAL INFERIDOS A PARTIR DAS SIGNIFICAÇÕES DOS ESTUDANTES RICOS SOBRE O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO

O conjunto das significações apresentadas aqui nos permite assim caminhar em direção aos aspectos da dimensão subjetiva da desigualdade social na escola.

Os privilégios de classe, expressos na redoma de proteção em que estes jovens vivem, na possibilidade de construir um projeto de futuro de maneira confortável e nos recursos culturais ampliados que tem acesso como alguns desses aspectos. É importante considerar que a condição financeira por si só não garante a presença de recursos culturais, ademais estes recursos não são necessariamente críticos.

O mistério em relação ao pobre é outro importante ponto dos nossos resultados. Os jovens ricos apresentam um silenciamento com a desigualdade e uma relação diplomática com a pobreza. As suas falas são permeadas por uma explicação meritocrática das desigualdades, suavizando as tensões entre as classes por meio da culpabilização dos sujeitos. O jovem rico não se vê como parte da desigualdade social e, portanto, não se implica com ela.

Intelectualização, como um dos elementos da dimensão subjetiva. O fato de os pais desses jovens apresentarem um nível elevado de escolarização é entendido aqui como uma potência. Ademais, a escola para esse segmento é entendida como uma escola que permite a transmissão de conhecimentos, sendo que a única responsabilidade desses jovens é a de ser estudante. Assim, o acesso à palavra aparece como possibilidade de apropriação do conhecimento e da realidade. Ao serem convocados a falar sobre seu processo de escolarização e sobre a escola, pode-se ouvir uma fala analítica, com muitas informações, mas muitas vezes sem a implicação do jovem na realidade que analisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A primeira afirmação que podemos fazer, a título de conclusão, é que, consideradas as significações, se evidenciam duas escolas: aquela que existe para o pobre e aquela que existe para o rico. Libâneo (2012) já apontou esta questão ao falar de escola do conhecimento para os ricos e escola do acolhimento para os pobres. Charlot (1996) também nos indicou esta conclusão ao estudar a relação com o saber e com a escola entre jovens da periferia. Não há uma só escola no campo das significações dos estudantes. Esta depende do lugar social que ocupam, isto é, se são ricos ou são pobres. A condição de desigualdade vivida por eles e suas famílias se reverbera no espaço escolar e o processo de escolarização é vivido de forma distinta (desigual) por esses jovens.

A ideologia da meritocracia coroa essa experiência e os estudantes ricos acreditam terem uma boa condição e uma boa escola porque se esforçam e os jovens pobres prometem

o esforço para superarem a condição atual. A escola parece reforçar, ou mesmo basear-se, nesta ideologia, contribuindo para o desenvolvimento de sentimentos de subalternidade e humilhação, como nos ajudaria a compreender Gonçalves Filho com seu conceito de humilhação social (1998). Poderíamos afirmar que a escola se baseia na ideia do esforço individual, entretanto, as oportunidades não são iguais para todos; os estudantes ricos acreditam merecer e ter conquistado suas boas escolas; os estudantes pobres acreditam estarem destinados a escolas ruins, de má qualidade.

Há, ainda, um aspecto geral, importante de se destacar: há uma naturalização do padrão dominante. Ou seja, o que é característica da realidade escolar e/ou de vida dos jovens ricos é considerado por ambos os grupos como o certo, o desejado, o bom. Há uma desvalorização da escola e da condição social do pobre. A escola dos ricos é sempre vista como boa, por ser particular, por ser paga, por ser dos ricos. A escola pública é desvalorizada por todos e parece não possibilitar qualquer crescimento ou mudança na condição de vida. Interessante que, contraditoriamente, os jovens pobres acreditam que a escola (seja ela qual for) lhes ajudará a melhorar de vida; garantir um bom futuro.

As mediações qualitativas e os afetos são considerados potencializadores da aprendizagem. Reclamam atenção e qualidade no trabalho do professor. São capazes de avaliar o bom desempenho dos professores e isto inclui uma qualidade afetiva, o respeito, o envolvimento do professor com os alunos e com as tarefas. A escola dos ricos é vista como aquela que apresenta, com maior facilidade, estes aspectos.

A escola para os jovens é lugar de amigos. Todos são unânimes em indicar boas experiências de amizade. No entanto, nos relatos dos jovens, não aparece um bom aproveitamento por parte das escolas dessa característica. Ao contrário, as escolas procuram evitar tornar-se um lugar de amigos. Os jovens não

sentem apoio das escolas para o desenvolvimento dessas relações, aproveitando-as como base para a aprendizagem e o interesse. A escola dos pobres apresenta também vivências e situações de violência, sem intervenção ou cuidados dos gestores e professores. A escola dos ricos está atenta a essas situações e intervém, evitando atritos mais fortes.

O conhecimento marca as significações dos estudantes ricos. Sabem que estão na escola para aprender e têm esta tarefa como a primordial da etapa da vida em que se encontram. Os estudantes pobres falam, muitas vezes, da escola sem tocar na questão do conhecimento. Percebem a relação da escolarização com um futuro melhor, com bons empregos, com ascensão social. No entanto, parecem não saber que a ferramenta principal é o conhecimento. A escola, para os estudantes pobres, é esvaziada do saber. Um lugar que são obrigados a frequentar; que precisam frequentar para melhorar de vida e isso parece bastar. Suportarão essa travessia porque a farão com muitos amigos. E creem na travessia para um lugar melhor, que mesmo sem saberem que lugar é esse, sabem que é distinto ao que estão no presente.

A pesquisa dá visibilidade a uma dimensão importante da realidade: aquela que diz de como os alunos, atores nesse cenário da escola, a significam, a compreendem e a valorizam. Isto é pensar a educação considerando seus atores como sujeitos ativos e construtores do processo.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S.. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, [s.l.], v. 94, n. 236, p.299-322, abr. 2013.

ARRETCHE, M. (Org.). *Trajetórias da desigualdade: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos*. São Paulo: Editora Unesp; Cem, 2015.

BOCK, A. M. B.; AGUIAR, W. M. J.. A dimensão subjetiva: um recurso teórico para a Psicologia da Educação. In: AGUIAR, W. M. J; BOCK, A. M. B (Org.). *A dimensão subjetiva do processo educacional: uma leitura sócio-histórica*. São Paulo: Cortez, 2016. p. 43-59.

_____; KULNIG, R.C.M; SANTOS, L.N; RECHTMAN,R; CAMPOS, B.B; TOLEDO, R. A dimensão subjetiva da desigualdade social no processo de escolarização. In: AGUIAR, W. M. J; BOCK, A. M. B (Org.). *A dimensão subjetiva do processo educacional: uma leitura sócio-histórica*. São Paulo: Cortez, 2016. p. 207-228.

_____; GONÇALVES, M. G.M. A dimensão subjetiva da desigualdade social: desafios teóricos e metodológicos. In: MACHADO, C. (Org.). *Democracia e desigualdade: registros críticos*. Porto Alegre: Zouk, 2017. p. 171-194.

CAMPOS, A. et al. (Org.). *Atlas da exclusão social no Brasil, volume 2: dinâmica e manifestação territorial*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

CHARLOT, B. *A mistificação pedagógica*. São Paulo: Zahar, 1979.

_____. A relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 97, p.47-63, maio 1996.

GONÇALVES FILHO, J.M. Humilhação social - um problema político em psicologia. *Psicologia Usp*, [s.l.], v. 9, n. 2, p.11-67, 1998.

GONÇALVES, M. G.M. A dimensão subjetiva da desigualdade social: questões metodológicas e implicações práticas. In: BOCK, A. M. B.et al. (Orgs.). *Práticas e saberes psi* (recurso eletrônico): os novos desafios à formação do psicólogo. Florianópolis: ABRAPSO Editora /Edições Bosque / CFH/UFSC, 2015. p. 65-84.

_____; BOCK, Ana Mercês Bahia. A dimensão subjetiva dos fenômenos sociais. In: BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES, M. G. M.(Org.). *A dimensão subjetiva da realidade: uma leitura sócio-histórica*. São Paulo: Cortez, 2009. p. 139-153.

GONZALEZ-REY, F. *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

HENRIQUES, R.. Desnaturalizar a desigualdade e erradicar a pobreza no Brasil. In: WERTHEIN, J.; NOLETO, M. J. (Org.). *Pobreza e desigualdade no Brasil: traçando caminhos para a inclusão social*. Brasília: Unesco, 2004. p. 63-68.

LIBÂNEO, J.C.. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, [s.l.], v. 38, n. 1, p.13-28, 21 out. 2012.

POCHMANN, M. *Desigualdade econômica no Brasil*. São Paulo: Ideias e Letras, 2015.

REIS, E.P. Percepções da elite sobre pobreza e desigualdade. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, [s.l.], v. 15, n. 42, p.143-152, fev. 2000.

SCALON, C. Desigualdade, pobreza e políticas públicas: notas para um debate. *Contemporânea: Revista de Sociologia da UFSCar*, São Carlos, v. 1, n. 1, p.49-68, jan./jun. 2011.

SOUZA, J. *A ralé brasileira: quem é e como vive*. Belo Horizonte: UFMG, 2009.



O PROGRAMA ENSINO INTEGRAL (PEI) NO ESTADO DE SÃO PAULO: APRENDIZAGENS DE GESTORES, COORDENADORES, DOCENTES E DISCENTES, NO TEMPO E ESPAÇO ESCOLAR

Selma Oliveira Alfonsi
Rafael Conde Barbosa
Vera Maria Nigro de Souza Placco

INTRODUÇÃO

Os desafios enfrentados pela educação pública brasileira são amplamente conhecidos e a importância do incremento na qualidade do ensino é reconhecida por toda a sociedade. Neste texto, apresentaremos os resultados de duas pesquisas realizadas em escolas participantes do Programa Ensino Integral (PEI), na cidade de São Paulo, nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, que mostram as possibilidades de aprendizagens existentes em um modelo de educação em tempo integral.

Barbosa (2016) buscou identificar quais aprendizagens são proporcionadas e percebidas por professores, alunos e gestores que atuam no PEI e Alfonsi (2018) investigou a formação continuada em serviço, de professores que atuam nesse programa, buscando identificar e analisar as ações formativas existentes e seus desdobramentos.

Os focos destes trabalhos convergem quando se observa a tentativa dos pesquisadores de identificar em que medida uma política pública, de estado, atende às necessidades de ressignificação do

espaço e tempo escolar pelos seus participantes (BARBOSA, 2016) ou, como apontado por Alfonsi (2018), de compreender como as ações formativas propostas e desenvolvidas com os docentes, do PEI, podem potencializar as suas práticas em sala de aula, bem como a sua atuação no cotidiano da escola.

A seguir, apresentaremos as principais características do PEI, implantado no estado de São Paulo e um recorte dos principais resultados das pesquisas de Barbosa (2016) e Alfonsi (2018).

O PROGRAMA ENSINO INTEGRAL (PEI) – PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS

O Programa Ensino Integral (PEI), instituído pela Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012 (SÃO PAULO, 2012), foi implantado na rede pública do Estado de São Paulo em 2012, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação no estado, por meio de um modelo de escola com vistas a “promover o acesso, a permanência e a aprendizagem bem sucedida dos alunos da rede pública estadual” (SÃO PAULO, 2014a, p. 8). Implementado em dezesseis escolas do Ensino Médio em 2012, foi expandido, nos anos subsequentes para os anos finais do Ensino Fundamental. Em 2017, o estado de São Paulo contava com 308 escolas funcionando em regime de ensino integral, com jornada diária de oito a nove horas, atendendo mais 104 mil estudantes¹.

Tendo como objetivo possibilitar aos adolescentes e jovens ampliar suas “perspectivas de autorrealização e exercício de uma cidadania autônoma, solidária e competente” (SÃO PAULO, 2014a, p. 7), e obter uma formação voltada ao desenvolvimento de suas potencialidades, o PEI possui, dentro das suas diretrizes, um Modelo Pedagógico e um Modelo de Gestão que trazem orientações para a execução do programa, que comportam diversas ações, como, por exemplo: o Guia de Aprendizagem do aluno, a Avaliação 360 graus, as Observações de aula, a Replicabilidade (socialização de práticas pedagógicas).

¹ Dados disponíveis em: <http://www.educacao.sp.gov.br/ensino-integral>. Acesso em: 28/12/2018.

Além disso, o programa traz inovações no quadro dos recursos humanos das escolas. Na direção da escola, atuam o Diretor e o Vice-Diretor; no suporte pedagógico, estão o Professor Coordenador Geral (PCG) e três docentes que, além de ministrarem aulas, também atuam como Professores Coordenadores de Área (PCA), nas seguintes áreas de conhecimento: Linguagens e Códigos; Ciências Humanas; Matemática, e Ciências da Natureza.

A criação da função do Professor Coordenador de Área (PCA) visa a facilitar o apoio aos professores da área com as dificuldades específicas da disciplina e auxiliar a coordenação pedagógica com o trabalho interdisciplinar da equipe escolar (SÃO PAULO, 2014b).

O PEI também oferece aos docentes e gestores condições diferenciadas de trabalho, com o regime de dedicação plena e integral, que tem como objetivo possibilitar a consolidação das diretrizes educacionais do novo modelo de escola em tempo integral. Esse tempo maior de dedicação profissional visa ao aprimoramento da formação dos profissionais, ao desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino, de abordagens de avaliação e de recuperação da aprendizagem dos alunos, além de propiciar maior proximidade das equipes de docentes e gestores com os alunos e com a comunidade escolar.

Ao ampliar a presença dos docentes e demais profissionais na escola, o programa espera que os alunos possam ser atendidos nas suas diferentes expectativas e (diferentes) formas de aprendizagens, bem como oferecer-lhes outras oportunidades de aprendizagens, além do currículo escolar, como o desenvolvimento de práticas que os apoiarão no planejamento e execução de seu Projeto de Vida.

O Projeto de Vida do aluno, uma das âncoras do PEI, tem como objetivo motivar os alunos a fazerem uso das oportunidades educativas de forma significativa. Nesse sentido, toda ação formativa da escola deve levar em conta o Projeto de Vida do aluno. Cabe aos professores apoiar e garantir a qualidade das ações que envolvem o projeto, e, aos alunos, cabe a corresponsabilidade no seu desenvolvimento.

O Projeto de Vida é o foco para o qual devem convergir todas as ações educativas do projeto escolar, sendo construído a partir do provimento da excelência acadêmica, da formação para os valores e da formação para o mundo do trabalho. (SÃO PAULO, 2014a, p. 18)

Visando a alcançar o que está instituído na Constituição Federal de 1988, art. 205, que é desenvolver o indivíduo para o “exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2016, p. 123), a construção do Projeto de Vida possibilita ao aluno elaborar, conduzir e executar as metas que ele espera alcançar, bem como identificar quais recursos serão necessários para que ele possa obter êxito em seus objetivos e desejos.

Esse protagonismo será exercido em outros espaços na escola, fora da sala de aula, a saber: nos Clubes Juvenis – espaços criados pelos alunos nos quais estes desenvolverão temas/ projetos, com metas e objetivos que serão discutidos com o diretor e apresentados aos colegas que terão a possibilidade de escolher um Clube entre os apresentados; Líderes de turma: um colega será eleito pelos demais para ser o elo de comunicação entre os discentes e a equipe gestora da escola; e nas Disciplinas Eletivas, que devem ser elaboradas, pelos professores, contemplando os Projetos de Vida construídos pelos alunos. Elas ocupam um lugar central, no que se refere à diversificação das experiências escolares, oferecendo, aos estudantes, um espaço de experimentação, interdisciplinaridade e aprofundamento dos estudos.

Nesse contexto do Programa de Ensino Integral, foram realizadas duas pesquisas qualitativas, cujos participantes foram alunos, professores e gestores de quatro escolas na cidade de São Paulo. Os resultados desses estudos colocam em relevo os benefícios e os desafios presentes nesse modelo de escola.

AS APRENDIZAGENS NO TEMPO E ESPAÇO ESCOLAR

A pesquisa desenvolvida por Barbosa (2016) tem como objetivo identificar e analisar que aprendizagens são construídas pelos participantes da equipe gestora, coordenadores, docentes e discentes, em duas escolas públicas estaduais localizadas no município de São Paulo.

As escolas foram escolhidas em razão do bom trabalho que vinham desenvolvendo e que ainda hoje, 2019, desenvolvem. Todos os nomes aqui citados são fictícios, visando a preservar a identidade dos participantes. A escola São Francisco de Assis (ESFA) oferece o Ensino Médio e a escola São Pedro atende alunos que estão nos anos finais do Ensino Fundamental.

A hipótese inicial era: se compete à escola desenvolver os conteúdos curriculares obrigatórios, seria desejável que a ampliação do tempo, juntamente com a oferta de condições materiais (material, profissionais bem preparados e em número adequado para atender as necessidades da escola, salário) e de condições imateriais (reconhecimento profissional e social, formação, acompanhamento), poderiam possibilitar a aprendizagem de conteúdos que estão além daquilo prescrito nos documentos oficiais.

Participaram da pesquisa uma supervisora da Secretaria Estadual do estado de São Paulo, dois diretores, duas vice-diretoras, dois professores coordenadores gerais, três professoras coordenadoras de área, dez docentes de diferentes áreas e 15 discentes.

A coleta e produção de dados aconteceram ao longo de dois anos, nas duas escolas, e deu-se da seguinte forma: observação dos sujeitos em diferentes situações do cotidiano escolar, entrevistas individuais ou em duplas, análise dos documentos que embasam e determinam como o programa deve ser desenvolvido e o que é proposto como objetivo para o PEI.

A análise dos dados produzidos junto aos participantes deu origem a duas categorias: “Condições materiais e imateriais para a

implementação do programa” e “Aprender e reaprender a interagir em diferentes níveis e a trabalhar no espaço escolar”.

Estas categorias foram analisadas, conjuntamente, do ponto de vista do seguinte objetivo: quais as condições oferecidas aos seus participantes – educadores e educandos – para que se desenvolva um processo de ensino-aprendizagem que provoque o protagonismo do aluno, o desenvolvimento de seu projeto de vida, no ambiente de um ensino integral de qualidade.

A categoria **Condições Materiais e Imateriais para a Implementação do PEI** resulta de falas (de professores, alunos, gestores) que indicam quais as características e estrutura do programa que faz com que eles queiram ali permanecer.

A professora Elisa (ESFA) estava para se aposentar e viu no PEI “um desafio motivador”. Ela afirma que “a pessoa, quando está no final de carreira, [...] quer é largar um pouquinho, [...] [dizendo] vou pegar umas aulinhas ali e tá tudo bem; quero esperar minha aposentadoria. Esse programa foi uma alavancada para mim”.

Outro ponto positivo do PEI é destacado pelo diretor Francisco. Ele indica que o PEI oferece “oportunidade de maior contato com o aluno” e isso permitiu que ele visse “o Protagonismo Juvenil acontecendo”. Dentre algumas ações realizadas na escola, ele destaca a importância de os estudantes discutirem “relatórios comigo [diretor], a gente faz muitas reuniões de liderança” (Diretor – ESFA).

Essa troca educador-aluno implica construir um projeto formativo em que os sujeitos sejam autônomos. Essa autonomia deve ser construída e vivida por toda a comunidade escolar. Este processo deve considerar diferentes arranjos, no desenvolvimento das atividades, e interações, nos diversos espaços, dentro e fora da escola (LECLERC e MOLL, 2012). Para esses profissionais, esse novo espaço e tempo aproxima os gestores e docentes e isto possibilita que o PEI seja construído com os alunos.

Se, por um lado, isso é positivo, por outro, traz desafios, pois agora, de acordo com os professores: “o aluno vê, acompanha, cobra da gente. [...] Nós temos um trabalho, um andamento junto com eles” (Laura, Professora – ESFA).

Incluir todos os atores nos processos de escolha é um indício de gestão democrática, pois há a partilha de poder em diferentes situações entre os sujeitos. Paro (2011) afirma que essa partilha promove o engajamento e participação real no desenvolvimento das atividades propostas pelo grupo e isso aprofunda o conhecimento dos sujeitos sobre as finalidades de suas ações e conseqüentemente faz como que se sintam responsáveis pela sua execução, pois reconhecem o seu papel nesse processo.

Esse entrosamento é visto como positivo pelos alunos. Estes percebem o envolvimento dos professores e gestores e isto impacta positivamente no processo ensino e aprendizagem desenvolvidos na escola.

A participação implica sentir-se construtor. Nesse sentido a aluna Leandra (ESFA) destaca que “se você entende qual é o propósito do projeto, isso possibilita você viver cada momento que ele te traz”. Esse envolvimento é construído nas discussões do Projeto de Vida, nas conversas com os professores, e no respeito às suas opiniões, quando as expõem. Outro fator que reforça esse engajamento é a percepção do seu próprio desenvolvimento. A aluna Elizabeth indica que:

quando começou o projeto foi difícil para os alunos, porque vínhamos de um lugar em que não tinha nada disso aí [estrutura]. Agora, o ensino é bem melhor. A gente aprende, brinca, se diverte e tudo isso estudando. É difícil falar que sairemos da escola, indo para uma não integral, porque nos habituamos com a escola e o modo de trabalhar. (Aluna do 9º ano EF – ESP)

A fala da aluna destaca um fato na vida escolar desses estudantes. Muitos desses adolescentes e jovens sairão do ensino fundamental integral e ingressarão em uma escola que não desenvolve o PEI. Isso eles percebem como prejudicial ao seu desenvolvimento pessoal, acadêmico e profissional.

As escolas pesquisadas possuem uma infraestrutura física com laboratórios e quadras de esportes devidamente equipados. Sua estrutura possibilita a criação de Clubes Juvenis pelos alunos e de Disciplinas eletivas pelos docentes. A figura do diretor desponta, nas duas escolas, como um sujeito articulador e integrador dos diferentes atores da escola e isso é fundamental para o bom desenvolvimento do trabalho individual e das atividades em grupo. A aluna Leandra (Aluna do 3º ano EM – ESFA) reforça o papel do diretor nesse programa, quando afirma que:

aquí, [...], a gente chegava no diretor e dizia: ‘Diretor, vem aqui’. A gente chegava na sala dele e conversava com o diretor como amigo. A gente falava e ele escutava. Isso era momento protagonista pra gente. [...] Em muitas escolas, a gente não tem a oportunidade de chegar e sentar e falar com o diretor, porque a gente [tem] aquela visão de que o diretor é um carrasco, o diretor não vai me escutar, o diretor é bravo, e aqui não tem isso.

Pode-se afirmar que o protagonismo é um comportamento que todos os sujeitos desenvolvem. Embora Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) alertem para o fato de que o gestor não é o único responsável pelo sucesso da escola, estes indicam que este precisa congrega os diferentes anseios da comunidade escolar.

A postura adotada pela gestão, nessas escolas, aliada às condições imateriais (tempo para estudo, valorização profissional, ressignificação das relações aluno-professor, professor-professor, alunos e professores com a gestão e os demais funcionários da escola), voltam-se para o Protagonismo Juvenil, foco das ações do

PEI, e são potencializadas pelas atividades de estudo individual e coletivo, que fazem parte do planejamento da escola.

A categoria **Aprender e Reaprender a Interagir em Diferentes Níveis e a Trabalhar no Espaço Escolar** traz os seguintes tópicos: as aprendizagens pessoais decorrentes da transição da escola de ensino regular para o PEI, a ressignificação das relações estabelecidas no interior do PEI e as dificuldades enfrentadas para adaptar-se à ampliação do tempo e as estratégias adotadas para relacionar-se com os outros, dado que, para os docentes, a convivência em tempo integral é uma nova realidade.

Quando fazem referência às aprendizagens pessoais, diretores, coordenadores e docentes indicam que redescobrir-se profissionalmente no espaço escolar foi possível graças ao respeito percebido, por exemplo, pela oferta de condições materiais. A professora Suzana (ESFA) indica que estava:

acomodada. Eu já nem preparava mais a aula, porque já sabia como ia ser, no regular. [...] Era pouco tempo, eu achava que não precisava preparar mais a aula e a infraestrutura da escola não me dava condições para esse preparo, usar um data show, uma coisa diferenciada, porque era pouco tempo também. Então, eu me sentia como um nada, sabe como... ano após ano, e sempre a mesma coisa.

O envolvimento do aluno, somado à infraestrutura, fez com que esses profissionais pudessem focar naquilo que é específico da sua função, o ensino. O tempo no PEI é planejado para que eles possam estudar com seus pares, que estão todos os dias na sala de aula e com o PCA e o PCG. Pelo fato de estar na sala de aula, o PCA conhece as dificuldades que os seus colegas enfrentam no cotidiano e isso é avaliado positivamente pelos docentes.

A PCG Carla (ESP) afirma que “aqui, a gente aprende a ter muito mais paciência. [...] Nós temos recursos, condições para [...]

[desenvolver] e muito bem a nossa profissão, isso vai te dando cada vez mais prazer”. O PCG André (ESFA) indica que, na escola regular, há muitas dificuldades para desenvolver um trabalho de equipe, fato que ele não percebe como empecilho para o desenvolvimento do seu trabalho no PEI. Para ele “estar na escola de ensino integral [...] é evoluir, estar em processo de evolução e formação” e isso é fundamental para o crescimento da equipe, pois “se não for trabalho de equipe, você não consegue” alcançar os objetivos propostos para o programa.

Essa construção passa pela ressignificação dos papéis de cada sujeito na escola. A PCA Fernanda (ESP) diz que, “no começo, o pessoal [docente] procurava a gente na sala [de aula] para fazer serviço de coordenação”. Foi necessário tempo para que os professores compreendessem que o PCA tem momentos específicos para a coordenação. Sobre esse aprendizado, Dayrell (1996) afirma que essa confusão é fruto de uma má gestão e organização da escola. O tempo escasso e o excesso de demandas não facilitam que esses atores executem o que se espera deles, caso dos gestores e coordenadores.

O ingresso no PEI e sua vivência favorecem a ressignificação dos tempos, espaços e funções e isso fortalece os laços, pois permite que os sujeitos tenham condições, no tempo adequado, de fazer o que se espera que façam. A formação continuada é vista de forma muito positiva nessas escolas. A PCA Fernanda afirma que, no PEI, as formações são uma realidade e isso faz com que ela e seus colegas busquem “incrementar e desenvolver outras formas para trabalhar. [...] Aqui é um outro compromisso [...] tem a cobrança, você dá a resposta”.

O trabalho em equipe e o envolvimento dos alunos faz com que as dificuldades para se adaptar ao PEI sejam superadas. Ainda segundo a PCA Fernanda, o PEI “é uma escola ótima, que deveria ser implementada em muitas outras, com algumas melhorias”.

Embora as condições materiais e imateriais sejam boas, esses sujeitos indicam que o excesso de trabalho, imposto aos profissio-

nais que atuam no PEI, prejudica, algumas vezes, a sua atuação em sala de aula. Mesmo com acesso a cursos de formação, “às vezes eles vêm de uma forma e nós não temos tempo para nos dedicarmos como deveríamos” (Fernanda, PCA).

Ainda que o excesso de trabalho seja um elemento dificultador, a articulação da equipe permite que as atividades sejam executadas, fato que, no ensino regular, seria muitas vezes irrealizável. Esses profissionais aderem às demandas recebidas de pais, alunos, colegas, pois o desejo de permanecer no PEI e realizar um trabalho no qual acreditam é maior do que o desejo de voltar para uma escola de ensino regular que, como indicam diretores, coordenadores, docentes e discentes, não dispõem de uma infraestrutura humana e tecnológica como a oferecida pelo PEI.

AS OPORTUNIDADES E OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO

O estudo de Alfonsi (2018), realizado sob a perspectiva dos processos de formação continuada de professores dos anos finais do Ensino Fundamental, tem como pressuposto que a escola é o lugar onde os professores aprendem (CANÁRIO, 1998).

A formação continuada, nesse estudo, é compreendida como uma preciosa ferramenta para inserir o professor em seu contexto e potencializar a sua atuação, pois, o Ensino Fundamental II (EFII) comporta alunos entre 11 e 14, e importantes questões emergem nesse período, carecendo de mediações assertivas, em razão de as mesmas impactarem, em certa medida, o processo de ensino e aprendizagem dos adolescentes. Ao exercer a sua profissão de forma mais segura e consciente das suas escolhas teórico-metodológicas, o professor poderá auxiliar os seus alunos no desenvolvimento das suas aprendizagens e na construção de seus projetos de vida.

Nessa perspectiva, a pesquisa foi realizada em duas escolas localizadas na cidade de São Paulo; ambas fazem parte da Diretoria

de Ensino Norte 1. A primeira escola (E1), que aderiu ao programa há quatro anos, atua no segmento do EFII e conta com 24 professores. A segunda escola (E2), está há três anos no programa, atua em dois segmentos: EFII e Ensino Médio, e possui 23 professores em seu quadro docente.

Com o intuito de investigar se as demandas dos docentes do EFII são contempladas nas pautas de formação continuada dos quais participam, procuramos identificar e analisar as ações formativas realizadas dentro da escola, a participação dos gestores e professores nessas formações, bem como a contribuição das mesmas para as práticas em sala de aula.

Para a coleta e produção dos dados, foram realizadas entrevistas com seis gestores: um diretor (D), duas coordenadoras pedagógicas gerais (PCG) e três professoras coordenadoras de área (PCA). Aos professores, foi aplicado um questionário com questões abertas e fechadas, obtendo-se 41 respondentes. Os dados produzidos foram agrupados em três grandes categorias de análise: 1. Ações formativas: espaços e participação de professores e gestores; 2. A formação realizada na escola: pautas, temas e o que pensam os professores; 3. A formação continuada no Ensino Fundamental II: desafios e necessidades. Neste texto, apresentaremos os resultados das duas primeiras categorias.

Na primeira categoria **Ações formativas: espaços e participação de professores e gestores** observamos que as escolas participantes apresentam um rol de ações formativas, sendo que a maioria delas estão voltadas às diretrizes do PEI (SÃO PAULO, 2014a). Para cada elemento ou ação do programa, como, por exemplo, o Guia de Aprendizagem ou a Pedagogia da Presença, existe um momento de formação, nos quais são discutidas possíveis estratégias para incrementar as práticas em sala de aula, o desenvolvimento profissional dos professores e gestores, dentre outras.

Quanto aos espaços e momentos de formações, quase a totalidade dos participantes respondeu que as mesmas eram realizadas

nos horários de ATPC, com a PCG e as PCAs, o que nos indica o reconhecimento daquele momento e espaço como uma oportunidade formativa. Além disso, os dados produzidos evidenciaram a participação dos professores e gestores nas formações.

No entanto, nos causou estranhamento a não menção, por parte dos professores, dos encontros com os coordenadores para o *feedback* das observações de aula, tampouco da avaliação 360 graus. Esses encontros foram mencionados por todos os gestores, que os consideraram como boas oportunidades de formação e participação dos envolvidos.

Inferimos que o não reconhecimento desse momento formativo, deva-se à inexistência de um horário exclusivo para as devolutivas ou para uma formação individual. As PCGs possuem ATPCs semanais com o grupo de professores e as PCAs com as suas respectivas áreas, que comportam professores de, no mínimo, duas disciplinas. Quando se percebe a necessidade de uma formação mais individualizada, a mesma ocorre mediante negociação de horário, entre as coordenações e os professores. Essa pode ser uma das razões pelas quais os professores não tenham nomeado aqueles momentos.

Uma outra possibilidade está relacionada à devolutiva da observação de aula. A despeito de as coordenadoras afirmarem que os docentes, atualmente, mostrem-se mais receptivos ao *feedback*, inferimos que pode ocorrer de os professores sentirem-se pouco confortáveis com as observações de aula e com a devolutiva. Nesses momentos a ação formativa está voltada única e exclusivamente para o professor, suas práticas, suas atitudes e o seu saber, o que pode gerar ansiedade e insegurança. Ademais, dependendo de como são realizadas as devolutivas, alguns docentes podem não interpretar esse momento como formativo. Para Marcelo, “aprender a ensinar não deve ser um processo homogêneo para todos os sujeitos, mas será necessário conhecer as características pessoais, cognitivas, contextuais, relacionais, etc., de cada professor ou grupo de professor” (MARCELO, 1999, p.29).

Apesar de o roteiro de observação de aula ser construído com a participação dos professores, a origem da necessidade dessa ação não partiu deles; trata-se de um procedimento integrante das diretrizes do PEI, assim como a avaliação 360 graus. Gatti (2013) pontua que a avaliação do trabalho docente é necessária quando ela é concebida e realizada com o intuito de valorização dos professores e de oferecer subsídios para o seu desenvolvimento profissional. Assim, entendemos ser importante a discussão crítica das diretrizes e ações do programa, para que as mesmas sejam significativas para todos os envolvidos.

Na segunda categoria, **A formação realizada na escola: pautas, temas e o que pensam os professores**, identificamos que a grande maioria dos participantes considera os momentos formativos proveitosos e os temas discutidos, em geral, de interesse de todos. Vários professores também mencionaram como significativas as socializações de boas práticas de sala de aula que ocorrem nesses encontros.

Nesse sentido, Fullan e Hargreaves (2000) apontam que ter tempo para planejar com colegas e para observar o ensino de outra pessoa contribui para a aprendizagem dos alunos. Felizmente, esse tempo é propiciado pelo PEI. As trocas, que possibilitam a prática reflexiva coletiva, se bem organizadas, são, ao nosso ver, importantes instrumentos formativos que podem viabilizar mudanças. O professor, ao narrar uma prática bem sucedida aos pares, tem maiores chances de atingir o seu colega, do que alguém que não enfrenta os mesmos desafios que ele. Ao mesmo tempo em que está produzindo um novo conhecimento, ele tem a possibilidade de ser um formador dos seus pares.

Considerando as especificidades, a complexidade e os desafios dos anos finais do Ensino Fundamental, buscamos identificar os temas e pautas presentes nas formações e analisar em que medida essas pautas vão ao encontro das necessidades apresentadas pelos professores, para o enfrentamento do cotidiano escolar.

Segundo os participantes, muitas das pautas formativas da escola estão voltadas para a efetiva implantação do programa. As escolas do PEI obedecem a uma agenda definida pela Secretaria da Educação, com prazos para apresentação e execução das ações estabelecidas nas diretrizes do programa. Essas pautas formativas, específicas do programa, ficam sob a responsabilidade das PCGs. Às PCAs cabem as pautas mais específicas, relacionadas ao currículo e ao processo de aprendizagem do aluno em determinada disciplina.

Vale lembrar que cada professor, das mais variadas disciplinas, ao preparar o seu Programa de Ação ou o Guia de Aprendizagem do aluno, estará olhando aquele sujeito sob a ótica da sua disciplina, do seu conteúdo, da sua história de vida, das suas idiossincrasias. Todavia, trata-se do mesmo aluno. Este indivíduo não está dividido em disciplinas: português, matemática, história. Trata-se de um adolescente, com uma história de vida, com certas características cognitivas e culturais, inserido em um contexto, sendo formado por meio de diferentes lentes. Todos esses fatores, de grande complexidade, tornam-se desafios que precisam ser enfrentados por aqueles que atuam no EFII.

Nessa perspectiva, apesar de compreendermos a necessidade de formação das ações do programa, ressaltamos a importância das trocas entre pares, ancoradas em discussões reflexivas e robustas do ponto de vista teórico-metodológico. Libâneo (2015) pontua que as políticas educacionais e as diretrizes organizacionais são permeadas de intencionalidades, que influenciam as escolas e seus profissionais nas suas crenças e práticas, fazendo-se necessário “dialogar” com as diretrizes, para que se possa avaliar criticamente a relevância e as intencionalidades que subjazem às mesmas (LIBÂNEO, 2015, p.26).

Os participantes indicam que as pautas de formação, além de contemplarem as ações do PEI, como: replicabilidade, guia de aprendizagem, protagonismo juvenil, etc., também apresentam

questões que emergem do cotidiano da escola, como: indisciplina, avaliações, inclusão; relações pessoais; dentre outras.

A maioria dos participantes afirma ter, em certa medida, suas necessidades formativas contempladas. Sabemos, no entanto, que tais necessidades têm origens diferentes, como: ansiedades e angústias frente a certas demandas; fragilidades no conhecimento do conteúdo e no conhecimento pedagógico do conteúdo; fragilidades nos conhecimentos sobre a adolescência, para nomear algumas.

Libâneo afirma que a formação continuada é de responsabilidade da instituição e também do professor, tendo em vista que “o compromisso com a profissão requer que ele tome para si a responsabilidade da própria formação” (LIBÂNEO, 2015, p. 188). Concordamos com esses postulados, tendo em vista serem, os participantes desta pesquisa, professores especialistas em suas áreas de conhecimento. No nosso entendimento, as especificidades dos conteúdos precisam ser retomadas e ressignificadas tanto individual como coletivamente.

Quanto às pautas recorrentes e aquelas que ainda careciam de maior debate e aprofundamento nos momentos de formação, observamos que a indisciplina, a inclusão e a avaliação foram assuntos que apareceram nos dois levantamentos. Observamos que a indisciplina aparece em destaque: 9 professores indicaram a indisciplina como pauta recorrente e 11 indicaram a necessidade de maiores debates. Esse fato leva-nos a inferir que a maneira como esse assunto está sendo trabalhado, nas formações, pode não estar contribuindo, de forma satisfatória, para o enfrentamento do cotidiano escolar.

Nesse sentido, levantamos duas hipóteses. A primeira seria: se o tema indisciplina estaria sendo discutido e trabalhado de forma assertiva, isto é, se a indisciplina é entendida, segundo os professores, como falta de interesse do aluno pelo ensino, pelo currículo, pelo conhecimento, supomos que esse conhecimento, tão prezado

pelo docente, possa não estar sendo apresentado, ao aluno, de forma significativa e provocativa, resultando em desinteresse.

É certo que são várias as razões que podem levar o aluno ao desinteresse. No entanto, à escola cabe criar situações de aprendizagem que levem o estudante à apropriação do conhecimento, ao engajamento, estimulando-o constantemente. Se as discussões, nas formações, giram em torno das atitudes do aluno e não sobre *o que* provoca essa atitude, a compreensão do problema, bem como as forma de solucioná-lo serão superficiais.

A outra hipótese seria o fato de os professores do EFII carecerem de um conhecimento mais aprofundado sobre as características da adolescência, associado à fragilidade de conhecimento pedagógico do conteúdo, fatos esses que dificultam o planejamento de situações provocativas e desafiadoras de aprendizagem, de forma a engajar os alunos para a construção dos seus conhecimentos (DAVIS, 2012; SHULMAN, 1987; LIBÂNEO, 2012). A dissociação entre conhecimento do conteúdo e o conhecimento pedagógico do conteúdo é um legado histórico, na formação de professores no Brasil, que precisa ser enfrentado (LIBÂNEO, 2012).

Nessa direção, o PEI é privilegiado por contar com um elemento muito favorável na formação continuada dos docentes e que pode contribuir sobremaneira nessas questões, que é o PCA. Acreditamos ser interessante e importante um maior investimento de tempo, pelas PCAs e equipes, em estudos e pesquisas específicas das áreas, revisitando os fundamentos das respectivas disciplinas e seus campos de estudo. Ao possuírem uma adequada compreensão das teorias que subjazem a suas práticas, os docentes têm maiores condições de criar e adaptar suas estratégias e práticas de ensino (VAILLANT; MARCELO, 2012).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos de Barbosa (2016) e Alfonsi (2018) mostraram que o PEI dispõe de um projeto que coloca em relevo o aluno como protagonista da sua aprendizagem. Para que isso ocorra, existe um conjunto de ações que requer um novo modo de gestão de aprendizagens e, conseqüentemente, um olhar específico para a formação contínua de professores e gestores.

O PEI, por contar com um regime de dedicação plena e integral, oferece à equipe pedagógica condições para uma implementação consistente do programa, e para o aprofundamento das relações entre docentes, alunos e equipe gestora, favorecendo as aprendizagens de todos, bem como o desenvolvimento pessoal e profissional de cada um.

Os estudos demonstram que a equipe gestora das escolas pesquisadas prezam pelo diálogo, pelo compartilhamento de práticas e experiências, pelo trabalho colaborativo e pela formação coletiva. Com isso, diretores, coordenadores, professores e alunos têm a possibilidade de ressignificar seus papéis, valorizar e reconhecer o espaço escolar como um local de aprendizagens e de desenvolvimento de relações humanas.

O trabalho colaborativo entre alunos, professores e gestores, somado à discussão crítica das questões que envolvem o programa, favorecem a construção de equipes reflexivas e investigativas, contribuindo para uma educação pública de qualidade. As mudanças exponenciais que temos vivenciado, sejam elas sociais, econômicas ou tecnológicas, requerem professores engajados e comprometidos a formarem os alunos para a incerteza.

Temos consciência que os desafios são grandes no contexto escolar. No entanto, as duas pesquisas revelaram possibilidades de construção de espaços democráticos de aprendizagem, em que todos os sujeitos podem ser protagonistas.

REFERÊNCIAS

- ALFONSI, Selma Oliveira. *Formação continuada de professores do Ensino Fundamental II: necessária, complexa e urgente*. São Paulo, 2018. 172f. Tese (doutorado em Educação: Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2018.
- BARBOSA, Rafael Conde. *Aprendizagens e relações no tempo e espaço escolares: suas ressignificações no contexto do Programa de Ensino Integral do Estado de São Paulo (PEI)*. São Paulo, 2016. 135f. Tese (doutorado em Educação: Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2016.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nºs 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nºs 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo nº 186/2008*. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.
- CANÁRIO, Rui. A escola: o lugar onde os professores aprendem. In: *Psicologia da Educação: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação/ PUC-SP*, n.6, São Paulo, EDUC, 1998, p. 9-27.
- DAYRELL, J. A escola como espaço na escola: uma abordagem histórica. In: DAYRELL, J. (Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1996. p.136-161.
- DAVIS, Claudia Leite F.; NUNES, Marina Muniz R.; ALMEIDA, Patrícia C. Albieri; SILVA. *Formação Continuada de Professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros*, São Paulo: *Textos FCC/DPE*, v 34. p.1-104, set. 2012.
- FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. *A escola como organização aprendente. Buscando uma educação de qualidade*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- GATTI, Bernadete A. (Org). *O trabalho docente: avaliação, valorização, controvérsias*. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013.
- LECLERC, G. F. E.; MOLL, J. Educação integral em jornada diária ampliada: universalidade e obrigatoriedade? *Em Aberto*, Brasília, v. 1, n. 1, p. 17-49, nov. 1981.
- LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos A. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 6ª ed. rev. e ampl. São Paulo: Heccus Editora. 2015

_____. A persistente dissociação entre conhecimento pedagógico e o conhecimento disciplinar na formação de professores: problemas e perspectivas. *Anais. 35ª Reunião da ANPED*. 2012.

MARCELO, Carlos. *Formação de Professores para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.

PARO, V. H. *Crítica da estrutura da escola*. São Paulo: Cortez, 2011.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. *Diretrizes do Programa Ensino Integral*. 2014a.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Tutorial de Recursos Humanos do Programa Ensino Integral*. São Paulo, 2014b.

SÃO PAULO. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. *Lei Complementar nº 1.164, de 04 de janeiro de 2012*. Institui o Regime de dedicação plena e integral – RDPI e a Gratificação de dedicação plena e integral – GDPI aos integrantes do quadro do Magistério em exercício nas escolas estaduais de ensino médio de período integral, e dá providências correlatas.

SHULMAN, Lee. *Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching*. *Educational Researcher*, vol. 15, n. 2, Fev.1987, p. 4-14.

DE ESTUDANTE A PROFESSORA: A INSERÇÃO PROFISSIONAL DE EGRESSAS DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E AS RELAÇÕES COM A DOCÊNCIA

Carla Patrícia Ferreira da Conceição
Isabela Djanina Barbedo
Marina Lopes Pedrosa Poladian
Laurizete Ferragut Passos

INTRODUÇÃO

O presente texto tem por objetivo descrever e analisar o processo de inserção à docência, vivenciado por professoras iniciantes egressas do Programa Residência Pedagógica da UNIFESP - Universidade Federal do Estado de São Paulo - a partir de três pesquisas¹ desenvolvidas pelas autoras do artigo e que integraram o projeto maior denominado Inserção Profissional de Egressos de Programas de Iniciação à Docência desenvolvido junto ao Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Desenvolvimento Profissional Docente do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Psicologia da Educação da PUCSP².

1 Poladian, M.L.P. *Estudo sobre o Programa Residência Pedagógica da UNIFESP: uma aproximação entre Universidade e Escola na formação de professores* (2014); Conceição, C.F. *A Inserção Profissional o Egresso do Programa Residência Pedagógica da UNIFESP* (2018) e Barbedo, I.D. *Programa Residência Pedagógica - Unifesp: um estudo da inserção profissional à docência* (2018). As pesquisas tiveram financiamento da Capes. A pesquisa de Poladian foi orientada pela profa. Dra. Marli André e as de Conceição e Barbedo pela profa. Dra. Laurizete Ferragut Passos.

2 A pesquisa teve financiamento do CNPq e foi coordenada pela profa. Dra. Marli André entre os anos de 2015 e 2018.

A formação e desenvolvimento profissional de professores têm sido objeto de estudo e discussão desse núcleo e as relações dessas temáticas com as políticas públicas nacionais e regionais têm demandado um número significativo de pesquisas, cujos resultados têm amparado as reflexões sobre seus efeitos na qualidade da formação inicial e continuada dos professores e no seu trabalho na sala de aula. Na análise desses resultados mostrou-se urgente a atenção que as políticas devem dar aos novos docentes e ao seu processo de inserção profissional, confirmando, assim, o apontado por Imbernón (2006) em sua análise dos relatórios sobre políticas docentes na Europa³ e por Gatti, Barreto e André (2011) e André (2018) em pesquisa das políticas voltadas ao docente no Brasil.

Articular os aspectos investigados nos três estudos aqui trazidos e que evidenciassem a importância de um programa público voltado para a inserção profissional do professor que inicia na carreira docente exigiu um processo de escrita coletivo e colaborativo das autoras das pesquisas. Embora os estudos tenham apresentado procedimentos metodológicos diversos, o pressuposto comum que amparou cada um deles voltou-se para o reconhecimento de que a aproximação universidade e escola na formação inicial e a partir de práticas que alicerces os diálogos entre estes espaços, contribui para que os estudantes possam transitar entre essas duas esferas formativas e construir conhecimentos e conceitos específicos da docência e vivenciar a própria profissão.

Porém, os diálogos entre esses dois espaços formativos, que são complementares e igualmente importantes na formação de professores e no seu desenvolvimento profissional, ainda não têm ocorrido de maneira sistematizada e ambos, universidade e escola, permanecem isolados na árdua tarefa de formar professores. A aproximação desses espaços, já no período da formação inicial, possibilitaria que as situações reais da prática pudessem ser tomadas como ponto de partida da formação e sua compreensão e a

3 Trata-se do Relatório Eurodyce e do Relatório da OCDE sobre a questão docente publicados nos anos 2000.

busca de soluções estariam apoiadas pela reflexão e fundamentação teórica ocorridas na universidade.

A frágil relação com as escolas, bem como sua organização burocrática, a separação entre teoria e prática e a excessiva fragmentação do conhecimento são aspectos criticados por Vaillant (2006) em relação aos modelos de formação latino-americanos e constatados em sua análise das iniciativas mundiais para melhorar a formação de professores.

A autora aponta a importância de se repensar a formação inicial e seu papel fundamental no desenvolvimento profissional dos futuros professores e, como Zeichner (2010), reforça a necessidade da criação de formas regulares de diálogo entre escola e universidade:

Universidade e escola devem conversar para que a formação inicial docente “fale a linguagem da prática”, mas não uma prática ancorada na mera transmissão, e sim uma prática profissional, comprometida com a ideia de que somos trabalhadores do conhecimento. (VAILLANT, 2010, p. 545)

Como trabalhadores do conhecimento acadêmico e que integra o conhecimento da prática, o reforço das conexões entre a universidade e a escola deve acontecer já na formação inicial. Porque é nela, segundo Marcelo Garcia (1999), que ocorre a intensificação do aprendizado profissional e pessoal, bem como a transição de estudante para professor, ou ainda, da condição de inexperiente para experiente ou a de leigo para profissional. Ele destaca, ainda, que é a fase de identificação, socialização e aculturação profissional.

Considerando esse argumento, iniciativas de formação que aproximem a realidade da universidade (formação inicial) e escola (ingresso profissional) são extremamente relevantes e merecem toda a atenção do sistema público de ensino, em especial, das faculdades de educação. Essas não podem “[...] ser ineficientes na preparação dos professores para o seu trabalho e insensíveis a

novas demandas e alheias à prática” como alerta Darling-Hamond (2014).

É nessa perspectiva que o Programa Residência Pedagógica promovido pela Universidade Federal de São Paulo e iniciado em 2006 foi uma das experiências pioneiras no Brasil, juntamente com o Projeto de Residência da UERJ⁴, em 2008 e o Programa de Residência Educacional da Secretaria de Educação de São Paulo em 2013, constituindo-se em formas inovadoras de conhecimento e vivência da prática durante a formação inicial e com efeitos positivos para o processo de inserção profissional dos professores em início de carreira.

Outros programas de inserção à docência como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID (MEC/2007) e também o Bolsa Alfabetização (SEESP/2007) constituem iniciativas que se preocupam em garantir aos estudantes uma base de conceitos teóricos e práticos, essenciais para a condução da sua futura prática pedagógica como professor iniciante.

O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DA UNIFESP: ANTECIPANDO A ENTRADA NA PROFISSÃO E DIMINUINDO A DISTÂNCIA COM AS ESCOLAS

Com o objetivo de partir da realidade, o Programa Residência Pedagógica da Unifesp se constitui num programa de estágio curricular e considera os desafios e as dificuldades da prática pedagógica do professor e da escola como fontes de aprendizado, uma vez que são tomados como objeto de estudo e reflexão pelos residentes, orientados por seus professores/preceptores da universidade e resultam em matéria a ser tratada também no âmbito da escola, a partir do diálogo com o professor da sala de aula, considerado formador do residente, bem como dos gestores que lá o acolhem (UNIFESP, 2006, p.31).

4 Embora a Residência Pedagógica da UERJ não seja uma proposta de estágio e tenha suas ações voltadas para a inserção dos egressos do curso de Pedagogia, será aqui tomado pela referência na concepção de formação que considera a universidade parceira da escola como cofomadoras dos professores iniciantes.

A análise da proposta do Programa realizada por Poladian (2014) destaca que a Residência Pedagógica proposta parte do princípio da imersão dos alunos, durante um mês consecutivo, em todas as atividades desenvolvidas na escola que lhe é designada pelo professor preceptor. Nesta imersão, o estudante participa integralmente da rotina da escola parceira, inclusive dos horários de reunião pedagógica, no município de Guarulhos chamados de Hora Atividade (HA). Inspirado na residência médica, o PRP guarda algumas proximidades e diferenças com o modelo praticado na área da medicina:

A diferença central encontra-se na finalidade: a Residência Pedagógica é parte da formação inicial, é essencialmente uma aprendizagem situada que acompanha a graduação e ganha sentido de especialização profissional. A proximidade está na imersão do estudante, no processo de contato sistemático e temporário com práticas profissionais reais – no caso, com professores e gestores educacionais (formadores) que atuam nos contextos das escolas públicas. (UNIFESP, 2006, p.48)

Pretende-se com o processo de imersão durante o período da formação inicial, sair do isolamento dos ambientes formativos da universidade e da escola, aproximando as culturas destes locais e identificando saídas criativas para a formação docente. O Programa torna concreta não só a aproximação das duas realidades, ele reafirma o objetivo posto no Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia, expresso da seguinte forma:

O objetivo central do Curso de Pedagogia da UNIFESP é a formação de professores, gestores e pesquisadores com alta qualificação técnico-acadêmica e preparo ético-político, estabelecendo como meta o vínculo permanente com instituições públicas de ensino e outras organizações educativas. (UNIFESP, 2006, P. 12)

A motivação para a criação e implementação do Programa junto à rede de ensino relaciona-se aos principais desafios encontrados no processo de formação dos futuros professores e que são apontados pelos docentes e pesquisadores da instituição: a adequação do curso de Pedagogia no contexto da Educação da atualidade; o embate com o discurso recorrente da incompetência de professores; a necessária compreensão das escolas da infância e da educação de jovens e adultos e a revisão do modelo de aprendizagem prática na formação inicial de professores (Giglio et al.; 2011). Esses desafios que incitaram a construção de alianças entre a universidade e as escolas e seus profissionais representou um avanço em termos dessa parceria que se deu, como já apontado, com o reconhecimento e valorização dos professores como formadores dos residentes, seja os da universidade ou os da escola básica.

Essa iniciativa institucional é exclusiva desta universidade e se distancia do realizado na maioria dos cursos que formam os professores para a educação básica. De forma geral, as instituições que formam professores cumprem o atendimento às normas legais e definem espaços em seu currículo destinados ao tratamento concreto das práticas docentes. Porém, esses espaços

[...] não são utilizados de fato para fazer essa rica aliança entre conhecimento acadêmico e o conhecimento que vem com o exercício da profissão e as experiências vividas em situações escolares na educação básica. Encontramos, sobre esse aspecto, uma dissonância entre o proposto legalmente e o realizado. (GATTI, BARRETO & ANDRÉ, 2011, p. 91)

Nessa direção, Poladian (2014) considera que o modelo de estágio proposto pelo Programa revela avanços em relação aos estágios considerados tradicionais. Os motivos que justificam tal afirmação vão desde considerar o professor experiente da escola um formador até a proposta de um acordo cooperativo entre as escolas municipais participantes e a universidade, oferecendo-lhes

formação continuada, dentre outras atividades regulamentadas no acordo, como contrapartida às escolas que pactuam receber os estudantes durante o período da residência.

A contrapartida às escolas participantes é indicada no Projeto Pedagógico do Programa e as ações oferecidas visam a atender as demandas formativas da escola pela universidade. Esta, por sua vez, põe sua biblioteca à disposição dos docentes da escola e abre a participação destes como alunos especiais em aulas na universidade:

(...) é importante salientar que a concepção que norteia o Programa de Residência Pedagógica é a de construção dialogada, de ter as práticas (educativas e pedagógicas) como ponto de partida e chegada, além do atendimento às Necessidades Formativas dos educadores das unidades educacionais, alicerçada por uma sólida atitude investigativa e problematizadora da complexidade do fenômeno educacional, não desvinculada das possibilidades inerentes aos contextos institucionais. (UNIFESP, 2006, p. 58)

Desse modo, pode-se indicar que a formação inicial e a continuada se encontram e tomam a mesma realidade para juntos, professores formadores da escola e da universidade e futuros professores, problematizá-la por meio da mobilização de saberes e de conhecimentos que circulam tanto na universidade quanto na escola. Esses saberes adquiridos e mobilizados em situações de trabalho “[...] se constituirão em subsídios para situações de formação, e dessas para novas situações de trabalho” como indica Silva Júnior (2010, p.7). É nessa direção que o pesquisador defende que os ambientes de trabalho se constituem em ambientes de formação, pelo reconhecimento do seu valor formativo.

O Programa contempla os diferentes segmentos da escola básica e inclui também a gestão. Está organizado em semestres e dividido em quatro unidades curriculares práticas: Residência

I – contempla a Educação Infantil e prevê 105 horas no ambiente escolar; a Residência II volta-se para o Ensino Fundamental também com 105 horas; já no segmento EJA e na Gestão Educacional o projeto prevê 45 horas de estágio que correspondem ao Residência III e IV, respectivamente.). Cada uma das disciplinas do Programa está sob a responsabilidade de um professor, que por sua vez, são coordenados por uma Coordenação Geral do Programa.

Além observação das aulas, os estudantes são convidados a participar de todas as atividades que envolvem a escola durante o período em que estão imersos, além da elaboração de um projeto de intervenção a ser desenvolvido pelos estudantes denominado Plano de Ação Pedagógica – PAP e sempre supervisionado pelo professor preceptor e o professor da escola.

De acordo com Poladian (2014) o Programa Residência Pedagógica da Unifesp se constitui “em uma experiência-modelo que pode servir de referência para outras instituições e, inclusive, servir de base para a formulação de políticas públicas de formação de professores” (p. 122). Para isso, a definição dessas políticas deve estar alicerçada na perspectiva de que a formação inicial tem papel fundante no processo de tornar-se professor e professora da escola básica e de que Programas de iniciação à docência, como o aqui investigado, contribuem para tornar menos frágil o início da carreira. Sentir-se apoiado ao vivenciarem a complexidade da realidade pedagógica em contexto já nessa fase e ter a oportunidade de discutir e testar as ideias e dúvidas, bem como o desempenho e a capacidade de refletir e avaliar mostram-se como dimensões importantes no processo de aprendizagem da docência nessa fase de inserção profissional.

PORQUE O PROGRAMA É IMPORTANTE PARA A INSERÇÃO PROFISSIONAL?

A atuação efetiva nas escolas no início da profissão se configura como o período de inserção profissional e é um dos mais

aguardados pelos egressos dos cursos de Licenciatura e, em especial, dos cursos de Pedagogia. É quando colocarão em prática as competências construídas e adquiridas na etapa da formação inicial, uma vez que é no exercício da profissão que se consolida o processo de tornar-se professor.

Em poucas profissões parece tão dicotômico pensar que haja um campo de estudo e pesquisa que trate especificamente da passagem de estudante para professor como no caso da carreira docente. É senso comum imaginar que os desafios da profissão docente serão menores ou mesmo inexistentes, uma vez que o professor está imerso nesse contexto, a escola, desde a infância e, subsequentemente na universidade, quando há a preparação para a profissão docente. Muitas das crenças incorporadas na fase de estudante permanecem tão arraigadas que, em muitos casos, a formação inicial não consegue modificar. Incorporar-se ao mundo do trabalho como profissional do ensino e crítico dessas crenças exige não só qualificação sólida, como apoio e acompanhamento de formadores experientes.

Discutir a passagem de estudante do curso de formação inicial docente para docente da educação básica é bastante relevante, considerando todos os desafios impostos ao início da carreira. De acordo com Vaillant e Marcelo Garcia (2012), a inserção na docência corresponde ao tempo que o professor iniciante tem para desenvolver sua identidade, o que pode durar vários anos. Esse período, segundo eles, costuma ser vivenciado pelos professores iniciantes com uma variedade de sentimentos como insegurança e ansiedade, visto que, muitas vezes, sem a opção de escolher a escola, turma e horário de trabalho, assumem salas que foram recusadas pelos professores com mais experiência, seja devido ao grande número de alunos, seja pelas dificuldades apresentadas pela turma. Também os desafios de adaptação à nova equipe de trabalho, as questões relacionadas à organização de materiais e a compreensão dos documentos pedagógicos se constituem em situações que se apresentam como dilemas ou dificuldades. Convivem, assim,

com a sensação de serem estrangeiros em um espaço no qual, ao mesmo tempo, conhecem e desconhecem, transformando-se em um período complexo em que o professor iniciante ensina e está aprendendo a ensinar.

Este período é marcado por um movimento de transição, em que os estudantes ao final do curso, assumem a posição de professores. Vonk (apud VAILLANT e MARCELO GARCÍA, 2012) assim caracteriza a inserção profissional:

Definimos a inserção com a transição de docente em formação até chegar a ser um profissional autônomo. A inserção pode ser entendida melhor como uma parte de um contínuo no processo de desenvolvimento profissional dos docentes. (p.130)

Em outras palavras, a transição profissional, é considerada desde a saída do curso de formação inicial até a chegada a uma instituição escolar. Assim, não se trata de um passo dado no vazio, mas um peculiar processo de demanda profissional, qual seja: ontem universitário e hoje professor. O fim da formação inicial é, sobretudo, o início do desenvolvimento profissional dos docentes, ancorado pela transição e ingresso à carreira. A inserção profissional, de acordo com Vaillant e Marcelo Garcia (2012)

É um período de tensões e aprendizagens intensivas, em contextos geralmente desconhecidos, durante os quais os docentes principiantes devem adquirir conhecimento profissional, além de manter um certo equilíbrio pessoal. (p. 130)

Lortie, Zeichner e Gore e Gold (apud TARDIF e RAYMOND, 2000), destacam duas fases neste processo de iniciação à docência: a fase da exploração – compreendida do primeiro até o terceiro ano e a fase de estabilização e de consolidação, do terceiro ao quinto ano. Entende-se que a primeira fase é o momento de experimenta-

ção, na qual o professor inicia seu trabalho por meio de tentativas, acertos e erros, além de socializar-se com um grupo profissional que jamais pertenceu.

Segundo Tardif e Raymond (2000), esta é uma fase crucial, porque a depender do perfil e da adaptação de cada um dos novos professores, os questionamentos sobre a escolha realizada ou mesmo o abandono tendem a acontecer. Abandono que também pode se dar em relação aos conhecimentos teórico-acadêmicos recebidos em sua formação inicial. É comum, segundo Guarnieri (2005), que os novos professores digam não encontrar possibilidades de articulação entre as teorias aprendidas e as situações reais de sua prática escolar.

Diferentemente desta fase, a passagem dos três primeiros anos recai numa etapa de estabilização e consolidação. A permanência de três a sete anos na profissão é demarcada por professores que possuem consciência de quem são e de onde estão. Confiança, domínio de si e de aspectos pedagógicos são características latentes nesta fase e também a concretização de um melhor equilíbrio profissional.

A passagem pelos anos iniciais da docência confirma a premissa de que ser professor vai muito além de se formar em um curso de licenciatura. Contudo, não só o tempo cronológico é capaz de garantir apropriação da carreira profissional a um professor iniciante, mas também os acontecimentos que marcam a sua trajetória docente. Nessa perspectiva, a participação em um programa de formação docente que já insira o estudante em experiências reais de trabalho permite que não só tenha ciência de alguns tipos de conhecimento, como o do contexto, o dos alunos e de como se ensina, mas que experimente e atue a partir deles na realidade escolar.

Para Tardif e Raymond (2000), “[...] é no início da carreira que a estruturação do saber experiencial é mais forte e importante, estando ligada à experiência de trabalho” (p. 229). O dia a dia do

professor iniciante abarca questões que vão desde o planejamento e administração da aula, a motivação dos alunos, o atendimento aos pais, até o convívio com um grupo de professores diferentes entre si. Para professores experientes essas questões são aparentemente fáceis de resolver e para o iniciante se tornam desafios que, se não trabalhados anteriormente em sua formação, podem causar desânimo, frustração e isolamento. Esses sentimentos são comuns quando o iniciante começa a atuar em escolas cujas normas, concepções pedagógicas ou mesmo o uso obrigatório de material didático são por elas definidos e se distanciam das ideias e conceitos trazidos da formação inicial.

Considerando as duas tarefas que devem ser cumpridas pelo professor iniciante: a de ensinar e a de aprender a ensinar (FEIMAN-NEMSER, 2001, apud VAILLANT e MARCELO, 2012) e a de que o Programa Residência Pedagógica como programa de inserção à prática, ainda no período de formação inicial, contribui para o cumprimento dessas tarefas, apresentaremos dados coletados junto a egressas do curso e de coordenadora pedagógica e gestora das escolas e que evidenciam tal qualificação.

AS PESQUISAS E OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Com o objetivo de analisar a prática e os desafios vividos pelas egressas do Programa Residência Pedagógica da UNIFESP, optou-se pela abordagem qualitativa de pesquisa (LÜDKE e ANDRÉ, 1986) e para a produção dos dados foram utilizadas entrevistas com egressas e com gestora e coordenadora pedagógica e dez sessões de observação de aulas coletadas nas pesquisas de Conceição (2018) e Barbedo (2018). Nessas pesquisas também foram analisados a Proposta Curricular do município; o Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas; o Diário de Bordo da professora e o Plano Pedagógico do Curso de Pedagogia. Ambas as pesquisas se valeram da Análise de Prosa (ANDRÉ, 1983) como método para o processo de análise dos dados.

Como já anunciado, na pesquisa de Poladian (2014) também foi realizada a análise da documentação referente ao Programa Residência Pedagógica e entrevistas com os professores formadores da Unifesp.

Para o presente artigo serão discutidos os dados coletados junto às duas professoras iniciantes que participaram do Programa e que atuam em escolas diferentes e em municípios diferentes. Uma no município de Guarulhos e outra no município de São Paulo. Para atender ao propósito desse texto, não serão considerados os dados obtidos junto aos professores formadores da universidade.

AS PROFESSORAS INICIANTE EGRESSAS DO PROGRAMA: QUEM SÃO E EM QUAL CONTEXTO ATUAM

A professora Lara tem 33 anos e cursou o Ensino Médio na modalidade de Magistério, no Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) e curso de Pedagogia na Unifesp. É professora de Educação Infantil concursada na Prefeitura Municipal de Guarulhos no período da tarde. Acumula cargo como professora substituta na Prefeitura Municipal de São Paulo no Ensino Fundamental I onde atua no período da manhã.

A segunda professora, Dora, tem 25 anos e, diferentemente de Lara, não cursou Magistério e mesmo tendo cursado Ensino Médio, já tinha para si uma certeza: ser professora. Assim, prestou vestibular para concorrer a uma vaga na UNIFESP no curso de Pedagogia. Desde seu ingresso na universidade federal em 2011, dedicou-se integralmente aos estudos sem firmar nenhum tipo de vínculo profissional.

Em seu percurso formativo, Dora teve breve participação no PIBID – 140 horas, que posteriormente foi interrompida para iniciar na Residência Pedagógica. Logo após a conclusão do curso de Pedagogia em 2014, ingressou na Rede Municipal de São Paulo como concursada e atua até hoje como professora de Ensino Fundamental

I. Também foi aprovada em dois outros concursos públicos: um na Rede Municipal de Guarulhos e outro na Rede Estadual de São Paulo e optou por dedicar-se apenas a uma turma de ensino. Justifica o não acúmulo de cargos, em razão do desdobramento dos problemas e da necessidade de tempo e dedicação especial no que se refere ao trabalho pedagógico específico para cada uma das turmas.

As duas professoras, Lara e Dora, ingressaram em escolas com características semelhantes em relação à localização e à população de baixa renda atendida. A escola onde Dora ingressou apresenta realidade bastante precária, com características frequentemente evidenciadas em estudos: maior número de vagas docentes ociosas em escolas à margem das regiões centrais, contexto social vulnerável, turmas com problemas variados, inclusive vagas de caráter provisório frequentemente disponíveis e oferecidas aos iniciantes até ser preenchida pelos concursados.

Nóvoa (2007) aborda essa questão ao se referir à maneira como os jovens professores são recebidos nas redes de ensino, enfatizando que o cuidado com eles não tem sido considerado: “Eles vão para as piores escolas, têm os piores horários, vão para as piores turmas, não há qualquer tipo de apoio. Eles são ‘lançados às feras’ totalmente desprotegidos” (p. 14).

A experiência de Dora confirma tais ponderações, como evidencia seu depoimento:

Eu ingressei com uma turma de terceiro ano [...] Era a turma mais conflituosa da escola (risos). [...] Eles entravam em conflito o tempo todo... Eram crianças em situação de vulnerabilidade muito grande, aí já é outro desafio que você não é preparada nem um pouco pra isso. Não tem faculdade nenhuma que vai dar conta disso né? E aí tinha essa pressão de terminar de alfabetizar... [...] não é que você não tem a formação adequada, mas é difícil mesmo esse ingresso, não é?... a gente chega no primeiro dia de aula e dá vontade de sair correndo. (Professora Dora)

Já Lara revela o seu medo ao iniciar numa classe de 5º ano e destaca a ajuda do Programa durante o curso de Pedagogia:

Assim que eu saí da Unifesp foi atribuída pra mim um 5º ano, por conta de não ter mais opções de salas, de escola, não tinha sede de exercício, era local de exercício. Fui uma das últimas a escolher, a gente não tem pontuação, aí eu peguei um 5º, praticamente obrigada a pegar. E aí eu fiquei com muito medo, porque eu nunca tinha pego um 5º ano, só tinha passado pelos estágios da Residência, que me ajudou muito no início, era a minha base. Então, eu comecei a colocar em prática tudo que a gente tinha estudado mesmo com aquela turma do 5º ano, mas foi um ano muito bom e a gente fez muita coisa. Fiquei com medo. (Professora Lara)

Embora as duas professoras tenham revelado insegurança e medo diante do contexto encontrado, ficou constatado pelos dados da pesquisa que os desafios e dificuldades da prática foram amenizados para essas iniciantes, especialmente em relação aos aspectos didático/pedagógicos do cotidiano da sala de aula. A relação com a docência pareceu bem marcada pelas aprendizagens da formação profissional na Unifesp e proporcionadas pelo Programa.

GESTÃO DA SALA DE AULA E PLANEJAMENTO DO TRABALHO: DOS DESAFIOS E INCENTIVOS

Em relação aos desafios relacionados à gestão da sala de aula, as observações da prática das professoras egressas e seus relatos sugerem que possuem uma boa gestão da sala de aula, não demonstram dificuldade em promover um clima agradável, além de estabelecerem um ambiente de interação e cooperação entre os alunos. Atitudes como estas confirmam o pensamento de Giovanni (2005) ao considerar que professores e alunos precisam ser parceiros, pois ambos são responsáveis pela compreensão do conhecimento em sala de aula.

No entanto, para Lara se constituiu num desafio saber trabalhar com o projeto de salas ambiente na escola, experiência em que os alunos compartilham o revezamento das salas que são temáticas e que possuem material específico. Os alunos utilizam dois espaços diferentes a cada dia. Em seu relato, a organização das salas-ambiente é apontado como uma dificuldade encontrada em seu processo de inserção profissional nessa Escola:

No dia a dia, com as crianças, eu não tive dificuldades, dificuldade real mesmo, eu comecei enfrentar quando eu cheguei aqui nessa escola, por conta do projeto, pra me adaptar ao projeto, é uma outra realidade que eu nunca havia me deparado, uma escola que tem salas-ambientes e isso eu considero uma grande dificuldade. (Professora Lara)

A professora destaca que há dificuldade em organizar materiais que atendam às necessidades do dia a dia da sala de aula, e diz sentir necessidade de um espaço de referência para guardar os pertences, seja os seus ou os dos alunos. Destacou a importância do planejamento e da organização dos materiais, conforme aprendeu na Residência e se sentiu angustiada nas vezes em que encontrou danificado o cartaz produzido com seus alunos. Sugere transformar as salas com a intenção de unir espaços que se complementam como a sala de leitura e a sala de teatro. Lara mostra-se preparada para tirar proveito da situação e tem ideias para transformá-la ou criar outras. Suas ideias foram apresentadas para a equipe gestora e revela, como apontado por Libâneo (2015), que quando o professor tem conhecimento teórico e competência prática pode influir nas formas de organização e gestão da escola.

O diário de campo é um documento exigido pela escola e Lara destaca sua importância e a relação com o utilizado durante a Residência Pedagógica. Destaca que durante a formação nas unidades práticas, o diário de campo era fundamental para a construção do Plano de Ação Pedagógica (PAP) e, diante dos ensinamentos do

curso e das discussões com o grupo, compreendeu a importância desse documento para o planejamento do seu trabalho.

Na residência elaboramos o PAP e discutimos muito a importância do registro reflexivo da nossa prática, assim eu faço esse registro semanalmente com as atividades e alunos que se destacaram e com as dificuldades e possibilidades para o planejamento da próxima semana. (Professora Lara)

Neste depoimento fica evidente que a professora tem interiorizado em sua prática uma ação discutida e trabalhada no Programa Residência Pedagógica. A construção do caderno de campo é uma prática em que o residente tem que registrar diariamente suas experiências durante a imersão na escola. Aprendeu a registrar com os professores do Programa e a partir de focos que direcionavam o planejamento como a observação dos alunos, a identificação das suas necessidades, as estratégias mais adequadas para o desenvolvimento dos conteúdos, dentre outros. A proposta do diário é despertar o professor para a reflexão das ações realizadas em sala e para a análise de como está o desenvolvimento dos alunos, para assim planejar a semana seguinte.

O diário da professora Lara é composto da cópia do semanário do período de referência e de vários apontamentos e reflexões sobre as estratégias utilizadas durante a semana. No registro aparecem as observações referentes ao desenvolvimento dos alunos e o diário é ilustrado com fotos das experiências desses estudantes ou de algumas atividades específicas que compõem o registro, confirmando o aprendido na prática:

Na Residência a gente tinha que ter tudo bem planejado, as professoras tinham que ver antes a atividade para dar devolutiva, para saber o que a gente ia fazer, e depois nós daríamos a devolutiva do que aconteceu, então era muito ali certinho e ficou como um legado, quanto melhor e mais bem detalhado seu

planejamento, mais chances de você ter sucesso e não se frustrar, porque a gente se frustra o tempo todo. (Professora Lara)

A professora Dora também considera a contribuição do planejamento e dos registros como importantes ferramentas da prática docente, contudo, sinaliza que ao ingressar na rede de ensino municipal, um pouco dessa atitude reflexiva com base no registro da ação, prática comum na Residência, vai sendo reduzida pouco a pouco, em decorrência das exigências da rede de ensino

[...] você tem todo um sistema que exige muitas coisas, não só do professor, mas da gestão, então você tem que cumprir realmente metas, não que não sejam desejáveis, que realmente a gente tem que ter muito claro o que se espera, o que a gente quer alcançar com os alunos... mas muitas vezes você é atropelado, sabe? (Professora Dora)

Os dados indicaram que a construção do planejamento de aula, ainda é uma dificuldade para Dora. A egressa exemplifica isso ao dizer como se sente diante da construção desta ferramenta:

[...] às vezes a gente perde na hora da construção do planejamento, porque, por exemplo, a rede aqui tem um planejamento muito aberto, pra mim é aberto demais. É muito ruim ao professor porque ele se sente perdido, ele não sabe o que vai fazer, ele não sabe se aquilo tá certo, ele não sabe se aquilo vai agradar a gestão, se aquilo vai agradar a supervisão na hora de vir olhar os planejamentos né? E aí que o professor se perde e fica com aquele medo de não dar conta... (Professora Dora)

A dificuldade está centrada na abertura que o planejamento tem na rede de ensino em que atua, o que para ela, é diferente de quando se planejava uma aula para os estágios da Residência Peda-

gógica. As sensações descritas são de sentir-se perdida, insegura e de ter medo de não assumir a contento esta responsabilidade. Ao lembrar-se de como aprendeu a planejar aulas no PRP-UNIFESP, a professora diz: “sinto falta disso, porque eu tinha a sensação de que era tudo muito bem planejado, tudo muito bem definido.”

Os depoimentos da diretora e da coordenadora pedagógica são contundentes ao avaliar de maneira positiva o trabalho dessas profissionais. Elas reconhecem a formação diferenciada das duas egressas e as diferenças de posicionamento e de análise entre os iniciantes vindos de outros espaços formativos. Saberes aprendidos na formação inicial e no Programa da Residência foram importantes para a inserção e a prática docente das egressas que, de acordo com essas gestoras, as tornam professoras iniciantes diferenciadas.

Na escola recebemos recém formados de diversas origens, uma Dora, por exemplo, que vem de uma universidade federal com o gabarito que tem a UNIFESP, e eu tenho outras faculdades aí, que fazem curso a distância e tal. Não dá pra negar que há uma diferença gritante do que traz um e do que traz outro, do tipo de análise que faz [...] quando a gente faz uma reunião, você percebe na fala delas. É evidente. Não tem como, fica evidente no discurso de cada uma delas. E eu não estou falando de fala acadêmica não, estou falando de discurso comum de uma reunião, o quanto que tem de consistência de uma fala pra outra. (Diretora da professora Dora)

Lara ela é uma professora que se destaca pela questão da criticidade, ela não é a única da UNIFESP e é uma característica que a gente vê que são as formandas de lá, a questão da criticidade, da facilidade em pensar a educação, são professoras. E a Lara é uma delas que quando a gente precisa fazer um trabalho diferenciado, um trabalho que realmente tenha valorização do aluno, da autonomia, da participação desse aluno, elas acreditam nessa concepção e elas têm realmente

facilidade em contemplar. Assim, um trabalho com diversidade, qualquer tipo de diversidade: religiosa, étnica, são professoras que tem um embasamento. Ela consegue executar todo esse conhecimento de uma forma extremamente rica. (Coordenadora da professora Lara)

Percebe-se que a criticidade e os conhecimentos revelados para trabalhar com as situações emblemáticas que hoje se apresentam na sala de aula, destacadas pela coordenadora, são identificados e expressam características presentes no processo formativo da egressa, confirmando os apontamentos de Darling-Hammond (2014), quando menciona que professores que participam de cursos de formação integrados com a prática são considerados, pelos colegas da escola e membros da equipe gestora, como preparados para o desempenho da função.

PARA FINALIZAR

Os aspectos aqui trazidos para discussão confirmam que o processo de transição de estudante para professora foi mais ameno para as egressas desse Programa inovador de estágio, pois tiveram a oportunidade de vivenciar um processo de aproximação real com a profissão ainda no período de formação. Uma aproximação com a prática que se deu em contexto e que foi garantida por um acordo de cooperação mútua entre a UNIFESP e a Secretaria de Educação de Guarulhos e de modo que a parceria entre ambas fosse legitimada e formalizada a partir de ações organizadas.

Uma delas é o trabalho conjunto com as escolas na orientação dos residentes, reforçando, desse modo, o papel formador da escola e dos professores experientes que acompanham e orientam o futuro professor e dão devolutas da sua ação pedagógica, contribuindo, assim, para acrescentar qualidade ao processo formativo desses estudantes.

Outra ação fundamental do Acordo de Cooperação é a contrapartida de formação continuada que a UNIFESP oferece às escolas participantes. Nesta formação, os professores discutem questões da prática que são de interesse de cada grupo docente, de cada escola, além de aprofundar temas e reconstruir concepções e práticas coletivamente. Com o aprofundamento dos vínculos e da relação de confiança entre profissionais da universidade e da escola, a formação tende a ficar cada vez mais específica, indo ao encontro das necessidades formativas do grupo docente da escola. Por meio de um mapeamento das ações formativas realizadas pela Universidade, a Secretaria de Educação tem a oportunidade de conhecer mais de perto a demanda de cada escola e de cada público por ela atendido.

Os dados coletados pelas três pesquisas reafirmam a importância de políticas públicas de acompanhamento e preparação dos futuros professores no processo de inserção profissional. Nesse ponto, o Programa Residência Pedagógica analisado se insere como um mecanismo de qualificação da formação inicial dos licenciados.

Pesquisar, documentar e analisar como programas públicos como esse são traduzidos e trabalhados na prática na escola contribuem para constatar a efetividade do discurso da política e o sentido dessa política para os professores, pois é da relação e compreensão que dele têm os tornará ou não melhores profissionais e interpretes dessa política na prática (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

No presente momento, o Ministério de Educação implementa um Programa Nacional de Residência Pedagógica dentro da nova Política Nacional de Formação de Professores. Trata-se de um programa de inserção profissional e apresenta algumas ações próximas ao programa da Unifesp como apareceria da universidade com a escola e parcerias com secretarias estaduais e municipais de educação para ações de acompanhamento conjunto dos estudantes do curso de Pedagogia e de outras licenciaturas. O oferecimento

de bolsas de estudo aos estudantes é previsto na legislação e se constitui num diferencial em relação ao Programa da Unifesp, assim como a presença de tutores no acompanhamento dos estagiários. Embora se mostre como uma iniciativa importante ao valorizar esse período da formação, análises e estudos que avaliem as formas de adesão, implementação e resultados devem ser incentivados para que seja avaliada sua real contribuição para a formação do professor da escola básica.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. Texto Contextos e Significados: algumas questões na análise de dados qualitativos, *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, n. 45, p. 66 – 71, maio 1983.

_____. Professores iniciantes: egressos de programas de iniciação à docência. *Rev. Bras. Educ.*, 2018, vol.23. ISSN 1413-2478.

BALL, S.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. *Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias*. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BARBEDO, I. D. *Programa Residência Pedagógica – UNIFESP: um estudo da inserção profissional à docência*. 2018. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

CONCEIÇÃO, C. P. F. da. *A Inserção Profissional do Egresso do Programa Residência Pedagógica da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp)*. 2018. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

DARLING-HAMMOND, L. A importância da formação docente. Tradução de Leda Beck. *Cadernos CENPEC*, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 230-247, dez. 2014.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Políticas docentes no Brasil: Um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011

GIGLIO, C. M. B. et al. Residência Pedagógica: diálogo permanente entre a formação contínua de professores e pedagogos. In: GOMES, M. de O. (Org) *Estágios na formação de professores. Possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão*. São Paulo: Ed. Loyola, 2011.

GIOVANNI, L. M. Indagação e reflexão como marcas da profissão docente. In: GUARNIERI, M. R. (Org.) *Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência*. 2. ed. Campinas, : Autores Associados, 2005.

GUARNIERI, M. R. (Org.) *Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

IMBÉRNON, F. La profesión docente desde el punto de vista internacional: que dicen los informes? *Revista de Educación*, n. 340, p. 41-49, (2006).

LIBÂNEO, J. C. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 5ª edição. São Paulo: Eccus Editora . 2015.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. de A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARCELO GARCIA, C. *Formação de Professores: para uma mudança educativa*. Porto: Editora Porto, 1999.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *Revista Educación*, Madrid, 2007.

POLADIAN, M. L. P. *Estudo sobre o Programa de Residência Pedagógica da UNIFESP: uma aproximação entre Universidade e Escola na formação de professores*. 2014. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

SILVA JUNIOR, C. A. *Fortalecimento das políticas de formação docente: proposições de novos formatos para cursos de licenciatura para o estado da Bahia*. Relatório de pesquisa. Brasília: CAPES, UNESCO, 2010.

TARDIF, M. RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Revista Educ. Soc.*, ano XVI, nº 73, dezembro, 2000, p. 209 – 243.

UNIFESP. *Plano Pedagógico do Curso de Pedagogia*. São Paulo, 2006/2010. Disponível em: <<http://humanas.unifesp.br/home/index.php/cursos-de-graduacao/2011-06-02-12-58-10>>. Acesso em 10/03/2014.

VAILLANT, D. Atraer y retener buenos profesionales en la profesión docente: políticas em Latinoamérica. *Revista Educación*, n. 340, 2006.

_____; MARCELO GARCIA, C. *Ensinando a Ensinar: As quatro etapas de uma aprendizagem*. Curitiba: Editora UTFPR, 2012.

ZEICHNER, Z. Repensando as conexões entre a formação nas universidades e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. *Educação*, Santa Maria, v.35, n.3, p.479-504, set/dez.2010.



CRIANÇAS DE SEIS ANOS NO ENSINO FUNDAMENTAL: A IMPORTÂNCIA DO MOVIMENTO

Fátima Bissoto Medeiros Cintra
Laurinda Ramalho de Almeida

INTRODUÇÃO

A metáfora do jogo entre um professor, um grupo de alunos e um saber tem sido apresentada para discutir o processo ensino-aprendizagem. Nesse jogo, são dois os pontos que o professor precisa alcançar: o ensino de conteúdos e a gestão de classe. O primeiro está relacionado à responsabilidade de dar conta do conteúdo programático, de certificar-se de que os elementos do componente curricular foram dominados pelos alunos e despertar neles o interesse e o gosto pelos temas propostos. O segundo refere-se à organização da turma e ao encadeamento das atividades, ou seja, o professor se vê frente a duas tarefas: organizar a classe, promovendo interações adequadas, e cumprir o programa (GAUTHIER; MARTINEAU, 2001).

Em 2006, aprovada a Lei 11.274, o ensino fundamental foi ampliado para nove anos. Os Municípios, os Estados e o Distrito Federal tinham até 2010 para implementar essa lei. Foi nesse prazo-limite que o ensino de nove anos passou a vigorar na rede municipal de São Paulo. Devido a essa mudança, as crianças de seis anos, que antes frequentavam a educação infantil, passaram a ingressar no primeiro ano do ensino fundamental. Não houve preparo dos professores para enfrentar essa nova situação. Eles acreditavam

que haveria pequena diferença entre crianças de seis e sete anos e foram surpreendidos com características como menor capacidade de concentração e maior necessidade de movimento, o que gerou a necessidade de repensar sua atuação levando em conta as duas dimensões: o ensino de conteúdos e a gestão de classe.

Equilibrar as duas dimensões e ao mesmo tempo respeitar as características de desenvolvimento das crianças de seis anos constituiu – e possivelmente ainda constitui – um grande desafio para o professor. Essas questões nos mobilizaram para a realização de uma pesquisa que tratasse do movimento, com o objetivo de compreender, sob a ótica da teoria de desenvolvimento de Henri Wallon, como estava sendo tratada a motricidade das crianças no primeiro ano do ensino fundamental (CINTRA, 2012). O movimento, via de regra, é uma das grandes preocupações do professor, no que se refere à gestão de classe. Por vezes, este fica tão preocupado em “manter a ordem” que acaba prejudicando a aprendizagem, mesmo tendo planejado atividades que provocariam o interesse dos alunos.

O MOVIMENTO NA PSICOGENÉTICA WALLONIANA¹

A teoria de desenvolvimento de Henri Wallon apresenta dois eixos fundamentais: a integração organismo-meio e a integração dos conjuntos funcionais: afetividade, cognição, ato motor e pessoa. Entre os fatores orgânicos e socioculturais existe uma relação de complementaridade e de reciprocidade. “A integração genético-social é resultado da oposição que obriga aquilo que existe a se modificar para continuar a existir” (WALLON, 1990, p. 129-130, tradução nossa). É o meio social - as práticas culturais, as instituições das quais participa a criança, entre elas a escola - que dá a direção do desenvolvimento. “A constituição biológica da criança, ao nascer, não será a única lei do seu futuro destino. Os

1 Este tema foi discutido em *Uma leitura walloniana do movimento: crianças de seis anos no ensino fundamental*, artigo publicado no periódico *Psicologia Escolar e Educacional*, vol. 21, n. 2, maio-agosto/2017.

seus efeitos podem ser amplamente transformados pelas circunstâncias sociais da sua existência, donde a escolha pessoal não está ausente” (WALLON, 1975d, p. 165).

Os conjuntos funcionais são constructos de que se vale a teoria para explicar o psiquismo. São indissociáveis e inicialmente aparecem de forma sincrética. Sentimentos, ideias e movimentos se apresentam de forma confusa, nebulosa, global. Aos poucos tornam-se mais precisos e adaptados às situações. “O *motor*, o *afetivo*, o *cognitivo*, a *pessoa* [...] estão tão integrados que cada um é parte constitutiva do outro. [...] Uma das consequências dessa interpretação é de que qualquer atividade humana sempre interfere em todos eles” (MAHONEY, 2009, p. 15). Desse modo, qualquer atividade motora tem repercussões afetivas e cognitivas, toda manifestação afetiva tem repercussões motoras e cognitivas, toda operação mental tem repercussões motoras e afetivas. Esses três conjuntos funcionais têm um impacto no quarto – a pessoa – que, ao mesmo tempo, garante essa integração e é resultado dela.

A afetividade - conjunto que abrange emoções, sentimentos e paixão - refere-se a sensações de tonalidades agradáveis ou desagradáveis provocadas por fenômenos internos ou externos. Sua origem está nas sensações viscerais e musculares e na sensibilidade vinda do meio físico e, principalmente, do meio social. “Das oscilações musculares e viscerais vão se diferenciando as emoções: medo, alegria, raiva, ciúme, tristeza. [...] Pelo seu poder plástico, expressivo e contagioso, a emoção estabelece os primeiros laços com o mundo humano e, através dele, com o mundo físico” (ALMEIDA, 2018, p. 30).

A cognição possibilita ao indivíduo a aquisição de conhecimentos sobre si e sobre o mundo. No início, as informações oferecidas pelo meio apresentam-se de forma confusa, sem relações entre si, entretanto, quando a criança passa a tomar consciência de si, tendem a transformar-se em conceitos claramente relacionados, isto é, categorias.

O movimento, na psicologia do desenvolvimento, já era, de certa forma, considerado importante para a compreensão da gênese do psiquismo. “Entretanto, a originalidade de Wallon está em atribuir à função motora as características de expressividade e de afetividade” (MACIEL; DANTAS, 1993, p. 24). Desde o nascimento o movimento é uma das formas mais ricas de interação do bebê com o meio. No início são simples descargas motoras sobre as quais ele não tem qualquer controle, dependendo do outro para alimentá-lo, aquecê-lo, mantê-lo limpo, mudá-lo de posição etc. Seus atos expressam desconforto e afetam o outro que reage eliminando esse desconforto. Assim, o bebê vai estabelecendo uma comunicação com o meio humano que, aliada à maturação, provocará grandes progressos em sua evolução. “O ato motor possibilita a expressão da emoção, e é um recurso privilegiado para o desenvolvimento cognitivo” (ALMEIDA, 2018, p. 31).

De acordo com Wallon (1975a), o movimento apresenta três formas: passivo ou exógeno, ativo ou autógeno e das reações posturais. As três têm sua importância na evolução do psiquismo da criança e condicionam-se mutuamente, podendo combinar-se de diferentes formas e com diferentes graduações. Os movimentos passivos ou exógenos referem-se aos deslocamentos que possibilitam ao corpo atingir seu equilíbrio em relação à força da gravidade. Já os movimentos ativos ou autógenos referem-se a deslocamentos intencionais do corpo ou de partes dele no tempo e no espaço. Os movimentos posturais caracterizam-se por mímicas ou expressões corporais e faciais. Devido ao pouco deslocamento observável, muitas vezes podem ser confundidos com movimentos exógenos, todavia diferem destes na origem e no nível de deslocamento. As reações posturais têm origem na variação das emoções e seus deslocamentos, pouco perceptíveis, ocorrem na plástica da musculatura, não envolvendo mudanças do corpo no tempo e no espaço.

O movimento, seja exógeno, autógeno ou postural, procede da atividade muscular. A musculatura, por sua vez, apresenta duas funções: cinética (ou clônica) e tônica. A função cinética refere-se

à realização de movimentos voluntários ou intencionais. A função tônica apresenta-se sob duas formas: uma que mantém os músculos na forma presente dando-lhe consistência (tônus contrátil) e outra que gera impulsos nervosos que produzem a mímica corporal ou as atitudes (tônus plástico). Nos movimentos as duas funções estão presentes, embora a cinética seja mais visível.

A primeira relação entre movimento e percepção ocorre no espaço bucal. O bebê leva os objetos à boca para examiná-los. Após seis meses de vida, desenvolvem-se relações mais diversificadas entre percepção e movimento. As mudanças provocadas pelo movimento são percebidas simultaneamente por vários campos sensoriais. Entretanto, para que esta simultaneidade seja reconhecida deve haver certo grau de maturação funcional (WALLON, 2007). A repetição de atividades pela criança vai promovendo aprendizagens importantes. No início, ela faz um movimento casual e este produz um efeito que lhe agrada. Então procura repeti-lo com a intenção de verificar se consegue o mesmo efeito. Esse tipo de atividade é conhecido como reação circular. Nesta, a sensação suscita o gesto apropriado para reproduzi-la, primeiramente para que possa ser reconhecida e, posteriormente, para modificá-la. Essa integração do gesto ao seu efeito estabelece entre o movimento e as impressões exteriores sistemas de relações que os diferenciam e os opõem ao mesmo tempo que os combinam. Os olhos e as mãos passam a se coordenar para explorar o mundo exterior. As vocalizações e a audição se associam: a criança produz um som fortuitamente, depois o repete, o modifica, e se alegra ao ouvir seus próprios balbucios. As vocalizações vão-se aprimorando e se sucedem os sons labiais, guturais e palatais.

O período referente ao primeiro ano de vida consiste, basicamente, na preparação das condições sensório-motoras que possibilitarão a exploração do mundo exterior durante o segundo ano de vida. Antes de andar, o espaço de ação da criança limita-se ao alcance de seu braço. Com a aquisição da marcha, esse espaço é ampliado e ela passa a explorar o ambiente locomovendo-se por si própria.

INTELIGÊNCIA PRÁTICA E A DISCURSIVA

À medida que estabelece relações diversificadas com o meio físico, a criança desenvolve uma inteligência prática, por intermédio da qual é capaz de resolver situações utilizando os recursos disponibilizados pelo ambiente. Essa inteligência “realiza uma espécie de organização dinâmica, onde [...] fundem-se o campo das percepções exteriores, ele próprio[sujeito] incessantemente modificável conforme as necessidades do momento, as possibilidades da ação e as veleidades do desejo” (WALLON, 2008, p. 18).

Contrapondo-se à inteligência prática, temos a inteligência discursiva, que opera com representações. À primeira vista poderia parecer que esta é uma continuidade da primeira, no entanto nenhuma pessoa poderia por si só atingir esse nível simbólico. “A linguagem enunciada ou interior que forma uma só coisa com o pensamento discursivo, bem como as relações e as representações de que ela é suporte, têm como matriz indispensável a sociedade” (WALLON, 2008, p. 20)

A aquisição da linguagem contribui para o desenvolvimento da inteligência discursiva. Sendo capaz de nomear e localizar os objetos, a criança pode compará-los e agrupá-los. Dessa maneira, o falar a introduz no mundo simbólico, entretanto, como o pensamento ainda é incipiente, necessita do auxílio de gestos para expressá-lo. A criança “parece querer representar por gestos o seu pensamento que facilmente fraqueja e distribuir as imagens à sua volta, como que para assim lhes conferir uma espécie de presença” (WALLON, 1975a, p. 80).

A linguagem, apesar de possibilitar à criança a reorganização de suas impressões perceptivas, não explica a passagem da inteligência prática para a discursiva. O que prepara essa passagem é a imitação.

A IMITAÇÃO

A imitação é um movimento mais voltado para a atividade em si mesma do que para o mundo exterior, “que tem por meios e objetivos as próprias atitudes do sujeito, e que é ao mesmo tempo acomodação às atividades do outro. Em seus princípios e em si mesma, a imitação é atividade plástica” (ZAZZO, 1976, p. 47, tradução nossa).

Diferentemente dos gestos de repetição, de respostas a gestos de outros - sorrisos, balbucios -, a imitação não é imediata, necessita de um tempo entre a percepção e a execução. Segundo Wallon, ao assistir a um espetáculo que a interesse, a criança fica em “estado de impregnação perceptivo-motora”. A musculatura dela está trabalhando, apesar de, muitas vezes, apresentar contrações imperceptíveis; é sua função tônica. O tônus garante o equilíbrio necessário à execução de cada gesto. Ele “não só é o sustentáculo do movimento que é efetuado, mas prepara-lhe a continuação, contém-no em potência, e este papel pode tornar-se exclusivo do próprio movimento” (WALLON, 2008, p. 140). Então o substitui a imobilidade, porém uma imobilidade em que o vigor dos gestos se encontra em potência nos músculos retesados, como aquela do atleta enquanto aguarda o sinal de largada. Após um período de incubação, que pode variar de minutos a semanas, é que a criança reproduzirá os movimentos observados.

Na imitação coexistem automatismo e invenção. Para captar as impressões causadas pelo modelo e exteriorizá-las em gestos, a imitação busca no repertório de automatismos da pessoa aqueles que servem à sua interiorização e, sucessivamente, à sua exteriorização. A imitação requer não só discriminação e seleção dos gestos do modelo, “mas também e, sobretudo uma justa distribuição desses gestos no espaço e no tempo ao longo de sua reprodução, o que necessita de invenção” (TRAN-THONG, 1987, p. 196). Nessa coexistência, automatismo e invenção se opõem, pois esta tenta superar o automatismo ao transformar atitudes e posturas em ex-

pressões afetivas e, desse modo, separar-se do objeto que procura imitar (WALLON, 2007).

Após esse período de imitação espontânea, sucede-se o da imitação eletiva, no qual a criança passa a imitar aquelas pessoas que admira. Como ela não tem uma imagem objetiva do modelo, não é capaz de se opor a ele, então inicialmente se funde a ele, alienando-se de si própria. Depois segue-se o desejo de substituição, no qual a criança deseja ocupar o lugar do modelo. “É querendo ser semelhante ao modelo que a criança se contrapõe à pessoa e deve justamente acabar distinguindo-se também do modelo” (WALLON, 2008, p. 149). A partir dos seis anos, a imitação torna-se racional e os interesses imediatos gradualmente dão lugar aos interesses diferidos.

Entre a imitação, que se desenvolve no plano motor, e a representação, que se desenvolve no plano simbólico, podemos situar o simulacro que Wallon (2007) define como “um ato sem objeto real, embora à imagem de um ato verdadeiro”. Essa atividade que envolve movimento e representação desenvolve-se amplamente na criança por meio da ficção. O simulacro é um prelúdio à representação da qual constitui um exercício funcional. Ele já não é mais o próprio objeto. “Ele é o substituto do objeto, substituto ora mais semelhante ora mais estilizado, de intenção ora mais prática, ora mais lúdica ou estética” (WALLON, 2008, p. 177-178). Ainda assim o simulacro se liga ao objeto por meio da ação que torna este como que concreto.

Na transposição entre o simulacro e a representação, a brincadeira exerce papel fundamental. A ideia de Wallon (2007) de que o brincar da criança se confunde com a própria atividade infantil enquanto se mantiver espontânea é corroborada pelos estudos das finlandesas Matti Bergstrom e Pia Ikonen, relatados por Haddad e Horn (2011). Segunda elas, muitas vezes os adultos, considerando a importância das atividades lúdicas para o desenvolvimento infantil, organizam tais atividades reproduzindo seu mundo lógico e orde-

nado e não o da criança. Não é esse tipo de atividade estruturada, mas sim “a brincadeira livre que permite à criança penetrar no mundo dos possíveis e lhe oferece a liberdade necessária ao seu desenvolvimento cerebral” (HADDAD; HORN, 2011, p. 50).

O ESPAÇO

A passagem da inteligência prática para a discursiva se dá por meio da imitação, entretanto para que isso aconteça é preciso algo comum entre elas, que, no caso, é o espaço. Espaço este, ao mesmo tempo, comum e distinto. À inteligência das situações corresponde o espaço motor e à inteligência discursiva corresponde o espaço mental. Tais espaços diferenciam-se por sua natureza, seu plano e seu modo de elaboração, mas possuem em comum o espaço real. “Tanto o acto como a representação se manifestam, portanto, no universo espacial, no qual tanto um como outro têm por função analisar e elaborar estruturas práticas ou intelectuais” (TRAN-THONG, 1987, p. 203).

A passagem da atividade psicomotora para a atividade mental ocorre no momento em que a noção de espaço, não mais se confundindo com o espaço do movimento e do corpo, passa a se referir a relações exteriores e independentes da pessoa. É a conquista do espaço objetivo, ou seja, “o espaço onde o sujeito pode contrapor a si mesmo o mundo exterior e que ele pode transformar em ponto de partida para seu conhecimento das coisas” (WALLON, 2008, p. 201). Entre o espaço motor e o espaço mental pode haver ligação e oposição. A ligação consiste no fato de as primeiras imagens serem espaciais, pois “está na natureza das imagens pertencer ao espaço. O espaço existe nelas como uma qualidade que está necessariamente unida às suas outras qualidades mais ou menos contingentes” (WALLON, 1975b, p. 254). A oposição existe entre as imagens sensíveis e a representação. A criança, ao olhar-se no espelho, vê sua própria imagem que não coincide no espaço com seu próprio corpo; em relação ao aspecto exteroceptivo, não é possível

perceber seu corpo, apenas partes dele. “Assim se pode colocar este dilema: imagens sensíveis, mas não reais, imagens reais, mas subtraídas ao conhecimento sensorial” (WALLON, 1975b, p. 255).

AUTODISCIPLINA MENTAL

Com a maturação orgânica, que ocorre por volta dos seis anos de idade, desenvolve-se também a capacidade de atenção, denominada por Wallon de autodisciplina mental. Esta permite à criança permanecer mais tempo em uma mesma atividade, deixando de lado estímulos externos que não estejam ligados a essa atividade. A criança já consegue desligar-se de uma tarefa espontânea para realizar uma tarefa proposta, adiando seu interesse subjetivo.

Nos exercícios funcionais aos quais a criança se entrega nesse período, ela fica absorva em suas ocupações, incapaz de mudá-las ou de fixar-se nelas. Disso resultam dois efeitos contrários, mas que podem ser simultâneos: perseveração e instabilidade mental. Pela perseveração, a criança concentra-se em determinada atividade da qual não consegue se desligar até que não a considere mais interessante ou quando, subitamente, se sentir atraída por uma circunstância qualquer. Já a instabilidade mental caracteriza-se por reação indiscriminada a qualquer estímulo, falta de resistência a distrações e mudança ininterrupta de foco de interesse. A perseveração e a instabilidade constituem exercícios funcionais para a atenção.

A capacidade de atenção ou autodisciplina mental se estabelece com a maturação dos centros nervosos de inibição e de discriminação. A discriminação e inibição daquilo que não pertence ao tema atual, tanto no que se refere ao ato motor quanto ao ato mental, dependem também da aquisição de instrumentos simbólicos, sejam eles imagens, signos ou palavras. “Não são eles [instrumentos simbólicos] por certo que definem o pensamento, mas são os únicos meios pelos quais este último pode se definir e proteger-se das adulterações ou das confusões” (WALLON, 2007, p. 77).

MÉTODO

A pesquisa, de abordagem qualitativa, teve como instrumento metodológico a observação. “É a observação que permite levantar problemas, mas são os problemas levantados que tornam possível a observação. Também eles dependem das investigações próprias de uma época, de um meio” (WALLON, 1975e, p. 16).

O contato estreito entre o pesquisador e o objeto de estudo, possibilitado pela observação, apresenta uma série de vantagens, segundo Lüdke e André (1986). Mediante a observação o pesquisador aproxima-se da perspectiva do sujeito, possibilitando melhor compreensão do significado que atribui à realidade circundante e às suas próprias ações e ainda “[...] pode recorrer aos conhecimentos e experiências pessoais como auxiliares no processo de compreensão e interpretação do fenômeno estudado” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 26).

O trabalho de campo foi realizado durante o segundo semestre de 2011 em uma escola municipal da Zona Oeste de São Paulo que atendia 690 alunos distribuídos em dois turnos de funcionamento. O edifício escolar possuía dois andares nos quais se encontravam as salas de aula. No térreo havia um pátio coberto, além da cozinha e dos banheiros, que dava acesso a uma área externa que apresentava um espaço semicircular ladeado por arquibancadas e duas quadras de tamanho não oficial. Ainda nessa área havia um brinquedão de madeira no qual as crianças podiam subir, escorregar e se pendurar. Uma escadaria levava a uma quadra e a um pequeno parque, ambos utilizados também pela comunidade. A Sala de Leitura e a Sala de Informática ficavam em um prédio anexo.

Foram observadas duas turmas de 1º ano, com 26 alunos cada, em diferentes períodos dentro do turno escolar, com diferentes professores e em diferentes espaços (sala de aula, sala de leitura, sala de informática, parque, pátio interno e externo). Os alunos do 1ºB demonstravam interesse nas tarefas propostas, entrosamento

entre eles e com a professora. Os alunos do 1ºC eram, em sua maioria, muito agitados e não conseguiam se concentrar na realização das atividades. Ambas as professoras possuíam formação em Pedagogia e doze anos de experiência no magistério.

Para registrar os eventos observados foi utilizado o diário de campo e, seguindo as orientações de Bogdan e Biklen (2010), durante a sessão de observação eram anotadas apenas palavras ou frases curtas para ajudar a recordar. A fim de evitar o esquecimento de fatos, o registro era feito, mais tarde, no mesmo dia. A descrição era precedida de um cabeçalho em que constavam a turma observada (1ºB ou 1ºC), data e horário (início e término) da observação e um número indicando a ordem daquela sessão no total do estudo. O registro foi descritivo quanto aos comportamentos e atitudes de professores e alunos. Ao longo do diário de campo também foram registrados sentimentos, impressões e especulações da pesquisadora. Esse tipo de anotação era apontado em parágrafo precedido pelas iniciais C.O. (comentários do observador). Concluída a fase de produção de informações, foram realizadas leituras do material, o que permitiu a retomada dos fatos observados e uma visão do todo.

As informações foram sistematizadas em um quadro com quatro colunas: registro das observações, comentários do observador, eixos temáticos e teoria de apoio. Primeiramente foram colocadas a descrição dos fatos observados, na primeira coluna, e as observações pessoais, na segunda. O material foi relido e, com base na psicogenética de Wallon, foram registrados, na terceira coluna, eixos temáticos sugeridos por cada episódio. Vale ressaltar que houve episódios que não corresponderam a nenhum dos eixos, considerando-se que o foco da pesquisa era a dimensão motora, pois apresentavam predomínio de outros conjuntos funcionais. Em seguida, foram identificados e apontados, na quarta coluna, os conceitos teóricos que dariam suporte a cada eixo temático. Considerando a quantidade de dados coletados, optou-se pela seleção de alguns episódios para discussão.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Da análise dos registros surgiram quatro eixos temáticos: movimento e processo de ensino, espaço e movimento, movimento e representação, movimento e atenção.

Movimento e processo de ensino: A observação evidenciou que o movimento, em sua função cinética, foi um dos fatores que mais exigiu a atenção do professor em relação à gestão da classe e que, conseqüentemente, influiu na gestão do conteúdo. Situações em que o(s) aluno(s) se arrastava(m) pelo chão ou corria(m) pela sala levaram a professora do 1^oC a interromper várias vezes a atividade em curso, o que acabou acarretando uma diminuição do tempo dedicado ao ensino.

Acriança de seis anos ainda possui uma acomodação motora instável, então é preciso planejar atividades que respeitem essa característica. Certa vez, por exemplo, a professora do 1^oB entregou uma calculadora a cada aluno e, após um período de exploração livre, solicitou que registrassem na máquina a idade de cada pessoa da sala. Dessa forma iam se familiarizando com o instrumento, trabalhando com números, enfim, cumprindo uma tarefa enquanto se deslocavam pela sala e interagiam com os outros: alunos, professora, estagiária, pesquisadora. As crianças movimentavam-se com um objetivo a cumprir, não houve desentendimentos ou qualquer tipo de confusão. Terminada essa atividade os alunos pareciam mais preparados para realizar outra que exigiria maior concentração.

Em uma aula de Artes, a professora especialista ensinou aos alunos como confeccionar um barangandão². O brinquedo já sugeria movimento e a professora estimulou-os a explorá-lo realizando diferentes movimentos com os braços, o mesmo movimento com diferentes velocidades, bem como a observar os efeitos visuais e sonoros produzidos por esses diferentes movimentos. Este é outro exemplo de como o movimento pode ser integrado ao trabalho pedagógico.

2 Brinquedo da cultura popular confeccionado com jornal, tiras de papel crepom e barbante.

Em relação ao movimento postural, cuja origem se encontra na variação das emoções, muitas vezes passou despercebido pelos professores, pois seus deslocamentos são visíveis apenas na plástica da musculatura corporal. Talvez seja difícil captar todos os movimentos expressivos, pois, em geral, o professor trabalha com muitos alunos, mas se ele conseguir perceber, isso lhe será de grande valia. “[...] o olhar, a tonicidade, o cansaço, a atenção, o interesse são indicadores do andamento do processo de ensino que [o professor] está oferecendo” (ALMEIDA, 2004, p. 126). Se bem interpretados, esses sinais podem colaborar para que, no curso da aula, o professor faça uma rápida avaliação e, caso necessário, dê outro encaminhamento, modificando o que havia planejado; bem como podem contribuir para reflexões posteriores sobre sua prática pedagógica.

Espaço e movimento: As características do espaço influem no comportamento das crianças. Quando amplo, convida ao movimento: correr, pular, rolar, dar piruetas... Em uma aula de bandeirantismo, as crianças foram a um pequeno parque público situado ao lado da escola. Ao chegarem, tomaram conta do espaço, saltando, correndo, subindo e descendo. O espaço oferecia diversidade de elementos como árvores, gramado, morro e brinquedos (gangorra, balanço, tanque de areia etc.), que chamavam à exploração. Cada criança escolhia que espaços explorar. Essa possibilidade de a criança decidir sobre sua ação contribui também para o desenvolvimento da autonomia.

Quando a maior parte do espaço é ocupada por cadeiras e mesas, as crianças se sentem impelidas a se dirigir a elas e lá realizar as atividades. Alguns dos alunos observados ignoravam essa configuração da sala de aula e brincavam entre as cadeiras e mesas ou utilizavam-nas para construir “cabaninhas”, juntando algumas delas e fechando a lateral com suas jaquetas. Assim, “apesar do modo de organizar o espaço, as crianças brincam, mas perdem na qualidade das interações, no contato físico, na liberdade dos movimentos e no toque, essencial à constituição de vínculos afetivos” (HORN, 2004, p. 57).

É preciso “viver o espaço dinamicamente e utilizá-lo geograficamente antes de sublimá-lo em esboços mais ou menos abstractos para os nossos diferentes sistemas de referência” (WALLON, 1975c, p. 351), ou seja, o espaço mental, que opera com representações, procede da vivência do espaço físico. Na interação da criança com o meio, a intuição espacial vai-se transformando em esquematização mental.

É do espaço que depende a realização de uma ordem qualquer, inclusive na linguagem: ordem das sílabas na palavra, ordem das palavras na frase. Na categorização, ao separar uma coisa da outra, seja concretamente ou mentalmente, também é preciso distribuí-las por lugares diferentes, em configurações que façam sentido.

Tendo o espaço tal relevância, deveria fazer parte do currículo escolar e do planejamento dos professores. Caberia a estes criar ambientes de aprendizagem ricos e estimulantes, selecionando e organizando espaços e materiais disponíveis e evitando improvisações.

Movimento e representação: Por meio do movimento, o ato se inscreve no momento presente, mas pode pertencer a dois planos diferentes: concreto, sendo o ato motor propriamente dito, e simbólico, ao pressupor meios que não dependem das circunstâncias concretas nem da capacidade motora da pessoa (WALLON, 2007). A passagem do ato motor à representação ocorre por meio da imitação, que se inicia na criança por volta de um ano e meio, vai passando por transformações e pode ser encontrada ainda nas de seis anos de idade.

Durante a coleta de informações, foram observados apenas dois episódios envolvendo imitação. No primeiro, um menino do 1º ano C ao ver um boné com abas laterais, colocou-o na cabeça e começou a imitar o Chaves³, cantando a música do programa e utilizando seus bordões. A presença de um objeto evocou a lembrança de uma personagem admirada que ele quis imitar. Nessa idade, a questão não é

3 Personagem de seriado de televisão mexicano.

mais se a criança é capaz de imitar, mas se ela quer ou não imitar. No segundo episódio, um aluno do 1º ano B estava explicando para sua turma como havia resolvido determinado problema matemático, mas os outros não estavam prestando atenção. Ele disse que teria de usar o microfone, recurso que a professora às vezes utilizava para obter a atenção da turma. Então ele pegou uma calculadora, colocou próximo à boca e começou a falar mais alto e mais grave. Sua intenção parece não ter sido imitar a professora, mas obter o mesmo resultado que ela obtinha com esse recurso. Nessa fase, a criança já consegue adiar seus interesses imediatos e a imitação se torna racional e refletida. Ela imita a fim de obter afeição ou recompensa.

Os mais frequentes foram episódios envolvendo brincadeiras ficcionais que, muitas vezes, ocorriam dentro da sala de aula e poderiam ser consideradas como um meio de a criança se desligar das atividades impostas. Aos seis ou sete anos, apesar de variações individuais, a criança apresenta uma atenção ainda frágil e, após um período de tempo, ela não consegue se manter concentrada na atividade proposta e volta-se para outras atividades.

Por meio da ficção introduz-se na vida mental o uso de simulacros, sendo a brincadeira fundamental na passagem do simulacro à representação. Nas brincadeiras observadas, as crianças utilizavam lápis no lugar de espadas, caixas no lugar de armaduras e apontador como carrinho. Os espaços transformavam-se por meio da imaginação: o pátio externo era um parque no qual havia uma cela e as arquibancadas eram o Monte Everest. No primeiro cenário, durante a recreação, um menino do 1º B fingiu que estava preso em uma cela e pedia a ajuda da professora para libertá-lo. Esta entrou na brincadeira e abriu a porta da cela. O menino dizia que a polícia estava atrás dele e apontou para uma colega que passava por ali naquele momento. A menina entrou na brincadeira desempenhando o papel de policial atribuído pelo menino, porém, após algum tempo, juntou-se a outro grupo e ele continuou brincando sozinho. O outro episódio ocorreu durante a aula de Educação Física. O professor entregou bolas, bambolês e cordas para que as crianças brincassem livremente. Um

menino do 1º B abriu vários bambolês e os uniu formando um “fio telefônico”. Em seguida, pegou uma das extremidades, colocou na boca e pediu para que a pesquisadora colocasse a outra extremidade no ouvido, iniciando assim uma “conversa telefônica”. Enquanto isso ele subia nas arquibancadas dizendo que estava escalando o Evereste que tinha superpoderes: podia voar e tinha domínio sobre o ferro.

O pensamento permite infinitas possibilidades e é por meio da linguagem oral, e nessa idade ainda por gestos, que ele se expressa e se faz conhecer. As brincadeiras ficcionais apresentam riqueza de detalhes demonstrando grande senso de observação. Segundo Wallon, a criança está sempre alternando observação e ficção, embora quando esteja absorta em uma, não se desprenda totalmente da outra. “Suas observações não estão ao abrigo de suas ficções, mas suas ficções estão saturadas de suas observações” (WALLON, 2007, p. 67).

Enquanto a representação não se estabelece totalmente, o pensamento ainda necessita do movimento para se expressar. A professora de Artes ia trabalhar o tema *Cuidar do outro, cuidar do mundo* e, apresentando o quadro *Os Retirantes*, de Portinari, perguntou aos alunos se aquela imagem significava cuidar do outro. Um aluno respondeu que não, que aquilo era matar. Outro retrucou dizendo: “Se isso fosse matar, eles estariam assim ó...” enquanto fazia um gesto como se estivesse esfaqueando alguém. Como falta vigor à ideia para se formar, precisa recorrer ao gesto. À medida que a representação evolui necessita menos do movimento. Este, em sua função cinética, tende a diminuir dando lugar ao ato mental.

Movimento e autodisciplina mental: A autodisciplina mental ou atenção é uma capacidade que começa a surgir por volta dos seis anos e que permite à criança permanecer por mais tempo dedicada a uma mesma atividade, desconsiderando estímulos externos que não estejam relacionados a ela. Em situações nas quais a professora desenvolvia uma atividade oral, havia crianças que olhavam para ela sem piscar e com a boca entreaberta; havia também aquelas que se dedicavam a outra atividade, sem olhar para ela. Quando a professora

lançava uma pergunta para a classe, várias dessas crianças que pareciam desatentas respondiam, indício de que olhar para a professora não era o único indicador para evidenciar a atenção. Certa vez, a professora do 1º C perguntou como sabemos se alguém está nos escutando e uma aluna respondeu que temos que olhar para quem está falando. Essa ideia já havia sido verbalizada anteriormente pela professora em duas ocasiões e a aluna a reproduziu.

Como a capacidade de atenção ainda não se desenvolveu plenamente, a criança não possui controle sobre suas atividades, não sendo capaz de mudá-las (perseveração) ou de se fixar nelas (instabilidade). Um menino e uma menina do 1º C, em três episódios, voltaram-se para atividades que lhes davam prazer e não conseguiram se desvencilhar delas, indicando perseveração. Em dois desses episódios, eles ficaram desenhando, alheios à aula, e mesmo quando a professora saiu com os alunos para realizar uma atividade em outro espaço do prédio escolar, eles permaneceram, por vontade própria, desenhando na sala de aula. Em outro episódio, eles ficaram brincando com um bonequinho e um carrinho que haviam trazido de casa. Por outro lado, houve dois alunos também do 1º C que, durante 45 minutos de aula, não realizaram nenhuma das atividades propostas pela professora, tampouco se dedicaram a uma só tarefa. Ficaram brincando, mas a cada instante mudavam de atividade, não se fixando em nenhuma, o que caracteriza a instabilidade mental. Essa mudança de foco de interesse acaba provocando mudanças na postura, características da instabilidade motora. A mobilidade da criança na sala de aula, por sua vez, geralmente provoca uma reação do professor. A professora do 1º C solicitou várias vezes que os alunos permanecessem sentados, entretanto a imobilidade não garantiu a atenção desejada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As relações entre o ser vivo e o meio são de dependência e transformação mútuas. A escola, sendo, além de meio físico e de ação, um

meio funcional, possui uma função específica: proporcionar às crianças o acesso à cultura socialmente produzida e colocá-las em contato com novas formas de organização e de relações grupais. Mesmo que as crianças tenham frequentado anteriormente a educação infantil, o ensino fundamental configura-se de forma diferente em relação aos objetivos, à organização espacial e às relações interpessoais. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) assinala a necessidade de integração e continuidade dos processos de aprendizagem na transição da educação infantil para o ensino fundamental, bem como a necessidade do estabelecimento de estratégias de acolhimento e adaptação para crianças e professores (BRASIL, 2017). Vale lembrar a afirmação de Zazzo de que, por volta dos seis anos, época de ingresso no ensino fundamental, a criança encontra-se em processo de maturação psicobiológica e “a escola atua como estímulo nesse processo de maturação, para dar forma e conteúdo às condutas intelectuais e sociais” (ZAZZO, 1975, p. 369-370, tradução nossa).

A criança que ingressa no ensino fundamental ainda apresenta grande necessidade de movimento. É por meio do movimento que ela vive dinamicamente o espaço e é essa vivência do espaço que possibilitará o desenvolvimento do espaço mental. Para tanto é preciso que a escola repense o papel do espaço, pois a forma como este é concebido e organizado interfere na aprendizagem. A organização dos elementos do espaço físico constitui um ambiente de aprendizagem que pode chamar a atenção sobre determinados materiais e não sobre outros, pode convidar a movimentar-se lentamente ou rapidamente, bem como promover a independência, aumentar ou encurtar os períodos de atenção. Mais do que um conteúdo programático e um facilitador da aprendizagem, o espaço é um fator de aprendizagem.

Enquanto a função simbólica não se estabelece, o gesto é fundamental na expressão da criança. Assim, a motricidade não deveria fazer parte apenas do currículo de Educação Física, deveria ser contemplada no planejamento de todos os componentes curriculares, principalmente nos anos iniciais do ensino funda-

mental. A integração do movimento às atividades provavelmente possibilitaria uma gestão de classe mais tranquila. “[...] a criança de seis anos encontra-se no espaço de interseção da educação infantil com o ensino fundamental. Sendo assim, o planejamento de ensino deve prever [...] atividades que alternem movimentos, tempos e espaços” (GOULART, 2007, p. 87).

Em virtude da maturação incompleta dos centros nervosos de inibição e de discriminação, a criança de seis anos apresenta, além da necessidade de movimento, falta de atenção e de concentração. Considerando tudo isso, o professor pode planejar atividades que envolvam movimento, atividades com duração mais curta, atividades que exijam mais atenção intercaladas com atividades que impliquem em movimento, e ir gradualmente ampliando esse período de exigência de concentração e atenção.

As brincadeiras não dirigidas também são importantes no desenvolvimento das funções motoras e no exercício da função simbólica. “[...] o brincar é um espaço de apropriação e constituição pelas crianças de conhecimentos e habilidades no âmbito da linguagem, da cognição, dos valores e da sociabilidade” (BORBA, 2007, p. 39). Borba esclarece que, apesar da significativa produção teórica sobre a importância da brincadeira para o desenvolvimento e a aprendizagem, ainda persiste nas escolas a ideia de que o brincar é uma atividade de menor importância na formação da criança. A escola pode proporcionar espaço e tempo para essas brincadeiras, nas quais a criança possa exercitar a função simbólica que está despontando. Também pode oferecer objetos e materiais que estimulem a imaginação e sirvam de suporte à sua fantasia. É desejável que o professor esteja aberto para participar do universo imaginário, pois muitas vezes as crianças o chamam para brincar e, quando o convite é aceito, elas se deleitam com essa cumplicidade. É interessante observar que, nesse faz de conta, elas sabem distinguir a ficção da realidade e suas fantasias estão impregnadas de suas observações e de seu conhecimento (WALLON, 2007).

Nosso objetivo, ao apresentar um recorte da investigação empreendida, foi evidenciar, para professores e gestores, a necessidade de se dar a devida importância à motricidade, ao espaço e às brincadeiras para o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança. Conhecendo as características do desenvolvimento infantil, o professor dos anos iniciais do ensino fundamental pode aceitar certas atitudes, como desatenção e mobilidade que ainda independem da vontade da criança naquela etapa.

Em que pese a impossibilidade de apresentar outros episódios neste capítulo, as observações nos deram indícios para afirmar que o movimento, como promotor de aprendizagem, é pouco aproveitado. Considerando as duas turmas observadas, a professora do 1º B parecia compreender a necessidade de seus alunos e planejava atividades que envolviam movimento, bem como participava de suas brincadeiras fictícias. Em relação à professora do 1º C podia-se perceber que suas aulas eram planejadas, ricas em materiais, porém o movimento não fazia parte delas. Em decorrência, os alunos se movimentavam muito pela sala de aula e a professora perdia boa parte do tempo solicitando que sentassem.

A tradição intelectualista de valorizar o cognitivo em detrimento do motor e do afetivo e não perceber a integração entre os conjuntos persiste. Por outro lado, é “preciso lembrar que o professor é também uma pessoa completa, com afeto, cognição e movimento [...] e, ao propiciar um ambiente mais adequado ao desenvolvimento desse aluno, promove, em si próprio, modificações no desempenho de seus papéis” (ALMEIDA, 2004, p. 138). A escola tem uma grande responsabilidade para com cada indivíduo que recebe. Quando nos referimos às crianças de seis anos, essa responsabilidade consiste em instrumentalizá-las com os elementos culturais e linguísticos, favorecendo o avanço da função simbólica e do pensamento categorial e, conseqüentemente, o refinamento dos gestos e a transformação do ato motor em ato mental.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Ser professor: um diálogo com Henri Wallon. In: MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. *A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon*. São Paulo: Edições Loyola, 2004, p. 119-140.
- ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Cognição, corpo e afeto. In: REGO, Teresa Cristina (Org.). *Henri Wallon: afetividade e construção do sujeito: a psicogenética walloniana e sua importância para os estudos contemporâneos*. São Paulo: Editora Segmento, 2018, p. 21-38.
- BORBA, Ângela Meyer. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007, p. 33-45.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sara. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2019.
- CINTRA, Fátima Bissoto Medeiros. *Crianças de seis anos no ensino fundamental: em foco a dimensão motora*. Orientador: Laurinda Ramalho de Almeida. 2012, 103 p. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- GAUTHIER, Clermont; MARTINEAU, Stéphane. Triângulo didático-pedagógico: o triângulo que pode ser visto como quadrado. *Educação nas Ciências*, Rio Grande do Sul, ano 1, n. 1, p. 46-77, jan./jun. 2001.
- GOULART, Cecília. A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos norteadores. In: *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007, p. 85-96.
- HADDAD, Lenira; HORN, Maria da Graça Souza. Criança quer mais do que espaço. *Educação: educação infantil*, São Paulo, n. 1, p. 42-59, set. 2011.
- HORN, Maria da Graça Souza. *Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACIEL, Diva Albuquerque; DANTAS, Heloysa. Desenvolvimento psicomotor e prelúdios da inteligência: a concepção walloniana. *Psicologia: teoria e pesquisa*, vol. 9, n. 1, p. 23-38, 1993.

MAHONEY, Abigail Alvarenga. Introdução. In: MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. (Org.). *Henri Wallon: psicologia e educação*. São Paulo: Edições Loyola, 2009, p. 9-18.

TRAN-THONG. *Estádios e conceito de estágio de desenvolvimento da criança na psicologia contemporânea*, vol. 1. Porto: Edições Afrontamento, 1987.

WALLON, Henri. A importância do movimento no desenvolvimento psicológico da criança. In: WALLON, Henri. *Psicologia e educação da infância*. Lisboa: Editora Estampa, 1975a, p. 75-82.

_____. Como se desenvolve na criança a noção do próprio corpo. In: *Objetivos e métodos da psicologia*. Lisboa: Editora Estampa, 1975b, p. 209-262.

_____. O real e o mental. In: WALLON, Henri. *Psicologia e educação da infância*. Lisboa: Editora Estampa, 1975c, p. 297-351.

_____. Os meios, os grupos e a psicogênese da criança. In: WALLON, Henri. *Psicologia e educação da infância*. Lisboa: Editora Estampa, 1975d, p. 163-179.

_____. *Psicologia e educação da infância*. In: WALLON, Henri. *Psicologia e educação da infância*. Lisboa: Editora Estampa, 1975e, p. 9-21.

_____. Matérialisme dialectique et psychologie. In: JALLEY, Emile; MAURY, Liliane. *Henri Wallon: psychologie et dialectique: écrits de 1926 à 1961*. Paris: Messidor, 1990, p. 128-139.

_____. *A evolução psicológica da criança*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. *Do ato ao pensamento: ensaio de psicologia comparada*. Petrópolis: Vozes, 2008.

ZAZZO, René. El niño de seis años. In: LEIF, Joseph; JUIF, Paul. *Textos de psicologia del niño y del adolescente*. Madrid: Narcea, 1975, p. 369-371.

_____. *Psicologia y marxismo: la vida y la obra de Henri Wallon*. Madrid: Pablo Del Rio, 1976.



PROGRAMAÇÃO INFORMATIZADA DE ENSINO DO VERBO SER EM LÍNGUA ESPANHOLA

Rosana Valiñas Llausas
Melania Moroz

Nas escolas públicas brasileiras, é ministrado o ensino de inglês, havendo também a possibilidade de ser ofertada língua espanhola para alunos do Ensino Médio. Assim, é importante realizar pesquisas sobre o ensino de segunda língua para auxiliar os professores e a Análise do Comportamento pode apresentar contribuições valiosas, com estudos relacionados à equivalência de estímulos (SIDMAN e TAILBY, 1982), cuja origem é o estudo de Sidman (1971), que treinou relações condicionais entre palavras faladas, palavras impressas e figuras. Para tanto, utilizou o procedimento *matching to sample* - MTS (escolha de acordo com o modelo); no MTS, apresentam-se um estímulo-modelo (figura, ou palavra ditada, ou palavra impressa, etc) e pelo menos dois estímulos-escolha (figuras, ou palavras ditadas, ou palavras impressas etc), sendo que o participante deve escolher um dos estímulos-escolha que corresponde ao estímulo-modelo apresentado.

Conforme destacado por Stomer, Mackay e Stoodard (1992), a equivalência de estímulos envolve uma rede de relações entre estímulos e respostas. Na rede de equivalência de estímulos apresentada há estímulos sonoros (ditados) e visuais (impressos, figuras), no caso, palavra ditada (A), figura (B) e palavra impressa (C). Nas relações entre estímulo modelo e estímulos de escolha (AB, AC, BC, e vice versa), as respostas são de seleção (de escolha

do estímulo considerado correspondente ao modelo). Nessa rede há também respostas que devem ser produzidas pelo participante; é o caso de nomear algo (D), escrever algo sequenciando letras (E) ou de forma manuscrita (F); a esse grupo, pode-se acrescentar traduzir algo (T) para outra língua.

Polson e Parsons (2008) denominam tais respostas de respostas de seleção e respostas de produção, respectivamente. Segundo os autores, selecionar a resposta é mais fácil que construir a resposta, visto que no primeiro caso o participante pode acertar a alternativa, a partir de (ficando sob controle de) apenas uma parte do estímulo, enquanto no segundo ele necessita ficar sob controle de todo o estímulo para produzir uma resposta correta.

Conforme proposto por Sidman e Tailby (1982), através do ensino de relações condicionais entre os estímulos, eles podem se tornar equivalentes, isto é eles se tornam substituíveis entre si, afetando de forma similar o indivíduo e possibilitando a emergência de repertórios não ensinados diretamente; isso ocorre se forem ensinadas, pelo menos, duas relações, com um elemento em comum (nódulo). Sidman (1971) verificou que, ensinando a relação AB (palavra ditada-figura) e a relação AC (palavra ditada-palavra impressa), emergiram, sem ensino direto, a relação palavra impressa-figura (CB) e vice-versa (BC) e a nomeação da palavra impressa (CD, usualmente denominada leitura). Emergiram duas respostas de seleção (BC e CD) e uma resposta de produção (CD). Assim, ao se falar em equivalência de estímulos, deve-se considerar a ocorrência de substituição dos estímulos entre si e o aparecimento de respostas não ensinadas diretamente.

Dentre os estudos baseados em equivalência de estímulos podem ser citados o trabalho sobre concordância verbal em árabe para nativos de inglês (IMAN e CHASE, 1988); palavras em inglês para nativos de espanhol (AGUAYO e SORIANO, 1996); palavras em norueguês e russo para nativos de língua espanhola (VARGAS e HURTADO, 2003); escrita e pronúncia de palavras em chinês

para nativos de língua espanhola (ROJAS e RODRIGUES, 2008), números e palavras em língua indígena (Dakota) para falantes de inglês (HAEGELE, MCCOMAS, DIXON e BURNS, 2011), substantivos no singular/plural e masculino/feminino em Islandês para falantes nativos de inglês (SIGURÐARDÓTTIR e SHRIVER, 2012), vocabulário em russo para falantes nativos de inglês (PLACERES, 2014) e o ensino para responder perguntas em Galês a falantes de inglês (MAY, DOWNS, MARCHANT e DYMOND, 2016). Em todos os trabalhos, os resultados foram positivos indicando a emergência de relações não diretamente ensinadas. No ensino de língua espanhola, especificamente, destaca-se o trabalho de Joyce e Joyce (1993) que ensinou palavras em espanhol para nativos de língua inglesa.

No caso do espanhol e do português, ambas são línguas indo-europeias derivadas do latim e que se desenvolveram na Península Ibérica aproximadamente no mesmo período. Segundo Carvalho, Messias e Días (2015), os léxicos da língua espanhola e da língua portuguesa contêm muitos elementos similares, porém os idiomas diferem significativamente na pronúncia e na semântica ou no uso das palavras. Em alguns casos, as diferenças linguísticas entre o espanhol e o português se revelam mais na língua escrita do que na língua oral, por causa das diferenças nas convenções ortográficas (por exemplo “ç” representa o /s/ surdo antes de “a”, “o”, ou “u” e nunca se usa este caracter em início ou final de palavra; no espanhol não existe “ç”, usando-se o “s”). Em outros casos, nas duas línguas o vocabulário é escrito de forma igual, porém é pronunciado de modo diferente, por exemplo, na sílaba tônica, em encontros consonantais e em som próprio a cada idioma (por exemplo, a palavra “mesa” em português tem o som /z/, enquanto que em espanhol o som é /s/).

No caso do verbo ser, no modo indicativo, a língua portuguesa apresenta oito pronomes pessoais, sendo que em espanhol são 12 pronomes. As diferenças residem: - na variação entre masculino e feminino para a 1ª e 2ª pessoas do plural (*nosotros/nosotras, vosotros/vosotras*) e no pronome formal (*usted/ustedes*); na pronúncia do som

/ll/, inexistente em português e presente no espanhol; na escrita de *ella, ellas, ellos*, pois em português não existe “ll”, e de *nosotros/nosotras, vosotros/vosotras*, pois em espanhol o som /s/ é escrito com “s” e no português é escrito com “ss”.

Não tendo sido identificados estudos ensinando língua espanhola para nativos de língua portuguesa, e considerando a necessidade de investigar procedimentos de ensino para a aplicação em sala de aula, o presente estudo teve o objetivo de ensinar o verbo *ser* no presente do modo indicativo em espanhol, para alunos brasileiros. Os repertórios de interesse foram: conjugar oralmente o verbo *ser* correspondente à figura (BD); ler a conjugação impressa do verbo *ser* (CD); traduzir para o português o verbo *ser* ditado (AT) e impresso (CT); escrever, de forma manuscrita, o verbo *ser* ditado (AF); selecionar o verbo *ser* impresso diante do verbo ditado (AC).

A REALIZAÇÃO DA INTERVENÇÃO

Participaram seis alunos, com idade variando entre 16 e 18 anos, que frequentavam os 1º e 2º anos do Ensino Médio da rede pública de ensino. Os participantes relataram não possuir parentes ou amigos que falassem espanhol (apenas P1 informou que o pai e o avô eram fluentes em língua inglesa) e não ter tido contato com a língua espanhola por meio de filmes, internet, livros, ou por curso de espanhol.

As atividades foram realizadas na sala de informática; os seis participantes estavam na mesma sala, cada qual em um computador com tela de 15 polegadas, mouse e fones de ouvido. Utilizou-se o *software* MestreLibras (ELIAS e GOYOS, 2013), no qual foram inseridas as atividades.

Trabalhou-se com estímulos sonoros e visuais, quais sejam: verbo *ser em espanhol* ditado pelo computador (A), imagens/figuras representativas da conjugação (B) e verbo *ser* em espanhol escrito em letras de imprensa (C). Os estímulos (ditados e escritos) foram:

yo soy, tú eres, él es, ella es, usted es, nosotros somos, nosotras somos, vosotros sois, vosotras sois, ellos son, ellas son, ustedes son. As imagens (B) eram em preto e branco e correspondiam às diferentes pessoas do verbo. A seguir, exemplos da relação palavra ditada-imagem (AB) referente à *yo soy* e da relação palavra ditada-palavra impressa (AC) referente a *ellas son*.

Ilustração 1 – Imagem referente à conjugação *yo soy* e *ellas son*.



O procedimento constou de: avaliação do repertório inicial, ensino (relações AB, AC e AE); teste de emergência (relações entre figura e verbo impresso - CB e BC), avaliação do repertório final. As orientações aos participantes foram dadas no início das sessões, de modo coletivo, e as atividades foram realizadas individualmente.

Avaliação do Repertório Inicial. Antes do ensino, realizou-se o diagnóstico do conhecimento dos participantes sobre o verbo ser. Para tanto, foram avaliadas as seguintes relações com respostas de produção: a tradução oral para o português do verbo impresso (CT); a leitura do verbo impresso (CD); tradução oral para o português do verbo ditado (AT); nomeação da figura (BD); escrita manuscrita em espanhol do verbo ditado (AF); escrita do verbo ditado com seleção das letras (AE). Também foram avaliadas relações com respostas de seleção, quais sejam: relação verbo ditado - verbo impresso (AC); relação verbo ditado – figura (AB); relação figura-verbo impresso (BC); relação verbo impresso – figura (CB). Para cada relação foram utilizados 12 itens, totalizando 120 itens de avaliação.

Ensino e Teste de Emergência. Foram ensinadas três relações: verbo ditado – figura (AB) e verbo ditado – verbo impresso (AC) e verbo ditado – escrita do verbo selecionando letras (AE).

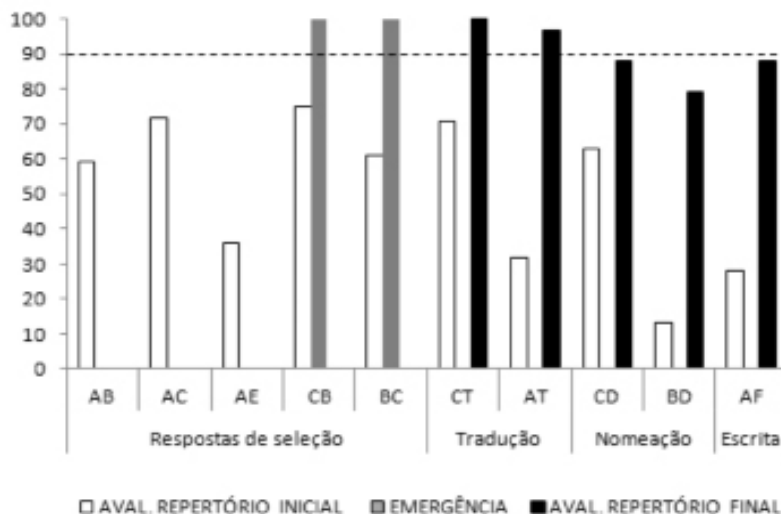
Foram realizadas três fases de ensino. Na Fase 1 ensinou-se a conjugação do verbo na 1ª e 3ª pessoas do singular e do plural (*yo soy, nosotros somos, nosotras somos, ella es, él es, ellas son, ellos son*). Na Fase 2 ensinou-se a conjugação do verbo na 2ª pessoa do singular e do plural (*tú eres, usted es, vosotros sois, vosotras sois, ustedes son*). Na Fase 3 ensinou-se a conjugação total do verbo (*yo soy, tú eres, él es, ella es, usted es, nosotros somos, nosotras somos, vosotros sois, vosotras sois, ellos son, ellas son, ustedes son*). Nas três fases de ensino, cada estímulo modelo podia ser ouvido uma única vez, na tentativa; durante cada fase de ensino, o participante repetia as tentativas de cada relação ensinada, até atingir 100% de acertos. Atingido o critério, realizava-se o Teste de Emergência das relações não ensinadas, entre a figura e o verbo impresso (BC e CB). O participante passava para uma nova fase de ensino, se obtivesse 90% de acertos, caso contrário, repetia as atividades da Fase em questão.

Avaliação do Repertório Final. Após o último Teste de Emergência (Fase 3), realizou-se nova avaliação, testando-se a emergência das cinco relações não diretamente ensinadas: tradução oral do verbo impresso (CT), leitura do verbo impresso (CD), nomeação oral da figura (BD), tradução oral do verbo ditado (AT) e escrita manuscrita em espanhol do verbo ditado (AF). Para tanto, foram utilizados os mesmos itens da Avaliação do Repertório Inicial.

RESULTADOS OBTIDOS

O desempenho dos participantes na Avaliação do Repertório Inicial, Teste de Emergência e Avaliação do Repertório Final é exposto no Gráfico 1, a seguir. As relações entre verbo ditado-figura (AB), verbo ditado-verbo impresso (AC) e verbo ditado-verbo escrito com escolha de letras (AE) foram pré-testadas e ensinadas, portanto, não foram pós-testadas.

Gráfico 1 - Porcentagem média de acertos do grupo em cada relação, na Avaliação do Repertório Inicial, Emergência e Avaliação do Repertório Final.



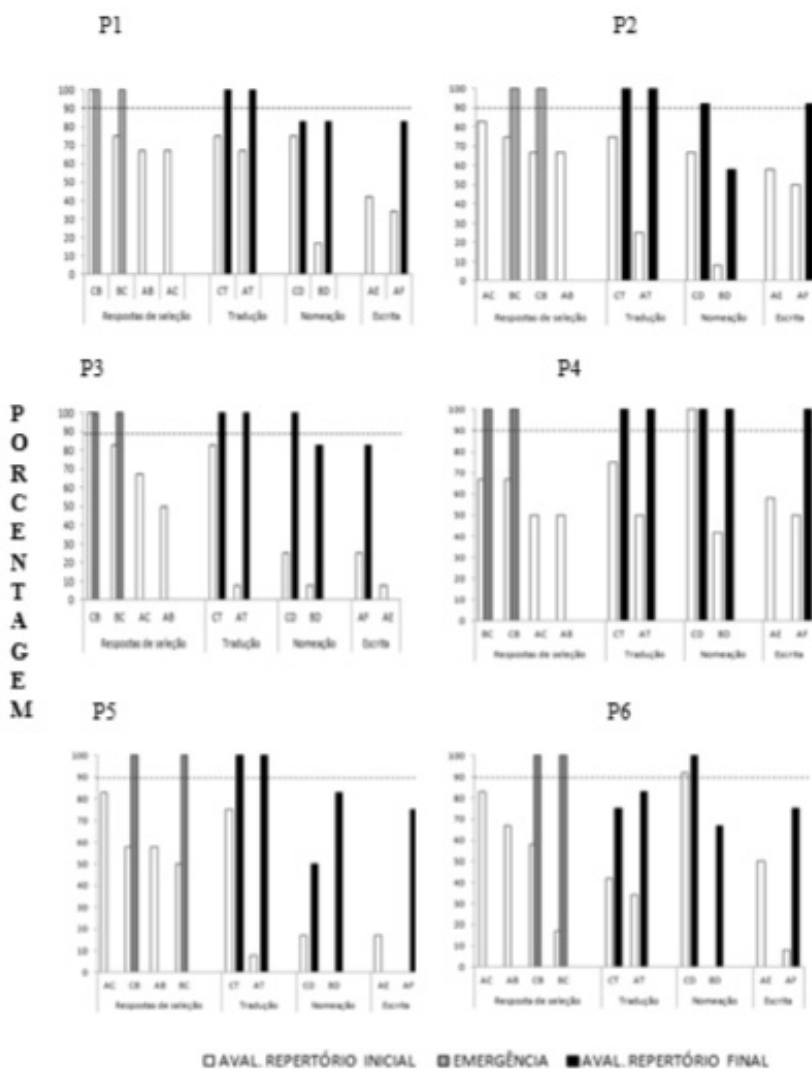
Antes do Ensino, o grupo apresentou seu melhor desempenho na relação entre verbo impresso e figura (CB e BC, com 75% e 62% de acertos, respectivamente), na tradução e leitura do verbo impresso (CT e CD, com 71% e 62% de acertos, respectivamente), na relação entre verbo ditado-verbo impresso (72% de acertos) e verbo ditado-figura (59% de acertos). Já o pior desempenho ocorreu nas relações em que se exigia a nomeação oral da figura (BD, com 13% de acertos), a escrita, seja por escolha de letras (AE, com 36% de acertos) seja manuscrita (AF, com 28 % acertos) e a tradução (AT, com 32% de acertos). Verifica-se que, além da relação BD, o pior desempenho foi nas relações com respostas de produção e estímulo auditivo (ditado).

É preciso destacar que, nas relações que exigem resposta de seleção (AB, AC, BC e CB), o grupo apresentou média de 67% de acertos, enquanto nas respostas de produção (CT, AT, CD, BD, AE e AF) obteve 40% de acertos. Comparando as relações cujo modelo é o verbo impresso (CB, CT, CD) com aquelas cujo modelo é o verbo ditado (AB, AC, AT, AE e AF), foram obtidas médias de 70% quando o verbo era impresso e de 45% quando o verbo era ditado. Em re-

sumo, houve melhor desempenho nas respostas de seleção do que nas de produção e melhor desempenho nos estímulos impressos do que nos auditivos.

A seguir, o Gráfico 2 apresenta o desempenho de cada participante nas diferentes relações avaliadas.

Gráfico 2 - Porcentagem média de acertos de cada participante em cada relação, na Avaliação do Repertório Inicial, Emergência e Avaliação do Repertório Final.



Quando se focaliza cada aluno, individualmente, verifica-se que há variações grandes antes do ensino. P1 obteve, no computo geral, média de 61,9% de acertos. Nas respostas de seleção de alternativas (CB, BC, AB e AC), apresentou 77,3 % de acertos. Nas respostas de produção (CT, AT, CD, BD, AE, AF) obteve 51,6% de acertos. O pior desempenho foi na nomeação da figura (BD, com 17%) e na escrita, seja selecionando palavras (AE) seja manuscrita (AF), a partir do estímulo auditivo, nas quais obteve entre 34% e 42% de acertos.

P2 apresentou, no cômputo geral, média de 57,5 % de acertos. Próximo ao desempenho de P1, apresentou 73% de acertos nas respostas de seleção e 47,1 % nas de produção. O pior desempenho ocorreu na nomeação da figura (BD, com 8% de acertos) e na tradução do verbo ditado (AT, com 25% de acertos).

No cômputo geral, a média de P3 foi de 45,7% de acertos. Nas respostas de seleção, obteve 75% de acertos e nas de produção apenas 26,1 %. O pior desempenho foi na nomeação da figura (BD), na tradução do verbo ditado (AT) e na escrita com seleção de letras do verbo ditado (AE), com 8% de acertos, e na leitura (CD) e na escrita manuscrita do verbo ditado, com 25% de acertos (AF).

No geral, P4 obteve média de 60,9 % de acertos. Nas respostas de seleção, obteve 58,5% de acertos e nas de produção 62,5 %, apresentando médias próximas nos dois tipos de resposta. O pior desempenho foi na nomeação da figura (BD, com 42% de acertos).

A média geral de P5 foi 36,6% de acertos. Nas respostas de seleção, obteve média de 62,2 % de acertos e nas de produção 19,5 %. O pior desempenho ocorreu nas relações BD e AF, nas quais não obteve acertos, na tradução do verbo ditado (AT, com 8%); na leitura (CD) e na escrita do verbo ditado selecionando letras (AE) não superou 17% de acertos. Este participante foi o que apresentou o menor conhecimento do verbo ser, em espanhol.

A seguir, serão apresentados os resultados após o ensino. Vale lembrar que foram ensinadas as relações AC, AB e AE, e testado

o desempenho em relações não ensinadas, tanto as que exigem respostas de seleção (BC e CB, no Teste de Emergência) quanto as que exigem respostas de produção (CT, AT, CD, BD, AF).

No Teste de Emergência, o grupo atingiu 100% de acertos. Na Avaliação do Repertório Final, o grupo obteve média geral de 90,4% de acertos.

Em todas as relações testadas houve mudança positiva no desempenho do grupo. Antes do ensino, as médias mais altas de acertos do grupo foram obtidas em respostas de seleção (CB e BC), na tradução do verbo impresso (CT) e na leitura do verbo (CD), tendo as médias ficado entre 61% e 75% de acertos. Após o ensino, a pior média foi na nomeação da figura (BD, com 79%), sendo que nas demais, o grupo obteve entre 88% e 100% de acertos, destacando-se a diferença marcante na tradução e na escrita manuscrita a partir do verbo ditado (AT e AF, respectivamente) e na nomeação oral da figura (BD).

Focalizando o desempenho de cada participante, verificou-se que todos obtiveram entre 83% e 100% de acertos em todas as relações testadas, exceto P2 na nomeação da figura (BD, com 58% de acertos) e P5 na leitura (CD, com 50% de acertos) e escrita manuscrita do verbo ditado (AF, com 75% de acertos). Ambos haviam apresentado as piores médias antes do ensino, sendo expressivas as mudanças em seus repertórios após o ensino.

O Tabela 1 apresenta o número total de erros e de tentativas sem resposta na Avaliação do Repertório Inicial e na Avaliação do Repertório Final, para cada pessoa da conjugação do verbo *ser*.

Observa-se que, antes do ensino, os participantes apresentaram elevado número de erros (211) e de ausência de respostas (109). Na Avaliação do Repertório Final, houve redução evidente no número total de erros e de resposta; os erros concentraram-se na nomeação da figura (BD) e na escrita manuscrita do verbo ditado (AF). Antes do ensino, a conjugação com maior número de erros foi a formal (*usted es* e *ustedes son*) e a 2ª pessoa do plural (*vosotros sois*), dificuldade superada após o procedimento de ensino.

Tabela 1 - Número total de erros e ausência de resposta, na Avaliação de Repertório Prévio e Avaliação do Repertório Final para cada pessoa do verbo.

Verbos	Avaliação do Repertório Inicial			Avaliação do Repertório Final		
	Erros	Sem resposta	Total	Erros	Sem resposta	Total
Yo soy	5	5	10	0	0	0
Tú eres	18	8	26	2	1	3
Él es	22	7	29	6	0	6
Ella es	20	4	24	2	0	2
Usted es	28	15	43	1	2	3
Nosotros somos	12	8	20	6	0	6
Nosotras somos	13	6	19	3	1	4
Vosotros sois	22	12	34	3	2	5
Vosotras sois	17	10	27	3	1	4
Ellos son	18	12	30	1	0	1
Ellas son	17	7	24	2	0	2
Ustedes son	19	15	34	2	1	3
Total	211	109	320	31	8	39

Nota. Não foram computadas as relações ensinadas: AB, AC e AE. Contou-se como uma unidade o erro ou ausência de resposta que ocorreu no pronome ou no verbo ou em ambos.

O tempo gasto para realizar as três fases de ensino, inclusive as refações, variou entre 37 e 52 minutos, ou seja, foi utilizada menos de uma hora de ensino. A relação em que os participantes demoraram mais tempo para atingir o critério de desempenho foi a AE (escrita do verbo ditado, selecionando cada uma das letras), enquanto que as relações que exigiam respostas de seleção foram as que demoraram menos tempo.

REFLETINDO SOBRE OS RESULTADOS

Como visto, os participantes afirmaram não ter contato com a língua espanhola. No entanto, na avaliação do repertório antes do ensino verificou-se que na relação verbo impresso - figura (CB) e na tradução do verbo impresso (CT e CD), o grupo de participantes obteve média em torno de 70% de acertos. O que poderia explicar esse bom desempenho?

Como já exposto, há similaridades entre as línguas portuguesa e espanhola na conjugação escrita do verbo, o que pode ter colabo-

rado para os acertos, pois como salientado por Houmanfar, Hayes e Herbst (2005) e Nemati e Taghizadih (2013), a primeira língua atua como um dos fatores importantes na aquisição e manutenção da segunda língua, sendo que a similaridade entre ambas é um fator facilitador de sua aquisição, enquanto as diferenças como fator dificultador. No caso, a semelhança entre português e espanhol no estímulo visual (verbo impresso) facilitaria a tradução para o português (CT), havendo maior dificuldade nas relações com estímulos sonoros que exigem a compreensão auditiva, como na tradução para o português e na escrita manuscrita a partir do estímulo sonoro (AT e AF), o que de fato foi atestado.

Ao avaliar o desempenho após o ensino, verificou-se que o grupo apresentou nível máximo de acertos nas relações entre verbo impresso e figura (CB e BC) e acima de 90% de acertos nas demais relações (CT, AT, CD, BD e AF). Ocorreu drástica redução no número de erros cometidos, melhorando o desempenho não apenas nas respostas de seleção (CB e BC), mas também nas respostas produtivas, passando a traduzir para o português não apenas o verbo impresso, mas também o verbo ditado, a ler verbos em espanhol e a escrever, de forma manuscrita em espanhol o verbo ditado. Como destacado por Polson e Parsons (2000), respostas de seleção são mais fáceis de adquirir do que as produtivas, sendo que o procedimento de ensino proposto permitiu o aprendizado de ambas, em no máximo 52 minutos.

Verificou-se, com o presente estudo, que a partir do ensino de apenas três relações (AB, AC e AE) ocorreu a emergência de relações não diretamente ensinadas, conforme preconizado por Sidman e Tailby (1982), permitindo a aprendizagem de repertórios complexos, como compreensão auditiva, tradução, leitura e escrita manuscrita, em curto espaço de tempo.

Estudos realizados anteriormente (JOYCE e JOYCE, 1993; AGUAYO e SORIANO, 1996); VARGAS e HURTADO, 2003; ROJAS e RODRIGUEZ, 2008; HAEGELE, MCCOMAS, DIXON e BURNS, 2011;

PLACERES, 2014) avaliaram os efeitos da intervenção sobre a aprendizagem de tradução; o presente estudo expande as possibilidades de aplicação visto que além da tradução avaliou a aprendizagem da escrita. Ainda, os resultados deste estudo indicam a possibilidade de aplicar programações de ensino no contexto escolar para ensinar conteúdos acadêmicos, baseados no modelo de equivalência de estímulo, conforme preconizado por Stromer, Mackay e Stoddard (1992).

Como descrito, embora os testes tenham sido individuais, durante o ensino os participantes atuaram em contexto coletivo, isto é no mesmo espaço físico. Como já explicitado, os seis participantes foram alocados, cada qual em um computador, em uma mesma sala. Realizavam as respectivas atividades, previamente inseridas no computador, segundo o seu próprio ritmo, pois o software foi programado para avançar somente quando o patamar estabelecido fosse atingido. Assim, é possível conciliar o respeito ao ritmo de aprendizagem de cada participante com situações que se aproximam do contexto escolar.

Em relação aos erros cometidos, alguns aspectos devem ser considerados, sugerindo-se focalizá-los na realização de novos estudos.

1) Na conjugação da 3ª pessoa formal – *usted es* e *ustedes son* – o elevado número de erros e de ausência de resposta se deveu ao fato dessa conjugação não possuir correspondente em língua portuguesa. Na conjugação das 1ª e 2ª pessoas do plural - *nosotros(as) somos* e *vosotros(as) sois* - os participantes utilizavam “ss”, como em português, ou usavam a expressão “nós outros” e “vós outros”, havendo mistura entre elementos das duas línguas. Na conjugação da 3ª pessoa do singular e plural – *ella es, ellos son, ellas son* – os erros foram relativos à pronúncia do “ll”, que inexistente em português.

2) Tanto na leitura (CD) quanto na nomeação (BD), solicitava-se do participante a pronúncia correta em língua espanhola a partir

de modelo não sonoro, o que poderia dificultar o desempenho, conforme já apontado anteriormente. Porém observou-se que a primeira relação apresentou patamares de acertos mais elevados tanto no Pré-Teste quanto no Pós-Teste; há, pois, indícios de que um outro fator contribuiu para a dificuldade identificada na relação BD: as figuras utilizadas. Para a identificação da pessoa do verbo representada pela figura, o participante deveria ficar sob controle de elementos sutis nos estímulos (por exemplo, o dedo apontando para alguém, no caso *ella es, ellas son, ellos son*, ou apontando para si próprio, no caso *yo soy*; o balão de diálogo indicando que alguém se dirigia a outrem, etc).

3) É importante desenvolver a discriminação auditiva no ensino de línguas, conforme destacado por Shimamune e Smith (1995). No presente trabalho, verificou-se que, antes do ensino, a tradução (AT) e a escrita manuscrita (AF) do verbo ditado, que exigia a escuta discriminativa do estímulo auditivo, apresentaram baixo nível de acertos. Como, após o ensino, os participantes melhoraram o desempenho na tradução e na escrita manuscrita a partir do estímulo auditivo (AT e AF), pode-se concluir que passaram a discriminá-los e que a escolha do estímulo sonoro (A), como nóculo das relações ensinadas (AB, AC e AE), provavelmente favoreceu a aquisição desse repertório.

4) Durante o ensino, o desempenho dos participantes, na relação AE (verbo ditado - escrita com escolha de letras), levou mais tempo para atingir o critério estabelecido (100% de acertos) do que nas demais relações. Na relação AE, o participante deveria ter compreensão auditiva e escolher letra a letra, na sequência correta; se escolhesse uma única letra incorreta, era iniciada nova tentativa. A relação AE, diferentemente das relações AB e AC, refere-se à escrita, que exige discriminação das partes (letras) que compõem o estímulo (verbo), fato que se mostrou mais difícil para os participantes.

Pelo exposto, pode-se concluir que o procedimento de ensino com base no modelo de equivalência de estímulos foi efetivo para o aprendizado do verbo *ser* em espanhol, como segunda língua, produzindo-se efeitos positivos em tempo reduzido. Sendo factível aplicá-lo em contexto coletivo, é um procedimento de ensino que pode ser utilizado, em sala de aula, por professores de espanhol.

REFERÊNCIAS

- AGUAYO, L. V.; SORIANO, V. M. C. Lectura de palabras sencillas en dos idiomas: una aplicación de las relaciones de equivalência. *IberPsicologia*, v. 1, n. 1, p. 22-36, 1996.
- CARVALHO, K. C. H. P.; MESSIAS, R. A.; DIAS, A. M. Teletandem within the context of closely-related languages: a Portuguese-Spanish interinstitutional experience. *DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, v. 31, n. 3, p. 711-728, 2015.
- ELIAS, N. C.; GOYOS, C. MestreLibras no ensino de sinais: tarefas informatizadas de escolha de acordo com o modelo e equivalência de estímulos. In: E. G. Mendes & M. A. Almeida. (Eds.), *Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva*, p. 223-224. Araraquara: Junqueira e Marin Editora, 2013.
- HAEGELE, K. M.; MCOMAS, J. J.; DIXON, M.; BURNS, M. K. Using a Stimulus Equivalence Paradigm to Teach Numerals, English Words, and Native American Words to Preschool-Age Children. *Journal of Behavioral Education*, v. 20, n. 4, p. 283-296, 2011. <http://dx.doi: 10.1007/s10864-011-9134-9>
- HOUMANFAR, R., HAYES, L. J.; HERBST, S. An analog study of first language dominance and interference over second language. *Analysis Verbal Behavior*, v. 21, p. 75-98, 2005.
- IMAN, A. A.; CHASE, P. N. A stimulus equivalence model of syntactic classes. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, v. 14, n. 1, p. 11-21, 1988.
- JOYCE, B. G.; JOYCE, J. H. Using stimulus equivalence procedures to teach relationships between English and Spanish words. *Education & Treatment of Children*, n. 16, p. 1-17. 1993.
- MAY, R. J.; DOWNS, R.; MARCHAT, A.; DYMOND, S. Emergent verbal behavior in preschool children learning a second language. *Journal of Applied Behavior Analysis*, v. 49, p. 1-6, 2016. <http://dx.doi: 10.1002/jaba.301>.

NEMATİ, M.; TAGHIZADEH, M. Exploring similarities and differences between L1 and L2. *International Research Journal of Applied and Basic Sciences*, v. 4, n. 9, p. 2477-2483, 2013.

POLSON, D. A. D.; PARSONS, J. A. Selection-Based Versus Topography-Based. *The Analysis of Verbal Behavior*, v. 17, p. 105-128, 2008.

PLACERES, V. *An Analysis of Compound Stimuli and Stimulus Equivalence in the Acquisition of Russian Vocabulary*. Masters of Science in the Applied Behavior Analysis Program. Youngstown State University, 2014.

ROJAS, C. A. R.; RODRIGUEZ, D. C. M. Aprendizaje de palabras em um segundo idioma utilizando el procedimiento de igualación a la muestra con demora en la presentación de estímulos de comparación. *Revista Indago*, v. 2, p. 43-49, 2008.

SHIMAMUNE, S.; SMITH, S. The relationship between pronunciation and listening discrimination when Japanese natives are learning English. *Journal of applied behavior analysis*, v. 28, p. 577-587, 1995. <http://dx.doi:10.1901/jaba.1995.28-577>

SIDMAN, M. Reading and auditory-visual equivalences. *Journal of Speech and Hearing Research*, v. 14, n. 1, p. 5-13, 1971. <http://dx.doi.10.1044/jshr.1401.05>

SIDMAN, M.; TAILBY, W. Conditional discrimination vs. matching to sample: an expansion of the testing paradigm. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, v. 37, p. 5-22, 1982. <http://dx.doi.10.1901/jeab.1982.37-5>

SIGURÖARDÓTTIR, Z. G.; SHRIVER, M. Stimulus Equivalence, Generalization, and Contextual Stimulus Control in Verbal Classes. *The Analysis of Verbal Behavior*, n. 28, p. 3-29, 2012. Disponível em: <<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3363409/>>, Acesso em: 15 nov. 2016. STROMER, R.; MACKAY, H. A.; STODDARD, L. T. Classroom applications of stimulus equivalence technology. *Journal of Behavioral Education*, n. 23, p. 225-256, 1992. <http://dx.doi:10.1007/BF00948817>

VARGAS, M.; HURTADO, C. Aplicación de um procedimento Experimental de Equivalência de Estímulos con palabras em tres idiomas. *Revista Psiqué*, n. 1, p. 39-48, 2003.

PROFISSIONAL DE APOIO AOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: GANHO OU PREJUÍZO PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA, NAS SIGNIFICAÇÕES CONSTITUÍDAS POR UM DELES

Agda Malheiro Ferraz de Carvalho
Claudia Leme Ferreira Davis

INTRODUÇÃO

Este capítulo apresenta uma pesquisa que buscou apreender as significações produzidas por um profissional de apoio aos alunos com deficiência (PAAcD) acerca de sua atuação profissional. A profissão na qual o participante trabalha é relativamente nova na rede municipal de ensino situada na região metropolitana de São Paulo. Em 2006, houve contratação de pessoas para dar apoio em sala de aula às crianças com deficiência, auxiliando-as em sua mobilidade, higiene e alimentação. Após adequações no desenho do cargo e abertura de concurso público, em 2011, integraram o quadro de funcionários da educação 64 pessoas para atuar como PAAcD, em 2013. O papel a ser exercido por eles está, no referido município, em consonância com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015) e com as Orientações para Implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2015).

No entanto, a atuação daqueles que têm essa incumbência no espaço escolar não pode ser descrita e especificada plenamente em apenas um edital. De fato, a atuação dos PAAcD requer que eles

participem de inúmeras interações sociais: com o aluno com deficiência atendido e sua sala de aula (espaço físico e demais estudantes); com o Projeto Político Pedagógico da escola e as orientações recebidas por demais profissionais da educação (equipe gestora, professores de sala regular e professores do atendimento educacional especializado); com a família do aluno, com a legislação vigente e, inclusive, com sua própria história de vida e sua presença na escola. Para apreender as significações sobre sua atuação, ou seja, os sentidos e significados produzidos pelo participante da pesquisa a esse respeito, o estudo pautou-se na Psicologia Sócio-Histórica e coletou dados por meio de uma entrevista. Os procedimentos seguidos em sua análise foram os indicados por Aguiar e Ozella (2013) e Aguiar, Machado e Soares (2015) por se ter considerado que a elaboração de núcleos de significação permitiria responder às questões postas nos objetivos do trabalho.

EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ABORDAGEM VYGOTSKIANA

A perspectiva da Psicologia Sócio-Histórica e, portanto, sua abordagem educacional para os alunos com deficiência, partem da visão de Vygotski (2012) acerca do desenvolvimento humano e de suas peculiaridades, com acentuada ênfase no papel da escola nesse processo. De fato, esse autor considera ser essa uma tarefa central da Psicologia, em especial no momento histórico em que viveu, no qual as pessoas eram divididas entre “normais” e “anormais”. Para ele e, também, para os autores que se apoiam em sua abordagem, essa distinção quanto ao desenvolvimento ontogenético (o do indivíduo) de indivíduos com e sem deficiência não existe, pois, em ambos, seu principal determinante é a vida social e a maneira como a cultura entende e lida com a deficiência.

Na proposta vygotskiana, os seres humanos, essencialmente sociais, constituem-se, ao longo do desenvolvimento, por meio da conquista de novos modos de sentir, agir e pensar (VYGOTSKI,

1989). No nascimento, o bebê humano dispõe, para sua sobrevivência, de funções psicológicas primárias (ou elementares), que são imediatas, involuntárias e de natureza biológica, caso, por exemplo, dos reflexos de sucção e preensão. Ao entrar em interação social com aqueles que dele cuidam, essas funções psicológicas, que em parte se mantêm ao longo da vida, convertem-se em secundárias (ou superiores), ou seja, passam a ser mediadas, voluntárias e de natureza essencialmente social, como é o caso da memória e da atenção voluntária, por exemplo.

É certo que, a despeito das muitas semelhanças que podem ser observadas nos seres humanos, cada um deles é uno, singular, idiossincrático. Por isso, as abordagens pedagógicas pautadas no pensamento de Vygotski (1982) consideram que as necessidades específicas de cada aluno devem ser levadas em conta, pois um bom ensino requer uma atenção aguçada às diferenças individuais. Nada mais reprovável do que um trabalho homogêneo, que ignore aquilo que faz de cada aluno alguém único. Dessa maneira, o investimento na atuação pedagógica e educacional, em especial para alunos com deficiência, deve primar pela promoção das funções psicológicas superiores, constituídas no e pelo social. Daí a importância da família, da escola, da comunidade e, hoje em dia, também, dos meios de comunicação próprios do século XXI. Pode-se afirmar, então, que o ser humano não nasce humano; ele aprende a ser humano na e por meio da interação social com o Outro. Desse modo, o esperado é a diversidade, dada a afiliação a grupos sociais distintos e ao acesso diferenciado que se tem à cultura mais ampla, entendida como tudo aquilo que a espécie humana criou ao longo de sua história, tanto no aspecto material, quanto no não material.

Vygotski (1991) entende que nada há de natural no mundo social. É bem verdade que a biologia vincula o bebê humano à espécie, mas não basta contar com esse aparato biológico para que o desenvolvimento e a humanização ocorram: é necessário conviver com outras pessoas, partilhar com elas muitas experiências,

constituir, na e pela interação, outras possibilidades de ser. Daí a importância de, diante de um aluno com deficiência, conhecer sua história de vida, pois ela auxilia a compreender e orientar sua aprendizagem e seu desenvolvimento. Essa é, portanto, uma postura que prega a necessidade de intensa e contínua interação de indivíduos distintos, negando, de imediato, toda e qualquer segregação, entendida como prática que minimiza e empobrece as possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento humano. A perspectiva vygotskiana defende uma “educação para todos”, atenta às demandas de cada um, que permita o convívio do aluno com deficiência com seus pares e adultos mais experientes, para que possam com eles – e por meio deles – aprender e se desenvolver.

O processo de desenvolvimento está tão intimamente ligado ao aprender que se pode mesmo dizer que é esse último que dirige o primeiro, pois a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento e, ao fazê-lo, permite a ocorrência de novas aprendizagens que, por sua vez, promoverão novos patamares de desenvolvimento e novas aprendizagens, e assim sucessivamente. Aprender é um processo socialmente mediado, dê-se ele na família, na escola ou no trabalho, com pessoas com ou sem deficiências. Em relação à escola, só quando todos os alunos nela permanecem com sucesso é que se pode afirmar haver nela uma educação de boa qualidade. Isso significa que a boa escola requer mais do que pessoal bem qualificado, ela requer ainda alguns apoios para os alunos com deficiência: material didático adaptado, flexibilização dos instrumentos de avaliação e acessibilidade arquitetônica, dentre outros, e conforme exige a demanda de cada aluno. Em alguns casos, a presença e a intervenção de um educador (como o PAAcD) pode fazer muita diferença ao estudante com deficiência, justamente por dar sustentação à sua aprendizagem em sala de aula.

MÉTODO

Nas pesquisas vygotskianas, o ator principal é o método, pois ele que estipula como agir para produzir/obter as respostas esperadas. Em consonância com as ideias de Vygotski (1991), para apreender o fenômeno estudado, o método é a um só tempo pré-requisito e produto. A presente investigação, de abordagem qualitativa, buscou informações tanto sobre a vida do participante, como sobre o contexto em que ele atuava. A análise dos dados envolveu um contínuo processo de reflexão sob a orientação dos pressupostos teóricos da psicologia sócio-histórica, buscando, a cada momento, respostas que, ainda provisórias, levassem às significações produzidas por um PAACD (José) acerca de sua própria atuação profissional (CARVALHO, 2016).

O cenário da pesquisa configura o espaço social no qual se pretende apreender o fenômeno a ser estudado, uma vez que nele se encontram as múltiplas determinações que o constituem. Esse foi o motivo pelo qual se buscou entender como se configurava a secretaria de educação do município estudado e, especialmente, o setor que tratava especificamente de questões afeitas à Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, à luz das políticas públicas nacionais e municipais, das escolas e das salas de aula com alunos com deficiência, e do que se propõe em termos de ações pedagógicas para eles. Considerando que o social atravessa e constitui¹ o sujeito por muitas mediações, que o real está sempre em movimento e que os seres humanos, afetados pelo social, dele se apropriam e o convertem em suas subjetividades, buscou-se compreender as formas de pensar, sentir e agir dos PAACDs, como ele se constituiu histórica, social e culturalmente e, ainda, entendê-lo como alguém inserido em uma rede de ensino e atuando em condições que o afetavam e o

1 Note-se que se empregou a palavra constituir, dado que ela mostra, no entender das autoras, o papel central do meio físico e social na formação do psiquismo humano. Espera-se, com seu emprego, que não se entenda o indivíduo como reflexo de seu meio físico e social e, sim, como alguém que deles se apropria de maneira particular e o converte em seu.

modificavam, as quais, por sua vez, eram igualmente afetadas e alteradas pelo sujeito a ser investigado.

Para selecionar o participante do estudo, foi empregado um questionário de caracterização social, o qual foi respondido pelos 64 PAAcDs que atuavam na rede municipal em tela. Por meio desse instrumento, procurava-se conhecer: (a) os dados pessoais (idade, sexo, estado civil e número de filhos); (b) a escolaridade (ensino médio ou técnico, graduação e/ou pós-graduação e curso, voltados à formação continuada, oferecidos pela secretaria municipal de educação que foram por eles frequentados); (c) as experiências profissionais; (d) a experiência como PAAcD (a entrada no cargo, o horário de trabalho, eventuais atuações paralelas, número de alunos que atendiam e níveis da educação básica em que atuavam); (e) identificar quais eram as modalidades de deficiências mais familiares aos respondentes.

O participante foi selecionado em razão de vários critérios: atuar em escola que oferecia Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, algo que poderia, eventualmente, permitir-lhe uma experiência mais diversificada de trabalho; ser do sexo masculino, que é o de grande parte dos PAAcD; ter maior tempo de trabalho na rede municipal de ensino estudada, pois, como já havia nela ocupado um cargo público, ela lhe era mais familiar. Chamado aqui pelo nome fictício de José, o sujeito da pesquisa trabalhava oito horas diárias e atendia, por dia, a diversos alunos com deficiência: auditiva, física, visual e intelectual.

Após concordar em participar da pesquisa, José respondeu a uma entrevista semiestruturada, que seguia um roteiro pré-especificado. Na primeira parte, levantou-se a história de vida do participante, buscando aprofundar os dados anteriormente colhidos: como percebia sua infância e seus primeiros anos de estudo, sua formação acadêmica, outras atuações profissionais. Na segunda, o foco central foi a atuação do participante como PAAcD: razão de seu interesse e de seu ingresso nessa profissão; principais atribui-

ções (aspectos positivos e negativos) e, também, aquelas que, em seu ponto de vista, não se enquadravam no previsto em contrato; a participação em formações em serviço; relações mantidas no ambiente de trabalho; expectativas para o futuro, notadamente o profissional; e, finalmente, a avaliação sobre a própria atuação profissional.

O referencial de análise adotado seguiu os passos descritos por Aguiar e Ozella (2013) e Aguiar, Machado e Soares (2015) para sistematizar os dados até se alcançar núcleos de significação passíveis de serem interpretados e de responder às questões postas. Após transcrever a entrevista, foram feitas diversas leituras para que fosse possível ganhar estreita intimidade com as falas de José. Em seguida, identificaram-se os pré-indicadores, ou seja, trechos do discurso do entrevistado (entendidos como unidades de significação) que, algumas vezes, aparecem com maior frequência e grande carga emocional. Os pré-indicadores foram então aglutinados mediante critérios de proximidade, semelhanças, complementação e contradições, compondo indicadores. Novamente, seguindo os mesmos critérios, esses últimos foram reunidos, formando os núcleos de significação.

Cada núcleo de significação foi analisado inicialmente em separado (no que se denomina análise intranúcleo) e, em seguida, em conjunto, em uma análise internúcleos, cujo intuito era verificar como eles se articulavam entre si. Essas análises, teoricamente, contêm uma fala que nada mais é do que uma síntese acerca do que o entrevistado respondeu às perguntas feitas. Deve ficar claro que não se estava investigando as falas do sujeito e, sim, o próprio sujeito, constituído por múltiplas determinações, que se apropria do social e nele atua pela produção de sua subjetividade. De fato, o sujeito não pode se apreender apenas pelo que falou: se o homem é uma totalidade constituída por partes dialeticamente articuladas, o discurso, a fala, é parte de um todo maior, dele separada exclusivamente para fins de análise. Nesse sentido, a parte não representa o todo, embora revele alguns de seus aspectos, os

quais, por sua vez, podem descortinar práticas coletivas do grupo ao qual o sujeito pertence. Pode-se dizer, portanto, que o grupo atua tanto como mediador da fala do sujeito como é constitutivo de sua fala. Por sua vez, essa última mantém a reciprocidade, por ser também ela constitutiva do grupo.

NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO: ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

Foram elaborados quatro núcleos de significação a partir da análise da entrevista com José. No primeiro deles, apresenta-se a história pessoal do participante. No segundo, seu modo de entender seu trabalho junto aos alunos com deficiência é mostrado. Já o terceiro indica como José relatava sua relação com os professores que regiam as salas de aula onde ele acompanhava seus alunos. Finalmente, o quarto núcleo de significação expõe os problemas por ele percebidos em sua atuação profissional como PAAcD.

Núcleo 1. *Trajetória pessoal – “O que a vida me ensinou com esse trabalho é que tenho essa missão aqui na Terra, esse trabalho com pessoas com deficiência”*

José conheceu desde muito cedo pessoas com deficiência. Durante a infância e adolescência, conviveu com um primo que teve a perna amputada e com um colega com autismo, na escola. Atuou como cuidador, segundo informa, durante toda a vida: na ausência do pai, assumiu a chefia da família e da sobrevivência da mãe e da irmã. Nos pré-indicadores e indicadores deste núcleo, notou-se que José encarava sua atual profissão como uma missão divina, uma vez que acreditava ter percorrido caminhos em sua vida que o levariam inevitavelmente, por vontade de um ser maior, a atuar junto a pessoas com deficiência. Se a família, a comunidade, a escola, os amigos e, em especial, a religião foram instâncias formadoras muito valorizadas pelo participante, ele não deixava de reconhecer que novos grupos sociais, com suas respectivas

culturas, também tiveram impacto em sua identidade e em sua escolha profissional.

Ao conviver com uma namorada e com sua família, por exemplo, José decidiu prestar concursos públicos para conseguir um emprego, tendo em vista que o namoro estava a exigir perspectivas de futuro e de estabilidade financeira. Prestou-os na rede de ensino na qual atua, inicialmente como auxiliar de desenvolvimento infantil e, mais tarde, PAAcD. As duas situações permitiram-lhe se apropriar das demandas de dois ambientes escolares distintos e ter clareza sobre seu modo de agir, pensar e sentir como profissional, indicativos tanto da realização de um processo de subjetivação como de objetivação. Veio então o desejo de cursar o Ensino Superior e o participante prestou vestibular em três faculdades distintas, buscando melhorar sua condição profissional. Na época da entrevista, começava a estudar Pedagogia.

Núcleo 2. Atuação profissional – *“No autista, é contenção, é aplicação de atividades; no caso do cadeirante, é mobilidade, higiene, alimentação, é o que realmente eles precisam”*

Este núcleo busca descrever e comentar aspectos da atuação de José junto aos alunos com deficiência e suas muitas dúvidas sobre como deveria ser sua atuação profissional. Segundo ele, sua principal orientação para o trabalho do PAAcD era o próprio edital do concurso (2011) que lhe deu acesso ao cargo, mais até do que as orientações recebidas dos demais profissionais da educação das escolas que frequentava. A fala de José permitiu inferir que, para ele, seu papel era o de preencher as necessidades dos alunos com deficiência e, ainda, as dos professores, as dos gestores das escolas e, inclusive, as do próprio sistema educacional. Nesse sentido, o previsto alterava-se substancialmente, quando se materializava na realidade escolar, uma vez que se exigia de José adaptação ao dia a dia da instituição e flexibilidade para atender ao que era dele solicitado. Dessa maneira, segundo o participante, o PAAcD fazia-se

presente na escola para suprir também a falta daquilo que professores, gestores e a rede de ensino não conseguiam ou não sabiam como o fazer. Com isso, as atribuições de José encontravam-se em constante mudança, variando em amplitude e em profundidade, definidas que eram mais pelas necessidades da escola do que a dos alunos.

Além do que estava previsto como necessário ao trabalho do PAAcD – apoiar o aluno com deficiência quando lhe faltava autonomia física ou atitudinal para utilizar o banheiro, alimentar-se ou ainda locomover-se pela escola por si próprio –, cabia a José outra tarefa: conter, fisicamente, os alunos em momentos de irritação ou ira. No momento da entrevista, o participante estava acompanhando um aluno com múltiplas deficiências: paralisia cerebral, deficiência intelectual e transtorno do espectro autista. Mas esse aluno, de acordo com José, não usava fralda, alimentava-se sozinho e não enfrentava nenhuma dificuldade em se locomover. Ora, se assim era, por que ele precisaria de um PAAcD? Na visão do participante, ele acompanhava o aluno basicamente para que lhe fosse possível permanecer na mesma turma (ano/série que frequenta) e para atuar como seu parceiro, nas duplas que se formavam durante as atividades escolares. Nessas circunstâncias, o aluno claramente interagiu apenas e exclusivamente com José, quando era desejável e esperado que o fizesse com os companheiros da sala e professores. Na escola, José era quem cuidava desse aluno durante toda a jornada escolar, do começo ao fim, razão pela qual o conhecia tão bem.

José ainda disse que havia na escola uma carga horária reduzida para os alunos com deficiência², pois se compreendia que eles só podiam nela permanecer se acompanhados por um PAAcD. Ou seja, a garantia da escolarização era a presença desse profissional que acabava, ao final, por ser a pessoa responsável por seus cuidados e por seu ensino. O problema era que José não tinha formação pedagógica, mas, mesmo assim, tentava, tal como podia, lecionar

2 Muitos alunos com deficiência têm horário reduzido, diferentes dos previstos na jornada escolar dos demais estudantes da escola, que nela ficam por quatro ou cinco horas.

algo aos estudantes que acompanhava. Sem contar com nenhuma informação acerca de como ensinar, porque oficialmente essa tarefa não lhe cabia, o participante agradecia muito a formação continuada oferecida aos PAAcD pela secretaria de educação. Na opinião do participante, esse era o único recurso capaz de superar as dificuldades que encontrava, ao atuar na escola. Afirmava, ainda, que essa modalidade formativa era muito rica para ensinar aos PAAcD como trabalhar adequadamente, dando boas respostas às muitas tarefas que lhes são demandadas. Enfrentar situações novas com sucesso; poder rever-se profissionalmente; repensar posturas e modificar as práticas adotadas foram situações que deram, para José, maior segurança. Reclamou que justamente por isso a formação continuada deveria ser mais frequente, pois resultaria em um pessoal capaz de colaborar com a equipe docente e auxiliá-la a promover efetivamente a inclusão escolar e a progressiva autonomia dos alunos com deficiência.

Núcleo 3. Interações sociais no trabalho – *“Eles não pedem para eu os ajudar a aplicar: eles querem que eu aplique a atividade. Não tem muito essa parceria de o professor também aplicar a atividade: eles precisam de nós, PAAcDs”*

As relações sociais, que exercem um papel fundamental na formação do indivíduo, fazem-se importantes também na constituição do profissional de apoio à criança com deficiência. De fato, é na e pela convivência social que membros de grupos distintos e, portanto, de culturas distintas, se afetam e constituem-se mutuamente. Os outros, ao participarem da vida do sujeito, engendram nele diversos papéis e, ao mesmo tempo, contradições, pois as relações sociais não são lineares, uniformes, e nem isentas de conflitos. Ao contrário, elas são permeadas por dúvidas, anseios, sentimentos e expectativas, burburinhos que, de um modo ou outro, apoiam-se em relações de poder. No que tange as relações estabelecidas no ambiente de trabalho, José subordinava-se às equipes gestoras, às coordenadoras e às professoras, cada uma delas uma instância de

poder sobre ele, com demandas frequentemente contraditórias. Por vezes, o participante elogiava a forma como eram conduzidas e, por vezes, criticava a maneira como se davam. Para ele, havia falhas de comunicação, de oferta de auxílio e de diretrizes para o trabalho que lhe cabia executar. As tomadas de decisão eram lentas, arrastavam-se por semanas ou meses, como se não fosse primordial traçar um plano pedagógico de ensino e de acompanhamento para os alunos com deficiência. Nessa ausência, José inventava formas de com eles interagir e tentava lhes ensinar o que considerava ser possível a eles aprender.

O participante disse ter plena certeza de que sua atuação poderia ser determinante para o sucesso da inclusão escolar de alunos com deficiência e, também, de que isso exigiria a construção de parcerias com outros profissionais da escola. Mas, para tanto, seria imprescindível dar prioridade à aprendizagem e à permanência bem-sucedida de tais alunos na unidade escolar, ou seja, construir uma escola inclusiva. A falta de cooperação dos profissionais da escola era justificada pelo participante por vários motivos: falta de tempo, excessiva demanda de trabalho, lacunas de informações a respeito do que realmente se passa com os alunos que são, mais frequentemente, alvos de queixas diversas e descrédito na inclusão escolar das crianças com deficiência. José salientou que não havia, na escola, nos professores e nem nos demais alunos, interesse e envolvimento com os princípios que orientam a Educação Inclusiva. Por diversas ocasiões durante a entrevista, José explicitou sua indignação diante da jornada reduzida dos alunos com deficiência e, notadamente, com o motivo que a legitimava: ser imprescindível contar com um PAAcd na escola, para assisti-los. Discordava da alegação de que ampliar o horário de permanência desses alunos no espaço escolar implicaria contratar mais desses profissionais. Essa era uma lógica perversa, que ia de encontro ao direito à plena educação de todos os alunos, como previsto na constituição.

Núcleo 4. Problemas percebidos no trabalho – *“O cargo de PAAcD é visto de maneira errada na escola”*

Neste núcleo, esclarecem-se os problemas que o participante detectava em seu ambiente de trabalho, bem como seus desejos e aspirações. No primeiro caso, José ressaltou que era muito importante que a escola contasse com um projeto pedagógico bem definido e bem claro para crianças com deficiência, que fosse amplamente conhecido por todos os presentes no espaço escolar, já que, do diretor à merendeira, todos cumprem um papel educativo e devem assegurar tratamento igualitário a todos. A mesma transparência quanto à educação dos filhos deveria ser assegurada aos pais e à comunidade mais ampla, não para que fossem apenas informados e, sim, para que pudessem discuti-la e propor modificações, se e quando consideradas pertinentes. O entrevistado disse que os PAAcD são tão excluídos das decisões na escola, como é o aluno com deficiência no que se passa em sala de aula. Para ele, a função educativa que poderia prestar não era sequer aventada pela escola e pela secretaria de educação, levando sua atuação a ter um caráter essencialmente assistencialista. De fato, segundo ele, seus alunos – os estudantes com deficiência – não eram vistos como parte do corpo discente e, portanto, não participavam do processo de ensino-aprendizagem. A exclusão perpetuava-se na escola e na sala de aula, mesmo naquelas que podiam contar com profissionais de apoio.

Tudo isso retrata uma situação bem conhecida, que não se modifica mesmo com políticas públicas teoricamente inclusivas, como a que definiu a necessidade de se contar com profissionais de apoio para a construção de uma escola de boa qualidade para todos. A inclusão escolar do aluno com deficiência é certamente um processo e não um fim em si mesmo. O primeiro entendimento implica, conseqüentemente, priorizar esforços, dos quais o mais central seria o de ressignificar a própria pessoa com deficiência, marcada que é pela incapacidade, pela falta, pela ausência de algo

que os demais alunos têm. Se isso não for feito, como bem assinala José, o cuidador assume também o papel de professor, acentuando a exclusão, porque os alunos com deficiência ficarão nas mãos de alguém sem o devido preparo profissional.

O participante mencionou que, quando cuidar e ensinar não são consideradas ações distintas, elas competem ao PAAcD. Já no caso do professor, elas são vistas como equivocadamente distintas, pois não se ensina sem cuidar e nem se cuida sem ensinar. Nessa medida, não é de se estranhar que o participante tenha se mostrado um tanto ressentido por lhe ter sido delegada a docência dos alunos com deficiência: não era sua função, mas eticamente não havia como agir diferente. Assim, cabia-lhe cuidar do aluno e elaborar atividades pedagógicas para o mesmo aluno, uma sobrecarga pesada quando os professores não mais por ela se responsabilizam. Inúmeras vezes o participante relatou não contar com nenhuma ajuda ou orientação por parte daqueles que, supostamente, deveriam lhe orientar. Ou seja, restava a José apenas improvisar e adentrar os terrenos para ele desconhecidos do magistério.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As falas de José levam inequivocamente à pergunta: quais são, efetivamente, as atribuições do profissional pesquisado? Profissão nova, com diversos nomes nos vários municípios brasileiros (tutor, cuidador, agente de inclusão etc.), o PAAcD conta com poucas diretrizes para os muitos afazeres que o participante dizia realizar. Sendo esse o caso, trata-se, pois, de uma profissão que, vinda para auxiliar a promover a inclusão escolar, acaba, muitas vezes, fazendo o oposto, ou seja, restringindo as possibilidades de autonomia, de escolha e de manifestação das crianças com deficiência, configurando um cenário excludente, que lhes afasta ou nega o direito à educação.

As atribuições dos profissionais de apoio precisariam ter sido definidas e redefinidas à luz de aspectos históricos e culturais que conformam o que se almeja, em termos educacionais, para o aluno

com deficiência. No entanto, as orientações quanto ao trabalho a ser feito pelos PAAcD mostraram ser, ainda que bastante díspares, basicamente assistencialistas, provavelmente em razão de esse ser um profissional tido como “menor” na hierarquia de poder da escola e da secretaria de educação. Fica-se com a impressão de que as coisas se passam como se não houvesse clareza, nessa rede pública de ensino, quanto ao que se pretende alcançar, quando se trata de inclusão escolar. Como visto, em alguns casos, os alunos com deficiência ficam totalmente sob a responsabilidade desses profissionais de apoio, em flagrante omissão da responsabilidade de se contar, na escola, com propostas voltadas à promoção de sua autonomia, à luz de suas necessidades, possibilidades e condições particulares de vida. Se assim não for, a escola não cumprirá as funções sociais que lhe cabem: dar acesso ao conhecimento universalmente produzido, favorecer a socialização e, no mesmo movimento, a constituição da subjetividade de cada aluno.

Quando José descreveu sua situação de trabalho, ele deu a entender que os demais membros da comunidade escolar não estavam cientes – ou não cumpriam – algumas tarefas que acabavam sendo atribuídas a ele, de onde vinham o improvisado, o fazer ao acaso, as muitas tentativas e erros pelos quais passou. Se isso realmente proceder, seria preciso formar adequadamente os PAAcD, investindo mais e mais em formação continuada ou, ainda, ter a formação pedagógica como quesito para o cargo. De fato, nas escolas, poucos conhecem as necessidades educacionais de seus alunos, notadamente as daqueles com deficiência. Infelizmente, sem esses dados, não é possível elaborar um plano de acompanhamento individualizado e detalhado para cada estudante, capaz de orientar a ação tanto dos professores quanto dos profissionais de apoio, atribuindo a ambos as tarefas do cuidar e do ensinar, vistas como duas faces da mesma moeda. Mas, infelizmente, como explicitado por José, isso não se dá nem mesmo no caso dos alunos regulares, pois o plano de ensino dos docentes adota, em geral, o modelo “tamanho único”.

Nessas circunstâncias, não parece ousado dizer que a escola descrita por José não promove o sucesso escolar de seus alunos, configurando-se, portanto, como o avesso do que dela se espera: diminuir as diferenças postas já ao nascer, quando se pertence a uma família pobre; promover a autonomia e a independência de todos os alunos, ampliar os horizontes de cada um, na e pela convivência com outros adultos e pares de mesma idade; constituir, por meio da apreensão do Outro, quem se é. No entanto, quando se assume que o acesso e a permanência em uma escola de boa qualidade é um direito, os adultos presentes no espaço escolar precisam se responsabilizar com o futuro das crianças e jovens que nele se encontram. Esse compromisso, por sua vez, implica cuidados e ensino, algo que continua controverso e explícito na educação infantil e que está a adentrar, ainda que silenciosamente, a educação especial. Ora, essa distinção reafirma a histórica hierarquia presente no mundo do trabalho, no qual o intelectual é visto como mais importante do que o manual em termos de prestígio. Ensinar a segurar um garfo, nessa ótica, parece ser menos importante que ensinar subtração.

Essas duas tarefas que, no trabalho docente, tendem a ser vistas de forma dicotomizada, são, contraditoriamente, reunidas pela escola no trabalho do PAAcD. O grave dessa situação é que a presença desse profissional na sala de aula desobriga o professor, ao que tudo indica, de ensinar o aluno com deficiência e, também, de dele cuidar. Esse fato revela a falta de preparo profissional e, por vezes, o descompromisso dos docentes em relação aos alunos com deficiência, que são relegados à posição de meros expectadores daquilo que se passa ao seu redor, no processo de ensino-aprendizagem. O PAAcD, nessa posição, converte-se no único responsável por um grupo de estudantes, iluminando bem como uma política pública precisa ser bem acompanhada e avaliada para não se tornar apenas uma formalidade.

O relato de José reafirma bastante do que já se sabe acerca da atual situação dos alunos com deficiência no Brasil e, também, da

inclusão escolar e dos profissionais de educação, mostrando quão longe se está de uma escola proveitosa para todos. Certamente, um passo à frente seria dismantelar o lugar que o aluno com deficiência ocupa na escola e na sociedade, que é marcado pela falta ao invés de pelas possibilidades. Na ótica do referencial teórico adotado, e sem almejar conclusões generalizáveis, é possível, com base no conjunto de núcleos de significação aqui analisados, considerar que eventos singulares podem revelar aspectos do todo, ou seja, que aquilo que é particular, próprio do entrevistado, permita, concomitantemente, entender o que se passa com os demais profissionais de apoio ao aluno com deficiência, bem como suas necessidades e possibilidades de atuação. Essa compreensão, por sua vez, pode levar a discussões mais abrangentes a respeito da proposta de trabalho e acerca da atuação dos PAACDs, permitindo conceber formas de aprimora-se uma e outra. Contar com esses profissionais foi certamente um ganho da Educação Inclusiva: resta, agora, saber ao certo o que fazer com eles daqui para frente.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013

AGUIAR, W. M. J.; SOARES, J. R.; MACHADO, V. C. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. *Cadernos de Pesquisa*, v.45 n.155 p.56-75 jan/mar. 2015.

BRASIL. *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência*. Instituí a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 2 de dezembro de 2018.

_____. Ministério da Educação. *Orientações para Implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/ SEF, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192>. Acesso em: 15 dez. de 2018.

CARVALHO, A. M. F. *Atuação profissional do agente de inclusão escolar: um estudo sobre os sentidos e significados constituídos por um deles*. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

SANTO ANDRÉ. *Edital de Concurso Público nº 08/2011 do Município de Santo André*. Disponível em: http://www.caipimes.com.br/pmsa082011/EDITAL_14112011.pdf. Acesso em 10 de dez. de 2018.

VYGOTSKI, L. S. *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. *Obras escogidas V: fundamentos de defectología*. Madrid: Visor Aprendizage y Machado Libros, 2012.

VYGOTSKY, L.S. *Obras Escogidas: problemas de psicologia geral*. Fuenlabrada (Madrid): Gráficas Rogar.

A EXPERIÊNCIA ESCOLAR DE CRIANÇAS QUE HABITAM OCUPAÇÕES DE MORADIA: NARRATIVAS DE MÃES

Andreia Fisher
Luciana Szymanski

INTRODUÇÃO: CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA

Eu ensino meus filhos que todo mundo é igual e eles vivem outra coisa na escola, são excluídos, são chamados de vagabundos, invasores. Me dá vontade de chorar quando eu penso no que eles vivem. (Narradora Al.)

Este capítulo é um dos desdobramentos da investigação desenvolvida por Fischer (2019) nos anos de 2017 e 2018. O trabalho teve origem em uma intervenção psicoeducativa junto a famílias moradoras de dois prédios ocupados na cidade de São Paulo¹ que foi, com seu desenvolvimento, abrindo espaço para a construção da pesquisa a partir da seguinte pergunta norteadora: “Como se revela a experiência de mães moradoras de ocupações de moradia em SP?”.

Ainda que a dissertação tenha se debruçado na experiência de ser mulher, mãe e moradora de ocupação de uma forma mais ampla, no presente capítulo daremos ênfase à relação entre mo-

¹ Este projeto de atenção psicoeducativa em ocupações de moradia foi, a partir da inserção no programa de mestrado, integrado ao grupo de pesquisa ECOFAM - Grupo de Pesquisa em Práticas Psicoeducativas e Atenção Psicoeducacional a Escola, Família e comunidade, do Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: Psicologia da Educação, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Desde 1993, o grupo de pesquisa constrói investigações interventivas que se desdobram em projetos de atenção psicoeducativa junto a famílias, instituições educacionais e comunidades.

radia e educação. Mais especificamente temos, aqui, o interesse em compartilhar os resultados relativos a intersecção entre ter seu direito à moradia violado e as vivências escolares das crianças e adolescentes dos prédios ocupados na perspectiva de suas mães, moradoras de ocupação.

Desde 2016 foi construído, junto às duas ocupações de moradia parceiras de nosso grupo de pesquisa, um projeto de acolhimento psicológico inspirado na teoria do Plantão Psicológico (MORATO, 2006; 2017) e na aproximação via Cartografia Clínica (MORATO, 2006; 2017), compreendida como um modo de inserção permanente que acompanha o processo de intervenção, a partir de uma disponibilidade para escuta e cuidado àquele coletivo. Desdobra-se como uma atitude cartográfica clínica, um atentar-se reflexivo sobre aquele terreno, considerando sua fluidez, sua dinâmica e suas transformações. De acordo com Morato (2017), essa intervenção diz de um modo clínico de estar “junto-a” que pressupõe “uma cumplicidade entre todos na ação clínica cartográfica para, a partir dela, refletir como intervir.” (p.25)

O Plantão Psicológico, por sua vez, tem sua origem no Aconselhamento Psicológico (Morato, 2006), modelo que foi projetado como desconstrução do modelo tradicional clínico que condiciona a possibilidade de atendimento psicológico a determinado *setting* terapêutico já estabelecido. Um dos desdobramentos do Plantão Psicológico são as ações psicoeducativas² que se dão por meio de ações interventivas de profissionais engajados com a psicologia e educação e que atuam em contextos educacionais formais e não formais, propiciando um espaço de fala e escuta para se (re) pensar ações: “poder falar significa: poder tornar visível, pela fala, algo ausente, de tal modo que também um outro possa vê-lo”. (GADAMER, 2002, p. 173).

2 Os atendimentos inspirados no Plantão Psicológico aconteceram semanalmente dentro dos prédios ocupados, a partir da abertura e disponibilidade para um encontro singular entre uma dupla de psicólogas plantonista e as (os) moradoras (es), que buscavam acolhimento.

Essa inserção nos aproximou de diferentes questões sobre o cotidiano das ocupações, a maioria atravessada por preconceitos vividos pelos moradores por serem negros, pobres e fazerem parte de um movimento de luta por moradia. As mulheres, em sua maioria mães solas, buscaram com frequência os espaços disponibilizados para atendimento psicológico. Revelaram preocupações diversas em relação às crianças e adolescentes dos prédios. Aos poucos, a temática “educação” foi sendo explicitada e ampliou-se para diferentes dimensões da experiência das mães moradoras, atravessadas pela apreensão sobre “como cuidar” de seus filhos, enfatizada no medo em relação a violência que seus filhos sofriam nas instituições públicas de ensino.

Compreendemos que as questões educacionais ultrapassam o âmbito da instituição educacional formal, consideramos que a reflexão sobre temas como relações familiares, gênero, condição de moradia, questões relativas ao convívio social, proteção social, racismo e garantia de direitos básicos são fundamentais para a compreensão de dinâmicas que ocorrem na relação com a escola, foco do presente capítulo.

Para discutirmos a compreensão dessas mães sobre as questões educacionais, apresentaremos primeiramente um panorama da situação habitacional, bem como os caminhos percorridos pelas pesquisadoras, seguidos dos procedimentos de coleta de dados e análise, ancorados na fenomenologia existencial.

SOBRE A DESIGUALDADE HABITACIONAL BRASILEIRA E OS MOVIMENTOS DE MORADIA

Apesar de morar ser um direito, a desigualdade habitacional é gritante no Brasil. De acordo com o relatório de Desenvolvimento Humano do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud) de 2016, o Brasil é o 10º país mais desigual do mundo, num ranking de mais de 140 países. Convivemos cotidianamente com desastres em moradias precárias, desabamentos, alagamentos,

incêndios, pessoas em situação de rua e de risco (KOHARA, 2009). Enxergamos essa desigualdade em nosso cotidiano ao notarmos, por exemplo, a disparidade de imóveis à venda nas cidades enquanto existem famílias vivendo espremidas em espaços de um pouco mais de 10m², ou, em sua expressão mais dramática, vivendo em situação de rua.

Ferreira (2005) aponta que quase metade da população brasileira vive na “informalidade” urbana, entendendo “informalidade” como:

(...)inadequação físico-constructiva e ambiental da habitação e/ou do entorno – construções precárias, terrenos em áreas de risco ou de preservação ambiental, área útil insuficiente para o número de moradores, etc., à ausência de infra-estrutura urbana – saneamento, água tratada, luz, acessibilidade viária, etc., ou ainda à ilegalidade da posse da terra ou do contrato de uso.” (FERREIRA, 2005, p. 01)

A desigualdade habitacional, naturalizada em nosso dia a dia, é fruto de uma construção sócio-histórica de intervenções públicas excludentes, que tem a questão do acesso à propriedade da terra como “centro da desigualdade sócio-espacial” no país. (FERREIRA, 2005). Historicamente nas cidades brasileiras não houve investimento público suficiente para suprir o déficit produzido, fazendo com que milhões de pessoas fossem abandonadas pelo governo, sem a segurança de nenhum de seus direitos sociais (BONDUKI, 1994, FERREIRA, 2005). Diante de uma desorganizada expansão urbana, foi projetado um planejamento voltado para uma modernização funcionalista, que não conforma uma verdadeira preocupação com a questão social, fortalecendo o poder das elites e do mercado imobiliário. (FERREIRA, 2005)

Assim, a contradição entre aquilo que é descrito e garantido em documentos oficiais no Brasil e as condições precárias de vida dos brasileiros é escancarada. Ao mesmo tempo em que “moradia

digna” é um direito garantido na Constituição Federal (1988) para qualquer cidadão brasileiro, o estudo de Natalino (2016) publicado pelo IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada), revela que até o fim de 2015 estimava-se, no Brasil, um pouco mais de 100.000 pessoas em situação de rua. O autor defende existir uma não prioridade histórica, por parte do poder público, em aproximar-se deste assunto, dificultando uma precisão deste cálculo. Sabemos que hoje esse número é crescente, mas sua divulgação precária.

A insatisfação popular pelo abandono do estado sobre o que tange a garantia do direito à moradia foi crescente ao longo da história de segregação espacial que atravessa o país; é com a proposta de resistir e reivindicar ao governo por melhores condições habitacionais que surgem os primeiros movimentos sociais que discutem a questão da habitação na cidade. (TATAGIBA, PATERNIANI & TRINDADE, 2008). Esses coletivos foram crescendo e se configurando de forma plural quanto à composição e especificidade de atuação. Hoje, em São Paulo, lócus de nossa pesquisa, são mais de 150 siglas que indicam diferentes movimentos de luta por moradia em toda a cidade. Os movimentos, apesar da pluralidade, têm a moradia digna e o acesso a cidade como pauta em comum.

Algumas formas de atuação são recorrentes entre os movimentos com objetivo de pressionar o poder público por direito a habitação. A maior parte tem como foco de ação “ocupações de moradia”, quando terrenos ou prédios abandonados em áreas urbanas são ocupados por coletivos de pessoas sem teto. As propriedades ocupadas costumam estar ilegais, ou seja, são terrenos ou imóveis já intimados por não estarem cumprindo a função social da propriedade prevista na Constituição Federal (1988). Distinto de invadir, “ocupar é transformar uma área vazia, que só serve para especulação e lucro de empresários, em moradia digna para quem precisa.” (BOULOS, 2012, p. 46). Nos debruçamos, aqui, sobre a experiência de mães que têm seu direito à moradia digna, entre outros, violado e encontram nos prédios ocupados por diferentes coletivos possibilidade de moradia e local para abrigar seus filhos.

MÉTODO

Uma pesquisa qualitativa interventiva e de base fenomenológica existencial

Desenhemos caminhos de investigação – a inserção das pesquisadoras em campo, o registro desse mergulho em diários de campo, a construção de uma questão que move a investigação, os modos de coletar a experiência e a posterior organização e reflexão sobre ela – inspirados na pesquisa qualitativa, no modo interventivo de produção de conhecimento e na atitude fenomenológica existencial.

Entendemos que a pesquisa qualitativa surge, historicamente, como reivindicação das ciências humanas contra uma imposição metodológica, compreendendo a complexidade da realidade e se colocando contrária à posição de que o real é apenas o que cabe no método, mas sim assumindo o oposto: “o método de captação da realidade deve subordinar-se às marcas da realidade” (DEMO, 1998, p. 90)

Ao se investigar a situação de ocupação de moradia, a opção por uma pesquisa de campo interventiva que pressupõe e surge da imersão das pesquisadoras em campo, configurando-se uma aproximação entre universidade e realidade social estudada, diz de um posicionamento político quanto à necessidade histórica de uma democratização das formas de produção e transmissão de conhecimento, tendo em vista a história de exclusão social que marca o surgimento e função das universidades no mundo.

Schmidt (2006) discorre sobre a horizontalidade na construção da pesquisa interventiva como potente para uma produção de conhecimento mais democrática, onde os envolvidos devem protagonizar esse processo, em concordância com a perspectiva de Thiollent (1986) de que o caráter colaborativo, imprescindível na pesquisa ação, traz consigo a possibilidade de um processo de aprendizagem dos pesquisadores e participantes, tendo como objetivo: “aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o “nível de consciência” das pessoas e grupos

considerados” (p.16). Nesse sentido, o próprio nome “interventivo” diz sobre o que seria constitutivo da pesquisa em ciências humanas (SCHMIDT&NEVES, 2010), que deveria “problematizar, constantemente, o desejo de domínio e de controle dos rumos da pesquisa” (SCHMIDT&NEVES, 2010, s.n.)

A atitude fenomenológica, por sua vez, fundamenta-se mais especificamente na reflexão desenvolvida por Martin Heidegger (1889-1976)³. No campo da filosofia, o pensamento fenomenológico existencial desenvolve questionamentos sobre um monismo metodológico e, em última instância, um esquecimento da própria filosofia em se questionar a verdade única e as construções teóricas cristalizadas que dela decorrem, se intensificando na instalação de um modo de pensar técnico-científico.

Na perspectiva de uma pesquisa interventiva de inspiração fenomenológica existencial, não buscamos encontrar uma verdade una e generalizável, ou uma resposta que encerra a questão que nos move, “(...) não se pode pretender atingir uma verdade que dê conta de todos os fenômenos e que possa ser referendada por todos” (CABRAL & MORATO, 2013, p. 165). Isso seria impossível considerando a fluidez dos fenômenos humanos e ao nos compreendermos como *Dasein*, constante abertura. (HEIDEGGER, 2015). Nesse mesmo sentido, Critelli (1996) entende investigar como colocar uma interrogação em andamento e não aplicar ao real ao que já se sabe.

Entendemos que este olhar vai na contramão de uma tradição científica calcada na lógica positivista que sustenta o modo tradicional de se fazer pesquisa na academia a partir da crença “na unicidade da verdade e na busca de uma perspectiva de conhecimento que seja absoluta.” (CRITELLI, 1996, p.13). Em nossa perspectiva, a verdade é o manifesto, desvelamento, transitória e temporal, “situa-se na historicidade, tornando-se condição de possibilidade.” (HERMANN, 2002, p.39)

3 Que permite a discussão desenvolvida por Gadamer (1997-2002) sobre a questão da verdade e historicidade e a sistematização de Critelli (1996), autora brasileira que utilizamos como referência nesse trabalho.

Investigar um fenômeno é, portanto, investigar sobre como este fenômeno se manifesta a quem investiga, pois, conhecer o ser de algo é apreender algo que está em movimento, que não é encerrado, compreendendo ser como uma totalidade fluida de estar no mundo. A impermanência inerente ao ser, àquilo que se mostra, caracteriza a dinâmica fenomênica do mostrar-se dos entes (CRITELLI, 1996). No mesmo instante que algo se revela, outras muitas possibilidades de compreensão são ocultadas.

É, então, por meio deste olhar que interrogamos sobre a experiência de mães na ocupação de moradia e suas narrativas sobre a escolaridade de seus filhos, acolhendo suas compreensões sobre a relação escola-moradia, abrigo a mútua afetação entre pesquisadoras e participantes. Por esse motivo, indagamos **como** se revela esta experiência, e não **o que** ela é, compreendendo que os elementos que aparecem nos encontros estão em movimento, serão sempre um recorte. (CRITELLI, 1996, p.61)

Desta forma, procuramos estar disponíveis para acolher aquilo que se manifestou em campo, aquilo foi revelado pelas famílias na ocupação ao longo dos encontros, tanto na inserção cartográfica quanto nos momentos das entrevistas, em um processo de co-construção, sem sobrepor uma manifestação a outra em uma ordem valorativa *a priori* sobre o que se diz científico ou não.

Procedimentos de coleta de dados: A Entrevista Reflexiva

Como procedimento para nos aproximarmos da experiência das moradoras por meio de suas próprias narrativas, encontramos inspiração na Entrevista Reflexiva, prática cunhada e desenvolvida por Symanski, H. (2018), fundamentada no pensamento fenomenológico existencial. As pesquisadoras, utilizaram e aprimoraram práticas reflexivas (encontro, entrevista e plantão psicoeducativo) junto a famílias, comunidades e escolas, em meio a pesquisas interventivas nas áreas de psicologia e educação.

Segundo Symanski (2018), a entrevista reflexiva tem sido utilizada “em pesquisas qualitativas como uma solução para o estudo de significados subjetivos e de tópicos complexos demais para serem investigados por instrumentos fechados num formato padronizado” (p.10), pressupondo um encontro relacional e assumindo uma oposição à tradicional concepção de neutralidade e objetividade entre entrevistador e entrevistado. Pretendendo coletar informações de forma objetiva, este modelo tradicional de se produzir conhecimento também corre o risco de considerar o entrevistado como passivo e mero informante. (SZYMANSKI, H. 2018).

Assim, propusemos, por meio de entrevistas reflexivas, colher **narrativas** e não informações, nos fundamentando na diferenciação feita por Benjamin (1987), quando afirma que a *narrativa* está fundamentada na experiência, que é transitória e incontrolável, enquanto a *informação* “aspira a uma verificação imediata” (p. 203). O autor explica que a informação vai se sobrepondo ao lugar da narrativa ao longo da história, entendida como a expressão de fatos imediatamente acompanhados de explicações causais, incompatível com o espírito da narrativa. De acordo com Benjamin: “Se a arte da narrativa é hoje rara, a difusão da informação é decisivamente responsável por esse declínio.” (1987, p. 203), decadência intensificada pela desvalorização da experiência humana como forma de produção de conhecimento.

Realizamos três entrevistas individuais com mães solas, moradoras das ocupações parceiras, que revelaram interesse em participar do projeto. As entrevistadas, aqui, são chamadas também de narradoras, e a Entrevista Reflexiva é apreendida como um instrumento possível para habitarmos as narrativas dessas moradoras, revelando sua experiência à pesquisa e a si mesma ao longo do próprio encontro, assumindo o caráter de reflexividade pressuposto nesta prática.

Ao investigarmos sobre a experiência de mães em uma ocupação de moradia estamos indagando sobre as infinitas possibi-

lidades de sentidos sobre ser mãe e moradora da ocupação, nos preocupamos, assim, com a forma de perguntar de modo que estivesse aberta para as diferentes compressões sobre as experiências. A partir da seguinte pergunta disparadora: **“Como você compreende sua experiência como mãe e moradora da ocupação de moradia?”**, foram construídas diferentes narrativas que, dentre outros sentidos, revelaram aspectos importantes sobre o ser mãe em ocupações e o processo de escolarização de seus filhos, recorte ao qual se dedica esse capítulo.

Procedimentos de análise

Do ponto de vista fenomenológico, consideramos a entrevista como um texto com o qual estamos sempre dialogando desde o momento do encontro em que ela se constrói. Assim, o processo de interpretação daquilo que nos é relatado é um constante mergulho neste texto, já transcrito, uma conversa entre pesquisadoras e aquilo que emergiu no encontro, a partir da entrevista registrada. Este mergulho é acompanhado pela constante interrogação acerca dos sentidos que se revelam nessas narrativas. Por esse motivo, a pergunta que move nossa investigação, a indagação sobre experiência de mães em ocupações de moradia, segue nos acompanhando neste diálogo com as transcrições, podendo colocar em xeque nossas compreensões prévias. Nas palavras de Hermann (2002) a “compreensão do ser provém da possibilidade de indagá-la.” (p.35)

Como primeira etapa deste processo interpretativo, organizamos nossa conversa com o texto da seguinte forma: leitura e releitura atenta das transcrições, a partir das quais foi, primeiramente, elaborada uma síntese descritiva dos encontros e destacados trechos do registro que saltam aos olhos das pesquisadoras. Após destacados, os trechos foram agrupados, “alinhavados”, nomeados e descritos de acordo com os temas gerais para os quais apontavam, sentidos projetados pelas pesquisadoras em um movimento reflexivo. Esses primeiros agrupamentos, podem ser entendidos como

“a primeira compreensão dos fenômenos estudados” (SZYMANSKI, H. 2004) e são nomeados por nós de “Unidades de Sentido”.

RESULTADOS E DISCUSSÃO: RELAÇÃO ENTRE MORADIA E EDUCAÇÃO FORMAL OU INFORMAL - ASPECTOS SOBRE O EDUCAR EM OCUPAÇÕES

Nosso quadro de análise é composto por conjuntos significativos que agrupam diferentes unidades de sentido, chamados de Constelações. Os encontros com as narradoras se desdobraram, de forma mais ampla, em quatro grandes Constelações: I. “A necessidade e as especificidades de morar em ocupação: sobre ter seus direitos fundamentais violados”, II. “Compreensões sobre gênero: ser mãe solo em ocupações de moradia”, III. “Relação entre moradia e educação formal ou informal: aspectos sobre o educar em ocupações” e IV. “Sobre preconceito e humilhação: a educação crítica e política como possibilidade de fortalecimento”. Apresentaremos aqui as compreensões tecidas em nossa terceira constelação (“Relação ente moradia e educação formal ou informal: aspectos sobre o educar em ocupações”) que aprofunda intersecções entre a violação do direito à moradia e questões do campo da educação, com ênfase na relação moradia-escola.

Embora consideremos em nosso estudo o termo “educação” de uma forma ampla (ensinar, apreender, perceber o cuidar de uma criança e adolescente, formar, compor e interferir no desenvolvimento de alguém, que acontece nos mais variados espaços como o familiar, o coletivo, o público, etc.), nos ateremos ao aspecto da educação que diz respeito à vida escolar das crianças e adolescentes e seus atravessamentos quando se fala da situação específica de crianças no contexto de ocupações.

Em todas as narrativas, a formação dos filhos no ensino formal apareceu como uma prioridade para as mães, como um sonho a ser conquistado em contraposição ao sonho que elas mesmas não conseguiram alcançar. A ideia de **moradia** como porta de entrada

para a garantia de direitos fundamentais foi fortalecida **como o que permite o direito à Educação Formal**. A narradora E., por exemplo, falou sobre a moradia como pré-condição para que seus filhos estudem, sendo ela responsável por garantir um teto para seus filhos e, por consequência, que eles consigam ir à escola. Segundo a mãe:

A minha luta agora é pela moradia, para conseguir ter um espaço de descanso para que eles consigam estudar. Se eu conseguir estudo também, mas é que não tem como, não dá nem para estudar se não tiver onde morar. Como eu vou matricular os meus filhos na escola se eu não tiver uma moradia. (Narradora E.)

A instabilidade própria de quem não tem seu direito à moradia garantido apareceu como motivo de preocupação no que tange a viabilidade das crianças estarem regularmente frequentando as instituições públicas de ensino. A narradora Al. comentou sobre a sensação de estar sempre buscando alguma forma de estabilidade em meio a transitoriedade a que seus filhos são submetidos desde pequenos, já que é frequentemente necessário mudar de território para algum local onde uma moradia lhe é ofertada. Essa **constante desterritorialização** obriga as crianças e adolescentes a trocarem de escola muitas vezes de forma abrupta, preocupando as mães que já encontram dificuldades em conseguir vagas e matricular seus filhos no ensino regular. Nas palavras de Al.: “Pessoal ocupou e a gente foi morar. Eu não queria sair da região, estava desesperada porque tinha conseguido matricular F. em uma escola de lá, ela já tinha saído de repente da escola anterior e tinha sofrido muito.” (Narradora Al.)

As três mães ressaltaram o **caráter transitório** de suas vidas, marcado pelos constantes despejos, como algo prejudicial também por **causar sofrimento entre as crianças e adolescentes**. Quando sofrem um despejo, os jovens têm que mudar de território subitamente, rompendo com os vínculos construídos naquela ocupação,

naquela região e na própria escola, se retirando das instituições, muitas vezes, no meio do ano letivo. A preocupação em relação à possibilidade de **rompimento de vínculos**, assim como o **atraso no aprendizado causado pelas constantes mudanças de escola** mostrou-se clara nesse trecho da narrativa de Al., e parece se confirmar no trecho destacado do depoimento de sua filha F.

É o que eu estava te falando, me preocupo com as crianças de ocupação porque elas sofrem muito, sofrem preconceito, sofrem com a possibilidade de serem despejadas e ter que mudar tudo. Meus filhos passaram por isso muito e olha a F. como está super atrasada na escola, nunca consegue acompanhar. Isso porque ela já teve que mudar mais de cinco vezes de escola. (Narradora Al.)

Eu mudei muito de escola, muito. Eu tenho muita dificuldade agora. Você chega do nada no meio de um ano em uma escola que você não conhece ninguém e que estão falando de um assunto que você nunca ouviu na vida. É horrível, eu fico com vergonha. (Depoimento F, filha de narradora Al.)

A relação entre moradia e educação, como descrita pelas narradoras, também aparece atravessada pelo **preconceito vivido pelas crianças e adolescentes nas instituições de ensino público**. Nesse sentido, escola foi, como outros equipamentos públicos, compreendida como lócus de sofrimento, violência e opressão, motivo de intensa preocupação das mães.

A narradora Al. contou ter ocorrido diversos episódios em que as crianças foram xingadas na escola por morarem em ocupação. As narrativas revelaram o quanto a visão estigmatizante de “vagabundos” e “invasores”, bastante comum segundo os moradores da ocupação, é também reproduzida pelos professores e funcionários das escolas frequentadas pelas crianças e adolescentes do prédio. Um dos episódios narrados por Al. para exemplificar essa violência foi quando sua filha N. foi impedida de repetir o café da

manhã na escola, ouvindo da funcionária que ela não recebia um bom cuidado em casa, na “invasão” onde morava, e que a escola não deveria arcar com isso.

F. complementa a narrativa de sua mãe, relatando também um dos episódios de preconceito que viveu na Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) em que estudava:

Mas esse preconceito que minha mãe falou eu já senti muito, principalmente na escola. No ensino fundamental (...), eu demorei muito para contar para os outros alunos onde eu morava, tinha muita vergonha. Os outros alunos descobriram sozinhos, não sei como. Daí eles fizeram um pequeno plano contra mim. Eles roubaram um telefone de uma menina da sala e falaram que tinha sido eu, que eu tinha roubado. (...). Eles riram da minha cara depois, falando que eu era ladra e vagabunda porque eu morava em ocupação, que eu roubava a casa dos outros. Eu fiquei triste, bem triste. (Depoimento F, filha de narradora Al.)

A narradora Jn., por sua vez, diferenciou a intensidade dessa violência entre suas experiências como moradora de ocupação na região central da cidade e em Pinheiros, na zona Oeste. Jn. relatou que sofre mais preconceitos e presencia os filhos vivendo mais preconceito escolar onde mora atualmente, na zona oeste, em um bairro nobre. Por esse motivo, disse que educar os filhos em Pinheiros é mais difícil do que no centro, pois tenta ensiná-los a respeitar os outros enquanto eles são diariamente desrespeitados no bairro onde vivem. Além da violência vivida pelas crianças na escola, contou ficar preocupada com o fato das crianças terem em Pinheiros a convivência com pessoas moradoras do bairro “com o nariz em pé”, que julgam os outros por morarem em ocupação, por serem pobres e negros. Em contraposição, disse que no centro da cidade seus filhos sofriam menos nas escolas públicas da região pois a maior parte dos alunos matriculados eram também moradores de ocupações e cortiços. Nas palavras de Jn.:

Aqui é o bairro de panela, para educar os filhos é mais difícil. Eles sofrem mais preconceito e vivem como exemplo essas pessoas de nariz em pé. Nossa o J. sofre muito e eu sofro junto. Tem uma diferença grande em morar em ocupação na zona oeste e no centro da cidade. No centro da cidade tem muita ocupação de moradia, tem rua que é só ocupação. Eles iam na escola no centro e metade das crianças moravam em ocupação de moradia. Aqui é bairro nobre, Pinheiros, você tem o preconceito por morar em ocupação. Você fala que mora em ocupação e você já se sente diminuído, você já não tem o mesmo nível que as outras pessoas. (Narradora Jn.)

Al. revelou o quanto essas experiências violentas das crianças de ocupação na escola são também motivo de desestímulo para que elas se empenhem nos estudos pois passam a entender o **ambiente escolar como um local aversivo**, para onde não querem voltar. A mãe disse ter chegado a essa compreensão após o episódio em que ela mesma viveu o preconceito por ser moradora de ocupação durante as aulas em um serviço de Educação para Jovens e Adultos (EJA). Ao se apresentar como moradora de ocupação Al. foi chamada de “maloqueira” por outros estudantes. Segundo Al.: “Mas eu fiquei com muita vergonha e eu não quero ter vergonha de ser o que sou, vergonha por não ter onde morar. Mas daí eu consigo entender um pouco quando minhas filhas não querem ir para a escola.” (Narradora Al.)

As mães revelaram medo e cansaço em relação à necessidade de constante atenção sobre seus filhos dentro das ocupações. A intensa **convivência dentro dos prédios ocupados é motivo de insegurança em relação ao cuidado dos filhos** devido à desconfiança em relação aos outros moradores, despontando questionamentos em meio às narrativas sobre a especificidade de educar as crianças dentro das ocupações de moradia.

A narradora E. também contou sobre essa **necessidade de constante atenção em relação aos filhos em ocupação** como uma sobrecarga diária que dificulta a mãe a conseguir um trabalho ou dar continuidade a um trabalho conquistado “ou era o emprego ou a segurança da minha filha (...)”. Essa sobrecarga é relacionada por E. à necessidade de constante vigilância e ao medo de deixá-los com outros moradores, destacando o medo do abuso sexual contra a criança.

Nesse sentido, as **instituições públicas de educação surgiram também como parceiras das mães solas**, apesar de aparecerem a princípio como motivo de preocupação, pois trazem a **possibilidade de maior autonomia das mulheres**. E. relatou o quanto sentiu-se aliviada ao conseguir matricular seus filhos em uma creche próxima a ocupação em que morava, podendo correr atrás de um trabalho e não precisando deixá-la sob o cuidado de outros moradores.

Passei a vender coisas na rua, quebra queixo. Levava meus filhos para creche e saía para rua, na volta eu comprava uma mistura, pegava eles e ia para a ocupação. Nessa época era bom porque eu não precisava deixar eles com ninguém, porque não dá para confiar. (Narradora E.)

Um **medo constante da possível violência que os filhos vão viver na escola, na ocupação, na rua ou no mundo** permeia as narrativas. Assim percebem as três narradoras: **ser mãe solo em ocupação é como educar filhos para uma batalha**, para uma luta contra uma violência cotidiana e convivendo com o medo de que eles sofram demasiadamente com essa violência. A narradora E. revelou o quanto seus filhos, desde cedo, vivenciam o sofrimento que é fruto direto da violação de direitos fundamentais. Disse que ainda bebê, após serem despejados de um prédio e ficarem em situação de rua, sua filha viveu muito frio e fome. “Eles têm um encontro muito cedo com o sofrimento, se eu tiver passando frio eles vão estar passando frio, se tiver passando fome, eles vão estar passando fome.” (Narradora E.)

A **educação dos filhos como uma educação para enfrentar um mundo hostil e violento** foi pontuada pelas mães como algo específico da educação de filhos pobres, cujos direitos básicos são negligenciados. As três falaram sobre a **necessidade de educar seus filhos para fora da uma “bolha”** em contraposição à forma que compreendem a educação de crianças ricas. A narradora E., por exemplo, contou que quando se tornou mãe, se viu obrigada a explicar para seus filhos sobre sua situação, sobre as injustiças e desigualdades do mundo e a necessidade de lutar, até mesmo para eles não sofrerem se sentindo menos merecedores. Ao mesmo tempo, essa necessidade de explicar o mundo e suas contradições apareceu como sobrecarga, motivo de ter que educar “mais ainda” que as mães ricas.

A narradora Jn. falou sobre a **diferença que acredita existir entre educar um filho no mundo pobre e no mundo rico**. Segundo a mãe, ambos os mundos têm a competição e o “tirar vantagem” como princípios. A diferença para Jn. está no caráter selvagem que atribuiu ao mundo pobre. Devido à condição de miséria, a mãe entende que as necessidades são mais básicas, o não ter é extremo, podendo qualquer coisa ser entendida como vantagem. Jn. complementou afirmando que, diferente do pobre, ninguém está olhando para ao rico, como se ele tivesse mais liberdade que o pobre, para fazer o que quiser, para educar como quiser. Nas palavras da narradora:

Como educar o J. e a J. nisso tudo? Os ricos também fazem isso, mas é mais civilizado, sonegar o imposto, não pagar direitos trabalhistas para alguém. Aparece mais entre nós pobres porque é voraz, é animal, você precisa comer ou dar de comer. O rico rouba por ganância, o pobre rouba por não ter nada. Em ocupação você vê isso muito de perto, porque você é obrigado a conviver com as pessoas de perto. (...). Você vê a tristeza no olho da pessoa por você ter um chinelo e ele não. As paredes são finas, a gente escuta tudo. Já o rico, ninguém está preocupado com o que ele faz, ele se esconde. (Narradora Jn.)

Diante dessas compreensões, a ocupação de moradia apareceu também como um **local de luta e resistência possível de educar mães e filhos politicamente**, construindo ferramentas para se protegerem das agressões desse mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Educar ou cuidar de filhos em situação de ocupação de moradia se revelou uma luta diária que se une diretamente à luta por moradia, sendo uma educação também política, já que seus filhos devem ser educados para lutarem pela garantia de seus próprios direitos. A narradoras parecem assumir que, em nosso mundo desigual, eles sempre terão que lutar, sofrerão com a violação e negligência por parte do poder público, e dos equipamentos estatais, o que já vivem nas instituições públicas de ensino.

Segundo as mães participantes, seus filhos sofrem e sofrerão com mesmo desamparo vivido por elas próprias, por isso devem apreender ferramentas para essa luta. Afinado com esta visão exposta pelas mães, Santos (2010), entende as ações coletivas dos movimentos sociais como educativas para uma prática política que pode fortalecer moradores frente ao processo de opressão e humilhação social. Na perspectiva do autor:

Em contraponto ao processo de desqualificação social e estigmatização da pobreza, os movimentos sociais formalizam práticas inerentes ao próprio processo de sujeição das pessoas: se a sujeição implica também resistência, a resistência pode alcançar objetivos maiores através da luta. ” (SANTOS, 2010, p. 108).

As práticas coletivas comuns entre as ocupações apareceram como possibilidade de uma educação política que traz aos moradores uma visão crítica sobre a realidade. As narrativas mostraram o quanto a experiência em ocupação lhes permitiu um aprendizado prático sobre política e direitos fundamentais que facilitou outras

vivências no mundo, como por exemplo o cuidado com seus próprios filhos. Nesse sentido, morar em um ambiente de luta faz com que o olhar crítico sobre a realidade seja também parte do cotidiano de mães e filhos, os fortalecendo politicamente frente as hostilidades do mundo. Por fim, a apuração das narrativas sobre as violências escolares que permeiam a experiência de se habitar uma ocupação nos faz pensar na importância de se discutir este tema no espaço escolar, paralelamente à questão racial, de gênero e de classe, razão pela qual defendemos a presença de profissionais e pesquisadores inseridos nesse contexto.

REFERÊNCIAS

- BENJAMIN, W. O *Narrador*. In: *Obras escolhidas*. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Ed. Brasiliense, v. 1, 1987, p. 197-221.
- BONDUKI, N. G. Origens da habitação social no Brasil. *Análise Social* vol. xxix (127), 1994 (3.º), 711-732. https://s3.amazonaws.com/academia.edu/documents/33308202/1223377539C9uKS3pp5Cc74XT8.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1522268225&Signature=0FujwEcgoaTq%2FSna1Sffr3sbfpE%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DNabil_Georges_Bonduki.pdf (acessado em 28/03/2018)
- BOULOS, G. C. Por que ocupamos? Uma introdução à luta dos sem-teto. São Paulo: Scortecci Editora, 2012.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.
- CRITELLI, D. M. *Analítica do Sentido: uma aproximação e interpretação do real de orientação fenomenológica*. São Paulo: Brasiliense, 1996
- DEMO, P. Pesquisa qualitativa. Busca de equilíbrio entre forma e conteúdo. *Rev. latino-am. enfermagem*, Ribeirão Preto, v. 6, n. 2, p. 89-104, abril 1998.
- FERREIRA, J. S. W. A cidade para poucos: Breve história da propriedade urbana no Brasil. LABHAB, 2005. Disponível em: < <http://www.usp.br/fau/deprojeto/labhab/biblioteca/index.html#textos>>. Acesso em: 23/04/2018
- FISCHER, A. *A experiência de mães em ocupações de moradia: um olhar político e fenomenológico*. São Paulo, 2019. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação – PUC/SP)

GADAMER, H.G. Verdade e Método II. Tradução Ênio Paulo Giachini; revisão da tradução Márcia Sá Cavalcante-Schuback . Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2002.

GADAMER, H.G. Verdade e Método. Tradução: Flávio Paulo Meuer. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2002

HEIDEGGER, M. Ser e Tempo. Tradução: Marcia Sa Cavalcante Schuback. . Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2015.

HERMANN, N. Hermenêutica e Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002

KOHARA, Luiz Tokuzi. Relação entre as condições da moradia e o desempenho escolar: estudo com crianças residentes em cortiços. 2009. Tese (Doutorado em Habitat) - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. doi:10.11606/T.16.2009.tde-10052010-155909. Acesso em: 2018-11-29.

MORATO, H. T. P. Pedido, queixa e demanda no Plantão Psicológico: querer poder ou precisar?. VI Simpósio Nacional de Práticas Psicológicas em Instituição – Psicologia e Políticas Públicas. Vitória: UFES, 2006.

MORATO, H. T. P. Por entre plantão psicológico e ação cartográfica clínica pelos “caminhos da floresta”. In: Prática Psicológica em Instituições: clínica, saúde e educação. Org: CABRAL, B. E. B; BARRETO, C. L. B. T; KOVÁCS, M. J; SCHIMIDT, M. L. S. – Curitiba: CRV 2017. P. 19-37.

NATALINO, M. A. C ESTIMATIVA DA POPULAÇÃO EM SITUAÇÃO DE RUA NO BRASIL Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada.- Brasília : Rio de Janeiro : Ipea , 2016. http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/26102016td_2246.pdf

OXFAM. *A desigualdade que nos une. Um retrato das desigualdades brasileiras.* Brief Comunicação. 2017

TATAGIBA, L; PATERNIANI, S. Z; TRINDADE, T. A, Ocupar, reivindicar, participar: sobre o repertório de ação do movimento de moradia de São Paulo. OPINIÃO PÚBLICA, Campinas, vol. 18, nº 2, novembro, 2012, p. 399 – 42

SANTOS, André Luiz Teixeira dos. **A prática dos movimentos de moradia na produção do espaço da cidade de São Paulo:** os limites da participação e a (im)possibilidade de emancipação. 2010. Tese (Doutorado em Habitat) - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. doi:10.11606/T.16.2010.tde-02052011-114449. Acesso em: 2018-12-03.

SCHMIDT, Maria Luisa Sandoval. Pesquisa participante: alteridade e comunidades interpretativas. Psicol. USP, São Paulo , v. 17, n. 2, p.

11-41, jun. 2006 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-51772006000200002&lng=pt&nr m=iso>. acessos em 25 jan. 2019

SCHMIDT, Maria Luisa Sandoval; NEVES, Tatiana Freitas Stockler das. O trabalho do agente comunitário de saúde e a política de atenção básica em São Paulo, Brasil. *Cad. psicol. soc. trab.*, São Paulo , v. 13, n. 2, p. 225-240, set. 2010 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-37172010000200006&lng=pt&nr m=iso>. acessos em 13 mar. 2018. Pesquisa interventiva e formação em serviço

SZYMANSKI, H. “A Prática Reflexiva em Pesquisas com Famílias de Baixa Renda”, 2004. Anais do II Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos. A pesquisa qualitativa em debate. 25 a 27 de março de 2004

SZYMANSKI, H. (org). Almeida, L.R., Prandini, R. C. R., A entrevista na educação: a prática reflexiva. Campinas, S.P. Autores Associados, 2018.



AS CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA PARA A COMPREENSÃO DA ESCOLA E DOS PROCESSOS DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES

Wanda Maria Junqueira de Aguiar
Elvira Maria Godinho Aranha
Maria Emiliana Lima Penteado

INTRODUÇÃO

Neste capítulo, apresentaremos brevemente a constituição e contribuição do Grupo de Pesquisa Atividade Docente e Subjetividade (GADS) ancorado na perspectiva teórico-metodológica da Psicologia Sócio-Histórica (PSH) no âmbito do Programa: Educação Psicologia da Educação – PED, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP.

A discussão pretendida por nós, incidirá nos estudos e na prática de construção de pesquisa que alunos, pesquisadores e professores vêm desenvolvendo no referido grupo. Destacamos que a intenção orientadora tem sido de produzir conhecimento e fazer formação de educadores de escolas públicas e particulares de São Paulo, como também, em outros contextos de aprendizagem do território brasileiro. Tal iniciativa se tornou possível por estarmos envolvidos num projeto nacional PROCAD/CAPES¹ que abarca três universidades federais brasileiras: PUC-SP, UFAL, UFPI e UERN.

¹ O Programa Nacional de Cooperação Acadêmica (PROCAD) tem por objetivo apoiar projetos conjuntos de ensino e pesquisa, em instituições distintas. A pesquisa do GADS integra o projeto PROCAD (edital 071/2013): Tecendo Redes de Colaboração no Ensino e na Pesquisa em Educação: um Estudo sobre a Dimensão Subjetiva da Realidade Escolar.

Para melhor clareza da exposição, destacaremos, inicialmente, o arcabouço teórico que sustenta as pesquisas do GADS, bem como, o procedimento teórico e metodológico utilizado para análise, intitulado “Núcleos de Significação” (AGUIAR; OZELLA, 2006, 2013; AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015). Com isso, teremos a base necessária para sustentar as discussões e considerações finais que estão apoiadas nos estudos desenvolvidos pelo grupo de pesquisa do qual fazemos parte.

A PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA E O COMPROMISSO SOCIAL DA PESQUISA

A base teórica assumida pelos pesquisadores do GADS - Grupo de Pesquisa Atividade Docente e Subjetividade é o da Psicologia Sócio-histórica, que, especificamente, na área da Psicologia Educacional tem trazido importantes contribuições para produção de conhecimento relacionado aos diferentes processos educativos em variados contextos (escolas, universidades, centros de nutrição e saúde, diretorias de ensino, projetos de extensão em comunidades).

Mediado pelo referencial teórico-metodológico do Materialismo Histórico e Dialético (MHD), que fundamenta a perspectiva adotada em psicologia, tornou-se possível ao nosso grupo de pesquisa realizar três movimentos dialeticamente articulados para alcançar um modo de fazer pesquisa com compromisso social. Em linhas gerais, o GADS se dedicou a produzir um modo crítico de pesquisar que, na maioria das vezes, incluía a intervenção no contexto pesquisado, tendo como foco a formação dos participantes. A intervenção realizada tinha a intenção de possibilitar a transformação qualitativa da realidade concreta em que os pesquisadores atuavam. Feitas tais explicações, retomamos os movimentos empreendidos pelo GADS para que a pesquisa e a intervenção ocorressem.

1. A análise de processos ou situações educacionais que só serão apreendidas se superarmos a aparência, o empírico, permitindo a explicação das múltiplas relações que os constituem. Isso é possível

levando-se em conta a necessidade radical de apreender a gênese das mediações que constituem as relações, bem como a dimensão subjetiva que existe na realidade objetiva.

2. Estreitamente relacionado ao primeiro movimento, que sempre indicará o norte metodológico a ser seguido, buscamos organizar processos colaborativos de formação docente e discente dos diferentes profissionais ligados à área, como os que participam do nosso grupo de pesquisa: pedagogos, psicólogos, professores, coordenadores, diretores, nutricionistas, assistentes sociais, dentre outros e, também, daqueles que estão nas instituições parceiras. Com isto, explicitamos que um de nossos objetivos é criar situações de desenvolvimento social no espaço pesquisado que inclua todos os envolvidos, incluindo os pesquisadores.

3. Completando e dando organicidade aos movimentos já anunciados reiteramos que, ancorados em nosso referencial teórico, nossa responsabilidade é sempre contribuir criticamente com os participantes, assim como intervir de maneira crítica na realidade pesquisada. Frente a isto, assumimos um modo de fazer pesquisa ao qual nomeamos Pesquisa e Formação, conforme aponta Penteadó (2017). Entendemos que esse tipo de pesquisa é possível se recorrermos simultaneamente: a) à proposta de colaboração crítica (que considera a aprendizagem como um constructo social e que, fornece um lócus para o desenvolvimento humano); b) a compreensão de teoria e prática como uma unidade, em que uma constitui a outra, sem perder as especificidades inerentes a cada uma delas, fortalecendo, deste modo, o elo entre teoria e prática; (c) e a possibilidade, por meio de movimentos de crítica e autocrítica, de ressignificar a realidade.

O processo estabelecido por meio da articulação dos movimentos apontados acima é por nós reconhecido como aquele que cria condições para que o sujeito se aproprie afetiva e cognitivamente das determinações que o constitui, revolucionando sua subjetividade.

O percurso de pesquisa empreendido pelo GADS só foi possível porque os pesquisadores estão envolvidos em um processo

aprofundado de estudo de suas bases teóricas e metodológicas, para dar sustentação e rigor às pesquisas que desenvolvem. Assim, na próxima seção detalharemos nosso arcabouço teórico.

AS BASES TEÓRICAS QUE SUSTENTAM NOSSAS PESQUISAS

Vigotski, um dos principais teóricos que embasam nossos estudos, em seus trabalhos (1931/2000, p. 67-68), destacou a importância de se estudar e explicar a complexidade do que entendia como objeto da psicologia, ou seja, o homem e suas funções psicológicas. Ancorado no Materialismo Histórico e dialético, o autor explicou que estudar algum fenômeno ou fato historicamente significa estudá-lo em seu movimento, pois só assim, o que existe concretamente, pode ser revelado. Vigotski destaca que é preciso investigar com profundidade, do início ao fim, todas as fases e transformações do fenômeno, destacando sua natureza, sua essência: exigência fundamental do método dialético.

Nessa perspectiva, as experiências humanas, valores, modos de agir e atitudes, bem como a forma de explicá-las têm um significado histórico, e representam determinadas formas de estar e se relacionar no mundo; são expressas por meio das significações que os sujeitos revelam em suas expressões e enunciações (falas) e isso nos cabe apreender como pesquisadores.

No caso da maior parte de nossas investigações focamos os processos de significação constituídos pelos participantes em relação a uma atividade, entendendo que significação é a articulação dos sentidos e significados que os participantes atribuem à sua atividade, ou a um fenômeno determinado (reprovação, dificuldades de aprendizagem desmotivação do professor, entre muitos outros) e que constituem a matéria prima do pesquisador. Nessa linha de pensamento, o desafio do pesquisador, ao tomar o fato ou fenômeno que pretende compreender, é entender os processos que o constituem e que lhes conferem determinados modos de se apresentar na realidade concreta.

A análise do pesquisador localiza os processos que constituíram o fato, mas sempre considerando que esses processos não estão isolados e, sim, ligados a outros processos, que também devem ser investigados. Cabe ao pesquisador, num movimento de abstração, a análise do fato ou fenômeno em foco e identificar os processos que o implicam e explicam.

Nessa direção, o pesquisador procura, nas falas dos participantes da pesquisa, ou nas significações, as “determinações”, entendidas como traços constitutivos dos fenômenos. Será por meio do esforço analítico e interpretativo do pesquisador que a localização, explicitação e explicação das determinações serão realizadas. Este movimento analítico e interpretativo se dá pela ultrapassagem do imediato que se configura nas falas, buscando sua gênese histórica, pela qual, dissolvida a imediaticidade do real, aproximámo-nos do concreto.

Mas como apreender as determinações? Para esta tarefa, o pesquisador se vale das “categorias”, entendidas como elementos constitutivos de processos sociais. São abstrações construídas pelos pesquisadores a partir da realidade e que orientam a investigação dos processos, ou seja, *“as categorias são uma construção ideal que carrega o movimento do fenômeno estudado, sua materialidade, suas contradições, e sua historicidade”* (AGUIAR & OZZELLA, 2006, p. 95). As categorias expressam aspectos fundamentais das relações dos homens entre si e deles com a natureza, construídas por meio do desenvolvimento do conhecimento e da prática social (AGUIAR & OZZELLA, 2013).

As principais categorias adotadas até o momento em nossas investigações são mediação, historicidade e contradição – próprias do MHD, juntamente com as produzidas no campo da Psicologia Sócio-Histórica – atividade, sentido, significado e dimensão subjetiva da realidade. Tais categorias são utilizadas ao longo de nossos trabalhos sendo essenciais ao movimento de apreensão do concreto.

O objetivo do uso das categorias é criar possibilidades de desvelamento das determinações constitutivas das significações, dado que, por meio delas, podemos produzir uma forma de investigação que ultrapasse a opacidade do real. Sem esquecermos de que as categorias não existem no isolamento, mas sim intrinsecamente articuladas, sendo que uma não é sem a outra. Ou seja, “as categorias são mutuamente implicadas e de tal forma que a exposição e explicação de uma já é e exige a explicação de outra” (CURY, 1985, p. 15).

Assim, as categorias guiam e iluminam nosso olhar para os processos que envolvem e constituem os fenômenos que queremos apreender, ajudando-nos a ir além da mera aparência, em busca do que está além dela.

Deste modo, as categorias se revelam fundamentais para a reflexão teórica, para o movimento de apreensão da realidade, que sem dúvida se dá de forma mediada pelo pensamento reflexivo e teórico humano. Assim, as categorias nos possibilitam produzir conhecimento que penetra e revela a realidade opaca e superficial encontrada nas primeiras impressões.

AS CATEGORIAS E A PRODUÇÃO DO REAL EM MOVIMENTO

Segundo Vigotski, era preciso encontrar uma maneira de compreender o humano e construir um método que fosse capaz de considerar ao mesmo tempo os aspectos subjetivos e objetivos do comportamento humano e entender os nexos entre eles, o que possibilitaria considerar as relações entre os fatores internos ao organismo (biológico) e os externos (meio). Em suas palavras:

a psicologia soviética parte antes de mais nada, da **unidade dos processos psíquicos e fisiológicos**. Para a **psicologia dialética a psique** não é, como expressa Spinoza, algo que jaz além da natureza, um Estado dentro do outro, mas **uma parte da própria natureza**,

ligada diretamente às funções da matéria altamente organizada de nosso cérebro. Assim como o resto da natureza, não foi criada, **mas surgiu num processo de desenvolvimento.** Suas formas embrionárias estão presentes desde o início: na própria célula viva **mantêm-se as propriedades de mudar sob a influência de ações externas e de reagir a elas.** (VIGOTSKI, 1930/2004c, p. 144, grifos nossos)

Para o teórico russo, as ações propriamente humanas, como o pensamento, a comunicação, a capacidade de projetar e planejar são características específicas da espécie humana, que emergem e se desenvolvem a partir das relações que o indivíduo estabelece com os outros indivíduos e o meio. Existem, portanto, somente em um contexto sócio histórico, em que atividade e linguagem assumem um papel mediador fundamental.

E em seu amplo percurso teórico, Vigotski também coloca em relevo o caráter social e histórico da psique. Nas palavras do teórico:

Toda a nossa **vida, o trabalho, o comportamento,** baseiam-se na utilização muito ampla da experiência das gerações anteriores, ou seja, de uma experiência que não se transmite de pais para filhos através do nascimento. Convencionaremos chamá-la experiência **histórica.** Junto disso deve-se situar a experiência **social,** a de outras pessoas, que constitui um importante componente do comportamento do homem. Disponho não apenas das conexões que se fecham na minha experiência particular (...), mas também das numerosas conexões que foram estabelecidas nas experiências de outras pessoas (...). Por fim, (...) o homem adapta **ativamente** o meio a si mesmo (...) no movimento **das mãos** e nas modificações do material, **o trabalho** repete o que antes havia sido realizado na mente do trabalhador. (VIGOTSKI, 1925/2004, p. 64-66, grifos nossos)

Aranha (2015) discute, a partir da citação acima, que Vigotski revela explicitamente o caráter amplo da experiência humana e mostra que a totalidade do comportamento do homem não pode ser entendida sem que se considere a *historicidade* desse processo (a experiência herdada das gerações anteriores) e a experiência social (que se dá na relação com os outros, em situações sociais). Aponta a importância da *atividade* (trabalho) e destaca que “no movimento das mãos e nas modificações do material, o trabalho repete o que antes havia sido realizado na mente do trabalhador”. É, portanto, por meio do trabalho, da atividade que o homem adapta ativamente o meio a si mesmo.

Como apontado na citação acima, a categoria historicidade é essencial, pois nos permite olhar para a realidade e pensá-la em movimento e, além disso, apreender seu movimento. Ela encontra sustentação nas categorias contradição e totalidade que, como discute Vigotski, nos Manuscritos de 1929, são ontológicas, na medida em que são constituintes da realidade humana, social e cultural, e por meio de seu potencial heurístico se torna possível explicar a gênese e o processo de transformação dessa realidade.

Em nossas análises, a partir das falas dos participantes das pesquisas, como explicaremos mais adiante, o uso da categoria historicidade nos permite superar a naturalização dos fenômenos, o determinismo econômico, mecanicista, linear, da ideia de que os discursos de nossos sujeitos são apenas respostas imediatas às questões colocadas pelo pesquisador. Como Vigotski (2004) nos lembra, falar de historicidade implica referir à “dialética geral das coisas”. Permite-nos olhar para a realidade e pensá-la em movimento e, além disso, apreender o seu movimento.

São as categorias que permitem, em nossas pesquisas, que façamos uma análise não dicotômica da realidade, favorecendo a apreensão da relação dialética parte-todo, objetivo-subjetivo, externo-interno, afetivo-cognitivo, sentido-significado, evitando posições que considerem esses polos como antagônicos ou que

se tome um ou outro de forma isolada quando, na verdade, são polos complementares de um mesmo processo (OLIVEIRA, 2001).

O que queremos evidenciar é que precisamos em nossas pesquisas iluminar o movimento do real, evidenciá-lo, mas sem retirar dele sua força e dialeticidade. Nesta direção, a categoria Mediação se torna essencial, ela tem a tarefa de explicitar e explicar as dialéticas relações existentes na realidade, aquelas que se referem a elementos que se negam e se constituem ao mesmo tempo, entendidos como pares dialéticos.

Isto posto, para que possamos compreender os participantes da pesquisa como sujeitos concretos e históricos, utilizamos de sua expressão, a fala, a linguagem. É a linguagem humana, verbal ou não verbal que carrega as significações que o sujeito produz sobre a sua atividade, experiências e valores, objetivando assim seu pensamento, sem sê-lo.

No quadro teórico adotado, as significações representam a articulação dos sentidos e significados. Sentido e significado, embora tenham características próprias, não podem ser entendidos de maneira isolada, pois um só existe na relação com o outro.

Os significados podem ser compreendidos como generalização ou conceito, como produções históricas e sociais que permitem a comunicação e a socialização das experiências, compartilhados socialmente. Nessa direção, os significados são mais estáveis e dicionarizados que os sentidos e dizem respeito a conteúdos instituídos e mais fixos. No entanto, o próprio significado está em constante evolução no movimento de comunicação entre os indivíduos.

Os sentidos, por sua vez, são pessoais, trazidos pelo indivíduo a partir de suas experiências e sua história. Vigotski aponta que o sentido real de uma palavra é inconstante, inclusive tem uma certa independência da palavra que o carrega, é uma possibilidade que só se realiza na fala, no discurso vivo (VIGOTSKI, 1934/2001).

O sentido é um elemento constitutivo do significado, mas não é fixado por ele, e é sempre mais amplo: quando o sujeito se expressa não é possível apreender, revelar a complexidade e a enormidade dos sentidos que foram vividos, ou seja, nem sempre conseguem ser expressos em sua completude.

Em nossa perspectiva, consideramos que os sentidos e significados são inseparáveis, pois em um mesmo processo o indivíduo é afetado pelo mundo, pelas significações socialmente produzidas, e se apropria das mesmas, num movimento de negação e superação constituidor de novos sentidos, produzindo neste processo a “conversão” dos significados em sentidos.

O conjunto articulado de sentidos e significados que um indivíduo constitui acerca de um fato depende do fato em si que o afetou e, também e simultaneamente, das experiências que o indivíduo possui. Ou seja, os sentidos e significados dependem do momento histórico-social vivido pelo sujeito e variam de sujeito para sujeito, uma vez que os sentidos são sempre “sentidos de alguém”, de um indivíduo concreto, atravessado por múltiplas determinações: experiências e mediações.

Na busca pela apreensão dos sentidos e significados que o sujeito constitui sobre um fenômeno específico (formação, alimentação nutricional, docência, psicologia escolar, psicologia, etc.), as categorias historicidade e mediação novamente nos ajudam a compreender que mesmo aquelas relações vividas que são aparentemente diretas, imediatas, na verdade contêm múltiplos processos que as constituem. Devemos, assim, para apreender o fenômeno pesquisado, entender seu processo de transformação: compreender sua história e sua dialética constituição, explicando o ser humano em sua atividade.

A categoria atividade, imbricada dialeticamente com todas as outras, em um movimento de mútua constituição, também se configura como elemento essencial em nossos estudos no campo do Materialismo Histórico e Dialético. Assim, atividade, só se realiza na

articulação com as categorias historicidade, mediação, significado e sentido – uma vez que “a qualidade única do trabalho humano não se encontra na realização de um propósito pré-concebido, mas na significatividade da atividade humana” (NEWMAN & HOLZMAN, 1993/2002, p. 64). Ou seja, o que nos torna humanos é a capacidade de significar a atividade e internalizá-la, por meio da linguagem que, como não poderia ser diferente, carrega as contradições próprias da realidade.

Neste momento, torna-se essencial, mesmo que de modo breve, apresentarmos a categoria contradição que, sem dúvida, constitui e é constituída pelas outras categorias já discutidas.

Cury (1985, p. 29) explica que “a contradição tem o duplo aspecto de ser imanente ao desenvolvimento do real e categoria capaz de revelar subjetivamente este mesmo processo”. Constatamos, nessa afirmação, que a contradição constitui o sujeito e é expressa por ele por meio de suas significações. São as significações do sujeito que permitem ao pesquisador apreender as contradições e analisar e interpretar momentos identificados como de superação, no plano do sujeito, o que poderá impulsionar movimentos de transformação da realidade em âmbitos maiores, como, no caso do professor, na atividade pedagógica.

A consideração da contradição, numa pesquisa sediada na PSH, requer sua compreensão como um movimento dinâmico, inerente ao ser humano e à sua realidade. É a composição por elementos contrários que garante a tensão geradora entre o que já existe e o que pode vir a existir. As relações humanas, compreendidas como sociais e históricas, são constituídas na realidade dialética, marcadas pela contradição e objetivadas por meio de diferentes “mediações”. Essas mediações se interpõem nas relações humanas como um centro organizador e gerador de conflitos e novas contradições. Como as outras categorias, a contradição nos remete à gênese social das significações. Os sujeitos, ao objetivarem suas significações, expressam, mesmo que

não tenham consciência disto, contradições sociais reproduzidas sem a devida criticidade.

Finalizando a apresentação das principais categorias utilizadas em nossas pesquisas, trazemos a dimensão subjetiva da realidade, sendo que no nosso caso destacamos a dimensão subjetiva dos processos educacionais como objeto de nosso estudo. Entendemos que a dinâmica histórica coloca as dimensões subjetivas e objetivas em um estado de interação constante, em um movimento em que um constitui o outro, onde um não existe sem o outro (AGUIAR e BOCK, 2016). Leis, regras, valores, normas etc. compõem a dimensão subjetiva da realidade que medeia e constitui os fenômenos dos quais queremos nos aproximar.

A dimensão subjetiva dos processos educacionais é uma dimensão da realidade e não dos sujeitos em si, refere-se a tudo o que está no campo simbólico. As relações sociais, as questões econômicas e históricas, a dinâmica das políticas públicas e institucionais, são alguns elementos que compõem a dimensão objetiva. Tal categoria evidencia que subjetividade e objetividade devem ser entendidas como entrelaçadas. O que nos define como pesquisadores, de modo a orientar nosso objetivo, é a apreensão das objetificações humanas, portanto, uma dimensão subjetivada da realidade objetiva.

A Dimensão Subjetiva é justamente a dimensão da realidade que afirma a presença e a contribuição dos sujeitos em sua construção. É constituída por uma articulação entre construções individuais e coletivas que são objetivadas e que resultam em certos produtos que são reconhecidos como tendo uma natureza subjetiva – significações; elas são a evidência da presença de indivíduos no mundo coletivo e são produzidas a partir da ação humana.

Rubinstein (1967 apud GONZÁLEZ REY, 2003, p. 77) aponta que “a dimensão social não se mantém como fato externo com respeito ao homem, ela penetra e desde dentro determina sua consciência”. Essa perspectiva rompe com a divisão mecanicista

de um em relação ao outro. Tais princípios são fundamentais para uma compreensão dialética da relação entre sujeito individual e vida social e contribuem para romper com a externalidade de um em relação ao outro.

A seguir apresentaremos brevemente os instrumentos de nossas pesquisas e o tipo de análise realizada pelos pesquisadores do Grupo Atividade Docente e Subjetividade, para posteriormente expormos algumas sínteses alcançadas, que, a nosso ver, podem expressar contribuições, tanto no campo metodológico, como em relação às temáticas tratadas nas pesquisas realizadas.

A PROPOSTA DE PESQUISA DO GADS: INSTRUMENTOS DE PESQUISA E O USO DO PROCEDIMENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO (NS)

Como já apresentado, a proposta do GADS é a de realizar investigações que possibilitem não só a apreensão da realidade pesquisada e, assim, produzirmos conhecimento, mas também, e neste mesmo processo, desenvolver a formação dos educadores envolvidos. Para que este processo se efetive a contento se faz central o estabelecimento de relações democráticas, solidárias e colaborativas. Deste modo, cremos ser possível a produção de informações ricas e diversas, além de um processo formativo promissor. Para tanto, empregamos instrumentos e procedimentos metodológicos que consideram a complexidade do objeto de estudo proposto, tais como entrevistas, grupos de discussão, reuniões reflexivas e grupos de formação. No entanto é importante frisar, que em cada pesquisa o emprego destes instrumentos tem suas peculiaridades, pelas características do projeto em foco.

Nossos trabalhos utilizam como procedimento de análise, a proposta dos núcleos de significação (AGUIAR e OZELLA, 2006; AGUIAR e OZELLA, 2013; AGUIAR; MACHADO; SOARES, 2015.), pois responde à necessidade de desenvolvimento de um modelo dialético de análise e interpretação de informações que permita a

apropriação do processo de significação da realidade. De acordo com os autores, essa proposta foi elaborada com o “objetivo de instrumentalizar o pesquisador, segundo a abordagem da Psicologia Sócio-Histórica, nos procedimentos de análise de material qualitativo, visando a apreender os sentidos que constituem o conteúdo do discurso dos sujeitos informantes” (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 223).

Coerente com os pressupostos teórico-metodológicos apresentados, o foco de nossa análise é apreender o movimento contraditório das mediações que constituem a realidade, neste caso, as significações dos educadores. As informações produzidas apoiam-se no conteúdo registrado das falas dos sujeitos participantes, que serão analisadas e interpretadas por meio de procedimentos que desvelem as significações (articulação entre os sentidos e os significados) constituídas por estes sujeitos, tanto individual como coletivamente. Notadamente, o foco estará nas significações que, na sua dialética articulação, constituem a dimensão subjetiva da realidade educacional algo a ser alcançado e exposto, explicitado, por meio da constituição de Núcleos de Significação.

A discussão dos resultados das pesquisas do grupo é sustentada por autores contemporâneos que discutem os diversos temas ligados à Educação e Psicologia da Educação (LIBÂNEO, OLIVEIRA E TOSCHI, 2012; PARO, 2006; 2012; CAMPOS, 2010; KEMMIS, 1987; FULLAN, 1982/2009; AGUIAR E BOCK, 2016; e outros).

OS MOVIMENTOS E AVANÇOS POSSIBILITADOS PELA DISCUSSÃO E TEORIZAÇÃO DAS PESQUISAS QUE REALIZAMOS

O fato de, nestes últimos anos, o Grupo Atividade Docente e Subjetividade – GADS, ter feito encontros sistemáticos, criou condições favoráveis para a discussão teórica e metodológica das atividades de pesquisa realizadas, o que implicou na discussão das intervenções efetuadas junto aos educadores. Tal prática desenvol-

vida pelo grupo, entendida como práxis², impulsionou reflexões teóricas e metodológicas importantes, que vieram compor e refinar nosso olhar para a prática realizada junto às educadoras, ou seja, nossa forma de pensar e fazer formação, impulsionando novos modos de fazer pesquisa.

Nesta direção, assumindo a crítica como princípio metodológico, enquanto um grupo de pesquisadores com compromisso social, debruçamo-nos sobre as pesquisas dos colegas, utilizando as categorias que orientam nosso método (MHD), em um esforço analítico para que nossas pesquisas, além do rigor com a produção de conhecimento, também contribuam com a população pesquisada.

Corroborando com o que defendemos acima, citamos as pesquisas de Soares (2011); Machado (2014); Aranha (2015); Penteado (2017).

O percurso trilhado para chegarmos ao que hoje temos denominado de Pesquisa e Formação (PENTEADO, 2017) foi pensado, discutido e teorizado pelo GADS desde 2010, a partir de um percurso que se iniciou com o trabalho de Soares (2011). Em sua pesquisa de doutorado, o pesquisador teve como objetivo apreender os sentidos constituídos pelo professor acerca do seu modo de mediar e ser mediado pela participação dos alunos em atividades realizadas em sala de aula.

Apesar de ainda não pretender realizar uma Pesquisa e Formação, utilizou pela primeira vez em nosso grupo um instrumento teórico denominado “**autoconfrontações**” (CLOT, 2010). Tal procedimento já colocava a professora em um papel ativo e participante. Como aponta o autor:

2 Entendemos práxis como um movimento dialético, portanto contraditório, que possibilita a superação da dicotomia teoria e prática. Compreendendo teoria e prática como uma unidade, um par dialético em que um não é ou outro, devido às especificidades, próprias de cada polo, mas também, não é sem o outro, pois teoria e prática vivem, em um constante vir a ser, que pode ser representado por meio da práxis, o que contribui para ampliar qualitativamente o modo de sentir, pensar e agir daqueles que a experienciam.

As auto confrontações também serviram para que ela (professora), senão constituísse plenamente, pelo menos potencializasse a constituição de novos sentidos, abrindo, assim, um (mesmo que lento) processo de resignificação da sua forma de mediar e ser mediada pela participação dos alunos nas atividades realizadas em sala de aula. (SOARES, 2011)

A tese de Soares (2011) foi um marco para a produção de novas formas de fazer pesquisa, que intencionalmente previam um papel ativo do sujeito na investigação. No processo de crítica e autocrítica efetuado pelo grupo, a tese em questão foi considerada com grande potencial de intervenção consciente do pesquisador na realidade pesquisada. Inclusive foi objeto de análise de um pós-doc de COSME, (2013) que tinha a meta de discutir melhor este potencial interventivo das autoconfrontações.

Nesse percurso histórico, notamos que a perspectiva marxista, de que não deveríamos somente conhecer a realidade, mas transformá-la, tomou corpo. Acreditamos que assim foram abertas novas possibilidades de fortalecer o compromisso social da pesquisa e, dessa maneira, passarmos a pesquisar intervindo, de modo intencional, com vistas à transformação da realidade em que atuávamos como pesquisadores.

Reconhecemos que tal movimento não foi fácil. Muitas questões tiveram que ser equacionadas e estudadas. Por exemplo: Machado (2014) se questionava sobre a possibilidade da produção de conhecimento e a intervenção caminharem juntas, sem que uma prejudique a outra. Esta, entre outras, foram questões debatidas intensamente e, acreditamos, que a superação delas foi se dando na práxis alcançada pelo grupo.

Engajada neste movimento, Aranha (2015) trabalhou com três equipes gestoras (diretor, coordenador e vice-diretor) de escolas Oficiais do Estado de São Paulo. Desenvolveu sua pesquisa apoiada no referencial da Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol),

(MAGALHÃES,2009), que propunha uma intervenção formativa nos contextos de pesquisa. Como discutido por Aranha (2009 e 2015), a colaboração em pesquisa é entendida no quadro crítico, que orienta a formação e implica em compromisso com a atividade dos sujeitos envolvidos sejam professores, gestores, psicólogos, nutricionistas, etc.

Este tipo de abordagem envolve o estabelecimento de um processo intencional de participação, que pressupõe uma atitude de envolvimento dos participantes, de desenvolvimento de uma confiança mútua, uma atitude de respeito e consideração pelos valores, ideias e necessidades do participante, e de outro lado, exige do pesquisador um esforço de colocar, de forma clara, as próprias ideias, teorias, valores, ou seja, informações que o pesquisador detém. Os resultados da pesquisa de Aranha (2015) colaboraram para que o grupo repensasse suas formas de pesquisar e pesquisar intervindo, uma vez que os participantes apontaram ganhos em sua prática e no reconhecimento da importância de uma pesquisa capaz de criar um lócus para a reflexão teoricamente sustentada em seu ambiente de trabalho.

Penteado (2017), em sua pesquisa de doutorado “A Dimensão Subjetiva da Docência: significações de professores e gestores sobre “ser professor”, produzidas em um processo de pesquisa e formação, indicou avanços significativos do grupo de pesquisa ao dar visibilidade ao processo crítico de produção coletiva de uma proposta de pesquisa e formação do GADS, sublinhando o engajamento dos pesquisadores em criar um jeito de pesquisar e intervir criticamente na realidade, conforme já pontuado ao apresentarmos os movimentos empreendidos pelo grupo.

Tal processo não se deu sem crises; no entanto, elas não nos paralisaram e não nos dividiram em posições irreconciliáveis, mantendo-nos fechados em nossas concepções. Esta alternativa não cabe quando temos como meta superar criticamente as dificuldades, impasses e dúvidas.

Nosso desafio foi buscar apreender com profundidade os argumentos que mediavam as posições, compreender as necessidades presentes na realidade estudada, tudo isto com o fito de superar as dificuldades e superar antigas posições, alcançar novos acordos, construídos num processo reflexivo, crítico e atuante, que sempre serão colocados em análise, submetidos a uma práxis.

Conforme aponta Penteado (2017), o GADS investiu no aprofundamento de estudos sobre o Materialismo Histórico e Dialético (MHD), a Psicologia Sócio-Histórica (PSH) e a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC). Esses estudos se tornaram o tripé teórico-metodológico da pesquisa e formação desenvolvida em escolas públicas de educação básica e em outros contextos em que ocorram processos educativos, mantendo como foco o desenvolvimento humano na perspectiva vigotskiana, conforme pudemos observar nos encontros analisados na pesquisa da autora.

A Pesquisa e Formação – termo cunhado pelo GADS – engloba a PCCol, ao utilizá-la como procedimento formativo, mantendo suas características de intervenção em contextos escolares, mas se diferenciando dela na condução e na finalidade interventivas. Isso ocorre porque a proposta de pesquisa e formação está no campo da psicologia da educação, carregando princípios, concepções, intencionalidades e temáticas próprias da área, diferentemente da PCCol, tal como proposta por Magalhães e seus colaboradores, em estudos datados desde 1990, situada no campo da linguística, com suas especificidades.

Acrescentamos, ainda, à pesquisa e formação a utilização das categorias próprias da PSH, “sentido e significado” e “subjetividade e dimensão subjetiva”, que cumprem um papel essencial para explicitar, interpretar e explicar o processo educacional. Sendo que neste processo aprimoramos e evidenciamos a relevância de tais categorias.

Como em todo processo crítico e criativo, destes estudos do GADS, surgiram muitas perguntas, dentre as quais: como superar

o pensamento ingênuo de acreditar que apenas a realização de trabalhos com professores e gestores, numa perspectiva crítica e colaborativa, vai “salvar” a escola e a educação? Por outro lado, como superar a visão pessimista e determinista da descrença no trabalho junto às escolas e educadores, julgando que este não alterará nada naquela realidade, correndo o risco de negar o movimento que a constitui? Como atender às necessidades da escola (educadores, gestores, alunos, familiares e/ou responsáveis) sem sucumbir aos apelos de respostas prontas (inerentes ao cotidiano) e sem se recusar aos pedidos de “socorro” (tentativas de sair da cotidianidade)? A análise da Dimensão Subjetiva dos processos educacionais nos fornecerá condições de apreensão da dialética articulação das produções/significações dos sujeitos históricos que vivem e fazem a escola? Que outras categorias poderiam nos auxiliar para aprimorarmos nossa análise? Como aprofundar a proposta de NS para a análise de grupos?

Ressaltamos que muitos desses questionamentos do GADS, que abarcam os desafios e as possibilidades de se realizar pesquisa e formação em escolas de educação básica, foram objetivados em apresentações de trabalhos do grupo, em congressos nacionais e internacionais e em eventos congêneres, como simpósios e jornadas que tinham como finalidade a apresentação de estudos desenvolvidos a partir do projeto de pesquisa do PROCAD.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo apresentou brevemente a trajetória histórica e os avanços do GADS – Grupo de Pesquisa Atividade Docente e Subjetividade ao longo dos últimos oito anos. Destacamos ao longo do texto, especialmente, o nosso embasamento teórico-metodológico, por entendermos que, sem a devida explicitação, seria difícil explicar o que estamos defendendo e propondo em nossas pesquisas.

Explicamos o processo vivenciado pelos pesquisadores, expresso em suas pesquisas individuais e na produção coletiva, que

permitiu avançarmos qualitativamente em nossos estudos, considerando como mola propulsora a crítica e a autocrítica. A disposição do grupo em despir-se de concepções naturalizantes e cristalizadas favoreceu, a princípio, a busca por compreender cada vez mais e com maior profundidade as produções do campo do Materialismo Histórico e Dialético (MHD) e da Psicologia Sócio-Histórica (PSH), como também de áreas afins, como a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC). Isso posto, outros passos foram sendo dados rumo à Pesquisa e Formação, conforme apresentamos.

Reiteramos também a importância de termos em mente o rigor metodológico necessário à análise. Nessa direção, o procedimento teórico e metodológico Núcleos de Significação (NS) permite aos pesquisadores ousarem em seus modos de produzir, organizar e analisar dados (PENTEADO e AGUIAR, 2018), sem perder os princípios que os fundamentam nesta tarefa.

Outra consideração a ser retomada é a preocupação do GADS em registrar o processo histórico vivido durante as pesquisas de campo, destacando as crises impulsionadoras de giros teórico-metodológicos. Isso indica coerência entre teoria e prática, distanciando-se de visões dicotomizantes e aproximando-se cada vez mais de uma práxis revolucionária. Em outras palavras, o movimento do GADS é de pensar e criar modos de pesquisar e agir, para transformar contextos históricos que insistem em disseminar desigualdades sociais.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. M. Consciência e atividade: categorias fundamentais da psicologia sócio-histórica. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (Orgs.). *Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 95-110.

_____; MACHADO, V. C.; ARANHA, E. M. G. Reflexões sobre a aproximação com abordagens interventivas e colaborativas na pesquisa de base sócio-histórica: a experiência do grupo “Atividade Docente e Subjetividade”. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, v. 10, n. 22, 2013.

_____; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. *Psicologia: Ciência e Profissão*, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 222-247, 2006.

_____; _____. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.

_____; SOARES, J. R.; MACHADO, V. C. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. *Cadernos de Pesquisa*, v. 45, n. 155, p.56-75, jan./mar. 2015.

_____ et. al. Reflexões sobre sentido e significado. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M. (Orgs.). *A dimensão subjetiva da realidade: uma leitura sócio-histórica*. São Paulo: Cortez, 2009. p. 54-72.

_____ et. al. Tecendo redes de colaboração no ensino e na pesquisa em educação sobre a dimensão subjetiva da realidade escolar. In: AGUIAR, W. M. J.; BOCK, A. M. B. (Orgs.). *A dimensão subjetiva do processo educacional: uma leitura sócio-histórica*. São Paulo: Cortez, 2016, p. 19-24.

ARANHA, E. M. G. *O papel do diretor escolar: uma discussão colaborativa*. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – LAEL, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP. São Paulo, 2009.

_____. *Equipe gestora escolar: as significações que as participantes atribuem à sua atividade na escola: um estudo na perspectiva sócio-histórica*. 2015. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, São Paulo, 2015.

_____; AGUIAR, W. M. J. A dimensão subjetiva da gestão escolar: uma análise a partir dos sentidos e significados de participantes de equipes gestoras sobre a atividade desenvolvida. In: AGUIAR, W. M. J.; BOCK, A. M. B. (Orgs.). *A dimensão subjetiva do processo educacional: uma leitura sócio-histórica*. São Paulo: Cortez, 2016, p. 181-205.

_____; _____. A dimensão subjetiva: um recurso teórico para a Psicologia da Educação. In: AGUIAR, W. M. J.; BOCK, A. M. B. (Orgs.). *A dimensão subjetiva do processo educacional: uma leitura sócio-histórica*. São Paulo: Cortez, 2016, p. 43-59.

CAMPOS, M. M. Reformas Educacionais: impactos e perspectivas para o currículo. *Revista e-Curriculum*. São Paulo, PUC-SP, v. 6, n. 1, p. 5-9, 2010. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>>. Acesso em: 10 jul. 2013.

CLOT, Y. *Trabalho e Poder de Agir*. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira e Marlene Machado Zica Vianna. Belo Horizonte: Fabrefactum Editora, 2010.

CURY, C. R. J. *Educação e Contradição*. São Paulo: Cortez, 1985.

FIDALGO, S. S.; SHIMOURA, A. S. (Orgs.). *Pesquisa crítica de colaboração: um percurso na formação docente*. São Paulo: Ductor, 2007. p. 88-96.

FULLAN M. (1982) *O significado da mudança educacional*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 2009.

FURTADO, O. *Trabalho e Solidariedade*. São Paulo: Cortez, 2011.

GONZÁLEZ REY, F. *Sujeito e Subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Pioneira/Thomson, 2003.

KEMMIS, S. Critical Reflection. In: WIDEEN, M. F.; ANDREWS, I. (Eds.) *Staff Development for School Improvement*. Philadelphia: The Falmer Press, 1987, p. 73-90.

KINCHELOE, J. L. *A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1997.

_____; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*. 10ª edição. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

_____. As relações “dentro-fora” na escola ou as interfaces entre práticas socioculturais e ensino. In: LIBÂNEO, J. C.; ALVES, N. (Orgs.). *Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo*. São Paulo: Cortez, 2012, p. 333-349.

LIBERALI, F. C. Cadeia criativa: uma possibilidade para a formação crítica na perspectiva sócio-cultural. In: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. (Orgs.). *Questões de método e de linguagem na formação docente*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011, p. 42-62.

_____. Gestão escolar na perspectiva da teoria da atividade sócio-histórico-cultural. In: LIBERALI, F. C.; MATEUS, E.; DAMIANOVIC, M. C. (Orgs.). *A teoria da atividade sócio-histórico-cultural e a escola: recriando realidades sociais*. Campinas, SP: Pontes, 2012, p. 89-108.

_____; MATEUS, E.; DAMIANOVIC, M. C. (Orgs.). *A teoria da atividade sócio-histórico-cultural e a escola: recriando realidades sociais*. Campinas, SP: Pontes, 2012.

MACHADO, V. C. *Formação de nutricionistas: uma discussão a partir da análise e interpretação das significações constituídas pelos discentes nas atividades de estágio curricular*. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, São Paulo, 2014.

MAGALHÃES, M. C. C. Formação contínua de professores: sessão reflexiva como espaço de negociação entre professores e pesquisador externo. In: FIDALGO, S. S.; SHIMOURA, A. S. (Orgs.). *Pesquisa crítica de colaboração: um percurso na formação docente*. São Paulo: Ductor, 2007, p. 97-113.

_____. O método para Vygotsky: a zona proximal de desenvolvimento como zona de colaboração e criticidade criativas. In: SCHETTINI, R. H. et al. *Vygotsky: uma revisita no início do século XXI*. São Paulo: Andross, 2009, p. 53-78.

_____. Pesquisa crítica de colaboração: escolhas epistemo-metodológicas na organização e condução de pesquisas de intervenção no contexto escolar. In: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. (Orgs.). *Questões de método e de linguagem na formação docente*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011, p. 13-40.

_____. Vygotsky e a pesquisa de intervenção no contexto escolar: a pesquisa crítica de colaboração – PCCol. In: LIBERALLI, F. C.; MATEUS, E.; DAMIANOVIC, M. C. (Orgs.). *A teoria da atividade sócio-histórico-cultural e a escola: recriando realidades sociais*. Campinas, SP: Pontes, 2012, p. 13-26.

_____; FIDALGO, S. S. O método para Vygotsky: a zona proximal de desenvolvimento como zona de colaboração e criticidade criativas. In: SCHETTINI, R. et al. (Org.). *Vygotsky: uma revisita no início do século XXI*. São Paulo: Andross, 2009. p. 53-58.

_____; _____. (Orgs.). *Questões de método e de linguagem na formação docente*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

NEWMAN, F; HOLZMAN, L. (1993) *Lev Vygotsky: cientista revolucionário*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

PARO, V. H. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Editora Ática, 2006. (Coleção: Educação em Ação)

PENTEADO, M. E. L. *A Dimensão subjetiva da docência: significações de professores e gestores sobre “ser professor”, produzidas em um processo de pesquisa e formação*. Tese. (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, São Paulo, 2017.

PENTEADO, M.E.L; AGUIAR, W.M.J. Formação docente e questão mediadora: uma proposta em discussão. *Rev. Bras. Estud. Pedagog.*, Brasília, v. 99, n. 253, p. 537-554, set./dez. 2018

SOARES, Júlio Ribeiro. *Atividade docente e subjetividade: sentidos e significados constituídos pelo professor acerca da participação dos alunos em atividades de sala de aula*. 2011. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, São Paulo, 2011.

VIGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas III: problemas del desarrollo de la psique*. Visor Distribuciones: Madrid, 1995.

_____. *Vigotski: Manuscrito de 1929*. Educação & Sociedade, Campinas, v. 21, n. 7, p. 21-44, jul. 2000.

_____. *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. *Obras Escogidas IV: Psicología Infantil*. 2. ed. Madri: Visor, 2006.

_____. *A Formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. *A Construção do pensamento e da linguagem*. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

_____ (1931) Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In: _____. *Obras Escogidas – Tomo III*. 2. ed. Madrid: Visor, p. 11-340, 2000. Disponível em: <<http://www.colegiodepsicologosperu.org/w/imagenes/biblioteca/archivos/Vygotsky-Obras-Escogidas-TOMO-3.pdf>>. Acesso em: 18 out. 2014.

DA “CRIANÇA QUE NÃO APRENDE” A “TODA CRIANÇA É CAPAZ DE APRENDER”: LIÇÕES HISTÓRICAS DE PEREIRA, ITARD, SÉGUIN E MONTESSORI

Kaciana Nascimento da Silveira Rosa
Mitsuko Aparecida Makino Antunes

Tem sido recorrente, ao longo dos anos, nas falas de professores sobre crianças com problemas de escolarização, a constante afirmação de que há “crianças que não aprendem”, além do discurso que atribui a elas e suas famílias os determinantes desse processo, sobretudo dos alunos das escolas públicas. Assim, a ideia de que existem crianças que não aprendem continua sendo a base de concepções que fundamentam não apenas as representações, mas, sobretudo, a prática docente. Entretanto, os estudos históricos demonstram que essas ideias e a contraposição a elas não são expressões específicas do século XX, e que chegam ao século XXI, quando aumenta o acesso à escolarização de grandes contingentes de estudantes, muitos dos quais oriundos das classes trabalhadoras. Desde Jacob Rodrigues Pereira (1715-1780), também conhecido na história por Perèire, passando por Jean Marc Gaspard Itard (1774-1838), Edouard Séguin (1812-1880) e Maria Montessori (1870-1952), encontramos na história das relações entre Educação e Psicologia¹ um conjunto de saberes que fundamentam uma concepção que se contrapõe à afirmação de que há crianças que não aprendem; em outras palavras, não há criança que não seja capaz de aprender.

1 Entendendo que a História da Psicologia compreende o conjunto de saberes anteriores e posteriores ao reconhecimento dessa área de conhecimento como ciência autônoma.

Este capítulo apresenta as ideias dos quatro educadores, a partir de algumas categorias² (aqui denominadas de “Lições”), considerando suas concepções de infância, de aprendizagem e desenvolvimento, de formação de professores e, por fim, a ideia de que toda criança é capaz de aprender, sustentada nas práticas pedagógicas por eles desenvolvidas, a partir das quais foram criadas condições de aprendizagem e desenvolvimento para crianças com deficiência. Para tal, Pereira, Itard, Séguin e Montessori afastaram-se do modelo de intervenção médico-terapêutica, priorizando uma abordagem pedagógica fundamentada nos conhecimentos disponíveis na época e, ao mesmo tempo, produzindo novos saberes no campo da educação e, pode-se dizer, da Psicologia da Educação.

PRIMEIRA LIÇÃO: A CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA

Ao se analisar a produção acadêmica sobre a história da criança e da infância, observa-se que a preocupação com a criança ganhou força a partir do século XIX, inclusive no Brasil. Entre outros fatores, isto ocorre porque a criança, nessa época, passou a ser considerada como um problema social, tornando-se objeto de estudo por várias áreas do conhecimento. Começamos com Montessori. Em seu livro *A Criança*³, no primeiro capítulo, ela questiona: “O que é infância?”, na tentativa de mostrar a necessidade de olhar a criança como sujeito social, histórico e dotada de potencialidades, até então ignoradas pela maioria dos intelectuais da época.

Nas palavras de Montessori, a sociedade entendia a infância como “um incômodo constante para o adulto, preocupado e cansado por ocupações cada vez mais absorventes” (1938/1986, p. 7), mostrando as dificuldades impostas pelas condições urbanas

2 Essas categorias foram identificadas na pesquisa de doutorado da autora: ROSA, K. N. da S. “*Da criança que não aprende*” a “*toda criança é capaz de aprender*”: lições históricas de Pereira, Itard, Séguin e Montessori. São Paulo, tese dout, PEPG em Educação: Psicologia da Educação, PUCSP, 2017.

3 Publicado em 1938.

e a falta de condições adequadas para as crianças, especialmente aquelas oriundas de famílias menos favorecidas sócio-economicamente.

Contudo, Montessori afirma que a contribuição da ciência, no final do século XIX e início do século XX, possibilitou um movimento social a favor da infância. Preocupações com o ambiente escolar, o papel do adulto no processo de ensino-aprendizagem e, em especial, com a própria criança ganharam força no campo educacional. Nesse sentido, a médica de formação e, sobretudo, educadora indica que o ponto de partida para mudanças significativas no meio educacional seria olhar a criança de um modo diferente. Para tal, seria preciso dar um passo fundamental e essencial: era necessário modificar o adulto. Para Montessori, o egocentrismo do adulto o impedia de compreender a criança, impedindo-o de vê-la como ser dotado de potencialidades.

A infância é compreendida por Montessori como período sensível⁴ de desenvolvimento, base para todo o desenvolvimento posterior; é um momento de grandes descobertas pela criança. É nesse período que, por meio da interação com o ambiente, a criança faz descobertas e desenvolve novas habilidades e conhecimentos por meio dos sentidos⁵. Para Séguin, a infância é o período propício para o desenvolvimento das funções do cérebro, abarcando as funções musculares, sensoriais, do pensamento e das funções psicológicas em geral⁶, assim como da força de trabalho, da inteligência e da moralidade; pode-se dizer que ele entende a criança numa perspectiva de integralidade. Essa concepção permite que o sistema educacional por ele elaborado não se restrinja apenas às crianças com deficiência, mas a todas as crianças.

4 Montessori, devido a sua formação inicial em Ciências, buscou na biologia apoio teórico-científico para explicar os estágios de desenvolvimento do homem, considerando-os como “períodos sensíveis” de desenvolvimento. Sobre esse assunto, discorreremos na próxima “lição” – A concepção de aprendizagem e desenvolvimento.

5 É importante salientar que os sentidos são fundamentais, pois é por meio deles que se apreende o meio exterior. Essas ideias ganham força a partir das concepções empiristas, que tiveram grande influência sobre o pensamento pedagógico.

6 De acordo com os conhecimentos existentes nessa área na época.

Séguin, assim como Montessori, considerou as potencialidades da criança como ponto de partida para o planejamento de suas atividades de ensino, utilizando seu repertório inicial para ampliá-lo com a aprendizagem de elementos que gradativamente dirigiam-se a uma maior complexidade. Séguin também acreditava que a criança necessitava do apoio do adulto, mas não uma interferência que lhe impedisse de realizar ações por conta própria. Ele estabeleceu de maneira muito clara a diferença entre o apoio muitas vezes necessário e as posturas que geravam dependência. Percebe-se, em Montessori, como ela incorporou em seus pressupostos essas ideias de Séguin.

Itard, por sua vez, entendia a infância como uma fase primordial para o desenvolvimento das funções intelectuais do sujeito. Em seus relatórios sobre a educação de Victor⁷, afirmou o quanto foi prejudicial o período em que o menino viveu na floresta, isolado do contato social, em seus primeiros anos de vida.

Para Itard, a criança, entendida como ser social, necessita, desde os primeiros anos de vida, de instrumentos mediadores da cultura, para o desenvolvimento de faculdades intelectuais. No entanto, apesar de ser privado do contato social nesse período e das dificuldades apresentadas por Victor, Itard acreditava que, com um método adequado de ensino (elaborado a partir de suas observações), seu jovem aluno conseguiria aprender. Diz ele:

[...] a criança com quem eu os obtive não é, como geralmente se acredita, um imbecil sem esperanças, mas um ser interessante, que merece, sob todos os aspectos, a atenção dos observadores e os cuidados especiais que lhe deram uma administração pública esclarecida e filantrópica. (ITARD, 1801/2000, p. 127)

7 Menino encontrado, no início de 1800, na floresta de La Caune, na França. Itard encarregou-se diretamente da educação “moral” e intelectual do menino, com o propósito de torná-lo apto ao convívio em sociedade e, para auxiliá-lo nessa tarefa, a Administração Pública contratou Madame Guérin, uma governanta, que passou a morar junto com o menino e Itard no Instituto Nacional de Surdos-Mudos.

Pereira, por não ter uma obra que registre suas ideias⁸ e por dedicar-se à prática de atender, em sua grande maioria, jovens surdos, não deixou registrada sua concepção de infância. Contudo, uma de suas queixas era o fato dos pais procurarem seus serviços tardiamente, quando seus filhos já haviam atingido a puberdade. Pereira acreditava que, ao fazer seus alunos falarem, estaria proporcionando o desenvolvimento intelectual dos mesmos, já que “a palavra seria a expressão fiel e incessante móvel do pensamento” (SALGUEIRO, 2010, p. 203). Assim, quanto mais cedo a criança aprendesse a falar, mais cedo teria acesso à cultura, o que mostra que ele entendia a infância como um momento ativo e condição para o desenvolvimento posterior da criança.

Em síntese, e voltando a Montessori, esta aborda a infância considerando os elementos fundamentais de seu sistema de educação, que são o ambiente e o professor (ou seja, o adulto). A educadora não dissocia a criança do ambiente em que vive e a ele atribui a função de desenvolver as potencialidades do sujeito em atividade. Também atribuiu importância a não intervenção direta do adulto no processo de aprendizagem, afirmando que qualquer ajuda desnecessária poderia impedir o desenvolvimento integral da criança. Assim, não se pode ver a criança como sujeito isolado, mas como sujeito social em atividade. Séguin, assim como Montessori, também atribuiu importância ao meio social do qual a criança faz parte, enfatizando o uso de intervenções pedagógicas planejadas para a aprendizagem. A importância dada às intervenções pedagógicas por Séguin é fruto do convívio do educador com seu mestre, Itard, que também considerou a infância como uma etapa crucial na vida do sujeito para o desenvolvimento das faculdades intelectuais,

8 Jacob Rodrigues Pereira não deixou nada escrito sobre o trabalho que desenvolveu com crianças surdas. As informações aqui expostas são oriundas de análises feitas por meio da leitura da primeira biografia que se tem conhecimento até o momento sobre o estudioso, intitulada “*Jacob Rodrigues Pereire. Notice sur sa vie et ses travaux et analyses raisonnée de sa méthode précédées de l’Eloge de cette méthode par Buffon*” (1847), escrita por Edouard Séguin, e da última biografia, “*Jacob Rodrigues Pereira: homem de bem, judeu português do séc. XVIII, primeiro reeducador de crianças surdas e mudas em França*” (2010), escrita pelo médico português Emílio Eduardo Guerra Salgueiro, que contém documentos que permitem conhecer o modo como Pereira desenvolvia sua prática pedagógica.

por meio das experiências vivenciadas no meio social. Pereira também compartilhava da mesma ideia, ao enfatizar a importância do desenvolvimento da linguagem na infância como meio de inserir a criança surda no mundo da cultura.

As concepções de infância aqui expostas mostram que os anos de dedicação à tarefa de educar crianças e jovens com deficiência possibilitaram um entendimento de infância que teve grande impacto não só para essas crianças, mas para o estabelecimento de uma nova ideia sobre a criança em geral e para sua educação em especial. Isso nos permite entender que suas concepções de criança foram fundamentais para o sucesso de suas práticas pedagógicas, pois tais concepções implicavam um modo de conceber a aprendizagem e o desenvolvimento, que deram as bases para suas propostas e práticas pedagógicas.

SEGUNDA LIÇÃO: A CONCEPÇÃO DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

O ato de ensinar exige o conhecimento dos múltiplos fatores presentes nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento que interferem na prática pedagógica. A maneira como o professor trabalha deve sustentar-se em seu conhecimento da complexidade do cotidiano escolar e, especialmente, do processo de aprendizagem em geral e de cada um de seus alunos; em outras palavras, das relações que se estabelecem entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento. Assim, entender as concepções de aprendizagem e desenvolvimento presentes nos trabalhos de Pereira, Itard, Séguin e Montessori tem como objetivo estabelecer uma síntese que vise a uma tentativa de construção de conhecimentos que permitam fundamentar a prática educativa no campo da educação especial e, pelo exemplo de Montessori, para toda a educação escolar.

A formação em Ciências de Montessori permitiu-lhe ver que a criança é qualitativamente diferente do adulto e que a diferença fundamental consiste no fato de que ela está em desenvolvimento, isto é, em processo de transformação. A educadora associa o

desenvolvimento intelectual do indivíduo ao de uma borboleta e concebe as fases do desenvolvimento do ser humano como uma “sequência de nascimentos sucessivos.”⁹ Utiliza os conceitos de mutação e metamorfose: o primeiro para indicar repentinos acessos de crescimento físico ou psicológico e o segundo para descrever as mudanças profundas que dele resultam, tal como a puberdade (MONTESSORI, 1938).

Ao analisar a obra *Pedagogia Científica*, de Montessori, observou-se que o foco de seu trabalho esteve voltado, principalmente, para crianças de três a seis anos de idade. Considerada por Montessori como “período sensível de desenvolvimento”, essa fase é tida como o momento de maior aprendizagem e desenvolvimento do indivíduo. Para ela, ao aprender, a criança estaria desenvolvendo estruturas psíquicas cada vez mais elaboradas. Montessori afirmou, diversas vezes, que seu método partiu de um estudo psicofisiológico¹⁰, ou seja, do estudo do sujeito em atividade em um ambiente rico de estímulos.

Além do ambiente, Montessori também atribuiu importância aos pais e professores para o processo de aprendizagem e do desenvolvimento da criança nas várias etapas de desenvolvimento. Para fins didáticos e, também, para melhor compreender essas etapas, apresentadas por Montessori na sua obra “Mente Absorvente”, Standing (1957/1998) analisou-as separadamente; no entanto, tais etapas estão intimamente ligadas com as mudanças físicas que estão ocorrendo, ao mesmo tempo, no indivíduo. São elas: Primeira Infância (Mente Absorvente Inconsciente – de 0 a 3 anos e Mente Absorvente Consciente – de 3 a 6 anos); Segunda Infância (6 a 12 anos) e Adolescência (12 a 18 anos).

A primeira infância (0 – 6 anos), também conhecida como o primeiro período sensível de desenvolvimento, é um período de

9 Montessori entende que, em alguns períodos da vida, um indivíduo psíquico cessa para que outro possa nascer; daí a metáfora “sequência de nascimentos sucessivos”.

10 A expressão “fisiológico” é muito utilizada por Séguin e Montessori. Alerta-se para o significado específico dessa expressão, que se refere a “função” e não propriamente à fisiologia, subárea da Biologia.

grandes transformações no corpo e no psiquismo do indivíduo. É nesse momento que se dá a formação da inteligência e de outras faculdades psíquicas por meio da interação do sujeito com o meio social. A mente da criança age como uma “esponja”, absorvendo, por meio dos instrumentos da inteligência (as mãos, por exemplo), os materiais que ajudarão na constituição da consciência humana. Daí o nome “período da Mente Absorvente”. Assim, nessa primeira fase de desenvolvimento, pode-se dizer que a criança está direcionada, principalmente, para sua constituição como sujeito humano.

Na segunda infância, bem como na primeira (período da Mente Absorvente), pais e professores são confrontados com um fato simples: não é uma ajuda direta que a criança precisa, pois isso dificultará seu desenvolvimento. Assim, para Montessori, deve-se dar à criança a possibilidade de agir livremente, por iniciativa própria, sem a intervenção do adulto. Para obter esse resultado de forma mais satisfatória, é preciso oferecer à criança um ambiente pedagógico especialmente preparado, no qual ela possa escolher suas próprias atividades, além de relacionar-se socialmente. Isso não significa a adoção de uma postura espontaneísta, pois a intervenção é rigorosamente planejada pelo ambiente preparado, que se baseia nos princípios que, segundo Montessori, permitem a aprendizagem de maneira autônoma pela criança.

Ao deixar a criança livre para fazer suas escolhas nesse ambiente preparado estar-se-á dando a oportunidade para ela não só aprender a fazer as coisas por si mesma e adquirir novas aptidões morais e sociais, como também favorecerá o acesso aos elementos da cultura. Quando se dá oportunidade à criança de construir sua individualidade por meio de um trabalho independente, segundo Montessori, vê-se o surgimento de um tipo mais elevado de “normalidade”¹¹, isto é, tem-se a “revelação da nova criança” ou “a descoberta da criança”.

11 Normalidade, no sentido de “normalização”. Para Montessori, a “criança normalizada” é aquela que já possui capacidades morais e sociais para agir de forma independente no ambiente.

Na adolescência (12 a 18 anos), tem-se, no primeiro momento (de 12 a 15 anos), o segundo “período sensível de desenvolvimento”, que se revela pela sensibilidade aos fatos e experiências que se relacionam com sua vida como ser social. Para Montessori, nesse momento, o indivíduo se torna claramente consciente de si mesmo, isto é, como um membro da sociedade humana. O ambiente preparado para essa etapa deveria ser organizado para a participação do adolescente no mundo da sociedade adulta.

Montessori adota uma concepção bio-psico-social de ser humano para fundamentar sua compreensão da criança, cabendo aos pais e professores o reconhecimento dos “períodos sensíveis”, com o intuito de oferecer as melhores condições para propiciar uma aprendizagem efetiva e o desenvolvimento integral do educando.

Séguin, Itard e Pereira, apesar de não definirem de maneira explícita suas concepções sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento do indivíduo desde o nascimento, contribuíram para as ideias de Montessori, ao enfatizarem a importância do meio social. Em outras palavras, por meio dos trabalhos de Séguin, Itard e Pereira, além de outros autores contemporâneos a ela (como Piaget e Freud), Montessori pôde elaborar as etapas de desenvolvimento do indivíduo com forte ênfase na dimensão psicossocial. Mais do que isso, a ação pedagógica, tal como desenvolvida por cada um deles, mostra como o meio, no caso os arranjos pedagógicos, são fundamentais para se promover a aprendizagem e o desenvolvimento do educando.

Pereira, ao ensinar seus alunos surdos a falar e, principalmente, por considerar a importância da linguagem como instrumento para acessar a mundo da cultura, oportunizou a inserção destes no processo dialógico. Pereira possibilitou que seus alunos pudessem trocar ideias, falar de seus sentimentos, além de compreender o que se passava ao seu redor.

Para Itard, o homem desenvolve suas faculdades intelectuais, preliminarmente, em função de suas necessidades básicas; para elas

se dirigem as operações de sua mente. Assim, a educação precisa se apropriar das operações da mente e aplicá-las à instrução (ITARD, 1801/2000). Esse foi o ponto de partida de Itard para elaborar seu plano de atividades com o fim de propiciar o desenvolvimento das faculdades intelectuais de Victor – relacionar suas ideias às suas necessidades, para que a aprendizagem fosse efetivada.

Itard também superou as perspectivas de sua época ao acreditar que as condições de Victor, quando foi encontrado, eram devidas à situação na qual viveu sua infância nas florestas; para Itard, a inteligência, bem como outras faculdades psíquicas, deveria ser constituída nesse momento. Com um método baseado na observação, Itard conseguiu encontrar caminhos que levaram Victor à aprendizagem de vários conhecimentos acumulados culturalmente; um desses meios foi a educação por meio dos sentidos.

A educação dos sentidos, presente de forma significativa nos trabalhos dos quatro educadores, demonstra, entre outros fatores, a importância da “mão” que, segundo Montessori, é um dos principais instrumentos da inteligência. Pereira, Itard, Séguin e Montessori dão ênfase à educação das mãos, necessária para o reconhecimento das propriedades dos objetos do meio ambiente e para a ação sobre eles; daí a importância da elaboração de materiais pedagógicos para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança com e sem deficiência; materiais estes que revolucionaram as práticas pedagógicas da época em que viveram.

TERCEIRA LIÇÃO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A formação de professores para a educação de crianças com deficiência é uma das questões recorrentes nos trabalhos dos educadores aqui analisados; ou seja, para que suas propostas fossem efetivadas seria necessário que se cuidasse da formação dos mestres.

Maria Montessori, inspirada pelos ensinamentos de Itard e Séguin, elaborou sua “Pedagogia Científica”, com base na observação da criança em atividade, estabelecendo a partir daí as necessidades para a formação do professor. O professor, para Montessori, é mais do que um organizador do ambiente escolar; ele é o guia da aprendizagem da criança, proporcionando-lhe os materiais cientificamente elaborados necessários para seu desenvolvimento. Ela considera a postura do professor tradicional como mero transmissor de conteúdo e entende que o professor deve ser aquele que propõe momentos de experiências com os materiais desenvolvidos, deixando a criança agir livremente no ambiente e com ela aprendendo.

Sobre Séguin, Montessori afirmava que a “chave secreta” para seu sucesso fora sua preocupação com a formação dos professores de sua escola. Séguin acompanhava, orientava e supervisionava a atuação dos professores, com o objetivo de verificar se as intervenções pedagógicas realizadas estavam atendendo às necessidades dos alunos. Todos os dias, no início das aulas, ele se reunia com os professores para a organização das atividades que seriam realizadas e, no final, para verificar os resultados obtidos.

Verifica-se, também, que Séguin, ao exemplificar sua prática, apresenta os alunos pelo nome, atribuindo importância ao sujeito como ser único, dotado de potencialidades, sugerindo a necessidade de não patologizar o processo de aprendizagem e enfatizando a condição de cada criança como indivíduo específico. O educador enfatizou a realização de um diagnóstico inicial para identificar o nível de desenvolvimento do aluno; feito isso, partia para a elaboração de um plano de ensino e de material científico adequado para promover sua aprendizagem. Para Pessotti (1984), esse diagnóstico inicial era a “semente” do método de Séguin. A partir dele, definia-se todo o curso do trabalho pedagógico a ser realizado.

Sobre Itard, ao fazer a leitura dos dois relatórios escritos por ele, verifica-se que a base do seu método de ensino foi a

observação constante do desenvolvimento de Victor. Por meio da observação, Itard propunha objetivos específicos para seu trabalho (as metas), que deveriam ser alcançadas pelo aluno. No entanto, quando os objetivos não eram alcançados, o educador, em vez de atribuir a responsabilidade ao aluno, chamava a si a responsabilidade pelo fracasso. Itard, em vários trechos dos relatórios, quando Victor regredia ou não conseguia compreender as lições dadas, mostrava decepção com sua atuação como educador, pois ele não havia conseguido encontrar um meio de ensinar o jovem Victor. Percebe-se nos relatórios que, das metas de Itard, a que ele mais se entristecia de não ter conseguido atingir foi a de levar Victor a falar.

Em relação ao trabalho de Pereira, verificou-se que os êxitos de seu trabalho se deviam tanto ao método como à relação forte e afetuosa que estabelecia com o educando, com atitude de acolhimento e respeito às suas particularidades. O próprio Pereira explicava aos familiares dos alunos a necessidade desse convívio diário para o sucesso de seu método de educação. Segundo seus alunos, ele se agitava, gesticulava, elaborava materiais sensoriais para a educação auditiva, palpava-lhes a língua, andava de um lado para o outro, punha a mão da criança em sua garganta, entre outras técnicas de ensino que usava para ensinar seus alunos surdos a falar e a compreender o significado das palavras. Deve-se destacar que a análise de seu trabalho indica que seu método estava fundamentado num plano de ensino individualizado para cada aluno.

Pereira, Itard, Séguin e Montessori ensinam que, ao ajudar a criança a desenvolver-se, o professor desempenha seu primeiro papel, que é o de levar o aluno à “revelação do espírito” (na expressão de Montessori), ou seja, à sua descoberta. Assim, o professor será o responsável por, através de um profundo estudo do processo de aprendizagem e desenvolvimento, fazer com que *toda criança seja capaz de aprender*.

A ÚLTIMA LIÇÃO: TODA CRIANÇA É CAPAZ DE APRENDER

As experiências pedagógicas elaboradas por Jacob Rodrigues Pereira, Jean Marc Gaspard Itard, Edouard Onésime Séguin e Maria Tecla Artemísia Montessori para a educação de pessoas com deficiência contribuem para a compreensão do processo de constituição da própria educação especial a partir do século XVIII, além de contribuírem também para a compreensão das bases de várias propostas pedagógicas atuais, ainda que não necessariamente isso seja explicitamente reconhecido. É importante salientar que eles se basearam em conhecimentos produzidos a partir dos saberes disponíveis na época, mas talvez o grande diferencial tenha sido o fato de que eles se pautaram, em especial, na observação da criança em atividade.

Outro dado relevante, que não se pode deixar de fora da discussão, é a crítica à prática medicalizante dos ditos problemas de aprendizagem e de desenvolvimento atualmente em voga. Sabe-se que, nos dias de hoje, essa prática tem contribuído para que se reduza a complexidade do processo ensino-aprendizagem a uma questão meramente médica, produzindo um contingente de educandos que, não tendo acesso a um ensino de qualidade, passam a ser considerados como “portadores” de patologias e se tornando consumidores potenciais da indústria farmacêutica. Entretanto, o desconhecimento da história faz com que muitas contribuições, que seriam ainda hoje revolucionárias, pois muitos dos problemas da educação permanecem, são interpretadas erroneamente e descartadas suas contribuições efetivas para a educação. Desse modo, esta pesquisa, de cunho histórico, baseada principalmente em documentos originais, com foco nos processos de escolarização de crianças com deficiência a partir do século XVIII, traz dados que exigem uma reinterpretação da contribuição de muitos médicos para a educação. Trata-se de mostrar que nem tudo que tem origem na medicina ou foi produzido por médicos enquadra-se no modelo médico de patologização da vida em geral e da criança

em especial. Ao contrário, há conhecimentos que certamente têm implicações importantes para o entendimento da complexidade do processo educativo.

Assim, em meados do século XVIII, o método elaborado pelo professor Pereira (que partia de uma descoberta fisiológica) ajudamos a pensar nas condições que devem ser oferecidas ao educando surdo. As principais conclusões do trabalho de Pereira foram: os sentidos, e cada um em particular, podem ser submetidos a treinamento fisiológico, pelo qual sua capacidade primordial pode ser indefinidamente intelectualizada; um sentido pode ser substituído por outro, como um meio de compreensão e de cultura intelectual; o exercício fisiológico de um sentido corrobora a ação, bem como auxilia a aquisição de outras; as ideias mais abstratas são comparações e generalizações da mente que são percebidas através dos nossos sentidos; educar os modos de percepção prepara para o sustento do próprio espírito; as sensações são funções intelectuais realizadas por meio de aparelho externo, tanto quanto a imaginação e o raciocínio através dos órgãos mais internos; o professor precisa oferecer todas as condições necessárias para promover a aprendizagem; antes de qualquer intervenção pedagógica, o planejamento precisa ser tomado como um instrumento de organização do trabalho escolar. Deve-se destacar que a expressão “fisiológico”, nesse caso, não significa a redução do processo educativo às funções dos órgãos, mas da justa compreensão de seu funcionamento e de suas potencialidades como uma das bases para a promoção do ensino. Vale dizer que as ideias de Pereira antecipam a noção de compensação de Adler e Vigotski e a ênfase no potencial da criança e não em sua deficiência, concepção esta fundamental para a concretização de um processo efetivo de inclusão escolar.

Também é no trabalho de Pereira que se encontra a primeira sistematização de um plano de ensino para o atendimento de crianças com deficiência. Na história da educação especial, o pioneirismo no uso da intervenção pedagógica com pessoas com deficiência pertencia, até o momento, a Itard; no entanto, considera-se que

tal título deveria pertencer a Pereira. Verificou-se que a convenção (uma forma de contrato) assinada por Pereira e o pai de um de seus alunos surdos, nada mais era do que o planejamento de suas atividades, que poderiam ser consideradas eminentemente pedagógicas. Ressalta-se, também, que o título de pioneiro na elaboração de um plano de ensino individualizado, construído especialmente para cada aluno em função de suas condições específicas, pertencerá a Pereira até que se encontrem documentos que atestem a existência de outro educador mais antigo, o que é sempre esperado na história. Destaque deve ser dado ao caráter individualizado dos planos de ensino elaborados por Pereira.

Em relação ao trabalho de Itard, observa-se que seus relatórios são reflexões importantes sobre o modo de agir na educação de crianças e jovens com deficiência. Ele superou as perspectivas de sua época ao aplicar outra forma de intervir e pensar sobre a diversidade das características humanas. É com Itard que se explicita a ideia de que será por meio da educação que o homem se constitui como humano e é na e pela educação que ele se diferencia dos outros animais da natureza. Deve-se também a Itard a crítica aos diagnósticos prematuros, que atribuem deficiência a qualquer dificuldade observada numa criança, quando ele defendeu a ideia de que Victor não era uma criança com deficiência intelectual.

Pelo método da observação, Itard traçou um plano de ensino especial que considerou as necessidades e particularidades de seu jovem aluno, considerando-o como sujeito de sua própria história. O programa para educação de Victor tinha como fundamento a “fisiologia” (não no sentido estrito do termo) e contemplava o desenvolvimento dos sentidos, o desenvolvimento das faculdades intelectuais e o desenvolvimento das funções afetivas. Foi por meio do programa educacional elaborado por Itard que seu discípulo, Séguin, encontrou o esboço de sua elaborada proposta educacional.

Séguin, diferente de Itard, iniciou sua trajetória profissional como professor de crianças com deficiência intelectual e “dificulda-

des para aprender”. Formou-se médico somente aos 50 anos, quando já vivia nos Estados Unidos. No entanto, apesar de, por escolha própria, ter se formado tardiamente em medicina, seus textos, relativos a seu trabalho como professor de jovens e crianças com deficiência intelectual, mostram o domínio que ele tinha do que era expressivo na área da medicina e também domínio de conceitos e explicações que evidenciam o conhecimento da organização do trabalho escolar.

Dessa forma, *Traitement Moral* (sua principal obra, publicada em 1846) foi fruto de dez anos de estudos, observações e intervenções pedagógicas com educandos com deficiência intelectual. Séguin, inspirado nos trabalhos de Pereira e Itard, que defenderam a ideia de que o ser humano é capaz de aprender quando submetido a um método de educação que atenda às suas necessidades, apresentou na prática o que ainda era considerado improvável na área da medicina e da educação – a possibilidade de educar crianças e jovens com deficiência em um espaço escolar.

Séguin denominou de “método médico-pedagógico” sua proposta de intervenção pedagógica junto às suas crianças com deficiência intelectual. Em seu sistema educativo eram considerados os conhecimentos que cada criança possuía e, a partir disso, planejavam-se atividades que partiam do conhecido para o desconhecido, do simples para o complexo.

Assim como Pereira e Itard, Séguin indicou o trabalho com os sentidos como uma parte fundamental do seu método de ensino. Ele aprofundou as práticas dos dois primeiros e, de acordo com a necessidade de cada um de seus alunos, elaborou diversas maneiras de ensiná-los.

Após a morte de Séguin, em 1880, sua obra recebeu atenção especial da médica italiana Maria Montessori, que fez do legado prático de Séguin e dos relatórios de Itard uma das principais bases de seu sistema educativo.

Também não se pode deixar de mencionar a possibilidade de Montessori ter buscado a biografia escrita por Séguin, em 1847, so-

bre o trabalho de Pereira. Levanta-se tal questão porque, quando se faz a leitura do *Traitement Moral*, observa-se claramente a importância dada ao trabalho de Pereira com seus alunos surdos para a elaboração do sistema de ensino de Séguin, principalmente no que se refere às práticas pedagógicas para a educação dos sentidos, peça-chave do sistema de educação elaborado por Montessori. Entretanto, a educadora não faz menção ao método de educação de Pereira; pode-se inferir que ela não teve acesso a tal material ou, talvez mais provável, o considerasse como já incorporado às propostas de Séguin.

Maria Montessori era formada em Medicina; no entanto, possuía profundo interesse pela educação da criança pequena e buscou os conhecimentos desse campo, tendo atingido pleno domínio do conhecimento produzido até então pela Pedagogia e pela Psicologia, muitos dos quais incorporados em suas elaborações teóricas e em sua prática pedagógica. Possuía grandes conhecimentos no campo da Biologia e da Medicina, além de interessar-se pelo ser humano, tanto como ser social quanto como participante de uma ordem ontológica fundamental. Foi ela uma defensora da Educação como instrumento para o estabelecimento da paz mundial.

As primeiras experiências como educadora surgiu durante o período em que trabalhava na Clínica Psiquiátrica da Universidade de Roma, na qual estavam internados adultos com o que hoje seria denominado transtornos mentais e crianças, de todas as idades, com deficiência intelectual. Foi em função dessa experiência que surgiu o interesse pela educação dessas crianças.

Montessori resolveu, então, pesquisar assuntos que envolviam o tratamento de crianças com deficiência intelectual. Para sua surpresa e decepção, ela não encontrou material sobre o assunto escrito por educadores. Entretanto, ela se impressionou e resolveu aprimorar os processos pedagógicos dos médicos Itard e Séguin.

Foi no trabalho de Séguin que Montessori observou a concretização de um verdadeiro sistema de educação para crianças com deficiência intelectual. Séguin deixou escrito, além de muitos

exemplos de suas práticas, detalhes de confecção e uso dos materiais pedagógicos que ele próprio produziu e se serviu. Com isso, ela seguiu os passos de Séguin, incorporando suas ideias, muitas técnicas de intervenção pedagógica em suas próprias experiências e muitos de seus materiais. Neste estudo, buscou-se, além de fazer uma breve constituição histórica do campo da educação especial, especificamente das primeiras práticas de intervenção pedagógica, apresentar os pontos em comum das propostas pedagógicas de quatro pioneiros da área em questão. Foram quatro professores/educadores que realizaram uma educação baseada na maneira como concebiam a infância, período em que o indivíduo está em intenso processo de transformação (física, intelectual, afetiva e social), e nos conhecimentos que produziram a respeito da criança como sujeito de aprendizagem e desenvolvimento. Suas propostas educacionais indicaram o ponto de partida para o início de qualquer intervenção pedagógica, que é *olhar a criança além da deficiência* (PRIMEIRA LIÇÃO).

Quatro professores/educadores que concebiam os processos de aprendizagem e desenvolvimento com ênfase na importância do meio social para a constituição do homem. Apesar da importância dada à base orgânica (principalmente os sentidos, lembrando que estes são a base pela qual o ser humano apreende o meio, permitindo o estabelecimento de interações com ele), Pereira, Itard, Séguin e Montessori compartilham a ideia de que a aprendizagem e o desenvolvimento não podem ser justificados, apenas, por fatores biológicos, pois *o processo de aprendizagem e desenvolvimento ocorre a partir de diversos elementos e ações que se estabelecem no e pelo social, ao longo da vida do sujeito* (SEGUNDA LIÇÃO).

Quatro professores/educadores que ensinaram que, antes de qualquer intervenção pedagógica, o primeiro material de que se deve fazer uso é de natureza “espiritual”¹², isto é, deve-se cuidar da formação dos professores. *A figura do educador é a “chave secreta” do êxito de qualquer prática pedagógica* (TERCEIRA LIÇÃO).

12 Espiritual aqui tem um significado próximo a psíquico, mental; numa perspectiva dualista, a dimensão que se contrapõe ou complementa a dimensão material, orgânica, biológica.

Assim, ao defender o respeito às necessidades e aos interesses de cada criança, Pereira, Itard, Séguin e Montessori enfatizaram o fato de que nenhuma intervenção pedagógica com crianças com deficiência trará resultados enquanto não centrarmos nossa atenção no ser humano que existe em cada criança, no espírito que determinará todo o futuro do homem na sociedade, em suas potencialidades e não em suas deficiências.

Desse modo, acreditar na potencialidade da criança, oferecendo as condições necessárias para sua aprendizagem e para seu desenvolvimento, é o que se pode trazer como um dos principais pontos em comum encontrados nos trabalhos desses quatro pioneiros. *Para Pereira, Itard, Séguin e Montessori toda criança é capaz de aprender* (ÚLTIMA LIÇÃO).

REFERÊNCIAS

ITARD, J. M. G. (1801) Da educação de um homem selvagem ou primeiros desenvolvimentos físicos e morais do Selvagem do Aveyron. In: BANKS-LEITE, Luci; GALVÃO, Izabel (Org.). *A educação de um selvagem: as experiências pedagógicas de Jean Itard*. São Paulo: Cortez, 2000.

MONTESSORI, M. *A criança*. (1938). Rio de Janeiro: Internacional Portugália, 1986.

PESSOTTI, Isaías. *Deficiência Mental: da superstição à ciência*. São Paulo: EDUSP, 1984.

SALGUEIRO, E. E. G. *Jacob Rodrigues Pereira: Homem de bem, judeu português do séc. XVIII, primeiro reeducador de crianças surdas e mudas em França*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 426 p., 2010.

SÉGUIN, Edouard. *Jacob Rodrigues Pereira. Premier Instituteur de sourds-muets en France (1744-1780)*. Notice sur sa vie et ses travaux et analyses raisonnée de sa méthode précédées de l'Eloge de cette méthode par Buffon. Paris: J. B. Baillière, Libraire de l'Académie Royale de Médecine. 1947.

_____. *Traitement Moral, hygiène et éducation des idiots et des autres enfants arriérés*. Paris: Chez J. B. Baillière, 1846.

STANDING, E. M. *Maria Montessori: her life and work*. London: Hollis & Carter, 1957. New York: A Plume book, 1998.



ANÁLISE DA TRAJETÓRIA DE UM PERIÓDICO ACADÊMICO: A REVISTA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

José Gilberto de Andrade Silva
Clarilza Prado de Sousa

INTRODUÇÃO

Periódicos acadêmicos são uma importante via de acesso à produção científica e têm contribuído, significativamente, para a democratização do conhecimento produzido. A divulgação de resultados e indícios de estudos acadêmicos é fundamental para assegurar que um conhecimento possa ser compartilhado e verificado por um público mais amplo e, ainda, propor avanços e/ou contestações.

Estudar a trajetória de um periódico pode trazer informações para analisar a qualidade da produção na área e, também, para que seus editores possam realizar uma autoavaliação e rediscutir a direção política que esta publicação assume e os compromissos que mantém com a área de pesquisa.

Nessa perspectiva, o artigo tem como objetivo apresentar o resultado das análises realizadas sobre a **Revista Psicologia da Educação**, vinculada ao Programa *stricto sensu* de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. O periódico foi criado em 1995 e por mais de 20 anos apresentou publicações ininterruptamente, com a veiculação de estudos e pesquisas nas áreas de Psicologia e

Educação, priorizando a divulgação de artigos que fazem a inter-relação entre essas áreas (PUC-SP, 2017). É classificado com o *Qualis Periódico*, quadriênio 2013-2016 (CAPES, 2018), com o conceito de avaliação B1, para as áreas de Psicologia e Educação.

Para a realização desse estudo, foram selecionados 40 números das publicações da Revista, de 1995 a 2015, escolhidos por corresponder ao marco histórico de sua produção e por compreender que essa escolha traria uma visão ampla e aprofundada em relação à qualidade dessas publicações. Embora nesse período tenham sido publicados 304 artigos, foram selecionados para a análise 294, excluindo apenas os textos correspondentes a edições/números especiais que focavam aspectos específicos. Além disso, para realização da análise coletou-se publicações caracterizadas como *artigos*, deixando-se de considerar outras publicações (seção Compartilhando e Editorial), pois o importante é compreender o foco dos editores no processo de seleção dos textos a serem publicados.

Para o desenvolvimento do estudo, foram considerados três aspectos específicos de análise que permitiram uma visão ampla da trajetória que a Revista Psicologia da Educação vem construindo nestas duas áreas: Psicologia e Educação.

- Análise Bibliométrica: referentes aos indicadores extrínsecos e intrínsecos, com os quais, habitualmente, se classifica uma revista acadêmica.

- Análise Teórico-metodológica: os aspectos que dizem respeito à qualidade dos artigos – conteúdo e orientações teórico-metodológicas dos textos nas áreas da Psicologia e da Educação.

- Análise Lexicográfica: estudo de títulos e palavras-chave dos textos selecionados.

Descreve-se a seguir cada uma das análises realizadas.

ANÁLISE BIBLIOMÉTRICA DA REVISTA

A Bibliometria é uma técnica quantitativa e estatística capaz de oferecer indicadores – que referenciam a produção e a disseminação do conhecimento científico, a competência informacional, a comunicação científica e tecnológica de uma publicação – para analisar a produtividade e o desenvolvimento científico de um campo, podendo orientar a elaboração de políticas públicas de incentivo.

Trata-se de uma “área de estudo que usa métodos matemáticos e estatísticos para investigar e quantificar os processos de comunicação escrita” (GUEDES; BORSCHIVER, 2005, p. 2); seus indicadores são utilizados em todo o mundo acadêmico, com critérios validados e referendados, sendo empregados na classificação de revistas pelos principais indexadores dos periódicos das áreas de Psicologia e Educação, como: SciELO, Index-Psi Periódicos, LILACS, Latindex, Diadorim e Educ@.

Para o desenvolvimento dessa análise, foram empregados os critérios de: periodicidade, tempo de existência, indexação, normatização, difusão, fator de impacto, conteúdo científico da revista, referências, revisão por pares e corpo editorial. Os resultados obtidos em cada um dos critérios são descritos a seguir.

Periodicidade – a Revista vem cumprindo, adequadamente, uma periodicidade semestral que, embora não mais recomendada pelos principais indexadores, à época de sua indexação era o mínimo exigido. Porém, entende-se que sua circulação em periodicidade quadrimestral é um esforço a ser empreendido pela Revista, para manter sua qualificação e sua indexação.

Tempo de existência – a análise da Revista desde sua criação, em 1995, não indicou períodos de interrupção relevantes, considerando os períodos de crises econômicas da Universidade que contribuíram para a existência de atrasos devidamente compensados.

Indexação – ela está incluída nos seguintes indexadores: Index-Psi Periódicos, LILACS, Latindex, Diadorim e Educ@, aos

quais tem atendido plenamente as exigências estabelecidas para sua permanência. Contudo, as constantes modificações que estão sendo feitas nos indexadores *Open Access*, exigem uma vigilância constante por parte de seus editores.

Normatização – apresenta instruções aos autores quanto às normas para publicação de forma bem explicitada, garantindo controle de qualidade quanto a padrões editoriais e bibliográficos (PEPSIC, 2017). Embora atenda ao critério, a Revista sofre um conflito nesse processo de normatização, uma vez que suporta duas áreas cujas exigências apresentam peculiaridades. A área da Psicologia rege suas revistas pelos padrões editoriais e bibliográficos da *American Psychological Association (APA)* – 6ª edição/2010; e as revistas da Educação seguem as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). Tendo optado pela APA, a normatização da Revista evidencia seu comprometimento da normatização delineada às publicações na área da Psicologia.

Difusão – é preciso indicar a dificuldade de avaliação desse critério, para o qual foi utilizada a quantidade de acessos à Revista identificada nos relatórios dos indexadores. A partir de sua indexação em 2004, este periódico mantém boa divulgação de artigos, registrando entre os 50 artigos mais visualizados no relatório de acesso de 2015 (BVS-PSI; PEPSIC, 2015, p.18). Alguns desses textos estão entre as 10 primeiras posições.

Fator de Impacto – esse cálculo é realizado pela divisão do número das citações recebidas dos artigos publicados nos dois anos anteriores (alguns indexadores utilizam apenas o último ano) pelo número de artigos publicados no período analisado. Entretanto, para compreender esse resultado é preciso compará-lo com outras revistas da área, afim de que se tenha um parâmetro para análise.

Muitas vezes, inadvertidamente, é feita comparação entre o fator de impacto de uma revista de uma área com uma área, o que é um erro grosseiro que não contribui para a análise. Cada área de conhecimento tem suas características e sua lógica, pois comparar

áreas que têm por tradição a publicação em periódicos e outras que valorizam mais publicações em livros acaba sendo, no mínimo, um desserviço. Apesar disso, essa tem sido a prática de muitos indexadores que reúnem, no processamento de valor de impacto, revistas da área de Biológicas, Educação, Psicologia e Saúde.

Na tentativa de corrigir esses aspectos, foram criados pelo SciELO dois novos indexadores – SciELO/Educa e SciELO/PEP-SIC – específicos de cada área, Educação e Psicologia, e que se encontram em fase de implantação e apresentando dificuldades para delimitação de fatores de impacto confiáveis. Essa foi uma importante iniciativa da SciELO no sentido de reunir revistas de uma mesma área no processo de indexação e consequente índices bibliométricos.

Referências – classificar a origem das referências utilizadas representa uma indicação da ênfase e da confiabilidade atribuída pelos autores para justificar suas argumentações. A análise das referências utilizadas nos artigos estudados foi considerada para além do período de indexação, ocorrido em 2004. Assim, no processo de análise foram considerados os dados desde 1995, sendo a coleta de informações do período de 1995 a 2004 realizada manualmente, ou seja, sem apoio dos processamentos realizados pelos indexadores. Os dados são apresentados na tabela a seguir:

Tabela 1 – Distribuição das referências utilizadas por período.

Período	Referências						Total
	Livros	Periódicos	Teses e Dissertações	Eventos Científicos	Sites	Outros	
1995 a 2004	1055	574	99	17	2	133	1880
2004 a 2015	2976	1666	268	72	12	308	5302
TOTAL	4031	2240	367	89	14	441	7182

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Observa-se que os livros foram a maior fonte de referência em detrimento dos artigos científicos, o que sugeriu uma análise da utilização de referências nacionais e internacionais, como descrito na tabela 2.

Tabela 2 – Distribuição das referências utilizadas por nacionalidade/por período.

Período	Nacionalidade						
	Brasileira	Inglesa	Espanhola	Italiana	Francesa	Outras	Total
1995 a 2004	1173	355	97	9	244	2	1880
2004 a 2015	3828	942	272	6	252	2	5302
TOTAL	5001	1297	369	15	496	4	7182

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

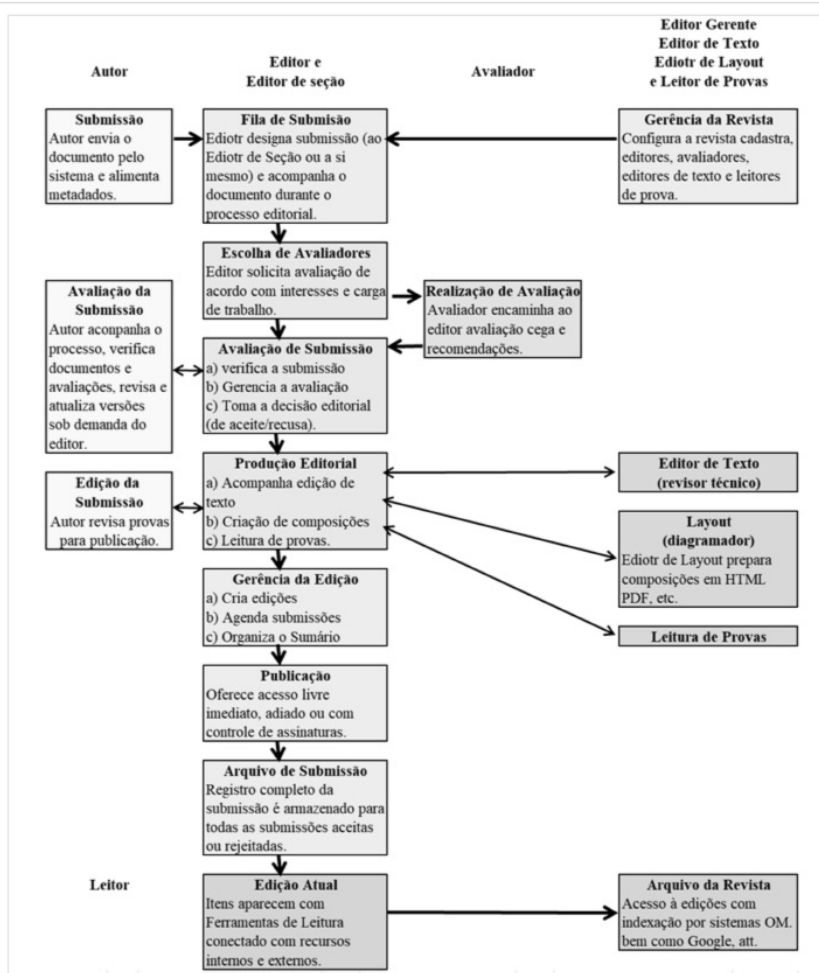
A partir desses dados, observa-se que a maior parte das referências continua sendo a nacional e que o uso de referências internacionais e periódicos acadêmicos – como meios de acesso ao conhecimento produzido – precisa compor a análise dos manuscritos, pois é um importante indicador de qualidade do material publicado.

Outro aspecto relevante é quando à publicação de artigos internacionais, por ser um critério básico para classificação de um periódico. Nesse sentido, foi analisada a procedência dos artigos publicados com relação à sua nacionalidade e os resultados indicaram que a divulgação de estudos internacionais nesse periódico foi baixa, correspondendo: no período de 1995 a 2004, a 9% de contribuição de autores estrangeiros; no período de 2005 a 2015, a 25,7% - o que representou uma ampliação significativa na participação de autores internacionais. Constata-se, portanto, que o número de publicações internacionais deverá ser ampliado para atender às exigências atuais dos indexadores e da qualificação proposta pelo *Qualis* CAPES.

É preciso afirmar que a indexação da Revista vem possibilitando a melhoria de sua produção, o que exige, por parte de seus Editores, maior dedicação aos critérios estipulados pelas áreas e aos seus indexadores. Um dos pontos que tem favorecido essa melhoria é a utilização da plataforma Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas (SEER).

Trata-se de um *software* desenvolvido para a construção e a gestão de publicação periódica eletrônica e que favorece a análise do periódico e maior fluidez nas informações. A plataforma SEER foi traduzida e customizada pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), a partir do *software* desenvolvido pelo *Knowledge Project (Open Journal Systems)*, da *University British Columbia*. Na figura a seguir pode ser observado o fluxograma do processo editorial da Revista.

Figura 1 – Fluxograma do processo editorial estabelecido pela plataforma SEER/PUC-SP.



Fonte: PUC-SP (2012, p. 10).

No fluxograma adaptado para as revistas publicadas pela PUC-SP encontra-se a garantia dos seguintes critérios: Revisão por pares (*peer view*), tempo de recepção e publicação ou devolução de um artigo, existência de Corpo Editorial, informações sobre acesso, controle de tempo de submissão e aprovação/recusa do texto do autor, entre outros, bastando um acompanhamento cuidadoso dos dados.

Há de se destacarem outros dois aspectos importantes nessa análise e que têm garantido, à Revista, maior controle da qualidade de sua produção – o corpo editorial e conteúdo científico. Com relação ao primeiro, a Revista conseguiu integrar nessa função professores-pesquisadores de instituições nacionais e internacionais. Quanto ao segundo, a observação criteriosa dos 294 artigos, em 40 números da revista, indicou que não há artigos que não tenham passado por rigor teórico específico da área, o que evidencia o compromisso com a pesquisa e com o conhecimento científico.

A análise os dados bibliométricos reforça que há uma melhora na produção e na divulgação da Revista Psicologia da Educação ao longo do tempo, contudo, merece atenção aos períodos em que são registrados pequenos atrasos em sua publicação. Para corrigir esse aspecto e o tempo de permanência dos artigos em análise, aponta-se para a necessidade de novas estratégias, por parte dos seus editores, visando uma melhor qualificação e classificação da Revista. Salienta-se, também, o fato de não existir, nas áreas de Educação e Psicologia, indexadores de Fator de Impacto, o que dificulta o aprofundamento das análises.

Como pontos positivos, essa análise aponta as perspectivas do Educ@ e do PEPSIC ao empreenderem grande esforço para essas melhorias necessárias, que deveriam receber apoio das agências de fomento para maior controle da produção acadêmico-científica do Brasil nestas duas áreas.

ANÁLISE DA TEMÁTICA TEÓRICA-METODOLÓGICA ABORDADA NOS ARTIGOS

Considerando que a área da Psicologia da Educação apresenta grande complexidade e múltiplas abordagens, é fundamental analisar o recorte temático proposto em cada um dos artigos, em que as áreas de Psicologia e Educação e os compromissos teórico-metodológicos estariam se destacando. Nessa perspectiva, optou-

se por analisar os dados de cada artigo considerando a abordagem teórica e o procedimento metodológico.

Quanto às **abordagens psicológicas aplicadas**, as categorias consideradas foram: Behaviorismo; Fenomenologia; Psicologia Cognitivista; Psicologia Humanista; Psicanálise; Psicologia Sociocultural/ Sócio Histórica; e Teoria das Representações Sociais. Com relação aos **procedimentos metodológicos**, analisou-se especificamente o tipo de instrumento utilizado para produção/coleta de dados: Entrevista; Documental; Intervenção; Observação; Questionário. Em alguns casos não ficam explícitos, no resumo do artigo, os procedimentos. A análise desses dois itens aponta:

Abordagens psicológicas aplicadas – o campo da Psicologia da Educação é composto por várias correntes teóricas, sobretudo da Psicologia. Dada sua complexidade e diversidade, inicialmente elaborou-se uma classificação mais geral e por Campo de Conhecimento, apresentada na tabela a seguir, indicando a porcentagem de artigos publicados segundo essa classificação.

Tabela 3 – Distribuição dos artigos por área do conhecimento.

Área	Freq.	%
Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento	224	76,2
Educação	42	14,3
Sociologia	10	3,4
Psicologia Social	7	2,4
Bioecologia do Desenvolvimento Humano	3	1,0
Teoria da Complexidade	3	0,3
Psicologia Clínica	1	0,3
Psicologia Positiva	3	1,0
Propaganda e Marketing	1	1,0
TOTAL	294	100,0

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Observa-se que a concentração encontrada nos artigos é na área da Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento, sendo que a maior parte do conteúdo, aproximadamente 76%. Destaca-se que essa polarização e essa concentração da Psicologia como base teórica explicativa nas pesquisas da área de Psicologia da Educação também aparece em outros estudos (GATTI, 1997, 2010; LUNA, 1999; MALUF, 2010). Há crítica de alguns autores, como Azevedo (1999), ao relatar que as “pesquisas da Psicologia Educacional [...] consideram a Educação como seu objeto [...] As hipóteses daí derivadas – quando verificadas – acabarão enriquecendo o cabedal teórico da *disciplina psicológica* e não da *Educação*” (p. 82, grifos da autora).

Ao analisar 30 periódicos dos campos da Psicologia (14 periódicos/52 artigos), da Educação (11 periódicos/58 artigos) e das que se qualificam como da Psicologia da Educação (5 periódicos/50 artigos), nacionais e internacionais, perfazendo um total de 160 artigos, Gatti (1997) observou uma tendência apontada por esses textos, em que as abordagens psicológicas eram recorrentemente utilizadas para analisar hipóteses ou questões educacionais: “a psicologia da educação, mais correntemente, é assumida como dando suporte a um ensino apoiado em conhecimentos psicológicos da criança e do adolescente [...]” (p. 78). Esses resultados, embora produzidos há mais de 10 anos, parecem responder ao que se observou nesse estudo.

Em texto recente, esta autora constata que “campos onde há transvariação de áreas de conhecimento, nas ciências humanas, têm mostrado dificuldade em sair da perspectiva de domínio de um sobre outro e entrar na perspectiva de uma verdadeira transdisciplinaridade – constituindo realmente um novo campo” (GATTI, 2010, p. 13), sendo que a dificuldade que se estabelece deriva da não constituição da Psicologia da Educação como campo transdisciplinar, ao invés de campo de batalha entre psicólogos e educadores pela disputa de poder simbólico.

Schlundwein e Cordeiro (2010) realizaram um levantamento sobre a produção acadêmica veiculada no Grupo de Trabalho Psicologia da Educação – GT-20, da ANPED, no período de 2005 a 2009, e verificaram que a maioria dos trabalhos divulgados nesse GT utilizou as teorias psicológicas como base de análise e compreensão dos fenômenos e a escola como espaço privilegiado de estudo.

Dos 224 artigos identificados com abordagem na Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento, 39 estariam voltados à descrição e à reconstrução da história da Psicologia da Educação, já as demais abordagens teóricas – que correspondem a 185 artigos, são classificadas em:

Tabela 4 – Distribuição dos artigos por abordagens psicológicas por período.

Abordagens	Freq. 1-18	Freq. 19-40	Freq. Total	%
	(1995-2004)	(2004-2015)		
Sócio-Histórica ¹	17	61	78	42,3
Representações Sociais	21	16	37	20,0
Cognitivismo	8	20	28	15,1
Behaviorismo	6	13	19	10,3
Psicanálise	2	9	11	5,9
Fenomenologia	1	5	6	3,2
Humanismo	2	4	6	3,2
TOTAL	57	128	185	100,0

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Observa-se que as frequências das abordagens variavam de acordo com o período analisado, entretanto, a abordagem Sócio-Histórica se destacou com um aumento considerável de um período

¹ Como realizado por Moroz et al. (1999), também aqui, optou-se por agrupar os autores da Psicologia identificados como materialistas dialéticos (Vygotsky, Wallon, Luria) na categoria Sócio-Histórica. Bem como utilizar essa como única denominação, no lugar de outras que têm a mesma base teórica, como: Histórico-Cultural ou Histórico-Dialético.

para o outro (mais de 300%). Isto indica que grande parte do que foi publicado no segundo período se utilizou dessa abordagem como aporte teórico. Essas publicações coincidem com períodos de realização de congressos e seminários.

Nota-se, ainda, que a utilização da abordagem cognitivista, que havia sofrido um decréscimo considerável no final da década de 1990 e início da década de 2000, teve uma elevação considerável nas décadas posteriores. A abordagem da Teoria das Representações Sociais apresentou um leve declínio, o que pode ser explicado pela ocorrência de um número especial em relação à teoria no primeiro período (1995 a 2004, na edição conjunta dos exemplares 14 e 15), que publicou só os trabalhos que utilizaram essa abordagem, o que elevou a sua frequência no cômputo geral e que depois teve um recrudescimento. Esses resultados se assemelham ao estudo de Carvalho, Facci e Barroco (2010), no qual a abordagem Sócio-Histórica é apontada com maior frequência – 56,5%.

Verifica-se que essas classificações não atendem a critérios predeterminados e dependem, muito mais, da oferta de artigos enviados em determinado período, o que sinaliza que sua linha editorial contempla diferentes focos e temáticas que se fundamentam nas áreas de Psicologia e Educação.

Procedimentos metodológicos – nas análises desenvolvidas nesse tópico e dentre as metodologias utilizadas, considerou-se os tipos de instrumento utilizados na produção/coleta dos dados apresentados e analisados nos artigos. A tabela a seguir reúne os resultados dessa classificação.

Tabela 5– Distribuição dos artigos por tipo de coleta.

N	Tipo de pesquisa	F (1995=2004)	F (2004-2015)	F (Total)	%
1	Não informado	47	42	89	30,0
2	Documental	24	58	82	27,6
3	Entrevista	11	35	46	15,5
4	Questionário	7	33	40	13,4
5	Observação	7	14	21	7,1
6	Intervenção	4	15	19	6,4
	TOTAL	100	197	297 ²	100,0

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Pode-se constatar a falta de indicação do tipo de instrumento utilizado na maioria dos textos, como identificado em primeiro lugar. Essa informação, de certa forma, compromete a qualidade da informação disponibilizada ao leitor no resumo do texto. Destaca-se, contudo, que a coleta documental e a entrevista são mais recorrentes e que outras formas de coleta estão sendo pouco utilizadas, como por exemplo, a observação e a intervenção.

Por estarmos analisando um periódico que problematiza questões do campo da Educação, identificou-se que a escola foi o *locus* de pesquisa privilegiado, assim como também encontrado no estudo de Schlindwein e Cordeiro (2010). Nesse sentido, outro aspecto de análise surgiu e, então, foram selecionados os textos que utilizaram a escola para local de estudo a fim de verificar a frequência quanto à etapa, ao nível e à modalidade de escolaridade. As tabelas 6 e 7 ilustram esses resultados.

² Eventualmente, uma pesquisa pode conter dois ou mais tipos de coleta, por essa razão, os totais descritos aqui podem ser superiores ao total de artigos analisados.

Tabela 6 – Distribuição dos artigos por etapa, nível e modalidade de escolaridade – Periódicos 1 ao 18 (11/1995 a 6/2004).

N	Etapa/nível/modalidade de ensino	Frequência	%
1	Educação infantil	6	24
2	Ensino superior	6	24
3	Ensino médio	5	20
4	Pós-graduação	4	16
5	Ensino fundamental	2	8
6	Educação inclusiva	1	4
7	Educação indígena	1	4
8	Educação à distância	0	0
9	Educação de Jovens e Adultos – EJA	0	0

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Tabela 7 – Distribuição dos artigos por etapa, nível e modalidade de educação – Periódicos 19 ao 40 (12/2004 a 6/2015).

N	Etapa/nível/modalidade de ensino	Frequência	%
1	Educação infantil	18	37
2	Educação inclusiva	13	27
3	Pós-graduação	5	10
4	Ensino superior	4	8
5	Ensino fundamental	4	8
6	Educação à distância	2	4
7	Ensino médio	2	4
8	Educação de jovens e adultos – EJA	1	2
9	Educação indígena	0	0

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Verifica-se que nos dois períodos a educação infantil se destacou como contexto privilegiado de estudo, mas algumas etapas diminuíram sua frequência nas pesquisas de um período para o outro, como nos casos do ensino superior e do ensino médio.

As modalidades de educação têm pouco destaque no primeiro período, já os estudos sobre a educação inclusiva deram um salto na quantidade de trabalhos publicados de um período para outro, talvez justificado pela construção de políticas que inseriram nas salas de aula (regulares) os alunos com necessidades especiais de atendimento e aprendizagem. Essas políticas tiveram repercussão em nível mundial a partir da Declaração de Salamanca de 1994; e em nível nacional quando da promulgação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.9394/1996 (BRASIL, 1996).

ANÁLISE LEXICOGRÁFICA

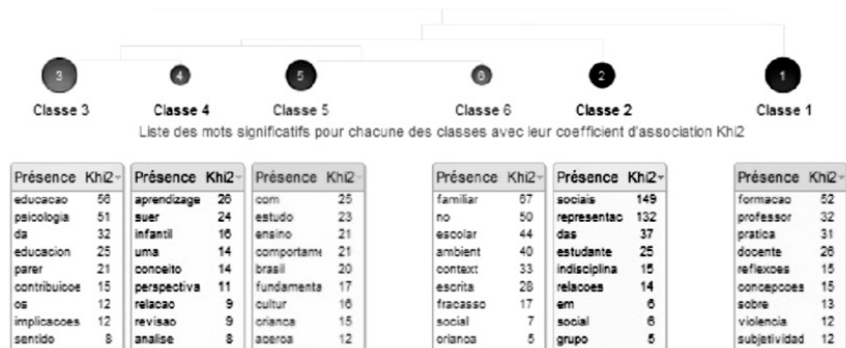
Esta análise considera os Títulos e as Palavras-Chave apresentadas em cada um dos artigos selecionados. As duas análises já descritas deixam clara a trajetória que a Revista vem percorrendo nesses 20 anos, mas entendeu-se que seria possível ir além desses resultados e compreender a estrutura de conteúdo dos artigos.

Para tanto, foi realizada a análise lexical de Títulos e das Palavras-Chave³ dos 294 artigos selecionados, realizando o processamento, em separado, dois *corpora* dos Títulos e Palavras-Chaves dos artigos no *software* computacional denominado de *Analyse Lexicale par Context d'un Ensemble de Segments de Texte* (ALCESTE) ou Análise do contexto lexical por um conjunto e segmentos de texto), o que possibilitou uma análise por Classificação Hierárquica Descendente (CHD) e permitiu a análise lexical de contextos ou classes, oriundas de um vocabulário específico e pelos segmentos de texto. Essa análise possibilitou indicações sobre os textos, conforme seguem nos dados apresentados a seguir:

3 Importante informar que nos anos iniciais da Revista, quando não havia a obrigatoriedade de definir palavras-chave e mesmo apresentar resumos, foi feita a leitura completa dos artigos para definir as palavras-chaves.

Análise dos Títulos – o processamento do ALCESTE indicou um bom aproveitamento do material – 90% do *corpus* – e apresentou seis classes, o que demonstra a heterogeneidade do banco de dados, como pode se observa na figura 2:

Figura 2 – Dendrograma de classificação do processamento dos títulos dos artigos.



Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Na primeira análise das palavras destacadas em cada uma das classes, observa-se que grande parte do conteúdo divulgado pela Revista está relacionado à educação formal e seus personagens principais – os professores e os alunos, além de temas relacionados com a história da área da Psicologia da Educação.

A análise detalhada do conteúdo das classes possibilitou organizá-las em três categorias de sentido: Formação de professores – categoria 1, com 17%; Espaço escolar – categoria 2, com 33%; e História da Psicologia da Educação – categoria 3, com 50%. Essas categorias são apresentadas com as seguintes descrições:

A formação de professores – engloba os estudos relacionados à formação continuada e à construção da identidade do professor, apontados a partir das palavras: prática docente, formação, reflexão, identidade profissional, experiência e dificuldades. A existência de críticas – quanto à formação inicial do professor (GATTI; NUNES, 2009); ao número crescente de avaliações externas; aos desafios de inclusão, diversidade; e às condições de

trabalho cada vez mais difíceis – pode explicar o porquê desse tema ter sido recorrentemente estudado. Esses estudos se afinam aos desenvolvidos pelos professores do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação (PED), da PUC-SP e são temas de interesse de muitos dos alunos ingressantes; sendo boa parte deles trabalhadores das redes públicas de educação de diversas regiões.

O espaço escolar – destaque aos estudos que fazem referência à educação formal, nas seguintes palavras: ensino fundamental e médio, contexto escolar, leitura e escrita, indisciplina, estudante, fracasso escolar e matemática. Tem-se observado em estudos anteriores que as pesquisas no campo da Psicologia da Educação têm se direcionado com muita frequência para os espaços escolares (MALUF, 2010; GATTI, 1997, 2010; LUNA, 1999; MOROZ; RUBANO; DER; CARVALHO; HORNKE; GARCIA, 1999). Tais estudos têm foco tanto no comportamento psicossocial do aluno como nos processos de ensino e aprendizagem, apontando que matemática, leitura e escrita, juntamente com fracasso escolar, como temas muito presentes. Nesse aspecto, o interesse pela alfabetização e pelo desempenho do aluno nas avaliações em larga escala têm se apresentado como um grande desafio para a escola de hoje.

A história da Psicologia da Educação – é a categoria de grande destaque, apresentando suas contribuições e implicações históricas para a Educação.

Análise das Palavras-Chave – o processamento no ALCESTE resultou igualmente em seis classes, o que pode ser justificado pela diversidade de palavras-chave encontradas, contudo, houve um aproveitamento correspondente a 83% do *corpus*. Esse resultado trouxe um diferencial com relação ao anterior – nas palavras-chave costuma-se indicar o referencial teórico utilizado e essa informação possibilitou cruzar os temas estudados com as abordagens teóricas, permitindo verificar quais temas foram mais trabalhados e

partir de qual referencial. Isso pode ser observado na figura 3, que apresenta o Dendrograma resultante juntamente com as classes e suas respectivas palavras.

Figura 3 – Dendrograma de classificação do processamento das palavras-chave.



Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

A seguir, descreve-se cada uma das classes:

Classe 1 – Processo de ensino e aprendizagem – as palavras organizadas (leitura e escrita, matemática, ensino fundamental, ensino médio, estratégias, fracasso, desempenho, dificuldade) parecendo fazer referência ao processo de ensino e aprendizagem. Nesse aspecto, a abordagem psicológica que se destacou foi a Análise do Comportamento.

Classe 2 – Professor – o tema contemplou aspectos como a formação e a identidade profissional, sendo representado pelas palavras: formação continuada, identidade docente, saberes e memórias. Nessa classe não houve destaque para nenhuma abordagem teórica específica.

Classe 3 – Comportamento social – destaca o processo de formação social e moral dos estudantes, sobretudo dos adolescentes, com representação das palavras: adolescente, desenvolvimento psicológico, moral, justiça, ética e projetos de vida. A Teoria das

Representações Sociais prevaleceu em relação à abordagem Sócio-Histórica. Os estudos enfatizam a subjetividade, as interações sociais e as representações construídas a partir de um dado objeto.

Classe 4 – Espaço escolar – o contexto escolar, incluindo o espaço para além da sala de aula, foi o que mais se evidenciou por meio das palavras: cultura escolar, práticas pedagógicas, orientador pedagógico, pais de aluno, educação inclusiva, comunidade escolar, cotidiano escolar e indisciplina. Nessa classe, observou-se que predomina a abordagem Sócio-Histórica.

Classe 5 – História da Psicologia da Educação – no Brasil é voltada para estudos relacionados aos processos com intencionalidade educativa, representado pelas palavras: história da psicologia da educação no Brasil, ciência, pós-graduação, currículo, pesquisa e ciência. Nessa classe, além da tentativa de conceituar um campo, aparece a preocupação de organizá-lo a partir da localização de seu espaço na Pós-graduação e na pesquisa científica.

Classe 6 – Atuação do psicólogo na educação – embora nessa classe também se destaque a psicologia da educação como principal temática, aponta-se a definição da atuação profissional do psicólogo na educação pautada, sobretudo, na atuação em espaços educacionais formais, representada nas palavras: atuação, política, psicólogo, desempenho profissional, avaliação educacional, educação pública, educação formal, educação infantil, ensino superior e psicologia escolar.

O processamento dos dados obtidos possibilitou constatar que os títulos indicam pontos de interesse centrais nos estudos em Psicologia da Educação, como: identidade docente, espaço escolar, história da psicologia e da psicologia educacional. Em contrapartida, os dados pertinentes às palavras-chave possibilitaram compreender esse conteúdo encoberto nos temas centrais e apontar quais teorias costumam estudar o que, ou quais temas parecem comuns às abordagens específicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da **Revista Psicologia da Educação** trouxe elementos importantes tanto para seu aperfeiçoamento da qualidade técnica, considerando os indicadores bibliométricos que permite sua inserção entre os periódicos científicos, quanto para o aperfeiçoamento da qualidade de conteúdo da mesma. No decorrer dos 20 anos de publicação, o periódico vem apresentando indícios de que está se especializando e organizando para continuar atendendo às exigências das agências de fomento e manutenção de sua avaliação.

A análise aponta que o periódico tem sido um importante meio de divulgação de estudos e pesquisas nas áreas da Psicologia e da Educação e que, de certa forma, acompanha a dinâmica dos estudos realizados pelo próprio campo de Psicologia da Educação no Brasil. Acredita-se que sua produção vem sendo fundamental na construção dos 50 anos do PED.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, M A. Psicologia Educacional e Educação: uma relação teoricamente eficaz, porém praticamente ineficiente? *Psic. da Educ.*, São Paulo, n. 9, p. 66-92, 1999. (Originalmente publicado em 1980).

BRASIL. *Lei n. 9394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BVS-Psi e PePSIC. *Relatório de acesso de 2015*: Contagem registrada pelo Google Analytics, 2015. Disponível em: <<http://www.bvs-psi.org.br/php/level.php?lang=pt&component=19&item=118>>. Acesso em: 13 abr. 2017.

CAPES. Plataforma Sucupira. *Sistema Qualis*. Disponível em: <<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/veiculoPublicacaoQualis/listaConsultaGeralPeriodicos.jsf>>. Acesso em: 19 mar. 2018.

CAPES. Artigos. *Os critérios da avaliação*. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/artigos/Artigo_10_08_07.pdf>. Acesso em: 24 out. 2016.

CARVALHO, D. C. de; FACCI, M. G. D.; BARROCO, S. M. S. A produção científica do GT de Psicologia da Educação da ANPED e a apropriação de teorias psicológicas. *Psicol. educ.* São Paulo, n. 31, p. 79-104, ago. 2010.

GATTI, B. A. Psicologia da Educação: conceitos, sentidos e contribuições. *Psicol. educ.* [online]. São Paulo, n. 31, ago. 2010.

_____; NUNES, M. M. R. (Orgs.). Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Português, Matemática e Ciências Biológicas. *Textos FCC*, São Paulo, v. 29, p. 1-157, 2009. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/biblioteca/publicacoes/textos_fcc/arquivos/1463/arquivo_Anexado.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2015.

GATTI, B. A. O que é psicologia da educação. Ou, o que ela pode vir a ser como área de conhecimento? *Psic. da Ed.*, São Paulo, v. 3, p. 75-90, 2º sem. 1997.

GUEDES, V. L. S.; BORSCHIVER, S. Bibliometria: uma ferramenta estatística para a gestão da informação e do conhecimento, em sistemas de informação, de comunicação e de avaliação científica e tecnológica. In: CINFORM – Encontro Nacional de Ciência da Informação VI. Salvador. *Anais...* Salvador: UFBA, 2005. Disponível em: <http://www.cinform-antiores.ufba.br/vi_anais/>. Acesso em: 25 fev. 2017.

LUNA, S. V. Psicologia Educacional: tentativa de delimitação do campo. *Psicol. educ.* São Paulo, n. 9, p. 43-52, dez. 1999. (Originalmente publicado em 1989).

MALUF, M. R. Psicologia da educação: perspectivas de futuro. *Psicol. educ.* (online). São Paulo, n. 31, ago. 2010.

MOROZ, M.; RUBANO, D. R.; DER, L. S.; CARVALHO, F. R.; HORNKE, Y. F.; GARCIA, C. Psicologia da Educação: retratando 25 anos de produção de um programa de pós-graduação. *Psic. da Ed.*, São Paulo, v. 9, p. 93-112, 2º sem., 1999.

PEPSIC – *Periódicos Eletrônicos em Psicologia*. Informações básicas, s. d. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/revistas/psie/paboutj.htm#1>>. Acesso em: 23 jan. 2017.

PUC-SP. *Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas (SEER) – Manual*, 2012. Disponível em: <<https://www.pucsp.br/sites/default/files/download/apresentacao-seer.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2019.

PUC-SP. *Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação*. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/pos-graduacao/mestrado-e-doutorado/educacao-psicologia-da-educacao>>. Acesso em: 03 abr. 2015.

SCHLINDWEIN, L. M.; CORDEIRO, M. H. B. V. O Grupo de Trabalho Psicologia da Educação e sua produção entre os anos de 2005 e 2009. *Psicol. educ.*, SP, n.31, p.53-64, ago. 2010.



SOBRE OS AUTORES

Adriana Teixeira Reis é mestre em Educação: História, Política e Sociedade e doutora em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atualmente é docente na Faculdade Campos Salles no curso de Psicopedagogia.

E-mail: adrianteixeirareis@gmail.com

Agda Malheiro Ferraz de Carvalho é mestre e doutoranda em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atualmente atua como pedagoga com especializações em Educação Inclusiva e Psicologia e Educação; professora na Educação Básica e no Ensino Superior e formadora de educadores.

E-mail: agdamfc@yahoo.com.br

Ana Maria Saul é mestre e doutora em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Docente e pesquisadora no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo e no mestrado profissional em Educação formação de formadores ambos da PUC-SP. É coordenadora da cátedra Paulo Freire da PUC-SP e do grupo de pesquisa o pensamento de Paulo Freire na Educação Brasileira da PUC-SP.

E-mail: anasaul@uol.com.br

Ana Mercês Bahia Bock é mestre e doutora em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atualmente é professora titular no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

E-mail: anabbock@gmail.com

Andreia Fischer Badan é mestre em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

E-mail: deia.badan@gmail.com

Antonio Carlos Caruso Ronca é mestre e doutor em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atualmente é coordenador e professor titular no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Foi reitor da PUC-SP de 1993 a 2004. Conselheiro do Conselho Nacional de Educação de 2010 a 2012 e Assessor do Ministro da Educação de 2012 a 2014.

E-mail: accronca@gmail.com

Bernardete Angelina Gatti é Doutora em Psicologia pela Universidade de Paris, com pós-doutorados na Universidade de Montréal e na Pennsylvania State University. Foi docente da USP e do Programa de Pós-Graduação: Psicologia da Educação da PUC-SP. Coordenou o Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas, onde hoje atua como Pesquisadora Consultora.

E-mail: gattibe@gmail.com

Carla Patrícia Ferreira da Conceição é Mestre em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Especialista em Práticas Educativas no atendimento à deficiência e em Psicologia da Educação pela USP. Atualmente é Assistente Pedagógica do AEE na Prefeitura Municipal de Santo André.

E-mail: carlapatriciafc@yahoo.com.br

Clarilza Prado de Souza é mestre em Educação: Psicologia da Educação e doutora em Educação Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atualmente é professora titular do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação e do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Líder do Núcleo de Pesquisas Internacionais em Representações Sociais – NEARS-PUC/SP. Consultora do Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade-Educação – FCC/DPE-CIERS-Ed. Coordenadora do Comitê Científico do Educ@. Bolsista de Produtividade Científica/CNPq-PQ/1D. E-mail: clarilza.prado@gmail.com

Claudia Leme Ferreira Davis é mestre em Psicologia Experimental pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo. Atualmente é professora titular no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e pesquisadora da Fundação Carlos Chagas.

E-mail: claudiadavis@uol.com.br

Elvira Godinho Aranha é mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem e doutora em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atualmente é sócia do “Coletivo do Saber” que Participa dos grupos de pesquisa “Atividade docente e subjetividade”.

E-mail: elvira@uol.com.br

Fatima Bissoto Medeiros Cintra é mestre em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atualmente é professora da Prefeitura Municipal de São Paulo, Brasil.

E-mail: fbissoto@gmail.com

Isabela Djanina Barbedo é mestre em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Especialista em Pedagogia. Experiência na Educação Infantil e Ensino Fundamental I. Atualmente é professora do Ensino Fundamental I na rede de ensino municipal de Mogi das Cruzes.

E-mail: belaporcelana@gmail.com

Jamille George Reis Khouri é mestranda em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atualmente é Psicóloga no Serviço de Proteção a crianças e adolescentes vítimas de violência.

E-mail: jamillekhouri@hotmail.com

José Gilberto de Andrade Silva é mestre em Educação: Psicologia da Educação e historiador pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atualmente é integrante do Núcleo de Pesquisa Internacional em Representações Sociais – NEARS-PUC-SP

E-mail: gilbertorh2@gmail.com

Kaciana Nascimento da Silveira Reis é mestre e doutora em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atualmente é professora adjunta do Departamento de Educação na Universidade Federal do Maranhão e líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial e Práticas Inclusivas da UFMA.
E-mail: kaciana_rosa@hotmail.com

Laurinda Ramalho de Almeida é mestre e doutora em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atualmente é vice-coordenadora no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação e professora do Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores, ambos da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
E-mail: laurinda@pucsp.br

Laurizete Ferragut Passos é mestre em Educação pela Unicamp e doutora em Educação pela Universidade de São Paulo-USP e professora aposentada da Unesp. Atualmente é professora no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação - Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e coordenadora do Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. E-mail: laurizetefer@gmail.com

Luciana Szymanski é mestre e doutora em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atualmente é docente na Faculdade de Ciências Humanas e da Saúde, curso de Psicologia – PUC-SP; e docente no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação da PUC-SP. Coordenadora do Grupo de Pesquisa “Práticas Educativas e Atenção Psicoeducacional na Escola, Família e Comunidade” (ECOFAM)
E-mail: lucianaszymanski@gmail.com

Marcos Martins do Amaral é mestrando em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atualmente é membro do Instituto AMMA Psique e Negritude.
E-mail: amaral.m.marcos@gmail.com

Maria Emiliana Lima Penteadó é mestre e doutora em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atualmente é docente nos cursos de graduação e pós-graduação nas Faculdades Integradas Campos Salles. Coordenadora Pedagógica da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.
E-mail: emipenteadó@gmail.com

Maria Regina Maluf é doutora em Psicologia pela Universidade de Louvain, Bélgica, com pós-doutorado na Universidade da Califórnia, USA e no Instituto Nacional de Pesquisa Pedagógica, Paris - França. Atualmente é docente no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação da PUC-SP.
E-mail: marmaluf@gmail.com

Marina Barbosa da Cruz Teixeira é mestre em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e possui aperfeiçoamento em orientação à queixa escolar pela Universidade de São Paulo. Atua no Instituto de Física na Universidade de São Paulo no Programa de Acolhimento Integrado à comunidade, e em outros equipamentos culturais e educacionais. Pesquisa a relação entre educação e cultura e o acesso e permanência estudantil na Educação Superior.
E-mail: marinabcruz@hotmail.com

Marina Lopes Pedroso Poladian é mestre em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atualmente é docente no Ensino Superior, formadora de professores da rede pública e privada e coordenadora Pedagógica do Colégio Augusto Laranja.
E-mail: marinalpedrosa@hotmail.com

Marli Eliza Dalmazó Alfonso de André é mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e doutora em Psicologia da Educação pela University of Illinois em Urbana-Champaign (USA). Atualmente é docente no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação e vice coordenadora do Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores da PUC-SP.
E-mail: marliandré@pucsp.br

Melania Moroz é mestre e doutora em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora titular do Departamento Fundamentos da Educação, atualmente é docente no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação da PUC-SP. Coordena o Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre o Ensino (NEPEN), com foco na elaboração, aplicação e avaliação de programações informatizadas de ensino de repertórios acadêmicos na PUC-SP.

E-mail: morozm@pucps.br

Mitsuko Aparecida Makino Antunes é mestre em Filosofia da Educação e doutora em Psicologia Social ambos pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atualmente é docente no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação da PUC-SP.

E-mail: miantunes@pucsp.br

Natalia de Mesquita Matheus é mestre em Análise do Comportamento e doutora em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atualmente é docente no Centro Paradigma de Ciências do Comportamento e consultora em design instrucional na área de gestão de tecnologias em educação da Fundação Carlos Alberto Vanzolini.

E-mail: na.matheus@gmail.com

Selma Oliveira Alfonsi é mestre e doutora em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de SP. Atualmente é coordenadora de área em inglês e espanhol no Centro Educacional Pioneiro.

E-mail: selma@pioneiro.g12.br

Sergio Vasconcelos de Luna é mestre pela Educational Psychology. University of Massachusetts System, UMass, Estados Unidos e doutor pela Universidade de São Paulo, na área de Psicologia Experimental. Atualmente atua em dois Programas: Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação e Psicologia Experimental: análise do comportamento.

E-mail: svluna@uol.com.br

Rafael Conde Barbosa é mestre e doutor em Educação: Psicologia Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atualmente é docente na Universidade Presbiteriana Mackenzie.

E-mail: _rafael.barbosa@mackenzie.br

Raizel Reichtman é mestre e doutoranda em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atualmente é Professora na Universidade Anhanguera.

E-mail: raizel.recthman@gmail.com

Renan de Almeida Sargiani é mestre em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e doutor em Psicologia pela Universidade de São Paulo, com pós-doutorado na CUNY, New York, USA e Pós-Doutorado na Harvard Graduate School of Education, USA.

E-mail: sargiani@gmail.com

Rosana Valinas Llausas é mestre e doutora em Educação: Psicologia Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atualmente é professora no Centro Universitário Unidrummond, desenvolve projetos de pesquisa com software educativo no ensino de língua espanhola. E-mail: valinas1@hotmail.com

Vera Maria Nigro de Souza Placco é mestre e doutora em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atualmente é docente no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação e também docente no Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

E-mail: veraplacco@pucsp.br

Wanda Maria Junqueira de Aguiar é mestre e doutora em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atualmente é docente no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação da PUC-SP e Coordenadora do projeto do Programa de Cooperação Acadêmica “Tecendo redes de colaboração no ensino e na pesquisa em educação: um estudo sobre a dimensão subjetiva da realidade escolar”.

E-mail: iajunqueira@uol.com.br

