



RELATOS DE PESQUISA EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

ORGANIZADORAS
LAURIZETE FERRAGUT PASSOS
LUCIANA SZYMANSKI

VOLUME 8

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.

O presente trabalho foi realizado com o apoio do PIPEq



**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Tuxped Serviços Editoriais (São Paulo - SP)**

P289r Passos, Laurizete Ferragut; Szymanski, Luciana (orgs.).
Relatos de pesquisa em Psicologia da Educação - Volume 8 /
Organizadoras: Laurizete Ferragut Passos e Luciana Szymanski.
1. ed. – Campinas, SP : Pontes Editores, 2023; figs; gráfs.; tabs.; quadros.

Inclui bibliografia.
ISBN: 978-65-5637-843-5.

1. Educação. 2. Formação de Professores. 3. Pesquisa. 4. Prática Docente.
I. Título. II. Assunto. III. Organizadoras.

Bibliotecário Pedro Anizio Gomes CRB-8/8846

Índices para catálogo sistemático:

1. Métodos de estudo / Metodologia / Pesquisa. 001.4
2. Educação. 370
3. Didática - Métodos de ensino instrução e estudo – Pedagogia. 371.3
4. Aconselhamento e orientação educacional / Psicopedagogia. 371.4

RELATOS DE PESQUISA EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

ORGANIZADORAS
LAURIZETE FERRAGUT PASSOS
LUCIANA SZYMANSKI

VOLUME 8

Copyright © 2023 - Das organizadoras representantes dos colaboradores
Coordenação Editorial: Pontes Editores
Editoração: Eckel Wayne
Capa: ACESSA Design
Revisão: Joana Moreira

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP

Reitora

Profª Drª Maria Amália Pie Abib Andery

Vice-Reitora

Profª. Dra. Ângela Bambrila Lessa

Pró-Reitor de Pós-Graduação

Prof. Dr. Márcio 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

Profª Drª Ana Marcês Bahia Bock

Vice – Coordenadora do P.E.P.G em Educação: Psicologia da Educação

Profª Drª Luciana Szymanski

Assistente de Coordenação do P.E.P.G em Educação: Psicologia da Educação

Edson Aguiar de Melo

Conselho Científico

Ana Maria Calil

Universidade de Taubaté

Anna Helena Altenfelder

CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária

Bárbara C. M. Sicardi Nagayama

Universidade Federal de São Carlos, campus de Sorocaba

Cláudia Stefânia Figueiredo Neves Coimbra

Paradigma Centro de Ciências e Tecnologia do Comportamento

Elvira Maria Godinho Aranha

Francine de P. Martins

Universidade Federal de Lavras

Maria José dos Santos

Universidade Federal de Goiás

Walkiria de Oliveira Rigolon

Universidade Paulista

PONTES EDITORES

Rua Dr. Miguel Penteado, 1038 - Jd. Chapadão

Campinas - SP - 13070-118

Fone 19 3252.6011

ponteseditores@ponteseditores.com.br

www.ponteseditores.com.br

2023 - Impresso no Brasil

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
--------------------	---

SESSÃO 1 - UM OLHAR CRÍTICO SOBRE A EDUCAÇÃO

CAPÍTULO 1

A CONSTITUIÇÃO DO PENSAMENTO CRÍTICO EM TEMPOS DE INFORMAÇÃO E DESINFORMAÇÃO.....	17
Jessica Suellen Palmeira Silva / Mitsuko Aparecida Makino Antunes	

CAPÍTULO 2

AMPLIAÇÃO DO ACESSO DE POBRES E NEGROS AO ENSINO SUPERIOR: DESAFIOS PRODUZIDOS PELAS CONQUISTAS	39
Gabrielle Capinam da Silva Simões / Ana Mercês Bahia Bock	

CAPÍTULO 3

A DIMENSÃO SUBJETIVA DO MACHISMO NA EDUCAÇÃO: DIRECIONAMENTOS A PARTIR DA PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA PARA O ENFRENTAMENTO DA EXPLORAÇÃO-DOMINAÇÃO NA ESCOLA.....	57
Gislaine Medeiros Mendes / Wanda Maria Junqueira de Aguiar	

CAPÍTULO 4

AUTOETNOGRAFIA DO CORPO GORDO EM DEBATE: UMA POSSIBILIDADE EM PESQUISA QUALITATIVA NA PSICOLOGIA E NA EDUCAÇÃO	73
Felipe Fachim / Luciana Szymanski	

SESSÃO 2 - PERCEPÇÕES DE CRIANÇAS E JOVENS SOBRE SEU COTIDIANO ESCOLAR NA PÓS-PANDEMIA

CAPÍTULO 5

O QUE PENSAM CRIANÇAS DE SEIS ANOS DE IDADE SOBRE SUA ENTRADA
NA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL: UMA LEITURA WALLONIANA 93

Shirlei Nadaluti Monteiro / Laurinda Ramalho de Almeida

CAPÍTULO 6

AS FINALIDADES EDUCATIVAS ESCOLARES A PARTIR DAS PERCEPÇÕES DOS
JOVENS-ALUNOS E OS DESAFIOS DA ESCOLA NA ATUALIDADE..... 117

Danielle Girotti Callas / Vera Maria Nigro de Souza Placco

SESSÃO 3 - PANORAMAS DA APRENDIZAGEM

CAPÍTULO 7

APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM ESCRITA EM ESCOLAS PÚBLICAS COM BAIXO OU ALTO
ÍNDICE NA AVALIAÇÃO (IDEB): ESTUDO COM CRIANÇAS DO 1º AO 5º ANO 145

Shirley Costa Ferrari / Suely Aparecida Amaral / Maria Regina Maluf

CAPÍTULO 8

LIMITES E POSSIBILIDADES DO USO DA TECNOLOGIA NO ENSINO MÉDIO
PRIVADO BRASILEIRO 173

Maria Fernanda Moreira / Antonio Carlos Caruso Ronca

POSSIBILIDADES DE BOAS PRÁTICAS NO ENSINO DE MATEMÁTICA NOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA... 191

Rita de Cássia Domingues Madormo / Laurizete Ferragut Passos

SESSÃO 4 - FORMAÇÃO

CAPÍTULO 10

PERCURSOS NARRATIVOS DE FUTUROS PROFESSORES NO BRASIL E EM
PORTUGAL 215

Rui Neves / Jane do Carmo Machado

CAPÍTULO 11

AVALIAÇÃO DO PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS EM EDUCAÇÃO:
PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO DA PUC-SP A PARTIR DO OLHAR DE SEUS EGRESSOS
NO ANO DE 2019..... 233

Antonio Carlos Caruso Ronca / Irinilza Odonor Giansesi Bellintani /

Rita de Cássia Mitleg Kulnig / Thaís Cristina Rades

APRESENTAÇÃO

A conhecida afirmação “A educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo”, proferida por Nelson Mandela em diversos discursos e momentos, mantém-se atual e relevante nos dias de hoje, em que nos vemos lidando com as consequências amargas da disseminação do discurso de ódio, em meio ao caldo de uma cultura da intolerância que cresceu desenfreadamente em nosso país nos últimos anos. Como Programa de Pós-Graduação em Educação, nos afinamos com essa afirmação, acreditando e investindo na educação como campo fundamental que sustenta a luta por uma sociedade menos desigual, mais acolhedora, democrática e plural.

A formação de pesquisadoras/es que abraçam esses princípios tem possibilitado ampliar a produção acadêmica que se volta cada vez mais para as questões emergentes da Educação e da Psicologia da Educação e fortalece, assim, a missão deste Programa em se permanecer firme em sua posição a favor do conhecimento, da ciência, da justiça e da igualdade de direitos. Assim, entendemos a Psicologia da Educação como um espaço de enfrentamento para os dilemas do século XXI e de aperfeiçoamento da formação de profissionais que atuam na área.

Desse modo, é com grande satisfação que apresentamos o oitavo volume da coleção de “Relatos de Pesquisa” produzido pelos professores e estudantes do Programa de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação. Esta coletânea é fruto de um diálogo constante entre a Psicologia e a Educação, graduação e pós-graduação, docentes e discentes. Este volume conta especialmente com a participação de estudantes egressos, que seguem publicando

em parceria, bem como convidados internacionais, visando o compartilhamento de pesquisas que apostam na construção de uma educação crítica, inclusiva, que promova a igualdade.

As pesquisas apresentadas neste volume abordam questões essenciais para discutirmos a educação, tais como a desigualdade e suas múltiplas camadas, intervenções em espaços escolares, questões relativas à alfabetização, reflexões sobre o uso de tecnologias, percepção de estudantes sobre o cotidiano escolar, formação de professoras/es, dentre outras. São estudos que buscam aprimorar a compreensão dos processos educacionais e oferecer subsídios para o desenvolvimento de políticas e práticas mais efetivas e justas. Compartilhando as pesquisas realizadas a partir dessas parcerias, o Programa manifesta suas conquistas, ideias e contribuições para o desenvolvimento de uma cultura de diálogo e tolerância nas escolas, nos espaços públicos e na universidade. Esperamos que esta coletânea possa contribuir para esse processo, promovendo a reflexão crítica e um debate frutífero no campo da psicologia e da educação.

Por fim, apostamos em melhores rumos para a educação brasileira uma vez que se inicia, neste momento histórico, um debate mais profícuo no campo dos direitos humanos, com ênfase na visibilidade e possibilidades das produções científicas como estas que aqui desenvolvemos, no bojo deste Programa de Pós-Graduação e da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, cujo percurso se afina com o papel social de formação, prestação de serviços e produção de conhecimento.

Esta coletânea é dividida em quatro sessões, cada uma delas abordando temas diversos relacionados à educação e à psicologia da educação: *Um olhar crítico sobre a educação*; *Percepções de Crianças e Jovens sobre seu cotidiano escolar na pós-pandemia*; *Panoramas da aprendizagem*; *Formação*.

A primeira sessão – *Um olhar crítico sobre a educação* – traz reflexões sobre questões sociais que atravessam o contexto educacional.

É composta por quatro capítulos. No capítulo “A Constituição do Pensamento Crítico em Tempos de Informação e Desinformação”, escrito por Jessica Suellen Palmeira Silva e Mitsuko Aparecida Maki-no Antunes, é abordada a questão da informação e desinformação na sociedade conectada em que vivemos. As autoras apresentam uma pesquisa que buscou compreender, através da interpretação de jovens participantes da Agência Mural de Jornalismo das Periferias, os fatores presentes na incongruência entre ter acesso à informação e acreditar em notícias falsas. Argumentam que, apesar do acesso à educação e à informação, muitas pessoas ainda acreditam em notícias falsas, e propõem, assim, estratégias para uma educação dialógica e a educação midiática, que são exemplos de ações que visam à constituição de um pensamento crítico. Concluem que a educação é a base, e o diálogo é fundamental para a aprendizagem.

O capítulo que se segue ao primeiro é denominado “Ampliação do acesso de pobres e negros ao ensino superior: desafios produzidos pelas conquistas”, de autoria de Gabrielle Capinam da Silva Simões e Ana Mercês Bahia Bock. No estudo realizado pelas pesquisadoras, a experiência dos estudantes bolsistas do Programa Universidade para Todos (ProUni) em cursos considerados de elite, em uma instituição de alta reputação em São Paulo, é investigada. O objetivo da pesquisa foi analisar a dimensão subjetiva da desigualdade social na educação superior, a partir das perspectivas e significados produzidos pelos próprios estudantes. As autoras ressaltam a importância das políticas públicas que visam democratizar o acesso à universidade, permitindo a entrada de jovens historicamente excluídos do sistema educacional, como os pobres, negros e provenientes de escolas públicas. Entretanto, a pesquisa evidenciou que a experiência desses estudantes apresenta desafios que precisam ser reconhecidos em seus aspectos e contradições. Assim, o estudo contribui para destacar a dimensão subjetiva da formação no ensino superior em uma sociedade caracterizada por desigualdades, ainda mais intensificadas durante a pandemia.

O capítulo seguinte, intitulado “A dimensão subjetiva do machismo na educação: direcionamentos a partir da perspectiva sócio-histórica para o enfrentamento da exploração-dominação na escola”, é de autoria de Gislaine Medeiros Mendes e Wanda Maria Junqueira de Aguiar. As autoras do estudo oferecem contribuições relevantes para a análise da dimensão subjetiva do machismo na educação, a partir da perspectiva da psicologia sócio-histórica. A pesquisa realizada pelas autoras demonstrou a existência de movimentos de resistência ao machismo na escola e destacou que a falta de reconhecimento dessas ações, bem como a complexidade do fenômeno, podem impedir o avanço das iniciativas de combate. Apontam possibilidades concretas de transformação a partir de mediações que promovem novas significações.

Também faz parte dessa sessão o capítulo “Autoetnografia do corpo gordo em debate: uma possibilidade em pesquisa qualitativa na psicologia e na educação”, escrito por Felipe Luis Fachim e Luciana Szymanski. Neste capítulo, os autores buscam responder à pergunta de como sensibilizar os alunos de psicologia para o combate à gordofobia. Relatam cenas vividas em aulas e supervisões, e analisam a construção de uma compreensão, de base fenomenológica e hermenêutica, sobre a gordofobia. Argumentam que a gordofobia, assim como outras violências estruturais e históricas (como o machismo também relatado nessa sessão) não pode ser desconstruída apenas pela elucidação e desconstrução de conceitos morais do senso comum. Em vez disso, eles convidam o leitor a se familiarizar com essa temática relativamente recente no meio acadêmico.

Em resumo, a primeira sessão deste livro apresenta temáticas emergentes e uma reflexão crítica sobre questões sociais presentes na educação. Os diferentes temas abordados nos capítulos contemplam desde o pensamento crítico em tempos de informação e desinformação à dimensão subjetiva da desigualdade social na educação que é permeada pela discussão de classe, raça e gênero. Em comum, os autores apontam a importância de políticas públicas

no campo da educação, bem como a necessidade de reconhecer as contradições e complexidades dos fenômenos estudados para enfrentá-los de forma efetiva. Além disso, destacam a necessidade de uma educação dialógica, que leve em conta a mediação das significações e promova movimentos que combatam as violências estruturais presentes na sociedade.

Na segunda sessão, denominada *Percepções de Crianças e Jovens sobre seu cotidiano escolar na pós-pandemia*, apresentamos dois capítulos. O primeiro, intitulado “O que pensam crianças de seis anos de idade sobre sua entrada na escola de ensino fundamental: uma leitura walloniana”, de autoria de Shirlei Nadaluti Monteiro e Laurinda Ramalho de Almeida apresenta uma pesquisa de doutorado cujo objetivo geral é investigar as percepções e emoções de crianças que ingressaram no Ensino Fundamental. Um dos objetivos específicos da pesquisa foi analisar os sentimentos das crianças no retorno às aulas presenciais após o período de isolamento social.

Já o capítulo “As finalidades educativas escolares a partir das percepções dos jovens-alunos e os desafios da escola na atualidade”, de autoria de Danielle Girotti Callas e Vera Maria Nigro de Souza Placco, apresenta um aspecto da tese de doutorado que teve como objetivo geral investigar os propósitos educacionais escolares e os obstáculos enfrentados pela escola na atualidade, com base nas percepções de alunos do Ensino Fundamental II de escolas públicas e particulares do estado de São Paulo. Para a análise e discussão dos dados, foram conduzidas 12 Rodas de Conversa com 82 alunos. O texto propõe uma abordagem sobre finalidades educativas escolares – Juventudes no Brasil, destacando cinco propósitos: a escola para a vida, para a aprendizagem, para a socialização, para a vida em sociedade e para o mercado de trabalho. Os dois capítulos apresentados nesta sessão abordam as percepções de crianças e jovens sobre seu cotidiano escolar, trazendo reflexões importantes para repensar a educação na atualidade. Ambos os estudos evidenciam a necessidade de se ouvir a voz dos estudantes e de se considerar suas perspectivas para uma educação mais significativa e efetiva.

A terceira sessão – *Panoramas da aprendizagem* – apresenta três capítulos que dialogam diretamente com o tema, mostrando práticas do processo ensino/aprendizagem e seus desdobramentos. O primeiro capítulo desta sessão, intitulado “Aprendizagem da linguagem escrita em escolas públicas com baixo ou alto índice na avaliação (IDEB): Estudo com crianças do 1º ao 5º ano”, foi escrito por Suely Aparecida Amaral, Shirley Costa Ferrari e Maria Regina Maluf. Neste capítulo é descrita uma investigação sobre o desempenho em leitura e escrita de estudantes do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, em um conjunto de 130 turmas de 26 escolas localizadas em 13 municípios de 10 estados brasileiros. As escolas foram selecionadas com base em seu índice de desenvolvimento na educação básica (IDEB) no ano da pesquisa, categorizadas em baixo ou alto. A análise dos dados de escrita das crianças foi realizada utilizando os métodos desenvolvidos por Linnea Ehri.

O capítulo seguinte, “Limites e possibilidades do uso da tecnologia no ensino médio privado brasileiro”, escrito por Maria Fernanda Moreira e Antonio Carlos Caruso Ronca, apresenta uma investigação realizada com estudantes do ensino médio, com o objetivo de explorar o potencial da tecnologia como ferramenta para promover a aprendizagem significativa. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa e os resultados indicaram que o uso da tecnologia em sala de aula é influenciado por diversos fatores, incluindo o contexto social e a história de vida dos alunos. Os autores destacam a importância de considerar o contexto dos alunos antes de implementar atividades com o uso de recursos tecnológicos, a fim de maximizar os benefícios para a aprendizagem.

O último capítulo desta sessão – “Possibilidades de boas práticas no ensino de Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental: uma revisão sistemática da literatura” – de Rita de Cássia D. Madormo e Laurizete Ferragut Passos, apresenta os resultados de uma revisão sistemática da literatura sobre as características das boas práticas no ensino da Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental e a relação dessas práticas com a formação

dos professores que ensinam a disciplina. Os resultados indicaram a importância da formação continuada e da busca pela aprendizagem ao longo da vida, além da necessidade de reformulação dos cursos de Pedagogia. Ambos os capítulos destacam a relevância de se investir na formação dos professores e na implementação de boas práticas no ensino da Matemática para proporcionar um aprendizado significativo e prazeroso para os alunos.

A quarta e última sessão leva o nome de *Formação*, pois traz dois relatos de pesquisas que abordam esse fenômeno. O texto “Percurso narrativos de futuros professores no Brasil e em Portugal”, escrito por dois pesquisadores da Universidade de Aveiro, confere ao livro um debate internacional. Rui Neves e Jane do Carmo Machado, promoveram uma reflexão acerca da formação de professores no Brasil e em Portugal a partir das narrativas individuais das estudantes da Licenciatura em Pedagogia (Brasil) e da Licenciatura em Educação Básica (Portugal), transformando suas memórias em narrativas de suas próprias vidas, experiências vividas e percursos. Nele se discute a formação de professores nos dois países e a necessidade de enriquecimento dos processos de formação contínua na atividade docente. O estudo revela que as motivações e razões para se tornar professor são influenciadas por muitas e variadas dimensões com diferentes impactos ao longo do percurso de vida, sendo a escola uma instituição de referência para as opções de Ser Professor. A narrativa é uma forma de refletir sobre as escolhas e pensar de forma prospectiva sobre o ser professor.

O último capítulo reúne uma parceria de egressos, discentes e professor e tem especial importância na avaliação do Programa. Escrito por Irinilza Odonor Giansi Bellintani, Rita de Cássia Mitleg Kulnig, Thaís Cristina Rades e Antonio Carlos Caruso Ronca, o capítulo “Avaliação do Programa de Estudos Pós-Graduados em educação: Psicologia da educação da PUC-SP a partir do olhar de seus egressos no ano de 2019” apresenta uma análise das trajetórias profissional e acadêmica dos egressos do Programa de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação. Foram entrevistados

37 dos 38 egressos titulados em 2019 e foram identificados pontos fortes do programa e aspectos que precisam ser melhorados. A maioria dos egressos afirmou desejar manter contato com o Programa e sugeriu formas de relacionamento. Os resultados da pesquisa possibilitam identificar questões importantes para a proposta de melhorias no programa. Este artigo é fruto de uma longa investigação que também serve como um projeto cuidadoso de autoavaliação no qual o Programa investe. Traz aspectos da formação oferecida no programa e possibilita reflexões sobre seu currículo, o engajamento, o perfil de seus alunos e o impacto que causa em sua vida profissional e pessoal.

Com este capítulo final, que nos apresenta um panorama do próprio Programa, encerramos o presente volume composto por onze textos que abordam aspectos diversos da discussão educacional, apontando para desafios, conquistas e potências e revelando um corpo docente e discente extremamente implicado com a tarefa de compartilhar saberes e pesquisas em muitos e variados campos, afinal, educação é um processo, é desenvolvimento, “é fenômeno direto da vida, tão inelutável como a própria vida” (Dewey, 1978, p. 17¹).

Podemos, assim, concluir que a educação, aqui revelada a partir de rigorosas investigações, é uma ferramenta poderosa para a transformação social e que devemos nos comprometer com esse processo, pois esse processo é a vida ela mesma. Os onze textos que compõem este volume mostram que há desafios a serem enfrentados, conquistas a serem celebradas e potenciais a serem explorados no campo da educação. Que possamos seguir em frente com esse compromisso, formando sujeitos críticos e autônomos para construirmos juntos uma sociedade mais justa.

1 DEWEY, J. *Experiência e Educação*. Tradução Anísio Teixeira. 11. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

SESSÃO 1

UM OLHAR CRÍTICO SOBRE A EDUCAÇÃO

CAPÍTULO 1

A CONSTITUIÇÃO DO PENSAMENTO CRÍTICO EM TEMPOS DE INFORMAÇÃO E DESINFORMAÇÃO

Jessica Suellen Palmeira Silva
Mitsuko Aparecida Makino Antunes

INTRODUÇÃO

Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2019, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 82,7% dos domicílios nacionais possuem acesso à internet. Essa conectividade faz com que o acesso à informação seja mais rápido e mais fácil, mas também gera o processo de desinformação: “ação ou efeito de desinformar” (Houaiss; Villar, 2001, p. 655) e contrainformação: “ato ou efeito de impedir, frustrar ou dificultar o acesso do inimigo ou adversário a dados próprios (p. ex. facilitando o acesso a informações falsas)” (Houaiss; Villar, 2001, p. 538). No sítio da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV) entende-se que o termo “[...] ‘contra’ tem se referido ao fato de se tratar de informação diferente daquela veiculada pelos grandes meios de comunicação. [...] o ‘contra’ se oporia à informação considerada ‘oficial’ divulgada pela grande mídia empresarial”. No entanto, na atual conjuntura, essa questão está invertida, pois a desinformação tem sido veiculada e multiplicada por intermédio das redes sociais e o papel de informar está nas mãos dos grandes veículos de comunicação e de mídias alternativas.

Alberto Dines discorda do uso do termo que tem origem militar: “A palavra contrainformação vem do linguajar bélico-militar, como estratégia de guerra psicológica. Eu prefiro fugir disso porque fica parecendo que voltamos à ‘época da Guerra Fria’”, diz, alertando que o problema não é só semântico, mas ideológico. Adotaremos nesta pesquisa a palavra desinformação, pautada no verbete do Dicionário Houaiss (2001, p. 655): “1. ação ou efeito de desinformar; 2. informação falsa dada no propósito de confundir ou induzir ao erro; 3. falta de informação, de conhecimento: ignorância”, e desinformar: “não informar ou falsear informação”, que condiz com o presente estudo.

É a partir da desinformação que ocorre a produção e a veiculação de informações falsas, a propagação das chamadas *fake news*, do inglês “notícias falsas”, divulgadas, principalmente, em redes sociais e que se propagam cerca de seis vezes mais rapidamente que as notícias verdadeiras. Miriam Romais diz que “Antes de tudo, ‘*fake news*’ é uma palavra sem sentido. Porque se o conteúdo é falso, não é notícia”, explica. A expressão começou a ser utilizada em 2016 durante as eleições do ex-presidente americano Donald Trump, quando se descobriu uma grande quantidade de histórias falsas que foram criadas e divulgadas principalmente nas redes sociais. As *fake news* são criadas para enganar ou criar outra realidade: “As informações falsas existem desde que os humanos passaram a usar a linguagem formal para se comunicar. Já as notícias deliberadamente falsas, difundidas para fins de influência política e manipulação, são mais recentes – ainda que datem de séculos atrás”.

A utilização de informação e propaganda como forma de manipulação e estratégia de lavagem cerebral é marcada pelo nome de Joseph Paul Goebbels (1897-1945), ministro da Propaganda de Hitler entre os anos 1930 e 1940. Goebbels foi responsável pelas propagandas do governo e supervisionava o trabalho da imprensa e dos bens culturais que chegavam à Alemanha. Imagens, textos, fotografias, músicas, discursos, todos os diferentes meios de co-

municação eram utilizados para difundir as ideias nazistas. O poder da comunicação e da persuasão pela propaganda e pela informação é imenso quando se sabe usar a mídia para seus propósitos. Goebbels tem uma frase conhecida que diz “Uma mentira várias vezes dita, torna-se verdade”. Assim, compreender a constituição do pensamento crítico em tempos de informação e desinformação em meio às tecnologias digitais de comunicação com relação à promoção do desenvolvimento psíquico humano, é fundamental para organizar o trabalho educativo concreto e é o objetivo desta pesquisa. Como afirma Freire:

A educação autêntica, repitamos, não se faz de “A” para “B” ou de “A” sobre “B”, mas de “A” com “B”, mediados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele. Visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças ou desesperanças que implicam temas significativos, à base dos quais se constituirá o conteúdo programático da educação (Freire, 2021a, p. 116).

Por outro lado, as informações veiculadas pela grande imprensa realizam o trabalho de informar aquilo que está principalmente no cerne da economia e da política; apesar de serem fundamentais no processo de luta contra a desinformação, deixam de retratar o que ocorre nas periferias da cidade, limitando-se a uma visão assistencialista e criminalizante de bairros periféricos e das regiões metropolitanas. Como alternativa, a *Agência Mural de Jornalismo das Periferias* tem como missão minimizar as lacunas de informação e contribuir para a desconstrução de estereótipos sobre as periferias e mostrar como esses lugares são plurais e não se resumem à assistência e à violência: “Sem deixar de mostrar também as necessidades de melhor estrutura dos bairros periféricos, as histórias que contamos impactam diretamente a vida dos seus moradores”. A visão de “dentro” da *Mural* mostra a realidade das periferias e das pessoas que vivem nelas, realizando o papel

de informar e diminuir essa lacuna de informação que persiste e se aprofunda na atualidade.

Com base nessas questões e considerando que a educação é uma das condições fundamentais para a constituição, desenvolvimento e emancipação do ser humano, pergunta-se: “Que fatores estão presentes na incongruência entre ter acesso à informação e a aceitação de notícias falsas na interpretação de jovens participantes da *Agência Mural de Jornalismo das Periferias?*”. Nesse sentido, “Estudar e compreender o fenômeno psicológico exige que o pensemos como um processo e busquemos sua história, ou seja, o aparecimento das formas de subjetivação que apresentamos hoje ao longo do tempo histórico” (Bock; Furtado; Teixeira, 2008, p. 75). Assim, esta pesquisa, de acordo com a concepção de consciência de Paulo Freire, objetiva contribuir para a obtenção de conhecimentos que possam se tornar subsídios para a elaboração e a implementação de ações efetivas no combate às notícias falsas no âmbito da educação, tendo como horizonte a constituição do pensamento crítico, a partir das contribuições dos estudos freirianos, como tentativa de se aproximar dos determinantes da aceitação de notícias falsas.

Freire (1981, p. 20) compreende que o aprendizado da leitura e da escrita não pode ser paralelo à realidade concreta de quem se educa, visto que a aprendizagem demanda a compreensão da significação profunda da palavra: “A educação, qualquer que seja o nível em que se dê, se fará tão mais verdadeira quanto mais estimule o desenvolvimento desta necessidade radical dos seres humanos, a de sua expressividade”. Formar um pensamento crítico implica compreender a sociedade e sua estrutura, desvelar a realidade, visualizar suas contradições e sua totalidade. O diálogo é fundamental para essa formação, “O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (Freire, 2021a, p. 109).

Sobre o diálogo, o autor afirma que: “Sem ele não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação” (Freire, 2021a, p.

115). No documentário “A verdade da mentira” (2020), Fernanda Hamann explica que as pessoas estão cada vez mais individualistas (em psicanálise, “narcisistas”), que é quando o sujeito não está interessado em ouvir a opinião do outro, ouvir a diferença, mas, ao contrário, está interessado apenas em seu próprio ideal e em confirmá-lo, em vez de confrontá-lo com o ideal do outro. Identifica-se, portanto, o fato de que o diálogo muitas vezes é deixado de lado, não é realizado ou é realizado de forma agressiva, em que os indivíduos não aceitam ouvir o outro.

Expressar-se expressando o mundo, implica o comunicar-se. A partir da intersubjetividade originária, poderíamos dizer que a palavra, mais que instrumento é origem da comunicação – a palavra é essencialmente diálogo. A palavra abre a consciência para o mundo comum das consciências, em diálogo, portanto. Nessa linha de entendimento, a expressão do mundo consubstancia-se em elaboração do mundo e a comunicação em colaboração (Freire, 2021a, p. 26).

Pensar criticamente envolve o reconhecimento dos grandes temas sensíveis da atualidade, como o racismo, o machismo, a LGBTfobia, a xenofobia e a desigualdade social, que fazem parte e devem estar presentes na formação de um pensamento crítico. De acordo com hooks (2020, p. 31), “O cerne do pensamento crítico é o anseio por saber – por compreender o funcionamento da vida”, para ela, as crianças têm organicamente uma predisposição para o pensamento crítico; “Ultrapassando as fronteiras de raça, classe social, gênero e circunstância, crianças entram no mundo do maravilhamento e da linguagem preenchidas pelo desejo por conhecimento” (hooks, 2020, p. 32). Infelizmente, segundo hooks, as crianças acabam por ter “medo da mente pensante” (hooks, 2020, p. 32) por causa dos ensinamentos em casa ou na escola em que é “melhor escolher a obediência do que a consciência de si” (hooks, 2020, p. 32).

De acordo com Freire (1982, p. 54), “A capacidade que têm os educandos de conhecer em termos críticos – de ir mais além da mera opinião – se vai estimulando no processo de desvelamento de suas relações com o mundo histórico-cultural. Mundo de que os seres humanos são os criadores”. O atual mundo que o homem criou é um mundo no qual tecnologia, informação e velocidade são de certa forma algumas das “peças centrais” que movem a sociedade.

Sendo a realidade contraditória, não podemos vê-la como única, mas como múltipla. É preciso ter uma visão de sua totalidade e somente a partir dessa visão do todo é que se torna possível questioná-la e, é a partir disso, que podemos desenvolver a criticidade. Essas características do pensamento crítico são fundamentais no combate à desinformação. Em uma sociedade em que não existe diálogo, como é possível existir questionamentos, se só se dialoga com aquele que é idêntico?

MÉTODO

Para a realização desta pesquisa foi enviado um convite para os participantes, produtores de notícias da *Agência Mural de Jornalismo das Periferias*, com o intuito de selecionar sujeitos da área de comunicação e jornalismo. Aqueles que se interessaram em participar da pesquisa responderam a um questionário, através de um formulário do *Google Forms* (aplicativo de gerenciamento de pesquisas) e posteriormente foram convidados, de acordo com a disponibilidade, para uma entrevista de profundidade, que foi realizada em uma sala virtual do *Google Meet* (serviço de comunicação desenvolvido pelo *Google*). A partir de perguntas previamente estabelecidas, buscamos fomentar uma discussão para identificar a concepção dos sujeitos sobre o tema, tendo como finalidade produzir subsídios para o planejamento de uma educação que promova o desenvolvimento do pensamento crítico. A identificação dos participantes foi feita com nomes fictícios a fim de preservar suas identidades.

Todos os participantes estavam amparados por seus direitos no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da PUC-SP.

RESULTADOS

Alice

A primeira entrevistada tem 36 anos, mora na zona noroeste de São Paulo, mulher cisgênero, se identifica como parda, é formada em Comunicação Social com habilitação em Jornalismo por uma universidade privada; cursou a graduação de forma presencial com 50% de bolsa da própria instituição. A escolha pelo curso de jornalismo se deu pelo fato dela “gostar de ler e escrever”. Atualmente trabalha com jornalismo freelance e atua na área desde 2008.

Entrou para o grupo de correspondentes da *Agência Mural* por meio de uma amiga, que apresentou o trabalho da agência na faculdade, e de outra amiga que ingressou como “muralista”. De acordo com Alice, o trabalho da *Mural* é importante e necessário não só para o público, mas principalmente para os profissionais da periferia. Alice colabora com a *Mural* desde 2018, realizando reportagens em textos, *podcast* e produções de conteúdo, fotografia e projetos diversos, em torno de 20 horas semanais.

Miguel

O segundo entrevistado tem 29 anos, solteiro, mora em São Miguel Paulista, zona leste de São Paulo, homem cisgênero, se identifica como pardo. Formado em Jornalismo pela Universidade São Judas Tadeu, cursou a graduação de forma presencial. É repórter e *Social Media* desde 2013, iniciando nesse trabalho desde que era estagiário; entrou na faculdade em 2011, com uma bolsa de 50% do PROUNI (Programa Universidade para Todos).

Lana

A terceira entrevistada tem 26 anos, é solteira e reside na Vila Andrade, zona sul de São Paulo. Mulher, cisgênero, se identifica como branca, é formada em Comunicação Social/Jornalismo pela USP. Lana conta que sempre se incomodou com os problemas da cidade e adorava ouvir as histórias de vida das pessoas: “Encontrei no jornalismo uma forma de me conectar cada vez mais com essas histórias e de provocar mudanças na sociedade. Vejo o jornalismo como uma ferramenta de transformação social mesmo” explica.

Atualmente Lana é repórter na equipe fixa da *Agência Mural*, mas já trabalhava com jornalismo antes disso, há 6 anos, na CBN (Central Brasileira de Notícias).

Considero o trabalho da *Mural* fundamental para dar visibilidade às histórias que atravessam as periferias de São Paulo. O olhar que nós damos para a cidade ecoa nas grandes redações e hoje somos inspiração para vários jornalistas que buscam quebrar os estereótipos sobre as periferias da Grande SP. Tenho muito orgulho do que a *Mural* representa. [...] A *Mural* mudou meu jeito de olhar para a notícia e o fazer jornalístico. Na sociedade, tem um impacto grande ao propor reflexões para as grandes redações e ao pautar temas como os vãos nos vagões de trens e a força da cultura.

Para Mello (2020), segundo uma pesquisa encomendada pelo Senado, publicada em novembro de 2018, cerca de 79% dos brasileiros utilizam o *WhatsApp* como a fonte de informação mais importante; “A TV é a principal fonte de informação para 50% dos brasileiros, seguida do *YouTube* (49%), *Facebook* (44%), sítios de notícias (38%) e rádio (22%)” (p. 33-34). A mesma pesquisa mostra que, na população, apenas 8% utilizam os jornais como fonte de informação (8%) e que 7% se informam pelo *Twitter*; 46% das pessoas acompanhavam política e eleições pelo *WhatsApp* (destas,

47% acreditavam, muito ou um pouco, nessas notícias) e 46% se informavam pelo *Facebook* (Mello, 2020, p. 40).

Os entrevistados relataram que se informam principalmente por veículos de comunicação *online* assumindo o consumo de notícias por meios virtuais com o uso de tecnologias, conforme afirmação de Alice:

Ah, hoje basicamente minhas informações vêm totalmente por *sites* [...] e não assisto nada jornalístico, uma vez ou outra, mas eu não tenho mais o hábito (Alice).

Apesar de trabalhar e acompanhar veículos de comunicação independentes, como a própria *Agência Mural*, Miguel também escolhe se informar por meio de veículos de comunicação *online*; mas, diferente de Alice, que não cita os nomes dos sítios que acessa, Miguel chama suas fontes de notícias de “consolidados, antigos e padrões”, como *Folha de S. Paulo* e *UOL*:

Eu tenho costume de consumir mais informações virtuais, no *online*. No impresso raramente eu consumo [...]; eu sempre dou prioridade, assim, por mais que eu acompanhe muitos veículos de jornalismo independente. Eu trabalho em um inclusive, eu sempre acabo dando preferência para veículos já consolidados, mais antigos, mais padrões, digamos assim, como o *UOL*, *Folha*... (Miguel).

Lana, por sua vez, também acompanha os veículos de comunicação *online*, definindo-os como “noticiários mais comuns”; ela também cita a *Folha de S. Paulo* e o *UOL* e acrescenta outros veículos de comunicação como o *G1*, o *Estadão* e a *Rádio CBN*. Além do consumo virtual, Lana foi a única que ressaltou ler jornal impresso:

[...] eu busco nos noticiários mais comuns, nos grandes jornais da imprensa brasileira, então eu leio muito a *Folha de S. Paulo*, eu sou assinante da *Folha de S.*

Paulo, e aí os outros, eu leio bastante também o G1, o portal de notícias da Globo e os outros, acho que eu passo bastante pelo UOL, O Globo.com, dependendo do que for a notícia. [...] eu comecei a consumir mais recentemente e o Estadão; é um jornal que eu leio com menor frequência, diria, leio um pouco mais por obrigação mesmo, para ficar atenta àquilo que está acontecendo, mas enfim acho que as minhas principais fontes de notícia são os jornais impressos, a Folha e O Globo, e nos portais de notícias do G1 e UOL. Eu também ouço muito a Rádio CBN, eu trabalhei lá, então eu ouço muito a rádio CBN e a televisão, eu assisto alguns noticiários, mas normalmente são os noticiários locais (Lana).

Os três entrevistados relataram a busca por fontes de informação por meio do uso de tecnologias em sítios virtuais de notícias. Os entrevistados citam como fontes de informação veículos da grande imprensa consolidados da mídia tradicional; a *Folha* e o *UOL* foram citados pelos três entrevistados, enquanto a mídia alternativa e o jornalismo independente como, por exemplo, os portais de notícias: *247*, *GGN*, *Revista Fórum*, *Carta Capital* (Mino Carta) e *Observatório da Imprensa*, não foram citados por nenhum dos entrevistados, assim como as redes sociais também não foram mencionadas. Apenas Miguel explicitou que acompanha as notícias de “muitos veículos de jornalismo independente” e inclusive trabalha em um, mas não mencionou o nome de nenhum desses veículos.

Santaella (2021, p. 27-28) afirma sobre o caráter psicológico da verdade, que “também somos responsáveis por buscar a verdade. Essa não é uma responsabilidade apenas de cientistas e filósofos, mas de cada um de nós, por mais modesta que seja a nossa vida. Viver na mentira implica submeter-se às suas consequências”. Podemos dizer que tal afirmação vale também para os jornalistas produtores de notícias que integram a *Agência Mural de Jornalismo das Periferias*. O *fact-checking* (checagem de fatos) “é um método jornalístico por meio do qual é possível certificar se a informação

apurada foi obtida por meio de fontes confiáveis e, então, avaliar se é verdadeira ou falsa, se é sustentável ou não”. Tais métodos podem ser explicitados no modo como a checagem é realizada, destacando as fontes originais de informação, inserindo referências, obtendo transparência e uma política clara de reportar erros são alguns pontos que asseguram a qualidade da checagem de fatos.

Ao ser questionada sobre se, e como realiza as checagens das informações que consome, Alice responde que:

[...] a checagem eu sempre vou em *sites* que eu confio. E não só em um, geralmente quando é alguma notícia que é muito polêmica, eu vou em várias fontes para verificar, para até comparar mesmo se aquela informação é realmente verdadeira, se é confiável. E, assim, é um tipo de coisa que eu faço, geralmente *site* jornalístico mesmo, dificilmente eu vou em um *site* que não seja jornalístico e dependendo da informação, do interesse que eu tenho com aquela informação por exemplo, para uma pauta que eu vou apurar, aí com base naquilo que eu vi, eu vou nas fontes oficiais [...], *sites* relacionados a empresa jornalística mesmo: Folha, G1, esse tipo, não só nacional, mas também internacional. [...] eu não gosto de ir em sites que misturam entretenimento com jornalismo, eu acho que fica um pouco confuso às vezes, então eu tento sempre ir para a questão da notícia em si e da Agência Mural (Alice).

Em um primeiro momento, Alice afirma checar apenas em sítios que confia e, em seguida, diz que quando uma notícia é polêmica, ou quando é preciso apurar para uma pauta, a checagem é feita em várias fontes e em fontes oficiais, em sítios que não misturam jornalismo com entretenimento, colocando a *Agência Mural* como um lócus de checagem. Assim como Alice, Lana também afirma que confia em determinados veículos de comunicação, que ela chama de “grandes veículos”:

No geral, aquilo que era noticiado nesses grandes veículos, no veículo que eu trabalhava, eu confio nesses veículos, então não checava todas as notícias que eu lia de novo a não ser aquelas que faziam parte do meu dia a dia checar, pela informação mesmo, e aquelas que causavam alguma estranheza, apesar de já estarem sendo noticiadas em mais de um lugar, às vezes tinha algum erro, de algum repórter, alguma informação um pouco estranha e eu checava novamente (Lana).

Lana realiza a checagem mais por causa do seu trabalho; quando via “algo estranho”, ela checava à procura de algum erro. Diferentemente de Alice e de Lana, Miguel explicita que o fato de ele ser jornalista já é uma base para ele verificar se uma determinada informação é verdadeira ou não, por meio da comparação com a repercussão de uma matéria, pelo uso de *hiperlinks* que levam a uma fonte oficial ou original, como entrevistas com especialistas:

O que acontece muito é que geralmente uma matéria que sai em um local, geralmente ela sai em outros locais também, então é muito de você comparar se aquela matéria está sendo repercutida em outros locais também, é uma forma de verificação. E a gente que é jornalista, sabe também que existem alguns métodos. Você enquanto jornalista que está escrevendo uma matéria, você não pode tirar uma informação da sua cabeça, você tem que comprovar que aquilo é verdade. Então, têm veículos que colocam o *hiperlink* que você pode clicar e ser direcionado para publicação original, tem outros que entrevistam especialistas, que é uma autoridade falando daquilo, então é muito de você analisar aquele contexto que está sendo escrito [...] (Miguel).

Nas três falas é possível verificar que não existe uma sistematização para a checagem das notícias, apesar de haver critérios de como checar várias fontes e ir em diferentes sítios para ver se

a notícia é repercutida. Mesmo sem uma sistematização, é nítido que os três entrevistados têm a preocupação de verificar se uma determinada notícia é verídica. Ambos relatam que fazem essa verificação por diferentes meios, mas não deixam de realizar a busca pela verdade. O profissional de comunicação precisa ir além da checagem dos fatos, da fatorialidade da informação; é preciso refletir sobre aquilo que se lê. A busca pela verdade deve fazer parte do cotidiano da sociedade e principalmente daqueles que trabalham com comunicação, como os jornalistas, comunicadores e integrantes da *Mural*.

Ribeiro e Ortellado (2018), em um artigo sobre o que são e como lidar com as notícias falsas, ao analisar o termo, definem que existe controvérsia em relação ao conceito ser referido “apenas a conteúdo noticioso comprovadamente falso ou se deve se referir também a outras técnicas de desinformação e engano, como os exageros, as omissões, as informações tiradas de contexto e as especulações”, ou então “se o conceito deve incluir apenas o conteúdo falso produzido intencionalmente ou se compreende também qualquer tipo de equívoco factual verificável, mesmo que não seja intencional, como um simples erro de apuração” (Ribeiro; Ortellado, 2018, p. 73). É preciso refletir sobre o tamanho da notícia, o lugar em que é publicada, a configuração etc.

Ao serem questionados sobre o que é desinformação, Lana responde:

[...] desinformação é quando uma informação é colocada de maneira errônea e ela é ou propositadamente colocada de forma errada, escrita de forma mentirosa ou de alguma maneira pela forma como foi construída, falta de contexto, enfim, ela leva a uma interpretação errada dos fatos. Então, um lado só da história, por exemplo, e não de todos os lados que compõem aquela notícia podem levar à desinformação ou uma informação que é de fato uma mentira, que na verdade não é uma informação. É um elemento que é uma mentira

e isso também é desinformação. Acho que tem esses dois lados (Lana).

Sobre o significado de *fake news*, Miguel responde que é justamente a questão da desinformação:

As *fake news* se popularizaram demais. Nos últimos anos, especialmente por conta do governo Bolsonaro. [...] **eu diria que a *fake news* é justamente essa questão da desinformação.** Ninguém faz uma *fake news* por fazer, obviamente tem alguns casos que alguém inventa uma mentira, e ela vai tomando proporções maiores, mas toda *fake news*, quando você pega um vídeo que é editado e tirado de contexto, quando você pega uma matéria que foi escrita para tirar um assunto de seu foco, aquilo exigiu um trabalho, um tempo, uma dedicação de quem fez aquilo. Então a *fake news* está muito atrelada à questão de você desinformar uma pessoa. Para você não deixar que ela se informe da maneira correta (Miguel, grifo nosso).

É preciso compreender que “[...] a tradução em português ‘falso’ não corresponde exatamente ao significado da palavra inglesa ‘fake’. Esta tem mais o sentido enganador, ou melhor, feito de maneira a parecer o que não é [...]” (Santaella, 2021, p. 59). No Dicionário da Língua Portuguesa (Houaiss; Villar, 2001, p. 871), a palavra “falso” significa “contrário à realidade ou à verdade, inexistente, sem fundamento, em que há mentira, fingimento, que não é verdadeiro”. O Manual para Educação e Treinamento em Jornalismo, série UNESCO, sobre Educação em Jornalismo (2019) indica a troca do uso do termo *fake news* por “desinformação”:

Evita-se admitir que o termo *fake news* (“notícias falsas”) possua um significado direto ou comumente compreendido. Isso ocorre porque “notícias” significam informações verificáveis de interesse público, e as informações que não atendem a esses padrões não

merecem o rótulo de notícias. Nesse sentido, então, a expressão “notícias falsas” é um oxímoro que se presta a danificar a credibilidade da informação que de fato atende ao limiar de verificabilidade e interesse público – isto é, notícias reais (Berger, 2019, p. 7).

DISCUSSÃO

Conforme aponta Freire (2021b, p. 126), “Quanto menos criticidade em nós, tanto mais ingenuamente tratamos os problemas e discutimos superficialmente os assuntos”. O jornalismo tem o poder e o dever de promover e pautar a discussão pública; a realização da checagem de notícias é fundamental e precisa ser realizada de forma sistemática e crítica, principalmente em tempos de difusão maciça de desinformação. Traquina (2005, p. 16) faz uma importante afirmação “[...] sobre o jornalismo reconhecer o poder do jornalismo não apenas na projeção social dos tópicos, mas também no seu poder de enquadrar esses tópicos como um recurso de discussão pública” (*apud* Molotch; Lester, 1974). As falas dos participantes são vistas “[...] como indicadores indispensáveis para a compreensão dos problemas ligados às práticas educativas e seus componentes psicossociais” (Franco, 2018, p. 8). De acordo com Freire (2021b, p. 55), “As relações que o homem trava no mundo com o mundo (pessoais, impessoais, corpóreas e incorpóreas) apresentam uma ordem tal de características que as distinguem totalmente dos puros contatos típicos da outra esfera animal”. Freire explica que o homem é um ser de relações e não apenas de contatos; nesse sentido, o homem não “está” no mundo, mas “com” o mundo, “Estar com o mundo resulta de sua abertura com a realidade, que o faz ser o ente de relações que é” (Freire, 2021b, p. 55). Para Alice, a relação com sua mãe a fez entender que a verdade deve ser dita sempre, “doar o que doar”; ela também define que a mentira, o caminho da mentira, é “um labirinto que não tem saída”.

Bucci (2019, p. 4) explica que “As *fake news* que agora agem contra a democracia em toda parte do planeta não constituem uma

espécie de mentira como as outras. Elas são uma nova modalidade de mentira, com distinções muito bem marcadas”. O autor elenca uma série de marcas que distinguem as *fake news*:

1. São uma falsificação do relato jornalístico ou de enunciado opinativo nos moldes dos artigos publicados em jornal. Portanto, as *fake news* são uma modalidade de mentira necessariamente pós-imprensa.
2. Provém de fontes desconhecidas – sua origem é remota e inacessível.
3. Sua autoria é quase sempre forjada. Quando se valem de excertos de textos reais, descontextualizam os argumentos para produzir entendimentos falsos.
4. Têm – sempre – o propósito de lesar os direitos do público, levando-o a adotar decisões contrárias àquelas que tomaria se conhecesse a verdade dos fatos. As *fake news* tapeiam o leitor em diversas áreas: na política, na saúde pública, no mercado de consumo, na ciência (umas asseguram que a Terra é plana).
5. Dependem das existências das tecnologias digitais da *internet* – com big data, algoritmos dirigindo o fluxo de conteúdo nas redes sociais e o emprego de inteligência artificial;
6. Agem num volume, numa escala e numa velocidade sem precedentes na história.
7. Por fim, as notícias fraudulentas dão lucro (além de político, lucro econômico). Elas se convertem num negócio obscuro (Bucci, 2019, p. 41-42).

Segundo Bucci (2019), “A mentira é fácil de produzir – é barata e desperta o furor das audiências, despertando emoções intensas nos internautas [...]” (p. 42). A escritora bell hooks (2017) explica que “A educação como prática da liberdade é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender” (p. 25) e que o ensino que “respeite e proteja as almas de nossos alunos é essencial para criar condições necessárias para que o aprendizado possa começar do modo mais profundo e mais íntimo” (hooks, 2017, p. 25). Bucci (2019) escreve que a indústria do entretenimento nunca apreciou a razão desde suas origens, mas que com a internet e com as re-

des sociais isso piorou; o autor diz que o agravante atual é o fato de o indivíduo se isolar dentro das bolhas da internet e das redes sociais, impulsionadas pelos algoritmos, “[...] o sujeito se encontra encapsulado em multidões que o espelham e o reafirmam. São multidões de iguais, especulares, multidões de mesmo. Vêm daí as tais ‘bolhas’ das redes sociais, cujo traço definidor é a impermeabilidade ao dissenso” (Bucci, 2019, p. 44-45).

Os entrevistados são jovens engajados no jornalismo e na mídia independente, que atuam na *Agência Mural* na produção de notícias; uma agência que possui uma postura crítica perante a sociedade e às desigualdades existentes no nosso país; que busca, através do jornalismo, diminuir as lacunas informacionais presentes na mídia brasileira e informar a maior parte da população de um modo a mostrar os diversos lados de uma notícia e acabar com os estereótipos criminalizantes e assistencialistas das periferias.

A principal fonte de informação desses jovens é a internet, seja em portais tidos como tradicionais ou em sítios de jornalismo independente como a *Mural*. Eles conhecem e reconhecem a desinformação e se utilizam de diferentes meios para realizar a checagem de notícias. Apesar de a desinformação não ser algo “novo” e já circular há tempos na sociedade, a cultura em que vivemos atualmente, com a tecnologia e diversos meios e veículos de comunicação, fez com que o acesso a conteúdos falsos se tornasse muito mais rápido e maior, em termos de circulação e propagação. A tecnologia atual é usada tanto para que um maior número de pessoas possa se informar, quanto por poderes políticos e econômicos que se utilizam dessas ferramentas para propagar mentiras a seu favor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como já foi dito, é preciso diferenciar *fake news* de notícias falsas, que não são sinônimos; são termos distintos que precisam ser discutidos. Fazemos parte de uma realidade complexa que deve

ser compreendida por seus múltiplos determinantes; são diversos os fatores que envolvem a aceitação das notícias falsas, como a ingenuidade, quando a pessoa realmente não tem conhecimento; a afetividade, quando a pessoa recebe uma notícia falsa de um familiar ou conhecido e não acredita que aquela pessoa possa estar propagando conteúdo falso; o viés de confirmação, quando a pessoa busca se apoiar em suas crenças ou ideologias para reafirmar a desinformação; os algoritmos e as bolhas sociais que impedem os sujeitos de terem contato com aquilo que difere de seu gosto.

A educação em tempos de redes sociais desempenha um papel importante na formação dos indivíduos. Segundo Ferrari, Machado e Ochs (2020), no *e-book Guia da Educação Midiática*, é preciso definir e realizar a distinção do que significam os termos “Educação Midiática” e “Letramento digital” que podem ser confundidos. No Guia, “Letramento (ou alfabetização) digital é a construção da fluência necessária para escolher e utilizar as ferramentas e dispositivos digitais” (Ferrari; Machado; Ochs, 2020, p. 26). A Educação Midiática “[...] é um conceito mais afinado com a reflexão e com as responsabilidades e oportunidades decorrentes das mensagens que recebemos e produzimos”. Ainda segundo o Guia, o grupo do “EducaMídia” define educação midiática como “o conjunto de habilidades para acessar, analisar, criar e participar de maneira crítica e reflexiva do ambiente informacional e midiático e em todos os seus formatos – dos impressos aos digitais”.

De acordo com Freire (1980, p. 33-34), para que seja válida, toda educação, toda ação educativa “[...] deve necessariamente estar precedida de uma reflexão sobre o homem e de uma análise do meio de vida concreto do homem concreto a quem queremos educar (ou melhor dito: a quem queremos ajudar a educar-se)”. O pensar crítico envolve o desvelamento da realidade, a superação do olhar ingênuo e a apreensão da realidade de uma forma dialética, múltipla, por meio da conscientização na relação “consciência-mundo” como afirma Freire (1980, p. 26).

É necessário que a educação faça o aluno pensar, questionar, perguntar, que o faça refletir sobre suas escolhas e em tempo para que não seja engolido pelas redes sociais e seus constantes ataques à subjetividade; é esta educação que permite o desenvolvimento de um pensamento crítico. Para Santaella (2021, p. 95), por mais que exista a desinformação e o mundo das redes, a desinformação “só se propaga porque seu dínamo se chama ignorância. E a arma mais letal contra a epidemia da ignorância, por sua vez, se chama educação”. A educação, segundo Freire (2021b, p. 127), “é um ato de amor, e por isso um ato de coragem. Não se pode temer o debate, a análise da realidade. Não se pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa”.

É fato que o jornalismo tradicional já deixou de ser o principal meio de propagação e difusão de notícias, abrindo espaço para o meio *online*; mas, ao mesmo tempo surgem veículos de comunicação independentes nesse meio *online*, como a *Agência Mural de Jornalismo das Periferias* e surgem também veículos falsos que se passam por confiáveis, a fim de propagar a desinformação com finalidades espúrias. A existência livre dos veículos de comunicação no ambiente *online* permite a existência da informação e da desinformação e isso precisa ser objeto de estudos críticos para a superação da crescente onda de difusão de notícias falsas, com destaque para a ação educacional.

Um ponto importante que precisamos considerar neste trabalho é o fato de que, para os entrevistados, muitas das fontes de informação por eles citadas incluem os veículos tradicionais da imprensa, a grande mídia, que oferecem notícias que passam por todo o processo de apuração jornalística. Entretanto, nenhum dos entrevistados constatou que uma informação advinda destes meios, ainda que seja fato, não é suficiente e não necessariamente transmite a verdade. A disposição da notícia, o modo como ela é escrita, a omissão de algum dado ou sua localização em um determinado jornal, ou seja, a maneira como a notícia é colocada para o leitor, pode, embora baseada em um fato, gerar intencio-

nalmente interpretações diferentes e errôneas que são formas de manipulação das representações, dos ideários, das concepções das pessoas. Em uma sociedade dividida por classes antagônicas, que naturaliza a miséria e culpabiliza o indivíduo, por meio da difusão e da manutenção da ideologia dominante, que exclui e que nos impede de ver a essência, de desvelar a realidade, a luta pelo desenvolvimento do pensamento crítico deve ser constante, tal qual explicita Paulo Freire:

A consciência crítica é a ‘representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica. Nas suas correlações causais e circunstanciais’. ‘A consciência ingênua (pelo contrário) se crê superior aos fatos, dominando-os de fora, e por isso, se julga livre para entendê-los conforma melhor lhe agradar’ (Freire, 2021b, p. 138).

A educação midiática é uma mediação concreta na construção de um pensamento crítico que busca desvelar de forma intencional a realidade dos educandos. Segundo bell hooks (2020, p. 33), o pensamento crítico: “envolve primeiro descobrir ‘quem’, ‘o quê’, ‘quando’, ‘onde’ e ‘como’ das coisas – descobrir respostas para as infundáveis perguntas da criança curiosa e utilizar o conhecimento de modo a sermos capazes de determinar o que é mais importante”. O questionamento é constitutivo do pensamento crítico, que inclui o diálogo.

Destarte, é preciso criar estratégias para a afirmação de uma educação construída por políticas públicas que incluam toda a sociedade. A educação deve promover a emancipação humana e a educação midiática precisa ser objeto de estudos para sua implementação na formação de alunos e professores: “Só a formação educacional é capaz de plantar nos seres humanos as sementes da ‘liberdade de duvidar, de verificar novamente, de ouvir uma segunda opinião, de tentar um caminho diferente’” (Santaella, 2021, p. 95).

REFERÊNCIAS

- BERGER, G. Prefácio. *In*: IRETON, C.; POSETTI, J. (ed.). **Jornalismo, fake news & desinformação: manual para educação e treinamento em jornalismo**. [S.l.]: UNESCO, 2019. p. 7.
- BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. de L. T. **Psicologias – Uma introdução ao estudo da psicologia**. 14. ed. São Paulo: Saraiva, 2008.
- BUCCI, E. News não são fake – e fake News não são News. *In*: BARBOSA, M. (org.). **Pós-verdade e fake news: reflexões sobre a guerra de narrativas**. Rio de Janeiro: Livros Cobogó, 2019.
- FERRARI, A. N.; MACHADO, D.; OCHS, M. **Guia da educação midiática**. 1. ed. São Paulo: Instituto Palavra Aberta, 2020.
- FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 5. ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2018.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021a.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021b.
- FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- FREIRE, P. **Conscientização, teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. Tradução Kátia Mello e Silva. Revisão de Benedito Eliseu Leite Cintra. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.
- HOOKS, bell. **Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática**. Tradução Bhuvi Libanio. São Paulo: Elefante, 2020.
- HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- MELLO, P. C. **A máquina do ódio**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020. *E-book*.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Violência de gênero contra jornalistas – Dados sobre os ataques com viés de gênero e casos que vitimaram mulheres no Brasil em 2021**. [S.l.]: Unesco, 2021.

RIBEIRO, M. M.; ORTELLADO, P. O que são e como lidar com as notícias falsas. **Sur** – Revista Internacional de Direitos Humanos, São Paulo, v. 15, n. 27, p. 71-83, 2018. Disponível em: <https://sur.conectas.org/wp-content/uploads/2018/07/sur-27-portugues-marcio-moretto-ribeiro-pablo-ortellado.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2021.

SANTAELLA, L. **De onde vem o poder da mentira?** Coleção interrogações. Barueri: Estação das Letras e Cores, 2021. *E-book*.

TRAQUINA, N. **Teorias do jornalismo:** a tribo jornalística: uma comunidade interpretativa transnacional. Florianópolis: Insular, 2005. v. 2.

CAPÍTULO 2

AMPLIAÇÃO DO ACESSO DE POBRES E NEGROS AO ENSINO SUPERIOR: DESAFIOS PRODUZIDOS PELAS CONQUISTAS

Gabrielle Capinam da Silva Simões
Ana Mercês Bahia Bock

INTRODUÇÃO

A escrita deste capítulo teve por motivação as reflexões produzidas a partir da dissertação de mestrado de autoria e orientação das autoras, desenvolvida no programa Psicologia da Educação, da PUC-SP, quando investigamos a dimensão subjetiva da desigualdade social, em sua expressão no ensino superior. Interessadas no debate de um dos maiores problemas da realidade brasileira, a desigualdade social, e conscientes da importância da formação em nível superior, encontramos respaldo na literatura científica, que aponta a desigualdade como marca histórica desse nível de ensino: jovens de famílias abastadas e brancos continuam representando a maior parcela de estudantes nas universidades brasileiras (Simões, 2021).

Os espaços universitários, historicamente pensados e reservados àqueles socioeconomicamente favorecidos, foram criados para atender a elite e são ocupados por ela (Santos; Freire, 2022). Em consonância, Fernandes (2022) pontua que o Sistema de Educação Superior foi, inicialmente, voltado para a formação de lideranças intelectuais e políticas dos pertencentes às classes dominantes da

sociedade e, para isso, se localizavam nas regiões centrais, as de maior poder econômico do país.

Dessa forma, as universidades brasileiras foram forjadas em um território estruturalmente desigual e racista, a serviço da elite constituída, operando na reprodução das desigualdades e perpetuação dos lugares sociais, desse modo designando e legitimando os que “poderiam” ter acesso aos saberes produzidos pela humanidade, e minando a democratização da aquisição do saber, através da exclusão dos que estão, historicamente, à margem: pessoas negras, pobres, oriundas de escolas públicas, indígenas. Consoante a essa ideia, Delcele Queiroz (2001) escreve:

O sistema de ensino é um dos espaços de reprodução das desiguais condições de existência dos indivíduos e grupos. [...] Esse processo atinge com particular intensidade aqueles nos quais se associam várias categorias de exclusão, isto é, quando se associam, por exemplo, características como a classe, a raça, o gênero. Esse processo se torna também mais radical à medida que avança em direção aos níveis mais elevados do sistema de ensino, que são também os mais almejados e, por isso mesmo, alvo de disputas mais acirradas. Isto é, a exclusão se exacerba à proporção que se elevam os graus de escolaridade, ampliando-se, deste modo, a desigualdade entre os segmentos sociais (Queiroz, 2001, p. 3).

No entanto, a garantia do acesso ao ensino superior, tem relação profunda com o direito à cidadania, já que o direito à educação (em seus diferentes níveis) é fundamental no processo de constituição humana, além de apontar para o desenvolvimento da nação (Santos; Freire, 2022).

Com efeito, é através da implementação de políticas públicas que o cenário de exclusão do ensino superior tem sua configuração alterada. De acordo com Ronca (2015), as políticas públicas

consistem em um conjunto de ações por parte do poder público, com vistas a garantir os direitos sociais, se constituindo como ferramentas importantes para a redução das desigualdades sociais. De acordo com Macedo e Reis (2021), em 2003 o Brasil viveu um processo relevante de ampliação do acesso ao ensino superior, a partir da entrada do governo do Partido dos Trabalhadores na Presidência da República, que investiu em políticas públicas destinadas à expansão e permanência estudantil.

Em se tratando das instituições privadas, cabe citar o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), que, por meio de bolsas e financiamento, viabilizam o acesso de estudantes à educação superior em instituições privadas. O PROUNI, criado em 2004 e regulamentado pela Lei nº 11.096/2005, é um programa de concessão de bolsas parciais e integrais a estudantes cuja renda familiar *per capita* corresponda à faixa de 1,5 salários mínimos a 3 salários mínimos (Brasil, 2005). Já o FIES, criado no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) e aperfeiçoado pelos governos do Partido dos Trabalhadores (Macedo; Reis, 2021), consiste em um programa de financiamento a estudantes de camadas populares, em cursos superiores, regulamentado pelas diretrizes da Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001 (Brasil, 2001).

No que se refere às instituições públicas, a Lei de Cotas e o REUNI são políticas que produziram um impacto significativo na realidade brasileira de educação superior. A Lei de Cotas, nº 12.711/2012, que fora sancionada em 29 de agosto de 2012, garante que 50% das matrículas por curso e turno nas universidades federais e institutos federais de educação, ciência e tecnologia sejam destinadas para estudantes oriundos integralmente do ensino médio público. Parte desse percentual é destinado a reserva de vagas aos que se autodeclaram pretos, pardos e indígenas (Brasil, 2012).

Em 2022, a Lei de cotas completou 10 anos de sua implementação e produziu mudanças significativas na composição das

universidades. Fernandes (2021) pontua que há “muito a se comemorar” a partir da consolidação das ações afirmativas. Elas resultam da luta de movimentos sociais, liderados pelo movimento negro, e de debates públicos possibilitados pela presença de governos progressistas (Fernandes, 2021).

No entanto, sabemos que o processo não é fácil e a própria autora aponta para uma conjuntura política marcada por retrocessos, desde 2016. Nas palavras dela:

Esse ambiente [progressista] político mudou desde o golpe político-institucional de 2016, que permitiu a emergência ao poder do pensamento autoritário e do anti-intelectualismo que constituem a sociedade brasileira (SCHWARCZ, 2019), e com ele uma crescente contestação das conquistas sociais desde a Constituição de 1988, incluindo as ações afirmativas (Fernandes, 2021, p. 10).

Nesse sentido, é importante frisar que foram as políticas de acesso ao ensino superior que possibilitaram uma maior presença de jovens negras e negros, pobres e oriundos de escolas públicas de educação básica, nos espaços universitários (Fernandes, 2021). É possível visualizar o aumento de jovens negros (pretos e pardos) ingressantes nos cursos de graduação, por exemplo, a partir dos dados estatísticos do Censo de Educação Superior de 2021 (INEP, 2022). Em 2012, os negros representavam 18,1% dos estudantes de graduação no Brasil, os brancos 29,8% e os amarelos e indígenas, 1,21%. 50,8% está identificado como “sem informação”.

Já em 2016, quatro anos após a implementação das Cotas, o percentual de negros nas instituições de ensino superior correspondeu a 44,26%, de brancos a 52,6%, e de amarelos e indígenas a 2,3%. Ou seja, o número de negros cresceu em 26,16 pontos percentuais no período referido, reflexo da ampliação promovida pelas ações afirmativas. Em relação aos brancos, o número cresceu em 22,8%.

Embora o percentual de crescimento de brancos e negros tenha uma proximidade no período destacado, considerados os números absolutos, os negros continuam em desvantagem, de modo que os brancos permanecem sendo a maioria, já que o cenário é de desigualdade. Ainda assim, é inegável a importância das políticas públicas no caminho da construção de um ensino superior mais diversificado e inclusivo.

O REUNI, Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, visou a ampliação das vagas e permanência no ensino superior através da interiorização do ensino, com a qual novos *campi* e instituições foram criados, além do aumento de cursos no período noturno (Brasil, 2007) que possibilitou aos estudantes trabalharem durante o dia. O REUNI surge a partir do delineamento do PNE, do decênio 2001-2020, em uma conjuntura de demandas dos movimentos sociais destinadas à educação pública, tais como a garantia da atuação do Estado em sua articulação com a democracia (Adriola; Araújo, 2021) visando ampliar a democratização do acesso aos segmentos menos privilegiados.

Já em relação às políticas públicas com vistas à permanência nas Instituições Federais de Ensino (IFES), cabe citar o Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes), Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. O objetivo do Pnaes é apoiar a permanência de estudantes pobres nos cursos de graduação, reduzindo as taxas de retenção e evasão. Isso se dá por meio de ações das instituições, articuladas com o ensino, pesquisa e extensão, nas áreas de assistência à alimentação, transporte, moradia, inclusão digital, cultura, apoio pedagógico, atenção à saúde, entre outros (Brasil, 2010).

As políticas educacionais, voltadas para a ampliação do acesso e, também, para a garantia da permanência dos jovens no espaço acadêmico, produziram uma espécie de ruptura nos “moldes” do perfil sociodemográfico das universidades. Nesse contexto de diversificação, o ingresso dos “novos estudantes” (Heringer, 2015)

representa, também, um impacto institucional – uma vez que é preciso assumir compromissos e efetivar ações com vistas a garantir o direito desses grupos historicamente sub-representados. A entrada desses segmentos sociais convoca as instituições a reavaliarem seu modo de funcionamento, exigindo novas respostas para novas demandas e necessidades. Assim, as políticas de permanência, já citadas, tornam-se fundamentais para acompanhar e garantir a mudança, diminuindo o número de evasão e desistência.

Contudo, há uma importância das políticas públicas voltadas para a educação que está para além da garantia do que é instituído constitucionalmente: trata-se de um campo de possibilidades que se abre, a partir delas, para pessoas, grupos familiares e segmentos sociais, de modo que o ensino superior passa a ser visto como um caminho possível. Há, nesse sentido, uma repercussão que reverbera na produção de subjetividades, ou seja, no processo de constituição subjetiva. Histórias de vida são modificadas por aqueles que, por exemplo, representam os primeiros da família a ingressarem no ensino superior. Esses, os pioneiros, abrem caminhos para tantos outros, aproximando a realidade universitária de segmentos sociais que, até então, se viam impedidos de percorrer essa trajetória. Isto é, o ensino superior passa a compor o horizonte de possibilidades dos jovens cujo caminho era “improvável”, quando se trata da longevidade educacional. E, mais do que uma possibilidade, as políticas públicas inclusivas, na educação, tornam a escolarização superior uma realidade concreta.

De acordo com o Censo da Educação Superior de 2021 (INEP, 2022), o cenário, no que se refere aos números de matrícula, ingressantes e concluintes da graduação, tem a seguinte configuração: 8.986.554 pessoas foram matriculadas em cursos de graduação, número referente às instituições públicas (2.078.661 matrículas) e privadas (6.907.893 matrículas); os ingressantes correspondem a 3.944.897, e os concluintes, ou seja, aqueles que não evadiram, por motivos distintos, e finalizaram a graduação, representam 1.327.188.

Quanto aos dados que caracterizam o perfil racial dos ingressantes, o censo divulgou que os brancos representam 54,5%, os pretos e pardos 43,2%, e os que se autodeclararam amarelo/indígenas correspondem a 2,3%. Tais dados expressam que negros e indígenas não se encontram no mesmo patamar estatístico de acesso ao ensino superior que os brancos, que continuam sendo a maioria, mas já se apresentam com índices importantes que demonstram o avanço conquistado nos últimos anos.

Outro aspecto importante consiste no delineamento das condições socioeconômicas dos estudantes, já que os jovens pobres têm desvantagem histórica no que diz respeito ao ingresso nas universidades. Para Santos e Freire (2022), existe uma relação entre as condições financeiras e os níveis de escolarização, uma vez que os pobres têm uma inserção menor nas universidades quando comparados aos jovens ricos, em decorrência das condições desiguais para o acesso. De acordo com o Observatório do PNE, em 2020, os 25% dos jovens mais ricos da população, na faixa etária de 18 a 24 anos, correspondiam a 50,2% dos jovens que frequentavam o ensino superior. Já os 25% dos jovens mais pobres, no mesmo ano, apresentaram uma taxa de 13,2%. Esses dados, que comparam extremos na escala de poder socioeconômico, evidenciam uma desigualdade significativa.

No entanto, essa informação não foi divulgada no Censo de 2021, o que dificulta a discussão sobre o cenário atual da educação superior, bem como a possibilidade de intervenções. A criação de políticas públicas, por exemplo, se dá por etapas, que passa, inicialmente, pela identificação do problema, criação de programas, seguidos da implementação e, por fim, a avaliação com intuito de realizar correções e aperfeiçoamento (Adriola; Araújo, 2021). Sem o conhecimento dessas informações a sociedade civil não é instigada a pressionar o poder público de maneira a que políticas públicas sejam urgentemente engendradas para atender mais efetivamente esse problema.

Excetuando os dados referentes ao perfil socioeconômico dos ingressantes, pois, como vimos, não foram disponibilizados, as informações apresentadas pelo Censo de 2021, seguem a mesma tendência do que já havia sido identificado em 2019, corroborando as observações feitas por Simões (2021). A autora destaca a ampliação do acesso, a inclusão dos excluídos historicamente e o aumento da porcentagem de pessoas negras nas instituições, decorrente da implantação das políticas públicas. Contudo, aponta para a manutenção da desigualdade na educação superior, o que reforça a necessidade de estudos sobre esse nível de ensino e das políticas públicas destinadas a ele.

Diante dos resultados do Censo 2021, deparamo-nos com uma diferença considerável: se por um lado as estatísticas demonstram o crescimento do número de matrículas, o que evidencia a ampliação do acesso, por outro lado, vemos um número menor de concluintes. Isso traz para a cena um problema relevante ao discutirmos ensino superior: a permanência. Aqui, entendemos tal qual escreve Santos (2017): “[...] a possibilidade do estudante em manter os seus estudos até o final do curso, preferencialmente com qualidade suficiente para lhes permitir a transformação individual e do seu meio social, e visar os estudos na pós-graduação” (p. 48).

A autora sinaliza que, para além do acesso à universidade, a permanência estudantil dos jovens negros, sem “tradição universitária”, é mais uma etapa a ser cumprida. Essa etapa se apresenta através da permanência material e simbólica. A primeira está relacionada aos aspectos objetivos, como alimentação, transporte, moradia, custeio de materiais, etc.; já a simbólica refere-se, de acordo com a autora, à permanência do estudante no espaço universitário de modo que seja possível vivê-lo, transformar-se e sentir-se pertencente a esse espaço, ou seja, aponta para a vivência subjetiva.

A permanência simbólica, destacada por Santos (2017),

articula-se com o que Simões (2021), ao estudar a expressão da desigualdade social no ensino superior, nomeia de dimensão subjetiva: aquilo que parte do sujeito e se expressa no fenômeno social. Ou seja, essa concepção está relacionada ao reconhecimento dos sujeitos na constituição dos fenômenos sociais; é preciso considerar que o processo de subjetivação das pessoas carrega marcas da desigualdade que, mutuamente, “orientam” os modos de estar e agir no mundo (Bock; Furtado, 2020). Nas palavras de Bock e Aguiar (2016): “A dimensão subjetiva é uma dimensão da realidade e não dos sujeitos, mas é exatamente a dimensão da realidade que afirma a presença e a contribuição dos sujeitos na construção dela” (p. 49).

A partir disso, Simões (2021) pontua em seu estudo que um dos elementos de subjetividade que constitui o fenômeno da desigualdade social, em sua expressão no ensino superior, é a humilhação social vivenciada pelos jovens pobres e negros que ingressam nas universidades. A humilhação social é discutida por Gonçalves Filho como um fenômeno político, histórico, que acontece no “entre” grupos (pobres/ricos; negros/brancos) e pode ser compreendido como processual (não somente como um fato isolado). Por isso a discussão elaborada pelo autor, aponta para a compreensão da humilhação social como um fenômeno ancestral, que marca a vida das pessoas que sofrem a humilhação e perpassa gerações. Simões (2021), a respeito disso, na construção de sua análise, sob a luz das ideias de Gonçalves Filho, escreve:

Aquilo que, por vezes, antecede a própria existência do sujeito, fazendo com que a partir do seu nascimento, o grupo social/familiar do qual faz parte, lhe ‘ensinará’, através da oralidade, o jogo social: os lugares, comportamentos, permissões e impeditivos destinados as diferentes classes sociais, por exemplo. Desse modo, a humilhação social, para aqueles que a sofrem (os pobres), antecede o sujeito, atravessa sua existência e se configura como herança para os que virão (p. 97).

E, diante da complexidade desse fenômeno, alguns sentimentos podem “representá-lo”: inadequação, inferioridade, insuficiência para realizar atividades do trabalho, invisibilidade, entre outros (Gonçalves Filho, 2020). Em se tratando do ensino superior, tais sentimentos podem fazer da vivência universitária uma fonte promotora de sofrimento, em que o espaço acadêmico passa a ser visto como um ambiente hostil. Assim, a discussão da humilhação social como ancestral, encontra concordância com o que Santos (2017) escreve: “Se o ambiente acadêmico gera um efeito inibidor na maioria das pessoas, esse efeito é muito maior naqueles que possuem histórias já marcadas pelo sentimento de rejeição, estranhamento ou inadequação social” (p. 45). Vivências, por vezes, tão intensificadas pelo sofrimento, que podem levar os estudantes à evasão.

Nesse sentido, a ideia de permanência simbólica trazida por Santos (2017), em articulação com a dimensão subjetiva discutida por Simões (2021), nos conduz a pensá-la enquanto vivência subjetiva da experiência universitária. Ou seja, o modo como a experiência se inscreve na subjetividade daqueles que a vivenciam, as significações produzidas e os modos pelos quais a realidade é vivida. Diante disso, a discussão sobre o ensino superior carece de atenção não só no que diz respeito ao acesso, mas também à permanência estudantil, sobretudo à qualidade dessa permanência. A literatura destaca que há problemas que caracterizam a experiência desses jovens e que aparecem nas entrelinhas das relações ali estabelecidas.

Nesse sentido, Abreu e Ximenes (2021) partem da ideia de que, para que haja uma verdadeira democratização do ensino superior, é preciso incluir a discussão sobre a permanência estudantil, destacando, nesta análise, a sua dimensão subjetiva. As autoras realizaram um estudo cujo objetivo foi compreender as implicações psicossociais da pobreza para a permanência de estudantes universitários, a partir das políticas de assistência estudantil. Nesse estudo, a pobreza é entendida a partir de diversos aspectos: não

somente pela ausência de dinheiro, mas também pelos aspectos subjetivos.

Para realização dessa pesquisa, as autoras contaram com a participação de jovens cotistas e pobres, de duas universidades públicas. Em seus relatos, os universitários pontuaram dificuldades em relação ao ingresso na universidade, ingresso esse marcado por estranhamentos produzidos no convívio com os colegas. Segundo Abreu e Ximenes (2021), há tensões colocadas a partir das diferenças culturais e abismos que emergem do encontro de realidades desiguais, em cursos elitizados. Para as autoras, essas tensões produzem fronteiras, que se colocam como barreiras entre os estudantes.

Assim, os principais aspectos socioculturais da dimensão subjetiva da permanência, segundo Abreu e Ximenes (2021), estão relacionados à integração social no meio acadêmico e à qualidade das relações estabelecidas entre os estudantes – sendo a qualidade dessas relações o balizador dos sentimentos de pertencimento e inclusão, ou não. Além disso, os estereótipos em relação aos cotistas, as desigualdades socioeconômicas e o sentimento de “estrangeirismo”, leva à formação de barreiras entre os cotistas e não cotistas, entre pobres e ricos (Abreu; Ximenes, 2021).

Ganam e Pinezi (2021), também interessadas na discussão sobre a permanência estudantil no ensino superior público, realizaram um estudo com o objetivo de compreender como estudantes universitários, amparados por programas de assistência estudantil, constroem sua trajetória acadêmica. Os jovens participantes da pesquisa, que também não fazem parte dos “herdeiros” da tradição universitária, trazem em seus relatos, de acordo com as autoras, aspectos referentes à permanência, que extrapolam as condições materiais/financeiras.

As narrativas apresentadas às autoras as levam a identificar experiências universitárias marcadas por situações que fazem da permanência um desafio constante (Ganam; Pinezi, 2021). Trajetó-

rias que, embora bem-sucedidas apesar dos inúmeros obstáculos, foram marcadas por: preconceitos, em graus diferentes de explicitação; diferenciações sutis de tratamento entre os estudantes cotistas e de transferência externa em relação aos demais colegas; além da vivência de situações que despertavam o sentimento de estar “fora do lugar”.

O sentir-se “fora do lugar”, aponta para o lugar subjetivo de inadequação, de não pertencimento. Mas, para além disso, as autoras pontuam que foi possível perceber que há, por parte da universidade, uma expectativa de um estudante idealizado. Isto é, um estudante que corresponda àqueles que historicamente corporificam o perfil do estudante universitário: branco, rico, homem, oriundo de escolas privadas, sem histórico de trabalho, etc. (Ganam; Pinezi, 2021).

Nesse sentido, esse estudo aponta para a importância de uma permanência estudantil que não se garante apenas através da disponibilização de recursos financeiros. O auxílio destinado à permanência material, como escrevem as autoras, está justaposta à permanência simbólica (Ganam; Pinezi, 2021). Nas palavras das autoras: “a permanência trata-se de uma circunstância complexa, uma vez que as questões simbólicas e imateriais também são tão impeditivas dos percursos acadêmicos quanto as relativas à afiliação universitária” (p. 17).

Outra pesquisadora que se debruça na discussão sobre a permanência estudantil é Santos (2017), que discute o conceito de permanência material e simbólica. Com base nessas noções, ela desenvolve um estudo com o objetivo de discutir as questões referentes ao acesso e permanência simbólica dos jovens pretos e pobres, em cursos considerados de elite, em uma universidade pública.

O intuito da autora com esse estudo foi de compreender o significado de ser negro em cursos “de branco”, mesmo em uma universidade de maioria negra, como é o caso da Universidade Fe-

deral do Recôncavo da Bahia – UFRB (Santos, 2017). Assim como os outros estudos mencionados, Santos (2017) pontua que a entrada dos “outsiders” nas universidades, isto é, jovens provenientes de camadas populares e negros, é marcada por um estranhamento. Para a autora, esses jovens experimentam o sentimento de não pertencimento, o de humilhação e inferioridade, produzidos por olhares diferentes, recusa para realização de trabalho em grupo, compondo o conjunto de tratamentos discriminatórios promovido por seus pares.

Em suas análises, Santos (2017) aponta que os estudantes submetidos a esse lugar de inadaptação, de inferioridade, desenvolvem estratégias para lidar com esse ambiente cujo funcionamento parece empurrá-los para os índices de evasão. Dentre os movimentos feitos pelos estudantes, está a polarização, a partir da formação de grupos homogêneos, quanto a questão racial e econômica (Santos, 2017).

A autora destaca que a presença de negros nas universidades em cursos de alto prestígio, como a medicina, ainda é vista com “desconfiança”. É a presença negra, nesse contexto acadêmico, que “escancara” um racismo existente na academia (através de conflitos, por vezes, imperceptíveis à maioria) (Santos, 2017). Para a pesquisadora, ainda é reduzido o número de estudos a respeito dos conflitos no cotidiano acadêmico, até mesmo na sala de aula, enquanto discriminação racial.

A respeito da “polarização” dos grupos, Simões (2021) também identifica esse movimento entre os jovens e atribui o termo “aquilombamento” para designar a junção de estudantes negros, de camadas populares, nas instituições de ensino superior (no caso desse estudo, em instituição privada). Sob a luz das ideias trazidas por Beatriz Nascimento sobre os quilombos, enquanto resistência étnica e política, Simões (2021) atribui a formação desses grupos, os quilombos universitários, como forma de resistência: “Agrupam-se, organizam-se, fortalecem e são fortalecidos para resistir e não

sucumbir às diferentes formas de exclusão e opressão. Nesse caso, significa também permanecer na universidade” (p. 71).

A TÍTULO DE CONCLUSÃO

O movimento produzido pelas políticas públicas educacionais nos permite afirmar: a mudança está em curso! Neste capítulo tratamos de apresentar a desigualdade que constitui o ensino superior brasileiro, especialmente no quesito racial e econômico, e apontar para as políticas públicas de acesso e permanência. São as políticas, enquanto instrumentos fundamentais para transformação da realidade, que têm viabilizado o significativo ingresso dos grupos historicamente excluídos do ensino superior.

Com vistas à ampliação do acesso, políticas como o PROUNI, FIES, REUNI e a Lei de Cotas foram responsáveis por alterar a composição do perfil estudantil das universidades, espaços esses caracterizados pela ocupação majoritária de brancos e ricos. Uma mudança fundamental quando se tem em vista o direito à educação e à democratização do ensino superior.

A Lei de Cotas, que completou 10 anos de sua implantação, em 2022, é um marco importantíssimo na história do país: uma política pública de reparação histórica frente ao processo violento de escravização e seus consequentes, e atuais, mecanismos de exclusão. Embora o cenário político brasileiro, desde 2016, tenha sido marcado por profunda instabilidade, retrocesso em diversos âmbitos, e ameaça à democracia com ascensão da extrema direita ao poder (2018), os efeitos produzidos pelas Cotas precisam ser expostos. É preciso ampliar e fortalecer as políticas de garantia de acesso e permanência – especialmente com o retorno, em 2023, de um governo progressista na Presidência da República.

Em se tratando da permanência estudantil, as pesquisas apontam para vivências em que, somente o auxílio financeiro, tão importante e viabilizado por políticas públicas, não é o suficiente

para assegurar a presença desses jovens na universidade. Sem anular a coexistência de vivências acadêmicas prazerosas e exitosas, nos deparamos com trajetórias marcadas pelos sentimentos de inadequação, inferioridade, incapacidade, discriminação, etc. Experiências que se repetem, quando falamos de jovens negros e pobres.

Isso nos coloca diante do seguinte cenário de educação superior: de um lado, um grupo que luta para entrar nesse espaço, para obter o que já lhe pertence por direito; do outro, tem-se um ensino superior cuja estrutura parece não comportar a força que a entrada desses grupos representa. Mais do que oferecer auxílio à permanência material, é preciso pensar em como desenvolver um trabalho educativo que permita a estes estudantes se sentirem mais confortáveis na universidade e permita aos demais estudantes avançarem para posições mais democráticas e respeitadas. Há que se interferir nas relações que se dão no âmbito da universidade. Isto é, as instituições precisam investir em ações de acolhimento, que produzam um sentimento de pertencimento à instituição, pois esses também são elementos importantes para permanência.

É preciso pensar em políticas que atravessem toda a vida acadêmica do estudante, para que ele possa se sentir amparado academicamente. Um acolhimento que não seja feito apenas no ingresso, mas durante todo o processo. Não se pode perder de vista que a interação de elementos individuais e institucionais compõem um processo interativo. E é essa interação/dinâmica que pode favorecer a permanência ou não.

Nossas reflexões e nossas pesquisas têm indicado a importância de se considerar, na construção das políticas públicas na educação, os aspectos simbólicos, subjetivos, além de todo o planejamento das condições objetivas para a permanência. A vida nas universidades envolve a produção de significações (Que lugar é este? A quem pertence? Qual é meu lugar aqui?) que, muitas vezes, são deixadas de lado ou consideradas menos

importantes. Nossos estudos têm demonstrado que os aspectos subjetivos/simbólicos são de enorme importância na garantia do acesso e da permanência das camadas pobres, dos negros, das minorias em geral nos espaços institucionais, espaços que vêm sendo conquistados, revertendo uma história de exclusão. Há que se tomar estes aspectos como desafios para que possamos garantir as conquistas.

REFERÊNCIAS

ABREU, M. K. de A.; XIMENES, V. M. Pobreza, permanência de universitários e assistência estudantil: uma análise psicossocial. *Psicologia USP*, v. 32, n. Psicol. USP, 2021.

ANDRIOLA, W. B.; ARAÚJO, A. C. Avaliação dos impactos do Programa de Apoio a Planos de Expansão e Reestruturação das Universidades Federais Brasileiras. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, [online], v. 102, n. 261, p. 437-464, 2021. ISSN 2176-6681. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.102i261.4462>. Acesso em: 16 jan. 2023.

BOCK, A. M. B.; AGUIAR, W. M. J. A dimensão subjetiva: um recurso teórico para 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 Editora, 2016. v. 1, p. 43-59.

BOCK, A. M. B.; FURTADO, O. Dimensão subjetiva: uma categoria potente em vários campos da Psicologia. *In*: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; ROSA, E. Z. (org.). **Dimensão subjetiva** – uma proposta para uma leitura crítica em psicologia. São Paulo: Cortez, 2020. p. 17-38.

BRASIL. **Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001**. Brasília: Congresso Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110260.htm. Acesso em: 28 jan. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005**. Brasília: Congresso Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111096.htm. Acesso em: 19 jan. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007**. Brasília: Congresso Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/de-creto/d6096.htm. Acesso em: 19 jan. 2023.

BRASIL. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Brasília: Congresso Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 19 jan. 2023.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Brasília: Congresso Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 28 jan. 2023.

FERNANDES, C. M. Ações afirmativas como política de combate às desigualdades raciais e de gênero na educação superior brasileira: resultados das últimas décadas. *Revista do PPGCS – UFRB – Novos Olhares Sociais*. v. 5, n. 1, p. 8-39, 2022.

GANAM, E. A. S.; PINEZI, A. K. M. Desafios da permanência estudantil universitária: um estudo sobre a trajetória de estudantes atendidos por programas de assistência estudantil. *Educação em revista*, v. 37, n. Educ. Rev., 2021.

GONÇALVES FILHO, J. M. Humilhação social – um problema político em psicologia. *Psicologia USP*, [online], São Paulo, v. 9, n. 2, p. 11-67, 1998. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-65641998000200002&script=sci_abs-tract&tlng=pt. Acesso em: 22 nov. 2020.

HERINGER, R.; HONORATO, G. de S. Elementos para uma análise dos estudantes cotistas e bolsistas no curso de pedagogia da UFRJ. *Caderno CRH*, Salvador, v. 28, n. 74, p. 341-348, ago. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccrh/v28n74/0103-4979-ccrh-28-74-0341.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (MEC/INEP). *Painel da Educação Superior 2021*. Brasília: Inep, 2022. Disponível em: <https://app.powerbi.com>

MACEDO, J. P.; REIS, S. T. Políticas educacionais dos governos PT (2003-2016): impacto no perfil dos graduandos em psicologia. *Educação em revista*, v. 37, n. Educ. rev., 2021.

OPNE. *Educação superior*. [S.l.]: Observatório do PNE, 2020. Disponível em: <https://www.observatoriodopne.org.br/meta/educacao-superior>. Acesso em: 03 fev. 2023.

QUEIROZ, D. M. *Raça, gênero e educação superior*. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2001. Disponível em: http://cdi.uneb.br/site/wpcontent/uploads/2016/01/deocele_mascarenhas_queiroz.pdf. Acesso em: 17 jan. 2023.

RONCA, A. C. C. A qualidade da educação: políticas públicas e equidade. *In: RONCA, A. C. C.; ALVES, L. R. (org.). O Plano Nacional de Educação e o Sistema Nacional de Educação: educar para a equidade.* São Paulo: Fundação Santillana, 2015.

SANTOS, D. B. Curso de branco: uma abordagem sobre acesso e permanência entre estudantes de origem popular nos cursos de saúde da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). *Rev. Contemp. Educ.*, 12(23):31-50, 2017. DOI:<https://doi.org/10.20500/rce.v12i23.3229>.

SANTOS, S. M. dos; FREIRE, R. S. Acesso e permanência na educação superior como direito: sobre os impactos das políticas de assistência estudantil e ações afirmativas na UFOB. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, [online], Campinas, v. 27, n. 02, p. 260-280, 2022. ISSN 1982-5765. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772022000200004>. Acesso em: 12 jan. 2023.

SIMÕES, G. C. da S. **A dimensão subjetiva da desigualdade social no ensino superior**: um estudo sobre significações constituídas por estudantes bolsistas do Programa Universidade para Todos – PROUNI. 2021. 118p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2021. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/24495>. Acesso em: 10 de maio de 2023.

CAPÍTULO 3

A DIMENSÃO SUBJETIVA DO MACHISMO NA EDUCAÇÃO: DIRECIONAMENTOS A PARTIR DA PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA PARA O ENFRENTAMENTO DA EXPLORAÇÃO-DOMINAÇÃO NA ESCOLA

Gislaine Medeiros Mendes
Wanda Maria Junqueira de Aguiar

INTRODUÇÃO: O ENGENDRAMENTO DA NECESSIDADE DE ESTUDOS SOBRE DESIGUALDADE DE GÊNERO E EDUCAÇÃO

Este capítulo representa o recorte da pesquisa realizada durante o Mestrado que visou apreender a dimensão subjetiva do machismo na educação, construindo e evidenciando potencialidades de superação dessas desigualdades no âmbito escolar.

A relevância da pesquisa engendra-se na urgência do enfrentamento do avanço de uma ideologia conservadora que visa naturalizar as desigualdades sob justificativas hegemônicas acerca de estado, família e religião.

Um combustível nesta escalada conservadora foi a “ideologia de gênero”, termo que passou a ser amplamente disseminado a partir do ano de 2015, quando no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), foi incluído em uma das questões o famoso trecho de Simone de Beauvoir, no segundo volume do livro *O segundo sexo*: “Ninguém nasce mulher: torna-se mulher”. Os setores conserva-

dores que vinham ganhando corpo utilizaram este recorte para endossar ataques aos docentes, aos sistemas públicos de ensino, e ao próprio Ministério da Educação (MEC), sob a acusação de que as discussões acerca das questões de gênero, a “ideologia de gênero”, buscava destruir a família tradicional, afrontando a Deus e a ordem natural que determina o que é ser homem e ser mulher. Para estas pessoas, a “ideologia de gênero” autoriza que as crianças e jovens escolham a qual gênero pertencer, e sejam orientadas para a bissexualidade como “opção sexual” (Lemos, 2017).

Embora falte nestes argumentos fundamentos científicos, a ampla divulgação destas (des)informações nas redes sociais, nos grupos religiosos e conservadores, fez com que estas ideias repercutissem largamente na sociedade. Partidos políticos de extrema direita logo levantaram a bandeira de guerra contra a “ideologia de gênero”, usando a defesa da família tradicional, dos costumes heteropatriarcais, e da sexualidade das crianças como um grande e imponente palanque eleitoral.

Nessa conjuntura, em 2015 o governo da presidenta Dilma vinha sendo ameaçado e vimos ruir o que até então havia sido construído com base nas lutas dos movimentos feministas. Depois do golpe em 2016, muito do que se conquistou foi perdido. Neste processo de desmonte, a eleição de Bolsonaro em 2018 foi um marco da desvalorização da luta pela igualdade de gênero na educação.

Como uma das primeiras ações de governo Bolsonaro extingue a SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão) criada em 2011 e reconhecida como um marco fundamental na oferta de formação continuada docente para a inclusão da diversidade, e incorporou a SPM (Secretaria de Políticas para as Mulheres) ao Ministério da Mulher da Família e Direitos Humanos, mudando totalmente seu foco de atuação. De uma perspectiva preventiva pela oferta de educação para a equidade entre gêneros, para outra paliativa, pelo auxílio às mulheres

em situação de violência e vulnerabilidade, reiterando que “A promoção dos direitos das mulheres considera a perspectiva da família, o fortalecimento de vínculos familiares e a solidariedade intergeracional” (Governo Federal/SNPM, s.d., s.p.), inserindo o direito da mulher ao âmbito doméstico. Assim, de modo cada vez mais perverso, impõe-se os modos de reprodução do capitalismo na estrutura neoliberal, por meio da naturalização do trabalho doméstico (cuidado, alimentação, higiene) como improdutivo e de responsabilidade feminina, e pela acumulação destas funções com trabalhos em empregos precarizados (Saffioti, 2009).

O desenvolvimento desigual entre homens e mulheres é um fenômeno histórico muito mais antigo do que o desenvolvimento do modo de produzir capitalista, de modo que ambos são fenômenos específicos engendrados em bases materiais distintos (Saffioti, 2015). A desigualdade entre homens e mulheres se engendra na hierarquização das relações entre estes sexos, estrutura que é baseada na divisão sexual do trabalho convergente com o advento da propriedade privada (Davis, 2016). É nesta base material que o capitalismo é constituído, e neste processo também constitui o que estamos chamando de relações patriarcais de gênero, um fenômeno transformado/transformador pelo/do modo de produção atual. Este sistema produz a dominação-exploração da mulher, dominação dada a sua posição subjugada na hierarquia das relações entre sexos, e exploração dada a precarização de sua atividade, que é considerada atividade improdutiva, mas que serve para a reprodução deste sistema heteropatriarcal capitalista (Saffioti, 2015).

Com a intenção de jogar luz nas desigualdades produzidas na relação gênero/capitalismo/raça o fenômeno em análise foi o processo de dominação-exploração da mulher (Saffioti, 2009, 2015) com o objetivo de apreender sua dimensão subjetiva no campo da educação escolar. Originalmente na pesquisa de mestrado a dominação-exploração foi tratada como sinônima de machismo. Esta relação ainda é arenosa, faltam subsídios de análise para afirmar tal identidade. No entanto, tratando-se este capítulo de um

recorte desta pesquisa, pode surgir em diferentes momentos o termo machismo referindo-se à dominação-exploração.

Coerente com intencionalidade desnaturalizante da relação dominação-exploração tomou-se a psicologia sócio-histórica e o materialismo histórico e dialético como aporte teórico metodológico do estudo. A condução das atividades referentes a pesquisa em questão foi delineada pela modalidade Pesquisa-Trans-Formação (Magalhães; Aguiar, 2021), que unifica os polos pesquisa e formação, tendo em vista a transformação da realidade no sentido da emancipação humana (Marx, 2010a).

O CONTEXTO DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

O trabalho foi desenvolvido em parceria entre o Grupo Atividade Docente e Subjetividade (GADS) e a escola parceira, pertencente a rede municipal de educação da cidade de São Paulo, localizada no bairro de Guaianazes. Trata-se de uma escola de grande porte que atende estudantes do Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II. Na época, a escola contava com um quadro de aproximadamente 80 docentes.

No período da pesquisa outros grupos do GADS desenvolviam atividades de pesquisa e formação, e Pesquisa-Trans-Formação nesta instituição, de modo que os docentes podiam inscreverem-se nos grupos de trabalho de acordo com o tema de interesse. Neste trabalho, se inscreveram 6 docentes, sendo 5 mulheres e 1 homem, que lecionavam no Ensino Fundamental II. Eram professores especialistas, e a maioria estava naquela escola há mais de 10 anos.

Durante cerca de um ano e dois meses de atividade de Pesquisa-Trans-Formação foram realizados 13 encontros. Nos encontros eram realizadas diversas atividades que objetivavam a produção de informações para a análise, ao mesmo tempo em que produziam situações de aprendizagem para o grupo.

OS DIRECIONAMENTOS PARA O ENFRENTAMENTO APREENDIDOS NA ANÁLISE

Toda a informação produzida foi analisada por meio do instrumento dos Núcleos de Significação que consiste em três momentos: Leitura fluente e recorrente do material produzido (as falas transcritas) visando levantar pré-indicadores acerca do fenômeno; pelos critérios de contrariedade, complementariedade e correspondência. Num segundo momento os pré-indicadores são aglutinados em indicadores, a partir dos mesmos critérios acima apresentados, que por fim, são sintetizados em Núcleos de Significação do fenômeno. A aproximação com a Dimensão Subjetiva do fenômeno se dá pela análise internúcleos (Aguiar; Ozela, 2006). Destas análises foram apreendidos 8 Núcleos de Significação abaixo listados:

1. "na escola ela [a desigualdade de gênero] estoura, mas é onde também se pensa, se questiona..." – A educação formal como mediação para a promoção de uma realidade menos machista é tensionada pelas condições objetivas de trabalho: Colaboração, coletividade e continuidade como premissas de um projeto de enfrentamento.
2. "é assim, quando você começa a falar alguma coisa sobre machismo, as meninas elas param pra prestar atenção, elas querem saber!" – Machismo como um tema de interesse entre as estudantes, mas de difícil teorização por parte dos docentes: Movimentos de fuga e enfrentamento do real.
3. "Eu acho que [o machismo] é uma relação de poder. É... aí precisava ir pra um lado mais biológico, [...] os homens têm mais testosterona, essas coisas, [...] a sociedade ajuda nisso, a igreja principalmente": Significações que revelam o movimento de naturalização/desnaturalização das desigualdades.
4. "É aquela história de formação. Assim, eu acho bem válido, porque às vezes eu penso assim, como a gente vai formar, como a gente vai trabalhar essas questões que são bem complexas se você não tem uma base?" – A formação como uma necessidade motivada por aspectos da dimensão pessoal e profissional.

5. "lá eles tão pra se representar, quer dizer que é a bancada da bala, a bancada da bíblia, então quer dizer, eu não me sinto representada! E eles não tão fazendo nada por mim, eles tão fazendo por eles mesmos." – Elevando o machismo do cotidiano a categoria de fenômeno social, histórico e sistêmico.

6. "Eu sou aquela radical! [...] eu só dou exemplos de mulheres. De mulheres sucedidas na vida, e não de homens. Mulher, mulher, mulher, mulher, na frente sempre. Não tenho nenhum homem como referência." – O reconhecimento da visibilidade e representatividade feminina como elementos necessários à superação do machismo.

7. "Dá a sensação que as vezes que a gente critica muito e não valoriza o que a gente conseguiu." – As potencialidades para a transformação do machismo na realidade escolar engendradas nas condições concretadas.

8. "o patriarcado se fortalece no capitalismo porque ele quer produzir mais e pagar menos, então a mão de obra feminina vem atender essa necessidade, já que o homem é superior ele tem que ganhar mais" – As particularidades do fenômeno machismo que acirram as desigualdades nas relações das pessoas pobres e periféricas.

Cada Núcleo representa uma síntese da realidade, trazendo consigo as mediações que produzem a complexidade do fenômeno investigado. Este complexo é também constituído pelas possibilidades de superação, de transformação da realidade e a análise internúcleos evidencia alguns encaminhamentos que podem ser úteis para o desenvolvimento de práticas de enfrentamento à relação dominação-exploração.

Alguns direcionamentos apreendidos na análise internúcleos que podem contribuir com a constituição de um posicionamento de enfrentamento à relação dominação-exploração na educação

As análises indicam que tais direcionamentos são destacados nas significações do grupo quando evidenciado o conflito entre

necessidade de enfrentamento urgente ao machismo naquele microcosmo da realidade e a paralisia diante de um fenômeno tão complexo. A seguir são apresentados os principais direcionamentos:

1. Desnaturalizar o fenômeno por meio de novas significações sobre a dominação-exploração

As análises indicam que a complexidade da dominação-exploração paralisa a ação dos docentes que não identificam uma possível melhor forma de abordar estas questões em sua prática e nas situações explicitamente machistas que presenciam. Os indicadores mostram que essa paralisia, do não saber tratar dessas questões, pode ter como um de seus determinantes uma crença de que existe uma separação entre aquelas situações cotidianas de machismo que vivenciam com estudantes, e uma tal dimensão abstrata deste fenômeno que se bem entendida poderia contribuir com a superação de tais problemas.

Durante o trabalho com o grupo foram criadas algumas condições para a produção de novas significações sobre o machismo, com foco na desnaturalização do fenômeno, e na sua compreensão como desigualdade estrutural.

Neste sentido, a categoria singular-particular-universal (Oliveira, 2001) pode ter sido útil para auxiliar na explicação deste movimento. As docentes expressavam uma compreensão cindida entre polos de uma unidade: 1) o machismo do cotidiano escolar; 2) a existência de um conhecimento abstrato acerca deste fenômeno que poderia auxiliar na sua *resolução*.

Nas condições produzidas universalmente de **exploração também** estão as possibilidades de superação das desigualdades entre homens e mulheres, que são apreendidas no cotidiano e que se mostram como comportamentos individuais. Estas dimensões estão em relação de mútua constituição pelas particularidades, **ou**

seja, pelas condições objetivas da realidade. Portanto, o machismo do cotidiano escolar constitui e é constituído pela universalidade onde também estão as possibilidades de superação, ou, *resolução* como aponta o grupo. **Ao mesmo tempo, que as** particularidades do território escolar, que constituem as relações, fazem desse fenômeno universal e sistêmico, algo novo naquela realidade. As significações acerca do machismo são multideterminadas pela classe, pela raça, pelo gênero, pela sexualidade e pela geração. Naquela realidade essas mediações produzem um nó complexo e arrojado no qual as possibilidades de compreensão e desatamento parecem impenetráveis (Saffioti, 2015). O acirramento das desigualdades de sexo/gênero produzido nesse nó parece engendrar nas docentes uma necessidade de superação.

2. Conhecer em profundidade a realidade em que a escola se insere

Na periferia pobre, onde o Estado é mais ausente, a mulher é mais sobrecarregada (Biroli, 2018). Essas mulheres, negras em sua maioria (Biroli, 2018; Davis, 2016), são muitas vezes as únicas responsáveis pelo sustento financeiro de sua casa, pelo cuidado e trabalho de manutenção da vida de seus filhos e filhas, estão em uma linha tênue do não lugar, trabalham para sustentar sua casa, mas em atividades desprestigiadas porque são atividades não produtivas, ou reprodutivas do modo de produção capitalista. Não invariavelmente, estão trabalhando nas casas de mulheres brancas que precisam se libertarem do trabalho doméstico para alcançarem o empoderamento individual, pelo sucesso financeiro e profissional (Biroli, 2018; Davis, 2016). Ao mesmo tempo em que realizam essa atividade para manterem a vida de seus filhos e filhas, precisam realizar também o trabalho doméstico de suas casas, ainda que no pouco tempo disponível. O cuidado da prole é determinado por essas condições, e muitas vezes é visto como um cuidado negligente, até mesmo ausente já que existem paradigmas ideais de mães que constituem as significações acerca do que é ser uma *boa mãe*.

A constituição familiar, na qual a função da mãe e do pai é nuclear, é determinante nas significações acerca do machismo nas relações escolares. O conhecimento acerca desta realidade do território e os paradigmas ideais de família, de cuidado determinam as formas de posicionamento neste fenômeno.

As docentes compreendem que na dimensão familiar as possibilidades de apreensão, crítica e superação do machismo são quase inexistentes, uma vez que as famílias reproduzem de forma cíclica esta desigualdade. Por isso o grupo significa que seu posicionamento e a sua expressão são elementos primordiais, pois muitas vezes são as únicas inspirações que podem mobilizar movimentos de superação das desigualdades naquele território.

3. Possuir um posicionamento político revolucionário, que vise a superação das desigualdades

O posicionamento político do grupo é uma mediação determinante na constituição de uma postura de enfrentamento ao machismo. Essas professoras e o professor se declaram como progressistas e expressam o inconformismo com o movimento das “reações conservadoras”, que visam mais do que a manutenção do atual estado das coisas, mas um aprofundamento e ampliação do controle sob a mulher, como uma forma de atualização da relação de dominação-exploração, de modo a limitar os processos de transformação das desigualdades de sexo/gênero (Biroli, 2018, p. 16).

A conjuntura histórica da pesquisa era marcadamente tensionada pela dualidade entre os grupos que defendem e apoiam o avanço de governos de extrema-direita, e grupos que condenam estas perspectivas de governabilidade. Para os últimos grupos vivenciar aqueles tempos foi no mínimo desafiador. Assistir a anulação dos direitos básicos que garantem a integridade humana promoveu profundos sentimentos de sofrimento, angústia e desesperança. Isso ficou muito explícito em diversos momentos da produção deste trabalho.

As críticas a estas reações conservadoras direcionam-se de modo direto à religião e ao governo da época, havendo a compreensão de que estas estruturas, igreja e governo se apoiam e se articulam para a dominação, sendo este um processo histórico. A perspectiva do grupo indica que há um claro reconhecimento de como esta estrutura está produzindo a realidade, a transformando e por ela sendo transformada, de modo que enfrentar o machismo naquela realidade é enfrentar o machismo sistêmico, porque um é o outro.

4. Defender a escola laica, compreendendo que a instituição religiosa ainda tem função assistencialista, mas que deve ser analisada criticamente

As significações apontam que a religião serve a produção e ao enfrentamento do machismo naquela realidade, pois ao mesmo tempo que existem igrejas que naturalizam e trabalham para a manutenção das desigualdades, existem outras igrejas que realizam um movimento contrário, de desnaturalização e enfrentamento. Entendendo que em ambos os paradigmas religiosos estes movimentos de enfrentamento e manutenção são tensionados, a explicitação de um posicionamento, que seja ele crítico e progressista, é algo determinante em um território dominado pelas igrejas que, junto as escolas, cumprem a função do Estado, sendo muitas vezes o oásis para o suprimento das necessidades básicas para a sobrevivência, além de uma oportunidade de fuga da realidade.

Citando Du Bois (s.d., p. 122), Angela Davis (2016, p. 107) explica que “Milhões de pessoas negras – especialmente as mulheres – foram convencidas de que a emancipação era a ‘vinda do Senhor’”. “Era a realização da profecia e da lenda. Era a Aurora de Ouro após mil anos de grilhões. Era tudo de milagroso, perfeito e promissor”, pois muitas vezes só um milagre pode superar as condições precárias da existência humana quando limitadas as possibilidades de ação. Diante disto, o grupo se coloca como um

contraponto a igreja e a formas de religiosidade que contribuem com a manutenção das desigualdades naquele território.

5. Incorporar o objetivo da transformação via superação das desigualdades na prática docente – Docente: Agente da emancipação

O movimento do grupo revela que a persistência na posição de enfrentamento gera sentimentos de estafa, de cansaço e desânimo. No entanto para este grupo parecia não existir outra possibilidade de exercer a função docente que não posicionada para o enfrentamento, ainda mais quando há um reconhecimento de que na luta contra o movimento das reações conservadoras, o campo progressista está perdendo.

Esta concepção de desvantagem na disputa é apontada pelo grupo que, ao analisar a dimensão política dos últimos tempos considera que ocorreram retrocessos no âmbito da conquista de direitos que podiam garantir alguma igualdade. Verifica-se a forte presença da noção de perda: perda de direitos, de esperança, de espaço e de voz. Destas perdas se revigoram aqueles que são contra tudo aquilo que é defendido pelo grupo dada a sua perspectiva política. As ações do governo da época do estudo pareciam querer explicitar sempre a derrota dos grupos marginalizados. Assistir a isso foi doloroso, mas essas crises pareciam engendrar movimentos de revolta, portanto um certo combustível que provoca a ação de enfrentamento, ao mesmo tempo em que o sentimento de impotência é sempre anunciado, vindo acompanhado de muito sofrimento, tristeza.

ÚLTIMAS CONSIDERAÇÕES

A discussão sobre a superação das desigualdades precisa reconhecer a complexidade desse fenômeno que é produzido pelo emaranhado de imbricamentos entre sistemas que estruturam e

organizam a realidade. Neste complexo movimento suas inerentes contradições tensionam o *sim* e o *não*, de modo que nos sistemas opressivos são produzidas as possibilidades de subversão (Kolontai, 2011).

Apreendeu-se que a Dimensão Subjetiva do machismo na educação é constituída por um movimento que é tensionado pelas possibilidades e impossibilidades de enfrentar este fenômeno na realidade educacional. Chamamos de enfrentamento a forma como docentes se posicionam diante do machismo e dentre elas destacamos: a seleção dos conteúdos a serem ensinados para garantir o reconhecimento da atividade da mulher na história; a utilização de uma linguagem mais inclusiva; a intervenção em situações de violência física, verbal, moral entre estudantes; a proposta e encorajamento da participação das alunas em atividades masculinizadas; a proposta de espaços de debates entre estudantes sobre as desigualdades entre homens e mulheres; a proposição de processos formativos coletivos que tratem do tema em foco. Pode-se verificar que estas formas de enfrentamento são constituídas por momentos de paralisia engendrados em uma grande insegurança para abordar as desigualdades entre homens e mulheres da melhor forma, e a melhor, nos parece ser aquela que cria condições para que estas contradições sejam superadas, resolvidas ao menos no ambiente escolar.

Nas regiões periféricas e pobres das cidades as escolas muitas vezes são as principais representantes do Estado, por isso fornecem apoio às famílias de seu entorno para que contornem com menos dificuldades as atribuições do cotidiano, que é extremamente constituído pelas desigualdades sociais. As condições objetivas que constituem escolas com estas características as colocam na frente de batalha contra as desigualdades, entre as quais as desigualdades de sexo/gênero. Nestas escolas o enfrentamento ao machismo faz parte da cultura, assim como sua negação. A negação do machismo na realidade escolar, determinada principalmente pelos documentos que organizam o ensino, pode provocar sentimentos

de angústia engendrados na invisibilidade das desigualdades e das lutas contra elas que são travadas cotidianamente nestes territórios. Nestes territórios as escolas disputam espaço com instituições religiosas que também servem à comunidade como centros de referência, de apoio e amparo às famílias em dificuldades. Ocorre que em algumas destas instituições a força é feita para que as desigualdades de sexo/gênero sejam conservadas em nome de crenças que naturalizam e santificam tal desigualdade.

Neste processo de reconhecimento desta totalidade que constitui e é constituída pelo machismo, apreendeu-se que algumas mediações podem determinar o posicionamento de enfrentamento ao machismo no grupo docente, assim a atividade política crítica com perspectiva progressista e a valorização de uma formação permanente baseada em saberes científicos, parecem ser mediações importantes na constituição de uma atividade explicitamente posicionada para o enfrentamento.

As atividades propostas no processo da Pesquisa-Transformação parecem ter contribuído para que as docentes participantes superassem significações do machismo como comportamento individual, para significá-lo como fenômeno histórico-social. Estas novas significações podem contribuir para que algumas crenças que naturalizam o machismo e o concebem como estático e cíclico sejam constantemente contestadas e assim, se avance para compreensões mais próximas da concretude do fenômeno.

Além disto é possível que a condução desta atividade tenha contribuído para que o grupo participante reconhecesse que naquela escola já vinham realizando um trabalho muito importante de enfrentamento ao machismo. Esse reconhecimento pode promover no grupo sentimento de segurança quanto a sua atividade e o enaltecimento de que sua função tem papel determinante na transformação da vida de seus estudantes e daquela realidade.

Compreende-se que a potência transformadora da realidade se engendra no acirramento da crise do capital, que acirra também

as desigualdades, precarizando ainda mais a condição humana. A conjuntura política do Brasil mostrou-se ser um determinante da constituição de uma postura de enfrentamento ao machismo no grupo investigado, impondo um sentimento de urgência pela superação deste modo predatório de produção.

Neste sentido a educação formal se mostra como uma mediação fundamental para a transformação da realidade quando orientada pela crítica ao *status quo* e para a libertação coletiva, pois ao sistematizar a produção científica universal e garantir o ensino destes conteúdos, cria as condições para que os fenômenos sociais, tais como as relações patriarcais de gênero, sejam historicizados e incorporados como pautas para as lutas coletivas.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia ciência e profissão**, v. 26, n. 2, p. 222-245, 2006.
- BIROLI, F. **Gênero e desigualdades: limites da democracia no Brasil**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2018.
- BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. **Secretaria Nacional de Políticas para as Mulheres (SNPM)**. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/politicas-para-mulheres>. [s. d.].
- DAVIS, A. **Mulheres, raça e classe**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.
- DU BOIS, W. E. B. **Black Reconstruction in America**. [S.l., s.n., s.d.].
- KOLONTAI, A. **A nova mulher e a moral sexual**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- LEMOS, L. M. A ideologia da ideologia de gênero e a escola. **Vértices**, v. 19, n. 3, p. 51-62, set./dez. 2017.
- MAGALHÃES, L. O. R.; AGUIAR, W. M. J. Estratégias da formação docente autogestionária na Pesquisa-Trans-Formação. *In*: MALUF, M. R.; SOUZA, C. P. **Relatos de Pesquisa em Psicologia da Educação**. 1. ed. Vol. 6. Campinas: Pontes Editores, 2021.

MARX, K. **Sobre a questão judaica**. Tradução Nélio Schneider, Daniel Bensaïd, Wanda Caldeira Brant. São Paulo: Boitempo, 2010a.

OLIVEIRA, B. A dialética do singular-particular-universal. V **Encontro de Psicologia Social Comunitária: O método materialista histórico e dialético**. Abrapso – Núcleo Bauru. Departamento de Psicologia da Faculdade de Ciências/UNESP, Bauru, 16 a 18 de agosto de 2001.

SAFFIOTI, H. I. B. Ontogênese e filogênese do gênero: ordem patriarcal de gênero e a violência masculina contra mulheres. **Série Estudos e Ensaios/ Ciências Sociais/FLACSO**, Brasil, jun. 2009.

SAFFIOTI, H. I. B. **Gênero Patriarcado Violência**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular; Fundação Perseu Abramo, 2015.

CAPÍTULO 4

AUTOETNOGRAFIA DO CORPO GORDO EM DEBATE: UMA POSSIBILIDADE EM PESQUISA QUALITATIVA NA PSICOLOGIA E NA EDUCAÇÃO

Felipe Fachim
Luciana Szymanski

INTRODUÇÃO

Manoel de Barros, em *O livro das ignoranças* (2016), afirma que “poesia é voar fora da asa”. Este capítulo não trata, evidentemente, de poesia, mas pego carona nas palavras do poeta pantaneiro para propor um voo acadêmico fora das asas rígidas das formas e estruturas de um texto científico. Proponho, nesse sentido, um ensaio-capítulo dialógico (seria possível?), trazendo para esta conversa um pouco do que sou, do que/quem me compõe e dos muitos outros que engendram as relações sociais. Por isso, nos momentos de relatos mais pessoais, autoetnográficos, um “eu” assume o texto; de outro modo, a escrita é também regida por um “nós”, que representa a força da coletividade em pesquisas que não tece sozinho, mas sim envolvido em orientações, gorduras, afetos e saberes partilhados.

Pretendemos aqui apresentar um aspecto da minha tese de doutorado (Fachim, 2022), cuja abordagem foi direcionada às possibilidades de construção e afirmação de uma psicologia gorda. Este presente capítulo dialoga com o capítulo de método

da tese e com as considerações tecidas de forma mais particular no processo de orientação pós-defesa, o que permite que tenhamos o propósito de apresentar neste texto um experimento: construir uma maneira de se pesquisar qualitativamente fora do eixo convencional. Assim, busco construir uma reflexão que parte da experiência pessoal, acadêmica e profissional, na condição de pessoa gorda, para dar luz a um saber sobre o tema pesquisado (a gordura), que caminha na contramão do que há na tradição científico-natural (gordura como doença e aquilo que deve ser eliminado).

Para tal, pretendemos revisitar, em um voo fora da asa, os saberes da psicologia como ciência e profissão, no que concerne às possibilidades de pesquisa relacionadas ao corpo gordo, psicologia e educação, com ênfase no referencial da fenomenologia existencial e no aporte em epistemologias dissidentes. Frente a esse contexto, justificamos o estudo, primeiro, apoiados em uma demanda social, concernente ao cuidado psicológico antigordofóbico; segundo, no caráter inédito proposto na tese (Fachim, 2022), dado que emerge de uma epistemologia gorda alinhada à psicologia, a fim de constituir o que denominei como psicologia gorda. Atualmente, há poucos estudos em psicologia sobre o corpo gordo, na perspectiva que defendemos, o que reitera a demanda, a urgência e o ineditismo do tema. Tais estudos, ainda de caráter quase exploratório, pretendem investigar os efeitos psicológicos da violência sofrida por pessoas gordas, bem como construir uma ideia de cuidado psicológico para a pessoa gorda.

Entretanto, devido às limitações apresentadas nessas pesquisas, percebemos que é necessário caminhar mais, no sentido de construir um conhecimento em psicologia que emerge do protagonismo gordo. Por protagonismo, entendemos o agenciamento realizado pela pessoa gorda, no sentido de contribuir de modo antigordofóbico em favor do cuidado psicológico e emocional para com as pessoas gordas – daí a afirmativa de que é por e sobre essas pessoas. Defendemos essa visão com o intuito de contribuir com a

destruição de uma violência sistemática e institucional produzida a partir de uma ideia de saúde atrelada ao desenvolvimento da ciência moderna e higienista contra pessoas gordas.

Dado o contexto de aumento populacional de pessoas gordas, o atendimento adequado e humanizado a essas pessoas faz-se cada vez mais urgente. Disso decorre a necessidade de implementação de uma psicologia gorda, que acolha esse público, ao invés de rechaçá-lo, e possa apresentar possibilidades de vivências outras, que não sejam aquelas que apontem o emagrecimento como único caminho possível.

UMA POSSIBILIDADE DE PESQUISA

De uma forma geral, o processo de pesquisa surge de algo que observamos, sentimos e/ou experienciamos. A partir daí, questionamos e, depois, buscamos por respostas para as indagações que criamos. Neste ensaio-capítulo, bem como na tese (Fachim, 2022), essas perguntas norteiam a metodologia de nossa pesquisa:

“É possível pesquisar um tema tão implicado em nós sem nos considerarmos como objetos de estudo?”. Ou, ainda, “como construir uma pesquisa relacionada a esse tema ignorando nossas vivências, se, a partir delas, podemos trazer discussões ainda não evidenciadas academicamente sobre essa temática?”.

Comecei a construir respostas sobre essa polêmica no mestrado (Fachim, 2017). Lá foram apresentadas duas possibilidades epistemológicas de superação da polêmica. A primeira é a apresentação do paradigma fenomenológico existencial e hermenêutico de pesquisa, que, posteriormente, foi mais bem elaborado (Szymanski; Fachim, 2019; Szymanski, L.; Szymanski, H.; Fachim; 2019). A segunda é a construção epistemológica sobre gênero e sexualidade feita pelas feministas acadêmicas (Butler, 2017; Garcia, 2007, 2017a, 2017b).

Damos destaque, neste estudo, à obra *Relatar a si mesmo: crítica da violência ética* (Butler, 2017). Nela, a autora, apesar do uso de filósofos distintos dos que elencamos, resgata a noção de si mesmo como possibilidade de denúncia da violência moral desse sujeito-desconformado-da-norma e o método que ela menciona é o relato, a narrativa de si. Neste ensaio-capítulo, também utilizamos a perspectiva do relato de si, desnudando um eu nesse processo de pesquisa que aqui buscamos narrar.

Frente a esses conhecimentos, na construção da minha tese, recuperando um método já experienciado no mestrado, me encontrei com a proposta autoetnográfica como terceira possibilidade metodológica de superação da polêmica. Evidentemente, nossa atitude como pesquisadores perpassa todas as respostas que consegui elaborar e aqui expus para comunicar a você, querido leitor, que eu sou meu objeto de investigação e minha pesquisa é válida. Aliás, não só válida, como também validada, sobretudo, por perspectivas acadêmico-metodológicas dissidentes e não hegemônicas, que entendem que a subjetividade pode também constituir os campos de pesquisas acadêmicas.

Há, nesse sentido, uma tradição de pesquisa em primeira pessoa sobre temas que envolvem Direitos Humanos, vulnerabilidade e estigmas. A Professora Doutora Lígia Assumpção Amaral, do Departamento da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo – USP, foi pioneira em propor essa atitude nos estudos sobre deficiências e acessibilidades. Assim, inaugurou uma prática que segue. A saber, trazemos o exemplo de Mello (2019) e Gama (2020). Há também a tradição de pesquisa em primeira pessoa nos Programas de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP. Dentre os estudos aí apresentados, dou destaque aos esforços do Prof. Dr. Joel Martins.

Quando analisamos as produções recentes sobre corpo gordo, também encontramos nas produções científicas, artístico-culturais

e ativistas a narrativa na primeira pessoa do singular. Seguem exemplos de comunicações de pesquisas fora dos muros da Universidade e/ou expressões artísticas/literárias, como a de Gay (2017, 2014), Figueiredo (2016), Navie e Lainé (2019), Raposo (2020), Moreno (2018) e Altheia (2019). Já dentro desses muros, cito os estudos de: Anderson (2012), Bacon e Aphramor (2014), Barros (2017), Castillo (2014), Chrisler (2017), Cooper (2016, 2012, 2010), Fuller (2018), Jimenez-Jimenez (2021), Jimenez-Jimenez e Da Silva (2021), Jimenez-Jimenez e Santos (2021), Orbach (2010), Rangel (2018), Rodriguez, Montalbetti e Schmitt (2021) e Arruda (2021).

Diante dessa exposição de exemplos, damos destaque a duas obras derivadas da pesquisa de doutoramento de Jimenez-Jimenez (2020) e de Arruda (2021). A primeira se autointitula pesquisadora ativista. Também destaca o poder transformador de uma pesquisa implicada com a superação de desigualdades sociais, o que denomina por pesquisa afectada. Ao mesmo tempo, apresenta a sua história como mulher, gorda e “[...] princesa, que não é magra, salva a si mesma, transforma-se em bruxa e não morre queimada” (Jimenez-Jimenez, 2020, p. 36). Igualmente, evidencia em seu texto a experiência compartilhada com outras mulheres gordas em diversos contextos.

Já a segunda produziu uma pesquisa que se desenvolve no campo da comunicação, relacionada à representação de mulheres gordas nas mídias sociais. Arruda (2021, p. 93) assim justifica o uso da autoetnografia:

Busca-se então um meio alternativo de produção de conhecimento, integrando questões técnicas, teóricas e metodológicas a fim de construir um novo olhar sobre o objeto de pesquisa para que possa, de fato, servir a quem mais precisa dessas informações, ainda no processo de contraposição do discurso dos meios hegemônicos. Assim, e em busca de uma metodologia que não apenas fizesse uso da autorreflexão no contexto acadêmico, como também colocasse em discussão a

representatividade da pessoa gorda e de suas temáticas nesse contexto, optou-se por trabalhar, em um primeiro momento, com a autoetnografia, a partir da técnica de narrativas autobiográficas.

Considerarei, dessa forma, o surgimento de um modo de se fazer pesquisa sobre o corpo gordo, por corpos gordos de mulheres e pensei: “Minha vez!”. Inevitavelmente, nesse momento, ressoou uma antiga pergunta: “pode isso? Pesquisa na primeira pessoa do singular?”. Apresentamos para você, leitor, a questão bússola como representante de uma tradição de tornar-se pesquisa de si. E, nesse sentido, já adiantamos: sim, é possível! Entretanto, para chegarmos a essa certeza que nos move, precisamos apresentar o percurso que trilhamos.

Primeiro, precisamos apresentar um grupo de pesquisa com mais de vinte anos de existência: o Grupo de Trabalho da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia, nomeado (até o momento) Práticas Psicológicas em instituições: atenção, desconstrução e invenção.

O Grupo de Trabalho foi criado em 1994 para discutir a relação entre teoria e prática. A partir de 1998, concentrou sua produção nas pesquisas participantes e interventivas, focalizando as práticas psicológicas em instituições públicas e privadas de educação e saúde, tendo como fundamento teórico-metodológico a fenomenologia existencial e a fenomenologia em diferentes vertentes (Schmidt; Barreto, 2016, p. 1).

Passaram por esse Grupo de Trabalho – GT professoras de diferentes instituições de várias regiões do país e seus respectivos grupos de pesquisa, a exemplo dos Grupos de Pesquisa do Diretório do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, como: Aprendizagem significativa na formação de profissionais de saúde e educação (USP); Práticas Educativas e Atenção Psicoeducacional na Escola, Comunidade e Família – ECO-

FAM (PUC-SP); e Psicoterapia, fenomenologia e sociedade (UFC). Esses encontros possibilitaram, pois, um contato intercultural e a partilha de saberes quanto a outras formas de se fazer pesquisa, que não somente as hegemônicas.

Entre 1994 e 2022, ocorreram mudanças na composição do grupo e reformulações no que diz respeito aos objetivos e à proposta desse GT. Ainda assim, há uma atitude revolucionária com relação à vida, no que concerne à investigação e atuação da profissional de psicologia e outras áreas. Tal atitude tem origem filosófica e epistemológica no pensamento fenomenológico existencial e hermenêutico.

A centralidade na fenomenologia possibilitou que as passageiras desse grupo – alunas de Iniciação Científica, de Mestrado, de Doutorado, Pós-doutorado, docentes, ex-docentes, pesquisadoras afins... – pudessem criar um modo-de-ser-pesquisadora que combinasse as experiências de um corpo que vive junto ao seu território. Ou, de outro modo, um caldeirão gordo que vive e é seu próprio território, como no caso da metáfora que escolhi para a minha tese (Fachim, 2022), com o ato de pesquisar.

Esse corpo vivente e acontecente do GT, por sua vez, carrega também autores fora da caixa epistemológica da fenomenologia que engrossam o caldo do caldeirão gordo. Alguns exemplos de autores que transitam são: “[...] Jean-Paul Sartre, Hannah Arendt, Michel Henry, Enrique Pichón-Riviére, Franco Basaglia” (Schmidt; Barreto, 2016, p. 3). Diante dessa imensa mistura, inspirada no Arlequino de Michel Serres (ou da maneira como ele me foi apresentado pela Profa. Dra. Henriette Morato), vejo, por meio das orientações e do ECOFAM, inúmeros exemplos de caldos, como: Cabral e Morato (2013), Critelli (2015), Schmidt (2019) e Szymanski e Fachim (2019).

Elegemos três narrativas, apresentadas a seguir, com o propósito de embasar a nossa metodologia e nos autorizarmos cada vez mais e mais a responder com fôlego às provocações que imagina-

mos estejam sendo feitas por você, estimado leitor. A primeira é o capítulo de Schimdt (2019). Aqui, a autora apresenta a etnografia e a associa à tradição fenomenológica via Merleau-Ponty. Após uma análise criteriosa e crítica dos principais autores representantes desse método de pesquisa em Antropologia, a pesquisadora destaca a consideração de aspectos que historicamente foram limpos do ato de pesquisar em nome de uma ilusão racional e objetiva. Ilusão esta que justifica até hoje diversas violências materiais e simbólicas a populações que divergem desse modo-de-ser-racional. Menos ansiedade, leitor! Conversaremos sobre isso mais à frente.

A escrita etnográfica pode ser inspiradora como exercício de autorreflexão e diálogo com outros(as) que, sem cessar, aposta no valor do 'alargamento da razão'. Para o segundo talvez não se possa mais do que recomendar a experimentação da própria linguagem e da linguagem em contato íntimo com modos de fazer pesquisa (metodologias), com objetos (assuntos temas ou fenômenos) e com participantes. As sensibilidades comparecem como constitutivas e não como ornamentos ou acessórios da escrita; as formas inventadas de dizer ou de dar passagem aos acontecimentos da pesquisa, por sua vez, procuram fazer jus àquilo mesmo que os constitui como matéria vivida (Schmidt, 2019, p. 46).

A segunda experiência que elegemos é a de Critelli (2015). Com o neologismo conceitual historiobiografia, a filósofa sistematiza um método “[...] de caráter pedagógico-terapêutico [...]” (p. 5), que fortalece novamente minha atitude de pesquisador-investigador de minha própria história.

A historiobiografia se apoia e se fundamenta na atividade do pensar que se dá como compreensão. A filosofia com sua estrutura flexiva e seu repertório são para ela recursos fundamentais, mas recursos e não fins. Mesmo assim, para a historiobiografia, a filosofia é um pano

de fundo principal, o primeiro entre todos os saberes disponíveis, como os que vêm da psicologia, da educação, da política etc. A prioridade da filosofia, para a historiobiografia, está na proximidade da mesma que há entre o filosofar (o pensamento propriamente dito) e a compreensão, pois o ponto de partida é sempre a necessidade humana de esclarecimento do que é e daquilo que os homens se defrontam para poder dar conta da existência. Ainda que com os objetivos diferenciados, filosofia e compreensão são atividades do pensar que estão no encaixe do sentido de tudo o que é, perseguindo o rastro de significação da existência e de tudo que dela faz parte (Critelli, 2015, p. 29-30).

Por fim, chegamos na Questão-Bússola (Cabral; Morato, 2013). Neste caso, damos destaque a quatro momentos da narrativa apresentada por Cabral e Morato (2013) durante o texto. Primeiro, em que identificamos a pessoa que pesquisa permeada pelos pressupostos que discorreremos até aqui.

Encarar e reconhecer a mobilização produzida em nós por algo que nos escapa à compreensão é a atitude básica de quem, além de ser espectador da vida, assume o desafio de dela se fazer participante, acolhendo a possibilidade, característica da condição humana, de tecer sentido, de fabricar conhecimento. Ao aceitar essa condição de artesão de sentido, de fabricar conhecimento e de vida, o ser humano passa a se nutrir de seus questionamentos, de suas inquietações, de seu desajustamento diante do ineditismo ou imprevisibilidade da existência, para produzir-se por ato transformador, ou seja, pôr em ação sua capacidade de criar (Cabral; Morato, 2013, p. 160).

Segundo, alguns passos para quem se aventura nessa história. Queremos te lembrar, estimado leitor, que tais passos jamais servirão como instrumento de pesquisa que aprisiona.

– O pesquisador precisa tentar se aproximar dos seus conhecimentos prévios em relação ao problema em questão, exercitando um autoesclarecimento. – O problema em questão sempre está em uma trama, um contexto, uma teia de nexos, construída por todos os envolvidos; – O pesquisador precisa tentar compreender os nexos (como sentido), atentando também ao que está velado; – É importante que haja um registro das impressões, inclusive das sensações e sentimentos do pesquisador durante todas as fases da pesquisa; – os sujeitos são interlocutores, sendo importante que na conversas eles possam expressar as suas percepções, sentimentos e impressões; – Na análise dos registros, é importante observar atentamente os conflitos, os paradoxos e as incongruências, pois neles a trama se revela de modo ainda mais particular; – O sentido buscado não se aprisiona nas diversas formas de seu registro; – A produção de sentido é infundável, não havendo como prever desfechos ou resultados; – O real é compreendido como fenômeno em realização e não como representação de modo que sua interpretação é uma busca de compreensão, não pressupondo, assim, um sentido em si; – É uma ilusão acreditar que se possa estar de modo neutro em uma situação; – Independentemente do instrumento, é importante ter clareza da intenção, sendo mais importante o modo; – O pesquisador também é participante; – Tudo importa – o que aparece e como aparece – pois o sentido pode se revelar através de qualquer coisa; – O olhar precisa se voltar para a diversidade; – À medida que vai sendo desvendada a trama, novas destinações podem ser impressas ou, ao menos, apontadas (Cabral; Morato, 2013, p. 166-167).

Terceiro momento, o da dialética caminho caminhado – lugar de chegada: fortalecemos o caminho e, conseqüentemente, enfraquecemos o lugar de chegada, sem desconsiderá-lo.

O caminho nunca se oferece inteiro ao viajante. Ele se mostra e se constrói na medida em que é trilhado, com base na destinação que vai se definindo ao longo do trajeto, tendo a questão-bússola como norteadora. No entanto, mais importante que chegar a dado lugar é o próprio caminhar. O importante é prestar atenção ao que vai se revelando durante o trajeto. Esse é um ponto axial na feitura de uma pesquisa fenomenológica existencial: o pesquisador-viajante não pode se deixar capturar pela ânsia de chegar ou de ter bem determinado, previamente, o caminho a percorrer; antes, precisa se apropriar dos passos do caminho e dos aspectos das paisagens avistadas. Assim, cada fase da trajetória que vai se delineando está intimamente conectada com a questão que provocou o pesquisar (Cabral; Morato, 2013, p. 171).

Quarto e último destaque: nós bancamos esse modo-de-ser-pesquisadores, mesmo que os órgãos de financiamento não banquem. Calma, estimado leitor. Estamos brincando, afinal, a própria tese a que nos referimos, sobre psicologia gorda, foi financiada. Entretanto, será que a academia “banca” nossas pesquisas? Que parte do tecido acadêmico chancela o que fazemos e, de outra forma, quem são as pessoas que rechaçam as proposições de um saber científico não mais escondido sob o jugo de um suposto cientificismo universal e, dessa forma, supostamente impessoal? Quem reconhece uma pesquisa atravessada pelas subjetividades dos sujeitos pesquisadores, permeada por saberes dissidentes?

Assumimos, portanto, a produção do conhecimento como um processo de construção de compreensões acerca dos fenômenos, que ocorre na interlocução do pesquisador com o que ou quem é pesquisado, importando, sobretudo, o modo como esses encontros ocorrem. Tal perspectiva valoriza a própria experiência entre humanos – a coexistência – como lócus primordial para a elaboração de sentido do contexto da existência, implicando afetações, mobilizações, desalojamentos.

Sabendo-se misturado ao real que busca conhecer, tomado não como algo em si, mas fruto da composição na relação que se estabelece, o humano mergulha no processo de interrogar-se sobre a própria vida e o que nela se perfila. Trata-se de um modo de conhecer pela rota de trânsito entre sentir-pensar, que implica correr riscos e perigo, via experiência (Cabral; Morato, 2013, p. 80).

Após passearmos por todas as referências que nos ins(piram), afirmamos que essa é a receita do nosso caldo. Não sabemos falar sobre quantidades, muito menos sobre a ordem dos ingredientes. Pensamos, inclusive, que saber quantidades nos distancia do sentir-pensar que buscamos.

LIMITES ÉTICOS

Decerto, poderíamos iniciar essa seção questionando o quão éticas são as pesquisas que nos conduzem a saberes e modelagens hegemônicas, solapando sob suas teorias as dissidências, histórias e culturas de sujeitos não padronizados. Todavia, preferimos iniciar com uma pergunta para você, leitor: você também desconfia de pesquisas inseridas nos moldes mais “tradicionais” da academia ou apenas daquelas que, desde o início, apresentam-se como dissidentes?

Veja bem, poderíamos, ainda, iniciar questionando o próprio estatuto de verdade no paradigma hermenêutico e existencial. Caso queira se aprofundar nessa discussão, recomendamos a leitura de Gadamer (2011b, 2015), em especial, as seções “A verdade nas ciências do espírito (1953)” e “O que é a Verdade? (1957)”, nas páginas 49 e 57. Também indicamos a leitura do mais famoso e polêmico. O nazista, sabe? A palestra proferida por ele, nomeada “Ciência e Pensamento do Sentido” (Heidegger, 2012a, p. 39), traz contribuições do campo da filosofia para engrossar o nosso caldo. Caso tenha dificuldade, recomendamos que você inicie em Hermann (2003) e Critelli (2006).

Entretanto, não se apresse a pensar que estamos aqui questionando do seu direito de duvidar. De forma alguma. Ao contrário, vemos as dúvidas como salutares e, inclusive, imaginamos algumas perguntas que, talvez, você faça ao se deparar com relatos autoetnográficos de pesquisadores: “Ok, mas como você garante que as personagens da sua narrativa são reais e, sendo reais, elas autorizaram ser parte desta história?”.

Para lhe respondermos, preferimos caminhar pela arte e dizer como fazemos uso dos conceitos filosóficos mencionados. Mencionamos, primeiro, uma peça de teatro apresentada pela Cia. Hiato, em 2012, no Sesc Pompeia, São Paulo, nomeada Ficção. Pesquisamos pelo *site* da Companhia, mas está fora do ar. Encontramos um *teaser* da peça nas profundezas da internet. Trata-se de um processo criativo autoral. Seis monólogos. Nessa ficção, vemos elementos de realidade. Uma relação de dificuldade de aceitação de um pai de verdade acerca da sexualidade de verdade de um filho de verdade. Vemos o que, nas palavras da atriz Paula Picarelli, “[...] é um cigarro real que não vai ser fumado por uma pessoa real” (4’23”). Vemos inclusive a súplica da mesma atriz: “[...] Deixa eu ser o Becket de mim mesma. Por favor, eu preciso disso... Só agora... Eu nunca falei essas coisas para ninguém” (4’47”).

Recomendamos fortemente também o monólogo criado e executado pela artista Letícia Rodrigues, de nome “A mim os algodões nunca foram fofos”. É possível ver alguns trechos da obra adaptados ao “novo normal”, no debate Arte em Cena, no SESC RJ. A ficção de Letícia nos mostra:

[...] É por ser uma baleia, que eu nado tão bem. E eu tento lavar minhas palavras... Eu tento lavar minha boca porque parece que aquilo que sai de dentro de mim não é tão limpo. Não limpa nunca. É por ser uma baleia que eu nado tão bem. É por ser uma baleia que eu nado muito. Consigo percorrer 200km todos os dias em poucos segundos.

Ainda na *vibe* dicas artísticas, fazemos referência ao romance de Isabela Figueiredo (2016). Ela nos adverte, no início de seu livro: “Todas as personagens, geografias e situações descritas nesta narrativa são mera ficção e pura realidade” (Figueiredo, 2016, p. 6). Há, também, os clássicos. O professor de psicologia fenomenológica que nunca citou o poema “O Rio”, de Alberto Caeiro, ou o próprio Manoel de Barros, que atire a primeira pedra. Entretanto, acreditamos já ter oferecido várias dicas culturais (inclusive, sempre é tempo de reafirmarmos: “Não ao desmonte da cultura!”). A partir dessas dicas é possível pensarmos sobre os limites da ética, da verdade e, ainda, das narrativas centradas em um eu que, ao mesmo tempo que se apresenta, escreve. Sigamos!

Sobre os procedimentos éticos de ordem prática, fazemos menção ao fato de que, com base em um paradigma qualitativo, descritivo, teórico e documental (Luna, 2000), é possível realizarmos pesquisas nas quais estejamos implicados, que relatem sobre nossas vivências, sem que isso afete a ética e a lisura dos nossos estudos. Esse é, no caso, um dos caminhos que podemos seguir para desenvolvermos pesquisas qualitativas em psicologia e educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As asas rígidas das estruturas textuais acadêmicas nos indicam que não devemos fazer citações nas considerações finais. Entretanto, como este é um voo livre, chamamos ao nosso ensaio-capítulo os dizeres de Jota Mombaça: “o corpo é ele mesmo um estado transitório, incessantemente redefinido em função dos encontros nos quais não cessa de engajar [...]” (2016, p. 344). Esse corpo em estado transitório é marcado pelos rastros, de si e os quais também recebe, tanto nas experiências vividas, quanto nas pesquisas que desenvolvemos.

Desse modo, retomamos aqui as questões norteadoras do nosso estudo e reafirmamos que nossos corpos, transitórios e em rastros, passageiros de voos rasantes em epistemologias dissiden-

tes, reafirmam com nossas existências a possibilidade de desenvolvermos pesquisas qualitativas em psicologia e educação, pautadas em um viés autoetnográfico do relato de si. Nossas vivências, nessa perspectiva, reforçam anseios, demandas, lutas, necessidades que são, ao mesmo tempo, individuais e coletivas. E é justamente pela força dos sentidos e representações que evocam que nossas pesquisas se tornam possíveis, em viagens acadêmico-políticas que inscrevem nossas corporalidades gordas e dissidentes em rotas de pesquisas éticas e comprometidas com a construção de uma sociedade melhor.

REFERÊNCIAS

- ALTHEIA, P. **Não sou exposição**: questionamentos sobre imagem corporal, autoestima e saúde. 1. ed. Belo Horizonte: Quintal Edições, 2019. v. 1.
- ANDERSON, J. Whose voice counts? a critical examination of discourses surrounding the body mass index. **Fat studies**, Abingdon, p. 195-207, jun. 2012.
- ARRUDA, A. **O peso e a mídia**: as faces da gordofobia. 1. ed. São Paulo: Alameda Casa Editorial, 2021.
- BACON, L.; APHRAMOR, L. **Body respect**: what conventional health books get wrong, leave out, and just plain fail to understand about weight. Dallas: BenBella Books, 2014.
- BARROS, M. de. **Um lugar para ser gorda**: afetos e erotismo na sociabilidade entre gordinhas e seus admiradores. 2017. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Saúde Coletiva, Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ. Rio de Janeiro, 2017.
- BARROS, M. de. **Livro das ignoranças**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2016.
- BUTLER, J. **Relatar a si mesmo**: crítica da violência ética. 1. ed. 3. reimp. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2017.
- CABRAL, B. E.; MORATO, H. T. P. A questão de pesquisa como bússola: notas sobre o processo de produção de conhecimento em uma perspectiva fenomenológica existencial. *In*: BARRETO, C. L. B. T.; MORATO, H. T. P.; CALDAS, M. T. (org.). **Prática psicológica na perspectiva fenomenológica**. 1. edição. Curitiba: Juruá, 2013. p. 160-181.

- CASTILLO, C. A. **La Cerda Punk**: ensayos desde un feminismo gordo, lésbiko, antikapitalista & antiespecista. Valparaíso: Trío Editorial, 2014.
- CHRISLER, J. C. Teaching health psychology from a size-acceptance perspective. **Fat studies**: an interdisciplinary journal of body weight and society, Abingdon, p. 33-43, nov. 2017.
- COOPER, C. Fat Studies: mapping the field. **Sociology Compass**, Hoboken, p. 1020-1034, dez. 2010.
- COOPER, C. A queer and trans fat activist timeline: queering fat activist nationality and cultural imperialism. **Fat studies**, Abingdon, p. 61-74, jan. 2012.
- COOPER, C. **Fat activism**: a radical social movement. 1. ed. [S.l.]: Hammer On Press, 2016. *E-book*.
- CRITELLI, D. M. **Análítica do sentido**: uma aproximação e interpretação do real de orientação fenomenológica. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- CRITELLI, D. **História pessoal e sentido da vida**: historiobiografia. 1. ed. 2. reimp. São Paulo: EDUC – Editora da PUC-SP; FAPESP, 2015.
- FACHIM, F. L. **Quem vai falar da e com a juventude LGBTQTT na escola pública?**: estudo em uma EMEF à luz do pensamento fenomenológico. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.
- FACHIM, F. L. **Narrativas sobre o (meu) corpo gordo**: estudo autoetnográfico rumo a uma psicologia gorda. 2022. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022.
- FIGUEIREDO, I. **A gorda**. Lisboa: Editorial Caminho, 2016.
- FULLER, C. **The fat lady sings**: a psychological exploration of the cultural fat complex and its effects. 2. ed. Nova Iorque: Routledge Taylor & Francis Group, 2018.
- GADAMER, H.-G. **O caráter oculto da saúde**. 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2011a.
- GADAMER, H.-G. **Verdade e método I**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. 15a. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2015.
- GADAMER, H.-G. **Verdade e método II**: complementos e índices. 6. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2011b.
- GAMA, F. A Autoetnografia como método criativo: experimentações com a esclerose múltipla. **Anuário Antropológico**, Brasília, p. 188-208, maio/ago. 2020.

- GARCIA, C. C. **O rosa, o azul e as mil cores do arco-íris: gêneros, corpos e sexualidades na formação docente**. 1. ed. São Paulo: Annablume, 2017a.
- GARCIA, C. C. Desconstruir pedagogicamente a anormalidade corporal. *In*: GARCIA, C. C. (org.). **O rosa, o azul e as mil cores do arco-íris: gêneros, corpos e sexualidades na formação docente**. 1. ed. São Paulo: Annablume, 2017b. p. 192.
- GARCIA, C. C. **Hambre del alma: escritoras e o banquete das palavras**. 1. ed. São Paulo: Editora Limiar, 2007.
- GAY, R. **Bad Feminist: essays**. 1. ed. Nova Iorque: Harper Collins Publishers, 2014.
- GAY, R. **Fome: uma autobiografia do (meu) corpo**. 1. ed. São Paulo: Globo Livros, 2017.
- HEIDEGGER, M. A questão da técnica. *In*: HEIDEGGER, M. **Ensaio e conferências**. 8. ed. São Paulo: Vozes, 2012a.
- HEIDEGGER, M. Ciência e pensamento do sentido. *In*: HEIDEGGER, M. **Ensaio e conferências**. 8. ed. São Paulo: Vozes, 2012b.
- HERMANN, N. **Hermenêutica e educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- JIMENEZ-JIMENEZ, M. **Lute como uma gorda**. 1. ed. Rio de Janeiro: Casa Philos, 2020.
- JIMENEZ-JIMENEZ, M. L.; DA SILVA, M. J. Feminismo gordo: sexo, desejo e prazeres revolucionários. **Revista Ártemis**, n. 31, p. 322-335, 2021.
- LUNA, S. V. de. **Planejamento da pesquisa: uma introdução**. 1. ed. São Paulo: EDUC, 2000.
- MELLO, A. G. D. **Olhar, (não) ouvir, escrever: uma autoetnografia ciborgue**. 2019. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Florianópolis, 2019.
- MOMBAÇA, J. Rastros de uma submetodologia indisciplinada. **Concinnitas**, [S. l.], ano 17, v. 1, n. 28, 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/concinnitas/article/view/25925/18566>. Acesso em: 10 abr. 2023.
- MORENO, L. **Gorda vanidosa**. 1. ed. Ciudad Autonoma de Buenos Aires: Ariel, 2018.
- MÜLLER, H. **Medeamaterial e outros textos**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

- NAVIE; LAINÉ, A. **Duplo eu**. 1. ed. São Paulo: Nemo, 2019.
- ORBACH, S. **Fat is a feminist issue**. Londres: Cornerstone Digital, 2010.
- RANGEL, N. F. D. A. **O ativismo gordo em campo: política, identidade e construção de significados**. 2018. Dissertação (Mestrado) – Programa de pós-graduação em Sociologia Política, Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Florianópolis, 2018.
- RAPOSO, L. C. **Antigordofobia em perspectiva decolonial**. **Resista!** Observatório de resistências plurais, 2020. Disponível em: <https://resistadotblog.wordpress.com/2020/11/17/antigordofobia-em-perspectiva-decolonial/>. Acesso em: 03 jan. 2022.
- RODRIGUEZ, A. M.; MONTALBETTI, C. L.; SCHMITT, E. Dossiê: gordofobia em tempos de covid-19 & Ativismo(s) gorde(s) desde Abya Yala. **Revista Mais que Amelias**, n. 8, 2021.
- SCHMIDT, M. L. S. Etnografia e Fenomenologia: escrita e alteridade. *In*: CABRAL, B. E. B. *et al.* (org.). **Práticas em pesquisa e pesquisa como prática: experimentações em psicologia**. 1. ed. Curitiba: Editora CRV, 2019. p. 31-48.
- SCHMIDT, M. L.; BARRETO, C. L. T. GT – Práticas psicológicas em instituições: atenção, desconstrução e invenção. *In*: SIMPÓSIO DE PESQUISA E INTERCÂMBIO CIENTÍFICO ANPPEP, XVI, Maceió, 2016. **Anais [...]**, Maceió, 2016. Disponível em: https://www.simpósio2016.anpepp.org.br/resources/anais/25/1449092806_ARQUIVO_ANPEPP-PropostaGT2016final.pdf. Acesso em: 02 jan. 2022.
- SZYMANSKI, L.; SZYMANSKI, H.; FACHIM, F. L. Interpretação como des-ocultamento: contribuições do pensamento hermenêutico e fenomenológico-existencial para análise de dados em pesquisa **Pro-Posições**, v. 30, e20180014, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2018-0014>.
- SZYMANSKI, L.; FACHIM, F. Contribuições do pensamento fenomenológico existencial e hermenêutico no processo de construção e análise da pesquisa qualitativa, interventiva e dialógica. *In*: CABRAL, B. E. B. *et al.* (org.). **Práticas em pesquisa e pesquisa como prática: experimentações em psicologia**. 1. ed. Curitiba: Editora CRV, 2019. p. 67-84.

SESSÃO 2

PERCEPÇÕES DE CRIANÇAS E JOVENS SOBRE SEU COTIDIANO ESCOLAR NA PÓS-PANDEMIA

CAPÍTULO 5

O QUE PENSAM CRIANÇAS DE SEIS ANOS DE IDADE SOBRE SUA ENTRADA NA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL: UMA LEITURA WALLONIANA

Shirlei Nadaluti Monteiro
Laurinda Ramalho de Almeida

INTRODUÇÃO

A criança não sabe senão viver a sua infância. Conhecê-la pertence ao adulto. Mas o que é que vai prevalecer neste conhecimento: o ponto de vista do adulto ou o da criança?

(Wallon, 1968, p. 27)

A epígrafe escolhida para iniciar este capítulo sintetiza a ideia central da tese de doutorado da qual se originou este texto: compreender qual o ponto de vista da criança de seis a nove anos sobre suas primeiras vivências na escola de Ensino Fundamental, identificando, a partir de narrativas infantis, suas necessidades, expectativas, alegrias, tensões e dificuldades com relação aos primeiros anos da escola de Ensino Fundamental, além das características das crianças no período pré-categorial, do ponto de vista do desenvolvimento afetivo, cognitivo e motor.

Desde a implementação da Lei Federal nº 11.274, promulgada em 2006, que determinou a entrada de crianças de seis anos no Ensino Fundamental de nove anos (Brasil, 2006), surgiram dúvidas e inquietações para todos os profissionais da educação que lidavam diretamente com elas. Desde então, o interesse por esse tema ganhou espaço entre os pesquisadores que se preocupam com a transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Tentando responder a alguns questionamentos, a partir de 2006, surgiram trabalhos acadêmicos que abordaram o tema, com enfoques diversos, em articulação a outras temáticas tais como: políticas públicas, formação de professores, espaço físico, tempo escolar, rotinas, concepções de ensino, de infância e de práticas pedagógicas. Pesquisas que se preocupavam em levar em consideração o ponto de vista da criança sobre essa inserção, contudo, eram escassas.

Dessa maneira, a tese de Monteiro (2022) procurou responder aos seguintes questionamentos, do ponto de vista das crianças: o que pensam sobre a sua inserção no Ensino Fundamental? Essa migração da Educação Infantil aos seis anos trouxe alguma tensão ou conflito? O que mudou, de acordo com seu ponto de vista? Quais as suas expectativas? Em suma, evidenciar o olhar da criança para essas questões, fazendo prevalecer o seu ponto de vista, como apontado por Wallon na epígrafe que inicia este texto.

O DESENVOLVER DA PESQUISA

Inicialmente, a pesquisa tinha como objetivo geral investigar o ponto de vista da criança de seis anos que frequentava o 1º ano sobre suas vivências na escola de Ensino Fundamental. Com o advento da pandemia da covid-19, que atravessou os anos em que a pesquisa se realizou, novos rumos foram se delineando, pois as crianças ficaram afastadas da escola, uma vez que as aulas presenciais foram suspensas durante o ano de 2020, retornando, paulatinamente, em meados de 2021. Com isso, novas possibilida-

des puderam se incorporar às intenções iniciais: ouvir com atenção às expectativas e necessidades e trazer o olhar da criança para o retorno às aulas presenciais na escola de Ensino Fundamental.

Com o isolamento social imposto pela pandemia por mais de um ano e meio, a produção de informações foi interrompida (uma parte foi produzida em 2019), e, no retorno às aulas presenciais, as crianças participantes haviam crescido. Dessa maneira, a idade dos sujeitos foi ampliada: de seis a nove anos, idade que algumas crianças tinham, em 2021, momento da retomada da produção de informações.

Durante o ano de 2019, o trabalho de produção de informações foi realizado de forma coletiva, a partir de narrativas infantis, com grupos de crianças matriculadas no 1º ano. No início do segundo semestre de 2021, a produção de informações reiniciou, porém, de uma outra forma: agora de forma individual, seguindo os protocolos sanitários que o momento vivido nos impôs. Esse foi o segundo momento da pesquisa, já que as crianças que faziam parte do estudo, cujos pais já haviam autorizado a participação, não tinham mais seis ou sete anos de idade, mas oito ou nove anos.

O objetivo geral foi, assim, alterado: investigar qual o ponto de vista das crianças de seis a nove anos sobre suas vivências na escola de Ensino Fundamental. Como objetivos específicos, a pesquisa procurou identificar: a) necessidades, expectativas, alegrias, tensões e dificuldades com relação ao 1º ano da escola de Ensino Fundamental, a partir de narrativas infantis, antes da pandemia; b) as características das crianças no período pré-categorial, do ponto de vista do desenvolvimento afetivo, cognitivo e motor; e c) o ponto de vista das crianças durante a pandemia da covid-19, ouvindo o que tinham a dizer sobre suas vivências no isolamento social e seus olhares sobre o retorno às aulas presenciais. Para este capítulo, priorizou-se a análise da primeira parte da pesquisa, ou seja, as narrativas coletivas de crianças de seis anos sobre suas vivências no Ensino Fundamental.

HENRI WALLON, TEÓRICO DO DESENVOLVIMENTO

Para análise das informações produzidas com este estudo, foi utilizada a teoria de desenvolvimento de Henri Wallon (1968, 1986) e de seus estudiosos, como Almeida (2010, 2021), Mahoney e Almeida (2005), Dantas (1992), Pereira (1992), Prandini (2004) e Oliveira (2011). Tal teoria dá indicações para a compreensão das características específicas das crianças do período categorial, ao qual pertencem os estudantes dos três primeiros anos do Ensino Fundamental, que, na Rede Municipal de Educação da cidade de São Paulo, formam o ciclo de alfabetização. As crianças de seis anos fazem parte deste período específico.

Embora seja, principalmente, pelas mãos do adulto que a criança conhece o mundo, interiorizando as aprendizagens necessárias para o seu desenvolvimento, ao fazê-lo, é capaz de modificá-lo e ressignificá-lo a partir de suas próprias vivências. Portanto, é particularmente capaz de expressar seu pensamento por meio de opiniões e sentimentos próprios sobre algo vivido ou aprendido. Para compreender a criança, o adulto precisa conhecer a maneira como ela assimila aquilo que o meio em que está inserida lhe oferece.

Ao analisar o ponto de vista infantil sobre as vivências que acontecem nos primeiros anos da escola de Ensino Fundamental, apontando suas características de desenvolvimento emocional, cognitivo e motor, a pesquisa trouxe informações importantes para aprofundar as reflexões de professores e profissionais da educação da infância que ainda mantêm a posição adultocêntrica sobre esse tema, colocando, agora, no centro do debate, o olhar das crianças sobre as questões pesquisadas.

Um ponto essencial da teoria de desenvolvimento de Henri Wallon, médico, educador e psicólogo francês – que viveu na França, onde nasceu, em 1879, até sua morte, em 1962 –, é a integração: seja do organismo com o meio, seja entre as várias funções da pessoa, organizadas em domínios funcionais, ou conjuntos funcionais.

O conjunto funcional **afetividade**, cujas funções têm em sua base a emoção “refere-se à capacidade, à disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo externo/interno por sensações ligadas a tonalidades agradáveis e desagradáveis” (Mahoney; Almeida, 2005, p. 19). As emoções têm origem nas sensibilidades viscerais (interoceptivas) e musculares (proprioceptivas); concomitantemente, surgem as sensibilidades que vêm do exterior (exteroceptivas). O conjunto afetividade abrange emoções, sentimentos e paixão.

O conjunto funcional **ato motor**, “oferece as funções responsáveis pelos movimentos das várias partes do corpo que ao se combinarem tornam-se um dos recursos mais organizados e preponderantes para o ser humano atuar no ambiente” (Mahoney, 2004, p. 16). Ainda segundo a autora, o conjunto ato motor “oferece também a possibilidade de deslocamento no tempo e no espaço e as relações posturais que garantem o equilíbrio postural [...], a estrutura, o apoio tônico para as emoções e os sentimentos se expressarem em atitudes e mímicas” (Mahoney, 2004, p. 16). Acrescenta Dantas (1992) que o desenvolvimento psíquico da criança está continuamente ligado ao seu desenvolvimento motor, visto que os aspectos motor e mental de uma mesma vivência se dispõem numa reciprocidade de ações e reações.

O conjunto funcional denominado **conhecimento** está ligado à capacidade da representação. Possibilita à pessoa a aquisição de conhecimentos sobre si e sobre o mundo. Também está relacionado à aquisição e ao uso da linguagem e da memória, ao planejamento de ações futuras, à imaginação, à aprendizagem e à resolução de problemas. No início, as informações fornecidas pelo meio são apreendidas de forma sincrética; todavia, com o transcorrer do desenvolvimento, elas possibilitam a elaboração de conceitos, explicações e definições.

Mahoney e Almeida (2005, p. 18) esclarecem que os conjuntos funcionais são “constructos de que a teoria se vale para explicar o psiquismo, para explicar didaticamente o que é inseparável: a

pessoa”. Discutem, ainda, que, no processo de desenvolvimento, sentimentos, ideias e movimentos apresentam-se inicialmente de maneira confusa, nebulosa, global. Aos poucos, tornam-se mais precisos e adaptados às situações que se apresentam nos diferentes meios.

Para Wallon (1986, p. 170) o “meio não é outra coisa senão o conjunto mais ou menos durável de circunstâncias nas quais se desenvolvem existências individuais”. Essas circunstâncias são engendradas pela cultura, pela sociedade e pelos recursos de cada momento histórico. Nessa perspectiva, os seres humanos estão em permanente transformação, a qual é modelada pela troca constante entre os fatores orgânicos e os meios físico e social, sendo que esses últimos determinam a direção do processo de desenvolvimento que transformará a criança em um adulto de sua cultura. Esse autor também afirma que:

É contra a natureza tratar a criança fragmentariamente. Em cada idade, ela constitui um conjunto indissociável e original. Na sucessão das suas idades, ela é um único e mesmo ser ao longo de metamorfoses. Feita de contrastes e de conflitos, a sua unidade não deixa por isso de ser susceptível de desenvolvimentos e de novidade (Wallon, 1968, p. 233).

Transformar-se é condição no processo de desenvolvimento do ser humano, no qual mudanças quantitativas e qualitativas definem cada estágio.

Vale lembrar que o sistema de estágios proposto por Wallon para analisar o processo de desenvolvimento, numa abordagem dialética, é entendido no sentido de que cada estágio é preparado pelas atividades do anterior, e prepara para a emergência do seguinte. Com a idade variam as relações da criança com o meio físico e social, e é a cultura desse meio que oferece o conteúdo para os estágios. Portanto, não é só a idade

cronológica que determina a sucessão dos estágios (Almeida, 2010, p. 27).

Fundamentadas nessa teoria, Mahoney e Almeida (2005) e Almeida (2021) apresentam esses estágios.

O primeiro estágio é o Impulsivo-emocional, que vai do nascimento até o primeiro ano de vida. Nesse primeiro estágio, há a predominância dos conjuntos motor e afetivo. As energias da criança estão voltadas para a exploração do próprio corpo, e ela expressa sua afetividade por meio de movimentos descoordenados. O recurso de aprendizagem nessa fase é a fusão com o Outro, exigindo respostas corporais e contatos epidérmicos. Por intermédio do Outro, participa intensamente do ambiente (meio), passando de percepções e sensações nebulosas para um processo de diferenciação.

O segundo estágio é o Sensório-motor e projetivo, que vai do primeiro ano de vida até os três anos de idade. Nesse estágio, a preponderância é do conjunto cognitivo. Sua atenção é voltada para o conhecimento do mundo exterior. A criança já dispõe da fala e da marcha, num intenso contato com os objetos e a exploração sistemática do real, pegando, montando, nomeando e indagando sobre as coisas. O ato motor completa o ato mental, dando mais expressividade a ele. Tem início a imitação e o simulacro, prenúncios da representação.

O terceiro estágio, Personalismo, de predominância afetiva, vai dos três até os seis anos. Há um outro tipo de diferenciação entre a criança e o Outro, descobrindo-se diferente das outras crianças e do adulto, por meio de relações de oposição, de sedução e de imitação. O ciúme e a paixão aparecem nesse estágio.

O quarto estágio, o Categorical, vai dos seis aos onze anos de idade, e neste, o conjunto cognitivo prevalece. A disciplina mental de concentração e atenção se acentua. No plano motor, os gestos ficam mais precisos, elaborados mentalmente com

precisão de etapas e consequências. O pensamento categorial, já desenvolvido, permite classificar fatos e objetos, dando explicações e definições. Nesse estágio, uma nova estrutura mental se organiza, sendo marcado por duas etapas: a primeira, que vai até por volta dos nove anos, correspondendo ao pensamento chamado pré-categorial; e a segunda, entre nove e onze anos, já pensamento categorial, que, junto com o pré-categorial, caracteriza a inteligência discursiva.

Inserida na primeira etapa do Estágio Categorial, a criança de seis anos, sujeito desta pesquisa, segundo a teoria walloniana, precisa de liberdade para, por meio da brincadeira, da imitação e do simulacro, interpretar e reinterpretar o mundo ao seu redor e aproximar-se de novos signos; esses, por sua vez, vão lhe permitir novos conhecimentos, aprendizagens e interações. Nessas interações, a criança brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura ao mesmo tempo em que se desenvolve cognitiva, emocional e socialmente.

Já a Puberdade e Adolescência, o quinto estágio, abrange a idade acima de onze anos. Há um retorno para o conjunto afetivo. Essa é a última e movimentada etapa que separa a criança do adulto. Há, nesse momento, o fortalecimento do pensamento categorial, e da consciência de si. O esquema corporal se altera, e há ambivalência de sentimentos e questionamento de valores. A oposição se faz presente não necessariamente ao Outro, mas às suas ideias.

No Adulto há, então, um equilíbrio entre os conjuntos afetivo e cognitivo. Os valores se definem e fundamentam as atitudes. A responsabilidade se firma pelas consequências de seus valores e atos.

AS NARRATIVAS INFANTIS COMO DISPOSITIVOS TEÓRICO- -METODOLÓGICOS PARA A COMPREENSÃO DO VIVIDO DE CRIANÇAS

Os pressupostos que inspiraram o caminho metodológico escolhido para a produção de informações foram as pesquisas e estudos orientados por Maria da Conceição Passeggi e colaboradores (2013, 2014, 2016) sobre a pesquisa (auto)biográfica, partindo das narrativas infantis para produção de informações. Essas pesquisas utilizam o protocolo das **rodas de conversa**, das quais participam entre três e cinco crianças, de seis a doze anos de idade, “permitindo a construção de um discurso coletivo” (Passeggi *et al.*, 2016, p. 104), com momentos para escutar e para falar, para concordar ou discordar, para complementar o que já foi dito ou “simplesmente silenciar ou refletir” (Passeggi *et al.*, 2016, p. 105), alimentados pela interação entre os pares. Por que esta escolha?

São muito recentes os estudos e as pesquisas que garantam a centralidade da criança-sujeito e a compreendam na sua inteireza e globalidade de corpo e de **pensamento, movimento e emoção e, especialmente, pelo reconhecimento de suas formas específicas de ver e representar o mundo** (Passeggi *et al.*, 2013, p. 2826, grifo nosso).

Como procedimento metodológico, o recorte da pesquisa aqui apresentada utilizou as rodas de conversa para produção de informações, tendo como *lócus* de pesquisa uma escola de Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal da cidade de São Paulo.

Os sujeitos participantes foram crianças de seis anos que, em 2019, ano em que a primeira parte das informações foi produzida, estavam matriculadas no 1º ano. Na ocasião, foram formados cinco grupos e, para a análise, somente as informações de três desses grupos foram utilizadas. Em cada grupo, cinco crianças fizeram parte das rodas de conversa. Elas eram convidadas a contar para um

amigo imaginário – uma gravura de um pequeno extraterrestre – como era a escola que frequentavam, pois, no planeta de onde vinha o amigo, não havia escolas. As crianças contavam o que faziam na escola, qual espaço era o preferido, o que mais gostavam e o que não gostavam de fazer, quais as dificuldades e suas opiniões sobre a escola. Na segunda parte da pesquisa, em 2021, a produção de informações se deu com os mesmos sujeitos, de forma individual, devido aos protocolos de segurança.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS INFORMAÇÕES À LUZ DA TEORIA WALLONIANA

Para a análise da primeira parte e buscando responder às questões propostas na tese, após a transcrição, as falas referentes a uma mesma circunstância ou tema foram agrupadas, e esses agrupamentos foram chamados de episódios. Cada episódio passou a configurar como uma categoria. O processo de construção das categorias/episódios e das suas análises, sempre que possível, destacou os aspectos afetivos, cognitivos e motores, imbricados em cada episódio relatado pelas crianças. Surgiram, ao todo, sete episódios; entretanto, para este capítulo, três episódios foram analisados.

Episódio 1 – O diálogo das crianças com o amigo imaginário

Ao iniciar a roda de conversa, a partir dos protocolos indicados por Passeggi *et al.* (2014), foi apresentada a foto do amigo imaginário como ponto de partida para as narrativas. Foi explicado que era um amigo vindo de outro planeta em que não havia escolas. Então, as crianças foram convidadas para contar como era aqui, na escola. Neste episódio, concentraram-se os momentos em que as crianças entraram na brincadeira, perguntando coisas sobre o extraterrestre e estabelecendo diálogos diretos com o amigo imaginário, como se ele pudesse ouvir o que estava sendo dito. Alguns trechos extraídos das narrativas apontam essas afirmações:

- **A prô queria que vocês contassem, para o meu amigo aqui, coisas sobre a nossa escola...**
— *Um amiguinho que não conhece a escola?*
— *Calma aí. Ele é pequeno ou é grande?*
— **É esse aqui da foto, ele é pequeno igual vocês.**
— *Ahhhhh!*
— *Ele tá ouvindo a conversa, o nosso amigo?*
— **Sim.**
— *Oi, amigo!*
— **Nós não vamos dar nome para o nosso amiguinho? Como vai chamar o nosso amigo?**
— *Lucas Neto.*
— *Qual o seu nome, menino? [perguntando para a foto do extraterrestre]*
— *É menino ou é menina?*
— *Olha, ele tá falando alguma coisa! [e chega perto o ouvido da gravura para tentar entender o que ele disse]*
— *Ô Lucas Neto, você tá aí.*
— **Agora precisamos dizer adeus para o nosso amigo Lucas Neto. Ele vai voltar para o seu planeta...**
— *Tchau... Boa viagem!*
— *Tchau, Lucas Neto... [com o semblante triste]*
— *Vai com Deus, amigo...*

Como esclarece Almeida (2010), dos seis aos nove anos, a criança apresenta o pensamento pré-categorial, no qual a inteligência prática dá lugar à inteligência discursiva, que faz uso da representação. Nos fragmentos acima, podemos observar que as crianças são capazes de articular pensamentos sobre um amigo imaginário que não está realmente presente na sala de aula. Isso ocorre graças a essa evolução da inteligência, que possibilita imaginar coisas e situações diferentes, isto é, fantasiar o real.

Sobre imaginação, os trechos das narrativas destacados neste episódio apontam a aceitação do amigo imaginário como participante da conversa. Almeida (2010, p. 28) esclarece que “para vencer as contradições do pensamento, a criança usa mecanismos, entre os quais a fabulação, mitologia e invenções”. A fabulação levou as

crianças a integrarem o amigo imaginário à conversa, querendo saber seu nome, seu gênero e sua idade. Alguns até afirmaram que já o viram na vida real. Oliveira (2011, p. 74) chama atenção para a importância da “compreensão do processo de construção da imaginação, ou seja, da capacidade humana de agir com a mediação de imagens”, insistindo que

o processo de imaginação foi relacionado (por inúmeros autores que se dedicaram ao estudo sobre o tema), a uma forma especial de funcionamento subjetivo, singular, não compartilhado, que protegeria a criança da dureza do mundo objetivo (Oliveira, 2011, p. 74).

No período pré-categorial, as brincadeiras mais apreciadas são aquelas em que a fantasia e a imaginação prevalecem. Ao observar as crianças brincando livremente, surgem os super-heróis ou as princesas, com suas naves e castelos. A vontade de criar e inventar pode ser notada também nas conversas e nos desenhos, muito embora saibam a diferença entre a ficção e a realidade. Sobre isso, Wallon esclarece:

Por muito total e seriamente que a criança se entregue ao jogo, **não deixa, no entanto, de desconhecer as suas ficções**. Muito pelo contrário, ainda aumenta mais a sua margem. Os brinquedos que mais lhe agradam não são os que melhor se assemelham ao real, mas em que a sua fantasia, a sua vontade de invenção e de criação estão proporcionalmente limitadas; são aqueles cujo significado mais depende da sua própria atividade (Wallon, 1968, p. 181, grifo nosso).

Nos trechos das narrativas destacadas para este episódio, podemos perceber essa consciência da realidade mesmo enquanto brincam, pois, quando estão procurando um nome para colocar no amigo imaginário, usam o nome de uma figura pública conhecida que, em 2019, fazia muito sucesso entre as crianças. Escolhem

Lucas Neto, fazendo uma relação entre o real (nome de alguém que conhecem e que é significativo para eles) com o amigo imaginário, uma representação de algo que faz parte da brincadeira, que está no imaginário. Dessa maneira, Wallon adverte que

a criança não se ilude com os simulacros que utiliza. Se, por exemplo, brinca às refeições com pedaços de papel, sabe muito bem, ao baptizá-los de iguarias, que continuam a ser pedaços de papel. Diverte-se com a sua livre fantasia a respeito das coisas e com a credulidade cúmplice que às vezes encontra no adulto. Porque, fingindo ela própria acreditar, sobrepõe aos outros uma nova ficção que a diverte (Wallon, 1968, p. 88).

Compreender que a fabulação e a imaginação fazem parte das características da criança que chegou à escola de Ensino Fundamental pode auxiliar o professor no seu planeamento, ao elaborar atividades lúdicas que possam propiciar momentos para que a criança imagine, crie e tenha liberdade para expressar-se em suas múltiplas linguagens.

Episódio 2 – Narrativas de opiniões e sentimentos (sensações de tonalidades agradáveis e desagradáveis) sobre os espaços escolares

Ao pedir para que apontassem quais lugares da escola eles mostrariam para o amigo imaginário, citaram lugares em que gostavam de estar e que causavam sentimentos de tonalidades agradáveis e alguns lugares que, em certos momentos, causavam tensão (sentimentos de tonalidades desagradáveis), como estar no pátio para o intervalo e não poder correr. Na teoria walloniana, os sentimentos correspondem à expressão representacional da emoção, isto é, são elaborados no plano cognitivo e podem ser expressos pela mímica e, mais especificamente, pela linguagem oral, responsáveis pela representação do pensamento – quando emite suas opiniões e ideias sobre algum fato ou acontecimento. Eis um trecho das narrativas:

— [...] **como é que vocês contariam para ele como é essa escola?**

— *Aqui é bem legal. Tem quadra. [citada por três crianças]*

— *Muito legal. Porque tem quadra, tem sala de computador, tem leitura, tem sala de livro.*

— **Se ele viesse aqui, o que que vocês iam convidar ele para fazer, que vocês gostam muito?**

— *Levar ele para comer no pátio.*

— *Levava na quadra, para brincar de pega-pega e esconde-esconde.*

— *Morto e vivo também é uma brincadeira bem legal.*

— *Corrida com a prô de Educação Física. Sabe? Lá na quadra.*

Esses ambientes da escola, citados com muito entusiasmo pelas crianças, denotam a importância que atribuem a esses lugares. Usam as expressões **muito legal** e **bem legal** para referirem-se a ambientes e atividades que causam sensações de tonalidade agradável. Nesses ambientes escolares, podem brincar de jogos, correr e movimentar-se, demonstrando o quanto o movimento é importante na rotina de uma criança nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Alguns sentimentos de desprezo, com tonalidade desagradável, também são observados nos relatos dos alunos em relação a alguns lugares da escola, como o pátio e a sala de aula. As falas pausadas, as caretas e as gesticulações são forte presença de traços emocionais, quando tentam explicar como não conseguem brincar no pátio, como são vigiados, sofrendo sanções dos “tios” – agentes escolares – que cuidam do intervalo, e dos longos períodos que passam sentados na sala de aula, referindo-se a ela como um lugar em que não se pode fazer nada, como aponta o fragmento a seguir:

— **E o pátio?**

— *Ah... o pátio do intervalo?!*

— *Não, não pode correr.*

— **Quem não deixa correr?**

— *A tia que cuida do lanche.*

— *Ela briga. [faz careta]*

— *A gente corre escondido, senão, ela briga. [falando mais baixo, como se fosse um segredo]*

— *Isso que é chato.*

— **Ah, é legal brincar de pega-pega. Eu gosto de brincar de pega-pega.**

— **O que que é chato?**

— *Eles... não deixam fazer nada!*

— *A gente só pode comer e ficar quieto.*

— *Não pode nem aproveitar. [fala com o semblante triste]*

— **E na sala de aula?**

— *Na sala não dá para fazer nada. Não dá para brincar e correr [gesticula com as mãos]*

— *Não.*

— **Se o Fofinho [nome dado para o ET, por esse Grupo] perguntasse assim para vocês: “Qual que é a coisa mais chata de fazer aqui na escola?”. O que que vocês iam responder?**

— *Estudar, porque vai demorar muito sentado.*

— *E não pode falar nada.*

Tal qual a pesquisa realizada por Pereira (1992, p. 111): “a submissão por período demasiado às restrições impostas em sala de aula trazia consequências também para o recreio, onde a necessidade de expansão motora levava à impulsividade”. No caso das crianças participantes desta pesquisa, o fato de não poderem brincar nem falar na sala de aula transformava o momento do intervalo como uma das únicas alternativas para brincarem de correr e de pega-pega, mesmo correndo o risco de serem advertidas pelos “tios” que tomam conta do pátio.

Reconhecer que as crianças têm uma grande necessidade de movimento e que a evolução das funções do domínio do conhecimento se dá a partir do movimento leva o professor a compreender que a criança imobilizada enfrenta condições adversas ao processo de aprendizagem (Prandini, 2004, p. 44).

Principalmente nos anos iniciais de escolarização, é preciso que o espaço favoreça o movimento e a interação entre as crianças. Elas necessitam de se movimentar no espaço, vivendo-o física e geograficamente, a fim de que desenvolvam percepção espacial. Esta percepção evolui para uma intuição espacial, que possibilita às pessoas distribuir e ordenar objetos no espaço, o que é um anúncio do espaço mental. O espaço mental possibilita operar as questões espaciais em nível representacional e é condição para o desenvolvimento do pensamento.

A escola, como meio social ou meio de ação, deveria se caracterizar, portanto, por oferecer recursos para que a criança exercite as funções de que já dispõe e avance no desenvolvimento. Por isso,

o meio não pode ser o mesmo em todas as idades. É composto por tudo que possibilita os procedimentos de que dispõe a criança para obter a satisfação de suas necessidades. Mas por isso mesmo é o conjunto dos estimulantes sobre que se exerce e se regula sua atividade. Cada etapa é ao mesmo tempo um momento da evolução mental e um tipo de comportamento (Wallon, 1968, p. 48).

Essa é a grande função e o grande desafio da escola da infância: oferecer os espaços e as oportunidades para que o movimento, o brincar e as aprendizagens ocorram de forma a satisfazer as necessidades da criança nos primeiros anos do período categorial.

Episódio 3 – Narrativas de opiniões e sentimentos (agradáveis e desagradáveis) sobre as expectativas e desejos no 1º ano

Ao serem questionadas sobre o que gostariam que a escola tivesse, mas que ainda não tinha, utilizaram a imaginação e a experiência de outros espaços, para descrever o que gostariam de ter na escola. Surgiram coisas como: máquina de fazer algodão-doce, máquina de pegar e ganhar um brinquedo (uma máquina de diversão eletrônica, como as que encontramos nos parques dos shoppings). Pediram, ainda, um parquinho de areia (no ano de 2019, não havia um parque na escola) e um campo de futebol de grama para jogarem sozinhos (sem o professor), além de pipoca todos os dias para o lanche, sorvete e uma piscina bem grande.

É importante lembrar que, além da escola, a criança também pertence a outros meios:

Vários meios podem, então, superpor-se para um mesmo indivíduo e até entrar em conflito. Alguns são vergonhosos, outros vantajosos, alguns são renegados e outros desejados. Assim a existência dos meios reais pode ser duplicada, para a criança, por julgamento de valor ou por aspirações imaginativas, no decorrer dos quais ela opõe a situação que desejaria para si e a situação do outro ao seu próprio destino. **Os meios em que vive e aqueles com os quais sonha são a forma que deixa nela sua marca.** Não se trata de uma marca recebida passivamente (Wallon, 1986, p. 171, grifo nosso).

Os meios sonhados pelas crianças, como aqueles que foram narrados por elas, fazem parte do seu imaginário e são necessários para elaborar novas representações daquilo que desejam para si, mesmo que não possam realizá-lo.

Ao lado dos espaços que a criança pode observar (porque concretos) há meios imaginários, com os quais os

concretos podem ser confrontados. Se o meio concreto marca, igualmente o faz o meio imaginado, sonhado; o ir e vir de um mundo para o outro é fundamental para a criança operar mentalmente em um espaço intelectual diferente do que vive (Almeida, 2021, p. 51).

Ainda sobre o que gostariam de ter na escola, três narrativas, em especial, chamaram a atenção:

— *Mais banheiros.*

— **Você acha que tem poucos banheiros?**

— *Eu acho.*

— *Eu não.*

— **Por quê? Faz fila no banheiro?**

— *Porque tem que esperar. [faz uma expressão de cansaço e impaciência]*

— **Tem que esperar a vez?**

— *É porque o banheiro das meninas não tem... só tem dois banheiros que estão abertos [falando sobre os banheiros interditados]*

— *A privada, tudo caiu. Quebrou.*

— *Lá só tem uma privada.*

[...]

— *Eu queria que tivesse informática e Educação Física todo dia da semana.*

— *[A informática] é só na quinta. Só uma vez.*

[...]

— *Um jardim.*

— **Jardim? Já não tem um?**

— *Ali é o Verdão. [e aponta para o espaço com árvores que há na escola]*

— *É, mas só que a gente não pode ir sempre. Num jardim com flores, a gente pode entrar sempre que quiser. É bonito.*

Tais afirmações revelam que as crianças sabem opinar sobre os meios concretos em que estão inseridas. Sabem opinar sobre assuntos relacionados ao funcionamento da escola. Mesmo tra-

tando-se de um aspecto do dia a dia relacionado à administração, com vistas às reformas necessárias ao bom andamento das aulas e das atividades, crianças de seis anos foram capazes de compreender a necessidade de se ter um prédio em boas condições para receber os alunos. Souberam, também, elencar prioridades, pois compreendem a importância de mais banheiros ou de um bonito jardim em uma escola.

As crianças também foram capazes de perceber que as aulas de Educação Física e informática, que dão oportunidade para o movimento, para o lúdico, para os jogos e para as interações, somente acontecem uma vez por semana, uma quantidade menor do que o necessário para o desenvolvimento de atividades que levem em consideração as características dessa faixa etária. Para Wallon,

a constituição biológica da criança ao nascer não será a única lei do seu destino posterior. Seus efeitos podem ser amplamente transformados pelas circunstâncias de sua existência, da qual não se exclui sua possibilidade de escolha pessoal (Wallon, 1986, p. 168-169).

Assim, ao considerar a escola como uma dessas circunstâncias, isto é, como um meio social e funcional, Wallon esclarece que ela tem sua função outorgada pela sociedade: promover aprendizagens para inserir a criança e o jovem na cultura de seu tempo. Nela, há a aprendizagem não só de conteúdos, mas também de valores, de atitudes, de elaboração de projetos de vida éticos. Ensinar a opinar sobre os problemas vividos na escola, desde os primeiros anos de escolaridade deveria ser uma prática em todas as escolas. Os adultos da escola poderiam promover a participação das crianças para deliberar sobre o cotidiano escolar, buscando formas de resolver problemas de forma coletiva e democrática.

Corroborando a afirmação de Passeggi *et al.* (2014), ressalta-se a importância de analisar não apenas o que compõe o cotidiano das crianças na escola, em termos de estudar, brincar, aprender,

mas também de focalizar o que dizem sobre como experienciam essas atividades, que sentidos dão a elas, o que relatam, sobre o que silenciam, o que as afeta ao longo de seus primeiros anos no meio escolar.

Muitas foram as aprendizagens que as narrativas proporcionaram, especialmente a de que as crianças precisam ser ouvidas e levadas em consideração nas questões que envolvem o seu bem-estar e o seu desenvolvimento nos momentos em que estão sob a responsabilidade dos adultos, profissionais da educação, nos ambientes escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que pudemos aprender com as narrativas infantis registradas neste capítulo? Cada narrativa infantil trouxe lições para imprimir, na educação da infância, a marca do protagonismo infantil como mola propulsora de uma educação de qualidade, que respeite o processo de desenvolvimento da criança. Esse processo de desenvolvimento diz respeito, sempre, aos vínculos que o indivíduo estabelece com os diferentes meios e grupos pelos quais transita e, aqui, especificamente, às relações estabelecidas pela criança nos primeiros anos da escola de Ensino Fundamental. Para isso, faz-se necessário, como educadores,

conhecer a criança, e a criança na escola, para propor intervenções adequadas que levem a aprendizagens significativas, na perspectiva walloniana, implica conhecer as relações entre os fatores orgânicos e os meios nos quais transita em cada momento do seu desenvolvimento (Almeida, 2021, p. 52).

O Episódio 1, discutido neste capítulo, evidencia que a imaginação da criança no período pré-categorial está em pleno desenvolvimento e que as brincadeiras e fabulações estão presentes nas ações cotidianas dessas crianças. A todo momento, utilizam a

imaginação quando conversam, quando brincam, quando desenham e quando escrevem. Diante disso, os educadores da infância precisam atentar para o fato de que não é preciso que haja um momento específico para que atividades de fabulação sejam oferecidas aos alunos. A todo momento, esses tipos de atividades são bem-vindas, pois é brincando que as crianças aprendem mais e melhor.

O Episódio 2, em particular, embora isso ocorra em todos os demais, remete à ideia de que a criança é um ser completo, enfatizando que a afetividade, o ato-motor e o conhecimento, imbricados, formam a pessoa da criança. Assim, se a escola não oferecer espaços físicos adequados e proporcionar momentos para o brincar e o correr livremente, na medida necessária, não estará favorecendo o pleno desenvolvimento das crianças do período pré-categorial.

O Episódio 3 expressa a alegria (sensação de tonalidade agradável) ao participar de atividades nos vários espaços da escola. Nas narrativas, os espaços de leitura, de informática e as aulas de Educação Física são os momentos diários de muita alegria e satisfação para as crianças. A escola de Ensino Fundamental tem oferecido pouco tempo para as crianças vivenciarem experiências nesses espaços que proporcionam o movimento e a interação. Dessa forma, ouvir o que os pequenos pensam sobre suas atividades diárias pode ser um caminho para modificações na qualidade da educação da infância no ciclo de alfabetização. As crianças, ao perceberem que suas ideias e opiniões são consideradas e valorizadas pelos adultos e por seus pares, sentem-se pertencentes ao grupo da escola.

Essas vivências afetam a criança de forma positiva, causando alegria de estar na escola. As opiniões das crianças precisam, portanto, constar nos planos, nas metas, nas políticas da educação da infância, seja em âmbito menor (na territorialidade da comunidade escolar), seja em âmbito maior (nas diretrizes, normativas, orientações das redes de ensino).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. R. de. Cognição, corpo e afeto. **Revista Educação: História da Pedagogia**, São Paulo: Editora Segmento, n. 3, p. 20-31, out. 2010.

ALMEIDA, L. R. de. Afetividade e aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. *In*: NOVAIS, R. M. **Aspectos afetivos e emocionais da prática educativa**: pressupostos e perspectivas para o processo de ensino-aprendizagem. Curitiba: CRV, 2021. p. 47-62.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, 2006. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/11274.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2011.274%2C%20DE%206%20DE%20FEVEREIRO%20DE%202006.&text=Altera%20a%20reda%C3%A7%C3%A3o%20dos%20arts,\(seis\)%20anos%20de%20idade](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/11274.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2011.274%2C%20DE%206%20DE%20FEVEREIRO%20DE%202006.&text=Altera%20a%20reda%C3%A7%C3%A3o%20dos%20arts,(seis)%20anos%20de%20idade). Acesso em: 26 mar. 2021.

DANTAS, H. Do ato motor ao ato mental: a gênese da inteligência segundo Wallon. *In*: LA TAILLE, Y.; KOHI, M.; DANTAS, H. (org.). **Piaget, Vygotsky e Wallon – teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

MAHONEY, A. A. A constituição da pessoa: desenvolvimento e aprendizagem. *In*: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. de. **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. de. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. **Revista Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 20, p. 11-30, 1. sem. 2005.

MONTEIRO, S. N. **O que pensam crianças de seis a nove anos de idade sobre os anos iniciais da escola de Ensino Fundamental: uma leitura walloniana**. 2022. 235p. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Jogo de papéis: um olhar para as brincadeiras infantis**. São Pulo: Cortez, 2011.

PASSEGGI, M. C. *et al.* Narrativas infantis: a tensão entre brincar e aprender nas escolas de infância. *In*: **XI congresso Nacional de educação EDUCERE**. 2013. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba. 23 a 26 /9/2013.

PASSEGGI, M. C. *et al.* Narrativas de crianças sobre as escolas da infância: cenários e desafios da pesquisa (auto) biográfica. **Revista Educação**, v. 39, n. 1, jan./abr. 2014.

PASSEGGI, M. C. *et al.* Narrativas da infância: a escola no mundo urbano e no mundo rural. **Revista Educação e Linguagem**, v. 19, n. 2, p. 101-116, jul./dez. 2016.

PEREIRA, M. I. G. G. **O espaço do movimento**: investigação no cotidiano de uma pré-escola à luz da teoria de Henri Wallon. 1992. Dissertação (Mestrado em Filosofia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1992.

PRANDINI, R. C. A. R. A constituição da pessoa: integração funcional. *In*: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. de. **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Tradução Claudia Berliner. Lisboa: Edições 70, 1968.

WALLON, H. Os meios, os grupos e a psicogênese da criança. *In*: WEREBE, M. J. G.; NADEL-BRULFERT, J. **Henri Wallon – Psicologia**. Coleção Grandes Cientistas. Vol. 52. São Paulo: Editora Ática, 1986.

CAPÍTULO 6

AS FINALIDADES EDUCATIVAS ESCOLARES A PARTIR DAS PERCEPÇÕES DOS JOVENS-ALUNOS E OS DESAFIOS DA ESCOLA NA ATUALIDADE

Danielle Girotti Callas
Vera Maria Nigro de Souza Placco

INTRODUÇÃO

Este capítulo tem como objetivo apresentar alguns dos resultados mais relevantes da pesquisa de doutorado, intitulada “As finalidades educativas escolares a partir das percepções dos jovens-alunos e os desafios da escola na atualidade” e orientada pela Prof^a Dr^a Vera Placco, coautora deste texto e coordenadora do grupo de pesquisa. Daremos ênfase, assim, a uma rápida apresentação da estrutura da tese, ressaltando, no entanto, as compreensões obtidas a partir da participação de nossos jovens-alunos do Ensino Fundamental II em Rodas de Conversa.

A primeira premissa desta pesquisa é considerar que a Educação é um ato político.

Além de um **ato de conhecimento**, a educação é também um **ato político**. É por isso que não há pedagogia neutra. Não basta dizer que a educação é um ato político assim como não basta dizer que o ato político é também educativo. É preciso assumir realmente a **politicidade** da educação (Freire, 1992, p. 25, grifos nossos).

O estudo sobre finalidades educativas escolares (FEE) reforça nossa compreensão da educação como um ato político à medida que reconhecemos, entre outras possíveis dimensões, as categorias do desenvolvimento social, do desenvolvimento nacional e as finalidades normativas, centradas no campo axiológico.

Nosso tema central diz respeito diretamente aos nossos sujeitos de pesquisa – o corpo discente, que propomos tratar como jovens-alunos – e às expectativas que estes estabelecem com a escola e com o saber. Acreditamos que o cidadão brasileiro em formação, no contexto tanto público como particular, precisa ser reconhecido pelos educadores como um balizador das políticas públicas de Educação.

Freire (2002) nos ajuda a defender a dualidade da aprendizagem que existe na relação aluno-professor:

[...] É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. [...] **Não há docência sem discência**, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. [...] **Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender** (Freire, 2002, p. 15, grifos nossos).

Nessa pesquisa de doutorado, que surgiu no seio do grupo de pesquisa CEPId (Contexto Escolar, Processos Identitários da Formação de Professores e Alunos da Educação Básica), vinculado ao Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação da PUC-SP, e que contou com o apoio do CNPq, defendemos que se torna fundamental ouvir os jovens-alunos a respeito da escola na atualidade – suas percepções e suas expectativas –, para avançarmos na direção da compreensão das finalidades educativas escolares (FEE). Tendo a clareza a respeito dessas finalidades

educativas escolares, podemos repensar a escola que queremos e, principalmente, precisamos, na atualidade. Dessa forma, como objetivo geral, buscamos investigar as finalidades educativas escolares e os desafios da escola da atualidade, a partir das percepções de jovens-alunos do ensino fundamental II, de escolas públicas e particulares do estado de São Paulo. Foram traçados outros objetivos específicos, entre eles: analisar o lugar do conhecimento na escola, investigar a relação que os alunos estabelecem com a escola, com o conhecimento e trazer contribuições para a formação dos educadores.

Trazemos, neste texto, recortes da fundamentação teórica na qual nos apoiamos, levando em consideração o contexto brasileiro, a metodologia escolhida e os achados mais relevantes da pesquisa.

PARA QUE SERVE A ESCOLA?

As finalidades educativas escolares

Foi realizada cuidadosa revisão bibliográfica e a fundamentação teórica está pautada em estudos sobre as FEE (Fiala, 2007; Lenoir *et al.*, 2016; Libâneo, 2016a, 2016b, 2016c, 2019) e sobre a condição juvenil (Charlot, 2001; Dayrell, 2007, 2009).

Tanto nas produções pesquisadas (livros, estudos, artigos, teses e dissertações), como nas participações que tivemos em Congressos, entre 2015-2020, foi possível notar que o conceito de finalidades educativas escolares, como proposto por Lenoir *et al.* (2016) e por Libâneo (2016a), ainda não foi abordado de forma exaustiva em pesquisas empíricas. Assim, nos foi possível constatar que ainda há espaço para discutir as FEE, no campo de pesquisa em Educação no Brasil.

Nosso ponto de partida para essa discussão está na natureza humana, na vida em sociedade, suportada por um campo axiológico, nas relações sociais e nas instituições:

Toda sociedade é determinada, conscientemente ou não, pelo conjunto de escolhas que levam às práticas, às crenças, aos valores, às concepções teleológicas, ontológicas, teóricas, etc. Essas escolhas circunscrevem uma visão explícita e implícita do que é a natureza humana, a vida em sociedade, as normas e os valores que a regem, a sociedade em si mesma e sua evolução, as relações sociais, o lugar e as funções das instituições, como a instituição escolar, as referências educacionais (finalidades, metas, objetivos e suas modalidades de operacionalização), o ser humano (a infância, a adolescência e suas capacidades), o aluno, o ensino, a aprendizagem, os programas de estudo e seus conteúdos de aprendizagem, os processos e instrumentos didáticos, as abordagens pedagógicas, o compartilhamento das responsabilidades etc. (Lenoir, 2016, p. 6, tradução nossa).

Ao tratarmos das FEE, lidamos com conceitos “fundamentais, complexos, abstratos e de ordem qualitativa” (Lenoir, 2016, p. 10). Nesse sentido, devemos considerar que existem inúmeras possibilidades de debate a respeito das FEE e seus atributos. A obra de Lenoir (2016) contou com a análise de mais de 600 publicações relativas às FEE e foi possível constatar uma ausência de consenso a respeito de seu significado. Daí, serem elas consideradas um “conceito essencialmente contestado”.

As FEE estão presentes, explicitamente ou não, em todas as instâncias e etapas do sistema educacional, pois a concepção delas influencia as políticas públicas, a organização dos currículos e a elaboração dos projetos político-pedagógicos. Igualmente, deveriam estar presentes na formação dos professores, nas reuniões de pais e, até mesmo, nos regimentos dos grêmios estudantis, pois:

As relações que os alunos estabelecem com a escola e as FEE a ela [escola] vinculadas influenciam expressivamente seus destinos de adultos, seguidas da interiorização dos componentes sociais, cognitivos, culturais

e identitários que se encontram explicitamente ou não (Lenoir, 2016, p. 16, tradução nossa).

Libâneo (2016c, p. 444) nos ajuda a reafirmar a importância da proposta de reexaminar as FEE, pois:

A definição de finalidades educativas escolares antecede e norteia decisões sobre políticas educacionais, orientações curriculares, objetivos de formação dos alunos, seleção de conteúdos, ações de ensino-aprendizagem, formas de funcionamento das escolas, diretrizes de formação de professores e políticas de avaliação dos sistemas de ensino e das aprendizagens escolares. Ao mesmo tempo, as finalidades são as referências principais dos critérios de qualidade do ensino para programas e projetos dos sistemas educacional e, por consequência, para as escolas e professores.

A partir desse entendimento, propusemos a figura a seguir:

Figura 1 – As Finalidades Educativas Escolares e seus Entrelaçamentos



Fonte: Callas (2020, p. 55)

Buscamos representar, na figura, a posição central ocupada pelas FEE em todas as demais decisões do processo educacional.

Debruçar-se sobre as FEE, considerando ser esse um primeiro passo fundamental para os avanços que queremos para a escola da atualidade, não é uma tarefa simples. Muitos autores, os alunos e escolas nos ajudaram nessa reflexão sobre a temática, como poderá ser observado nos resultados de nossa pesquisa.

As descobertas e as aprendizagens sobre as FEE no contexto brasileiro – procedimentos metodológicos da pesquisa

Feita a escolha pelas Rodas de Conversa (Warschauer, 2017) como procedimento de pesquisa, realizamos 12 Rodas de Conversa, com 82 jovens-alunos, do Ensino Fundamental II (6º, 7º, 8º anos), de duas escolas particulares e uma escola pública, localizadas no estado de São Paulo. Entendendo que a aprendizagem está baseada nas relações do sujeito consigo mesmo, com o outro e com o mundo, a Roda de Conversa surgiu como um procedimento metodológico, ao mesmo tempo, atrativo e desafiante, para estabelecer o vínculo que precisávamos com os sujeitos desta pesquisa e para produzir o conhecimento esperado. Levamos em consideração que abordamos o jovem-aluno em sua condição juvenil e em sua cultura juvenil. Ou seja, levamos em consideração o significado atribuído a esse ciclo da vida pela sociedade, “no contexto de uma dimensão histórico-geracional” e também o modo como essa condição é vivida pelo jovem a partir de seu contexto cultural, econômico, social e político (Dayrell, 2007, p. 1108).

Faz-se necessário destacar que as falas dos jovens-alunos se assemelham, de forma geral, mesmo diante de realidades socio-culturais e escolares diferentes. Para a análise e interpretação dos dados, foi utilizado o recurso teórico-metodológico da análise de prosa (André, 1983).

Na busca pelas finalidades educativas escolares e pelos desafios

da escola da atualidade, a partir das percepções de jovens-alunos do ensino fundamental II, de escolas públicas e particulares do estado de São Paulo, uma das constatações mais relevantes dessa pesquisa foi a predominância de uma visão neoliberal, com propostas de um currículo instrumental ou de resultados imediatos. Como nos aponta Libâneo (2019, p. 17), essa é uma fonte definidora de FEE predominante no sistema de ensino brasileiro e é coerente com as mesmas abordadas nos documentos dos organismos internacionais.

Com os dados produzidos, foi possível identificar cinco finalidades educativas escolares de maior relevância para os alunos, tendo como referência as categorizações propostas por Fiala (2007) e Lenoir (2016): **a escola para a vida, a escola para estudar, a escola para a socialização escolar, a escola para a vida em sociedade e a escola para o mercado de trabalho**, apresentando assim a pluralidade das FEE.

Devemos considerar que não é possível classificar ou criar um ranking para as FEE (Lenoir, 2016). Contudo, faz-se necessário apontar que duas dessas finalidades surgiram de forma clara, homogênea e explícita nas falas dos jovens-alunos das três escolas campo de pesquisa. São elas:

1. A **escola para a socialização escolar**: que se refere às aprendizagens decorrentes da convivência dos jovens-alunos especificamente no ambiente escolar, ambiente em que se faz amigos e se aprende também com os conflitos que surgem no convívio com o outro. Além de discutir a importância do espírito de união e o sentimento de pertencimento vinculado à escola, os jovens-alunos deram destaque à importância do trabalho em grupo, estimulado no ambiente escolar.

2. A **escola para o mercado de trabalho**: que se refere às expectativas dos jovens-alunos quanto à sua preparação para entrada no mercado de trabalho, confirmando o currículo instrumental, de resultados imediatos, hoje proposto pelo sistema de ensino. Os jovens-alunos se mostraram focados no objetivo de ter uma boa profissão, com uma boa remuneração, e de “se inserir” no mercado

de trabalho, para conseqüentemente conseguir uma vida melhor. Para muitos jovens-alunos, a escola emerge como única possibilidade para conseguir melhorar sua vida e a vida de sua família.

Já a **escola para a vida** surgiu de diferentes maneiras nas falas dos participantes, a partir da perspectiva do desenvolvimento do indivíduo. Uma fala marcante foi “*A escola serve para humanizar*”, que, no nosso entendimento, a partir de interações situacionais (Hedegaard, 2005), potencializam a aprendizagem significativa e o desenvolvimento cognitivo.

A escola para vida é entendida como aquela que proporciona ensinamentos morais e éticos, importantes para a vida adulta, ou, como define Fiala (2007), a escola de aprendizagens ao longo da vida. Essa escola para a vida atende a uma demanda da condição juvenil – termo que, segundo Dayrell (2007, p. 1108):

[...] refere-se ao modo como uma sociedade constitui e atribui significado a esse momento do ciclo da vida, no contexto de uma dimensão histórico-geracional, mas também à sua situação, ou seja, o modo como tal condição é vivida a partir dos diversos recortes referidos às diferenças sociais – classe, gênero, etnia etc.

Motivadas pela busca do lugar do conhecimento da escola, defrontamos com a **escola para estudar**. A escola para estudar, em nosso entendimento, é aquela que ensina o que eles não querem (ou acham que **não precisam**) aprender.

Existe um aspecto preocupante nessa fala, pois entendemos ser o estudar uma atividade que pode ser desenvolvida individualmente; portanto, um processo unilateral, enquanto os atos de ensinar e de aprender podem ser compreendidos em sua complementariedade, ou seja, em sua multilateralidade. Ampliamos essa reflexão, em nossa tese, apoiadas em Charlot (2001):

Tem quem ensina e tem quem aprende, mas quem estuda, pode estudar sozinho. Ou seja, o estudar pode ser solitário para uma finalidade tão importante, mas foi essa a interpretação que fizemos da fala dos jovens-alunos, que revelam, na nossa leitura, que a escola ensina o que eles não querem aprender. Logo, a partir desse posicionamento, entendemos ser melhor tratar da 'escola para estudar' (Callas, 2020, p. 152).

Essa “escola para estudar”, unilateral, está exemplificada na fala de Joana, escola particular 2:

A escola serve para estudar. A gente tem que estudar e não ficar fazendo outras coisas, falando com os colegas, enquanto o professor explica.

Os jovens-alunos mencionaram muito o que estudar significa para eles: “*tem que estudar para ter vontade de ter conhecimento*”, “*tem que estudar para tirar notas boas*”, reconhecendo a escola como lugar de conteúdos e disciplinas, mas não como lugar de um conhecimento científico poderoso, desejado para a escola da atualidade. Além disso, o professor surge como detentor dos conteúdos, que deve ensinar a matéria, mas que também precisa motivar o jovem-aluno.

Os participantes da pesquisa se mostraram desinteressados em relação à maioria dos conteúdos e das disciplinas:

[Pesquisadora: Para que serve a escola?]

[Param para pensar, sem resposta]

Vocês não estão querendo mostrar o lado ruim da escola? Porque a escola também tem o lado ruim. (Patrícia)

Mas ela [a pesquisadora] não perguntou do que é ruim.

(Felipe)

É, sinceramente, acho que tem uma coisa ruim. Têm umas matérias que simplesmente eu não sei o que achar. (Patrícia)

Exatamente. É muito isso. (Pedro)

Dessa forma, na nossa pesquisa, contrapomos à “escola para estudar” a “escola do conhecimento”. Ou seja, os jovens-alunos se mostraram demandantes de uma escola mais atrativa. Mas, é importante considerar o que propomos: que esse espaço precisa ser, antes de atrativo, uma escola do conhecimento, isto é, capaz de transformar, capaz de transformar o jovem-aluno em si, o jovem-aluno com relação ao outro e o jovem-aluno com relação a sua realidade social.

Outro ponto que merece atenção, ao considerarmos nossa preocupação quanto a relação entre os jovens e a escola, diz respeito às percepções dos alunos a respeito da aprendizagem. Os participantes descreveram situações pontuais de aprendizagens significativas, que podemos compreender como as interações situacionais da pedagogia do duplo movimento de ensino (Hedegaard, 2005), em que foram valorizadas as relações estabelecidas entre a formação cultural e científica escolar e as práticas socioculturais que os jovens-alunos vivenciam na família e na escola. Essas relações são um dos caminhos possíveis para o resgate do conhecimento científico poderoso na escola da atualidade, assim como também representam uma possibilidade de tornar a escola mais atraente para os jovens.

Assim, entendemos que as FEE relacionadas à escola do conhecimento e à escola para a vida em sociedade demandam atenção especial na escola da atualidade e que elas dizem respeito a **como os jovens-alunos se relacionam com a escola e com o conhecimento**.

De uma forma geral, pudemos constatar, nas diferentes Rodas de Conversa, que os participantes da pesquisa compreendem que a escola serve para ensinar, para aprender, para fazer amigos, para conviver e para preparar para o futuro. Contudo, faz-se essencial compreender:

- A escola ensina o quê?
- Os jovens-alunos aprendem o quê na escola?
- Os jovens-alunos aprendem a conviver onde?
- Os jovens-alunos aprendem a conviver com quem?
- A escola prepara o jovem-aluno para qual futuro?

Essas são perguntas que foram necessárias, como desdobramento em busca da compreensão mais apropriada das falas e do dimensionamento de possíveis categorias, dentro do quadro que nos propomos a elaborar para as finalidades educativas escolares, no contexto dos jovens-alunos brasileiros.

Respostas como “Para aprender” e “Para ensinar” foram muito frequentes, praticamente compatíveis com as respostas mais imediatas do senso comum. Contudo, precisamos ir além e considerar, como em Freire (2002, p. 13):

[...] **as escolas não são espaços exclusivos para o puro aprender e para o puro ensinar.** São locais nos quais se estabelecem **vínculos** e se criam **expectativas** e **sentimentos**. Ou seja, ensinar não pode ser constituído por um simples repassar ou transmitir conhecimentos. O **próprio processo de conhecer** exige a **percepção das relações** – com os objetos e com as pessoas (Grifos nossos).

Desse modo, fica-nos claro que a aprendizagem não trata apenas de conteúdos, mas também de sentimentos, emoções, relações. Reforçamos que o aprender e o ensinar são intrínsecos à didática, portanto, à atividade docente.

As Finalidades Educativas Escolares e as Finalidades Formativas dos Educadores

Não objetivamos, nesta pesquisa, investigar as percepções dos professores a respeito das FEE, tampouco nos aprofundarmos na investigação a respeito das relações estabelecidas entre os

jovens-alunos e os professores. Contudo, existem dois relevantes desdobramentos da análise, que trazemos para este artigo, pois nos conduzem a pensar em ações no processo formativo dos educadores relacionado às FEE, a partir das contribuições de Libâneo (2019, p. 27): “A partir de linhas gerais de um currículo nacional, cabe aos professores as ações de ensino para assegurar o desenvolvimento afetivo-cognitivo e intelectual dos estudantes”.

O primeiro desdobramento decorre da análise das falas dos jovens-alunos. Ali, fica evidenciado o papel do professor como aquele que traduz o currículo, que medeia as aprendizagens e que programa o que vai acontecer na sala de aula. Portanto, surgiu, nas Rodas de Conversa, uma tendência dos jovens-alunos – natural e justificada – de falar sobre os professores. Apesar dos esforços para que fosse mantido o foco da discussão nas finalidades educativas escolares e que não entrassem nessa trama, as reflexões a respeito dos professores foram inevitáveis. Podemos exemplificar com a fala da aluna Tabata, da escola particular 2:

Eu vou fugir do assunto, mas vou fugir... tem uns professores que são muito legais [tumulto todo mundo querendo falar nomes] (Tabata)

[Pesquisadora: Gente, aí eu vou ter que me posicionar. O objetivo da pesquisa não é investigar os professores. Então, vamos mudar o foco da conversa.]

*Deixa eu dizer só uma coisa: uma professora de História ano passado me fez gostar, muito, muito, muito mesmo de História. **Tem professores que marcam e fazem a gente gostar da matéria.** Eu quis dizer que o professor ajuda a gente a meio se interessar por alguma coisa. (Tabata)*

Fato é que os professores são aqueles que traduzem as finalidades educativas escolares para o contexto da sala de aula, através das práticas pedagógicas e didáticas implementadas, a partir de uma orientação curricular da instituição ou sistema escolar. A coerência encontrada entre a fala dos jovens-alunos e algumas características

que nos levaram a interpretar sua visão das finalidades educativas escolares de cada instituição campo de pesquisa, comprova esse **papel fundamental do professor**.

Um segundo desdobramento importante é que, dentro da perspectiva da escola que queremos (e precisamos) para a atualidade, precisamos conceber processos formativos docentes que possibilitem um movimento de reconstrução identitária que leve esse professor a repensar seu papel. Nesse sentido, como uma consequência desse movimento, certamente encontraremos caminhos para valorização desse professor. Libâneo (2019, p. 2) reforça nossa percepção a respeito da prioridade que surge ao se discutir as FEE dentro do processo formativo docente:

Essa discussão [sobre dissenso no meio social, político, institucional, acadêmico a respeito das FEE] torna-se assim relevante tanto para identificar orientações políticas/valorativas explícitas ou implícitas para os sistemas escolares e os currículos, como **para ajudar os professores a tomarem consciência de sua repercussão nas práticas escolares e no seu trabalho** (Grifos nossos).

A contribuição de Libâneo (2019) nos estimula a refletir sobre a importância de temas como as finalidades educativas escolares e o papel essencial do professor como tradutor das mesmas, nos processos formativos dos educadores.

Essa importância é reforçada pela fala dos gestores das três escolas campos de pesquisa. Três realidades socioculturais diferentes, três realidades internas escolares diferentes, mas preocupações semelhantes quanto à construção identitária desse professor compartilhadas nas visitas de campo:

Quadro 1 – Desafios apontados com relação aos professores

	ESCOLA PÚBLICA 1	ESCOLA PARTICULAR 2	ESCOLA PARTICULAR 3
Desafio mais relevante apontado com relação aos professores:	<p>“Fazer com que o professor tenha uma visão política educacional considerando a realidade brasileira. Fazer com que o professor perceba que ele é o principal agente de transformação.” (Diretor)</p>	<p>“Sinto que é proporcionar ao professor que ele ressignifique sua condição de aprendiz e que se sinta potente e autor em sua prática da sala de aula. Temos feito um trabalho (exaustivo) de valorização desse profissional, mas sinto que falta ainda um reconhecimento e valorização desse profissional consigo mesmo.” (Diretora)</p>	<p>“Trabalhar com o professor a concepção de ser professor, reforçando seu compromisso profissional.” (Coordenador do Ensino Fundamental II)</p>

Fonte: Callas (2020, p. 180)

Podemos avançar de maneira significativa no sentido de conceber um processo formativo docente que, sustentado pela discussão a respeito das FEE, centrasse esforços na reflexão sobre a construção identitária do professor na escola da atualidade.

Em outras palavras, temos que conversar com os professores sobre as finalidades educativas escolares – sobre o significado da escola para nossos jovens-alunos, assim como precisamos fazer com que os professores também pensem sobre a escola que queremos (e precisamos) para a atualidade e sobre seu papel articulador, mediador, realizador, fundamental dentro da sala de aula.

Por que entendemos que isso passa pelo processo de construção identitária? Porque, assim como os gestores das escolas campo de pesquisa, acreditamos que os professores precisam efetivamente rever seu papel enquanto sujeitos na construção das aprendizagens plurais dos alunos.

Conseqüentemente, uma ação formativa centrada na construção identitária do professor, propondo a discussão a respeito de

seu papel diante da rediscussão das finalidades educativas escolares, nos levou a considerar ser necessário desenhar um cenário, igualmente importante, relacionado à formação dos professores em relação às finalidades educativas escolares.

Assim como o jovem-aluno convive com uma pluralidade de finalidades educativas complementares, os educadores (professores, gestores, formadores de formadores, entre outros) também se deparam com uma “multidimensionalidade sincrônica da formação e do trabalho de professores” (Sousa; Placco, 2016, p. 27).

As finalidades educativas escolares precisarão ser “traduzidas” e “transpostas” no processo de formação dos educadores, que, por sua vez, demandam diferentes saberes:

Os saberes básicos de cada área devem estar articulados com os saberes da docência, da educação e com os saberes psicossociais, para que um formando, candidato a professor, ou um coordenador pedagógico ou ainda um gestor de escola alcance sua profissionalidade na área da educação (Sousa; Placco, 2016, p. 27).

A principal fonte desse conhecimento científico poderoso é o conhecimento científico, pedagógico e didático dos professores, que articulam conteúdos de determinadas áreas disciplinares com saberes pedagógicos e psicossociais. Ou, nas palavras de Libâneo (2019, p. 52): “[...] o professor tem a responsabilidade de traduzir os conteúdos de aprendizagem em procedimentos de pensamento”.

Organizamos no quadro algumas das dimensões que se articulam sincronicamente na docência (Sousa; Placco, 2016) e uma variante denominada finalidade formativa dos educadores:

Quadro 2 – Das dimensões com finalidades formativas dos educadores

Dimensões – Sousa e Placco (2016)	Finalidades Formativas dos Educadores
Ético-política: construção identitária profissional	Pensar sobre o papel do educador, articulado com as finalidades educativas escolares.
Transcendental: construção identitária e compromisso com o sentido da vida.	Desenvolvimento do sentido atribuído à vida e ao ser professor na sociedade atual.
Técnico-científica: o conhecimento	Desenvolvimento Científico e Cognitivo contínuo do docente: formar-se para garantir a atualização de conteúdos de uma determinada área do conhecimento contemplada no currículo.
Técnico-científica: saberes para ensinar	Desenvolvimento Pedagógico e Didático contínuo: formar-se para estar apto a ser agente no processo de ensino-aprendizagem.
Humano-interacional: formação integral do professor na perspectiva do indivíduo; relações humanas	Desenvolvimento Integral: formar-se para as relações humanas na vida tanto pessoal como profissional, incluindo o autoconhecimento, o corpo e seus movimentos, a questão da diversidade (Miranda, 2020).
Humano-interacional: saberes da comunicação (Catellani, 2013)	Desenvolvimento da Comunicação: formar-se para a comunicação com pessoas de diferentes gerações e de diferentes contextos socioculturais e ser capaz de manter-se atualizado para isso.
Formação continuada	Desenvolvimento permanente: que garanta as atualizações já mencionadas e outras tantas necessárias.
Trabalho coletivo	Desenvolvimento do trabalho integrado: desenvolver habilidades para o trabalho em equipe, com diferentes atores da escola e principalmente o trabalho dentro do contexto socioeconômico dos jovens-alunos. Aqui, citamos a dimensão de espaço-lugar (Pereira, 2015).

Cultural e estética	Formar para provocar a reflexão sobre o patrimônio cultural e conseqüente aproximação à realidade do jovem-aluno.
Avaliativa e crítico-reflexiva	Desenvolvimento da reflexão metacognitiva: estimular o pensamento crítico-reflexivo a respeito de sua prática profissional, considerando o agir e o sentir.
Síntese da experiência	Resgate e valorização das experiências como educadores, contribuindo para a construção da profissionalidade docente (Sigalla, 2012).

Fonte: Callas (2020, p. 191)

Nesse exercício, conseguimos apontar algumas **finalidades formativas dos educadores** na escola da atualidade, que, por vez, são compatíveis com as finalidades educativas escolares:

- Formar para que o educador esteja em um movimento constante de construção e de desconstrução identitária, em que considere permanentemente as finalidades educativas escolares;
- Formar o educador a partir da discussão a respeito das finalidades educativas escolares;
- Formar e garantir a atualização dos educadores quanto aos conhecimentos específicos de suas diferentes áreas, que garantam visibilidade ao conhecimento científico poderoso para os jovens-alunos;
- Formar e atualizar os educadores quanto aos saberes pedagógicos e didáticos, reagindo ao “esvaziamento” e “desfiguramento” do sentido de escola, de pedagogia e de dignidade (Libâneo, 2016b);
- Formar para as relações humanas e para a convivência;
- Formar para garantir a boa comunicação;
- Formar para o trabalho coletivo, contrapondo-se às tendências individualistas de nossa sociedade atual;

- Formar para reforçar sempre seu compromisso profissional;
- Formar para preservar o patrimônio cultural e estreitar laços com o sujeito sociocultural que é o jovem-aluno;
- Formar para estimular a reflexão metacognitiva do educador;
- Formar para ressignificar experiências dos educadores, contribuindo para a construção da profissionalidade;
- Por fim, formar para garantir a atualização de todas as dimensões da formação.

Chamamos atenção para o fato de que principalmente as finalidades formativas dos educadores relacionadas às dimensões ético-política e transcendental contemplam as necessidades apontadas nos desafios que os gestores das escolas campos de pesquisa apontam para a escola da atualidade.

As características que podemos considerar em comum entre as finalidades educativas escolares e as finalidades formativas dos educadores são: (1) a visão do desenvolvimento do educador, enquanto indivíduo e na sua atuação social e (2) as múltiplas dimensões que possibilitam o olhar para a formação contínua e integral do educador.

Em suma, pensar as finalidades formativas dos educadores envolve um processo metacognitivo, fundamentado em bases epistemológicas e axiológicas, como as finalidades educativas escolares. Placco (2008, p. 195) nos ajuda a sintetizar a discussão que propomos:

Pensar **crítico**, que envolve questionar as **origens** e os **significados** de nossos **princípios** e **valores**, de nossas certezas e confianças, de nossos **saberes** e **conhecimentos**, que envolve projetar as consequências de nossas ações e de nossas opções em um amplo espectro de dimensões de nossa **vida profissional e pessoal** (Grifos nossos).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As FEE despontaram como um ponto de partida norteador da ação educativa. Por vezes, sentimos que as finalidades educativas escolares, embora essenciais, ficam escondidas no “fazer” cotidiano da Educação, que é demandante, que é vivo e que é acelerado.

Se desejamos e precisamos de mudanças para a escola na atualidade, precisamos dar um passo “atrás”, reanalisando e re-discutindo as finalidades, a partir das percepções dos diversos protagonistas socioculturais no campo da Educação: pesquisadores de diferentes áreas de conhecimento, pedagogos, sociólogos, economistas, entre outros; tomadores de decisão em diferentes instâncias políticas, todos os educadores, todas as famílias e, por fim, mas não menos importantes, os jovens-alunos, em busca de uma diminuição dos dissensos.

Com as aprendizagens e descobertas de nossa pesquisa, podemos encontrar possibilidades para repensar a escola que queremos, e principalmente, precisamos, na atualidade.

Deparamo-nos com uma questão crucial: a invisibilidade do conhecimento científico poderoso, o qual surgiu de forma muito restrita na fala dos jovens-alunos.

Compreendemos como escola para a vida em sociedade aquela que tem um papel complementar à escola do conhecimento, em que a aproximação de diferentes áreas de conhecimento com a realidade social do jovem-aluno possibilita que ele se reconheça como agente transformador da sociedade e construtor também desse conhecimento científico poderoso. Compreendemos que a escola do conhecimento serve para formar o aluno a partir do conhecimento historicamente construído e acumulado na sociedade, como também precisa ajudar o aluno a analisar criticamente sua realidade social.

O conhecimento encontra seu lugar na escola quando os conteúdos escolares são organizados de tal forma que eles possi-

bilitam ao jovem-aluno uma visão da área de conhecimento, uma percepção do significado daqueles conteúdos para o desenvolvimento da sociedade e, portanto, permite que esse jovem-aluno perceba que ele também pode ser agente desse processo histórico e transformador desse conhecimento.

Nossa pesquisa mostra ser prioritário o fortalecimento desse conhecimento em um contexto de pluralidade das finalidades educativas, assumindo assim uma perspectiva sócio-histórica. Em outras palavras, o conhecimento científico poderoso não pode ser invisível na escola na atualidade.

Entendemos essa questão do conhecimento em si como parte da compreensão, pelos jovens-alunos, de sua própria historicidade como sujeito. Pudemos constatar que isso não está sendo trabalhado adequadamente hoje, nas escolas, na medida em que os participantes da pesquisa enfatizaram o conhecimento oferecido pela escola como instrumental, funcional, para se chegar à universidade, a um melhor emprego, a uma vida melhor, mostrando pouca ou nenhuma clareza de que eles são sujeitos históricos. Essa visão dos alunos – escola para o mercado de trabalho – se contrapõe ao que temos proposto: escola como espaço de formação para o trabalho, para o desenvolvimento do aluno com pessoa e como cidadão participante, e não, pensado com foco exclusivo para o mercado de trabalho (necessidades do sistema: mão de obra, mercado consumidor, entre outros).

A escola para a vida em sociedade, aliada à escola do conhecimento, poderá fazer com que o jovem-aluno se aproprie não apenas desse conhecimento científico poderoso, mas também se aproprie da possibilidade de contribuir para a construção desse conhecimento, exercendo sua cidadania.

Se desejamos o conhecimento científico poderoso, capaz de promover a justiça social e a democratização da sociedade, torna-se imprescindível para nossa escola da atualidade continuar investindo na formação dos educadores, com o resgate e o fortalecimento da

pedagogia e da didática, com práticas que possibilitem o humanizar.

Apontamos ainda a necessidade de um trabalho político-pedagógico que coloque em equilíbrio três protagonismos (protagonismo compreendido como a qualidade do que se destaca em qualquer acontecimento): o protagonismo dos alunos, o protagonismo do professor e o protagonismo do conhecimento. Compreendemos ser esse equilíbrio um caminho para dar visibilidade ao conhecimento científico poderoso que precisamos para a escola na atualidade, ao mesmo tempo que valoriza o trabalho do professor e o papel do aluno como sujeitos socioculturais históricos.

Propusemo-nos mapear alguns dos desafios da escola na atualidade, em meio a tantas aprendizagens e reflexões, o que nos leva a um resgate dos desafios mais significativos, decorrentes de nossa análise. Além dos já citados, é relevante mencionarmos: (1) a ampliação da discussão sobre as finalidades no cotidiano da escola, aproximando a linguagem dos professores da linguagem dos jovens-alunos, levando em consideração a condição juvenil, (2) o fortalecimento da Pedagogia e da Didática e (3) o investimento em pesquisa na área da Educação.

E, afinal, nos perguntamos: qual escola queremos (e precisamos!)?

- Queremos, primeiramente, a boa escola;
- Queremos a escola que ensine os jovens-alunos a pensar;
- Queremos a escola que ensine o que os jovens-alunos querem (e precisam!) aprender;
- Queremos a escola do conhecimento aliada à escola para a vida em sociedade;
- Queremos a escola que humanize;
- Queremos a escola com o equilíbrio de protagonismos – do aluno, do professor e do conhecimento científico poderoso;

- Queremos a escola divertida;
- Queremos a escola dos amigos, dos sentimentos e dos vínculos;
- Queremos a mesma escola para todos.

E, se essa escola for pública e gratuita, melhor!

É nisso que acreditamos!

Por fim, buscamos, neste artigo, mostrar a importância e o valor de se ouvir os jovens-alunos a respeito da escola na atualidade – suas percepções e expectativas – para avançar na direção da compreensão das finalidades educativas escolares. Tendo clareza a respeito dessas finalidades educativas escolares, podemos encontrar possibilidades para repensar a escola que queremos, e principalmente, precisamos, na atualidade.

Acreditamos que a discussão das finalidades educativas escolares seja o caminho de superação do processo pelo qual passamos atualmente, no qual as reformas educativas estão subordinadas aos interesses econômicos do neoliberalismo, responsável por gerar as desigualdades econômicas e escolares, por promover uma educação reprodutora do *status quo*, pacificadora e minimalista, no sentido que bloqueia a transformação e a emancipação que pensamos, desejamos (e lutamos!) para a escola na atualidade.

Lutar por essa transformação na educação é o único caminho possível para a luta por mudanças em nossa sociedade, que tem ignorado os princípios de igualdade e de democracia.

Acreditamos ainda que talvez esteja nas finalidades educativas escolares o começo do trabalho de revalorização da Educação, que emerge como necessidade prioritária nestes tempos atuais no Brasil, mesmo que com um jogo de forças em que se enfrentam interesses particulares, sistemas de valores e grupos sociais.

Não podemos deixar de lutar pelo que acreditamos, mesmo se fracassarmos inúmeras vezes.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. A. Textos, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, p. 66-71, maio 1983.

CALLAS, D. G. **As finalidades educativas escolares a partir das percepções dos jovens-alunos e os desafios da escola na atualidade**. 2020. 233 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Faculdade de Educação. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

CATELLANI, G. V. **O professor e a comunicação na sala de aula – importância atribuída à formação didático pedagógica e às técnicas de comunicação em sala de aula, por estudantes de pós-graduação que têm interesse em lecionar no ensino superior**. 2013. Dissertação. (Mestrado – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

CHARLOT, B. (org.). **Os jovens e o saber**. Perspectivas mundiais. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

DAYRELL, J. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 8, n. 100, p. 1105-1128, out. 2007.

FIALA, R. **School knowledge in comparative and historical perspective: changing curricula in primary and secondary education**. Dordrecht: Springer, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Ano da digitalização: 2002.

FREIRE, P. **Política e educação**. São Paulo: Cortez Editora, 1992.

HEDEGAARD, M.; CHAIKLIN, S. **Radical-local teaching and learning: a cultural-historical approach**. Aarhus: Aarhus University Press, 2005.

LENOIR, Y. *et al.* **Les finalités éducatives scolaires: une étude critique des approches théoriques, philosophiques et idéologiques**. Saint-Lambert: Éditions Cursus Universitaire, 2016.

LIBÂNEO, J. C. Finalidades educativas escolares em disputa, currículo e didática. *In: ENCONTRO ESTADUAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (EDIPE)*, VII, 2019, Goiânia. **Em defesa do direito à educação**

escolar: didática, currículo e políticas educacionais em debate. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2019. p. 33-56. *E-book*. Disponível em: https://producao.ciar.ufg.br/ebooks/edipe/artigo_03.html. Acesso em 26 nov. 2019.

LIBÂNEO, J. C. Finalidades educativas escolares e internacionalização das políticas educacionais: impactos no currículo e na pedagogia. **European Journal of Curriculum Studies**, Braga, v. 3, n. 2, p. 444-462, 2016c.

LIBÂNEO, J. C. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 38-62, jan./mar. 2016b.

LIBÂNEO, J. C. Finalités et objectifs de l'éducation scolaire et actions des organismes internationaux: le cas du Brésil. *In*: LENOIR, Y. *et al.* **Les finalités éducatives scolaires: une étude critique des approches théoriques, philosophiques et idéologiques.** Saint-Lambert: Éditions Cursus Universitaire, 2016a. p. 255-282.

MIRANDA, L. H. M. de. **Necessidades formativas dos professores do ensino fundamental II quanto à inclusão escolar dos alunos público-alvo da educação especial (PAEE).** 2020. 218p. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

PEREIRA, R. **Entre aspirações, querereres e fazeres: nas trilhas do desenvolvimento profissional de um grupo de coordenadores pedagógicos iniciantes.** Dissertação (Mestrado – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

PLACCO, V. M. N. S. Processos multidimensionais na formação de professores. *In*: OLIVEIRA, L. E.; ARAUJO, M. L. O. **Desafios da formação de professores para o século XXI: o que deve ser ensinado? O que é aprendido?** Aracaju: Editora da Universidade Federal de Sergipe, 2008. p. 185-198.

SIGALLA, L. A. A. **De profissional a profissional-professor: contribuições para a formação de professores universitários da área de Administração.** Dissertação (Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

SOUSA, C.; PLACCO, V. M. N. S. Mestrados profissionais na área de educação e ensino. **Revista da FAEEBA Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 25, n. 47, p 23-35, set./dez. 2016.

WARSCHAUER, C. **A roda e o registro** – uma parceria entre professores, alunos e conhecimento. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

YOUNG, M. F. D. Para que servem as escolas? **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.

SESSÃO 3

PANORAMAS DA APRENDIZAGEM

CAPÍTULO 7

APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM ESCRITA EM ESCOLAS PÚBLICAS COM BAIXO OU ALTO ÍNDICE NA AVALIAÇÃO (IDEB): ESTUDO COM CRIANÇAS DO 1º AO 5º ANO

Shirley Costa Ferrari
Suely Aparecida Amaral
Maria Regina Maluf

In memoriam... amigos e amigas, este capítulo é uma homenagem à nossa querida Shirley, que nos deixou repentinamente no dia 5 de julho. Registramos com imenso carinho e gratidão o trabalho, dedicação e amizade de que usufruímos de Shirley Costa Ferrari, no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Educação, sendo ela aluna e depois colega.

INTRODUÇÃO

Ensinar com êxito a ler e a escrever é o primeiro bom resultado que se espera das escolas, sobretudo neste começo de século XXI que caracteriza a era da informação. A pesquisa aqui apresentada foi realizada utilizando dados coletados junto a 2.666 estudantes do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, em 26 escolas públicas de redes municipais e estaduais de 10 estados brasileiros. Os dados foram coletados no final do ano de 2018.

A pesquisa teve como objetivo verificar como os estudantes de 1º, 2º, 3º, 4º e 5º anos estavam escrevendo palavras que apresentavam diferentes níveis de dificuldade ortográfica, nas 130 turmas de escolas de 13 municípios em que foram coletados os dados de escrita, no final do ano letivo e em escolas avaliadas com baixo ou alto índice de desenvolvimento na educação básica (Ideb). Perguntava-se também em que medida os resultados das análises dariam sustentação à nossa expectativa, segundo a qual uma criança que está numa escola de alto Ideb teria maior probabilidade de evoluir na aprendizagem da linguagem escrita quando comparada às crianças de escolas de baixo Ideb. Os procedimentos da pesquisa incluíram dados de escrita de palavras e frases, bem como dados de leitura e compreensão de palavras e frases dos estudantes participantes. Neste relato somente serão analisados os resultados da escrita de 32 palavras propostas sob a forma de ditado.

Para o leitor que acaso se surpreenda com os objetivos voltados para a escrita de palavras até o 5º ano de escolarização, propomos à sua consideração as muitas dificuldades enfrentadas pela educação no Brasil nos quatro séculos que antecederam a República, em que o analfabetismo foi a realidade dominante e seus avanços mais recentes. O país adentrou o século XX com 65% da população analfabeta, sem um sistema de ensino estruturado de abrangência nacional, salvando-se iniciativas em contextos específicos, como o Manifesto dos Pioneiros (1932). A Constituição Federal de 1988 foi o grande marco na defesa da educação pública e gratuita como um direito de todos. Na década de 1990, além da Constituição Federal, duas outras leis regulamentaram e complementaram o direito à educação: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990. Com a Lei de Diretrizes e Bases (1996), reestruturou-se o sistema nacional de educação definindo dois níveis, Educação Básica e Educação Superior, e a Educação Básica foi dividida em três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. O conceito de educação obrigatória foi estendido da Educação Infantil ao Ensino

Médio. O Ensino Fundamental foi dividido em anos iniciais, do 1º ao 5º ano (de 6 a 10 anos de idade) e anos finais, do 6º ao 9º ano (de 11 a 14 anos de idade).

Nesse contexto, como um dos pilares da organização do Estado Democrático, a Constituição Federal preparou terreno para outras conquistas: o Plano Nacional da Educação (PNE), com a finalidade de direcionar esforços e investimentos para a melhoria da qualidade da educação do país, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2018, e o Custo Aluno Qualidade (CAQ). Uma condição para que o PNE se concretize como política de Estado é o alinhamento aos planos municipais de educação, em que cada plano municipal funcione como um instrumento norteador de políticas públicas locais, tendo definidos objetivos, diretrizes, metas e estratégias a serem alcançadas. O Plano Nacional de Educação (PNE, aprovado em 2014) estabeleceu como Meta 1 a universalização da Educação Infantil para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade (2016) e 50% das crianças com até 03 anos matriculadas em creches até 2024. A meta não foi alcançada em 2020. A meta 5 do PNE buscou enfrentar a dificuldade de alfabetizar crianças nos primeiros anos do ensino fundamental, reafirmando a necessidade de alfabetizar 100% até o fim do 3º ano. Essa meta também não foi alcançada em 2020. A alfabetização continua sendo um campo problemático, já que mais de 20% dos alunos do ensino fundamental estão no nível mais baixo da escala de aprendizagem da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA, 2016).

É consenso nos meios educacionais que a alfabetização não tem sido considerada em grande parte da história do Brasil e que os avanços neste campo são recentes. Os reflexos do acesso desigual à educação agravado pelas desigualdades regionais, podem ser percebidos ainda na atualidade de 6,6% dos brasileiros, entre aqueles maiores de 15 anos, o que representa 11 milhões de analfabetos. O chamado fracasso escolar, materializado nos altos índices de reprovação desde os anos iniciais e nas taxas de evasão escolar nos anos subsequentes, vem sendo estudado há décadas,

sendo que nos últimos 30 anos tornou-se foco central das preocupações dos setores educacionais. Entende-se que resultados pífios na aprendizagem impactam a produção do saber, da cultura, do desenvolvimento científico e tecnológico do país.

CIÊNCIA DA LEITURA E PSICOLOGIA COGNITIVA DA LEITURA

A Ciência da Leitura (Dehaene, 2012; Dehaene, 2013; Maluf; Silva; Madza, 2020; Renabe, 2020; Snowling; Hulme, 2013) resultou das pesquisas mais recentes das Ciências Cognitivas, incluindo evidências principalmente das Neurociências, Psicologia e Linguística. A Neurociência da Leitura, graças ao uso de imagens mentais do cérebro humano ativo quando exposto à aprendizagem do sistema alfabético, vem permitindo avanços importantes na compreensão do processo de ler e por isso vem impactando as práticas de ensinar a ler. No contexto da Ciência da Leitura é possível referir-se, de modo mais específico, à Psicologia Cognitiva da Leitura, que nos explica como nosso cérebro aprende a ler, e conseqüentemente, como se pode ensinar de modo mais efetivo.

Aprender e dominar o sistema alfabético é tarefa fundamental para a criança no início da escolarização. Com menores ou maiores dificuldades, ela precisa superar essa etapa e assim conquistar o mundo da linguagem escrita que lhe abrirá portas para a continuidade escolar e impactará o seu futuro.

Quando se trata de transmitir a outros a linguagem escrita, que todos admitem como sendo uma das maiores invenções na história da humanidade, precisamos ter em mente que os sistemas de escrita foram inventados para registrar a fala, e no caso do sistema alfabético, que é hoje o mais simples e quase universal sistema de escrita, para registrar os sons da fala por meio de letras que representam sons. Assim, o aprendiz da língua escrita em sistemas alfabéticos só avança quando compreende que está utilizando um sistema de representação que grafa os sons da fala (Cardoso-Martins, 2013; Maluf, 2015).

Dispomos hoje de abundantes evidências sobre o papel do desenvolvimento metalinguístico (Maluf; Cardoso-Martins, 2013), sobretudo da consciência fonológica e fonêmica, para facilitar e criar as melhores condições, desde os anos pré-escolares, para aprendizagem efetiva e rápida da linguagem escrita, o que deve ocorrer a partir da linguagem oral.

Todos sabemos que nossa fala se instala sob a forma de um fluxo de sons que não exigem a tomada de consciência da segmentação entre palavras. Contudo, a tomada de consciência da segmentação da fala será uma das maiores dificuldades que se apresentam à criança no início da alfabetização: ela precisará compreender e praticar a segmentação da fala em seus componentes e entender a relação entre os elementos da fala e os elementos da escrita alfabética. A essa habilidade denominamos consciência fonológica e no que se refere aos seus menores elementos, que são os fonemas, denominamos consciência fonêmica.

Dominar a correspondência entre as letras e sons, ou seja, entre os grafemas e os fonemas, requer a capacidade de reconhecer, oralmente, no interior das palavras, as unidades linguísticas sonoras que são os fonemas, que na fala são representados pelo som, e na escrita são representados pelas letras, grafemas. Esse tipo de conhecimento se denomina consciência fonêmica e permite ao aprendiz – criança ou adulto não alfabetizado – compreender como o alfabeto funciona; essa compreensão subsidia o processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

Assim, a consciência fonológica deve ser entendida como a compreensão de que as palavras são formadas por sons ou grupos de sons e que podem ser fragmentadas em unidades menores; em consequência, para ler e escrever em um sistema de escrita alfabético, será necessário entender que cada grafema corresponde a um fonema, ou cada letra corresponde a um som, o que pressupõe a habilidade de refletir e manipular os sons da fala. Como se vê nas pesquisas mais recentes (Lara; Maluf, 2021), as habilidades

metalinguísticas resultam de aprendizagens explícitas, mais frequentemente de natureza escolar. A criança lida com a linguagem, sob forma de recepção, compreensão e produção; inicialmente isso ocorre de maneira espontânea e aos poucos de modo conscientemente controlado.

Abundantes pesquisas (Braibant, 1997; Ehri, 2020) já demonstraram que o conhecimento das letras e a consciência fonêmica são essenciais para a aprendizagem da leitura. A criança pode começar a aprender os fonemas de maneira informal, por meio do reconhecimento das letras, seus nomes e sons, através de jogos e brincadeiras que facilitam o desenvolvimento de habilidades metalinguísticas e impactam a aprendizagem da linguagem escrita. De acordo com Ehri quando um leitor coloca os olhos em uma palavra escrita e conhecida, a pronúncia, o significado e a função sintática são ativados na memória através de conexões grafo-semânticas e viso-fonológicas. O leitor utiliza então estratégias de leitura, na tentativa de compreender: ele procura adivinhar, prever, fazer analogias. Mas só quando o aprendiz compreende o princípio alfabético e suas regras de combinação, ele será capaz de usar a melhor estratégia: a que consiste na leitura automatizada (*sight word reading*) de palavras, que é dominante no leitor fluente.

Nesse processo, o reconhecimento de 4 etapas, que atualmente são muito aceitas na teoria e na prática da alfabetização. A interação visual com a escrita dá origem a uma primeira etapa, denominada pré-alfabética; esta se caracteriza pela ausência de consciência da relação entre letras e sons e reconhecimento incidental de palavras com características visuais da palavra. No percurso de aprendizagem, haveria a transição para a etapa alfabética parcial, em que o aprendiz começa a conectar algumas letras que compõem palavras a alguns sons das palavras que ele ouve; nessa etapa as habilidades de consciência fonológica são utilizadas em nível elementar, posto que ele consegue segmentar algumas palavras em sílabas e isolar alguns sons em início ou em final de palavras. A terceira etapa é a alfabética, na qual os estudantes demonstram domínio

do princípio alfabético e habilidades de mapeamento entre letras e sons, ou seja, grafemas e fonemas, o que os qualifica para escrever palavras isoladas e pequenos textos. A quarta etapa é denominada alfabética consolidada; os estudantes desenvolvem capacidade de reconhecimento automático de palavras, mapeamento ortográfico, domínio de padrões de sílabas e morfemas.

A PESQUISA

Participantes

A pesquisa só teve início após atendidos os critérios éticos compatíveis com a realidade escolar: contato por escrito com o dirigente escolar, agendamento de reunião com diretor e professores para explicação do propósito da pesquisa, compartilhamento do instrumento mostrando sua natureza pedagógica. Os professores receberam orientação sobre como proceder durante a aplicação. Os docentes ficaram também responsáveis por encaminhar aos pais o termo de consentimento livre e esclarecido e receber o documento assinado, autorizando a participação da criança. Somente as crianças autorizadas por meio de um termo de consentimento livre e esclarecido participaram.

Foram coletados dados em 26 escolas de 13 municípios, selecionados por amostragem intencional de conveniência, a partir de um convite encaminhado por meios digitais a coordenadores pedagógicos participantes de um programa de formação de professores alfabetizadores do Governo Federal (Pnaic), explicando que a pesquisa visava conhecer a produção escrita de crianças de 1^o a 5^o ano de escolas públicas, distinguindo as de alto ou baixo Ideb. Foram obtidas respostas de 41 profissionais que manifestaram seu acordo, sendo eles diretores, coordenadores e professores. Caberia a esses assistentes de pesquisa colaborar na determinação das unidades escolares e na aplicação dos instrumentos de avaliação da escrita e leitura dos estudantes. Houve desistências no decorrer

do planejamento e por fim 13 educadores participaram e atuaram na aplicação dos instrumentos.

Na Tabela 1 pode-se verificar o número de alunos participantes, por estado, município, ano escolar e escola de alto ou baixo Ideb:

Tabela 1 – Distribuição dos Alunos participantes por estado, município, ano escolar e escola de alto ou baixo Ideb

Estado	Município	Ano	Nº de participantes escola baixo Ideb	Nº de participantes escola alto Ideb	Total	
AM	MANAUS	1º	13	30	43	
		2º	24	24	48	
		3º	27	24	51	
		4º	25	30	55	
		5º	31	28	59	
	TOTAL		120	136	256	
PE	CORTÊS	1º	17	17	34	
		2º	17	23	40	
		3º	21	29	50	
		4º	17	24	41	
		5º	23	32	55	
		TOTAL		95	125	220
	NAZARÉ DA MATA	1º	30	-	30	
		2º	25	-	25	
		3º	33	-	33	
		4º	32	-	32	
		5º	22	-	22	
		TOTAL		142	-	142
	PAULISTA	1º	45	-	45	
		2º	34	-	34	
		3º	31	-	31	
4º		39	-	39		
5º		62	-	62		
	TOTAL		211	-	211	
PA	SANTARÉM	1º	17	19	36	
		2º	18	29	47	
		3º	28	33	61	
		4º	27	53	80	
		5º	19	34	53	
	TOTAL		109	168	277	
MT	CUIABÁ	1º	12	24	36	
		2º	17	19	36	
		3º	17	23	40	
		4º	28	22	50	
		5º	25	26	51	
	TOTAL		99	114	213	

RELATOS DE PESQUISA EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO
VOLUME 8

GO	ANÁPOLIS	1º	-	47	47
		2º	-	51	51
		3º	-	47	47
		4º	-	42	42
		5º	-	44	44
TOTAL		-	-	231	231
SP	SÃO PAULO	1º	-	26	26
		2º	-	48	48
		3º	-	45	45
		4º	-	45	45
		5º	-	29	29
TOTAL		-	-	193	193
SP	OSASCO	1º	-	38	38
		2º	-	38	38
		3º	-	42	42
		4º	-	43	43
		5º	-	33	33
TOTAL		-	-	194	194
BA	LICÍNIO DE ALMEIDA	1º	-	45	45
		2º	-	45	45
		3º	-	33	33
		4º	-	39	39
		5º	-	40	40
TOTAL		-	-	202	202
MA	JOÃO LISBOA	1º	29	-	29
		2º	30	-	30
		3º	24	-	24
		4º	28	-	28
		5º	23	-	23
TOTAL		134	-	-	134
TO	GURUPI	1º	-	-	-
		2º	-	26	26
		3º	18	23	41
		4º	27	29	56
		5º	30	27	57
TOTAL		75	105	180	180
MG	BELO HORIZONTE	1º	22	18	40
		2º	18	22	40
		3º	18	24	42
		4º	25	19	44
		5º	22	25	47
TOTAL		105	108	213	213
TOTAL			1.090	1.576	2.666

Fonte: Autoras

Como se pode ver, os municípios e tipos de escola foram: 4 capitais (Manaus, São Paulo, Cuiabá, Belo Horizonte) com escolas urbanas, 5 cidades (Santarém, Anápolis, Osasco, Gurupi, Paulista),

consideradas polos regionais e 4 cidades pequenas (Nazaré da Mata, Cortês, Licínio de Almeida, João Lisboa). Em cada município foram escolhidas duas escolas, sendo uma de baixo Ideb e outra de alto Ideb.

Em 11 desses 13 municípios, os instrumentos foram aplicados em duas escolas por município, em todas as turmas do 1º ao 5º ano, com exceção das escolas de Gurupi (TO) e de São Paulo (SP). Em Gurupi (TO), na escola 1 os dados foram coletados nas turmas de 3º, 4º, 5º anos, e na escola 2 nas turmas de 2º, nos 3º, 4º e 5º anos. Em São Paulo, não foi possível aplicação no 1º ano e na escola 2 não foi possível no 5º ano. Os impedimentos resultaram de dificuldades inesperadas no cotidiano escolar.

No 1º ano, 450 alunos participaram da pesquisa, no 2º ano participaram 507, enquanto no 3º ano foram 540 participantes; no 4º ano 594 e no 5º ano, 575, totalizando 2666 alunos participantes. Ao final da aplicação, as provas foram envelopadas e encaminhadas pelos assistentes de pesquisa, via correio, às pesquisadoras.

Instrumentos

As 32 palavras ditadas foram retiradas de Sargiani (2013) e organizadas de modo a diferenciar a extensão (4 a 9 letras), a frequência (alta ou baixa) e a regularidade (regulares e irregulares). São consideradas palavras regulares as que apresentam uma relação unívoca entre fonema/grafema, isto é, cuja conversão é regida por regras. As palavras irregulares são aquelas que apresentam relações ambíguas entre fonema e grafema (Salles; Parente, 2002), nos casos em que um fonema pode ser representado por mais de um grafema no mesmo contexto (tijela/tigela), ou em que uma letra pode representar mais de um fonema (boxe).

Palavras de alta frequência

	Regular	Irregular	
1	Duas	Hoje	9
2	Café	Onça	10
3	Festa	Feliz	11
4	Papai	Homem	12
5	Depois	Mamãe	13
6	Folhas	Cabeça	14
7	Gostava	Muitas	15
8	Colegas	Fazendo	16

Palavras de baixa frequência

	Regular	Irregular	
17	Isca	Boxe	25
18	Vela	Ouça	26
19	Jipe	Açude	27
20	Marca	Leões	28
21	Pesca	Tigela	29
22	Brigas	Higiene	30
23	Batalha	Cigarro	31
24	Chupeta	Admirar	32

Cada uma das respostas dos alunos foi lida duas vezes, por duas pesquisadoras. Em caso de dúvida, contou-se com uma terceira pessoa, especialista em alfabetização, que analisava a escrita e dava a decisão final sobre o nível do aluno. Para o ano da pesquisa a referência nacional do IDEB foi 5,5 no ano de 2018; foi também considerada a pontuação em 2017.

Para avaliação da escrita das palavras foram utilizados critérios baseados na descrição das etapas de Ehri (2013): escrita pré-alfabética, alfabética parcial, alfabética completa e alfabética consolidada. Alfabética completa aqui foi dividida em duas classes: alfabética completa e alfabética intermediária. Na análise, as etapas são denominadas níveis (cf. Anexo 1).

Foi feita uma análise cuidadosa de cada uma das palavras da lista. Para palavras deixadas em branco, atribuiu-se zero pontos.

Palavras consideradas como escrita pré-alfabética (1 ponto para cada palavra). Escrita apresenta ausência de correspondência fonológica entre grafemas e fonemas, podendo ser usadas letras, desenhos ou números de forma aleatória: MLBTA (Duas); BTCLM (Café).

Escrita alfabética parcial recebeu 2 pontos para cada palavra. Escritas que apresentaram pelo menos uma letra correlata a um dos fonemas da palavra foram analisadas mais detidamente e consideradas escritas alfabéticas parciais (exemplo: VL, para VELA; KEHA para COLEGAS; e FTA para FESTA).

Atribuiu-se 3 pontos para escritas alfabéticas completas e 4 pontos para alfabéticas completas intermediárias, que são as que mais se aproximam da alfabética consolidada (5 pontos). São escritas que apresentam algum domínio das regras do sistema ortográfico da língua, de modo crescente. Os erros aparecem em situação em que há necessidade de escolha, em situações em que dois grafemas para representar um mesmo fonema, como em jipe (jipe), onsa (onça), omem (homem), cabessa (cabeça), fazendo (fazendo), box (boxe), assude (açude), tijela (tigela), igiene (higiene) sigarro (cigarro).

O sistema ortográfico estabelece as regras que determinam o uso dos grafemas no registro dos fonemas da língua. A criança do grupo alfabético consolidado compreende que a escrita não representa exatamente os sons da fala e procura se ajustar à forma correta na ortografia do português do Brasil. Trata-se de formas

ortográficas definidas pela tradição ou pela etimologia da palavra, sem regras que justifiquem a escolha de um dos dois grafemas possíveis, em um mesmo contexto. Cada palavra escrita com as características descritas acima recebeu 5 pontos.

A análise considerou como variáveis: o tipo de escola (alto ou baixo Ideb) da escola na qual a criança aprende, e o ano em que ela está matriculada: 1º, 2º, 3º, 4º ou 5º ano.

Além das distribuições dos participantes quanto ao desempenho em cada palavra do ditado, foi calculada a soma por meio da adição dos valores associados a cada uma das 5 categorias de desempenho em cada uma das 32 palavras para cada um dos participantes. Em seguida, foram agrupados os valores nos níveis de classificação, como se vê na Tabela 3:

Tabela 2 – Categorização tendo em vista o total de pontos obtidos na prova

Tipo de escrita	Intervalo	Nível/ classificação
Pré-alfabética	Zero a 32 pontos	01
Alfabética parcial	33 a 64 pontos	02
Alfabética completa	65 a 96 pontos	03
Alfabética completa/intermediário	97 a 128 pontos	04
Alfabética consolidada	129 a 160 pontos	05

Fonte: Autoras

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Passemos agora à análise detalhada dos resultados da pesquisa em discussão.

Para avaliar de forma comparativa o desempenho dos alunos de 1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano na realização do ditado proposto,

calculou-se a pontuação média por Ano Escolar e Ideb Alto ou Baixo. Considerando que na análise estatística a média não pode ser vista sem que se leve em conta também a medida de dispersão em torno dela, calculou-se também o desvio padrão para a amostra aqui trabalhada. Assim, quanto maior o valor do desvio padrão, maior é a dispersão em torno da pontuação média: ou seja, mais heterogênea é a amostra.

Assim, para obtenção dos resultados, foi feita uma análise descritiva da amostra, agrupando-se os dados (número de pontos obtidos no ditado) segundo as variáveis ano escolar e nível de Ideb. A partir desta categorização, foram obtidos a média e o desvio padrão da variável *pontuação no ditado*. Dessa maneira, para cada nível de Ideb calculou-se a pontuação média obtida no ditado e o seu respectivo desvio padrão, segmentando-se também os dados por ano escolar. Portanto foi feita uma análise horizontal (pontuação média por ano escolar) e uma análise vertical (pontuação média por nível de Ideb). Os dados foram então agrupados em duas categorias: grupo de alto Ideb (Ideb igual ou acima de 5,5) e grupo de baixo Ideb (abaixo de 5,5).

Feito o cálculo da pontuação média por nível de Ideb para cada um dos anos escolares, uma primeira pergunta poderia ser respondida: existe nesta amostra uma correlação entre nível de Ideb e pontuação média? Em outras palavras: é possível verificar se para este conjunto de dados a variação da pontuação média acompanha, de alguma maneira, a variação do Ideb?

Buscando aferir o quão correlacionadas estão as variáveis pontuação média e nível de Ideb para esta amostra, calculou-se o coeficiente de correlação de Pearson entre estas duas variáveis. Na Tabela 3 a pontuação média é apresentada por nível de Ideb e Ano Escolar. O teste de Correlação de Pearson foi feito para duas variáveis: Ideb e Pontuação Média, sendo segmentado também para cada ano; varia em módulo, de 0 a 1. Coeficientes positivos indicam que as variáveis são diretamente relacionadas (se uma aumenta, a

outra aumenta e vice-versa), ao passo que coeficientes negativos indicam que as variáveis são inversamente relacionadas.

Resultados da análise da escrita dos alunos de escolas de Alto e Baixo Ideb

Como já foi explicitado, a análise horizontal nos mostra a diferença de desempenho médio nas diferentes séries escolares, ao passo que a análise vertical nos mostra a diferença de desempenho entre as crianças nos diversos níveis de Ideb. Nesta seção, trataremos de fazer essa análise confrontando os dados do grupo de Alto com o de Baixo Ideb, a fim de verificarmos se o comportamento de ambos é similar.

Tabela 3 – Pontuação Média por Ano Escolar e Grupo de IDEB

	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	Pontuação média por grupo
Alto IDEB	84,98	116,98	127,72	139,95	145,34	124,57
Baixo IDEB	49,42	82,54	103,23	128,77	134,53	103,81
Pontuação média por ano	70,36	104,54	117,87	135,28	140,51	116,08

Tabela 4 – Desvio Padrão por Ano Escolar e Grupo de IDEB

	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	Desvio padrão médio por grupo
Alto IDEB	39,23	34,97	30,57	24,06	18,58	36,23
Baixo IDEB	31,00	43,74	45,02	27,52	27,76	46,70
Desvio padrão médio por ano	40,07	41,75	38,92	26,13	23,73	42,08

Fonte: Autoras

Na análise horizontal, a Tabela 3 nos mostra que quanto maior a série escolar, maior a pontuação média (tanto no grupo de Alto quanto no de Baixo Ideb). No grupo de Alto Ideb, por exemplo, enquanto um aluno do 1º ano tem pontuação média de 84,98, no 5º ano essa pontuação é de 145,34 pontos. No grupo de Baixo Ideb, esta tendência se repete: um aluno de 1º ano tem pontuação média de 49,42 ao passo que um aluno de 5º ano tem pontuação 134,53.

Outro dado interessante que a análise horizontal nos mostra é que quanto maior a série escolar, mais homogêneo é o desempenho da amostra. Isso pode ser verificado na Tabela 4, que mostra que o desvio padrão cai especialmente no grupo de Alto Ideb. No grupo de Baixo Ideb, o desvio padrão aumenta até o 3º ano e depois cai no 4º ano, tendo uma ligeira elevação no 5º ano, mas ainda assim abaixo do desvio padrão verificado no 1º ano.

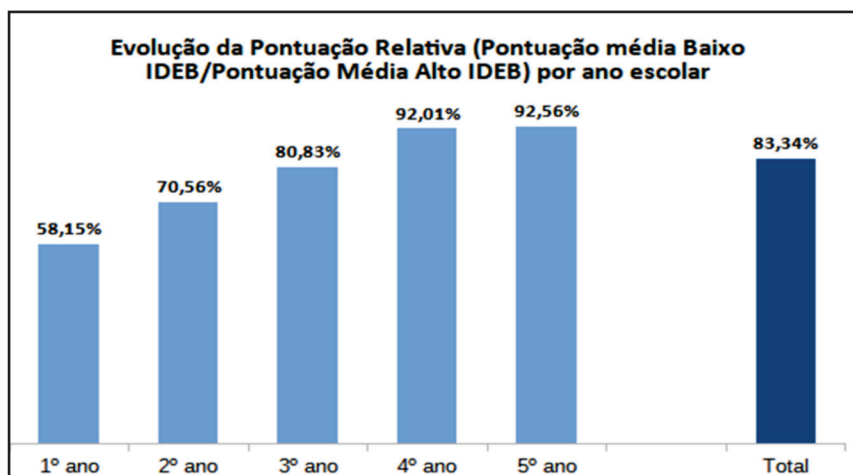
Se a análise horizontal nos mostra uma diferença de desempenho entre as diferentes séries escolares, a análise vertical evidencia uma significativa diferença entre o desempenho de alunos que frequentam escolas de Alto Ideb e aqueles que frequentam escolas de Baixo Ideb. Isso já era esperado, uma vez que o coeficiente de correlação de Pearson quando confrontamos pontuação média e níveis de Ideb é de 0,8171 para toda a amostra, mostrando um nível de correlação muito forte e evidenciando que quanto maior o nível de Ideb, maior tende a ser a pontuação média. Se a pontuação média sobe à medida que o nível do Ideb avança, o desvio padrão recua (correlação de Pearson de $-0,7547$, também muito forte), mostrando que, via de regra, nesta amostra as turmas de escolas com Alto Ideb têm desempenho melhor e são mais homogêneas que as turmas de escolas com Baixo Ideb.

Voltando à Tabela 3, vemos que, na média, um aluno do grupo Alto Ideb tem pontuação média de 124,57, acima dos 103,81 alcançados pelos alunos do grupo Baixo Ideb. Na análise por ano escolar, essa tendência se repete: em todos os anos escolares, os alunos do grupo Alto Ideb têm pontuação média superior aos dos

alunos do grupo Baixo Ideb. No que se refere à heterogeneidade da amostra, a Tabela 4 nos indica claramente que os alunos de Alto Ideb têm desempenho mais homogêneo do que os alunos de Baixo Ideb (o desvio padrão só é maior no grupo de Alto Ideb em relação ao grupo de Baixo Ideb para os alunos do 1º ano, confirmando o que o coeficiente de correlação já mostrava.

Procurando ter uma melhor comparação entre os dois grupos, foi proposto um indicador chamado Pontuação Relativa, que mede basicamente o quanto a pontuação média de um aluno do grupo de Baixo Ideb representa da pontuação média de um aluno do grupo de Alto Ideb. Este indicador corresponde ao quociente entre a pontuação média de um aluno do grupo de Baixo Ideb e a pontuação média de um aluno do grupo de Alto Ideb.

Gráfico 1 – Evolução da Pontuação Relativa (Pontuação Média Baixo Ideb/Pontuação Média Alto Ideb) por ano escolar



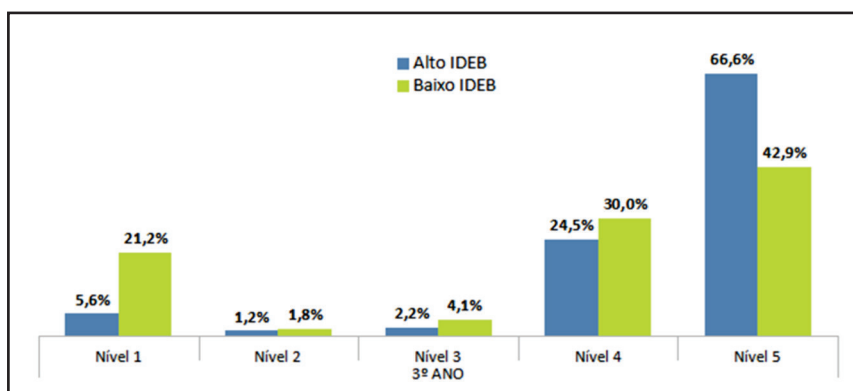
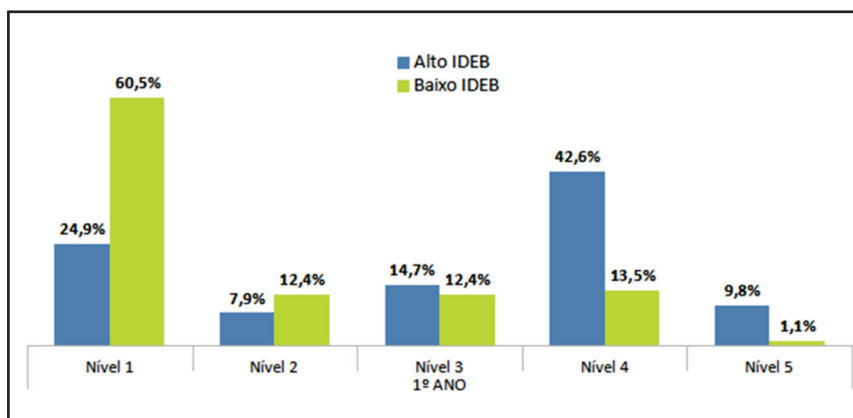
Fonte: Autoras

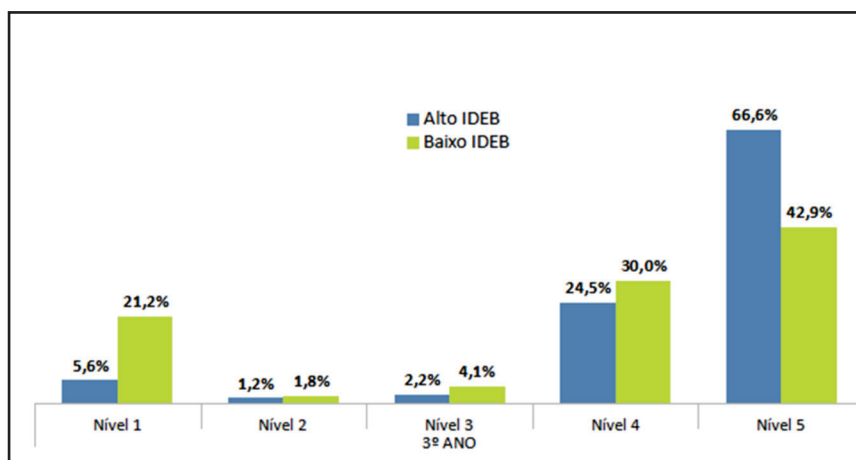
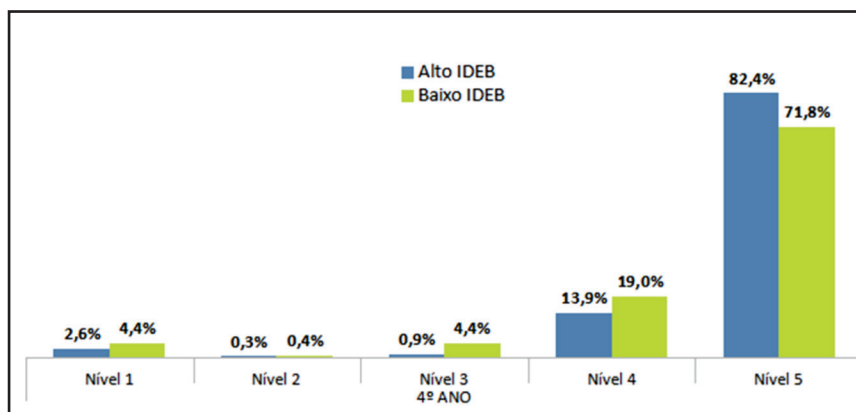
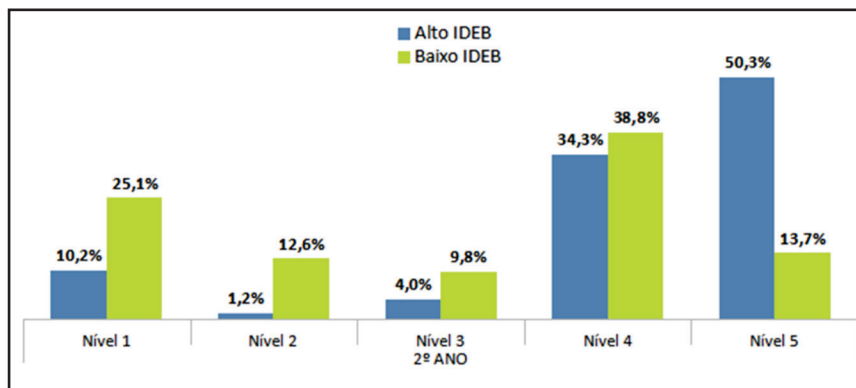
O gráfico acima revela que, no total da amostra, um aluno de Baixo Ideb tem uma pontuação correspondente a 83,34% da pontuação média de um aluno de Alto Ideb. É interessante observar que o indicador de Pontuação Relativa vai aumentando com o avanço das séries escolares: ou seja, a pontuação média de um aluno de

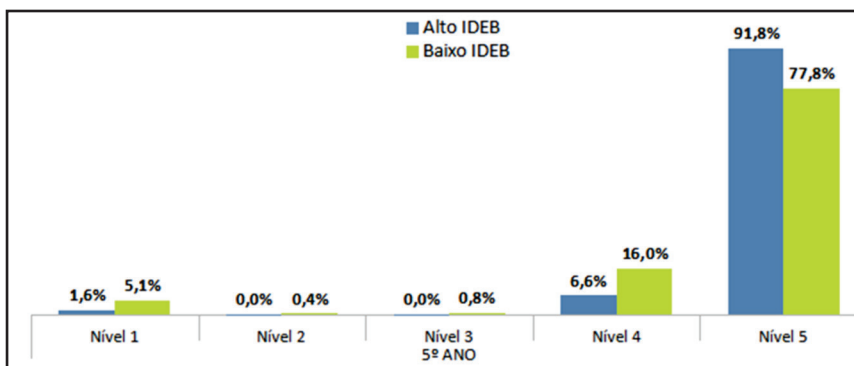
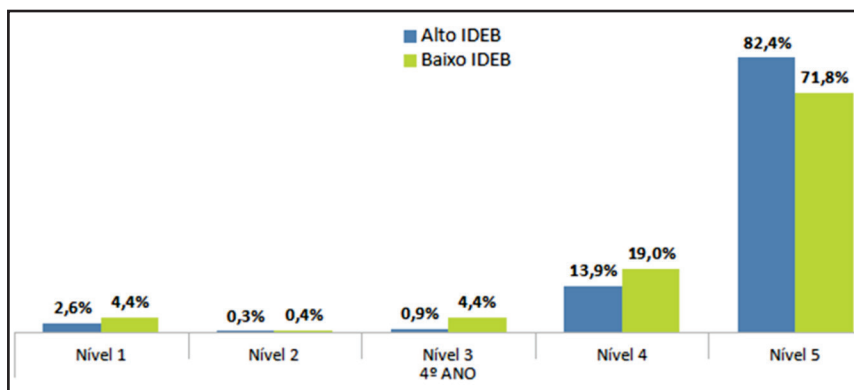
Baixo Ideb se aproxima da pontuação média de um aluno de Alto Ideb à medida que as séries escolares vão avançando.

A análise da distribuição de alunos por nível de escrita ao longo dos anos escolares mostrou que quanto maior o ano escolar, maior é a quantidade de alunos nos níveis de escrita 4 e 5, tanto no grupo de Alto Ideb quanto no de Baixo Ideb.

Os cinco gráficos que se seguem mostram a distribuição dos alunos respondentes ao ditado *por nível de escrita* para cada um dos anos escolares: 1º ano, 2º ano, 3º ano, 4º ano e 5º ano do ensino fundamental.







Fonte: Autoras

Os níveis 1 e 2 são compostos por estudantes que não dominam o princípio alfabético, portanto não sabem ler ou escrever. Nas escolas de Baixo Ideb, 72,9% dos estudantes concluem o 1º ano sem saber ler e escrever palavras, enquanto 32,8% dos estudantes das escolas de Alto Ideb concluem o 1º ano na mesma condição. A maioria dos estudantes das escolas de Alto Ideb (52,4%) conclui o 1º ano com domínio de escrita alfabética consolidada, ou seja, escrevem ortograficamente uma lista de palavras. Considerando-se a capacidade de escrita de palavras com escrita alfabética, com erros ortográficos, esse percentual sobe para 67,1%.

A distribuição dos alunos por níveis de escrita, nos diversos anos escolares, confirma o que a análise da pontuação média já

havia sinalizado. Vejamos o caso do 1º ano, onde a dispersão, medida pelo desvio padrão, é a maior da série de dados tanto no grupo Alto Ideb quanto no Baixo Ideb.

No grupo Baixo Ideb, a pontuação média dos alunos do 1º ano foi de 49,42, com desvio padrão de 31 pontos (correspondente a altíssimos 62,73% da média). Quando observamos no conjunto de gráficos acima aquele correspondente ao 1º ano, essa distribuição bastante dispersa se confirma: embora a média desse grupo esteja no Nível 2 (49,42 pontos), a maior concentração de alunos encontra-se no Nível 1 (60,54% dos alunos). Por que a média, então, está no Nível 2? Por que houve neste mesmo grupo, alunos nos níveis 4 (13,51%) e 5 (1,08%) que *puxaram* a média para cima. Mas a maioria de alunos neste ano está abaixo da média.

No grupo de Alto Ideb, por sua vez, a pontuação média foi de 84,98 pontos no 1º ano (correspondente ao nível ao Nível 3, portanto), com desvio padrão de 39,23 pontos (o que corresponde a 46,16% da média). Observando o gráfico acima correspondente ao 1º ano, verificamos que a maioria das crianças no grupo de Alto Ideb estão acima da média: 42,64% estão no Nível 4; e 9,81% estão no Nível 5. Aproximadamente um terço das crianças, 24,91% no Nível 1 e 7,92% no Nível 2, estão abaixo da média nesta faixa de análise.

Os níveis 1 e 2 são compostos por estudantes que não dominam o princípio alfabético, portanto não sabem ler ou escrever. Nas escolas de Baixo Ideb, 72,9% dos estudantes concluem o 1º ano sem saber ler e escrever palavras, enquanto 32,8% dos estudantes das escolas de Alto Ideb concluem o 1º ano na mesma condição. A maioria dos estudantes das escolas de Alto Ideb (52,4%) conclui o 1º ano com domínio de escrita alfabética consolidada, ou seja, escrevem ortograficamente uma lista de palavras. Considerando-se a capacidade de escrita de palavras com escrita alfabética, com erros ortográficos, esse percentual sobe para 67,1%.

No 2º ano, 11,4% dos alunos concluem o ano escolar sem saber ler e escrever nas escolas de Alto Ideb, enquanto nas escolas

de Baixo Ideb essa taxa é de 37,7%. Quando se considera a escrita ortográfica de palavras regulares, ambos os grupos apresentam um percentual próximo (34,3% nas escolas de Baixo Ideb e 38,8%, nas escolas de Alto Ideb). A diferença se mostra significativa quando se considera o desempenho na escrita de palavras irregulares (50,3% nas escolas de alto Ideb e 13,7% nas escolas de Baixo Ideb).

No 3º ano, os resultados indicam que 21,2% dos estudantes não relacionam escrita e fala nas escolas de Baixo Ideb. Somando-se o percentual de estudantes que compreendem a relação escrita e fala, mas ainda não dominam o princípio alfabético, o percentual dos alunos neste grupo que não sabem ler é de 23,6%. Nas escolas de Alto Ideb, esse percentual é de 6,8% do total de alunos. Por outro lado, vale notar que tanto nas escolas de Alto Ideb quanto nas de Baixo Ideb, mais de dois terços dos alunos estão nos níveis 4 e 5 de escrita a partir do 3º ano.

No 4º ano, 5% dos estudantes de escolas de Baixo Ideb não conseguem escrever palavras: 4,4% dos alunos escrevem palavras com erros ortográficos que comprometem o entendimento do texto. Por outro lado, 90% dos estudantes deste grupo indicam domínio da ortografia da língua portuguesa, patamar próximo dos 96,3% dos estudantes das escolas de Alto Ideb que apresentam o mesmo desempenho.

Os dados do 5º ano, os dados mostram que 3,3% dos alunos das escolas de Baixo Ideb não sabem escrever palavras, enquanto 93% indicam domínio do sistema ortográfico do português. Nas escolas de Alto Ideb, o percentual de estudantes que apresentam proficiência na escrita de palavras atinge 98,4 % do total.

Por outro lado, quando observamos o gráfico referente ao 5º ano, verificamos que tanto no grupo de Alto Ideb quanto no de Baixo Ideb, as amostras se tornam mais homogêneas (91,8% dos alunos de Alto Ideb e 77,8% dos alunos de Baixo Ideb estão no nível 5, confirmando os resultados anteriores apontados pela análise da pontuação média e desvio padrão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo mostra uma correlação forte entre Ideb e pontuação média alcançada pelos alunos. Pode-se observar que o desempenho dos alunos das escolas de Baixo Ideb na realização do ditado proposto neste estudo é inferior ao desempenho dos alunos das escolas de alto Ideb. Isso se deve à soma de diversos fatores, uma parte já explicada na literatura como efeito das condições de ensino propiciadas pelas escolas.

Vale notar, entretanto, que o desempenho tanto dos alunos do grupo Baixo Ideb quanto do Alto Ideb na realização deste ditado melhora à medida que se avança a série escolar na qual a atividade é aplicada. Isto é, a pontuação média alcançada pelos alunos, tanto no grupo Baixo Ideb quanto Alto Ideb, é sistematicamente maior em séries mais avançadas. Este resultado é esperado à medida que a atividade proposta foi a mesma em todos os anos escolares, do 1º ao 5º ano. Dessa maneira, a pontuação média relativa, que mostra comparativamente o desempenho dos alunos do grupo Baixo Ideb em relação aos alunos do grupo Alto Ideb, vai crescendo ano a ano e supera o patamar de 90% ao final do 5º ano.

Além da pontuação média crescente ao longo dos anos escolares, o estudo revelou que o desvio padrão foi decrescente nesta mesma análise, o que evidencia que as turmas dos anos mais avançados tiveram um desempenho mais homogêneo na realização desta atividade quando comparadas com turmas iniciais. Essa homogeneidade ocorre em ambos os grupos, mas é ainda maior nas turmas de Alto Ideb.

Quando, nesta pesquisa, perguntamos se existe diferença significativa de desempenho (para os efeitos deste estudo, medido como pontuação no ditado) entre as crianças que frequentam escolas de Alto Ideb e crianças que frequentam escolas de Baixo Ideb, a resposta foi: sim, há uma grande diferença. Existe uma diferença significativa no desempenho de alunos do grupo Alto IDEB e do

grupo Baixo IDEB. Esta diferença é bem grande nas primeiras séries escolares e vai caindo nas séries mais avançadas.

Considerando os diferentes níveis de alfabetização estabelecidos como parâmetros deste estudo, ou seja, níveis de escrita que crescem de 1 a 5, qual o percentual de crianças por série escolar em cada um desses níveis? O percurso escolar é semelhante ou há diferença quando consideramos a série escolar e o grupo de Ideb?

A resposta sobre o percurso escolar é de que foi possível verificar que séries mais avançadas, além de terem pontuações médias superiores, são também mais homogêneas, especialmente no grupo de Alto Ideb. A heterogeneidade da amostra nos primeiros anos de estudo fica sobretudo evidente no grupo Baixo Ideb, uma vez que grande parte dos alunos têm desempenho inferior à média do seu grupo e ano escolar.

Pode-se afirmar que, embora haja uma similaridade no percurso escolar dos alunos de escolas de Alto e Baixo Ideb participantes deste estudo, existe também uma clara diferença de desempenho entre esses dois grupos. Assim, para esta amostra de escolas analisadas, existe uma forte correlação entre o nível de Ideb e o desempenho dos alunos de 1º a 5º ano do Ensino Fundamental na realização do ditado proposto. Pode-se afirmar também que, em relação às metas de alfabetização estipuladas na BNCC, os resultados deste estudo corroboram que elas não vêm sendo plenamente alcançadas, haja vista que no 2º ano ainda estão aquém do esperado em leitura e escrita.

Por fim, é interessante destacar que a coleta de dados deste estudo foi feita no período anterior à pandemia de covid-19. Assim, é possível que a diferença de desempenho em atividades para medir o nível de alfabetização entre alunos de escolas de Alto Ideb e Baixo Ideb tenha ficado ainda maior, uma vez que não se percebe, a nível nacional, resultados de propostas e políticas que tenham por meta recuperar as perdas educacionais e escolares desse período. Esta avaliação pode ser, inclusive, objeto de novos estudos sobre o tema.

REFERÊNCIAS

- BRAIBANT, J. A decodificação e a compreensão: Dois componentes essenciais da leitura no 2º ano primário. *In*: GRÉGOIRE, J.; PIÉRART, B. (org.). **Avaliação dos problemas de leitura: os novos modelos teóricos e suas implicações diagnósticas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 167-187.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de implementação da Base Nacional Comum Curricular: orientações para o processo de implementação da BNCC**. Brasília: MEC, 2018.
- CARDOSO-MARTINS, C. Existe um estágio silábico no desenvolvimento da escrita em português? Evidência de três estudos longitudinais. *In*: MALUF, M. R.; CARDOSO-MARTINS, C. (org.). **Alfabetização no século XXI: como se aprende a ler e a escrever**. Porto Alegre: Penso, 2013.
- SARGIANI, R. A. Amplitude visuoatencional, consciência fonêmica e desempenho em leitura: um estudo transversal com alunos do ensino fundamental. 2013. 172p. Tese (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, São Paulo, 2013. Disponível em: <https://sapiencia.pucsp.br/bitstream/handle/16068/1/Renan%20de%20Almeida%20Sargiani.pdf>. Acesso em: 04 mar 2019.
- DEHAENE, S. **É assim que aprendemos**. São Paulo: Editora Contexto, 2023.
- DEHAENE, S. **Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler**. Porto Alegre: Penso, 2012.
- EHRI, L. C. Aquisição da habilidade de leitura de palavras e sua influência na pronúncia e na aprendizagem do vocabulário. *In*: MALUF, M. R.; CARDOSO-MARTINS, C. (org.). **Alfabetização no século XXI: como se aprende a ler e a escrever**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 49-81.
- EHRI, L. The science of learning to read words: a case for systematic phonics instruction. **Reading Research Quarterly**, International Literacy Association, p. 1-16, 2020.
- MALUF, M. R. Ensinar a ler: progressos da Psicologia no século XXI. **Boletim – Academia Paulista de Psicologia**, v. 35, p. 309-324, 2015.
- MALUF, M. R.; SILVA, C. R.; MADZA, E. Ciências Cognitivas e pesquisas translacionais em alfabetização. *In*: **Renabe – Relatório Nacional de**

Alfabetização Baseada em Evidências [recurso eletrônico]. Organizado por Ministério da Educação – MEC. Coordenado por Secretaria de Alfabetização – Sealf. Brasília, DF: MEC/Sealf, 2020.

MALUF, M. R.; CARDOSO-MARTINS, C. (org.). Alfabetização no século XXI – como se aprende a ler e escrever. Porto Alegre: Penso, 2013.

LARA, M.; MALUF, M. R. Componentes essenciais na aquisição da linguagem escrita. *LETRÔNICA*, v. 14, e38730, 2021.

RENABE – Relatório Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências. [recurso eletrônico]. Organizado por Ministério da Educação – MEC. Coordenado por Secretaria de Alfabetização – Sealf. – Brasília, DF: MEC/Sealf, 2020.

SALLES, J. F. de; PARENTE, M. A. M. P. Processos cognitivos na leitura de palavras em crianças: relação de compreensão e tempo de leitura. *Psicologia, Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 15, n. 2, p. 321-331, 2002.

SNOWLING, M. J.; HULME, H. C. *A ciência da leitura*. Porto Alegre: Penso, 2013.

ANEXO 1 – EXEMPLOS DE ESCRITA CONSIDERADOS EM CADA CATEGORIA

Pré-alfabética – 01 ponto
Escrita apresenta ausência de correspondência fonológica entre grafemas e fonemas, podendo ser usadas letras, desenhos ou números de forma aleatória: MLBTA (Duas) BTCLM (Café)
Alfabética parcial – 02 pontos
Escrita apresenta uso de correspondência fonema/grafema, porém nem todos os fonemas estão representados. Dificuldade com a construção de sílabas CVC ou CCV. Troca de fonemas por variação linguística. Apresenta mais de um erro em uma mesma palavra. Exemplos: Dua/tuas (duas), feta (festa), papi/papa (papai), depo/tepoi/dipos (depois), fola/fohia (folhas), koleha/coleha (colegas), gotava/cotava (gostava), jip (jipe), ica/isca (isca), fela (vela), maca/marca (marca), biha/briha/bigais (brigas), bataia/patalia/batallia (batalha), cupita/chupta/xupta (chupeta), oije/oj (hoje), ousa/onssa (onça), felhis (feliz), oume/homi/omen (homem), mama/mami (mamãe), cabesa/cabça (cabeça), muinta/muta/munta (muitas), fazedo/fazdo, fasedu (fazendo), bocisi/boks/boqece (boxe), ousa (ouça), leo/loes/leão (leão), tijel/digela (tigela), ijiani/igien/injieni (higiene), sigaro/cigaru/ciharo (cigarro), adinira/dimira (admirar).
Alfabética completa – 03 pontos
Escrita uso de correspondência fonema/grafema, porém nem todos os fonemas estão representados. Dificuldade com a construção de sílabas CVC ou CCV. Troca de fonemas por variação linguística. Apresenta mais de um erro em uma mesma palavra. Exemplos: Dua/tuas (duas), feta (festa), papi/papa (papai), depo/tepoi/dipos (depois), fola/fohia (folhas), koleha/coleha (colegas), gotava/cotava (gostava), jip (jipe), ica/isca (isca), fela (vela), maca/marca (marca), biha/briha/bigais (brigas), bataia/patalia/batallia (batalha), cupita/chupta/xupta (chupeta), oije/oj (hoje), ousa/onssa (onça), felhis (feliz), oume/homi/omen (homem), mama/mami (mamãe), cabesa/cabça (cabeça), muinta/muta/munta (muitas), fazedo/fazdo/fasedu (fazendo), bocisi/boks/boqece (boxe), ousa (ouça), leo/loes/leão (leão), tijel/digela (tigela), ijiani/igien/injieni (higiene), sigaro/cigaru/ciharo (cigarro), adinira/dimira (admirar).

Alfabetica completa/Intermediária – 04 pontos
<p>Escrita indica o uso de correspondência fonema/grafema. Todos os sons são contemplados na grafia. Os grafemas são adequados, respeitando as regras, de acordo com a norma ortográfica do português, exceto situações em que um mesmo fonema pode ser representado por mais de um grafema, sem que haja regras estabelecidas para uma grafia determinada, salvo a etimologia da palavra. Indica consciência fonêmica avançada, com domínio de dígrafos e encontros consonantais.</p> <p>Foram incluídos nesse grupo os erros por variação linguística. Exemplos: gipe, xupeta, oje, onsa, felis, omem, cabessa, fasendo, box, olça, assude, tijela, igiene/hijiene, sigarro, admiriar. Variação linguística: dipois, fazeno, home, leõis, mamãi.</p>
Alfabetica consolidada – 05 pontos
<p>A grafia das palavras indica domínio de padrões de sílaba do português, morfemas. Demonstram consciência fonêmica avançada. Escrita ortográfica, com todos os fonemas representados por grafia correta.</p>

CAPÍTULO 8

LIMITES E POSSIBILIDADES DO USO DA TECNOLOGIA NO ENSINO MÉDIO PRIVADO BRASILEIRO

Maria Fernanda Moreira
Antonio Carlos Caruso Ronca

INTRODUÇÃO

O presente texto é decorrente de uma pesquisa de mestrado que buscou investigar os desafios e as possibilidades do uso da tecnologia por alunos do ensino médio da cidade de São Paulo. Nesta pesquisa foi buscado também identificar como a tecnologia pode ser usada de forma a maximizar a aprendizagem dos alunos.

TECNOLOGIA E SOCIEDADE

A história da tecnologia discorre sobre a narrativa do homem em contato direto com o meio em que vive, transformando-o para a adaptação da vida em sociedade. A partir da história do desenvolvimento humano social e tecnológico, um dos pontos importantes na relação entre a sociedade e o meio, e para o desenvolvimento de novas maneiras de se produzir, foi a Primeira Revolução Industrial (1760-1840). Esta revolução foi o início de um processo subsequente de revoluções sociais, políticas e tecnológicas (Rodrigues, 2019).

Em resumo, é possível observar que, em níveis diferentes e dependendo de inúmeras variáveis, as mudanças sociais que ocorreram como consequência de todas as revoluções industriais refletem tanto na criação física de novas ferramentas, que facilitam o dia a dia dos indivíduos, quanto na profunda modificação da forma como as pessoas vivem, trabalham e se relacionam e que transformaram radicalmente a sociedade (Moreira, 2021).

O QUE É TECNOLOGIA?

A partir da perspectiva da análise histórica, faz-se necessário a reflexão a respeito do que é tecnologia. Kenski (2012, p. 22) defende que:

[...] a expressão 'tecnologia' diz respeito a muitas outras coisas além das máquinas. O conceito tecnologia engloba a totalidade de coisas que a engenhosidade do cérebro humano conseguiu criar em todas as épocas, suas formas de uso, suas aplicações.

Segundo o autor, tecnologia pode ser caracterizada por aquilo que é construído ou criado pelo ser humano, com a finalidade de propor alguma solução à um problema e que, desta forma, pode gerar novos saberes. Portanto, a linguagem, a escrita e outros modos de comunicação podem ser caracterizados como tecnologia (Pinto, 2005). Logo, o termo diz respeito a tudo aquilo que é produzido pelo homem e que pode ter função do desenvolvimento. Esta produção pode ser do tipo material, como um copo, um martelo, uma máquina a vapor, um computador ou pode ser uma produção imaterial, conforme citado acima, como a linguagem, a escrita, os números, entre outros. Desta forma, podemos concluir que a tecnologia faz referência não só a instrumentos, mas também a processos (Moreira, 2021).

Para Kenski (2012, p. 24), o conjunto de:

[...] ferramentas, conhecimentos e princípios científicos que se aplicam ao planejamento, à construção e à utilização de um equipamento em um determinado tipo de atividade, chamamos de 'tecnologia'. Para construir qualquer equipamento – uma caneta esferográfica ou um computador –, os homens precisam pesquisar, planejar e criar o produto, o serviço, o processo. Ao conjunto de tudo isso, chamamos de tecnologias.

Consequentemente, é possível observar que a tecnologia pode ser definida como o produto direto das ações humanas que estão relacionadas a tudo aquilo que é produzido pela inventividade dos homens, na busca constante pelo desenvolvimento e aperfeiçoamento, seja ela intencional ou não. Portanto, apesar da dicotomia que envolve a relação com o seu uso, a tecnologia faz parte do mundo contemporâneo, muitas vezes unindo e tantas outras segregando.

Nesse ponto, existe a necessidade de posicionar o ser humano como um sujeito que não apenas é hereditariamente programado para determinados comportamentos ou que só se adapta à natureza, mas que é agente de transformação do meio a fim de satisfazer suas necessidades, as quais, por sua vez, são também produzidas pelas relações que ele estabelece com o mundo por meio do processo de humanização individual. Esta, produto de inúmeras variáveis, dá-se, entre diversos fatores, pelo uso de diferentes instrumentos e de processos (Moreira, 2021).

Por fim, é importante ressaltar a diferença que existe na utilização dos termos. Ao se referir ao termo tecnologia, há uma generalização sobre o tipo de ferramentas ou processos. Tecnologia pode se referir à escrita, à uma caneta ou ao processo químico da síntese da amônia. Porém ao dizer tecnologia digital, o termo limita o tipo de tecnologia para o que não é analógico, para o que é processo ou instrumento exclusivamente de meios digitais.

Nesse momento, é importante enfatizar a diferença que existe entre o digital e o analógico:

Digital: [...] Que trabalha exclusivamente com valores binários. Que apresenta dados, resultados ou indicações sob forma numérica, por oposição a analógico (ex.: computador, celular, relógio digital). Que é relativo ou envolve tecnologia eletrônica, como computadores ou Internet [...] (Houaiss, 2019).

Analógico: [...] Que envolve medição, armazenamento, operação ou gravação de informações representadas por quantidades físicas que são variáveis contínuas (ex., posição espacial, voltagem etc.) por oposição a digital. Que mostra o passar do tempo por meio de ponteiros rotativos ou recurso similar, em lugar de exibir números em um visor (diz-se de relógio) [...] (Houaiss, 2019).

Portanto, com base nas definições trazidas acima podemos dizer que a escrita ou uma caneta ou lápis podem ser caracterizados como uma tecnologia analógica, pois não apresentam tecnologia eletrônica e apresentam variáveis contínuas. Enquanto um computador, um aparelho celular ou um tablet, são caracterizados como uma tecnologia digital.

TECNOLOGIA DIGITAL E O CONTEXTO ESCOLAR

De acordo com Moreira (2021, p. 19):

A educação, que se dá em meio ao complexo processo entre aprender e ensinar, é uma das bases da formação humana. Essa ação pode ocorrer por meio da socialização de informações e de saberes, a partir de múltiplos instrumentos desenvolvidos e aperfeiçoados durante todo o movimento de construção de conhecimento do sujeito, refletindo na formação de cidadãos que podem vir a se tornar efetivos agentes de transformações.

Indo ao encontro à perspectiva colocada, Barreto (2004) sugere ainda que as ferramentas tecnológicas podem tornar possível a utilização de diferentes métodos, possivelmente eficazes, para o sistema de ensino aprendizagem. De acordo com Chaves (1998), a inserção de ferramentas tecnológicas no ambiente escolar pode ser um fator que estimula o desenvolvimento do raciocínio lógico e a capacidade de inovação dos alunos, influenciando e construindo a identidade do sujeito, trazendo transformações para o indivíduo, em sua subjetividade e visão de mundo.

O uso das tecnologias no ambiente escolar pode vir a expandir as possibilidades na construção e aquisição do conhecimento, já que o acesso às informações pode acontecer em qualquer tempo e espaço. Porém, existem desafios que a instituição escolar enfrenta para aderir a este cenário que se modifica a cada dia, seja para adaptar os espaços ao uso da tecnologia em sala de aula e no ambiente escolar, seja para fazer com que seus alunos se interessem pela ação de aprendizagem em si ou para que os professores estejam formados para o uso de diversos instrumentos tecnológicos de forma competente e crítica.

Com base no que foi trazido acima, vale ressaltar que, apesar do potencial das ferramentas tecnológicas para auxiliar o ensino e aprendizagem, o avanço das tecnologias ocorre de maneira muito rápida e difusa e a educação não necessariamente acompanha linearmente o avanço das tecnologias (Moreira, 2021). No entanto, as instituições escolares e o meio educacional vêm incorporando, com mais ou menos ênfase, o uso de ferramentas e processos tecnológicos como forma de apoio ao ensino e aprendizagem. É importante lembrar que, a incorporação de ferramentas e processos tecnológicos nas instituições escolares depende do nível social e econômico no qual a escola está inserida, portanto, dependendo das características da instituição escolar, esses recursos podem ser mais ou menos acessíveis. Desta maneira, para escolas que dispõem de recursos financeiros, podem ser utilizados em salas de aula muitos instrumentos tecnológicos, a fim de difundir a

possibilidade de um trabalho que suscite ampla significação na educação (Moreira, 2021).

É importante ressaltar que adequar a instituição escolar a uma sociedade caracterizada por sua liquidez, e cuja única certeza é a constante mudança, não é um trabalho fácil. Ao incorporar novas ferramentas e processos tecnológicos não é apenas o espaço físico da escola que está sendo modificado, há mudanças profundas que ocorrem no planejamento escolar, no currículo e nas relações estabelecidas entre todos os sujeitos dentro da instituição. Talvez, uma possível alternativa para essas constantes mudanças seja a de que a estrutura, o currículo e o planejamento da escola possam estar organizados de maneira plástica, tornando possível adaptações e visando o desenvolvimento de habilidades individuais e coletivas (Moreira, 2021).

Nessa perspectiva, o professor é peça chave, pois a sua flexibilidade será refletida nos processos educacionais. Desta maneira, o professor e a instituição escolar necessitam relacionar tecnologias e métodos, em conjunto, de maneira dinâmica, de forma que a integração das tecnologias aos conteúdos programáticos de cada disciplina, promovam a aprendizagem do aluno em seu espaço educacional, e principalmente não se transformem em atividades cristalizadas no tempo, mas que atendam às mudanças constantes. É importante ressaltar, por fim, que a escola e os professores não são apenas mediadores neste processo, eles fazem parte da ação. Isso é, ambos atuam em conjunto com as ferramentas tecnológicas para promover o aprendizado. A tecnologia medeia o aprendizado, o professor atua na significação. Aqui é importante trazer a responsabilidade da instituição escolar na preparação, valorização e formação de seus professores para poder se atualizar de acordo com as novas demandas.

REFERENCIAL TEÓRICO

Para investigar como, possivelmente, a tecnologia pode facilitar a apropriação de conceitos e promover a aprendizagem do aluno de maneira significativa, é necessário compreender e definir o que é a aprendizagem significativa. Com tal objetivo, foram explorados primeiramente o conceito sobre a Aprendizagem Significativa de David Ausubel, e posteriormente a Psicologia Cognitivista e a Psicologia da Gestalt.

APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NA TEORIA COGNITIVA DE DAVID AUSUBEL

O modelo de aprendizagem proposto por Ausubel é baseado na estrutura cognitiva dos sujeitos. Por esse termo compreende-se o conjunto de conhecimentos prévios pertencentes a cada aluno, que o professor deve levar em conta no ato de ensinar. O conhecimento é gradativamente construído por meio das experiências de aprendizagem de cada sujeito, e é organizado por meio de uma estrutura hierárquica na qual conceitos mais amplos se superpõem a conceitos específicos (Ronca, 1994). Ao aprender uma série de novos conhecimentos, estes são assimilados à estrutura cognitiva deste sujeito, sendo que conceitos básicos se tornam guias em um sistema de processamento de informações (Bruce; Weil, 1972 *apud* Monaco, 2002).

APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA, PSICOLOGIA COGNITIVISTA E A PSICOLOGIA DA GESTALT

A Psicologia Cognitivista, que ganhou ênfase na segunda metade do século XX (Schultz, D.; Schultz, S., 1992), é o ramo da psicologia que trata do modo como os indivíduos percebem, aprendem, lembram e representam as informações que a realidade fornece. A Psicologia Cognitivista abrange como principais objetos de estudo os processos cognitivos, a percepção, o pensamento e a

memória, e procura explicar como o ser humano percebe o mundo e como se utiliza do conhecimento para desenvolver diversas funções cognitivas como: falar, raciocinar, resolver problemas, memorizar, entre outras.

Para a Psicologia da Gestalt, a percepção é um processo que se diferencia da sensação. Sensações podem ser caracterizadas como um estímulo externo, que é reconhecido por um receptor sensorial e que aciona uma resposta imediata de características biológicas. Na percepção, entretanto, há a transformação do estímulo externo, que foi reconhecido por um órgão sensorial, por meio do prisma da subjetividade do sujeito, e só então é gerada uma resposta biológica. Isto é, na percepção há a interpretação dos dados exteriores e a transformação destes dados em informação por meio do filtro que é o conjunto de experiências que constituem, de formas diferentes, cada sujeito. Portanto, por meio da sua percepção o sujeito atribui um significado ontológico ao ambiente observado, isso é, cada um enxerga a partir das suas próprias lentes (Köhler, 1947).

PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA

A partir do que foi anteriormente explorado acerca das inquietudes do contemporâneo, difusão e velocidade das mudanças nas características sociais, que são produtos das inúmeras transformações informacionais, comunicacionais e tecnológicas, é importante refletir sobre como ensinar em um mundo de constantes transformações. Quais são os limites e as possibilidades no uso da tecnologia voltada para o ensino, e principalmente, delimitando o problema da pesquisa: como a tecnologia pode ser usada em sala de aula, de forma que ocorra o aprendizado de maneira significativa? Desta forma, a pesquisa, na qual este artigo está baseado, investigou se, ao usar ferramentas tecnológicas educacionais, é

possível fazer com que a aprendizagem seja, de fato, uma experiência mais significativa?

COLETA DE DADOS

A ENTREVISTA REFLEXIVA

O instrumento usado para a coleta de dados foi a entrevista reflexiva que proporciona abertura para que o entrevistador possa compartilhar a compreensão sobre os tópicos abordados com os sujeitos que estão sendo entrevistados. Assim, existe possibilidade da interação reflexiva entre ambas as partes que estão relacionadas no processo (Szymanski; Almeida; Prandini, 2011). Portanto, tanto entrevistado quanto entrevistador têm papéis fundamentais no processo. Ambos são agentes imprescindíveis para o resultado final. As entrevistas foram aplicadas no início do 2º semestre (3º bimestre) do ano de 2020, com os seis sujeitos selecionados segundo os critérios determinados, que estão descritos abaixo.

A ESCOLA

A escola que serviu de contexto para a aplicação das entrevistas foi uma instituição de ensino particular, localizada na cidade de São Paulo.

OS SUJEITOS

Os alunos que foram entrevistados eram do ensino médio e com idade variando de 14 a 17 anos. Em sua maioria pertenciam à classe média e provenientes de famílias residentes na cidade de São Paulo. Para as entrevistas, foram selecionados três alunos pertencentes ao ensino médio da escola:

- 1º ano do ensino médio: 01 (um) aluno selecionado.
- 2º ano do ensino médio: 01 (um) aluno selecionado.
- 3º ano do ensino médio: 01 (um) aluno selecionado.

Para a seleção dos alunos foram levados em consideração os seguintes pré-requisitos:

- a) Média global anual do aluno na disciplina de STEAM acima de 5,0%;
- b) Interesse pelos conteúdos escolares e bom relacionamento com os professores e com os colegas;
- c) Engajamento nas atividades extracurriculares escolares.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

CATEGORIAS

As entrevistas foram analisadas individualmente, de maneira que fossem identificados os significados contidos no discurso. Os aspectos encontrados possibilitaram a construção de categorias de análise agrupadas a partir de suas características mais abrangentes, são elas:

1ª Categoria: Uso da tecnologia pelos professores;

2ª Categoria: Uso da tecnologia pelos alunos;

3ª Categoria: Quando o aprendizado é significativo;

4ª Categoria: O uso inadequado da tecnologia pelos professores;

5ª Categoria: O uso inadequado da tecnologia pelos alunos;

6ª Categoria: O fluxo de informações e a autonomia de navegação dos alunos;

7ª Categoria: Relação aprendizado/tecnologia/contexto remoto (covid-19).

MOMENTOS TECNOLÓGICOS EDUCACIONAIS

A partir da análise dos discursos dos sujeitos, usando as categorias apresentadas acima, ficaram evidenciados dois momentos educacionais tecnológicos, segundo Moreira (2021, p. 74):

Instante Tecnológico Educacional (ITE): faz referência à característica do uso instantâneo da tecnologia aplicada ao momento pedagógico. No termo, é explorado o exato instante em que o sujeito se utiliza da tecnologia para a compreensão significativa de algum conteúdo, em que a tecnologia pode vir a ser utilizada para que haja aprendizado mais significativo. No ITE não são exploradas quais as narrativas anteriores dos sujeitos que constroem suas subjetividades, campo perceptivo e repertório. Logo, o ITE traz em sua definição a visão da tecnologia enquanto ferramenta utilizada em um momento pontual.

Processo Tecnológico Educacional (PTE): o Processo Tecnológico Educacional agrega todas as experiências tecnológicas educacionais vividas pelo sujeito e que contribuíram para a construção das subjetividades, do campo perceptivo e do seu repertório. Portanto, no PTE é relevante o intervalo de tempo que abrange toda a vida do aluno e que conta a narrativa de suas experiências. No PTE a visão tecnológica é mais ampla do que no ITE. No PTE a tecnologia é vista como peça na construção social e permeia a vida dos sujeitos, interferindo na edificação da percepção individual e subjetivação.

A partir da análise, depreende-se que os alunos que apresentam um amplo Processo Tecnológico Educacional (PTE), podem estar mais propensos a atribuir maior significado ao Instante Tecnológico Educacional (ITE). Ou seja, um aluno que construiu um extenso PTE em sua vida, ao se deparar com um determinado momento em sala de aula, por exemplo, quando é possível utilizar

determinada ferramenta tecnológica, o seu vasto PTE pode vir a dar mais sentido àquele ITE específico e, conseqüentemente, pode dar mais sentido ao conteúdo. Portanto, pode-se dizer que o PTE pode ser a base para o desempenho do aluno no ITE. Assim, o PTE implica no ITE, que por sua vez implica no PTE (Moreira, 2021).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise da pesquisa, três ideias podem ser apresentadas à guisa de conclusão:

A. A alienação do PTE sobre o ITE e a conseqüente pasteurização da tecnologia educacional e o aprendizado significativo

É importante ressaltar que a tecnologia digital aplicada à educação pode vir a ter um grande potencial na atribuição de significado aos conteúdos escolares. No entanto, ao dizer que a tecnologia é benéfica ao ensino, sem reflexão sobre as variáveis que estão envolvidas neste processo, encerra um discurso vazio e sem significados, pois a aprendizagem significativa depende de inúmeros fatores. Isolar o Instante Tecnológico Educacional (ITE) do Processo Tecnológico Educacional (PTE) e atribuir à tecnologia característica única de facilitadora da aprendizagem significativa é profundamente reducionista e faz com que o momento pedagógico se descole da realidade, contexto e vivência dos alunos. A tecnologia pode sim vir a ser uma poderosa ferramenta de transformação e atribuição de mais significados aos estudos, porém não é um fator isolado e não deve ser observada como tal. O ITE só faz sentido de ser analisado frente ao PTE e frente às subjetividades, ao repertório, campo perceptivo e vivências dos alunos, bem como ao contexto social no qual os alunos estão inseridos. Portanto, cada sujeito interfere diferentemente na maneira como determinada tecnologia será usada, e a chance de sucesso em sua função de auxiliar o ensino está diretamente relacionada, possivelmente, com o tipo de público que a consome.

Como exemplo sobre o que foi trazido acima, é possível pensar que um aplicativo educacional desenvolvido e usado com muito sucesso em uma escola particular, de um determinado bairro de classe média alta da cidade de São Paulo pode vir a não ter o mesmo sucesso em outra localidade da cidade. É preciso refletir sobre o fato de que a tecnologia educacional não pode ser tratada de maneira superficial e generalista, pois ela não está relacionada apenas com objetos materiais, ou, com aquilo que vemos (computadores, *smartphones*, *iPads*, entre outros), uma vez que suas raízes falam das narrativas pessoais e das vivências dos sujeitos.

Outro exemplo seria a escolha de uma sequência didática, que exige o uso de algum *gadget* ou programa (ITE), em que os alunos precisariam terminar as atividades das aulas em casa ou em outros espaços que não os espaços da escola. Ao selecionar essa sequência didática, cabe refletir sobre o acesso dos alunos à tal ferramenta tecnológica eletrônica: todos os alunos da turma que irão realizar essa atividade possuem, em suas casas, de maneira fácil, essa ferramenta para a execução da atividade? Se não, a atividade pode ser tornar inviável. Outra pergunta fundamental é saber se todos os alunos possuem os instrumentos tecnológicos necessários para a realização da atividade em suas casas, eles dispõem do PTE necessário para a conclusão da mesma?

Desta forma, retomando o que foi trazido no início, só é possível analisar o ITE frente à perspectiva do PTE. A vida e a história de cada sujeito se relacionam e interferem diferentemente na maneira como determinado *gadget* ou programa será usado, e a chance de sucesso em sua função de auxiliar o ensino está diretamente relacionada, possivelmente, com o público que o consome. Pasteurizar as ferramentas tecnológicas, de maneira com que tudo sirva para todos faz com que as tecnologias educacionais, na realidade, não sirvam para quase ninguém (Moreira, 2021).

B. O princípio da exclusão do PTE

Com base na ideia anterior, é possível dizer que a aprendizagem significativa que ocorre por meio do Instante Tecnológico Educacional (ITE) depende profundamente do Processo Tecnológico Educacional (PTE). Isso significa que, quanto mais contínuo o acesso, a vivência e o repertório dos sujeitos em relação aos meios tecnológicos, maiores as chances desse sujeito usar as ferramentas e processos tecnológicos de forma a fazer com que aquele aprendizado seja possivelmente mais significativo. Sobre esse ponto, é importante trazer que, nessa perspectiva, o uso da tecnologia traz para a aprendizagem escolar um fator limitante e excludente. Ferramentas e processos tecnológicos custam dinheiro e, para poder ter acesso, é preciso ter poder aquisitivo. Logo, é possível prever que, aqueles que detêm maior poder aquisitivo, detenham simultaneamente uma possível maneira de obter melhores ITEs.

Nesse ponto, é importante notar que o princípio da exclusão do ITE não diz respeito apenas às condições dentro dos limites físicos da escola. É relevante recordar que os sujeitos provenientes de classes mais baixas, muitas vezes, não possuem em suas casas uma grande diversidade de instrumentos tecnológicos e que, muitas vezes, esses sujeitos não tiveram em suas histórias de vida um vasto contato com diversos *gadgets* que garantisse a construção de um repertório que leva a formação de um PTE rico. Para concluir, é importante deixar claro que, apesar de não ser a única variável determinante no processo, a classe social à qual o sujeito pertence, pode vir a ser determinante para o seu PTE e fazer, dessa maneira, com que o campo de atuação do ITE fique estreito (Moreira, 2021).

C. A dicotomia tecnologia x método avaliativo

Durante o processo da pesquisa, foi possível notar inúmeras menções ao processo avaliativo no discurso dos sujeitos. O processo avaliativo (mais especificadamente, as provas) implica em um grande número de reflexões para os sujeitos que participaram da pesquisa, pois faz parte de uma importante etapa que conversa diretamente com aprovações e reprovações. Para que o sujeito avance para a próxima série escolar, é necessário que ele obtenha notas superiores à média escolar nas provas; para que o sujeito ingresse na universidade que ele escolheu, é necessário ser aprovado na prova do vestibular. Dentro da realidade dos sujeitos entrevistados na pesquisa, essas etapas podem ser traduzidas diretamente como o nível de sucesso que os alunos podem vir a obter em suas vidas. Em outras palavras, conseguir boas notas nas provas escolares pode, segundo a perspectiva dos sujeitos entrevistados, garantir que os alunos mantenham a aprovação para as próximas séries e, para além disso, um bom rendimento nessas etapas de avaliação, pode levar esses sujeitos a ter mais chances de ingresso em uma boa universidade. Esse processo descrito pode levar, segundo a perspectiva dos sujeitos entrevistados, a uma vida de sucesso (na questão financeira) e reconhecimento social. Portanto, há grande preocupação desses alunos, segundo os seus discursos, com a obtenção de boas notas.

Um ponto que chama a atenção no discurso dos alunos é a dissociação dos Instantes Tecnológicos Educacionais (ITE) em relação ao formato e estrutura das provas e do vestibular. Foi possível perceber que os sujeitos não veem, muitas vezes, função, seriedade ou relevância nos ITE, pois, segundo os alunos, no momento decisivo em que as provas são feitas, majoritariamente essas são realizadas no papel, com questões tradicionais que apresentam perguntas sobre determinados conteúdos específicos, o que se afasta dos ITE.

Por definição, os ITE, além de serem realizados de maneira digital, são usados muitas vezes para trabalhar os conteúdos de

maneira integrada e processual, extrapolando ou se distanciando dos conteúdos específicos cobrados nas atividades de avaliações, as provas, segundo os discursos dos sujeitos.

Portanto, com base no que foi trazido, há uma incongruência entre o formato das avaliações e o ITE. Essa incongruência, pode acarretar, nesse contexto, em alunos que apresentem um amplo PTE, e que desqualifiquem os ITE, por não verem função nesses momentos.

Ao pensar sobre a realidade das escolas particulares da cidade de São Paulo, em que há o crescente incentivo das instituições escolares e, principalmente, de empresas do ramo, para o uso de diferentes formas de tecnologia que enriqueçam os ITEs, faz-se necessária a reflexão sobre como incluí-los nos modelos de avaliação dos alunos e no próprio vestibular. Se um dos objetivos do ITE é fazer com que os alunos diversifiquem o formato da aula tradicional expositiva, possibilitando que o aluno seja protagonista do seu aprendizado, a atividade em si, não fala apenas de um único conhecimento específico que será aprendido. Nesse caso, o ITE diz respeito ao processo de aprendizagem, isto é, a como os alunos chegaram à determinada conclusão e qual caminho, dentre diversos, escolheram. As provas de vestibulares, em sua maioria, ainda não contemplam essa perspectiva, pois ainda dizem respeito à apenas uma resposta correta à uma pergunta objetiva.

Nesse ponto é preciso chamar a atenção para o fato de que o Brasil é um país que apresenta uma enorme diversidade de realidades sociais e que, dado que a grande maioria da população não possui acesso à internet ou a instrumentos tecnológicos, vincular as provas de vestibulares a esses instrumentos e realizar um ITE para o acesso dos sujeitos às universidades, seria um processo excludente e elitista, que privilegiaria, majoritariamente, estudantes com um vasto PTE (Moreira, 2021).

Concluindo, a pesquisa realizada pode abrir precedentes para outras reflexões que se relacionam com o assunto. Segundo Moreira (2021, p. 114):

[...] é importante observar qual a influência dos processos tecnológicos na formação dos repertórios e campos perceptivos dos sujeitos. Isto é, como o PTE pode implicar na construção da subjetividade e alterar o olhar do sujeito para o mundo. Outra questão importante que pode ser proposta a partir do tema seria a análise sobre qual o impacto da exclusão ao acesso a processos tecnológicos e à informação na construção da percepção e dos conhecimentos escolares. Os alunos que não têm vivência tecnológica são prejudicados em seu aprendizado e construção de conhecimentos escolares?

Um dos objetivos da pesquisa descrita foi a busca por respostas possíveis para a compreensão do caráter social e psicológico da tecnologia frente à educação. Com o enorme apelo mercadológico em que recentes empresas de tecnologia educacional tentam vender seus produtos para os mais diferentes tipos de escolas, é necessário refletir sobre conceitos como pasteurização educacional, generalizações tecnológicas e, principalmente, sobre a real função da tecnologia frente ao aprendizado significativo dos alunos. A tecnologia em sala de aula não pode servir apenas como embelezamento nas salas de aula, com *gadgets* de última geração, ou também, com um fim em si mesmas. Existem enormes possibilidades na força disruptiva que é advinda da tecnologia, e que pode gerar transformações estruturais profundas na forma como se ensina e se aprende e, principalmente, na forma como a escola está estruturada. O que resta é olhar com criticidade e reflexão para a escolha de novos possíveis caminhos.

REFERÊNCIAS

BARRETO, R. G. Tecnologia e educação: trabalho e formação docente. *Educação & Sociedade*, v. 25, n. 89, p. 1181-1201, 2004.

CHAVES, E. O. C. **Tecnologia e educação: o futuro da escola na sociedade da informação**. Campinas: Mindware Editora, 1998. p. 1-194. Disponível em: <https://smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Formação%20Continuada/Tecnologia/chaves-tecnologia.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2023.

HOUAISS. **Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: um novo ritmo da informação**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.

KÖHLER, W. **Gestalt Psychology**. New York: Liveright, 1947. Primeira publicação em 1929, revisada pelo autor em 1947.

MOREIRA, M. F. **Limites e possibilidades do uso da tecnologia no ensino médio privado brasileiro**. Orientador: Antonio Carlos Caruso Ronca. 2021. 196. Dissertação (Mestrado) – Psicologia da Educação, Psicologia, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2021.

MONACO, R. R. de S.; MONACO, S. A. S. Ausubel e a formação de professores. **Expressão: Revista Científica da Fundação Educacional Guaxupé**, Guaxupé, n. 3, p. 130-136, dez. 2002.

PINTO, Á. V. **O conceito de tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005. 2 v.

RODRIGUES, L. de O. As relações de trabalho e a sociedade. *In: Brasil Escola*. 2019. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/o-trabalho-futuro.htm>. Acesso em: 28 jun. 2020.

RONCA, A. C. C. Teorias de ensino: a contribuição de David Ausubel. **Temas em psicologia**, Ribeirão Preto, v. 2, n. 3, p. 91-95, dez. 1994. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413389X1994000300009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 13 jul. 2020.

SCHULTZ, D. P.; SCHULTZ, S. E. **História da psicologia moderna**. São Paulo: Cultrix, 1992.

SZYMANSKI, H.; ALMEIDA, L. R.; PRANDINI, R. C. A. R. (org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. 4. ed. Brasília: Liber, 2011.

CAPÍTULO 9

POSSIBILIDADES DE BOAS PRÁTICAS NO ENSINO DE MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA

Rita de Cássia Domingues Madormo
Laurizete Ferragut Passos

INTRODUÇÃO

Partindo do pressuposto de que a educação escolar é algo inseparável da vida do sujeito, pode-se argumentar que a forma como é concebida a organização estrutural e curricular dos anos iniciais do Ensino Fundamental pode conduzir a práticas conservadoras ou a práticas inovadoras. Ao considerar que essas práticas são constituídas pelas percepções e ações dos protagonistas, profissionais da educação e alunos, tem-se a possibilidade de repensar a escola, no entendimento de um espaço que oportuniza formação e reflexão (Alarcão, 2002).

Nessa direção, a definição de práticas voltadas para o ensino e aprendizagem da Matemática demanda a compreensão de que se trata de uma prática social que requer envolvimento do aluno em atividades significativas e que a aprendizagem dos seus conteúdos não ocorre por repetições e mecanizações (Nacarato; Mengali; Passos, 2011).

Entende-se, assim, que o conhecimento matemático escolar é essencial para a produção de conhecimento na sociedade da informação e comunicação atualmente estabelecida e, portanto, está imbricado na formação dos sujeitos em espaço escolar, contribuindo ou dificultando o processo de inserção desses sujeitos na sociedade (D'ambrósio, 2012). Com base nessa afirmação, os educadores devem priorizar a contextualização dos conteúdos, integrando-os à vivência dos educandos. Para isso, é necessário que os professores tenham formação adequada e desenvolvam atividades criativas, de modo a contribuir para a construção do conhecimento matemático.

São perceptíveis e amplamente debatidas pelas sociedades científicas e órgãos governamentais as dificuldades que são enfrentadas por alunos, professores e sociedades organizadas na direção de impulsionar uma aprendizagem efetiva dos conteúdos dessa disciplina.

Refletir sobre as boas práticas de professores que ensinam matemática nos anos iniciais do ensino fundamental e suas relações com a formação dos professores a partir da revisão da literatura, permite alcançar novas estratégias para melhor compreensão das características do trabalho desses professores e, especialmente, compreender de que forma articulam os saberes necessários para sua atuação docente numa perspectiva ativa, aberta, plural e conectada aos desafios contemporâneos.

Desse modo, o artigo em pauta decorre da pesquisa de mestrado desenvolvida pela primeira autora e que foi guiada pela questão: *Como as dissertações e teses tratam as questões envolvendo as práticas consideradas bem-sucedidas de professores que ensinam matemática nos anos iniciais do ensino fundamental?* Verificar os aspectos que envolvem as experiências bem-sucedidas dos professores na produção analisada pode contribuir para a compreensão dos impactos que tais práticas docentes promovem na aprendizagem dos alunos.

Ressalta-se que o objetivo deste artigo é fornecer resultados da pesquisa realizada, socializar argumentações e considerações que surgiram em virtude de sua efetivação, bem como possibilitar o direcionamento de estudos posteriores.

A REVISÃO SISTEMÁTICA

A pesquisa nos desafia a refletir sobre nossas ações frente aos nossos objetos de investigação, o que é de suma relevância para um pesquisador, por isso precisamos buscar descobrir o que já se produziu sobre esses objetos. De acordo com Ferreira (2002), a opção metodológica de pesquisadores que se voltam para o levantamento do conhecimento produzido e os desafios de se pesquisar o que ainda não se sabe a partir do levantamento e avaliação do conhecimento sobre determinado tema, possibilita alicerçar o estudo e ampliar as possibilidades de compreensão do objeto de investigação.

Na visão de Ferreira (2002), o *Estado da Arte* como abordagem metodológica *visa a* interação com a produção acadêmica através da quantificação e da identificação de dados bibliográficos, com o objetivo de mapear essa produção em um período, local e área de produção delimitados. Diversos pesquisadores da Educação Matemática, campo aqui abordado, têm se dedicado ao mapeamento de pesquisas na área e mostrado avanços nesse formato de investigação.

A pesquisa aqui apresentada possui uma abordagem qualitativa e utiliza como procedimento a Revisão Sistemática da Literatura (RSL). Couto (2018) esclarece que o uso da RSL na educação pode trazer uma série de vantagens e alternativas para a pesquisa nessa área do conhecimento, como a descoberta de vários olhares sobre uma temática pesquisada, obtendo uma pluralidade de entendimentos que, mesmo que se apresentem conflitantes, darão ao pesquisador uma visão mais ampliada do objeto a ser investigado. Em nosso processo metodológico, visamos identificar e descrever

quais foram os critérios estabelecidos pelo pesquisador analisado, no que se refere à construção do *corpus* de sua pesquisa, bem como à metodologia e análise de dados. Posteriormente, desenvolvemos categorias de análise que possibilitaram identificar as diferentes perspectivas e enfoques, situando, assim, como se encontra o tema investigado no período entre 2010 e 2020.

O PLANEJAMENTO DA REVISÃO SISTEMÁTICA

O objetivo geral deste estudo é analisar e sintetizar a literatura existente que aborda possibilidades de práticas bem-sucedidas de professores que ensinam matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental e sua relação com a formação de professores. Foram contempladas dissertações e teses publicadas no Brasil entre os anos de 2010 e 2020, com enfoque principal nas práticas no ensino da matemática desenvolvidas por professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental. Nesse contexto, objetivamos examinar as principais contribuições dessas pesquisas para a elaboração de análises e discussões acerca do tema em questão, assim como sinalizar os aspectos não abordados no período analisado.

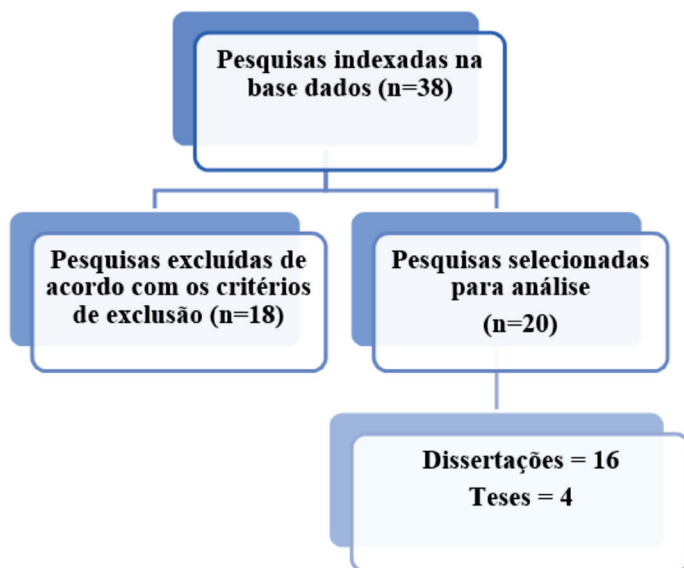
Além da questão principal já anunciada, outras foram incorporadas: *O que está sendo abordado nas pesquisas sobre possíveis práticas de ensino da matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental? O que os trabalhos analisados revelam sobre as boas práticas de professores no ensino de matemática? Quais são os indicadores de boas práticas no ensino da matemática ressaltados nas pesquisas analisadas? Quais são os aspectos de uma prática docente considerados promotores de aprendizagem nesses estudos? Das características que podem ser identificadas nas práticas pedagógicas de Matemática, revisadas nos estudos levantados, quais podem ser consideradas bem-sucedidas nos anos iniciais do Ensino Fundamental? O que os estudos analisados revelam sobre as relações entre a formação do professor e as boas práticas no ensino de matemática nos anos iniciais?*

O levantamento de teses e dissertações teve por finalidade conhecer e apresentar os tipos de produções científicas existentes e relacionadas a este tema. O recorte metodológico centrou-se nas pesquisas dos Programas de Pós-Graduação em Educação situados nos diversos estados brasileiros e publicadas nas Bibliotecas Digitais e Bancos de Publicações de Teses e Dissertações das respectivas Instituições de Ensino Superior (IES).

A escolha do período decorreu do considerável crescimento de pesquisas na área da matemática nos últimos anos, tornando assim um campo aberto para discussões e tendências. Isso justifica a importância da análise do que se tem produzido a fim de descrever quais rumos, características e possibilidades essas pesquisas trazem para o campo científico, uma vez que são inúmeros os programas de graduação e pós-graduação que possuem uma significativa produção em diferentes campos dentro da área da Educação. O repertório foi formado por 20 pesquisas, sendo 16 dissertações e 4 teses.

No processo de triagem que resultou esse conjunto de pesquisas, foram utilizados os descritores: “boas práticas”, “matemática”, “formação de professores” e “anos iniciais do Ensino Fundamental”. Considerando a finalização das etapas de condução dos dados, apresentamos na Figura 1 um fluxograma deste processo.

Fluxograma 1 – Filtragem de resultados das bases de dados eletrônicas



<https://docs.google.com/document/d/1tVOP52FIJdoLJA9HoYybT-eAratGWr-i/edit?usp=sharing&ouid=106554943088134603661&rtpof=true&sd=true>

Fonte: Elaborado pelas autoras (2022).

A CONDUÇÃO DA REVISÃO SISTEMÁTICA

Nesse ponto, a busca se concentrou nas bases de dados mais conhecidas e alimentadas pelas universidades brasileiras: a BDTD (Biblioteca Digital de Teses e Dissertações) e o Catálogo da Capes. Os critérios de exclusão dos trabalhos encontrados com o uso dos descritores estabelecidos foram, de início, as pesquisas não pertinentes ao tema, o objetivo da pesquisa ou as que não contemplavam o recorte de tempo definido.

A partir desse ponto, iniciamos uma pré-análise dos resumos, a fim de organizar e sistematizar os materiais para posterior análise. Portanto, os trabalhos que não versavam sobre possibilidades

de boas práticas no ensino de matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental foram descartados. Ao todo, foram consultados 38 trabalhos na pré-análise, e selecionados 20 deles para o escopo final.

Na análise dos resultados verificados na primeira busca, pode-se verificar o número relevante de pesquisas publicadas. Posteriormente, consideramos importante ampliar a análise para pesquisas que também tratassem da relação entre boas práticas e a formação de professor.

A definição dos descritores é outra parte importante de uma RSL, pois são eles que norteiam a busca abrangente dos objetos relacionados ao tema investigado (Sampaio; Mancini, 2007). Tais indicadores foram o suporte para as análises posteriores. Portanto, as palavras-chaves, operadores e descritores utilizados nessa etapa de levantamento foram: “boas práticas” AND “matemática” AND “formação de professores” AND “anos iniciais do Ensino Fundamental”.

Inicialmente, a busca consistiu em fazer um levantamento bibliográfico no banco de teses do sítio eletrônico da Capes. Este recurso possibilita ao pesquisador obter informações a respeito do título selecionado, tais como, nome do autor, nível (Mestrado ou Doutorado), instituição, data de defesa, orientador, biblioteca depositária, palavras-chave, área(s) do conhecimento, banca examinadora, linha(s) de pesquisa, agência(s) financiadora(s), idioma(s), dependência administrativa e o resumo. Utilizando a expressão “*práticas bem-sucedidas em matemática*” no campo “assunto”, realizei a busca nos anos de 2010 a 2020.

O processo de filtragem de pesquisas, agora, focou em trabalhos que apresentavam possibilidades de práticas bem-sucedidas de professores que ensinam matemática e no que estes trabalhos revelaram sobre a formação qualificada dos professores participantes. Dessa maneira, voltamos ao banco de teses e dissertações e pesquisamos as que se encaixavam no recorte redefinido. Verifi-

camos que eram encontradas quando se utilizavam as expressões “matemática”, “anos iniciais do ensino fundamental”, “boas práticas” e “formação de professores”. Identificamos títulos contendo expressões como “matemática nos anos iniciais”, “boas práticas”, “matemática no início da escolarização”, “formação”, “formação de professores”, “formação inicial”, “pedagogia”, “pedagogos”, termos semelhantes que motivaram a leitura dos respectivos resumos.

Neste ponto, retomamos o objeto de estudo desta dissertação com o intuito de examinar as principais contribuições para a questão pesquisada e apontar questões a partir da análise, bem como sinalizar para aquelas que foram silenciadas.

Escolhidos os textos, o próximo passo foi a busca pelos textos integrais, onde foi possível detectar pesquisas cujo foco de investigação não convergia com os fins deste estudo e/ou não atendia aos critérios de inclusão e validade metodológica definidos *a priori*. Assim, chegou-se ao conjunto dos 20 trabalhos já anunciados (4 teses e 16 dissertações) e que compuseram o escopo de análise.

O mapeamento do material que compõe o *corpus* desta pesquisa foi realizado entre os meses de junho de 2021 e janeiro de 2022. Foram analisadas as características das teses e dissertações elaboradas em Programas de Pós-Graduação do território brasileiro, considerando a temática desta pesquisa.

De posse dos textos integrais dos trabalhos, procedemos à organização dos documentos obtidos para a organização dos critérios de análise. De acordo com Franco (2008), esta é fase de *pré-análise*.

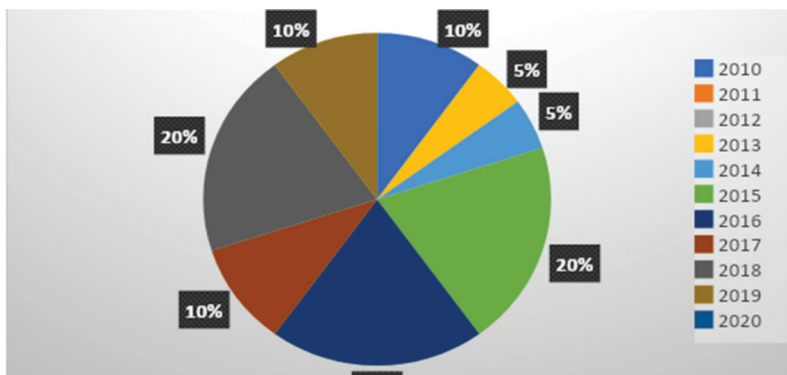
Nesse momento realizamos a leitura da introdução, metodologia e considerações finais das teses e dissertações obtidas, sendo cada leitura seguida do respectivo fichamento e, por fim, a criação de categorias de análise. Para a identificação destas categorias, utilizamos o referencial metodológico da análise do conteúdo segundo a perspectiva de Bardin (2016). As pesquisas foram categorizadas em quatro eixos temáticos considerando o objeto de estudo principal de cada uma das vinte pesquisas localizadas. Na perspectiva

da análise de conteúdo, apoiamo-nos também em Fiorentini e Lorenzato (2016, p. 139-140) ao esclarecerem que a vantagem deste método está no fato de “que as categorias construídas emergem do material em análise, e não da literatura propriamente dita, embora, nesse processo, o diálogo com a literatura e outras formas de classificação seja conveniente e necessário”.

CARACTERÍSTICAS GERAIS DAS PESQUISAS MAPEADAS

As pesquisas que compõem esta RSL estão concentradas no período de 2010 a 2020, conforme resultados obtidos pelos critérios de inclusão e exclusão adotados. No Gráfico 1, destacamos o percentual de trabalhos identificados por ano. Podemos verificar que a maioria das pesquisas se agrupam nos anos de 2015 (20%), 2016 (20%), 2018 (20%) e em 2011, 2012 e 2020 não foram encontrados trabalhos relacionados à temática.

Gráfico 1 – Percentual de trabalhos identificados por ano



Fonte: Elaborado pelas autoras (2022)

Com o levantamento das teses e dissertações, entre os anos de 2010 a 2020, identificamos publicações em educação matemática que apresentam possibilidades de boas práticas no ensino da matemática nas cinco regiões do Brasil. Como é possível observar na Tabela 1, a região Sudeste representada na presente pesquisa

é responsável pela maioria dos estudos selecionados nesta investigação, seguida das regiões Nordeste e Sul, ambas com a mesma quantidade de pesquisas. As regiões Norte e Centro-Oeste apresentaram o menor número de pesquisas.

Tabela 1 – Distribuição das pesquisas por regiões/estados

REGIÃO/ESTADO	TESE	DISSERTAÇÃO	TOTAL
CENTRO-OESTE			01
Distrito Federal (DF)	-	01	
NORDESTE			03
Sergipe	-	02	
Bahia	-	01	
NORTE			01
Amazonas (AM)	-	01	
SUDESTE			12
São Paulo (SP)	04	08	
SUL			03
Paraná (PR)		01	
Santa Catarina (SC)		01	
Rio Grande do Sul (RS)		01	

Fonte: Elaborado pelas autoras (2022)

Quanto a filiação dos pesquisadores, os estudos estão divididos entre instituições públicas (oito estaduais e cinco federais) e privadas (7). Os trabalhos estão distribuídos geograficamente em quatro regiões brasileiras: Sudeste (12), Sul (3), Nordeste (3), Centro-Oeste (1) e Norte (1), conforme destacado no Quadro 1.

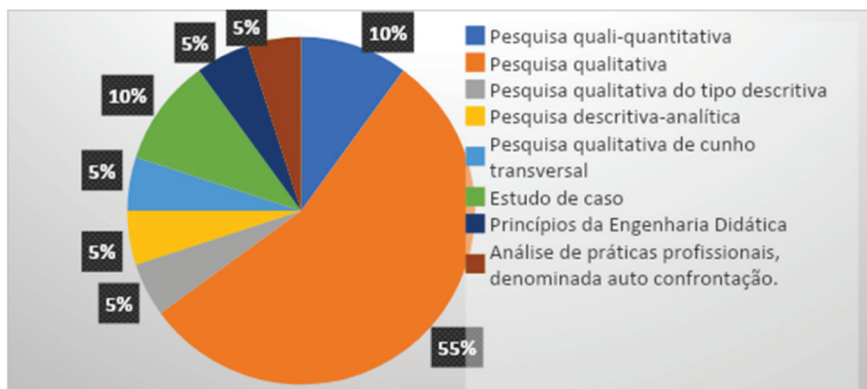
Quadro 1 – Organização dos trabalhos de acordo com as regiões brasileiras e a instituição

Região	Tipo de Instituição	Instituições/Quantidade
Sul (3 pesquisas)	Pública	– UFPR – PPG em Teoria e Prática de Ensino
	Privada	– PUCRS – PPGE em Ciências e Matemática – UNIVALI – PPG em Educação
Sudeste (12 pesquisas)	Pública	– UNESP – PPG em Educação Matemática – UNESP – PPG em Educação para a Ciência – UNESP – PPG em Educação – UNESP – PPG em Docência para a Educação Básica – UNESP – PPG em Educação – UNESP – PPG em Educação Matemática – UNESP – PPG em Docência para a Educação Básica – USP – PPG em Educação
	Privada	– PUCSP – PPG em Educação: Formação de Formadores – PUCSP – PPG em Educação Matemática – PUCSP – PPG em Educação Matemática – UNITAU – PPG em Educação
Centro-Oeste (1 pesquisa)	Pública	– UFAN – PPG em Educação
Norte (1 pesquisa)	Privada	– UnB – PPG em Educação
Nordeste (3 pesquisas)	Pública	– UFS – PPG em Ensino de Ciências e Matemática – UFS – PPG em Ensino de Ciências e Matemática – UFB – PPG em Educação

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Quanto à abordagem metodológica de pesquisas utilizadas nas teses e dissertações analisadas no presente estudo, demonstramos a seguir, no Gráfico 2, o percentual de instrumentos utilizados.

Gráfico 2 – Tipos de pesquisa quanto à abordagem metodológica



Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Em relação aos aspectos metodológicos, observa-se a expressividade do uso da abordagem qualitativa, evidenciando a relevância singular desta abordagem, já que permite visualizar os movimentos didático-pedagógicos, os quais viabilizam a compreensão da interação professor-aluno, além de como o professor ensina e como o aluno aprende. Esse movimento, em sala de aula, possibilita o pensar teoricamente, envolvendo o processo de práxis presente na atuação do professor.

Para a análise qualitativa, realizamos uma síntese dos dados e uma análise dos conteúdos por categorização, buscando encontrar confluências e divergências, bem como elaborando compreensões mais aprofundadas e considerações sobre os estudos analisados (Richardson, 2012). Assim, com base em Bardin (2016), definiu-se as quatro categorias temáticas que estão sintetizadas na Tabela 2.

Tabela 2 – Categorias para análise

Categoria	Autor	Tese	Dissertação Acadêmica
Categoria (I): Crenças e Concepções de Professores no Ensino da Matemática	CUNHA, L. F. A. F.		01
	FAXINA, J.		01
Categoria (II): Saberes para o Ensino de Matemática e sua Relação com as Boas Práticas	ANDRADE, A. M.	01	
	CIRÍACO, K. T.	01	
	CUNHA, D. R.		01
	MONTIBELLER, L.		01
Categoria (III): Estratégias e Recursos no Ensino de Matemática que possibilitam as boas Práticas	CALDAS, S. D. T.		01
	CRIADO, L. L.		01
	GUALDI, A. P. H. S.		01
	LIMA, F. C.		01
	MURARO, M. I.		01
	SANTOS, G. B.		01
	SANTOS, J. F.		01
	TENÓRIO, V. O.		01
Categoria (IV): Práticas Promotoras de Aprendizagem no Ensino da Matemática	AZEVEDO, S. A. A.		01
	FAUSTINO, A. C.	01	
	LIMA, S. M.	01	
	MARCIANO, L. C.		01
	MARQUES, W. C.		01
	SILVA, F. B. A.		01
Total		04	16

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

OS ACHADOS DAS PESQUISAS

Quanto às temáticas das investigações, considerando-se os objetivos delineados, os trabalhos foram agrupados em quatro categorias conforme observado na Tabela 2.

No primeiro agrupamento, verificamos que Cunha (2014) buscou apontar os facilitadores e os agravantes que podem influenciar na busca por boas práticas de ensino, segundo análise aplicada aos participantes da pesquisa da Cesgranrio, realizada em 2011. Identificou em sua análise que os professores contextualizam o conteúdo e identificam esse procedimento como uma boa prática, sugerindo que seja trabalhada a ressignificação da matemática no curso de formação de professores, tendo um olhar diferenciado na bagagem que os futuros docentes trazem consigo, evitando assim, que o ensino da matemática seja reforçado com argumentos negativos que venham a enfraquecer o seu real objetivo.

Faxina (2017) realiza uma pesquisa que visa destacar a importância de a escola proporcionar aos alunos práticas em que possam criar, analisar, estabelecer relações, representar e validar seu pensamento lógico e também ressalta a importância da reflexão sobre o pensar e o fazer matemática na escola, principalmente para os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O segundo agrupamento contempla pesquisas que investigam os saberes para o ensino de matemática e sua relação com as boas práticas. Os dados apresentados na pesquisa de Cunha (2010) reforçam o quanto é fundamental que o professor tenha clareza dos conteúdos que irá ensinar, pois será a partir dessa estrutura que dependerá todo o processo de ensino e de aprendizagem em sala de aula. O autor (Cunha, 2010) sinaliza que a falta de conhecimentos específicos do professor sobre os conteúdos matemáticos se revela como outro obstáculo a ser vencido durante a realização do curso de Pedagogia, sinalizando a necessidade de se repensar a organização curricular.

Montibeller (2015) também aponta fragilidades em termos da aprendizagem de conceitos matemáticos para os professores em formação inicial, o que pode interferir no processo de aprendizagem discente. No trabalho de Andrade (2015) são ressaltadas as representações assumidas e as práticas de ensino utilizadas em sala de aula pelas professoras investigadas, as quais indicam conhecimento matemático insuficiente para que as docentes realizem o letramento matemático no 1º ciclo, sobretudo, pelo pouco domínio acerca do conhecimento matemático, além de outras questões periféricas. Para o autor (Andrade, 2015), esses dados podem contribuir para a manutenção do problema da falta de domínio do conteúdo a ser ensinado que se avoluma com o passar dos anos.

Na tese de Ciríaco (2016) é ressaltada a potencialidade do compartilhamento das práticas profissionais, como também das discussões coletivas entre professores atuantes para amplificar e enriquecer o processo de ensino. O espaço se mostra importante para a permanência na profissão e contribui de forma significativa para a formação docente, possibilitando o cultivo de boas práticas de ensino que favoreçam a aprendizagem dos alunos.

No terceiro agrupamento foram selecionados os trabalhos de Tenório (2010), Gualdi (2015), Santos (2015), Santos (2016), Caldas (2016), Lima (2018), Criado (2018) e Muraro (2019). Tenório (2010) destaca a importância da ludicidade, enaltecendo a sua relevância como estratégia didática para favorecer a aprendizagem escolar, a fim de que as crianças possam se sentir motivadas a participar mais ativamente das atividades propostas dentro do contexto escolar. Também destaca a limitação na formação dos professores para a implementação de tais estratégias de ensino. Nesse sentido, as políticas públicas voltadas para o processo educacional deveriam priorizar a temática do lúdico.

Gualdi (2015) destaca que a construção do conhecimento matemático ocorre nas vivências cotidianas do aluno, nos momentos em que utiliza estratégias pessoais para resolver seus problemas.

No entanto, para que o aluno tenha iniciativa para resolver desafios, é necessário que seu interesse seja mobilizado pelo professor, que deve assumir o papel de incentivador e orientador desse processo de construção de conhecimento centrado no aluno.

Para Santos (2015), o enfoque recai sobre a relevância de se investigar os saberes e práticas docentes acerca da relação entre a arte com a matemática nos anos iniciais do ensino fundamental. Na pesquisa de Santos (2016), o lúdico é apresentado como dimensão das ações educativas, ressaltando que a ludicidade como repertório pedagógico na aprendizagem matemática possibilita o interesse efetivo e a mudança no âmbito educacional.

A pesquisa desenvolvida por Caldas (2016) evidencia as práticas em que canções são usadas na educação matemática e as contribuições que os professores atribuem a essas práticas, além de examinar as concepções que possuem acerca da presença do lúdico em atividades desse tipo.

Lima (2018) apresentou o desenvolvimento de atitudes positivas e de autoconfiança em relação à matemática, em alunos do 4º e 5º ano, por meio do uso de problemas não estruturados. Para solucionar esses problemas não estruturados, que têm um perfil de enigma, os alunos eram instigados a utilizar seus conhecimentos prévios para formular questões e construir resoluções em grupo, como um quebra-cabeça verbal. No estudo de Criado (2018), os games são pensados a partir de um viés pedagógico, devendo contemplar requisitos de usabilidade e atratividade, alinhados aos objetivos de ensino; por isso, devem ser bem planejados para que promovam, de fato, a aprendizagem dos alunos.

Muraro (2019) analisa a Sala de Aula Invertida (SAI) nas aulas de matemática no 5º ano do ensino fundamental e salienta que a sala de aula tradicional vem sendo cada vez mais desafiada a se reinventar. Diante dos desafios que a educação formal vem sofrendo, torna-se cada vez mais urgente a busca por metodologias que possibilitem uma melhor formação intelectual do indivíduo.

O último agrupamento congrega os trabalhos que investigaram as práticas promotoras de aprendizagem no ensino da matemática. Marques (2013) entrevistou professores e alunos para revelarem suas experiências no ensino e aprendizado da matemática. Os resultados indicaram que o ensino da matemática praticado por essas professoras está, em boa parte, marcado pela carência de apoio organizacional e pela falta de materiais de apoio.

Silva (2009) investiga de quais formas o professor pode estimular o desenvolvimento da criatividade matemática e verificou que as atividades estavam baseadas em situações-problema que desafiavam os estudantes e permitiam a exposição de suas ideias e formas de pensar. Apareceram mais indícios de comportamentos e/ou ações que potencializam, de alguma forma, o desenvolvimento da criatividade dos estudantes.

Lima (2017) investigou como se configuram as práticas pedagógicas de professores no contexto didático da resolução de problemas, e verificou que, desenvolver práticas pedagógicas que assumam a matemática como componente de alfabetização, requer a criação de um ambiente de aprendizagem mediado pelo diálogo, leitura e escrita, em que a comunicação e a produção de significados sejam centrais.

Na pesquisa de Faustino (2018) ressalta-se que aprender a dialogar e a matemática de forma dialógica são ações conectadas com a promoção e a manutenção dos princípios democráticos em nossa sociedade. Quando a criança aprende matemática em uma interação dialógica, ela também aprende a respeitar os outros estudantes e as perspectivas que são diferentes da sua. Marciano (2018) investigou as concepções de professores a respeito do Cálculo Mental (CM) e características de suas práticas de ensino, evidenciando que para a maioria das docentes participantes da pesquisa, o CM envolve a utilização de diversas estratégias de resolução em que o aluno deve escolher a estratégia mais adequada de acordo com a situação e as características dos números

envolvidos. É um cálculo realizado com rapidez e sem a presença de nenhum tipo de registro escrito.

Azevedo (2019) investiga a capacidade dos estudantes do 1º ano do ensino fundamental para desenvolver competências argumentativas em matemática sobre o conteúdo estudado. A partir das análises das atividades da sequência didática ficou evidente que as dialéticas envolvidas nas situações didáticas favoreceram o desenvolvimento de competências argumentativas pelos estudantes, propiciando a apropriação de conhecimentos relacionados à resolução de problemas do campo aditivo.

No que diz respeito aos referenciais teóricos e conceituais mobilizados nas diferentes pesquisas, identificamos uma pluralidade deles. Em uma busca de estabelecer agrupamentos quanto às fundamentações teóricas mobilizadas nas pesquisas, podemos apontar que são destacados autores dos campos da Educação e da Educação Matemática como Brito (2006), Brocardo e Serrazina (2008), Chi e Glaser (1992), Dante (1988), Danyluk (2015), Duval (2012), Echeverría (1998), Echeverría e Pozo (1998), Imenes (1989), Kamii (1995), Lorenzato (1995, 2008, 2012), Mayer (1992), Moysés (1997), Nacarato e Passos (2003), Nacarato *et al.* (2009), Onuchic (1999), Pais (1996), Pavanello (1993, 2004), Polya (1995), Pozo (1998), Smole e Diniz (2014), Zabala (1998), Zunino (1995) e, de modo mais específico, os da Teoria das Situações Didáticas (TSD) de Brousseau e da Teoria dos Campos Conceituais (TCC), os da História Oral e Método Arqueológico, os da Teoria do Conhecimento e dos Mundos de Popper, Teoria da Representação de Lefebvre, conceito de *pertencimento*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Delineada com o objetivo de elaborar compreensões sobre o conhecimento produzido em nível de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, entre os anos de 2010 a 2020, na esteira do tema Possibilidades de Práticas no Ensino de Matemática nos Anos Iniciais

do Ensino Fundamental, a pesquisa explorada no presente texto analisa dados decorrentes da Revisão Sistemática da Literatura e extraídos dos 20 trabalhos identificados, sendo 16 dissertações e 4 teses.

O processo de leitura, fichamento e análise das pesquisas selecionadas possibilitou uma organização em quatro categorias temáticas: (I) *Crenças e Concepções dos Professores no Ensino da Matemática*, (II) *Saberes para o Ensino de Matemática e sua Relação com Práticas Bem-Sucedidas*, (III) *Estratégias e Recursos no Ensino da Matemática que Possibilitam as Práticas Bem-Sucedidas*, (IV) *Práticas Promotoras de Aprendizagem no Ensino da Matemática*.

A análise dos trabalhos evidenciou algumas tendências nas concepções identificadas e que se referem à preocupação com a formação inicial de um professor para que assuma postura crítica, reflexiva, transformadora e com propósito emancipatório.

Mesmo preocupados em buscar novos métodos e aproximar o conhecimento matemático à nova proposta de ensino que requer uso de novas linguagens e tecnologias, os estudos sugerem que o ensino bem-sucedido se fundamenta em uma epistemologia da prática e é compreendido como um processo de agir e pensar acertadamente na sala de aula, de tomar decisões sábias diante dos imprevistos e de escolher maneiras alternativas de ensinar conteúdo e de interagir com os alunos. Esses dados nos levam a concluir que é urgente a ampliação de pesquisas desta natureza que possam evidenciar a necessidade de uma formação matemática para os futuros professores dos anos iniciais que contemple não somente o conhecimento de procedimentos para ensinar matemática, mas também os conhecimentos referentes aos fundamentos da matemática.

Como possibilidades de boas práticas no ensino da Matemática nos estudos analisados, os pesquisadores destacaram a criação de oficinas capazes de propiciar maior interação aluno e professor, e a utilização de material didático interessante e contextualizado,

o que ressalta a importância de o professor extrapolar os conhecimentos já assimilados. Outro aspecto destacado diz respeito à formação dos professores e ao fato de ser necessário considerar a busca da aprendizagem contínua, a fim de fortalecer e ampliar as discussões sobre estratégias para o ensino da matemática, como os games, ludicismo, estratégias de dramatização, de problematização para estimular a participação dos estudantes, como também o uso de reforço positivo, elogiando e ressaltando para o grupo as qualidades de todos os alunos em relação às suas aprendizagens.

As sugestões para mudança das práticas voltam-se para a valorização de momentos de diálogo e reuniões para os professores discutirem e refletirem sobre sua postura em relação ao ensino da matemática em sala de aula, além da participação em grupos de estudos, palestras, grupos de leituras. Também são indicados o planejamento intencional a partir do que os estudantes já sabem e do que precisam aprender, assim como formas de melhorar a comunicação entre eles e prover *feedback* de modo individual e coletivo, para que possam assumir uma nova postura frente à aprendizagem.

A partir das considerações dos autores, podemos destacar que é na sala de aula que se manifesta não somente o conhecimento matemático do professor, mas também são exteriorizadas as suas crenças e concepções sobre a matemática e o seu ensino. Por trás de cada modo de ensinar, esconde-se uma particular concepção de aprendizagem, de ensino, de matemática e de educação. O modo de ensinar sofre influência também dos valores e das finalidades que o professor atribui ao ensino da matemática, da forma como concebe a relação professor e aluno e, além disso, da visão que tem do mundo, da sociedade e do homem (Fiorentini, 2016).

Tendo em vista que a matemática tem caráter universal, especialmente evidenciados pelos avanços na ciência e na tecnologia, faz-se necessário sua obrigatoriedade no currículo escolar, porém de uma forma renovada, dinâmica e atrativa ao aluno. Segundo Montibeller (2015), é o pedagogo quem diretamente trabalha com

a disciplina da matemática nos primeiros anos de escolarização da criança e quem vai oportunizar a construção dos saberes matemáticos no coletivo, a partir do saber já formalizado. A prática docente não é apenas transmissão de saberes socialmente construídos, uma vez que é a sala de aula o palco de atuação e experimentação desses ditos saberes sociais.

O processo de ensino e de aprendizagem da matemática, necessita recorrer à capacidade e ao empenho de todos, alunos, professores e demais envolvidos no processo educacional para melhorar o padrão *ensinar-aprender matemática*. Nesse contexto, políticas públicas educacionais, escolas, professores, alunos e comunidade devem se preocupar em conhecer o ambiente em que se encontram para procurar avançar em relação ao modelo tradicional de ensino (Imenes, 1994; Ponte, 2002; Chacon, 2003; Druck, 2003; Fiorentini, 2016).

Como expectativa de pesquisas futuras, entendemos que a continuidade de investigações sobre possibilidades de boas práticas poderá contribuir para avanços no ensino e aprendizagem da matemática nos anos iniciais. É preciso que possamos entender como essas práticas se constituem, sob quais referências, condições e que resultados alcançam. Nesse sentido, detalhar e conhecer melhor práticas como as relatadas no *corpus* desta pesquisa parece fundamental.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. Escola reflexiva e desenvolvimento institucional – que novas funções supervisivas? *In*: FORMOSINHO, J. (org.). **A supervisão na formação de professores I** – da sala à escola. Porto: Porto Editora, 2002. p. 217-237.

BARDIN, L. **Análise do conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

COUTO, A. L. **Adoecimento de docentes na educação básica: uma revisão sistemática da literatura**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/10903>. Acesso em: 20 dez. 2021.

FERREIRA, N. S. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 257-272, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vPsyhSBW4xJT48FfrdCtqfp/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 ago. 2021.

FIORENTINI, D. *et al.* O professor que ensina matemática como campo de estudo: concepção do projeto de pesquisa. *In*: FIORENTINI, D.; PASSOS, C. L. B.; LIMA, R. C. R. (org). **Mapeamento da pesquisa acadêmica brasileira sobre o professor que ensina matemática: período 2001-2012**. São Paulo: FE/UNICAMP, 2016. p. 17-41.

NACARATO, A. M.; MENGALI, B. L. S.; PASSOS, C. L. B. **A matemática nos anos iniciais do ensino fundamental: tecendo fios do ensinar e do aprender**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SAMPAIO, R. F.; MANCINI, M. C. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Revista Brasileira de Fisioterapia**, São Carlos, v. 11, n. 1, p. 83-89, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbfis/v11n1/12.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2022.

SILVA, E. R. P. **Métodos para revisão e mapeamento sistemático da literatura**. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

SESSÃO 4

FORMAÇÃO

CAPÍTULO 10

PERCURSOS NARRATIVOS DE FUTUROS PROFESSORES NO BRASIL E EM PORTUGAL

Rui Neves
Jane do Carmo Machado

INTRODUÇÃO

O aporte (auto)biográfico, como uma nova epistemologia da formação, traz em si um viés formador com potencial de transformação pessoal e coletiva, entre outras coisas, ao permitir a tematização da vida num percurso que propõe uma relação dialética entre rememorar o passado a partir do presente, apontando perspectivas para o futuro. Larrosa (2014) frisa que este saber é adquirido na forma como se responde aos acontecimentos que alguém vive ao longo da vida e aos sentidos que lhes são atribuídos. Como afirmam Jovchelovitch e Bauer (2015), compreender uma narrativa não é apenas acompanhar a sequência cronológica dos acontecimentos, mas é também reconhecer outras dimensões expressas pelas funções e sentidos contidos na história narrada.

Assim, neste estudo, vinculado à pesquisa em curso intitulada “Narrativas na formação de professores – percursos na construção de saberes profissionais, desenvolvida por investigadores da Universidade Federal Fluminense e Universidade Católica de Petrópolis¹ no Brasil e da Universidade de Aveiro, Portugal”, as narrativas dos

1 A Universidade Católica de Petrópolis participou da pesquisa até julho de 2018.

estudantes, futuros professores, surgem como objeto de reflexão, de formação e de (auto)formação. Pois, considera-se que, a partir delas, esses estudantes têm a possibilidade de retomar os sentidos atribuídos às escolhas que os levaram a optar pela profissão de professor. Nesse mergulho e nessa aproximação das narrativas, emerge como pertinência desocultar as subjetividades que estão na base das escolhas dos estudantes em serem professores. Presente e passado se cruzam e abrem caminhos para que possam pensar sobre o futuro, futuro como professores. Torna-se importante no percurso de formação de professores que os estudantes tenham a oportunidade de, ao narrar as suas próprias histórias individuais, possam revisitar e reconstruir suas experiências e percepções de modo a significar e encontrar sentidos objetivos e subjetivos para as suas escolhas.

METODOLOGIA

Como nos mostra Nóvoa (2010), as novas perspectivas teóricas e metodológicas trazidas pelas abordagens autobiográficas viabilizam a escuta de vozes silenciadas e de espaços e situações não considerados, num caminho mais dialógico na relação com o mundo e a ciência e a formação.

Tipo de estudo

Identificando-se como um estudo de natureza qualitativa, importa acentuar o papel das narrativas individuais no contexto da recolha de dados e os procedimentos de análise de conteúdo (Bardin, 1977) no seu tratamento. Para Benjamin (2012, p. 37), “[...] o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo que veio antes e depois”. Nessa direção, a lembrança narrada pode subtrair os acontecimentos das contingências do tempo, mostrando as semelhanças e analogias entre passado e presente inscritos nas linhas do atual e permitir novas reflexões sobre ela, ou seja, há uma presentifi-

cação do passado, que, ao se materializar na narrativa, permite sua reconstrução a partir de perspectivas do presente. Mas, para além disso, Ferrarotti (2014), nos primórdios da discussão sobre o método biográfico, acrescentava que a biografia sociológica não é apenas uma narrativa de experiências vividas, mas é também uma microrrelação social, pois se todo o indivíduo é uma reapropriação singular do universo social e histórico que o rodeia, pode-se conhecer o social por meio desta especificidade irredutível da práxis individual.

Objetivos do estudo

Este estudo tem como objetivo central:

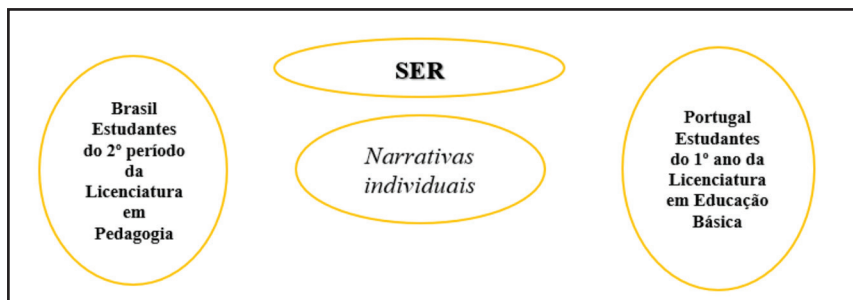
Problematizar a formação inicial de professores, considerando os seus percursos de formação de professores, a partir da inserção no curso de formação de Professores em Pedagogia no Brasil e na Educação Básica em Portugal, tendo como ponto de partida as vozes dos sujeitos em formação.

Campo de Pesquisa

Com foco nas vozes dos inquiridos em 2 universidades, Universidade Católica de Petrópolis (UCP) e Universidade de Aveiro (UA), incide sobre os dados provenientes de narrativas de estudantes, futuros professores nos dois países participantes, Brasil e Portugal.

Design do estudo

Figura 1 – Esquema do design do estudo



Fonte: Autores

Para o estudo das questões associadas ao processo complexo e subjetivo de escolha de curso e/ou futura profissão, as abordagens centradas nas histórias de vida, nas narrativas e nos métodos (auto)biográficos têm um papel fundamental. Isto porque, como destaca Bragança (2008), quem narra traz sempre o contexto e os processos de constituição de sentidos de sua narrativa. Assim, os estudantes, futuros professores, a partir de suas narrativas individuais, apresentam como optaram e chegaram ao curso de formação de professores, significando as suas escolhas.

Quadro 1 – Fundamentação do estudo

<p>Novas relações espaço-temporais.</p>	<p>Novas possibilidades de integração de reflexões, experiências, sentimentos, saberes e aprendizagens.</p>	<p>Contextualização institucional e social da produção de sentidos sobre o processo de formação de professores.</p>
---	---	---

Fonte: Autores

A análise de conteúdo interpretativo (Bardin, 1977) foi a base de tratamento dos dados, identificando fatores associados às referências marcantes nas narrativas dos estudantes.

Figura 1 – Imagens das narrativas (UA)

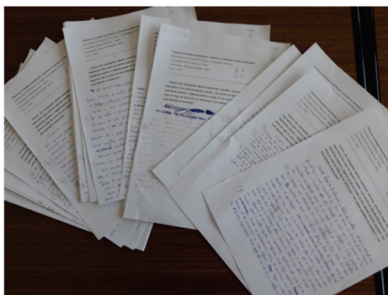
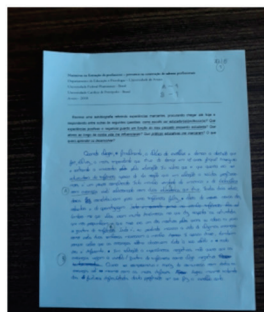


Figura 2 – Narrativas (UA)



Fonte: Autores

Participantes

No contexto do Brasil, os dados² foram recolhidos no ano de 2016, na Universidade Católica de Petrópolis, por meio de registros narrativos de 34 estudantes (29 do sexo feminino e 5 do sexo masculino) da Licenciatura em Pedagogia, dos quais são apresentados três. Para a construção dos registros narrativos, a questão apresentada aos estudantes foi a seguinte: *Como chegou ao curso de formação inicial de professores e o que espera dessa formação?*

Em Portugal, os estudantes inquiridos em janeiro de 2017 foram 41 (4 do sexo masculino e 37 do sexo feminino), todos da Licenciatura em Educação Básica da Universidade de Aveiro. A questão colocada a esses estudantes para a construção dos registros narrativos foi: Escreva uma autobiografia, referindo experiências marcantes, procurando chegar até hoje e respondendo, entre outras, às seguintes questões:

2 Parte dos dados recolhidos no ano de 2016 na Universidade Católica de Petrópolis foram objeto de discussão no 6º Congresso Ibero-Americano em Investigación Cualitativa (Almeida et al., 2017).

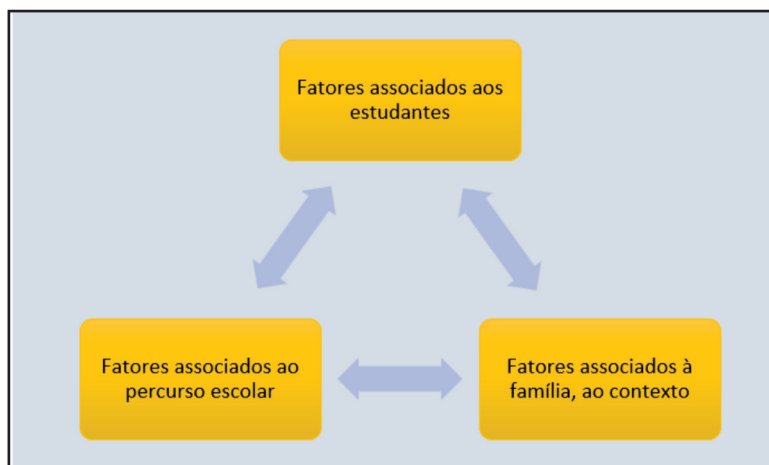
Como escolhi ser educador(a)/professor(a)? Que experiências positivas e negativas guardo em função do meu passado enquanto estudante? Que atores ao longo da minha vida me influenciaram? Que práticas educativas me marcaram? O que quero aprender ou desenvolver?

Embora o tópico inicial para a construção das narrativas tenha sido apresentado de modo diverso nas universidades participantes (brasileira e portuguesa), especialmente ao se considerar os contextos e os sujeitos participantes, preservou-se o objetivo proposto para a deflagração das narrativas dos estudantes, futuros professores, no sentido de trazer à tona as próprias perspectivas individuais, salvaguardando a subjetividade presente em cada uma delas.

TRATAMENTO DOS DADOS

Com base numa “leitura flutuante” (Bardin, 1977) do conteúdo das narrativas, emergiu um conjunto de categorias, que apesar da forte relação entre si, prefiguram razões e diferenças das narrativas individuais. O esquema 1 sintetiza o conjunto de 3 categorias de análise dos dados constantes das narrativas.

Esquema 1 – Conjunto de 3 categorias de análise de conteúdo



Fonte: Autores

RESULTADOS – DIFERENTES ANÁLISES, O MESMO FUNDO

Neste estudo, optou-se por apresentar os resultados de dois modos. Os resultados do Brasil são apresentados a partir de três narrativas completas, e os de Portugal, a partir de diversos fragmentos de narrativas. Tal opção metodológica atende aos pressupostos teóricos da abordagem (auto)biográfica.

Uma visão dos resultados no Brasil

Em função dos três registos narrativos apresentados, podemos identificar dois grandes grupos de análise: i) focado nas dimensões determinantes para a escolha do curso de formação e outro ii) focado nas dimensões relacionadas com as expectativas e percepções sobre o curso que frequentam.

Narrativa 1

Quando penso como cheguei à conclusão de escolher o curso de formação de professores, Pedagogia, logo me lembro da avó do meu marido. Quando começamos a namorar ele já estava cursando a faculdade de direito e várias vezes quando eu chegava a casa dele, a sua avó estava ajudando-o nos trabalhos da faculdade. Ela estava sempre disposta a ensinar, a orientar, sempre muito paciente. Antes de começar o curso de Pedagogia, prestei vestibular para o curso de Administração e alguns dias depois já estava estudando. Três meses depois de ter iniciado o curso, percebi que não era o que eu queria para mim, mas mesmo assim conclui o primeiro período, tranquei a matrícula nesse curso e decidi fazer Pedagogia. Acho que a cena da avó do meu namorado ensinando ficou na minha memória e, de algum modo, influenciou a minha decisão para mudar de curso e escolher ser professora. Tive o apoio do meu marido e aqui estou no segundo período, apaixonada cada dia mais pela minha futura profissão e espero quando formar possa contribuir bastante para a educação do nosso país. Apesar de não ter sido a minha escolha inicial, hoje só tenho que agradecer a Deus por ter me dado a oportunidade de estar fazendo esse curso que tanto estou aprendendo e amando (Roberta, Licenciatura em Pedagogia).

A narrativa de Roberta traz cenas vividas pela aluna durante sua vida cotidiana que, embora no momento em que ocorreram não suscitaram quaisquer reflexões e relações com sua futura escolha profissional, tais situações podem ter sido determinantes para sua inserção na carreira docente, tal como relata: “*a cena da avó do meu namorado ensinando ficou na minha memória e, de algum modo, influenciou a minha decisão para mudar de curso e escolher ser professora*”. Aponta ainda os outros caminhos e escolhas que muitos alunos fazem, cursando outras faculdades antes de optarem pelo curso de Pedagogia. Tal situação pode estar relacionada ao frágil reconhecimento do curso, devido às condições de organização, validação de currículos e de práticas e da profissão de professor, especialmente no Brasil (Gatti, 2014; André, 2015a, 2015b). Essa fragilidade do status do curso parece exigir que os estudantes sempre considerem o apoio de alguém mais próximo (pai, mãe, avó, marido...) para poderem validar a sua escolha (“*Tive o apoio do meu marido...*” – Roberta) como se tal apoio fosse determinante para a inserção e a permanência no curso escolhido. A expectativa sobre o curso não está centrada apenas no exercício pontual da profissão, mas que essa atividade mesmo sendo realizada individualmente possa contribuir para algo bem maior que é a educação no próprio país. Roberta ainda lança mão das palavras: *apaixonada* e *amando* para se referir ao curso e a escolha pela profissão de professor, o que leva a inferir que a cada dia consegue validar a sua escolha como sendo a que no futuro lhe fará feliz e realizada. Agradece a Deus também a oportunidade de estar cursando Pedagogia, pois havia feito uma escolha anterior não feliz pelo curso de Administração, chegando a cursá-lo por alguns meses. Esse agradecimento pode estar não só relacionado à própria religiosidade de Roberta, mas também ao facto de muitos estudantes, por inúmeras razões, estarem cursando faculdades que não refletem escolhas mais adequadas e, muitas vezes, não terem a possibilidade, tal como Roberta, de mudarem, fazendo outras opções.

Narrativa 2

Quando me perguntam o porquê de ter escolhido o curso de Pedagogia, a resposta logo me vem à cabeça, é sempre a mesma e bem curta: "Gosto muito de trabalhar com crianças, tenho muita paciência para explicar". Mas, pensando melhor sobre como vim parar nesse curso, tenho outras razões. Tive uma professora muito apaixonada pelo que fazia, com muita paciência, criatividade e carinho, ela nos ensinava cada passo na alfabetização. Muitas vezes ela chegava à sala de aula com várias atividades diferentes, músicas, filmes, para que pudéssemos aprender de uma forma prazerosa. Logo que terminei o ensino médio, sabia o que iria fazer, mas fiquei em dúvida entre Psicologia e Pedagogia. Percebi que Pedagogia preenchia todos os requisitos que eu queria, então resolvi entrar nesse curso. Hoje me encontro no curso certo para mim, me inspirando muito na minha professora de alfabetização Renata que ainda mantenho contato. Quero sempre me superar e, no futuro, ser uma docente tão boa quanto ela (Dora, Licenciatura em Pedagogia).

A narrativa de Dora remete imediatamente ao facto de optar primeiramente por *gostar de trabalhar com crianças e de ter paciência*. Tal constatação faz parte do rol de características apontadas como adequadas ao perfil de professores da educação básica. No decorrer da narrativa, lembra-se com muita afetividade de uma professora da classe de alfabetização que marcou positivamente a sua trajetória escolar pelo modo que exercia sua prática docente. Mesmo relatando que passou por um momento de dúvida em relação à escolha do curso, conseguiu fazer a opção certa, tendo como inspiração e modelo de profissional a tal professora da alfabetização.

Em ambas as narrativas, é possível perceber como a escolha da profissão docente está relacionada às “boas” experiências de ensino-aprendizagem vividas, sejam no contexto escolar e/ou familiar, que levam os sujeitos, mesmo que façam outras escolhas anteriores consideradas erradas, a ingressarem no curso de Pedagogia com a certeza de que escolheram o curso e a profissão certa. Ter alguém

como referência e apoio nessa escolha faz com que o curso de Pedagogia ganhe um outro status sendo reconhecido por outrem.

Narrativa 3

Minha primeira opção sempre foi, e ainda é Psicologia. O ingresso no curso de Pedagogia era uma segunda opção. Sempre me interessei por questões comportamentais, e a convivência com as crianças agrega muito conhecimento a respeito de comportamento. Quando ingressei no curso, não me imaginava professora e, ainda hoje, não me imagino. Porém, penso em atuar no auxílio, na organização e de algum modo manter contato com as crianças que trazem consigo muitas histórias que precisam ser ouvidas e entendidas (Ana, Licenciatura em Pedagogia).

A narrativa de Ana, apesar de breve, revela muitas questões relacionadas à escolha do curso de Pedagogia. No caso de Ana, está ciente de que não quer ser professora, sabia antes de ingressar no curso e, mesmo cursando, mantém a mesma perspectiva. Relata que sua intenção e desejo era cursar Psicologia, mas por alguma razão não revelada, não conseguiu, embora tenha a pretensão de na sua atuação como pedagoga realizar atividades que respondam a demandas da área da psicologia. Essa narrativa de Ana aponta para uma problemática presente na profissão docente e que pode, em muitos casos, interferir no modo como os profissionais percebem e atuam na sua profissão. Há muitos sujeitos como Ana que não conseguiram ingressar em cursos que consideravam como primeira opção, optando pela Pedagogia como que por falta de opção e depois acabaram por concluir o curso indo parar nas escolas de educação básica. Provavelmente, Ana também atuará como professora, pois geralmente se inicia como professor e depois tendo uma certa experiência, pode-se assumir outras funções. Como professora poderá ter uma outra forma de lidar com as crianças com mais “cuidado as suas necessidades outras que as cognitivas” dado o seu perfil. Entretanto, no curso de Pedagogia há muitas Anas que não queriam estar lá; o que fazer quando se tornarem

professoras? Será que darão conta da complexidade do curso e da atividade docente? Será que se envolverão com tantas questões que permeiam a profissão docente: salários, carreira, desenvolvimento profissional, práticas pedagógicas, processo ensino-aprendizagem e muitas outras. Essa questão também faz pensar como os governos, as políticas públicas, as escolas lidam com situações como essa de profissionais que exercem a profissão de professor, até por toda uma vida, mas não se percebem professores.

As três narrativas das estudantes da licenciatura em Pedagogia revelam questões que são importantes para a compreensão dos sujeitos futuros professores, mas também do presente e do futuro da profissão docente, das instituições. Assim, quem narra a sua história abre possibilidade para que esta se entrecruze a outras e forme uma verdadeira rede de histórias (Benjamin, 2012) capazes de revelar percursos individuais e coletivos, que podem apontar para mudanças e melhorias na formação de professores, em especial no curso de Pedagogia. Revelam ainda que mesmo que o ingresso ao curso tenha ocorrido de formas distintas, há em comum a revelação de uma escolha certa, apaixonante, mesmo para Ana, que encontra uma estratégia para na sua atuação futura não se frustrar.

UMA VISÃO DOS RESULTADOS EM PORTUGAL

Os resultados do conjunto de narrativas dos estudantes portugueses apresentam-se em primeiro lugar, numa lógica quantitativa das categorias definidas (Quadro 2). Os dados distribuem-se pelas 3 categorias, ainda que de forma diferenciada. Há uma forte expressão da categoria “Fatores associados ao percurso escolar” (74 – 62,2%) relativamente às outras duas categorias. A expressão quantitativa das outras duas categorias é bastante semelhante, com a categoria “Fatores associados ao estudante” (23 – 19,3%) e a categoria “Fatores associados à família e contexto” (22 – 18,5%) muito próximas. Se o conjunto dos dados de forma coerente se agruparam em função destas 3 categorias, importa também sa-

liantar a forma como elas se relacionam e interligam na vida dos estudantes e em apenas um olhar mais clínico e crítico consegue distinguir e separar. Ressalta destes resultados o peso bastante relevante que as vivências e experiências pessoais de cada estudante têm para se constituírem como fundamento para as suas escolhas e decisões futuras. Com diferentes descrições e alocações, identificamos a presença de experiências e vivências pessoais ao longo do percurso escolar que se constituíram como referências marcantes nas memórias e nas reflexões destes futuros professores.

Quadro 2 – Fatores de influência para ser professor

Categorias	Ni	%
Fatores associados aos estudantes	23	19,3%
Fatores associados ao percurso escolar	74	62,2%
Fatores associados à família e contexto	22	18,5%

Fonte: Autores

Estes resultados, de alguma forma, vêm em linha com anteriores estudos realizados, em que já se afirmava *“Pode-se sintetizar, dizendo que coexistem dois grandes grupos de fatores nas narrativas: associados ao próprio estudante e associados ao seu percurso escolar. Com muito menor peso comparativo, surgem os fatores associados à família e ao seu contexto”* (Almeida et al., 2017, p. 90).

FATORES ASSOCIADOS AOS ESTUDANTES

No âmbito desta categoria, os estudantes referem-se quase sempre a questões diretamente relacionadas consigo, com as suas atitudes e crenças. Muito associadas às percepções, gostos e satisfações pessoais como quando referem que *“esta minha vontade de ensinar e trabalhar com crianças”* (Carla, narrativa 1 – Licenciatura em

Educação Básica, 2017/2018) que leva a também dizer que *“Escolhi ser educador/professor porque trabalhar com crianças sempre foi algo que me preencheu”* (Alice, narrativa 35 – Licenciatura em Educação Básica, 2017/2018). As narrativas dos estudantes remetem para a questão de realização pessoal e satisfação de um sonho como quando relatam que *“Eu escolhi ser educadora porque sempre adorei o ensino e adoro crianças”* (Amélia, narrativa 37 – Licenciatura em Educação Básica, 2017/2018), recuando mesmo no tempo para justificar pois *“Desde que me lembro de existir que tenho o sonho de ser professora primária”* (Teresa, narrativa 28 – Licenciatura em Educação Básica, 2017/2018).

FATORES ASSOCIADOS AO PERCURSO ESCOLAR

O percurso escolar com toda a multiplicidade de vivências e experiências pessoais, em diferentes níveis de escolaridade e contextos educativos adquire forte expressão para a fundamentação das escolhas dos estudantes. E se numa primeira perspectiva poderemos equacionar que são exclusivamente as experiências e os exemplos positivos que são valorizados, para os estudantes, quando referem *“Durante estes anos de estudo, tive várias experiências positivas e negativas que me marcaram muito”* (Marta, narrativa 3 – Licenciatura em Educação Básica, 2017/2018) ou quando outra estudante descreve que *“Acho que devido aos bons professores que conheci, de certa forma, levou-me também a eleger este curso”* (Zélia, narrativa 4 – Licenciatura em Educação Básica, 2017/2018). Nessas narrativas é também identificável em algumas um sentido crítico e de reflexão perante as suas vivências quando referem que *“... em 4 anos tive 3 professores diferentes, mas a professora do 3º e 4º ano teve um papel muito importante na minha vida* (Dália, narrativa 18 – Licenciatura em Educação Básica, 2017/2018) ou mesmo quando invocam episódios críticos marcantes do ponto de vista pessoal *“Quando andava no JI tive uma educadora que gritava comigo porque eu chorava e esta experiência foi uma das razões pelas quais escolhi este*

curso” (Manuela, narrativa 30 – Licenciatura em Educação Básica, 2017/2018).

FATORES ASSOCIADOS À FAMÍLIA E AO CONTEXTO

A família como estrutura referente e base do desenvolvimento de percepções e influências ao longo dos primeiros anos de vida dos estudantes, constitui-se também como uma dimensão influenciadora das escolhas dos estudantes. De forma objetivamente diferenciada como se descreve *“Por volta dos meus 17 anos, após ir buscar várias vezes o meu primo de 5 anos à escola tudo mudou”* (Júlia, narrativa 2 – Licenciatura em Educação Básica, 2017/2018) ou da relação com contextos de proximidade da família como se justifica que *“escolhi esta área a partir do momento em que numa férias de verão fiquei a tomar conta de dois filhos de amigos da família”* (Eugénia, narrativa 29 – Licenciatura em Educação Básica, 2017/2018). Mesmo a questão colocada pelas características das famílias *“A minha família tem um elevado nº de crianças (entre 5-8 anos) eu sempre fui uma das mais velhas, o que me tornava uma babysitter”* (Camila, narrativa 25 – Licenciatura em Educação Básica, 2017/2018).

EXPETATIVAS DOS ESTUDANTES ACERCA DO CURSO

Quando questionados sobre as expectativas acerca do Curso que irão/estão a frequentar, os estudantes apresentam diversas perspetivas. Assim: *“Em termos do que gostaria de aprender centra-se essencialmente na maneira de conseguir ajudar as crianças e de ensiná-las da melhor maneira possível”* (Júlia, narrativa 2 – Licenciatura em Educação Básica, 2017/2018) numa perspetiva de aprendizagem que permita proporcionar futuras interações positivas com as crianças. *“Gostava de aprender diferentes formas de trabalhar com as crianças”* (Alice, narrativa 35 – Licenciatura em Educação Básica, 2017/2018), também ancorada numa atitude de aprendizagem visando a diversidade de abordagens de trabalho docente. Ou quando se assume

que Curso ajude a desenvolver atitudes marcadamente diferentes na relação com as crianças “...o que eu pretendo é estar presente para todos os alunos, como não estiveram para mim” (Flora, narrativa 34 – Licenciatura em Educação Básica, 2017/2018), ligados por outro lado com a diferenciação das abordagens pedagógicas e decisões de organização dos processos de ensino-aprendizagem que se imaginam como melhores e/ou mais eficazes “Quero criar ou pôr em prática métodos mais eficientes no ensino” (Eugénia, narrativa 29 – Licenciatura em Educação Básica, 2017/2018) e “Nestes próximos anos gostava de aprender um pouco de tudo relacionado com a educação, para mais tarde conseguir ensinar e ser uma boa professora/colega/educadora (Elsa, narrativa 26 – Licenciatura em Educação Básica, 2017/2018). Ou ainda quando se perspetiva a função docente como uma atividade em que se exige elevado nível de autonomia pessoal nas suas decisões “Quero ser mais autónoma” (Fátima, narrativa 23 – Licenciatura em Educação Básica, 2017/2018).

Em síntese, podemos salientar a diversidade de focos de interesses e expetativas, ainda que surja também uma forte alusão às perspetivas de Educador/Professor de crianças, comparando com experiências anteriores. Como dimensão transversal parece estar implícito que a expetativa de Formação de Professores deva corresponder a uma busca de qualidade, de melhoria de competências que permitam boas práticas profissionais futuras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Decorrente deste estudo, podemos concluir que a formação de professores (FP), tanto no Brasil quanto em Portugal, tem necessidade premente de enriquecimento dos processos de formação, que tenham continuidade na atividade docente. Estes dados demonstram (apesar das diferenças entre Brasil e Portugal) a existência de pontos comuns que permitirão a reflexão sobre o acesso à profissão docente. Podemos avançar que as motivações e razões se “enredam” numa tessitura de dimensões com forte carga subjetiva e

com relação com a história de vida de cada estudante. Deste modo, entendemos que construir um percurso pessoal para Ser Professor, é ser influenciado por muitas e variadas dimensões com diferentes impactos ao longo do percurso de vida. Aqui devemos destacar a dimensão Escola, que é quase sempre uma instituição de referência pela positiva ou pela negativa para as opções de Ser Professor. Ao mesmo tempo em que cada candidato a Ser Professor chega à FP por meio de um caminho individual e próprio, onde são marcados por experiências individuais diversas. Importa salientar que muitas vezes os candidatos a professores são marcados por experiências que ocorrem antes de seu ingresso na FP, que têm influências em suas trajetórias posteriores, criando diversos sentidos para os seus processos formativos, que apontam perspectivas individuais e coletivas. Assim, desta situação decorre a necessidade da FP responder às motivações e expectativas de cada aluno, promovendo cada vez mais percursos de formação, momentos de reflexão pessoal e subjetiva, em que se mobilizem saberes, experiências e interesses individuais e também coletivos.

Este estudo pretendeu que as narrativas das estudantes, futuras professoras, pudessem viabilizar uma reflexão crítica sobre os caminhos percorridos por cada uma das participantes para a escolha do curso de licenciatura em Pedagogia (Brasil) e Licenciatura em Educação Básica (Portugal), de modo a construir um *corpus* de conhecimento sobre a FP. Consideramos que é possível e desejável inferir das narrativas questões que se interinfluenciam e marcam as experiências individuais vividas por cada estudante, futuro professor. Nas suas narrativas, ao narrarem suas próprias histórias, têm a possibilidade de não só refletirem sobre suas escolhas, mas também pensarem de forma mais prospectiva sobre o ser professor. Identificamos que a narrativa possibilita esse mergulho no passado vivido, sem preocupação com a linearidade dos acontecimentos, o que importa é a vida de cada um e as marcas que esse passado vivido deixou. Essas estudantes tiveram a oportunidade de participar de um movimento de rememoração quando estavam a escrever suas

memórias e, com certeza, também acabaram por participar de um momento de formação que aconteceu individual e coletivamente.

A palavra memória por si só tem um peso forte sobre meu imaginário. Sou forçosamente transportada aos meus arquivos pessoais, pelos quais tenho muito zelo: cartas, fotografias, cadernos e livros escolares, pequenas lembranças que, em seu conjunto, contam um pouco de minha história, história partilhada em vários contextos sociais ao longo dos anos. Cada uma dessas recordações me leva em um movimento de volta à origem, no sentido da busca de um fio perdido no tempo; fio que, no conjunto de outros fios, compõe uma teia, uma rede de interdependências onde vida pessoal, profissional, afetiva, religiosa se inter-relacionam (Bragança, 2001, p. 109).

Em termos conclusivos, este estudo pretendeu a partir das narrativas individuais das estudantes da Licenciatura em Pedagogia (Brasil) e da Licenciatura em Educação Básica (Portugal), promover uma reflexão acerca da FP nos dois países, que foi concretizada no acesso que esses sujeitos fizeram de suas memórias e sua transformação em narrativas de suas próprias vidas, de suas experiências vividas e de seus percursos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A.; ANDRADE, A. I.; HENRIQUES, E.; MACHADO, J. do C.; VASCONCELOS, M. C.; NEVES, R. A Formação de professores no Brasil e em Portugal: narrativas de futuros professores, 6º Congresso Ibero-Americano em Investigación Cualitativa, 12, 13 e 14 julho, Salamanca, Espanha. In: COSTA, A. P.; SANCHEZ-GOMEZ, M.; CILLEROS, M. V. (org.). **A prática na investigação qualitativa: exemplos de estudos**. Aveiro: Edição Ludomedia, 2017. ISBN 978-972-8914-73-8.

ANDRÉ, M. Políticas de valorização do trabalho docente no Brasil: algumas questões. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 86, p. 213-230, jan./mar. 2015a.

ANDRÉ, M. Políticas de formação continuada e de inserção à docência no Brasil. **Educação Unisinos**, 19 (1), p. 34-44, jan./abr. 2015b. DOI: 10.4013/edu.2015.191.03.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BENJAMIN, W. **Obras escolhidas I**. Magia e técnica, arte e política. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Braziliense, 2012.

BRAGANÇA, I. F. de S. Fragmentos autobiográficos: memória e formação contínua de professores. **Revista Contexto e Educação**, Ed. Unijuí, n. 63, p. 107-18, 2001.

BRAGANÇA, I. F. de S. Histórias de vida e formação de professores/as: um olhar dirigido à literatura educacional. *In*: SOUZA, E. C. de S.; MIGNOT, A. C. V. (org.). **Histórias de vida e formação de professores**. 1. ed. Rio de Janeiro: Quartet; FAPERJ, 2008. p. 65-88.

FERRAROTTI, F. **História e histórias de vida**. O método biográfico nas Ciências Sociais. Natal: EDUFRN, 2014.

GATTI, B. A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, n. 100, p. 33-46, dez./jan./fev. 2013-2014.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. *In*: MARTIN, W.; BAUER, G. G. (org.). **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual**. Petrópolis: Vozes, 2015.

LARROSA, J. B. **Tremores: escritos sobre experiência**. Tradução Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014. Coleção Educação: Experiência e Sentido.

NÓVOA, A. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. *In*: NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 155-187.

CAPÍTULO 11

AVALIAÇÃO DO PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO DA PUC-SP A PARTIR DO OLHAR DE SEUS EGRESSOS NO ANO DE 2019

Antonio Carlos Caruso Ronca
Irinilza Odonor Ganesi Bellintani
Rita de Cássia Mitleg Kulnig
Thaís Cristina Rades

INTRODUÇÃO

Realizar estudos de acompanhamento de egressos de programas de pós-graduação tem sido recomendação da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES) conforme resoluções já publicadas por esse órgão. Trata-se de uma política de monitoramento, inserida em uma cultura permanente de avaliação, que permite aos programas de pós-graduação mapearem questões importantes para seu desenvolvimento, refletirem sobre essas questões e proporem melhorias a partir de ações diversas.

Neste sentido, o Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: Psicologia da Educação (PED) vem implementando ações de monitoramento na busca da manutenção de um programa de pós-graduação de máxima excelência, atento às necessidades do contemporâneo. Assim vem realizando, desde 2017, atividades

sistemáticas de escuta de seus alunos e de seus egressos sobre seus processos formativos, visando a implantação de práticas de autoavaliação institucional, permitindo, dessa forma, a melhoria das ações institucionais.

Em 2019 o programa realizou uma pesquisa sistematizada, por meio da aplicação de um questionário tipo *survey*, abrangendo os egressos do triênio 2016-2018, cujos resultados indicaram impactos positivos do programa em suas trajetórias profissional e acadêmica, bem como apontaram aspectos significativos sobre a estrutura e o funcionamento do programa. Resultados esses que têm sido discutidos pelos membros de seu colegiado.

É neste contexto de autoavaliação que esta pesquisa se insere, com o objetivo de investigar a opinião dos egressos do ano de 2019 a respeito da forma como o programa tem impactado em suas trajetórias profissional e acadêmica, bem como a opinião destes sobre os pontos fortes e os aspectos a serem melhorados do programa e as sugestões de formas de relacionamento que poderiam ser estabelecidas entre eles e a instituição.

A pesquisa, inscrita no processo de seleção para Auxílio à Pesquisador(a) Individual, com vigência em 2021, recebeu auxílio do Plano de Incentivo à Pesquisa (Pipeq) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e contou com a colaboração, em uma ou mais das seguintes etapas do projeto – delineamento, produção de informações, análise de dados – dos doutorandos Cristiano da Silveira Longo, Edilene Aveledo, Harley Arlington Koyama Sato, João Carlos Cassiano Ribeiro, Regina Garcia Toledo de Souza, Rosimeire Aparecida Vicente, Solange de Fátima Andreassa Di Augustini e Wania Emerich Burmester.

A pesquisa foi registrada na Plataforma Brasil (CAAE: 44189221.3.0000.5482) e submetida ao Comitê de Ética da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Protocolo 4.981.218), sendo aprovada por esses órgãos.

Neste capítulo apresentaremos a pesquisa, seus resultados e análises que já foram compartilhados em 2022 com os membros do colegiado do programa para subsidiar novas discussões frente a avaliação realizada, bem como foram expostos na Mostra PED do mesmo ano, contemplando assim sua ampla divulgação entre o corpo docente e discente.

DELINEAMENTO DA PESQUISA

Objetivos

Buscando ampliar as análises realizadas na pesquisa anterior (triênio 2016-2018) foram traçados três objetivos que nortearam este trabalho:

- a. conhecer e analisar de que maneira os egressos percebem as mudanças em seu desenvolvimento pessoal e profissional após a formação no PED;
- b. obter informações sobre o programa que possam contribuir para o seu aprimoramento assim como o fortalecimento dos seus pontos fortes;
- c. investigar formas de manutenção da relação entre egresso e universidade que possibilitem o acompanhamento da sua trajetória profissional e acadêmica.

A produção dos dados

Iniciando com um levantamento de pesquisas sobre egressos para conhecermos as estratégias/instrumentos utilizados em pesquisas com objetivos correlatos aos nossos, optamos pela entrevista reflexiva (Szymanski *et al.*, 2018) para a realização da escuta dos egressos do ano de 2019. Embora pouco utilizada nos documentos por nós analisados, consideramos ser instrumento

adequado aos nossos objetivos por possibilitar a interação subjetiva entre dois sujeitos que vão construindo um vínculo afetivo positivo que permite a compreensão de uma dada situação. Essa interação permitiu-nos prescrutar suas opiniões sobre a vivência no PED, os impactos dessa vivência em seu desenvolvimento pessoal e profissional, os aspectos que consideravam positivo em relação ao programa e os que achavam que poderiam ser melhorados, bem como colher suas sugestões sobre formas de manutenção de contato entre eles e o programa.

Com o propósito de alinharmos o entendimento da equipe de pesquisadores em relação à proposta da entrevista reflexiva, após estudo de material sobre seus fundamentos, foi realizado um encontro da equipe com uma das autoras, a Prof^a Dr^a Laurinda Ramalho de Almeida, para esclarecimento de dúvidas e orientações mais detalhadas sobre a condução da entrevista de acordo com os objetivos a que nos propúnhamos.

Com base nesses estudos/encontro, foi elaborada a Agenda do Entrevistador, que consistiu em um roteiro compartilhado entre os entrevistadores, de forma a propiciar uma certa unidade na condução das entrevistas. Um aspecto importante para a preparação dessas entrevistas foi, também, o estudo prévio realizado pelo entrevistador do currículo lattes e da dissertação/tese do egresso a ser entrevistado. Essa estratégia teve como objetivo possibilitar o conhecimento da trajetória profissional e acadêmica do entrevistado com o propósito de facilitar o estabelecimento de um vínculo e/ou direcionamento para a condução da entrevista.

O contato inicial com os egressos foi realizado por meio de uma carta-convite assinada pelo coordenador da pesquisa, e enviada por *e-mail* a eles. Após o envio dessa carta-convite, o contato com o egresso e o agendamento da entrevista foram realizados pelo entrevistador.

Considerando o cenário de pandemia do covid-19, que teve início em 2020, bem como a distância de moradia entre entrevista-

dos e entrevistadores, todas as 37 entrevistas foram realizadas, de forma síncrona, por meio de plataformas virtuais para reuniões e tiveram uma duração média de 35 minutos, sendo gravadas com o consentimento do entrevistado e, posteriormente, transcritas por um profissional e revisadas pelos entrevistadores.

Para facilitar o processo de análise, após revisada, cada entrevista foi formatada em uma tabela, separando os trechos pelos turnos de fala dos participantes (entrevistador e entrevistado), com a identificação numérica sequencial de cada trecho – T1, T2, T3 e assim sucessivamente, o que facilitou a recuperação dos trechos no todo da entrevista quando surgiam dúvidas no momento de análise.

Considerando os aspectos éticos envolvidos, os nomes dos egressos foram substituídos pelas iniciais D (Egresso do Doutorado) e M (Egresso do Mestrado), seguidas por uma numeração sequencial e, no momento da análise, todos os nomes de professores e ou colegas citados pelos egressos foram substituídos por expressões como Fulano, Beltrano e Cicrano.

PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Norteados pelos objetivos propostos, foram definidos três eixos de análise, para os quais foram estabelecidas, *a posteriori*, categorias de acordo com a análise de conteúdo (Franco, 2008).

- a) Eixo I: percepção dos egressos sobre a contribuição do PED em seu desenvolvimento pessoal e profissional;
- b) Eixo II: identificação de pontos fortes e pontos a serem melhorados do programa;
- c) Eixo III: formas de manutenção da relação entre egressos e programa.

Apoiando-nos em Franco (2008) e Szymanski *et al.* (2018), nossa opção foi a não definição *a priori* de categorias de análise,

por acreditarmos que, ao emergirem da fala dos entrevistados, amplia-se a fidedignidade da categorização em relação às representações, emoções e conhecimentos dos sujeitos entrevistados. Essa opção implicou um revisitar constante da transcrição da fala dos egressos à luz da teoria, exigindo clareza conceitual por parte dos pesquisadores, um procedimento que se mostrou exaustivo e rigoroso, adequado à pesquisa que nos propusemos realizar.

Conforme sugestão de pesquisador consultor *ad hoc*, organizamos os dados em torno de eixos de análises, e dividimos os pesquisadores em 3 grupos, ficando 2 grupos responsáveis pela análise de 12 entrevistas e 1 grupo responsável pela análise de 13 entrevistas, distribuídas randomicamente entre os 3 grupos. Com o foco da análise no eixo designado ao grupo, a redação do texto transcrito das entrevistas, cada grupo teve como tarefa mapear as unidades de registro até atingir a regra da exaustividade, isto é, da ocorrência da repetição. A unidade de registro escolhida foi o tema, por ser, segundo Franco (2008, p. 45), “[...] a mais útil unidade de registro, em análise de conteúdo [...]” quando se quer acessar aspectos como opiniões, expectativas, conceitos e crenças. Desta forma, cada tema configura uma unidade de significação, que pode ser uma simples sentença (sujeito e predicado), um conjunto delas ou um parágrafo assunto.

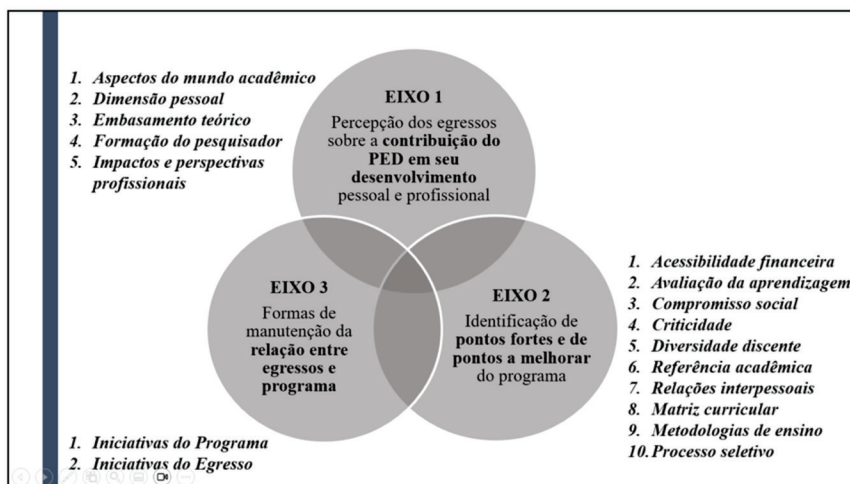
Assim, cada grupo estabeleceu um conjunto de categorias relacionadas ao eixo de análise sob sua responsabilidade, descrevendo a amplitude de cada uma, isto é, elaborando um “dicionário da categoria”. Essa categorização preliminar, feita a partir das entrevistas designadas ao grupo, depois de discutida e validada pela equipe de pesquisadores, norteou a análise realizada por cada grupo do conjunto das 37 entrevistas, considerando o eixo a ele designado.

Importante ressaltar que, ao analisar o total das entrevistas, esta nova etapa de análise foi aberta à possibilidade de novas categorizações ou à alteração da abrangência das categorias já elaboradas, de forma a contemplar os sentidos e significados expressos na fala de todos os egressos. Para cada eixo de análise, foi

elaborada uma tabela em que foram registrados a categoria, seus indicadores e os excertos correspondentes da entrevista, com a identificação do egresso e do excerto destacado.

Cabe ressaltar que, apesar de não terem sido definidas *a priori*, percebemos que algumas delas coadunam com o que foi encontrado na pesquisa realizada com os egressos do triênio 2016-2018, legitimando a justificativa de ampliar as análises dos resultados da referida pesquisa.

Figura 1 – Eixos de análise e suas categorias



Fonte: Os autores

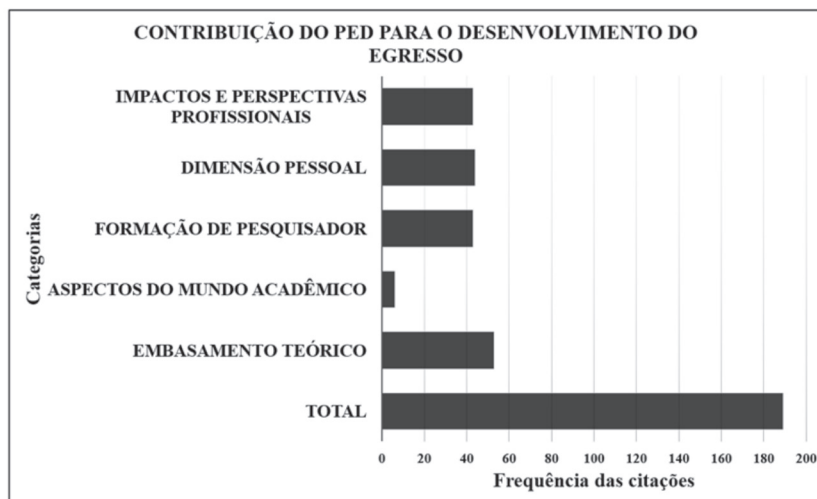
Com o propósito de promover a unidade de procedimento de análise entre os integrantes da equipe de pesquisadores, foi elaborado um dicionário das categorias, com explicitação do significado de cada uma delas e indicadores identificados nas falas dos entrevistados.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Eixo de análise I: Percepção dos egressos sobre a contribuição do PED em seu desenvolvimento pessoal e profissional

Neste eixo de análise, nosso objetivo foi identificar a percepção dos egressos sobre a contribuição do PED para o seu desenvolvimento pessoal e profissional. Nesse sentido, durante a entrevista, foi perguntado aos egressos como eles avaliavam a contribuição do PED em suas vidas. Isto é, como eles se percebiam antes e após a realização do mestrado/doutorado. As respostas dadas a esse questionamento foram organizadas em cinco categorias, cuja frequência com que foram citadas nas entrevistas é demonstrada no gráfico 1.

Gráfico 1 – Contribuição do PED para o desenvolvimento do egresso



Fonte: Elaborado pelos autores com base nas entrevistas realizadas

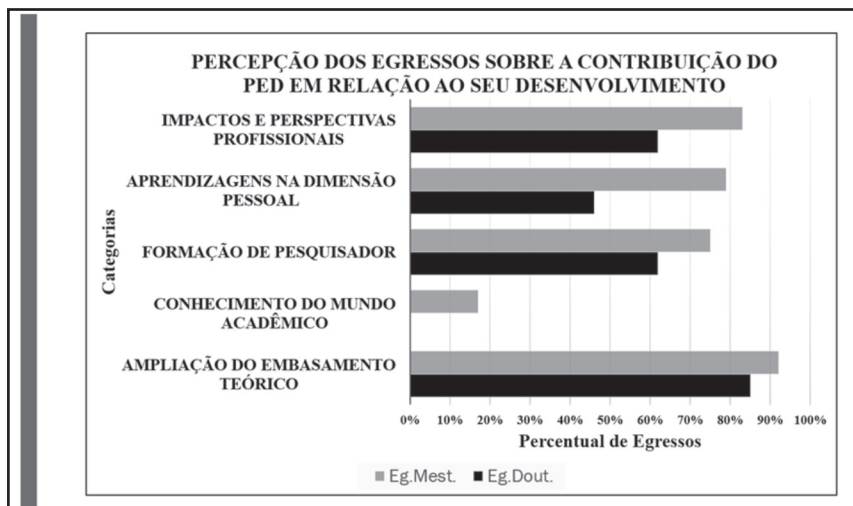
A categoria embasamento teórico foi citada 53 vezes nas entrevistas, representando 28% do total das citações, seguida pelas categorias dimensão pessoal (44 vezes – 23,3% das citações), formação do pesquisador e impactos e perspectivas profissionais, ambas citadas 43 vezes (22,7% das citações). A categoria menos citada, apenas 6 vezes, foi aspectos do mundo acadêmico, representando somente 3,2% do total das 189 citações.

Analisando as citações dessas categorias por titulação dos egressos (gráfico 2), observamos que para cerca de 92% dos egressos do mestrado e 85% dos egressos do doutorado, o PED se mostrou como um espaço de ampliação do embasamento teórico, o que confere à categoria embasamento teórico o maior impacto percebido entre os egressos nos dois níveis de titulação. Em contrapartida, a categoria menos citada, aspectos do mundo acadêmico, aparece apenas nas falas de 17% dos egressos do mestrado.

Entre os egressos do doutorado, impactos e perspectivas profissionais e formação do pesquisador foram a segunda categoria mais citada, ambas citadas por 62% desses egressos, seguida pela categoria dimensão pessoal, citada por 46% dos doutores.

Já entre os egressos do mestrado, a categoria impacto e perspectivas profissionais foi a segunda mais citada, seguida pela categoria dimensão pessoal, sendo ambas citadas, respectivamente, por 83% e 79% dos egressos. Formação do pesquisador foi a quarta categoria mais citada pelos egressos do mestrado, citada em 75% das entrevistas realizadas com os mestres.

Gráfico 2 – Percepção dos egressos, por titulação, sobre a contribuição do PED em relação ao seu desenvolvimento

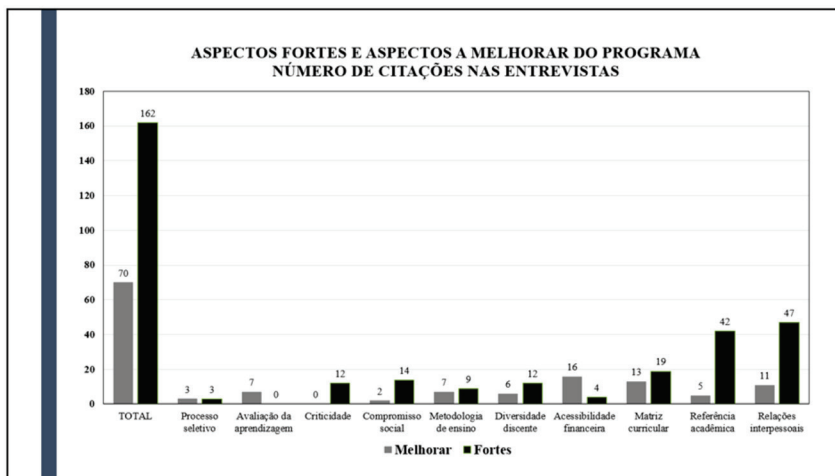


Fonte: Elaborado pelos autores com base nas entrevistas realizadas

Eixo de análise II: Identificação de pontos fortes e de pontos a melhorar do programa

Com o objetivo de obter informações sobre o programa que pudessem contribuir para o seu aprimoramento, foi proposta uma situação hipotética aos egressos em que teriam que apresentar o PED a alguém, cujas respostas foram organizadas em dez categorias como demonstrado no gráfico 3.

Gráfico 3 – Aspectos fortes e aspectos a melhorar do programa



Fonte: Elaborado pelos autores com base nas entrevistas realizadas

Importante esclarecer que tal solicitação fez com que a maioria dos egressos priorizasse, em sua apresentação, os pontos que reconheciam ter exercido uma influência positiva em seu desenvolvimento profissional e pessoal, como apontado nas análises do Eixo I. Assim, para que também fossem mencionados aspectos a serem melhorados no programa, alguns egressos precisaram ser estimulados pelo entrevistador a fazê-lo. Nesse sentido, também é importante ressaltar que, em algumas categorias, foram identificadas percepções contraditórias entre os egressos, o que nos leva a afirmar que mesmo um aspecto significado como positivo por um número expressivo de egressos exige, por parte do programa, um olhar mais apurado e ações complementares para sua consolidação como positivo. Isto posto, do total das 232 citações feitas pelos egressos em relação a aspectos referentes ao programa, 162 (70,5%) referiram-se a aspectos positivos e 70 (29,5%) a aspectos que precisam ser melhorados, evidenciando, na percepção dos egressos, uma predominância de aspectos positivos em relação ao programa (gráfico 3), tendência já apontada na pesquisa realizada com os egressos do triênio 2016, 2017 e 2018.

Fica evidente, nas entrevistas realizadas em 2020, que o PED tem consolidada a imagem de ser um espaço de *referência acadêmica* tanto para os egressos do mestrado quanto para os do doutorado. Outro aspecto que se destaca nessas entrevistas são as *relações interpessoais* que acontecem no cotidiano do programa, significadas, por um grande número de egressos, como positivas. Entretanto, como já mencionado, nessas duas categorias consideradas como as qualidades mais relevantes do programa há aspectos a serem aprimorados, como apontado pelos entrevistados.

Em relação aos aspectos que precisam ser melhorados, apesar de não estarem ligados, exclusivamente, à gestão do programa, como reconhecem alguns egressos, o destaque fica com a categoria *acessibilidade financeira*, sobretudo em um cenário nacional crescente de limitação de bolsas de incentivo à pesquisa.

A fim de elucidar as categorias em destaque, entendemos que por *relações interpessoais* consideramos as falas dos egressos que se referiram ao clima e à qualidade das relações estabelecidas entre o professor e o aluno, o orientador e o orientando e entre os alunos entre si. Foi a categoria mencionada com maior frequência pelos egressos, com um total de 58 citações, o que representa 25% do total das citações, nas entrevistas realizadas, relacionadas aos aspectos fortes e a serem melhorados no programa, sendo citada por 83% dos egressos do mestrado e 84% dos egressos do doutorado.

Considerada como um dos aspectos mais fortes do programa, 83,3% dos egressos do mestrado e 69,2% dos egressos do doutorado expressaram de forma positiva sua percepção sobre o clima e a qualidade das relações estabelecidas no interior do programa, transformando o PED em sinônimo de acolhida, em um lugar de pertencimento.

Entretanto, ele também foi apontado como um espaço hostil, revelando, nesse sentido, as contradições existentes na categoria *relações interpessoais*. Dos 20 egressos do mestrado que apontaram o PED como um espaço de acolhimento, 08 deles (40%) também

apontaram aspectos que dificultaram as relações interpessoais estabelecidas nesse espaço, em especial, o trato de alguns docentes com os alunos que, embora possam ter sido pontuais, não podem deixar de ser mencionados. Foram formas de tratamento significadas pelos alunos como discriminatórias.

Já entre os egressos do doutorado, apesar de terem sido apenas dois que mencionaram aspectos a serem melhorados na relação professor-aluno, e embora também possam ter sido pontuais, é importante que tais situações sejam revistas, pois as marcas produzidas por relações como essas enfraquecem a imagem do corpo docente do programa.

O significado da palavra referência remete à ideia de elementos que se destacam qualitativamente em relação a outros. Qualidade essa que pode ter um destaque positivo ou negativo. Nesse sentido, a segunda categoria mais citada – *referência acadêmica* – foi construída a partir de elementos que destacam o PED em relação a outros espaços de desenvolvimento de atividades acadêmicas, seja pelo volume e visibilidade tanto da produção acadêmica de seu corpo docente quanto discente; pela nota da avaliação da CAPES recebida pelo programa; pelo pertencimento do programa a uma instituição de renome nacional; pela notoriedade de alguns dos membros de seu corpo docente; pela amplitude das pesquisas realizadas; pela diversidade de referencial/linha de pesquisas.

Sua frequência, na fala dos egressos, aparece em 47 citações, o que representa 20,3% do total de citações, sendo referida de forma positiva por 75% dos egressos do mestrado e 76,9% dos egressos do doutorado.

Outros elementos, também considerados positivos pelos egressos, que compuseram esta categoria, foram a amplitude das pesquisas realizadas e a diversidade de referencial/linha de pesquisas presentes no programa. Porém, a produção discente foi apontada por 12,5% dos egressos do mestrado e 15,4% dos egressos do doutorado como um aspecto a ser melhorado pelo

programa, por ser considerada, por eles, como pouca e de baixa visibilidade.

Matriz curricular foi a terceira categoria mais citada pelos egressos, aparecendo 32 vezes, o que representa 13,4% do total das citações. Aqui foram reunidas as falas dos egressos que abordaram questões relacionadas à oferta de disciplinas, incluindo tanto as disciplinas obrigatórias quanto as disciplinas eletivas (teóricas e disciplinas-projetos), bem como a possibilidade de cursar disciplinas em outro programa. Os aspectos positivos dessa categoria foram apontados por 46% dos egressos do mestrado e por 31% dos egressos do doutorado. Já os aspectos a serem melhorados pelo programa em relação à categoria foram apontados por 25% dos egressos do mestrado e 31% dos egressos do doutorado.

A diversidade de oferta de disciplinas, e o cumprimento do objetivo de proporcionar oportunidade de uma fundamentação teórica consistente, foram apontados como aspectos positivos nesta categoria. No entanto, ao lado das citações positivas sobre a oferta de disciplinas, há uma ressalva mencionada por quem cursou o mestrado e o doutorado no programa bem como uma ressalva de não haver, no programa, uma disciplina que aborde a educação sob a perspectiva da psicanálise. Dentre os aspectos positivos relacionados à categoria *matriz curricular*, também foi citada, pelos egressos, como sendo muito produtiva, a possibilidade de cursar disciplinas de outros programas para atender às necessidades específicas de suas pesquisas.

Foi salientada, também, a forma produtiva de existência e condução das disciplinas-projeto que colocam o aluno em contato direto com a pesquisa de forma colaborativa, o que muito contribui para a formação do pesquisador e, conseqüentemente, da realização da sua própria pesquisa.

Entretanto, alguns egressos, sobretudo a depender da etapa da pesquisa que está sendo realizada na disciplina-projeto quando o aluno ingressa na disciplina, pontuaram algumas dificuldades,

uma vez que, nessas disciplinas, há momentos que são mais produtivos, no sentido de o aluno “colocar a mão na massa”, de ir a campo, de se debruçar sobre os dados para analisá-los sendo esses momentos citados por alguns egressos como fonte de aprendizados significativos. No entanto, como as pesquisas desenvolvidas nessas disciplinas não se encerram em um semestre letivo (tempo de uma disciplina), um aluno que ingressa nas disciplinas com a pesquisa já iniciada, sem ter participado de etapas anteriores, muitas vezes fica confuso. Nesse sentido fica clara, na fala de alguns egressos, a necessidade de interação do grupo e da sensibilidade do professor, de modo a propiciar ao ingressante a possibilidade de, efetivamente, conquistar essas aprendizagens. Ao apontar esses aspectos, essas falas sinalizam possibilidades para o aprimoramento.

Também foi citada como aspecto a ser melhorado em relação à categoria *matriz curricular*, a quantidade de créditos obrigatórios no mestrado, em que o tempo para o aluno desenvolver sua pesquisa é bem mais curto, especialmente para aquele aluno que não consegue se dedicar inteiramente ao curso por motivo de trabalho.

A categoria *acessibilidade financeira*, como já afirmado anteriormente neste relatório, foi a mais citada dentre os aspectos a serem melhorados no programa na percepção dos egressos. Citada por 27% dos egressos, essa categoria reúne falas que pontuam três questões que impactam, diretamente, no acesso e na permanência dos alunos no programa: a) os valores das mensalidades; b) a oferta de bolsas de estudo; c) os critérios de distribuição de bolsas de estudos.

O aspecto financeiro é um fator crucial para a permanência do aluno ao longo do curso, uma vez que, para cursar o mestrado ou doutorado no programa de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação da PUC o aluno precisa arcar com os valores de uma mensalidade, além dos valores de deslocamento e, muitas vezes, de moradia, no caso de alunos não residentes na cidade de São Paulo. Muitos egressos que assumem esses custos para se mante-

rem no programa, revelam realizá-lo com sacrifício, muitas vezes, desfazendo-se de bens para conseguir cumprir tal compromisso.

Considerando este cenário, para a maior parte dos egressos, as bolsas de estudo foram essenciais para possibilitar não só o acesso ao programa, como para a sua permanência e a conquista da titulação. Fato reconhecido pelos egressos.

Eixo de análise III: Formas de manutenção da relação entre o egresso e o programa

A finalidade do terceiro eixo temático foi identificar formas de manutenção da relação entre os egressos e o PED que possibilitassem o acompanhamento de suas trajetórias profissional e acadêmica. Para obter essas informações, foi perguntado aos egressos se eles tinham algum interesse em manter uma relação com o programa, bem como se tinham sugestões de como essa relação poderia ser mantida caso houvesse interesse. No entanto, em duas das trinta e sete entrevistas realizadas, essa questão acabou não sendo abordada. Dessa forma, os dados relacionados a esse eixo foram computados em relação às 35 entrevistas restantes. Desse total, 33 egressos demonstraram interesse em manter relação com o programa e 2 egressos não expressaram interesse.

As possibilidades de relação com o programa apresentadas pelos egressos que demonstraram interesse em manter uma relação o PED podem ser divididas em duas categorias: aquelas que seriam fruto de iniciativas do programa, e aquelas que seriam fruto de iniciativas dos próprios egressos, apresentadas a seguir.

As sugestões de iniciativas que o programa poderia ter para manter uma relação com seus egressos foram agrupadas em 10 categorias (gráfico 4), apresentadas a seguir.

Gráfico 4 – Formas de relacionamento – Iniciativas do programa



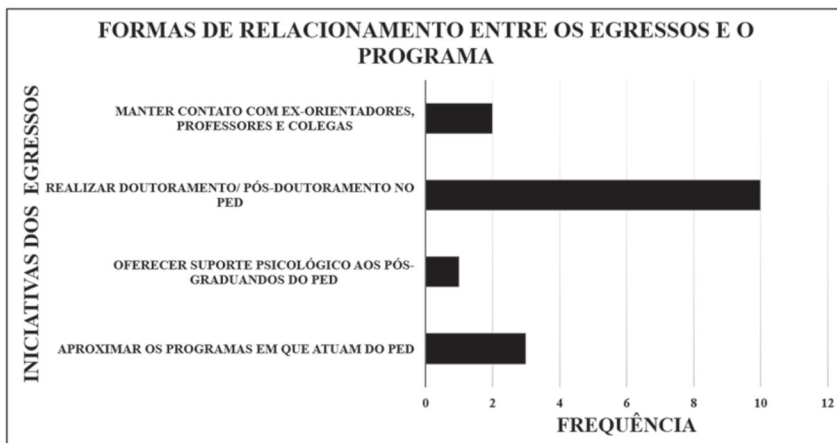
Fonte: Elaborado pelos autores com base nas entrevistas realizadas

O contato com o ex-orientador foi o elo entre o egresso e o programa, traduzido em convites para participar de grupos de estudo, de grupos de pesquisa, de disciplinas ministradas por eles e de bancas de qualificação ou defesa realizadas no programa, bem como em convite para produzir trabalhos acadêmicos. O contato com colegas do programa também foi considerado, por alguns egressos, como uma forma de estarem mantendo uma relação com o programa. A participação no coletivo criado pelos alunos cotistas também foi citada como uma forma de estarem mantendo um relacionamento com o programa.

Três egressos apontaram aspectos que dificultam manter uma relação com o programa, apesar do interesse. São eles: a questão financeira, por entender que cursar o doutorado seria uma forma de manter relação com o programa; a pandemia, por expressar o desejo de fazer o doutorado no programa, porém presencialmente; e a distância, por residir em outro estado.

As sugestões, apresentadas pelos entrevistados, de **iniciativas que os egressos** poderiam ter para manter uma relação com o programa foram agrupadas em 4 categorias.

Gráfico 5 – Formas de relacionamento – Iniciativas do egresso



Fonte: Elaborado pelos autores com base nas entrevistas realizadas

Realizar o doutoramento no PED foi a sugestão dada por 8 mestres como forma de manter um relacionamento com o programa. Entre os doutores, 2 mencionaram a realização de um pós-doutoramento no PED. Além disso, apareceu como uma possibilidade a aproximação de outros programas em que estão inseridos com o PED, bem como estar engajado na manutenção das relações com seus ex-orientadores, professores e colegas. E um egresso sugeriu oferecer suporte psicológico aos pós-graduandos do PED no decorrer de sua trajetória acadêmica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ressaltamos, na conclusão desse relatório, que essa pesquisa foi concluída em um momento sumamente importante para o PED, já que está realizando alterações em seu desenho curricular que implicarão não apenas em mudanças no conjunto das disciplinas e em suas ementas, mas também na incorporação de novas práticas na sala de aula, na orientação das pesquisas e no cotidiano vivido por professores e alunos. Além disso, esta pesquisa se insere na continuidade de outra investigação realizada recentemente

e que envolveu os egressos do triênio 2016-2018. Dessa forma, estamos constituindo um *corpus* de conhecimento e construindo uma tradição de escuta aos alunos e criação de mecanismos para operacionalizar as suas sugestões e, ao mesmo tempo, refletir sobre as fragilidades do PED que, apesar do esforço dos docentes, ainda se mantenham.

Esses aspectos, acima enunciados, chamam a atenção para a importância da autoavaliação de um programa de pós-graduação que permite rever a prática realizada. Só dessa forma podemos ingressar na práxis e, sem esse movimento, não há possibilidade para um programa se desenvolver e ter efetivo impacto em uma sociedade que está em constante mutação e se torna cada vez mais complexa. Trata-se, portanto, de um elemento indispensável para manter a qualidade de um programa e que, dessa forma, mostra um respeito contínuo para a opinião dos nossos estudantes.

Apesar das duas pesquisas (egressos triênio 2016-2018 e egressos 2019) apresentarem o mesmo objetivo geral: obter informações sobre o PED que pudessem contribuir para o seu aprimoramento e o fortalecimento dos pontos fortes, os objetivos específicos da atual pesquisa pretenderam ampliar a análise desenvolvida na pesquisa anteriormente realizada. Dos trinta e oito concluintes do Mestrado e Doutorado em 2019, foram entrevistados trinta e sete ex-alunos, o que constitui um índice bastante significativo.

A análise do Eixo I, percepção dos egressos sobre a contribuição do PED em seu desenvolvimento pessoal e profissional, aponta que o PED é identificado pelos egressos como tendo contribuído, e muito, para o crescimento de cada um. Tanto para os concluintes do mestrado como para os do doutorado, a categoria embasamento teórico foi identificada como a de maior prevalência em sua formação. Nesse aspecto, os egressos referem-se ao enriquecimento obtido tanto nas disciplinas teóricas como nas disciplinas-projeto e que as reflexões ali produzidas auxiliaram no desenvolvimento do pensamento crítico.

Nesse Eixo I deve-se ressaltar igualmente a preponderância do reconhecimento do impacto do PED no desenvolvimento pessoal e profissional de cada aluno, e até mesmo para mudanças de patamares em suas carreiras. Embora a realização da pesquisa próxima à titulação do aluno, com certeza, ofereça poucas possibilidades de se constatar a evolução profissional de cada egresso, os depoimentos nas entrevistas realizadas sugerem que os egressos veem essa evolução como algo com muito mais condições de se efetivar em função do conjunto de conhecimentos e práticas adquiridas no PED.

Na análise do Eixo II, identificação dos pontos fortes e dos pontos a melhorar do programa, os egressos do doutorado e do mestrado consideraram de forma muito positiva a qualidade das relações vividas no interior do PED, ressaltando o clima de acolhimento. O outro ponto forte apontado pelos egressos, que também coincide com a pesquisa do triênio 2016-2019, é o fato do PED se constituir em uma referência acadêmica tanto pela qualidade do corpo docente, pela nota obtida na CAPES e pela produção acadêmica de docentes e discentes. Foi também muito ressaltada a oferta das disciplinas e a exigência de uma formação teórica consistente.

Dentre os pontos frágeis ressaltamos as questões ligadas à necessidade da renovação da metodologia do ensino utilizada pelos professores e aquelas ligadas a bolsas de estudo e de permanência. Ainda no que diz respeito às fragilidades do Programa, vários alunos mencionaram que poderia ter sido mais cuidada a importante questão da produção discente. Foi observado que não há um trabalho sistemático que desenvolva no aluno o conjunto de habilidades necessárias, como também não há cobrança para que os alunos publiquem mais. Quanto ao Eixo III, forma de manutenção da relação entre o egresso e o programa, a esmagadora maioria afirmou desejar continuar mantendo contato com o programa. Dentre as formas sugeridas estão: participação em pesquisas, em disciplinas e principalmente em eventos acadêmicos.

E, finalmente, as falas dos entrevistados reconhecem e elogiam o compromisso social mantido pelo programa por meio da defesa da escola pública, da realização de projetos voltados para a população que vive na periferia das cidades e do papel da Psicologia e da Educação na construção de uma nova sociedade. Apontam para o pioneirismo do PED em relação ao sistema de cotas, embora observem que a acolhida aos estudantes negros deve ser acompanhada de uma série de medidas efetivas que lhes permitam permanecer no curso com possibilidades de aprimoramento da sua formação. E, da mesma forma, foi lembrado pelos egressos que, cada vez mais, os Programas de Pós-Graduação no Brasil recebem trabalhadores que necessitam cumprir jornada de trabalho além das atividades exigidas pelo Programa. Segundo alguns depoimentos, esse dado de realidade também deveria ser levado em consideração no planejamento das atividades previstas.

REFERÊNCIAS

FRANCO, M. L. P. B. **Análise do conteúdo**. 3. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

SZYMANSKI, H. (org.). **A entrevista na pesquisa em educação**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2018.

