

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

volume 2

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 ou dos organizadores.
Os infratores estão sujeitos às penas da lei.
A Editora não se responsabiliza pelas opiniões emitidas nesta publicação.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Luna, Sergio Vasconcelos de / Moroz, Melania (Orgs.)

50 Anos de produção em Psicologia da Educação: relatos de pesquisa - volume 2
Sergio Vasconcelos de Luna / Melania Moroz (Orgs.)
Campinas, SP : Pontes Editores, 2019

Bibliografia.
ISBN 97885-217-0235-1

1. Educação - Psicologia da Educação I. Título

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação - Psicologia da Educação - 370



PUC-SP

Programa de Estudos Pós-Graduados em
Educação: Psicologia da Educação

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

Volume 2



Sérgio Vasconcelos de Luna
Melania Moroz
(Organizadores)



Pontes

Copyright © 2019 - dos organizadores representantes dos colaboradores
Coordenação Editorial: Pontes Editores
Revisão: Cibele Ferreira
Capa: Edson Aguiar de Melo

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP

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

Conselho Científico

Ana Maria Calil.
Universidade de Taubaté
Anna Helena Altenfelder.
CENPEC - Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
Bárbara C. M. Cicardi 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

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

2019 - Impresso no Brasil

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR FORMADOR INICIANTE NO ENSINO SUPERIOR: UMA ANÁLISE DAS DISSERTAÇÕES E TESES	13
Marta de Oliveira Gonçalves Laurizete Ferragut Passos	
EMERGÊNCIA E DESENVOLVIMENTO DA TEORIA DA MENTE EM BEBÊS ...	39
Caroline Campos Rodrigues da Silva Maria Regina Maluf	
EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PERSPECTIVA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: REVISÃO SISTEMÁTICA-INTEGRATIVA DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA BRASILEIRA (2007-2018).....	59
Sandra Regina Garijo de Oliveira Mitsuko Aparecida Makino Antunes	
INICIATIVA DE TRÊS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO NA FORMAÇÃO POLÍTICA DE SEUS ALUNOS, NA PERSPECTIVA DESTES	79
Jorge de Oliveira Vieira Sergio Vasconcelos de Luna	
UM ESTUDO FEMINISTA E FENOMENÓLOGICO SOBRE QUESTÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE COM EDUCADORAS DO ENSINO FUNDAMENTAL I.....	107
Ana Luiza Telles Luciana Szymanski	
VIOLÊNCIA E CONFLITOS ESCOLARES: UMA REVISÃO DA LITERATURA EM DIÁLOGO COM OS PRESSUPOSTOS DA PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA.....	135
Lauren Mariana Menocchi Ana Mercês Bahia Bock	
CONTRIBUIÇÕES PARA O ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA ENTRE ESTUDANTES: CONSTRUÇÃO COLETIVA DE REGRAS E RESOLUÇÃO DE CONFLITOS	163
Eliane Pinheiro Fernandes Cláudia Leme Ferreira Davis	

DIMENSÃO SUBJETIVA DA EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL NA ESCOLA.....	189
Maria de Fátima Gomes da Silva Wanda Maria Junqueira de Aguiar	
MONITORIA E TUTORIA ACADÊMICA ENTRE PARES: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DO DOCENTE DO ENSINO SUPERIOR	215
Luciana Andréa Afonso Sigalla Vera Maria Nigro de Souza Placco	
O PROGRAMA DE TUTORIA EDUCACIONAL DA SEMED/MANAUS: POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES AO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES INICIANTES	235
Nayana Cristina Gomes Teles Marli Eliza Dalmazo Afonso de André	
ANÁLISE DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE.....	255
Anna Carolina Salgado Jardim Clarilza Prado de Sousa	
EU SOU A ESCOLA: O PAR DIALÉTICO DIRETOR E ESCOLA NA PERSPECTIVA DA TEORIA WALLONIANA.....	279
Katia Martinho Rabelo Laurinda Ramalho de Almeida	
AVALIAÇÃO DE REPERTÓRIO DE QUÍMICA – ESTUDO COM ALUNOS DO ENSINO MÉDIO.....	301
Marcelo de Abreu César Melania Moroz	
A SIGNIFICAÇÃO DE PROFESSORES DE ESCOLA PÚBLICA SOBRE A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	321
Janaína Stábile Soares Lenzi Antonio Carlos Caruso Ronca	
SOBRE OS AUTORES.....	351

APRESENTAÇÃO

O Programa de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação, da PUC-SP, iniciou suas atividades, com o Mestrado, em 1969, sendo o segundo da área da Educação e o primeiro em Psicologia. Em 2019, o PED completa 50 anos de existência, com uma trajetória de sucesso, seja pelo impacto que produz em diferentes setores da sociedade seja pela qualidade de sua produção científica.

As marcas da formação oferecida pelo PED estão presentes nos profissionais que atuam em diferentes segmentos de ensino e ocupam postos de responsabilidade nas Secretarias estaduais e municipais em, praticamente todos os estados do Brasil. A produção científica, por sua vez, presente em livros e artigos de periódicos nacionais e internacionais, amplia a possibilidade de acesso por profissionais vinculados ou não ao meio acadêmico.

Como forma de celebrar o jubileu do PED, neste ano de 2019 foram planejadas duas coletâneas, expondo parte das pesquisas realizadas. A primeira delas tem lançamento previsto no 1º semestre; a segunda, aqui descrita, tem previsão de lançamento do 2º semestre de 2019.

A presente coletânea apresenta a produção derivada de pesquisas realizadas por alunos e professores do PED. São 14 capítulos abordando diferentes facetas da produção em Psicologia da Educação.

Três trabalhos têm como objeto de estudo a produção científica sobre diferentes temáticas: *O Desenvolvimento Profissional do Professor Formador Iniciante no Ensino Superior: uma análise das*

dissertações e teses (2008 a 2018), de Marta de Oliveira Gonçalves e Laurizete Ferragut Passos, focaliza as tendências das produções acadêmicas que abordam o desenvolvimento profissional do professor iniciante no ensino superior, que atua em cursos de licenciatura. Foram apontados aspectos facilitadores e dificultadores do desenvolvimento profissional desse iniciante formador de professores da escola básica. A pesquisa de Caroline Campos R. da Silva e Maria Regina Maluf tinha como pergunta inicial *O que sabemos sobre teoria da mente em bebês?* Respostas a essa questão foram buscadas por meio de uma revisão de literatura em artigos de pesquisa sobre o conhecimento sobre o desenvolvimento da teoria da mente em bebês (zero a 36 meses). A partir das considerações acima, concluiu-se que o sucesso de bebês em tarefas de atribuição de alguns estados mentais é evidente e, em determinados tipos de tarefa (como a de atribuição de objetivo), as atribuições são mais sofisticadas do que se acreditava anteriormente. Entretanto, a razão desse êxito é contraditória e vem sendo conceitualizada e interpretada de modos diferentes entre os pesquisadores. *Educação inclusiva na perspectiva de professores de Educação Física: Revisão sistemática-integrativa da produção científica brasileira (2007-2018)*, de Sandra Regina Garijo de Oliveira e Mitsuko Aparecida Makino Antunes analisou trabalhos publicados na área da Educação Física inclusiva. Entre as conclusões, as autoras sustentam que afirmar que o psiquismo humano é histórico e cultural significa compreender que o desenvolvimento da personalidade tem seus limites dados pelo avanço da sociedade e, neste sentido, a maior contribuição da educação escolar à transformação social é a formação de indivíduos que possam intencionalmente modificá-la.

Cinco estudos enfocam a atuação da escola diante de questões não curriculares. *Iniciativa de três escolas de ensino médio na formação política de seus alunos, na perspectiva destes*, de Jorge de Oliveira Vieira e Sergio Vasconcelos de Luna, aborda a percepção dos alunos do ensino médio sobre a iniciativa de escolas para a formação política dos alunos. Os resultados sugerem que muitos dos jovens

pesquisados não identificaram que suas escolas tivessem fornecido informações sobre os temas citados, mas houve reconhecimento de relevância do ensino de questões políticas nas escolas, não apenas para o momento das eleições, mas, também para a formação para o futuro, do senso crítico e para um conhecimento melhor da situação do país. Ana Luiza Telles e Luciana Szymanski, autoras de *Discutindo gênero e sexualidade na escola: relato de pesquisa interventiva e de base fenomenológica*, apresentam resultados de pesquisa sobre como as questões de gênero e sexualidade aparecem para as professoras e equipe gestora de uma instituição. Seus resultados apontaram para a necessidade de mais espaços que trabalhem a diversidade dentro do contexto escolar - mesmo que na contramão de um discurso vigente e crescente que atravessa as políticas públicas de educação na atual conjuntura - especialmente no que tange à eliminação dos preconceitos de gênero e sexualidade. Dois outros estudos focalizam a violência no contexto escolar. Em *Violência e conflitos escolares: uma revisão da literatura em diálogo com os pressupostos da psicologia sócio-histórica*, Lauren Mariana Menocchi e Ana Mercês Bahia Bock concluem que a análise da literatura analisada permite reafirmar o caráter dialético exigido para a compreensão dos conflitos, da crise, da violência ou das situações-limite vivenciadas na escola que podem revelar também a possibilidade de questionamento e ruptura com um contexto determinado e de materialidade da mudança e da transformação, a partir do entendimento da totalidade social em que situações singulares são vividas no cotidiano. *Contribuições para o enfrentamento da violência entre estudantes: construção coletiva de regras e resolução de problemas*, de Eliane Pinheiro Fernandes e Cláudia Leme Ferreira Davis, apresenta uma proposta de intervenção junto a escolas públicas. Segundo as autoras, foi possível concluir, com base nos resultados obtidos na pesquisa, que as práticas de construção de regras e resolução de conflitos contribuem na diminuição dos episódios de violência entre estudantes. Entretanto, verificaram-se limites à prática fundamentada na teoria piagetiana. Tais limites estão relacionados com

as contradições do cotidiano escolar e a questões sociais maiores, de ordem político-econômica.

A pesquisa *A Dimensão subjetiva da educação alimentar e nutricional na escola*, de Maria de Fátima Gomes da Silva Wanda Maria Junqueira de Aguiar, buscou desvelar, desnaturalizar e compreender o movimento do real a partir das significações dos professores de escolas públicas municipais participantes da pesquisa. Os resultados mostram que, considerando as significações dos sujeitos envolvidos articuladas a outras mediações constitutivas do contexto pesquisado, foi possível desvelar e compreender a educação alimentar e nutricional escolar e suas múltiplas determinações vinculadas a vários aspectos – culturais, sociais, históricos, ideológicos, além dos biológicos – em uma insistente intenção de buscar a gênese e o processo desse objeto de estudo, cumprindo dessa forma, o papel crítico da Ciência da Nutrição.

Um conjunto de estudos tem a formação profissional como objeto. A pesquisa *Monitoria e tutoria acadêmica entre pares: contribuições para a formação do docente do Ensino Superior*, de Luciana Andréa Afonso Sigalla e Vera Maria Nigro de Souza Placco, analisou as contribuições da prática de tutoria acadêmica para o desenvolvimento de habilidades necessárias na pós-graduação. Seus resultados apresentam as contribuições da tutoria, em conjunto com a monitoria, para a formação de pesquisadores, docentes universitários e orientadores de trabalhos acadêmicos, no caso dos tutores (em geral, mestrandos e doutorandos da PUC-SP), e as contribuições da tutoria para o desenvolvimento de habilidades necessárias na pós-graduação, no caso dos tutorados. Em *O Programa de Tutoria Educacional da SEMED/Manaus: possíveis contribuições ao desenvolvimento profissional de professores iniciantes*, Nayana Cristina Gomes Teles e Marli André analisam a contribuição do programa de tutoria, ofertado a professores iniciantes, para o aperfeiçoamento de programas de formação profissional docente. A conclusão geral é que o programa tem alcançado êxito ao favorecer a inserção profissional dos docentes, mas que é preciso avançar para uma

perspectiva mais colaborativa e integrada à rotina da escola. *Ser professor no Instituto Federal de São Paulo: uma análise psicossocial da profissionalidade docente*, de Anna Carolina Salgado Jardim e Clarilza Prado de Sousa, analisa a profissionalidade de gestores e professores de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP). Os resultados apresentados indicaram claramente como essas três dimensões se inter-relacionam na constituição das representações identitárias sobre “ser professor” no IFSP e mostraram-se centrados na palavra “desafiador”. A investigação conduziu a importantes reflexões sobre as demandas de formação continuada, bem como desvelou os aspectos constitutivos da profissionalidade do professor do IF. *Eu sou a escola: o par dialético diretor e escola na perspectiva da teoria walloniana*, de Katia Martinho Rabelo e Laurinda Ramalho de Almeida, aborda a constituição da pessoa de duas diretoras de uma escola pública. Os dados analisados permitiram compreender o par dialético diretora e escola, de acordo com o conceito walloniano de organismo-meio. A partir do reconhecimento de suas capacidades e potencialidades, os sujeitos passaram a acreditar na possibilidade de transformar uma realidade antes precária e carente em uma escola onde as crianças são felizes em aprender.

Abordando o conhecimento de química por alunos do ensino médio, há o estudo *Avaliação de Química Orgânica: Elementos Químicos e Cadeias Carbônicas*, de Marcelo de Abreu César e Melania Moroz, que avaliou o repertório dos alunos visando a subsidiar propostas de ensino desse conteúdo. Como resultado, constatou-se que os alunos do Ensino Médio apresentavam pouco conhecimento do conteúdo sobre elementos químicos e cadeias carbônicas. Considerando-se que tal desempenho indica ineficácia do ensino escolar brasileiro, evidencia-se a necessidade de haver políticas públicas especificamente direcionadas ao ensino de Química, com especial atenção à formação dos professores.

A qualidade da educação nos anos iniciais do ensino fundamental na perspectiva de professores da rede municipal de Londrina, estudo

realizado por Janaína Stábile Soares Lenzi e Antonio Carlos Caruso Ronca, analisou os aspectos que compõem a qualidade da educação a partir das significações dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental. Dentre os núcleos identificados sobressaem a função da escola, a relação com a família, a questão da avaliação, a profissão de professor e a formação continuada dos educadores.

Esse conjunto de textos que compõem a 2ª coletânea atesta a abrangência da produção do PED, pois apresenta estudos que visam à compreensão de fenômenos complexos que, embora nem sempre estritamente curriculares, ocorrem no contexto escolar e demandam atuação eficiente de professores e gestores, além de estudos que tanto focam a formação desses agentes numa perspectiva de autonomia, quanto oferecem subsídios para a atuação específica no ensino, função fundamental do professor.

Finalizando, vale salientar que a publicação dessas duas coletâneas faz parte de projeto de publicação, anual, de coletâneas compostas por pesquisas realizadas sob responsabilidade do Programa de Psicologia da Educação da PUC-SP, como forma de ampliar os impactos no contexto educacional brasileiro.

O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR FORMADOR INICIANTE NO ENSINO SUPERIOR: UMA ANÁLISE DAS DISSERTAÇÕES E TESES

Marta de Oliveira Gonçalves
Laurizete Ferragut Passos

INTRODUÇÃO

O presente artigo é parte da tese de doutorado da primeira autora e seu objetivo é identificar e discutir as tendências da produção científica, em especial as dissertações e teses, para a ampliação das reflexões acerca do desenvolvimento profissional do professor iniciante que atua em cursos de licenciatura. Os estudos que abordam o desenvolvimento profissional do professor iniciante de outros segmentos do ensino têm crescido nos últimos anos, porém no Ensino Superior os estudos ainda são tímidos, embora se apresentem como importantes em tempos de expansão desse nível de ensino.

Essa expansão ocorrida nas últimas décadas trouxe o crescimento do número de instituições públicas e privadas bem como do número de cursos e vagas oferecidas. Dados do Censo 2017 (INEP, 2018) mostraram que o número de Instituições de Ensino Superior (IES) aumentou de 2.252, que existiam em 2008, para 2.448, em 2017. Da mesma forma, o número de cursos oferecidos foi ampliado de 24.719 para 35.380 respectivamente. Um aumento de 10.661 cursos. Este cenário colaborou para o consequente aumento de professores para atender a demanda e trouxe a renovação do professorado neste nível de ensino nas últimas décadas.

A renovação decorrente do crescimento das instituições, cuja organização se dá de formas diferenciadas, tem requerido um olhar para os professores que iniciam na docência e que enfrentam desafios para se adaptar e corresponder às exigências da prática nos diferentes contextos institucionais. Esses contextos deveriam se constituir em espaços privilegiados de formação para os iniciantes pois neles aprenderão a atuar, ou seja, vivenciarão processos de aprender a ensinar e aprender a ser professor de forma mais sistemática, fundamentada e contextualizada (MIZUKAMI, 2013). Essa fase inicial se constitui, portanto, em momento decisivo do desenvolvimento profissional do iniciante pois “...entre outros aspectos, são definidas as bases do conhecimento profissional que vão permitir que o professor principiante enfrente os desafios de seus deveres profissionais” (BOZU, 2010, p. 70). Pode ser, também, uma fase determinante para que os iniciantes permaneçam ou não na carreira.

Dar visibilidade aos processos de desenvolvimento profissional dos iniciantes que atuam no ensino superior possibilita a compreensão dos seus enfrentamentos, o que remete à necessidade de um maior número de investigações. Nessa mesma direção, torna-se importante conhecer os professores iniciantes que atuam nos cursos de Licenciatura, já que se responsabilizam pela formação dos futuros professores da escola básica e a centralidade do seu trabalho deve atender a lógica da integração da teoria com a prática profissional. Desse modo, o processo de desenvolvimento profissional desses professores carrega especificidades próprias do ofício de formador.

Embora os estudos que abordam o formador de professores ainda sejam tímidos, pesquisadores europeus como Altet, Paquay e Perrenoud (2003); latino-americanos como Vaillant (2003) e brasileiros como André (2009); Isaia e Bolzan (2011); Passos (2018), entre outros, têm investigado o início da docência de professores do ensino superior e reiteram a necessidade de novos estudos sobre a temática.

O reconhecimento, igualmente urgente, da realização de maior número de pesquisas que abordem os professores do ensino superior que atuam como formadores dos futuros docentes da educação básica é justificado pela especificidade de um trabalho docente marcado pelo compromisso ético e social com as novas gerações e, desse modo, seu trabalho junto aos licenciandos é na direção de garantir que estejam sendo realmente preparados para atuar em salas de aula e escolas diversas dentro de um país vasto e desigual (GATTI, 2018).

Isso exige uma formação qualificada desses formadores cuja prática docente tem como núcleo a formação de outros professores. Compreender melhor os desafios e as tensões com os quais os professores formadores convivem e como se preparam para enfrentá-los constitui um passo importante a ser dado pelas pesquisas com vistas à integração do desenvolvimento profissional com as práticas institucionais e individuais. Entender o desenvolvimento profissional dos formadores e como esse tema vem sendo pesquisado passou a ser o interesse desse estudo. Assim, este artigo busca identificar e descrever os estudos que abordam o desenvolvimento profissional de professores iniciantes do ensino superior que atuaram em cursos de licenciatura no período de 2008 a 2018 e identificar as problemáticas, dimensões, contribuições e lacunas e referenciais teóricos que apoiaram os estudos, bem como analisar os aspectos facilitadores e dificultadores do desenvolvimento profissional neles indicados.

Ao pretender responder à questão chave da pesquisa: quais as tendências na produção acadêmica sobre desenvolvimento profissional docente desse grupo específico de formadores, pretendeu-se não só contribuir para o conhecimento dessas tendências e dos conceitos abordados, mas, especialmente, trazer indicativos da importância do tema para a definição de políticas e programas de formação para esses iniciantes formadores.

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE (DPD) E INÍCIO DA DOCÊNCIA

O processo de tornar-se professor não é linear. Há aprendizados, avanços e recuos. Aos poucos ele se “professoraliza”. O conjunto de ações que compreendem a docência requer mais que saber conteúdos. É preciso conhecer teorias, planejamento e execução de ações que tragam reflexões para novas ações, em evolução constante. Nessa perspectiva pode-se apontar que a aprendizagem dos alunos está ligada ao desenvolvimento profissional de seus professores.

Alguns autores têm investigado o processo de tornar-se professor (DAY, 2001; MARCELO, 2009; IMBERNÓN, 2011; FLORES, 2014; etc.) e não há ainda uma definição clara de desenvolvimento profissional docente e como deve ser implementado e avaliado (VAILLANT, CARDOZO-GAIBISSO, 2017). Hoje há evolução do termo na literatura e que abrange desde a visão de um processo intencional, explícito, que ocorre de forma permanente dentro de contextos formais de aprendizagem como cursos, encontros, reuniões como também a visão de que os professores aprendem nas situações e interações vivenciadas no cotidiano do trabalho docente.

Uma dimensão comum nas diversas definições encontradas na literatura sobre o termo Desenvolvimento Profissional Docente converge para a compreensão de processo e continuidade e, assim, o conceito demarca “[...] uma diferenciação com o processo tradicional e não contínuo de formação docente”, como destacam Fiorentini e Crecci (2013, p.12). A abrangência do conceito é justificada por abarcar as primeiras experiências que o docente vivenciou como aluno (que trazem representações do que é ensinar), a formação inicial, sua história de vida, sua prática e a formação continuada, que pode ser realizada nos mais diferentes contextos. Este conjunto de acontecimentos repercute na atuação docente. É nessa perspectiva que o desenvolvimento profissional docente sugere em si evolução e continuidade e

favorece a quebra da dicotomia formação inicial e continuada (MARCELO GARCIA, 1999).

Day (2001, p.15) é um dos pesquisadores que mais tem se dedicado ao tema e alerta que “o sentido do desenvolvimento profissional dos professores depende das suas vidas pessoais e profissionais e das políticas e contextos escolares nos quais realizam a sua actividade docente”. Assim, o professor se desenvolve profissionalmente no decorrer de sua vida pessoal, de sua formação acadêmica e de sua prática. Mas é a prática que irá mobilizar os saberes necessários para a atuação profissional. Como já mencionado, os conteúdos não são os únicos saberes necessários à docência, portanto é necessário um olhar mais atento para a formação dos que formam os novos professores. As universidades muitas vezes contratam um professor iniciante apenas com base no diploma apresentado e nem sempre se preocupam em saber se ele realmente tem conhecimento sobre como irá ensinar (ROLDÃO, 2006; GATTI, 2018).

O período de inserção na docência é parte do processo de desenvolvimento profissional do professor, e fundamenta as práticas docentes em seus hábitos e conhecimentos, é uma fase determinante de seu desenvolvimento profissional (BOZU, 2010; PASSOS et al., 2018). O Professor Iniciante, considerado aqui como aquele que se encontra dentro dos primeiros cinco anos da carreira no segmento (BOZU, 2010), enfrenta desafios tanto no âmbito efetivo do trabalho a ser exercido como em relação aos aspectos adaptativos no contexto social.

O estudo elaborado por Sánches Moreno e Mayor Ruiz (2006) com professores iniciantes da Universidade de Sevilha indicou que encontram dificuldades em relação ao ensino, especialmente os relativos ao planejamento, métodos e avaliação; em relação à gestão, que comporta as questões do contexto institucional e, por fim, os problemas com as relações interpessoais, seja a relação professor-aluno, seja a relação com os colegas de trabalho. São

desafios que afetam o desenvolvimento profissional do docente do ensino superior nessa fase da carreira.

Embora o contexto universitário não seja novo para o docente iniciante, ele precisa reconhecer-se em um novo papel. Vivencia a passagem de aluno a professor (MARCELO GARCIA, 2006; BOZU; 2010) e deve adquirir conhecimentos profissionais específicos e que atendam às necessidades formativas dos seus alunos, futuros professores.

Desse modo, essa fase do desenvolvimento profissional não é simples e os professores vivenciam um período de angústias, incertezas, sentimento de necessidade de ajuda e companheirismo, conforme descreve Ruiz (2008). É um período de adaptação ao espaço, ao contexto social e político, às regras da instituição, às disciplinas a serem ministradas, aos planejamentos das aulas, aos perfis do alunado, à cultura institucional, ao novo papel que ocupa dentro da universidade. Para Vaillant e Marcelo (2012, p. 123), a etapa de entrada na docência se caracteriza como um “período obrigatório de transição entre a formação inicial do docente e sua incorporação ao mercado trabalhista como um profissional plenamente qualificado”.

Usualmente, o professor iniciante atua de forma isolada procurando soluções para suas dificuldades por sua própria iniciativa. Para Isaia (2005), este é um período marcado pelo sentimento de solidão, desamparo e despreparo, pois os professores devem adquirir conhecimento profissional em um curto período de tempo e, normalmente, o fazem sozinhos.

Na busca para melhorar seu trabalho, ele tenta soluções individuais, por ensaio e erro, e tem uma prática pouco reflexiva. Ele busca alternativas em sua memória como aluno e repete modos de atuação tradicionais consolidados (RONCA, 2005; IMBERNÓN, 2011; ANDRÉ; PASSOS, 2008). Ao repetir modelos, o docente não modifica o modo de ensinar na universidade, ao contrário, reproduz o que traz em seu repertório e caracteriza a docência

universitária num mesmo modo de agir. Daí a importância de as instituições acolherem os iniciantes e, no caso do formador do futuro professor, cuidar para que os desafios da integração teoria e prática bem como a dos componentes científicos e pedagógicos que são próprios dos cursos de formação de professores, não seja uma responsabilidade única desse iniciante formador, mas também das instituições formadoras.

Algumas instituições de ensino tendo percebido as necessidades formativas do início de carreira tem investido em programas de inserção docente (CUNHA, 2014; ZANCHET et al., 2014). São programas em que os principiantes se conectam com professores experientes (mentores) que lhes dão o apoio para discutir as dificuldades da prática. Mas essas iniciativas têm sido pontuais e não incentivadas por políticas públicas.

As ideias aqui trazidas e apoiadas em pesquisas indicam alguns aspectos a serem pensados quando se discute o desenvolvimento profissional docente do iniciante formador de futuros professores. Pesquisa de revisão de literatura sobre intervenções de desenvolvimento profissional de professores realizada por Vaillant e Cardozo-Gaibisso (2017) mostrou a relevância dessas intervenções para melhorar a prática docente, bem como o impacto positivo sobre a aprendizagem profissional dos professores, porém a revisão indicou que os estudos examinados não fizeram referência ao impacto do desenvolvimento profissional a longo prazo, ou seja, quais mudanças estruturais permanecem ao longo do tempo.

Nessa direção, observa-se a importância das pesquisas que realizam revisão de estudos da área da educação e da formação de professores pois ao indicarem o conhecimento produzido sobre um tema, apontam lacunas e novas possibilidades de pesquisas e, especialmente, contribuem para o avanço da reflexão e da análise crítica e, como já anunciado, geram sugestões de ações para as políticas da área.

METODOLOGIA

A decisão sobre o tipo de revisão a ser adotado para a pesquisa exigiu conhecer os diferentes tipos de procedimentos que integram a revisão bibliográfica. Vosgerau e Romanowski (2014) reconhecem sua importância porque “permitem a compreensão do movimento da área, sua configuração, propensões teóricas metodológicas, análise crítica indicando tendências, recorrências e lacunas” (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014).

Conhecer a organização de um agrupamento dos diferentes tipos de procedimentos de revisão de estudos elaborado pelas pesquisadoras acima, com base na análise de artigos de periódicos da Capes e com prioridade para os da área da Educação, permitiu identificar o tipo de procedimento a ser considerado nesta pesquisa. Segundo as características dos tipos de revisão de estudos em Educação, as pesquisadoras os agruparam em dois grandes grupos: as revisões com características de Mapeamento, aí alocados os estudos de levantamento bibliográfico, a revisão de literatura, o estudo bibliométrico, a revisão narrativa e estado da arte e estado do conhecimento; as revisões com características de Avaliação e Síntese, aí classificados os estudos denominados de revisão sistemática, revisão integrativa, síntese de evidências qualitativas, metassíntese qualitativa, meta-análise e metassummarização. As aproximações e distinções entre os diferentes tipos de revisão encontrados são trabalhados por elas em suas especificidades.

A escolha do Mapeamento pareceu atender melhor à proposta deste estudo: mapear para descrever e analisar as dimensões do desenvolvimento profissional do iniciante que atua como formador de professores. Optou-se por abordar apenas um setor das publicações: as Dissertações e Teses. Ferreira (2002) e Fiorentini, Passos e Lima (2016) ressaltam a importância de mapear dissertações e teses, pois nem sempre essas produções são divulgadas em periódicos ou livros e sua síntese elaborada pode revelar “avanços e limitações

no processo de produção de conhecimento” (FIORENTINI, PASSOS E LIMA, 2016, p. 19).

Com o objetivo de delimitar o *corpus* dos estudos que compõem o mapeamento foi realizado um planejamento constituído das diferentes fases e que foram adaptadas das orientações de Romanowski e Ens (2006). Assim, a definição do *corpus* para a realização do Mapeamento acompanhou as seguintes fases e procedimentos:

- definição das palavras-chave para a busca;
- critérios para seleção do material;
- *download* das pesquisas completas para análise posterior;
- leitura inicial de todos os resumos para visão panorâmica do *corpus* (buscou-se tema, objetivos, metodologia, conclusões apontadas);
- leitura criteriosa das publicações, priorizando-se introdução, metodologia, conclusões e eixos de análise;
- busca de tendências e possíveis relações entre os trabalhos;
- sistematização geral e considerações.

Importante considerar que alguns critérios de exclusão dos trabalhos foram definidos, como identificar se o estudo investiga o ensino superior de maneira generalizada, sem ser especificamente o professor iniciante ou se o trabalho aborda o professor do ensino superior, mas não o formador iniciante, ou, ainda, se o trabalho aborda o professor iniciante de outros níveis de ensino.

A seleção do material seguiu o seguinte procedimento: primeiro a busca se deu pelo título, em um segundo momento, pelo resumo e, em alguns casos, foi necessária a leitura da introdução ou da metodologia para confirmar se os estudos abordavam o

professor iniciante na escola básica ou no ensino superior, ou ainda, se abordavam o docente do ensino superior sem ser iniciante.

As buscas avançadas realizadas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações resultaram em um total de 1248 dissertações e teses quando utilizadas as expressões: 1) Desenvolvimento Profissional Docente e Professor Iniciante; 2) Desenvolvimento Profissional e Início da Docência no Ensino Superior; 3) Desenvolvimento Profissional, Aprendizagem da Docência e Ensino Superior; 4) Início da Docência e Ensino superior; 5) Docente Iniciante no Ensino superior; e 6) Professor Universitário Iniciante.

Das 1.248 dissertações e teses foram selecionadas, a partir dos critérios, somente doze pesquisas, que abordavam o Professor Formador Iniciante no ensino superior no período de 2008-2018. Foram realizadas as leituras aprofundadas de todos os resumos e, em alguns casos, a leitura da Introdução, Metodologia e Resultados das seis dissertações e seis teses que compuseram o *corpus* de análise e em atendimento aos objetivos da investigação. Na sequência, foram identificadas as temáticas e subtemáticas apresentadas pelas pesquisas acerca do desenvolvimento profissional do iniciante e elaboradas sínteses de cada um dos trabalhos. Com isso, e, a partir das temáticas, pode-se trazer os achados para discussão com o apoio da literatura.

RESULTADOS

As seis dissertações identificadas e analisadas tiveram como autores: Coelho (2009), Conceição (2014), Moreira (2014), Aires (2015), Rosa (2015) e Silva Junior (2016). E os autores das seis teses: Stivanin (2013), Cunha (2014), Silva S (2014), Silva V (2015), Hees (2016) e Silva E (2018). O ano 2014, teve o maior número de publicações – quatro, seguido de 2015 com três estudos. Em 2016 foram duas pesquisas, e nos anos de 2009, 2013, e 2018¹, uma em cada ano.

1 Importante ressaltar que a coleta foi finalizada no início de outubro.

A maioria das pesquisas foi desenvolvida em Instituições de Ensino Superior das regiões Sudeste e Sul, as que concentram a maioria dos programas de pós-graduação *stricto sensu* (CIRANI; CAMPANÁRIO; SILVA, 2015). Dentre as nove instituições da região destacou-se a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, com quatro trabalhos, coerente com a sua tradição e atuação na área de educação e na formação de professores (ANDRÉ, 2001; MAIA, HOBOLD, 2014). Duas outras pesquisas foram desenvolvidas na Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Os demais trabalhos foram elaborados em sete instituições diferentes: Universidade Católica de Santos, Universidade Estadual de Londrina, Universidade Federal de Ouro Preto, Universidade Federal de São Carlos, Universidade Estadual de Feira de Santana e Universidade Federal de Pelotas. Com relação aos programas de pós-graduação em que foram desenvolvidos os estudos, oito deles se concentram na área de Educação, um na Educação Matemática, um em Gestão Educacional, que também pertence à grande área de Educação, e apenas um dos trabalhos, o de Cunha R (2014), pertence ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas.

Em relação às abordagens metodológicas das pesquisas, a maioria dos estudos utilizou a qualitativa: Coelho (2009), Stivanin (2013), Cunha R (2014), Silva S (2014), Aires (2015), Rosa (2015), Silva V (2015), Hees (2016), Silva Junior (2016) e Silva E (2018) e dois estudos, de Conceição (2014) e Moreira (2014), utilizaram a abordagem quantitativa e qualitativa.

Para a coleta de dados os instrumentos utilizados foram, em sua maioria, a entrevista semiestruturada: Stivanin (2013), Conceição (2014), Silva Junior (2016), Silva E (2018), Silva S (2014), Aires (2015), Hees (2016). Alguns pesquisadores a associaram com questionário, Silva S (2014), Aires (2015), ou à análise documental como a de Hees (2016). Moreira (2014) e Coelho (2009) empregaram exclusivamente Questionários, enquanto Rosa (2015) associou Questionários e Entrevistas. As que foram denominadas de Pesquisas Narrativas utilizaram entrevistas narrativas, como a de Silva

V (2015) e Cunha R (2014) que associou memoriais de formação, cartas narrativas e encontros interativos em sua análise.

Quanto aos sujeitos participantes dos estudos, são professores atuantes em cursos diversos e com formações bastante distintas. Cinco estudos foram realizados apenas com docentes que atuam em cursos de licenciatura: Cunha R (2014), Silva S (2014), Rosa (2015), Silva V, Silva E (2018). Os demais investigaram professores que atuavam em licenciaturas e também em diferentes cursos: Coelho (2009), Stivanin (2013), Conceição (2014), Moreira (2014), Aires (2015), Hees (2016) e Silva Junior (2016).

Quanto aos tipos de Instituições, privadas e públicas, os estudos abrangeram sujeitos de instituições em igual número, seis de cada segmento. Apenas o estudo de Silva S (2014) investigou professores de ambos os contextos, público e privado. Como já mencionado no capítulo teórico, a expansão do ensino superior vem acontecendo nas IES privadas e também nas públicas e é importante investigar o iniciante nos dois segmentos tendo, assim, a possibilidade de perceber semelhanças, diferenças e enfrentamentos nos diferentes contextos em que os iniciantes atuam.

Quanto aos títulos, observa-se o destaque anunciado com o foco no professor iniciante e três dos trabalhos complementam com a informação da atuação dos sujeitos investigados em cursos de licenciatura, a saber: cursos de Licenciatura em Matemática, em Pedagogia e em Letras.

A leitura mais apurada dos trabalhos permitiu identificar a abrangência das temáticas a partir dos objetivos registrados. Cinco grandes temas se destacaram e cujos assuntos não são excludentes. Considerou-se agrupá-los a partir do termo mais abrangente que é o Processo de Desenvolvimento Profissional Docente e dele podem emergir várias dimensões, tais como dificuldades e desafios, saberes, experiências formadoras e condições de trabalho, entre outros. Cabe alertar que essas são algumas das dimensões possíveis. Assim:

- Desenvolvimento Profissional Docente uniu os autores que utilizam a palavra Processo dentro de seus objetivos: Coelho (2009), Stivanin (2013), Moreira (2014), Silva V (2015), Hees (2016), Silva Junior (2016);
- Dificuldades e Desafios no início da carreira foram investigados por Coelho (2009); Silva S (2014); Aires (2015) e Rosa (2015);
- Saberes que envolvem a atuação docente foi um dos objetivos de Conceição (2014);
- Experiências Formadoras foram analisadas por Cunha R (2014);
- E Condições de Trabalho foi o foco de Silva E (2018).

Com relação aos autores utilizados como base para o referencial teórico, foram encontradas 680 referências sem acrescentar as leis federais, estaduais e municipais, dados estatísticos, e informações específicas das instituições de ensino superior em que os sujeitos atuavam. Os pesquisadores utilizaram diversos referenciais. Muitos desses foram mencionados uma única vez em apenas uma pesquisa. Essa diversidade já constatada em pesquisas que abordam a formação de professores se repete nos estudos da docência no ensino superior. A maioria dos autores são nacionais e poucas se fundamentam em autores internacionais que se repetem e, mesmo entre os nacionais, há concentração em poucos autores. Dentre os nacionais, as autoras mais citadas são Cunha, seguida de Pimenta e Anastasiou (com citação em doze estudos); Veiga (em oito estudos); Masetto (em dez estudos) e André (em oito estudos). Dentre os internacionais, o mais citado Marcelo Garcia e Tardif (doze estudos); Zabalza (dez) e Nóvoa (oito). A análise das referências traz autores que fundamentam as abordagens metodológicas bem como métodos escolhidos e também autores que dão suporte teórico conforme os aspectos mais aprofundados em cada um dos estudos. De maneira geral, destacaram-se as cinco referências encontradas em todos os estudos: Cunha, M. I.; Cunha, M. I. e Zanchet, B. M.;

Marcelo García, C.; Pimenta, S e G.; Anastasiou, L. das G. C.; e Tardif, M. Esses cinco autores e as principais temáticas estão analisadas integralmente na tese da primeira autora (GONÇALVES, 2019) e focam especialmente o início da docência no ensino superior, a docência e seus saberes, a aprendizagem da docência na universidade, a formação do professor universitário e a didática, a expansão da universidade, o desenvolvimento profissional do professor, as necessidades formativas e o professor reflexivo.

ASPECTOS FACILITADORES E DIFICULTADORES DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL INDICADOS NAS DISSERTAÇÕES E TESES

A discussão agora trazida está mais direcionada para uma síntese analítica dos aspectos apresentados nos doze estudos investigados. Pode-se constatar, como a literatura já anunciou, que o professor formador iniciante não está preparado para o que precisa enfrentar em seu cotidiano e sentirá o choque ao se deparar com a realidade do trabalho. A falta de uma formação pedagógica e de apoio institucional são dificultadores apontados nas pesquisas. Ele enfrenta sozinho a realidade do trabalho na sala de aula e busca em seus modelos e contra-modelos de professores que marcaram sua trajetória. O problema é que ao se apoiar somente em vivências, esses docentes podem reproduzir práticas de seus ex-professores que já não atendem às necessidades mais atuais dos alunos que chegam à universidade.

As dissertações e teses identificaram a insegurança para planejar e ministrar aulas diferentes e podem levar os formadores a usar o “ensaio e erro” como estratégia para testar as práticas com seus alunos. E assim aprendem a ensinar na prática com alunos-licenciandos que possivelmente as reproduzirão na escola básica quando forem nela atuar. No entanto, se essas práticas se apresentarem fragilizadas, essa reprodução não redundará em aprendizagem para seus futuros alunos.

Desta forma fica muito mais difícil lidar com as diferenças encontradas em seus alunos. No caso específico da licenciatura em matemática dois aspectos dificultadores foram evidenciados nas pesquisas analisadas. Por um lado, a falta de repertório do aluno e por outro, a dificuldade do docente com alguns conteúdos que ele precisa ensinar e não domina totalmente. O professor pode apresentar lacunas no próprio repertório o que irá necessitar de maior tempo para dedicar-se ao preparo de suas aulas. A questão da dificuldade em planejar, avaliar e se relacionar com os alunos foram também pontos indicados nos estudos.

Além da questão do repertório cultural que trazem os alunos, os estudos trazem o alerta para os desafios relacionados às novas gerações. Os alunos mais jovens que chegam às universidades são nativos digitais e têm um perfil diferenciado para buscar soluções, como por exemplo para resolver suas dúvidas. Com isso, o papel do professor ficou menos centralizado e deve estar voltado para práticas que estimulem o envolvimento e motivação dos alunos, quer tenham ou não dificuldades ou baixo repertório cultural. Os estudos analisados mostram que os professores formadores iniciantes preocupam-se com o baixo repertório e as dificuldades de alguns alunos, mas não trazem análises que indiquem soluções ou ações desenvolvidas para alterar tal situação.

O professor formador iniciante poderá ter dificuldades para inovar em práticas se não entender como ocorre a aprendizagem dos adultos e recorrer ao passado para o resgate do já vivido, recorre à memória. Esse resgate lhe confere certa segurança, uma forma de defesa diante de novos desafios, o que auxilia na constituição de sua identidade (PLACCO; SOUZA, 2006). É preciso que o formador construa essa identidade, mas não de maneira tão solitária. O apoio dos pares pode ajudar a lhe conferir mais segurança para atuar com os diferentes enfrentamentos tais como a falta de repertório dos alunos e as dificuldades no processo de ensino e de aprendizagem.

Apenas um estudo trouxe a preocupação em lidar com alunos com dificuldades de aprendizagem e também os alunos considerados “de inclusão”, que necessitam de diferentes metodologias e técnicas para ensinar de maneira que realmente aprendam. Uma das possíveis razões da ausência da temática nos estudos está direcionada para a falta de uma visão mais integradora das disciplinas e da falta de diálogo entre os professores. Isso significa que todos os professores formadores, responsáveis ou não pela disciplina de educação inclusiva, deveriam ter formação pedagógica para lidar com essa questão, presente em qualquer sala de aula.

A falta de formação pedagógica para os iniciantes foi fortemente apontada nos estudos, principalmente nas pesquisas que analisaram o trabalho dos docentes bacharéis. Foram recorrentes as dificuldades encontradas no cotidiano da docência em relação ao planejamento, ao relacionamento com alunos, ao como lidar com as questões da diversidade. O número de alunos em sala de aula, apontado principalmente nos estudos que abordaram os formadores de instituições privadas, mostrou-se como um dificultador do trabalho, especialmente em relação às atividades de avaliação ou às poucas oportunidades de perceber lacunas de aprendizagem ou gerir melhor o tempo na sala de aula com número excessivo de alunos.

Nos estudos aqui analisados buscou-se pinçar do conjunto deles, os principais aspectos facilitadores e dificultadores do trabalho do formador. Como principal facilitador, os estudos apontam a criação de espaços/tempos que promovam a interação, o apoio e a troca entre pares. Porém, apenas um estudo investigou professores iniciantes que participavam de um programa de apoio ao iniciante e que incluía momentos de reflexão e minicursos. Esses espaços para o diálogo com os pares para compartilhar experiências e aprendizagens mencionados nos estudos auxiliam no desenvolvimento de suas práticas, diminuem a insegurança e o isolamento, e propiciam que o docente possa sentir-se pertencente à instituição.

Cabe discutir os motivos que fazem com que esses espaços de trocas não ocorram. O movimento de expansão do ensino superior ampliou a oferta de cursos e vagas para alunos e, conseqüentemente, para docentes, mas de uma forma mercantilizada, principalmente no setor privado. O importante é ter maior número de alunos e cuidar da sua formação efetiva deixa de ser uma prioridade.

Promover esses espaços de reflexão e formação também impactaria em custos para as instituições. Os estudos apontaram que o professor formador iniciante está num momento de buscas de sua própria construção do ser professor e está mais aberto para aprender. Nessa direção, um trabalho de apoio ao trabalho docente nessa fase traria benefícios para o formador, seus alunos, futuros professores e para própria instituição de ensino.

A busca de apoio e o diálogo tem acontecido com pares mais experientes e foi apontada nos estudos como um caminho para o enfrentamento das dificuldades, mas isso depende também do contexto institucional que pode ou não facilitar o processo de socialização do professor que é novato e depende de um ambiente agradável, solidário e propício para trocas com os pares.

Para professores que têm experiência na escola básica, a dificuldade em lidar com a prática em sala de aula foi identificada como menor e com mais possibilidades de articular a relação teoria e prática. Desse modo, as instituições formadoras deveriam valorizar as contratações de formadores com essa trajetória, já que se constitui num componente importante do desenvolvimento profissional.

Uma das ações que poderiam ser concretizadas e que são apontadas pela literatura se refere à implementação de programas de inserção do docente, com cursos, discussões e estágio probatório, período em que o docente deve ser avaliado para verificar sua “aptidão e capacidade” para o desempenho do cargo de modo efetivo, ações que encontram apoio em autores como Marcelo Garcia (1999; 2006), Feixas (2002), Ruiz (2008) e Bozu (2010).

A importância de programas de formação e mentoria para professores iniciantes foi destacada em um dos estudos e aborda as comunidades de aprendizagem como alternativas de apoio ao desenvolvimento profissional do iniciante. Passos (2018) salienta a importância do papel das instituições de ensino no trabalho e no desenvolvimento profissional dos formadores de professores e traz também a importância de programas que buscam parceria universidade-escola. Segundo a pesquisadora, essa aproximação pode ser benéfica para o formador pois fica menos distante do universo em que seus alunos, futuros professores irão atuar, a escola básica.

Os estudos ressaltaram também a questão da sobrecarga de trabalho ao ministrar disciplinas diferentes e administrar as questões burocráticas. Como há dificuldade para planejar e ministrar as aulas, fica ainda mais difícil se o iniciante tem diversas disciplinas sob sua responsabilidade.

Um estudo destacou a precarização do trabalho em relação à condição do professor colaborador iniciante de universidades públicas paranaenses pois os contratos são temporários. Essa condição que tem crescido no país como uma maneira de resolver a problemática financeira das instituições tem afetado as formas atuais de contratação. O contrato temporário impõe que o iniciante realize frequentes trocas de instituições e de disciplinas a ministrar e pode interferir na construção da profissionalidade docente. A cada vez que troca de disciplina, o docente vivencia tensões típicas do período de início da docência, pois está sempre “reiniciando o processo”. Nesse sentido, Passos (2018) reforça a complexidade envolvida nas diversas atividades docentes que devem sempre ser analisadas conforme os espaços em que o professor está inserido.

A responsabilidade pelo desenvolvimento profissional do professor formador iniciante não deveria ser compreendida como algo desnecessário e ficar a cargo de sua própria iniciativa, mas devia ser parte das políticas públicas para educação. Mesmo que

o caminho da norma dada à norma cumprida perpassa por várias instâncias seria importante institucionalizar programas sistematizados de acolhimento como os estudos e a literatura apontam.

Mudanças como as propostas pela Base Nacional Comum da Formação de Professores (BRASIL, 2018) para os currículos da Pedagogia e demais licenciaturas não garantem a concretização sem o efetivo compromisso das instituições de ensino superior na contratação e efetivação dessas práticas pelos formadores, mas o documento orienta “que professores estejam mais engajados na formação dos licenciandos junto às instituições de Educação Básica” (BRASIL, 2018, p.59). Essas alterações implicariam em mudanças também nas instituições de ensino superior, inicialmente para conhecer a matriz de competências que busca o conhecimento profissional, a prática profissional e o engajamento profissional.

O documento ressalta que as instituições que oferecem pós-graduações teriam que rever os currículos de forma a contemplar o desenvolvimento dessas competências e, desse modo, precisariam organizar propostas de apoio institucional para os formadores iniciantes no sentido de auxiliá-los a desenvolver essas competências. Os estudos analisados mostram que os aspectos dificultadores estão relacionados à ausência dessas competências necessárias ao trabalho do formador. Sabe-se das dificuldades encontradas para se implementar ações sem a discussão direta com quem está no chão da escola, mas esse parece ser o caminho a desbravar.

Um outro ponto apontado nos estudos se refere ao papel do formador como modelo para seus alunos, futuros professores. Essa questão pode ser um aspecto relevante a ser trabalhado junto aos formadores. Eles são modelos para seus alunos que aprendem a observá-los. Cabe ao formador estar mais consciente de seu papel e trazer mais aspectos práticos da docência, mostrar a necessidade da reflexão sobre suas próprias atividades, contar como planejou sua aula, por exemplo. Deveria haver a preocupação em formar um professor reflexivo por meio da homologia de processos como

propôs Schön (2000). A vivência de tais práticas se concretiza numa possibilidade de ação posterior, o processo formativo de cada docente está diretamente relacionado às experiências formadoras que cada docente traz consigo.

O formador deveria ser mais consciente de seu papel. Nesse sentido, a principal contribuição dos achados é a necessidade de alterar os aspectos dificultadores, na perspectiva de repensar os currículos para a formação dos formadores em cursos de pós-graduação e evidenciar a importância de criar programas institucionais de acolhimento e acompanhamento ao iniciante no ensino superior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento profissional docente é o estímulo à qualidade das práticas que, no caso do formador, reverberam para a atuação dos licenciandos na escola básica. Gatti et al. (2019, p.302) ressaltam que

[...] o reconhecimento do formador como figura essencial do desenvolvimento dos licenciandos, seu fazer docente nas licenciaturas, os conhecimentos que estão na base da docência e sua formação e constituição profissional - permitem ressaltar a necessidade de se investigar especificidade do trabalho docente do professor formador nas licenciaturas. É preciso investir no que efetivamente pode constituir a singularidade dessa profissão. (GATTI et al. 2019, p.302)

Essa especificidade do trabalho docente do formador ressalta a importância de pesquisas que ampliem o conhecimento sobre ele e promovam ações que o auxiliem. Todas as dissertações e teses analisadas no artigo foram elaboradas junto a programas de pós-graduação ligados à Educação. O que se pode inferir que a área da Educação é que vem se preocupando com o papel desse formador.

Algumas dissertações e teses focaram o desenvolvimento profissional docente como um todo e outras ressaltaram algumas dimensões tais como saberes, condições de trabalho, experiências formadoras e dificuldades e desafios do início da docência.

A principal tendência observada na maioria dos estudos se referiu à análise dos aspectos dificultadores do desenvolvimento profissional dos formadores iniciantes. O que mostra que ainda há muito a ser feito, principalmente por não receberem apoio institucional para acolhimento nas instituições de ensino superior.

Um outro subtema apontado é a importância de programas de inserção docente para acolher o iniciante de maneira sistematizada, com a promoção de trocas entre pares, incentivo a mentores para auxiliar na formação continuada do formador iniciante. Os programas são vistos como facilitadores do desenvolvimento profissional que além de promoverem essa troca, também diminuem a solidão e a insegurança, auxiliam a reflexão sobre as práticas fazendo com que o docente se sinta mais pertencente à instituição em que está iniciando o seu trabalho.

A falta de consciência de que o formador tem sobre estar formando novos professores, como constatado por alguns dos estudos, pode decorrer da ideia de compartimentação que se tem sobre as disciplinas. Cuida-se de uma parte, perde-se a noção do todo. Talvez isso ocorra pelas transformações ocorridas no ensino superior brasileiro pautadas por uma visão mais mercantilista da expansão desse nível de ensino.

Uma reflexão importante surgida no percurso deste estudo foi em relação ao aumento dos cursos de licenciatura no formato de EaD. Cabe também investigar quem são esses formadores, como iniciam suas práticas, quais suas condições de trabalho e como esses professores percebem a responsabilidade de seu papel de formador.

O formador iniciante atua numa perspectiva muito complexa em que, ao mesmo tempo em que deve atuar na formação de novos

professores, também necessita tomar consciência de seu papel de formador e perceber seu próprio desenvolvimento profissional.

O professor formador iniciante precisa reconhecer seu papel e a importância de se refletir na e sobre a prática. Reinventar-se como docente. E é preciso apoio institucional e entre pares para que seu início de carreira seja fortalecido para ser a base sólida em que se apoie o seu desenvolvimento profissional.

REFERÊNCIAS

ALTET, M.; PAQUAY, L.; PERRENOUD, P. (Org.). **A profissionalização dos formadores de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003. 252 p.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. A pesquisa sobre formação de professores no Brasil – 1990-1998. *In: Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa / Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE)*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ANDRÉ, M. E. D. A. **O trabalho docente do professor formador**. Relatório de pesquisa. CNPq. 2009.

ANDRÉ, M. E. D. A.; PASSOS, L. F. Professor, formador, mestre modelo. *In: Reunião Anual da Anped, 2008, 31. Anais [...]*. Disponível em: <http://31reuniao.anped.org.br/2poster/GT20-4415--Int.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2018.

BOZU, Z. El profesorado universitario novel: estudio teórico de su proceso de inducción o socialización profesional. **Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)**, 3, Enero, 2010, 55-72.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica**. Dez. 2018. Disponível em: <https://formacaoprofessordotcom.files.wordpress.com/2018/12/BNC-Formac%C2%B8ao-de-Professores-V0.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2019.

CIRANI, C. B. S.; CAMPANARIO, M. A.; SILVA, H. H. M. A evolução do ensino da pós-graduação senso estrito no Brasil: análise exploratória e proposições para pesquisa. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 20, n. 1, p. 163-187, mar. 2015.

CUNHA, M. I. (Org.). **Estratégias institucionais para o desenvolvimento profissional docente e as assessorias pedagógicas universitárias: memórias, experiências, desafios e possibilidades**. São Paulo: Junqueira&Marin Editores. 2014.

DAY, C. **Desenvolvimento Profissional de Professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Editora Porto, 2001. 351p.

FEIXAS, M.. El profesorado novel: Estudio de su problemática en la Universitat Autònoma de Barcelona. **Revista de Docencia Universitaria**, v. 02, n. 01, p. 117. Universidade de Murcia, 2002.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 79, ago/2002.

FIORENTINI, D.; CRECCI, V. Desenvolvimento Profissional Docente: Um Termo Guarda-Chuva ou um novo sentido à formação? **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 05, n. 08, p. 11-23, jan./jun. 2013.

FIORENTINI, D.; PASSOS, C. L. B.; LIMA, R. C. R. (Orgs.). **Mapeamento da pesquisa acadêmica brasileira sobre o professor que ensina matemática: período 2001 – 2012**. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2016.

FLORES, M. A. **Formação e desenvolvimento Profissional de Professores**. Coimbra Almedida, 2014.

GATTI, B. A. Cursos de licenciatura e os professores formadores: uma discussão. *In*: PASSOS, L. F. (Org.). **Formação de Formadores e cursos de licenciatura: contextos, práticas e pesquisas**. Campinas: Pontes Editores, 2018. p.17-37.

GATTI, Bernadete A. et al. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.351p.

GONÇALVES, M. O. **O desenvolvimento profissional do professor formador iniciante no ensino superior: uma análise das dissertações e teses (2008 a 2018)**. 2019. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação). PUC-SP, São Paulo, 2019.

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

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. Notas Estatísticas Censo da Educação Superior 2017. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais**. Brasília: O Instituto. 2018. Disponível em: http://download.inep.gov.br/censo_superior/documentos/2018/censo_da_educacao_superior_2017-notas_estatisticas2.p df. Acesso em: 20 dez. 2018.

ISAIA, S. Desafios à Docência Superior: Pressupostos a Considerar. *In*: Ristoff, D.; Sevegnani, P. (Org.). **Docência na Educação Superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2005.

ISAIA, S.; BOLZAN, D. P. V. Tessituras formativas entre movimentos da docência e da aprendizagem docente. *In*: ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V.; MACIEL, A. M. R. (Orgs.). **Qualidade da Educação Superior: a Universidade como lugar de formação**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011, pp. 187-200.

MAIA, T. C. S.; HOBOLD, M. S.. Estado da arte sobre formação de professores e trabalho docente. **Psicologia da Educação**, São Paulo, 39, 2º sem. de 2014, pp. 3-14.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto, Porto Editora, 1999.

MARCELO GARCIA, C. “Políticas de inserción a la docencia”: Del eslabón perdido al puente para el desarrollo profesional docente. *In*: **Taller Internacional “Las políticas de inserción de los nuevos maestros en la profesión docente: La experiencia latinoamericana y el caso colombiano”**. Colombia, Bogotá, 2006.

MARCELO, C. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. Sísifo. **Revista de Ciências da Educação**, 08, pp. 7-22. 2009.

MIZUKAMI, M.G. N. Escola e desenvolvimento profissional da docência. *In*: GATTI, B.A. **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Editopra Unesp. 2013. p. 23-54.

PASSOS, L. F. et al. Programas públicos e o trabalho docente do formador iniciante dos cursos de licenciatura. *In*: PASSOS, L. F. (Org.). **Formação de Formadores e cursos de licenciatura: contextos, práticas e pesquisas**. Campinas: Pontes Editores, 2018. p. 277-297.

PASSOS, L. F. Os professores formadores dos cursos de licenciatura e o papel do contexto institucional. *In*: PASSOS, L. F. (Org.). **Formação de Formadores e cursos de licenciatura: contextos, práticas e pesquisas**. Campinas: Pontes Editores, 2018. p. 89-106.

ROLDÃO, M. C. N. A formação de professores como objecto de pesquisa: contributos para a construção do campo de estudo a partir de pesquisas portuguesas. **Revista Eletrônica de Educação**, Universidade Federal de São Carlos, 2006.

ROMANOWSKI, J. P. **As licenciaturas no Brasil: um balanço das teses e dissertações dos anos 90**. 2002.147f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T.. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Dialogo Educ.** Curitiba, v. , n.19, p.37-50. Set./dez. 2006.

RONCA, V. F. C. **Relações entre mestre-educando: modelos identitários na constituição do sujeito.** 2005. 171 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

RUIZ, C. M. Los desafíos de los profesores principiantes universitarios ante su formación. *In: MARCELO, Carlos (Coord.). El profesorado principiante inserción a la docencia.* Barcelona: Octaedro, 2008. p. 177-210.

SÁNCHEZ MORENO, M. R.; MAYOR RUIZ, C.M. Los jóvenes profesores universitarios y su formación pedagógica. Claves y controversias. *Revista de Educación*, v. 339, p. 923-946, 2006.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

VAILLANT, D. Formação de formadores: estado da prática. Santiago: PREAL, out. 2003. Série PREAL Documentos, n. 25.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem.** Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

VAILLANT, D.; CARDOZO-GAIBISSO, L. Desarrollo profesional docente: entre la proliferación conceptual y la escasa incidencia en la práctica de aula. **Cuaderno de Pedagogía Universitaria.** Vol. 13, n. 26, julho-dezembro 2016, p. 5-14.

VOSGERAU, D. S. R.; ROMANOWSKI, J. P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista Diálogo Educacional**, [S.l.], v. 14, n. 41, p. 165-189, jul. 2014. ISSN 1981-416X.

ZANCHET, B. et al. Tempos e espaços de inserção e desenvolvimento profissional de docentes universitários iniciantes. *In: CUNHA, M. I. (Org.). Estratégias institucionais para o desenvolvimento profissional docente e as assessorias pedagógicas universitárias: memórias, experiências, desafios e possibilidades.* São Paulo: Junqueira&Marin Editores, 2014.



EMERGÊNCIA E DESENVOLVIMENTO DA TEORIA DA MENTE EM BEBÊS

Caroline Campos Rodrigues da Silva
Maria Regina Maluf

INTRODUÇÃO

Assim como os adultos, os bebês tentam descobrir o que as outras pessoas sentem. Os bebês nascem predispostos a aprender a respeito de sons e gestos característicos de seres humanos. Já na primeira infância, as crianças apreendem esses estímulos de uma maneira relativamente rápida e modificam seu comportamento de acordo com os estímulos apreendidos, assim como adultos os fazem (DUNN, 1993).

A habilidade de compreender, realizar inferências e atribuir crenças, desejos, sentimentos e intenções a outras pessoas e a si mesmo é denominada *teoria da mente*. Essa habilidade torna o indivíduo mais capaz socialmente na medida em que o habilita a prever ações e comportamentos.

Os estudos em teoria da mente surgiram na década de 1970, no âmbito da cognição animal. O estudo precursor de Premack e Woodruff (1978), denominado *Does the chimpanzee have a theory of mind?*, investigou a hipótese de chimpanzés possuírem a habilidade de atribuir estados mentais a outrem. Nesse estudo pioneiro, os autores apontam que um indivíduo tem uma teoria da mente quando atribui estados mentais a outras pessoas. Afirmam que este sistema de inferências é visto como uma teoria porque tais estados

mentais não são diretamente observáveis e porque esse sistema pode ser usado para fazer previsões a respeito do comportamento de outrem. Neste estudo, também é levantado o aspecto evolucionista da teoria da mente, segundo a qual as inferências sobre outros indivíduos não são ensinadas e sim adquiridas ao longo de um processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Wimmer e Perner (1983) retomaram esses estudos discutindo e correlacionando o desenvolvimento da teoria da mente com a linguagem em crianças. Concluíram que a aquisição da linguagem acompanhada de uma teoria da mente é uma característica humana que se instala nos primeiros anos de vida. Os autores argumentaram que as crianças são linguisticamente capazes e podem manifestar suas habilidades meta-representacionais fazendo referência aos desejos, vontades e crenças de outras pessoas.

Embora a ciência atual contribua para que vejamos os bebês como poderosas máquinas de aprendizado, ao retroceder na história descobre-se que nem sempre os bebês foram vistos assim. O interesse no estudo do desenvolvimento da primeira infância, bem como as pesquisas sobre a teoria da mente em crianças antes da aquisição da linguagem são relativamente recentes.

Até os anos 90 pensou-se que a teoria da mente se desenvolvia entre os três e os seis anos, concomitante à linguagem, uma vez que os procedimentos de investigação disponíveis se baseavam em “tarefas” envolvendo perguntas, respostas ou conversas, embora já existisse um debate teórico anterior sobre a capacidade de atribuição de estados mentais por parte de bebês. A investigação com crianças muito pequenas só se tornou possível com o avanço da tecnologia, quando por meio de gravações, por exemplo, foi possível que a observação de comportamentos não verbais (expressões faciais, ações, movimento dos olhos) fosse realizada sistematicamente (GOPNIK, MELTZOFF & KHUL, 1999). Ademais, estudos com neuroimagens permitiram avaliações mais detalhadas a respeito das ativações cerebrais em bebês e adultos, fornecendo

maiores indícios a respeito de como essa habilidade se desenvolve (e.g. SOUTHGATE e VERNETTI, 2014).

Neste capítulo são apresentados os resultados de uma pesquisa de revisão de literatura a respeito da emergência e desenvolvimento da teoria da mente em crianças na faixa etária de 0 a 36 meses.

MÉTODO

As bases de dados utilizadas nesta pesquisa de revisão de literatura foram: *PsycNet*, *Science Direct* e *ScientificElectronic Library Online (Scielo)*. Foi utilizada a ferramenta *Thesaurus of Psychological Index Terms (APA)* para encontrar descritores que tinham maior relação com a temática da pesquisa: *Theory of Mind* e *Mentalization*. Feito esse procedimento, foram adicionadas a esses descritores algumas palavras-chave escolhidas mediante leituras prévias de artigos científicos a respeito do tema da pesquisa. Os descritores e palavras-chave foram separados em dois grupos: o primeiro grupo, com os descritores relacionados ao estudo da Teoria da Mente (*Mentalization*; *Theory of Mind*) e o segundo grupo, com descritores relacionados aos bebês (*Infant*, *Early Childhood*, *Pre-verbal* e **-month-olds*). Em seguida, foi realizado o cruzamento com operadores booleanos de modo que, para ser selecionado, o artigo contivesse necessariamente, ao menos um termo de cada um dos grupos, em qualquer campo (por exemplo, palavra-chave, título, assunto).

A seleção de material resultou em um total de 399 artigos publicados entre os anos de 2010 a 2017. Foram selecionados para análise os artigos que: (a) tratassem de indivíduos de desenvolvimento típico; (b) tratassem de crianças pré-verbais, cuja faixa etária se enquadrasse no período da primeira ou segunda infância (zero aos 36 meses); (c) estivessem em português, inglês, francês ou espanhol; (d) tivessem sido publicados entre o início de 2010 e o final de 2017.

A primeira seleção, realizada por meio da leitura de títulos e resumos resultou em 72 artigos. Após a leitura dos 72 artigos e a adoção dos critérios de inclusão e exclusão, chegou-se ao número final de 46 artigos, divididos em cinco categorias: artigos teóricos e discussões sobre emergência e desenvolvimento da teoria da mente; artigos empíricos e discussões a respeito da crença falsa; artigos empíricos e estudos que tratam de implicações do tipo de cuidado parental no desenvolvimento da teoria da mente; artigos empíricos e estudos sobre comunicação intencional, como atenção conjunta, atenção compartilhada ou atenção direcionada (*sharing attention, directing attention*); estudos e discussões a respeito da compreensão de estados mentais (SILVA, 2018).

Neste capítulo serão apresentados os resultados da análise dos 12 artigos que compuseram a primeira das cinco categorias encontradas, ou seja, pesquisas teóricas que apresentam análises e discussões a respeito da emergência e desenvolvimento da teoria da mente em bebês.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Emergência da teoria da mente em bebês

Dentre os 12 artigos analisados, seis tratam a questão teórica de um ou mais de um sistema cognitivo na explicação da teoria da mente, dois abordam modelos probabilísticos, dois discutem fatores que contribuem para a aprendizagem a respeito de estados mentais e dois discutem aspectos socioculturais que influenciam no desenvolvimento dessa habilidade.

Dois sistemas sustentam a TdM?

Apperly e Butterfill (2009, 2013) propõem como forma de explicar as bases cognitivas responsáveis pelo desenvolvimento da teoria da mente uma analogia entre cognição numérica e atribuição de estados mentais. A atribuição de estados mentais, assim como o raciocínio numérico, apresenta um desenvolvimento vagaroso. Sob

essa perspectiva, para que saibamos contar, é preciso ter domínio de um sistema numérico convencional simbólico. Nos estudos pioneiros de Piaget, por exemplo, os bebês eram incapazes de desenvolver uma cognição numérica porque não tinham representações simbólicas em mente. Crianças mais velhas, mesmo as que conseguiam contar, frequentemente falhavam na tarefa básica de conservação numérica.

A visão de que crianças muito pequenas são incapazes de desenvolver uma cognição numérica foi superada por evidências de “olhar preferencial” e paradigmas habituais mostrando uma sensibilidade precoce a propriedades numéricas. Bebês entre 5 e 8 meses de idade se mostram sensíveis ao número de itens de um dado conjunto quando estimulados repetidamente, sendo capazes de reunir sequências curtas, discriminar tamanhos, acompanhando adições e subtrações. Sob a luz dessas evidências, Apperly e Butterfill sugerem que não se pode afirmar que bebês são completamente insensíveis a números, entretanto, uma compreensão adequada sobre a cognição numérica em bebês requer admitir não só as competências das crianças, como suas limitações.

Nessa perspectiva, os autores apontam que, primeiramente, os bebês teriam um ou mais sistemas cognitivos que os habilitam a fazer julgamentos e ponderar numericamente. Em segundo lugar, a eficiência desses sistemas cognitivos é limitada e apenas alguns tipos de julgamento podem ser feitos a partir deles. Em terceiro lugar, esses limites fornecem evidências da existência de dois sistemas para processar números e para a compreensão da similaridade desses sistemas em bebês, adultos e alguns animais. Em quarto lugar, não seria correto concluir que bebês ou animais compreendem números da mesma maneira que crianças mais velhas que foram instruídas academicamente ou adultos. Os limites desse sistema cognitivo numérico básico só são superados quando as crianças adquirem o sistema numérico convencional. Esse processo é demorado e as habilidades numéricas dependem fortemente de

recursos cognitivos gerais como linguagem, processamento de informações e funções executivas.

Deste modo, Apperly e Butterfill sugerem que a atribuição de crenças funciona de um modo similar ao raciocínio numérico, considerando a existência de dois sistemas que combinam eficiência cognitiva, alcançada por um ou mais subsistemas, e flexibilidade, alcançada por meio de processos de raciocínio cognitivamente mais exigentes. Em suma, os autores constataram, na literatura sobre raciocínio numérico, que crianças, adultos e animais possuem habilidades análogas que os habilitam a resolver tarefas numéricas com pouco ou nenhum uso de processos cognitivos gerais como linguagem e controle executivo. Na mesma direção, propõem que a teoria da mente também possui dois sistemas distintos para a atribuição de crença: um cognitivamente eficiente, porém limitado e inflexível e outro que é flexível, porém exige o uso de recursos cognitivos gerais como linguagem e controle executivo, e, portanto, é desenvolvido posteriormente.

A proposta de Apperly e Butterfill confrontou questões teóricas a respeito de como sistemas cognitivos tratam informações do domínio da Teoria da Mente. A proposta alternativa dos autores colocou em foco outros pontos de vista teóricos debatidos nos artigos revisados neste capítulo.

Thompson (2014) afirma que a teoria “dois sistemas” (TDS) se sustenta em alguns tipos específicos de tarefas - como a mudança de ponto de vista, por exemplo - porém apresenta fragilidades, uma vez que pesquisas apontam que o sistema mais complexo e flexível (nível 2) pode emergir antes do esperado, o que seria por volta dos quatro anos de idade. Além disso, Thompson aponta como preocupação séria a maneira dicotômica como a TDS é apresentada, sendo imposta como dois sistemas que podem abranger tudo. Thompson argumenta que falta um olhar mais atento no sentido de que um certo aspecto mais complexo da teoria da mente pode

apresentar alguns aspectos de nível 1 ou um aspecto mais simples pode apresentar aspectos de nível 2.

Outro desafio a ser superado, seria a questão da velocidade e eficiência. Segundo Thompson, a capacidade de processamento discursivo, por exemplo, é o sistema que os seres humanos mais precisam e o menos explicado pela TDS. Apperly e Butterfill alegam que o nível 2 pode ser mais eficiente, contudo, essas concessões subestimam o sistema de nível 1, que opera sob a ausência de um desempenho linguístico significativo e que persiste até a vida adulta. Sendo assim, o sistema número 1 aparece como um sistema rápido e perspicaz, porém limitado a um certo número de situações e o sistema número 2, por outro lado, aparece como outro sistema, também rápido e perspicaz, não limitado e capaz de lidar com muito mais situações, ao contrário do que foi sugerido a princípio.

Um terceiro desafio a ser superado pela TDS de Apperly e Butterfill, segundo Thompson, seria explicar o bom desempenho de bebês em tarefas não-tradicionais: as habilidades dos bebês são como as dos animais de outras espécies? Segundo a TDS, somos levados a pensar dicotomicamente, ou é uma ou é outra, porém entre os 18 e os 72 meses nenhum dos pontos parece explicar o que acontece nessa faixa etária. Se considerarmos as habilidades de bebês (e essas habilidades dentro da gama de habilidades de um adulto), elas parecem ser basicamente as mesmas de um chimpanzé. Ainda não está claro como essas habilidades limitadas fornecem o alto desempenho em atribuição de estados mentais percebido em bebês. Chimpanzés não são simplesmente pré-linguísticos; eles não são linguísticos e sempre terão controles executivos limitados. Portanto, por mais que comparemos os bebês com esses animais, essas comparações soam infundadas quando bebês obtêm sucesso em tarefas de crença falsa, e mais claro fica que esse resultado não pode vir do mesmo sistema possuído por um chimpanzé.

Nesse sentido, Thompson sugere a possível existência de um sistema de nível intermediário, de modo que algumas característi-

cas do sistema de nível 1 são comuns em seres humanos e animais, um sistema intermediário se desenvolve em seres humanos por volta dos 18 meses e o sistema de nível 2, presente em crianças mais velhas e em adultos. Sob essa perspectiva, sistemas intermediários guiarão a maior parte de nossas interações sociais.

Oposto a Thompson, o qual julga a TDS uma maneira inicial plausível para explicar o desenvolvimento da teoria da mente, Carruthers (2015) assinala que o sistema da teoria da mente de um bebê se desenvolve gradualmente, transformando-se no sistema do adulto através de aprendizagem e mudanças conceituais fragmentadas, pressupondo que o bebê mantém o mesmo número de recursos conceituais que o adulto, porém menos desenvolvidos.

De acordo com Carruthers, os bebês possuem um conjunto de conceitos primitivos (achar, gostar, saber que, dizer) junto a regras simples para determinar a aplicação desses conceitos. Sob a perspectiva de um único sistema, durante a transição da primeira infância para a pré-escola, há uma mudança conceitual contínua e enriquecida ao longo do tempo. Ao contrário dos dois sistemas propostos por Apperly e Butterfill, na perspectiva de Carruthers um único sistema inicial se desenvolve de maneira contínua e, ao longo do processo, alguns conceitos são adicionados e outros são diferenciados, tornando-se cada vez mais eficiente ao longo do tempo, bem como interage mais fortemente com outras faculdades mentais, transformando-se gradualmente no sistema usado pelos adultos.

Nessa mesma direção, Christensen e Michael (2016) propõem uma arquitetura diferente para os sistemas que sustentam a habilidade da teoria da mente. Os autores sugerem, ao invés de um sistema paralelo (APPERLY & BUTTERFILL, 2009), a existência de um multi-sistema cooperativo, no qual um indivíduo detectará e processará uma estrutura mais simples, porém essa estrutura não opera paralelamente às funções executivas. O conceito-chave da teoria multi-sistêmica afirma que a representação de crenças é

integrante de um conjunto de habilidades envolvidas na representação de situações. Deste modo, bebês provavelmente não representam crenças da mesma maneira que crianças mais velhas ou adultos, entretanto, é provável que suas representações de crenças envolvam uma memória semântica geral, e que sejam formas de representação de crenças em desenvolvimento, as quais servem como base para uma representação mais sofisticada que emerge em crianças mais velhas. Esse processo de aprendizagem provavelmente envolve a aquisição de um estoque de esquemas e uma progressão construtivista na qual os esquemas são refinados e concepções mais abstratas são desenvolvidas.

Kóvacs, Fogd e Kampis (2017) usam o ponto de vista de um sistema unitário como ponto de partida para analisar os processos envolvidos na teoria da mente implícita. Os autores acreditam que há processos centrais em comum na teoria da mente implícita e explícita, isto é, não há uma separação total entre dois sistemas, como sugerido por Apperly e Butterfill. Neste sentido, três processos são apontados como componentes importantes para o desenvolvimento da teoria da mente. Segundo as autoras, para atribuir crença a alguém, o sujeito precisa: (a) identificar o foco de atenção do agente e o conteúdo de sua crença; (b) criar uma representação do estado mental do agente e (c) fazer previsões comportamentais baseadas nessa crença para então interagir socialmente. O sucesso em tarefas de teoria da mente implica que a criança é apta a atribuir estados mentais, entretanto, o erro pode se dar por diversas razões, como não prestar atenção suficiente no agente, identificar o foco de atenção desse agente ou simplesmente não conseguir conectar um estado mental a uma consequência comportamental.

Kóvacs et al. apontam que dados obtidos por meio de neuroimagens evidenciam que inferências implícitas e explícitas (isto é, nível 1 e nível 2) ativam a mesma área cerebral, revelando que inferências de objetivos engatilhados por instruções implícitas e explícitas acontecem no mesmo espaço de tempo. Neuroimagens também sugerem que a junção tempoparietal (onde os temporais

e os lobos se encontram) está regularmente envolvida nos dois tipos de tarefa. Tais evidências levam as autoras a questionar a abordagem dicotômica de dois sistemas e, ao invés disso, sugerirem a possibilidade de pensar que a teoria da mente é o resultado de um processo que envolve não só dois aspectos dicotômicos, mas a interação dos processos propostos acima.

Sodian (2011) considera que a proposta de um ou mais sistemas para o processamento de conhecimentos e crenças é a melhor maneira de enxergar os dados reunidos em seu artigo. Sodian reúne evidências de que a atribuição de intenção (sistema de nível 1) já ocorre no primeiro ano de vida, quando os bebês já atribuem objetivos concretos a outrem, bem como estados motivacionais e disposição do agente. Os bebês, por volta de 1 ano de idade já integram uma representação precisa da percepção dos objetivos de um agente, o que seria precursor de uma atribuição de estados mentais mais refinada no período da educação infantil.

No que diz respeito ao sistema de nível 2, o autor afirma que a percepção visual é um poderoso recurso de informação e bebês compreendem a ligação causal entre ver e saber ou ver e acreditar, então eles também devem ser aptos a levar em conta o que outra pessoa sabe ou crê quando inferem os objetivos dessas pessoas.

Sob a perspectiva sistêmica, seja um único sistema, um multi-sistema ou dois sistemas, as pesquisas concordam com a necessidade de mais evidências a esse respeito. Não se conhece ainda como esse(s) sistema(s) se adapta(m) aos *inputs* do meio ambiente e os efeitos das experiências sociais no desenvolvimento desse(s) sistema(s) e se são, de fato, relevantes para tal.

Aprendizagem estatística

Gopnik e Wellman (2012) propõem uma forma diferente de compreender a aquisição e desenvolvimento da teoria da mente. Segundo eles, todas as teorias possuem três aspectos centrais:

(a) uma estrutura característica, pois são hierarquicamente organizadas, coerentes e abstratas; (b) são funcionais, permitem generalização e explicação de fenômenos; (c) são dinâmicas e podem mudar de acordo com as evidências que surgem ao longo do tempo. Para esses autores, bebês e crianças durante a primeira infância começam a construir teorias intuitivas, isto é, teorias a respeito de sua própria mente e sobre a mente de outras pessoas. Ao longo desse período, eles constroem e modificam sua teoria a respeito do mundo.

Os autores sugerem modelos probabilísticos como uma possível perspectiva para caracterização de teorias ou, mais especificamente, da mudança de uma teoria. Esses tipos de modelo são interessantes para a teoria da teoria na medida em que, além de descreverem modelos estruturados a respeito de hipóteses feitas sobre o mundo, também descrevem relações de probabilidades e padrões de evidências de uma maneira rigorosa.

Pensando de uma maneira mais concreta, pode-se imaginar qualquer estrutura, como a gramática ou a relação causal, por exemplo. Seja qual for a estrutura, ela dará origem a alguns padrões mais observáveis que outros (no caso gramatical, por exemplo, algumas frases mais faladas que outras a respeito da relação causal, ocorrências de eventos) e poderá ser representada matematicamente, por um mapa conceitual, diagrama ou mapa tridimensional.

Essa representação permitirá que sejam gerados padrões de evidências, que junto às hipóteses possibilitarão a realização de outras inferências a respeito daquela primeira hipótese. Voltando ao exemplo concreto a respeito da gramática e das relações causais, um mapa conceitual permitirá que o sujeito preveja, por exemplo, se a frase é aceitável ou, no caso de uma relação causal, se um evento será precedido de outros. Portanto, esses modelos fornecem maneiras de caracterizar representações diárias e de explicar como essas representações permitem realizar uma gama de novas inferências. Por essa razão, psicólogos cognitivistas usaram

esse tipo de representações para descrever o conhecimento dos adultos, principalmente o conhecimento causal.

Considerando que as representações causais em crianças são como uma rede bayesiana, o desempenho em tarefas de crença falsa não depende de uma hipótese isolada, e sim de diversos conceitos ligados simultaneamente, sendo eles: a teoria e comportamentos fontes de informação a respeito da aparência e realidade, e mudança representacional para prever ações. Portanto, de acordo com Gopnik e Wellman, é possível que crianças até os três anos de idade ainda não possuam todos os conceitos ligados para obter um bom desempenho nesse tipo de tarefa por possuírem conceitos avulsos, e serem capazes de integrá-los não antes dos 3 a 5 anos. Além disso, os autores também apontam que diferenças individuais afetam a maneira como as crianças desenvolverão a teoria da mente, isto é, tudo depende das experiências obtidas durante a primeira infância: suas habilidades sociais, suas interações com pares, exposição a conversas diárias e a cultura local onde o sujeito está inserido.

Banovsky (2016) sugere que os sistemas da teoria da mente deveriam ser abordados como uma estrutura hierárquica em desenvolvimento, a qual pode ser descrita por uma sequência de teorias implícitas. A continuidade do desenvolvimento da teoria da mente pode ser explicada por uma estrutura comum dividida por diversas teorias com diversos níveis de complexidade. Assim como Gopnik e Wellman, Banovsky aponta que há, de fato, similaridades entre as teorias formuladas por crianças intuitivamente e as teorias científicas.

Certamente há grandes diferenças entre crianças e adultos no que tange à habilidade de compreender a mente de outras pessoas, contudo, a teoria da mente intuitiva de um bebê lhe permite fazer previsões a respeito de comportamentos ou até mesmo de situações que exigem que se leve em conta crenças falsas. A relação entre a teoria de um adulto e de um bebê, as quais possuem

complexidades diferentes, porém chegam a previsões similares, acontecem porque dividem uma mesma estrutura.

RUFFMAN E QUESTÕES COMPORTAMENTAIS

Diferentemente das abordagens anteriores, Ruffman (2014) atribui o sucesso de crianças pré-verbais em tarefas de teoria da mente às habilidades refinadas de movimento e padrões de reconhecimento. Desse modo, bebês desenvolvem uma compreensão comportamental que permitiria bom desempenho em tarefas. Segundo o autor, há fatores que contribuem para a aprendizagem a respeito de estados mentais: (a) existe uma capacidade inata para aprendizagem estatística que possibilita a aprendizagem implícita de padrões de comportamento; (b) existem propensões inatas ou precocemente desenvolvidas que incluem interesse por olhos e face, fala e movimentos humanos; (c) pais usam, frequentemente, verbos mentais para descrever o comportamento de um agente, portanto a compreensão de estados mentais é inicialmente auxiliada por diálogos que levam crianças a salientarem seus próprios desejos (querer, por exemplo) e pelo uso desses verbos para se referir a certos comportamentos (como alcançar um objeto e sorrir).

De acordo com o autor, bebês não possuem uma *compreensão* inata de estados mentais e sim uma base inata para aprender sobre estados mentais. Segundo Ruffman, bebês são inatamente predispostos a aprender sobre percepção e comportamento e, por conta de sua habilidade sofisticada de detectar padrões e sua atenção a olhos, rosto e movimentos, essa predisposição foi evolutivamente selecionada por aumentar as chances de sobrevivência. Desse modo, um bebê olha mais tempo para um resultado inesperado porque a ação do agente rompe com o *output* de seu processamento, o qual era anteriormente baseado em uma experiência prévia, conduzindo-o a outro processamento. Da mesma maneira, a antecipação do olhar para um determinado local acontece por conta

do processamento de comportamentos anteriores do agente, que produzem aquele *output*.

Conforme o autor, o bebê não tem consciência de uma “regra” a ser seguida e, portanto, esse conhecimento é implícito, pois a habilidade de refletir explicitamente a respeito de estados mentais de outras pessoas depende do desenvolvimento de habilidades como linguagem e distinção de si mesmo e do outro. Sob essa perspectiva, Ruffman argumenta que considerar que a teoria da mente é desenvolvida muito cedo, significa não considerar as evidências oferecidas pela literatura que ligam o *input* social à habilidade linguística. Nesse sentido, o autor considera que é mais plausível afirmar que uma compreensão implícita do comportamento e posteriormente desenvolvem a compreensão de estados mentais.

Sob outra perspectiva, Vierkant (2012) aponta que, quando respondemos uma pergunta a respeito de nossos próprios pensamentos, não estamos “olhando” para um estado mental que já existe dentro de nossas mentes. Quando respondemos essa pergunta, representamos um estado porque pensamos sobre ele. Quando uma pergunta a respeito da crença de outra pessoa é respondida, não há garantia de que o que foi ponderado a respeito de um certo conteúdo está correto ou não. Portanto, conforme Vierkant, não precisamos criar nenhuma teoria para conhecer o conteúdo de nossas próprias crenças.

Ainda conforme Vierkant, há dois tipos de “explícito”. Em um primeiro nível, sujeitos são capazes de conhecer o conteúdo de suas próprias crenças e reporta-las, pois chegaram a elas por meio de deliberação. Em um segundo nível, sujeitos sabem também que esses conteúdos são entendidos como estados mentais. Assim, o conhecimento explícito requer que o estado mental em questão tenha sido ponderado anteriormente.

Uma vez que se sabe o que é necessário para realizar deliberações como atribuição de crença, por exemplo, saberemos o que é necessário para ter uma crença explícita. Um bom ponto de

partida é a linguagem. Contudo, sob a perspectiva de Vierkant, a ausência da linguagem como ferramenta não significa necessariamente a ausência da habilidade de deliberar. Seres humanos não só possuem crenças, como também são capazes de falar sobre elas por meio da linguagem, fazendo o conteúdo dessas crenças ser explicitado, porém, há outra maneira de explicitar o conteúdo dessas crenças, de maneira que o relato não é o único indício de consciência que pode ser apresentado: ações intencionais também podem ser indicadores de consciência.

A EVOLUÇÃO CULTURAL DA TDM

Heyes e Frith (2014) relatam que, em dados recentemente obtidos, testes de movimentos de olhar evidenciam que a teoria da mente implícita não apresenta necessidade de controle executivo, o que sugere que os mecanismos neurocognitivos da teoria da mente podem ser geneticamente herdados e que esses mecanismos são diferentes dos que controlam a teoria da mente explícita. Os autores utilizam a aquisição da linguagem escrita como analogia para a aquisição da teoria da mente explícita: assim como na aquisição da linguagem escrita, a teoria da mente é uma habilidade passada de uma geração para a outra por meio de instrução verbal. Assim como a alfabetização, a aquisição da teoria da mente também envolve decodificação de sinais: na linguagem escrita, os sinais são letras no papel, e na teoria da mente, os sinais são expressões faciais, movimentos corporais e declarações.

Os autores mostram que os mecanismos neurocognitivos que nos permitem deliberar e falar sobre estados mentais são construídos ou “reciclados” de mecanismos que evoluíram geneticamente para exercer funções mais gerais, e essa construção depende de instrução. Sob essa perspectiva, possivelmente todas as habilidades neurocognitivas humanas são moldadas pela cultura e muitas são culturalmente herdadas. A categorização de cores, por exemplo, varia de comunidade linguística, portanto sob a influência da

cultura. Porém, a percepção dessas cores não é culturalmente herdada. Diferentemente da linguagem escrita, a percepção de cores está ligada a um mecanismo especializado, geneticamente herdado, comum a humanos e outras espécies e, apesar de *inputs* culturais ajustarem esses mecanismos, eles não geram um sistema neurocognitivo totalmente novo.

De acordo com Heyes e Frith, quando o processo de enculturação está começando, processos de teoria da mente implícita produzem expectativas a respeito do comportamento de agentes. Portanto, é prioritário que pesquisas futuras busquem saber se esses mecanismos implícitos são especializados em teoria da mente ou se essa teoria da mente implícita é mediada por um mecanismo de domínio geral. Em ambas as possibilidades, é evidente que a teoria da mente implícita opera durante todo o ciclo vital, possibilitando coordenação de comportamentos sociais em um curto período e sob outras demandas cognitivas. É possível que os outputs desse mecanismo implícito contribuam para o desenvolvimento da teoria da mente explícita, entretanto, o desenvolvimento da teoria da mente explícita depende também da introspecção e da observação do comportamento de outras pessoas.

Carmioli (2012) propõe como uma possível resposta à pergunta “quando emerge a teoria da mente?”, a teoria da aprendizagem cultural, apresentada por Tomasello e colaboradores, a qual descreve que em um primeiro momento da trajetória da compreensão da teoria da mente (aproximadamente dos 6 aos 9 meses) o bebê é capaz de reconhecer pessoas como seres animados. Posteriormente, dos 9 aos 12 meses, os bebês passam a reconhecer que pessoas são agentes com metas específicas e, em um terceiro momento (12 aos 14 meses), o bebê compreende os outros como agentes que ponderam sobre planos de ação distintos destinados a metas específicas, representadas internamente. De acordo com essa abordagem teórica, por volta dos 14 meses, o bebê é capaz de representar cognitivamente metas e planos de ação de outrem, e essa capacidade aliada à motivação de

compartilhar estados mentais, forma a base do que se denomina “intenção compartilhada”.

A partir da intenção compartilhada surge a compreensão de estados mentais como a atenção. Por volta dos quatro anos de idade, propõe-se que ocorre a transição da intenção compartilhada para a intenção coletiva. A intenção coletiva permite que a criança reconheça e use o sistema geral e abstrato de perspectivas e normas características de sua própria cultura. A intenção compartilhada diz respeito a representações de si mesmo e do outro em um mesmo momento e a intenção coletiva se refere à capacidade de compreender as diferentes perspectivas individuais e o estado atual da realidade. Com esta última, a criança vai além da distinção de perspectivas e pode considerar a existência de uma realidade objetiva, independente das perspectivas possíveis para essa dita realidade, a qual pode ser interpretada de diversas maneiras por pessoas diferentes e que essas interpretações podem diferir da realidade.

Junto à intencionalidade coletiva emerge a compreensão de estados mentais com conteúdo proposicional, como é o caso das crenças. A transição da compreensão intencional para a compreensão mental reside na experiência cultural e, mais especificamente, no processo de aquisição da linguagem. A importância do domínio de elementos sintáticos, assim como a experiência com a pragmática conversacional são essenciais para essa transição. Carmiol também aponta que a conversação é um meio facilitador da compreensão mental, pois com ela a criança começa a tomar consciência de que algumas vezes ela possui um conhecimento que os outros não possuem, ou que outras pessoas possuem um conhecimento que ela não possui e que algumas vezes perspectivas de agentes sobre um mesmo objeto podem variar.

Embora a teoria da aprendizagem cultural explique a transição de uma compreensão intencional precoce para uma compreensão mental do comportamento e contribua, a nível teórico, com a me-

lhor compreensão das particularidades dessa transição, a teoria de Tomasello e colaboradores ainda necessita de explicações mais substanciais no que tange ao processo através do qual a linguagem reestrutura o pensamento sobre os estados mentais. E, além disso, se a internalização da linguagem é crucial para tais representações, o que explicaria acertos de bebês em tarefas ainda que não contem com essa habilidade?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das considerações acima, concluímos que o sucesso de bebês em tarefas de atribuição de alguns estados mentais é evidente e, em determinados tipos de tarefa (como a de atribuição de objetivo), as atribuições são mais sofisticadas do que se acreditava anteriormente. Entretanto, a razão desse êxito é contraditória e vem sendo conceitualizada e interpretada de modos diferentes entre os pesquisadores. Dentre as divergências apontadas nas categorias analisadas, percebeu-se que as interpretações dos pesquisadores dependeram sobretudo da definição adotada a respeito da teoria da mente: para alguns, teoria da mente é o resultado, ou seja, a habilidade já desenvolvida; para outros, a denominação teoria da mente também é usada para designar o processo inicial.

Mesmo considerando a variação no significado dado à habilidade de atribuir estados mentais, os pesquisadores parecem estar de acordo com o caráter desenvolvimental dessa habilidade: seja por meio de um multi-sistema, de dois sistemas ou de um único sistema ramificado, a teoria da mente se desenvolve ao longo do tempo e, para tanto, recebe contribuições de fatores sociais, do controle executivo e da linguagem.

Além disso, as pesquisas analisadas sugerem uma forte influência do cuidado parental, bem como da inserção dentro do contexto cultural no qual o bebê está inserido, para o desenvolvimento da teoria da mente. Há evidências de que pais que usam verbos mentais de maneira apropriada favorecem o desenvolvimento desta

habilidade. Por outro lado, verifica-se necessidade de pesquisas a respeito da influência do uso de comentários mentais por parte de professores, berçaristas ou cuidadores. Visto que a Base Nacional Curricular Comum estabelece parâmetros para o período da creche, é interessante que mais pesquisas sejam feitas nesse ambiente, a fim de potencializar o desenvolvimento infantil.

Uma necessidade sugerida pelos resultados desta pesquisa, diz respeito à necessidade de mais discussões a respeito das tarefas não-tradicionais utilizadas nas coletas de dados em diferentes estudos. Foram encontrados diversos problemas de controle metodológico apontados pelos pesquisadores, o que diminui o poder de generalização dos dados obtidos pelos mesmos. Uma maior padronização nas tarefas e paradigmas, como feito por Wellman e Liu (2004), que propuseram uma escala de tarefas tradicionais em teoria da mente, tornaria a pesquisa mais comparável entre populações.

REFERÊNCIAS

- APPERLY, I.; BUTTERFILL, S. Do humans have two systems to track beliefs and belief-like states? *Psychological Review*, x. 11, n. 4, p.953-970, 2009.
- BANOVISKY, J. Theories, structures and simulations in the research of early mentalizing. *Cognitive systems research*, v. 40, p. 129-143, 2016.
- BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME. 2017.
- BUTTERFILL, S.; APPERLY, I. How to construct a minimal theory of mind. *Mind & Language*. v.28, n. 5, p 606-637, 2013.
- CARMÍOL, A. La comprensión temprana de La adquisición Del conocimiento :viejas propuestas, nuevos horizontes. *Avances em Psicologia Latinoamericana*, v. 30, n. 2, p. 225-237, 2012.
- CARRUTHERS, P. Two systems for mindreading? *Review of Philosophy and Psychology*, v. 7, n. 1, p. 141-162, 2016.
- CHRISTENSEN, W.; MICHAEL, J. From two systems to a multi-systems architecture for mindreading. *New Ideas in Psychology*, v. 40, p. 48-64, 2016.

DUNN, J. **Los comienzos de la comprensión social**. Buenos Aires: Nueva Visión, 1993.

GOPNIK, A.; MELTZOFF, A.; KUHL, P. **The scientist in the crib: what early learning tells us about the mind**. New York: Perennial, 2001.

GOPNIK, A.; WELLMAN, H. Reconstructing constructivism: Casual models, Bayesian learning mechanisms and the theory theory. **Psychological bulletin**, v. 138, n. 6, p. 1085, 2012.

HEYES, C M.; FRITH, C. D. The cultural evolution of mind reading. **Science**, v. 334, n. 6190, p. 1357, 2014.

KKOVÁCS, A.; KAMPIS, D.; FOGD, D. Nonverbal components of Theory of Mind in typical and atypical development. **Infant Behavior and Development**, v.48, p. 54-62, 2017.

PREMACK, D.; WOODRUFF, G. Does the chimpanzee have a theory of mind? **Behavioral and brain sciences**, v. 1, n. 4, p 515-526, 1978.

RUFFMAN, T. To belief or not yo belief: Children's theory of mind. **Developmental review**. v. 34, n. 3 p. 265-293, 2014.

SODIAN, B. Theory of mind in infancy. **Child Development Perspectives**, v. 5, n. 1, p. 39-43, 2011.

SILVA, C.C.R. **O que sabemos sobre os bebês? Uma revisão de literatura sobre a emergência da teoria da mente**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

SOUTHGATE, V.; VERNETTI, A. Belief-based action prediction in preverbal infants. **Cognition**, v. 130, n. 1, p. 1-10, 2014.

THOMPSON, J. Signature limits in mindreading systems. **Cognitive Science**, v. 38, n. 7, p. 1432-1455, 2014.

VIERKANT, T. Self-knowledge and knowing other minds: The implicit/explicit distinction as a tool in understanding theory of mind. **British Journal of Developmental Psychology**, v. 30, n. 1, p. 141-155, 2012.

WELLMAN, H.; LIU, D.; Scaling of theory-of-mind tasks. **Child development**, v. 75, n. 2, p. 523-541, 2004.

WIMMER, H.; PERNER, J. Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. **Cognition**, v. 13, n. 1, p. 103-128, 1983.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PERSPECTIVA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: REVISÃO SISTEMÁTICA-INTEGRATIVA DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA BRASILEIRA (2007-2018)

Sandra Regina Garijo de Oliveira
Mitsuko Aparecida Makino Antunes

INTRODUÇÃO

Este texto tem como finalidade apresentar parte dos dados obtidos numa pesquisa de cunho bibliográfico, caracterizada como revisão sistemática-integrativa, dos trabalhos publicados na área da Educação Física, que têm como tema central a Educação Física inclusiva; buscaram-se as concepções de professores de Educação Física, que tivessem em suas turmas alunos com deficiência¹, sobre deficiência, inclusão e aprendizagem; procurou-se identificar se a inclusão de fato ocorre, como ocorre, para compreender que concepção de indivíduo fundamenta a prática pedagógica desses professores, especialmente a concepção de deficiência e de indivíduo com deficiência.

Embasada nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, da Pedagogia Histórico-Crítica e da abordagem Crítico-Superadora

1 Neste trabalho, o termo “inclusão de alunos com deficiência” está restrito ao público alvo da Educação Especial determinado pelo Conselho Nacional de Educação por: I – Alunos com deficiência física, intelectual ou sensorial. II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação e, III – Alunos com altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2009). Entretanto serão respeitadas outras nomenclaturas utilizadas pelos autores para se referir a esse público.

da Educação Física pretendeu-se compreender o cenário das pesquisas investigadas em sua temporalidade e historicidade, pensando ser possível, através das teorias citadas, contribuir para uma Educação Física mais humanizadora, orientando nosso pensamento a partir do Método Materialista Histórico-Dialético.

Os objetivos estabelecidos foram: i) buscar compreender as concepções de deficiência, inclusão e aprendizagem dos professores de Educação Física que têm em suas turmas alunos com deficiência através das pesquisas descritas em dissertações e teses publicadas no Brasil e as concepções/conceitos de deficiência utilizados pelos autores nos trabalhos; ii) identificar, nas pesquisas, quais intervenções são desenvolvidas pelo professor de Educação Física para a inclusão de alunos com deficiência na educação básica, em rede pública de ensino. Entretanto, para este capítulo, apresentaremos uma das categorias estudadas, a saber: *Entendimento de inclusão/educação inclusiva*. Pensar no processo de uma educação inclusiva implica compreender a dialética exclusão/inclusão. A exclusão é “processo sutil e dialético, pois só existe em relação à inclusão como parte constitutiva dela. Não é uma coisa ou um estado, mas um processo que envolve o homem por inteiro e suas relações com os outros” (SAWAIA, 2011a, p. 9). Como afirma a autora, a exclusão social é processo sócio-histórico configurado pelo recalçamento nas diferentes esferas da vida social. E como afirma Murta (2008), a inclusão é sempre temporária, precisando ser revista continuamente para evitar que os processos e mecanismos de exclusão retornem.

Assim, entende-se que a dialética exclusão/inclusão não são categorias em si, com qualidades específicas, mas que são da mesma substância e formam um par indissociável, constituído na própria relação (SAWAIA, 2011b). Nesse processo dialético, a sociedade procura excluir para incluir e esta mudança é condição da ordem social desigual (MURTA, 2008).

Como afirma Saviani (2012), numa sociedade estruturada em classes, calcada em interesses antagônicos (dos proprietários

dos meios de produção e daqueles que vendem sua força de trabalho), a educação terá um dado papel se colocada a serviço da classe dominante ou terá outro, caso esteja a favor dos interesses dos trabalhadores. Visto que a classe dominante tem interesse na conservação da forma social existente, ela busca evitar que o acirramento das contradições. Na perspectiva da classe dominada, são as crises e manifestações das contradições da estrutura de uma organização social desigual que lhe permitem mudar a correlação de forças para transformação da própria sociedade. É esse o panorama da educação escolar brasileira.

Legalmente, o Brasil propõe-se a fornecer uma educação mais igualitária. Desde a LDB de 1961 se vê essa iniciativa; o Art. 88 define que: “A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade” (BRASIL, 1961). A Constituição Federal de 1988, no Art. 208, afirma que o Estado deve garantir: “Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988). As duas legislações apontadas ainda tratam a educação como forma de integração do aluno com deficiência ou necessidade educacional especial. É com o compromisso com a Declaração de Educação para todos (UNESCO, 1990) e com a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) que passamos da integração para a proposta da educação inclusiva: “É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo.” (UNESCO, 1990), ou ainda o princípio fundamental de que “todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter” (UNESCO, 1994).

A partir dessas convenções, novas legislações e documentos foram produzidos como tentativa de garantir a inclusão, tais como a Política Nacional de Educação Especial de 1994, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, o Parâmetro Cur-

ricular Nacional com as Adaptações Curriculares para a Educação de alunos com Necessidades Educacionais Especiais de 1999, os Planos Nacionais de Educação de 2000 e 2014.

Acerca da condição humana instituída na sociedade, Bernardes (2010) aponta que temos simultaneamente uma posição revolucionária e outra contraditória. Como afirma a autora: “Ao mesmo tempo em que se visa garantir a universalização da condição humana pela democratização das ações nas atividades em geral, a organização da sociedade capitalista contemporânea não se organiza para que tais fins se objetivem” (BERNARDES, 2010, p.300). Embora as políticas de inclusão sejam importantes para fortalecer os grupos e movimentos sociais a favor das pessoas com deficiência, a organização social atende aos interesses apenas de uma parte da sociedade e não de todos. As desigualdades, que não são apenas econômicas, mas culturais, sociais, políticas, apontam os privilégios de alguns e as desvantagens de outros, o que não é acidental, mas socialmente produzido.

Na prática diária da escola parece que poucos foram os avanços rumo à educação inclusiva. As justificativas e motivos para não ter a legislação atendida são muitos, como falta de apoio e suporte do Estado, os professores que não se dizem/sentem capacitados para tal, a ausência de materiais ou recursos pedagógicos adaptados, a falta de especialistas (como psicólogos, fonoaudiólogos, entre outros), barreiras físico-arquitetônicas que não favorecem o acesso a todos os ambientes escolares e as barreiras atitudinais na forma de preconceitos, discriminação e estereótipos em relação à aprendizagem e ao desenvolvimento do aluno com deficiência.

Entende-se que as justificativas e motivos apontados sejam de fato dificultadores do processo de inclusão, mas não impeditivos; além disso, faz-se a ressalva que embora haja esse panorama desfavorável à inclusão, defende-se que, ainda assim, as crianças com deficiência devam estar na escola regular e não em escolas especiais. A partir do referencial teórico utilizado, especialmente

das contribuições de Vigotski acerca do desenvolvimento e em especial de suas formulações sobre o que se denominava, na época, defectologia, defende-se que a criança com deficiência deva estar na escola regular, juntamente com crianças sem deficiência.

Dentro da escola, a disciplina de Educação Física não se faz diferente, “sofre os efeitos da discriminação promovida pela crença na igualdade” (MARINHO, 2012, p.112), acrescida ainda por sua característica peculiar no que diz respeito à exposição “do corpo”. A nosso ver, não há na escola nenhuma outra disciplina em que o indivíduo esteja tão exposto, tão “a olho nu”. Nessa exposição, estão contempladas as facilidades/dificuldades motoras nas diversas possibilidades de se movimentar, as alegrias/frustrações de se conseguir ou não fazer determinada atividade e as alterações motoras e/ou sensoriais de uma eventual deficiência. Além dessa exposição há também todo o processo histórico, que será descrito adiante, de desenvolvimento desse conteúdo curricular, que reforçou (por crença na igualdade), e muitas vezes ainda reforça, as diferenças individuais não como identidades ou singularidades, mas como motivos para exclusão; não ter desenvolvido algumas habilidades motoras ou ter determinadas características corporais, como baixa estatura, ou estar acima do peso, muitas vezes são motivos para a exclusão do aluno das aulas, seja pela atitude dos demais alunos da turma, seja por iniciativa do professor, ou ainda por decisão própria, por ter receio de se tornar o *centro das atenções*.

Para compreender esse panorama, há que se considerar a forma como a Educação Física foi inserida no âmbito escolar, seus objetivos, práticas, tensões e posicionamentos teóricos.

Os sistemas ginásticos europeus, denominados Métodos Ginásticos (embora sejam modelos), garantiram seus espaços nas aulas de Educação Física escolar como uma forma de desenvolvimento e aprimoramento físico do indivíduo, o qual estaria “mais apto para contribuir com a grandeza da indústria nascente, dos exércitos, assim como com a prosperidade da pátria” (SOARES et

al., 2012, p. 52). Fisiologistas e principalmente os médicos higienistas tiveram papel fundamental no desenvolvimento da Educação Física escolar, aulas que eram ministradas por instrutores físicos do exército, com valores e normas específicos do militarismo.

No Brasil, a obrigatoriedade da Educação Física (ginástica ou exercícios militares) na escola se deu com a Reforma de Couto Ferraz (1851). Em 1854, passou a ser obrigatória a ginástica no ensino primário e a dança no secundário. Em 1882, no projeto de reforma do ensino primário, Rui Barbosa deu um parecer recomendando a ginástica na escola normal, obrigatória para ambos os sexos, na formação de professores e nas escolas primárias, além de sugerir que houvesse a equiparação de categoria e autoridade dos professores de ginástica aos de outras disciplinas (BETTI, 1991). Mas a efetivação da reforma ocorreu somente no Rio de Janeiro e nas escolas militares.

Foi somente na década de 1920 que os demais estados iniciaram suas reformas nos sistemas de ensino, com base no ideário escolanovista, que se tornaria o pensamento pedagógico hegemônico nas décadas seguintes.

Assim, nas quatro primeiras décadas do século XX, a Educação Física sofreu influências tanto dos métodos ginásticos quanto da instituição militar. O governo militar brasileiro passou a investir muito no esporte, com o objetivo de tornar a Educação Física um apoio ideológico-político (DARIDO, 2004). Betti (1991) ressalta que, no final dos anos 1960 e início dos 1970, o binômio Educação Física/esporte fez parte de um plano estratégico do governo e propiciou a ascensão do esporte no Brasil.

No final do período da ditadura militar, no cenário da Educação Física escolar brasileira, o esporte teve papel predominante na escola. Como afirma Soares et al. (2012, p. 53): “Essa influência do esporte no sistema escolar é de tal magnitude que temos, então, não o esporte da escola mas, sim o esporte na escola” (grifo nosso). Tal característica resultou em padrões e códigos esportivos

exigidos pela escola, como regras, condutas, necessidade de resultados, princípios de rendimento, técnicas e a associação direta do esporte com a necessidade de vencer. Os autores apontam também a ocorrência simultânea da pedagogia tecnicista, difundida na década de 1970, tendo por princípios a eficiência, a produtividade e a racionalidade.

O período final da década de 1970, os anos 1980 e o início da década de 1990 foram de muita efervescência para a comunidade acadêmica da Educação Física. Foi nesse período que surgiram os movimentos engajados na renovação teórico-prática da área, com o objetivo de estruturar seu campo de conhecimento. Dentre os vários movimentos, damos enfoque à Teoria Crítico-Superadora, que orienta nosso trabalho e que muito se aproxima das concepções da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural, a partir dos fundamentos do materialismo histórico dialético e, como aponta Marinho (2012), é uma tendência pedagógica de Conflito.

Na teoria Crítico-Superadora, a Educação Física “é uma disciplina que trata, pedagogicamente, na escola, do conhecimento de uma área denominada aqui de cultura corporal” (SOARES et al., 2012, p. 61). Dizem os autores: “Os temas da cultura corporal, tratados na escola, expressam um sentido/significado onde se interpenetram, dialeticamente, a intencionalidade/objetivos do homem e as intenções/objetivos da sociedade” (2012, p. 62).

Assim, a cultura corporal na escola deve permitir que o aluno apreenda que o homem, na construção de sua corporeidade, transformou a natureza, construiu cultura e se construiu e, nesse sentido, que ele se compreenda como um ser histórico, que além de conhecer as atividades corporais já institucionalizadas possa também ser um produtor de outras atividades (SOARES et al., 2012).

Entende-se que é a partir da concepção da cultura corporal que as aulas de Educação Física na escola devam ocorrer. Entretanto, a partir das características da história das práticas pedagógicas da Educação Física (perspectiva militar, higienista e/ou esportivista),

o que se vê é uma Educação Física excludente, em que há favorecimento dos mais habilidosos para determinadas atividades, o que acaba por enfatizar a competição, reforçando o desinteresse daqueles que não têm as habilidades esperadas ou prescritas. Essas consequências afetam ainda mais os alunos que têm deficiências e/ou necessidades educativas especiais e que, normalmente, são excluídos das aulas de Educação Física.

Na tentativa de favorecer a inclusão na Educação Física, em 1973, no Canadá, um grupo de pesquisadores criaram a Federation Internacional de l'Activité Physique Adpteé, que será denominada neste texto de IFAPA – Federação Internacional de Atividade Física Adaptada (denominação utilizada atualmente); esses pesquisadores criaram, então, o termo Atividade Física Adaptada – APA (HUTZLER; SHERRILL, 2007).

No Brasil, a Educação Física Adaptada foi fortemente influenciada por uma concepção desenvolvimentista, a partir do conceito e nomenclatura estadunidenses e pela influência médica, especialmente no que diz respeito às formas de diagnóstico e classificação das deficiências.

As características históricas da Educação Física e também da Educação Física Adaptada ajudam a entender o que se observa nas visitas às escolas públicas (quando orienta-se o estágio supervisionado) e em artigos publicados na área; aulas esportivizadas, com alto grau de competitividade, que se limitam, na maioria das vezes, ao ensino de quatro esportes (Handebol, Basquetebol, Voleibol e Futebol), chamado informalmente de “quarteto fantástico”, aulas excludentes, que não impedem somente os alunos com deficiência de participar, mas todos aqueles que não se enquadram em um perfil habilidoso para tais esportes.

Mas isso não significa que todo professor/escola reproduzam esse quadro e nem que tenhamos que manter essa lógica. É fundamental compreender que a escola se estrutura de acordo com os valores de uma determinada organização social, mas que pode

(e entende-se que deva) atuar em uma perspectiva de crítica e superação desses mesmos valores (OLIVEIRA, 1999, p.7).

MÉTODO

Esta é uma pesquisa bibliográfica, do tipo revisão sistemática-integrativa, tendo como base de dados dissertações e teses defendidas no período de 2007 a 2018.

A revisão integrativa é vista como a mais abrangente das revisões de literatura. É definida como aquela na qual pesquisas já realizadas são fontes para que se tenha uma compreensão mais ampla de um determinado fenômeno, além de possibilitar a inclusão de estudos teóricos e empíricos em diversas abordagens metodológicas (BOTELHO; CUNHA; MACEDO, 2011; GALVÃO; SAWADA; TREVIZAN, 2004; MENDES; SILVEIRA; GALVÃO, 2008; POMPEO; ROSSI; GALVÃO, 2009; SOUZA; SILVA; CARVALHO, 2010).

Para composição do banco de dados, realizou-se um levantamento dos trabalhos publicados na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Para a busca, utilizaram-se as seguintes palavras-chave: Educação Física Adaptada; Educação Física Inclusiva; Educação Física Especial e Educação Física e Inclusão. Em relação ao campo de busca, solicitou-se que os termos aparecessem no Título ou no Assunto das obras.

Para dar prosseguimento ao processo de seleção dos estudos a serem analisados, consideraram-se os seguintes critérios de inclusão (1) dissertações e teses que divulguem pesquisas de campo, realizadas em escolas públicas brasileiras, com resumo e texto completo, disponíveis na base de dados no período compreendido entre 2007 e 2018; (2) abordar a inclusão de pessoas com deficiência ou necessidades educativas especiais nas aulas de Educação Física da educação básica em rede pública de ensino; (3) ter o professor de Educação Física como sujeito da pesquisa; e como critérios de exclusão: programas de atividade física adaptada, realizados fora

da rede pública regular de ensino ou ainda desenvolvidos em escolas especiais; esporte paraolímpico e esportes adaptados fora do ambiente escolar.

O banco de dados final ficou composto por 33 trabalhos, sendo 23 dissertações e 10 teses.

RESULTADOS

Entendimento de inclusão ou educação inclusiva

Os autores questionaram o que os professores entendem por inclusão ou educação inclusiva. Essa pergunta esteve presente em 30,30% dos trabalhos. No quadro 1 apresentamos esses resultados.

O que é inclusão/educação inclusiva para os professores (informações a partir do texto das pesquisas analisadas)	
Abreu (2009)	Inicialmente o professor considerava a inclusão uma carga, um peso. A atitude do professor em promover a inclusão parecia ocorrer em decorrência da pressão simbólica exercida pela situação da pesquisa.
Frank (2017)	Os professores reconhecem a importância da inclusão de estudantes com deficiência, percebem que a plena participação e convívio dos estudantes nos espaços escolares é desafiador. Mas em algumas falas, expressam a segregação como forma de categorizar os estudantes com deficiência.
Fiorini (2011)	É unânime o posicionamento dos professores que a finalidade da inclusão na rede regular de ensino tem função social. Sendo benéfica para o relacionamento e convívio do aluno com deficiência com as pessoas, para que aprendam os valores de uma sociedade, para dar independência fora da escola, como oportunidade do aluno ser tratado como “ser humano de verdade”, de se sentir “igual aos demais alunos”, além de fazer com que as pessoas que convivem com ele “passem a valorizar” mais a vida.
Mahl (2012)	A inclusão educacional trata do direito ao acesso e permanência de todas as pessoas à educação, a uma escola para todos e que não seja seletiva; todavia, demonstraram insegurança ao definir quem seria o público alvo da inclusão ou quais os objetivos da inclusão.

Mahl (2016)	Os professores possuem saberes e/ou conhecimentos sobre o paradigma da inclusão e/ou Educação Inclusiva, citando seus objetivos e o relacionando com questões de ordem legal, de direito. Em sua maioria, enfatizaram que a inclusão é um direito presente nas legislações, que a escola deve possibilitar o acesso, permanência e igualdade de oportunidades nos processos de ensino e aprendizagem a todos os alunos em idade escolar, sem distinção de classe social, etnia, gênero, credo religioso, deficiência, orientação sexual, dentre outros. Entretanto, os participantes, consideram que a inclusão, geralmente, não se efetiva em função da contradição existente entre o que consta na legislação/políticas e a situação prática vivenciada principalmente nas escolas públicas.
Michiles (2018)	Um dos professores se refere à oportunidade de participação do aluno com deficiência nas aulas, como direito adquirido. Para o outro, refere-se à inserção de alunos com necessidades especiais dentro da escola regular.
Oliveira (2009)	Cinco conceituam Educação Inclusiva como uma forma de incluir os alunos com deficiência, outros dois como uma forma de integrar o aluno ao meio em que vive e dois como educação para todos.
Sanches Júnior (2009)	O autor agrupou os conceitos de inclusão em 5 categorias: 1. Direito de acesso / Garantia de acesso / Mudança social que garanta o acesso / Direito de Atendimento; 2. Socialização / Integração; 3. Atender todos os alunos em suas múltiplas necessidades; 4. Respeitar e conviver com as diferenças / acolhimento / tratar com dignidade; 5. Colocar todos independente da necessidade no mesmo processo educacional; 6. Sem definição Posteriormente o autor reagrupou os conceitos em 2 categorias: de natureza sócio-política (1, 2, 4 e 5), e técnicos (3), e a partir destes, afirma que 63,3% tende a apresentar conceitos de inclusão ligados ao discurso político e/ou social.
Seabra Júnior (2012)	Alguns apontam que a inclusão compreende somente o ponto de vista social e outros que reconhecem a inclusão no campo educacional, atrelado ao processo ensino-aprendizagem.
Souza (2008)	Para a professora, inclusão é incluir todos os alunos com deficiência no ensino regular. Defende que se deve falar sobre a inclusão, pois há quem seja contra, afirmando haver pessoas que não gostam de trabalhar com quem tem deficiência. Aponta como vantagem da inclusão o convívio com os colegas e como desvantagem o não saber lidar, a falta de conhecimento.

Fonte: Elaboração própria

Como afirmam Rossato e Leonardo, os instrumentos políticos para a efetivação da educação inclusiva estão postos; entretanto, o ensino ainda “se pauta por concepções pedagógicas fundadas em uma formação deficitária e que não contribui para cumprir com sua função de promover o desenvolvimento dos alunos” (ROSSATO; LEONARDO, 2018, p. 56). A nosso ver, acrescida a esta ideia está o fato de que muitos professores não *enxergam ou não acreditam* na possibilidade de desenvolvimento dos alunos com deficiência, como visto no item *conceito de deficiência* (OLIVEIRA, 2019). Como decorrência, pouco se referem à função da educação inclusiva de garantir aprendizagem e desenvolvimento.

Os resultados encontrados nas teses e dissertações acerca do entendimento de inclusão/educação inclusiva parecem estar de acordo com a afirmação das autoras. Os professores, de forma geral, compreendem que é uma determinação legal, uma obrigação. O *dever* de incluir e o *direito* de estar incluso estão postos; entretanto, não entendem que devem promover o desenvolvimento do aluno e que isto é de responsabilidade do professor. Dentre os exemplos de falas dos professores há uma que parece contrariar a maioria, ao afirmar que *é lei, mas que não é só isso, os alunos precisam aprender os conteúdos, não é só socialização, e é aí que o “buraco fica mais embaixo”* (MAHL, 2016, p.205). Para os demais, é incluir sem excluir, é direito e dever, é integrar, inserir na escola, mas sem apresentar meios, estratégias e ações para tal. Há também os relatos daqueles que entendem que a inclusão é prejudicial para o aluno que tem deficiência, que eles deveriam ter acompanhamento específico dentro e fora da escola, ter *um momento deles*. Estes, além de se eximirem de sua atividade docente, em especial para crianças com deficiência, entendem que o mínimo basta e este mínimo está na integração e momento de socialização dos alunos com deficiência junto aos demais.

Vigotski defende que toda criança, com deficiência ou não, terá no coletivo a fonte de desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Assim, ele aponta que um coletivo composto

somente de crianças com deficiência intelectual é uma ideia falsa de um suposto ideal pedagógico, visto que contradiz a noção de diversidade e da dinâmica das funções psicológicas em qualquer criança, especialmente nas crianças com “atrasos”.

Se, durante as aulas de Educação Física, o aluno está isolado por ter uma deficiência, como será possível favorecer o desenvolvimento dele?

Não se está afirmando aqui que a criança com deficiência em processo de escolarização não deva receber atendimento especializado. Quando necessário, a depender das suas características e necessidades, este atendimento deve ocorrer, seja através do professor de Educação Especial, na escola regular, ou no contraturno, em escolas, que muitas vezes possuem salas de recursos com materiais adequados, professores capacitados para um atendimento individualizado ou em pequenos grupos. Há também que se estabelecer uma relação de colaboração entre os professores da escola regular com o professor de Educação Especial.

O que se argumenta é que se o aluno com deficiência está na escola, em turmas regulares, diante da diversidade das características individuais de cada um, estará exposto, assim como os demais, a um maior número de processos de mediação entre as próprias crianças e entre si e o professor, favorecendo seu desenvolvimento. Entretanto, como bem aponta Martins (2015), no processo de escolarização não se pode relegar aos pares (colegas mais experientes) igual importância ao papel do professor, visto que ações espontâneas ou assistemáticas levarão a uma aprendizagem de conceitos também espontâneos.

Assim, em relação à educação inclusiva, além de se reconhecer o direito das crianças aprenderem juntas, há que se assumir que esse processo pode e deve ser mediador para o máximo desenvolvimento do educando. Defende-se que as relações sociais da criança com deficiência, na diversidade das salas de aula regulares, favorecem tanto os processos de compensação quanto

o desenvolvimento das mesmas, especialmente considerando a zona de desenvolvimento iminente. Para tanto, a seleção e a organização dos conteúdos, assim como a mediação dos processos de aprendizagem, requerem professores com uma formação que os instrumentalize teórica e metodologicamente para sua atividade profissional. Além disso, sua concepção de deficiência tem que mudar, compreendendo que o indivíduo se constitui socialmente e, nesse processo, estão postas exigências e circunstâncias que são criadas por pessoas sem deficiência e que, portanto, como professor, este deve adaptar e adequar as situações de aprendizagem para levar os alunos às compensações; as estratégias pedagógicas devem buscar as vias colaterais de desenvolvimento e as zonas de desenvolvimento iminente para que seus alunos aprendam e se desenvolvam.

Barroco (2007, p.231) afirma que o objetivo da Educação Especial é “provocar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ou a formação do homem cultural tanto quanto possível”. A autora afirma ainda que a condição do indivíduo seja muito agravante, a meta do professor não é ser um cuidador, mas, por meio de seu trabalho promover o desenvolvimento.

Como afirma Mello (2010), a criança aprende quando é ativa no processo de aprender, de forma que em atividade ela atribui um sentido ao que realiza, e estar em atividade implica saber o que ela está fazendo, para que o faz, e deve estar motivada pelo que faz. Quanto mais a criança participa na escola, quanto maior sua presença intelectual, maior a possibilidade de ser uma atividade significativa para a criança.

Desta forma, não se pode mais aceitar que alunos sejam deixados de lado, sozinhos, em atividades completamente livres ou conduzidos para atividades diferentes, fora das aulas de Educação Física, porque possuem uma deficiência e *não se adequam* à aula. Como afirma Barroco (2007), é preciso diminuir a distância entre o que é produzido pelo gênero humano e o que é apropriado pelo

sujeito em particular, e a criança em condição ou não de deficiência (independentemente do grau de comprometimento) deve ter a oportunidade de se apropriar daquilo que é público, passando a dominá-lo de forma particular.

Além disso, alguns argumentam que em turmas em que há alunos com deficiência e/ou necessidades especiais, os alunos sem deficiência têm sua aprendizagem e desenvolvimento prejudicados. Acredita-se que, em situação de inclusão, aquele que não possui deficiência, ao auxiliar, colaborar, ensinar aos alunos com dificuldades, precisa elaborar ou reelaborar uma série de pensamentos, necessita criar estratégias para transmitir o que deseja e ser compreendido; ao fazer isso, consolida ainda mais os conhecimentos já adquiridos; assim, ambos *ganham* nessa relação. Concordamos com Silva (2016), que afirma que alunos “mais habilidosos” quando colaboram no processo de aprendizagem, precisam pensar em como ensinar e isso amplia seus conhecimentos e habilidades, visto que se faz necessário pensar em como ensinar aos que não sabem tanto quanto ele, o que significa ter consciência de como fazer, como o outro faz, e como ensinar ao outro. Como afirma a autora, a mediação do professor deve conduzir esse processo de forma a valorizar as habilidades e capacidades dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concorda-se com Rossato e Leonardo (2018) ao afirmarem que é preciso discutir e não dissimular as desigualdades, as contradições da sociedade capitalista sob a ideologia neoliberal e reconhecer que embora os alunos com deficiência estejam matriculados nas classes comuns, eles permanecem à margem do processo de ensino-aprendizagem, da apropriação de diferentes e significativos saberes que são fundamentais para sua autonomia. Tanto a psicologia histórico-cultural quanto a pedagogia histórico-crítica explicitam a “necessidade de superação da ordem econômica fundada na propriedade privada dos meios de produção, isto é, da posse privada

dos produtos do trabalho humano, no que se inclui o produto do trabalho intelectual” (MARTINS, 2015, p. 272); condições estas que, em uma sociedade de classes, criam condições desiguais de humanização.

Além disso, se os professores e os gestores acreditam que a inclusão é apenas uma questão de dever e direito, então por que haveria interesse em garantir condições para sua efetivação?

Como afirma Martins, “A humanização dos indivíduos não resulta de determinantes evolutivos naturais nem se identifica com o simples pertencimento destes à vida social” (p. 271). Concorda-se com a autora, ao afirmar que com base nas teorias da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica, na educação escolar as transformações mais marcantes estão na formação da consciência do indivíduo, na formação dos processos superiores, majoritariamente na condução de seu autodomínio.

Afirmar que o psiquismo humano é histórico e cultural significa compreender que o desenvolvimento da personalidade tem seus limites dados pelo avanço da sociedade e, neste sentido, como afirma Martins (2015), a maior contribuição da educação escolar à transformação social é a formação de indivíduos que possam intencionalmente modificá-la.

REFERÊNCIAS

- ABREU, J. R. G. **Inclusão na Educação Física Escolar: abrindo novas trilhas.** Dissertação [Mestrado]. Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Universidade Federal do Espírito Santo, 2009.
- BARROCO, S. M. S. **A Educação Especial do novo homem soviético e a psicologia de L.S. Vigotski: implicações e contribuições para a Psicoicologia e a Educação atuais.** Tese [Doutorado]. Universidade Estadual Paulista, Faculdades de Ciências e Letras de Araraquara, 2007.
- BERNARDES, M. E. M. O Método de Investigação na Psicologia Histórico-Cultural e a Pesquisa sobre o Psiquismo Humano. **Psicologia Política**, v. 10, n. 20, p. 297–313, 2010.

BETTI, M. **Educação Física e Sociedade**. São Paulo: Editora Movimento, 1991.

BOTELHO, L. L. R.; CUNHA, C. C. D. A.; MACEDO, M. O Método Da Revisão Integrativa Nos Estudos Organizacionais. **Gestão e Sociedade**, v. 5, n. 11, p. 121–136, 2011.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**: Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasil. Câmara dos Deputados. Centro de Documentação e Informação, 1961.

BRASIL. CNE/CEB n. 13/2009. **Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Brasil, 2009. Disponível em: <portal.mec.gov.br>

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasil. Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados, 1988.

DARIDO, S. Ensinar/Aprender Educação Física na escola: influências, tendências e possibilidades. *In*: DARIDO, S. C.; MAITINO, E. M. (Eds.). **Pedagogia Cidadã**. Cadernos de formação: Educação Física. São Paulo: Unesp, Pró-Reitoria de Graduação, 2004. p. 5–22.

FIORINI, M. L. S. **Concepção do professor de educação física sobre a inclusão do aluno com deficiência**. Dissertação [Mestrado]. Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, Unesp, 2011.

FRANK, T. J. **O jogo de Fuzen como recurso pedagógico na inclusão de estudantes com deficiência física severa nas aulas de Educação Física**. Dissertação [Mestrado]. Programa de Pós-Graduação em Educação. Centro de Filosofia e Educação, UCS, 2017.

GALVÃO, C. M.; SAWADA, N. O.; TREVIZAN, M. A. Revisão Sistemática: Recurso que proporciona a incorporação das evidências na prática da enfermagem. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v. 12, n. 3, p. 549–556, 2004.

HUTZLER, Y.; SHERRILL, C. Defining Adapted Physical Activity. **Adapted Physical Activity Quarterly APAQ**, v. 24, n. 2003, p. 1–20, 2007.

MAHL, E. **Práticas pedagógicas dos professores de educação física frente à inclusão de alunos com deficiência**. Dissertação [Mestrado]. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Centro de Educação e Ciências Humanas. UFSCAR, 2012.

MAHL, E. **Programa de formação continuada para professores de Educação Física: possibilidades para a construção de saberes sobre a inclusão de alunos com deficiência**. Tese [Doutorado]. Programa de

Pós-Graduação em Educação Especial. Centro de Educação e Ciências Humanas, UNESP, 2016.

MARINHO, V. **Consenso e Conflito: Educação Física brasileira**. 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados. (Coleção Educação Física e Esportes), 2012.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar**. 1ª reimpressão ed. Campinas: Autores Associados, 2015.

MELLO, S. A. A. Escola de Vygotsky. *In*: CARRARA, K. (Ed.). **Introdução à Psicologia da Educação: 6 abordagens**. 1ª ed. São Paulo: Editora Avercamp, 2010. p. 135–155.

MENDES, K. D. S.; SILVEIRA, R. C. DE C. P.; GALVÃO, C. M. Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. **Texto & Contexto - Enfermagem**, v. 17, n. 4, p. 758–764, 2008.

MICHILES, R. K. S. **Atividades lúdicas na prática pedagógica dos professores de Educação Física no contexto da Educação Inclusiva**. Dissertação [Mestrado]. Programa de Pós-Graduação em Educação. UFAM, 2018.

MURTA, A. M. G. **Da atividade Prescrita ao Real da Atividade: análise da atividade docente em uma escola regular, sob a perspectiva da Psicologia Sócio-Histórica e da Clínica da Atividade**. Tese [Doutorado]. Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008.

OLIVEIRA, M. A. T. Existe espaço para o ensino de Educação Física na Escola Básica? **Pensar a Prática**, v. 2, p. 1–7, 1999.

OLIVEIRA, M.F.L. **Sentidos constituídos por professores de Educação Física frente ao processo de inclusão de alunos com deficiência: um estudo em Psicologia da Educação**. Dissertação [Mestrado]. Programa de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação. PUC/SP, 2009.

OLIVEIRA, S.R.G. **A educação física e a inclusão de pessoas com deficiência na escola: uma revisão sistemática-integrativa**. 2019. 212 f. 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, 2019.

POMPEO, D. A.; ROSSI, L. A.; GALVÃO, C. M. Revisão integrativa: Etapa inicial do processo de validação de diagnóstico de enfermagem. **ACTA Paulista de Enfermagem**, v. 22, n. 4, p. 434–438, 2009.

ROSSATO, S. P. M.; LEONARDO, N. S. T. Políticas públicas de educação especial e o processo de escolarização das pessoas com deficiência:

reflexões a partir da psicologia histórico-cultural. *In*: NEGREIROS, F.; ZIBETTI, M. L. T.; BARROCO, S. M. S. (Eds.). **Pesquisas em Psicologia e políticas educacionais: desafios para enfrentamentos à exclusão**. Curitiba, PR: CRV. Coedição: Tresina, PI: EDUFPI, 2018.

SANCHES JÚNIOR, M.L. **Uma leitura da questão da deficiência e da inclusão no ensino municipal de Hortolândia: olhares e ações da docência de Educação Física e de seus pares**. Dissertação [Mestrado]. Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Faculdade de Educação Física, Unicamp, 2009.

SAVIANI, D. **Educação Brasileira: Estrutura e Sistema**. 11ª ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAWAIA, B. Exclusão ou inclusão perversa? *In*: SAWAIA, B. (Ed.). **As artimanhas da exclusão: Análise psicossocial da desigualdade social**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2011a.

SAWAIA, B. O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. *In*: SAWAIA, B. (Ed.). **As artimanhas da exclusão: Análise psicossocial da desigualdade social**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2011b.

SEABRA JÚNIOR, L. **Educação Física e inclusão educacional: entender para atender**. Tese [Doutorado]. Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Faculdade de Educação Física, UNICAMP, 2012.

SILVA, F. G. A Educação Física Escolar e a Psicologia Histórico Cultural: possibilidades e desafios. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 27, n. 1, p. 108–126, 2016

SOARES, C. L. et al. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SOUZA, J. V. **Tutoria: estratégias de ensino para inclusão de alunos com deficiência em aulas de Educação Física**. Tese [Doutorado]. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Centro de Educação e Ciências Humanas, UFSCAR, 2008.

SOUZA, M. T.; SILVA, M. D.; CARVALHO, R. Revisão integrativa: o que é e como fazer. **Einstein**, v. 8, n. 1, p. 102–106, 2010.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>, , 1990.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Espanha. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>, 1994.



INICIATIVA DE TRÊS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO NA FORMAÇÃO POLÍTICA DE SEUS ALUNOS, NA PERSPECTIVA DESTES

Jorge de Oliveira Vieira
Sergio Vasconcelos de Luna

INTRODUÇÃO

O objetivo da presente pesquisa foi verificar possíveis ações de escolas da cidade de São Paulo, na opinião de seus alunos, que poderiam ter contribuído com a formação política dos adolescentes. Em um momento de tamanha polarização política, em que há a sugestão para que alunos gravem as aulas, denunciem supostas ações de professores no que tange à chamada “doutrinação ideológica”, inclusive considerando os jovens como “massa de manobra”¹, o problema de pesquisa se mostra não apenas atual, mas relevante no que se refere a identificar que rumos escolas têm adotado na formação política de seus alunos, segundo a avaliação destes.

CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO, POLÍTICA E JUVENTUDE

A Constituição Federal do Brasil de 1988, em seu artigo 205, Seção I do Capítulo III, estabelece que Educação, como *direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.*

1 <https://oglobo.globo.com/brasil/eu-exagerei-diz-bolsonaro-sobre-ter-chamado-manifestantes-da-educacao-de-idiotas-uteis-23695450>

Mencionamos a lei, pois nela há um atributo muito relevante naquilo que entendemos como elemento central da educação associada à política: a cidadania. É interessante observar a presença da palavra cidadania na lei, pois, segundo Ribeiro e Cortella (2010), cidadania e política são a mesma coisa, havendo divergência apenas na origem dos termos: cidadania do latim, e política do grego.

Assim, pode-se entender que quando a lei define Educação como “o exercício da cidadania”, ela se refere, por acepção, ao exercício da política, logo, ao exercício do cuidar da sociedade, da defesa da democracia, do direito de tentar civilizadamente solucionar os conflitos sociais e de classe, da defesa do diálogo e da participação.

Nosso entendimento de política está mais ligado às concepções sugeridas por Nogueira (2004) que aponta a “política dos cidadãos” como a política ideal, pois seria nesse âmbito que se buscaria um bem maior, nas tentativas de resolução civilizada dos conflitos sociais, de classe e de interesse; no engajamento pelo bem comum; na possibilidade do diálogo e da participação sem imposições e ameaças. Seria uma política permeada por muita política.

Por outro lado, a relação entre escola e política está de tal forma articulada que durante muitos anos havia na grade curricular a disciplina de Organização Moral e Cívica (OMC) no ensino fundamental, e de Organização Social e Política do Brasil (OSPB) no ensino médio ou superior, como componentes obrigatórios, de acordo com o Decreto-Lei nº 869/69 tendo sido revogada pela Lei 8.663/93.

Apesar das características ideológicas que cercam a formação histórica da escola, como apresentadas por Saviani (2012), entende-se que a instituição escolar é um ambiente capaz de favorecer a socialização e discutir aspectos sociopolíticos da realidade brasileira, exatamente por esta ser capaz de organizar métodos de transmissão e vivência sistematizada destas questões.

Schmidt (2001) é outro autor que aborda esse tema, referindo-se ao conteúdo curricular das escolas no que tange à associação de tais tópicos com a política, através de disciplinas como História, Filosofia, Sociologia, entre outras, ou às disciplinas consideradas sem o mesmo teor político, mas que também poderiam ter um conteúdo ligado à política, como Literatura, Português, Geografia, Matemática entre outras.

Desta forma, percebe-se que a escola não está alijada das questões políticas, ou seja, da cidadania, mas, ao contrário, ela permite aos jovens terem acesso à construção sociopolítica da sociedade, tornando a escola espaço para o debate e, por consequência, de ações vinculadas a eles.

Jovem, juventude, adolescente, adolescência. Inúmeras palavras são usadas atualmente para identificar uma classe de pessoas que não são mais vistas como crianças, tampouco com emancipação para serem consideradas adultas.

Diferentes áreas da ciência apresentam estudos que se propõem a tipificar essa fase da vida. A Antropologia, a Filosofia, a Medicina, a Neurologia, a Psicologia, a Psiquiatria, a Sociologia, entre outras e seus artífices, em algum momento, se debruçaram sobre a questão da juventude. O Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) estabelece que a adolescência é uma fase da vida situada entre os 10 e 19 anos. A despeito da determinação cronológica, o UNICEF entende que é justo nessa faixa etária que os jovens apresentam significativo potencial para seu desenvolvimento biológico, físico, fisiológico, psicológico, social e econômico. No Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) estabelece que a adolescência é o período da vida entre 12 e 18 anos.

Bock (2004) identifica que mesmo nos estudos em que fatores culturais são apresentados como coadjuvantes da adolescência, estes ainda a tomam *a priori* como um período em que dificuldades, aflições, frustrações e dúvidas são constituintes de algo a ser superado. Torna-se um delicado momento de questões subjetivas

e das pressões da sociedade, que impulsionam o adolescente a identificar um lugar e uma maneira para pertencer e ser.

Mediante tais considerações, entendemos o adolescente como o sujeito entre 10 a 19 anos, cuja função social é subjetiva, tanto para si, quanto para a sociedade, que provavelmente esteja cursando o ensino médio, com sonhos, expectativas e comportamentos biopsicossociais atribuídos pelo o que se entende socialmente de adolescência.

EDUCAÇÃO, POLÍTICA E JUVENTUDE

Dados atualizados pelo Tribunal Superior Eleitoral, em dezembro de 2018, apontam que dos mais de 147 milhões de eleitores cadastrados no Brasil para participarem das eleições de 2018, os adolescentes compreendidos na faixa entre 16 e 20 anos somavam 4.622.007 eleitores, sendo que 4.474.277 eram do sexo masculino e 147.730 eram do sexo feminino².

O TSE também apresenta dados quanto ao número de eleitores filiados a algum partido político. Dos mais de 16 milhões de eleitores nessa condição, 45.291 são jovens com idade entre 16 e 20 anos, sendo 21.241 do sexo feminino e 24.050 do sexo masculino³. Os três partidos que concentram o maior número de jovens filiados segundo esses dados são o Solidariedade com 4.451 pessoas, o PSDB com 3.604 pessoas e o MDB com 3.468 pessoas. Outro dado interessante é o número de jovens na mesma faixa-etária ingressando na carreira política: 22 jovens com essa idade se candidataram a algum cargo político⁴.

2 Tribunal Superior Eleitoral: Estatísticas do Eleitorado – Por sexo e faixa etária. Disponível em: <http://www.tse.jus.br/eleitor/estatisticas-de-eleitorado/estatistica-do-eleitorado-por-sexo-e-faixa-etaria>. Acessado em: 25 de mai. 2019.

3 Tribunal Superior Eleitoral: Estatísticas do Eleitorado – Eleitores filiados por sexo e faixa etária. Disponível em: <http://www.tse.jus.br/eleitor/estatisticas-de-eleitorado/eleitores-filiados-por-sexo-e-faixa-etaria>. Acessado em 25 de mai. 2019.

4 Tribunal Superior Eleitoral: Estatísticas eleitorais. Disponível em: <http://www.tse.jus.br/eleicoes/estatisticas/estatisticas-eleitorais>. Acesso em 25. de mai. 2019.

Esses dados nos permitem afirmar que os jovens não são um contingente populacional alijado da política. Pode-se questionar as razões que os conduziram a uma filiação partidária e as variáveis que influenciaram a escolha entre o partido X ou Y, mas que eles têm uma certa representatividade na política fica evidenciado pelos números do TSE. Com base nisso, podemos constatar que há elementos que conduzem a crer que os jovens buscam alguma forma de engajamento na política ou participação nela.

Maheire, Groff, Bueno, Mattos, Silva e Müller (2013) sugerem que apesar de existirem pesquisas que apontam uma redução na mobilização juvenil no campo político desde a década de 1980, o que se percebeu foi uma alteração na forma como os jovens participam dos movimentos políticos. Segundo os autores, não se trataria de um esvaziamento no interesse e na participação dos jovens sobre a política, mas, sim, de uma nova forma de atividade política exercida pelos adolescentes.

Uma pesquisa mais abrangente sobre o “Perfil da Juventude Brasileira” (Fundação Perseu Abramo, 2003), e que deu origem ao livro Retratos da Juventude Brasileira: Análises de uma pesquisa nacional, mostrou que há diferenças na percepção sobre a influência da política na vida de cada um dos pesquisados, ou da influência que cada indivíduo participante da pesquisa pode ter com relação à política e à participação em entidades políticas como partidos, sindicatos, ONGs e associações. Krischke (2005) analisou esta pesquisa e usou a expressão sofisticação política, referindo-se à capacidade dos jovens de realizar uma opção política pela democracia ou pela ditadura. Para o autor, essa expressão perpassa o nível de escolaridade dos adolescentes. Os considerados pelo autor como não-sofisticados são aqueles que optaram, na pesquisa, pelo “tanto faz” ou “não sabem”.

A pesquisa apontava também que a confiança dos jovens nas instituições políticas tradicionais e mesmo nos políticos não alcançava os 10%. A porcentagem de jovens que diziam confiar em ONGs,

movimentos populares, ou associações de classe ficou entre os 15% e 20%. Em relação à família, 83% dos jovens que participaram da pesquisa disseram confiar nela. Essa porcentagem chegou aos 81% quando os jovens se referiram ao grau de confiança nos professores.

Venturi e Bokany (2005) recorrem a uma outra pesquisa, sobre os Vínculos com Associações, Entidades e Movimentos Sociais⁵, para compararem Perfil da Juventude Brasileira (2013). Ao tratarem especificamente de política, as autoras apresentaram dados indicando que a maioria dos jovens compreendia que esta atividade era muito importante, assim como reconheciam que a política influía em suas vidas.

Outra pesquisa que se refere aos adolescentes e à política foi feita por Castro (2008), que iniciou seu trabalho informando que a atuação dos jovens no mundo político revelava os valores e demandas da cultura e história em que esses adolescentes estavam inseridos. Ela apontou que alguns dos jovens participantes de sua pesquisa indicaram como motivação de sua participação político-partidária a crença na transformação social e a esperança por um mundo mais justo e de menor desigualdade social.

A autora também mostrou que alguns dos jovens entrevistados participaram de agremiações estudantis, indicando que as lutas por transformações políticas iniciaram-se no âmbito escolar. As ações mais efetivas na escola foram, para esses jovens, de singular relevância e os motivaram a ingressar nos partidos políticos. O que mais cativou alguns dos jovens entrevistados a se filiarem aos partidos políticos foi a possibilidade de intervenção mais direta e ativa na sociedade, além de atingir parcela maior do grupo social.

Segundo a autora, alguns dos jovens entrevistados sustentavam que uma coletânea de ações equivocadas na sociedade os convocou à conscientização, e à compreensão do mundo ao seu redor, exigindo deles ações mais ativas para alterar essa realidade.

5 Pesquisa Discriminação racial e preconceito de cor no Brasil, realizada pela Fundação Perseu Abramo, em outubro de 2003, junto à brasileiros com 16 anos ou mais. Resultados em www.fpabramo.org.br

A autora apontou que os jovens entrevistados consideravam a educação como a principal ferramenta para a transformação social e de igualdade.

Segundo a autora, muitos dos jovens entrevistados identificaram inicialmente na família, e depois na escola, sobretudo nos professores de História e Geografia, os exemplos e incentivos a serem mais críticos, a questionarem, a tentarem ver o mundo de uma outra forma.

Brasil et al. (2008) pesquisaram jovens entre 16 anos completos e 18 anos incompletos, para entender o valor do voto nessa faixa etária, identificando que os adolescentes pesquisados tinham como principais elementos associados à representação política: a corrupção, uma vez que tal palavra foi o elemento mais citado entre eles, provavelmente porque na formação da representação social de política dos jovens, desenvolvida através da cultura e da interação social destes, a corrupção era um elemento inerente à política. Concluíram as autoras que havia um sentimento de impotência nesses adolescentes, causado pela política distante e excludente, que não permitia que eles tivessem controle sobre a realidade política.

Já Dayrell, Gomes e Leão (2010), ao analisarem resultados de estudo realizado com 122 jovens, em oito regiões metropolitanas brasileiras e coordenada pelo Instituto Polis, advertiram que as pesquisas que sugeriam o desinteresse dos jovens na política não deveriam implicar que a juventude era alienada e sem interesse na mobilização social e política de sua região, pois havia a necessidade de se analisarem as condições sociais e econômicas que interferiam no contexto da mobilização juvenil, além, claro, das entidades que poderiam estimular tal participação; no caso, as escolas.

Segundo os autores, surgia o questionamento sobre se e como as escolas, principalmente as públicas, atuavam como ambiente favorecedor do debate, da aprendizagem e do desenvolvimento de experiências sociais e políticas aos jovens estudantes. Os auto-

res perguntam se estariam as escolas incitando o posicionamento crítico e ações mais coletivas e adequadas perante a realidade da juventude brasileira. Se havia, por parte da escola, o estímulo para que os jovens exercessem a participação efetiva na gestão escolar. Como os jovens percebiam essa escola em suas vidas, frente à participação social e política. Dayrell et al. (2010) apontavam que as atividades promovidas pela escola que fomentavam a participação coletiva não chegavam a 50% do total, ou seja, o âmbito escolar não estaria promovendo ações de prática coletiva e social para seus alunos.

No que tange às possibilidades de debates, palestras e seminários, que são uma ótima fonte de informação para o aprendizado e troca de experiências, os autores perceberam que as escolas particulares apresentavam uma gama de alternativas entre uma série de temas variados, como eleições, política, sexualidade, drogas, direitos humanos, violência e questões urbanas entre outras para seus alunos.

As pesquisas apresentadas ajudam a compreender que, a princípio, o jovem não é um ser alienado. Vê-se que jovens buscam opções de inserção na sociedade, se preocupam com ela e que conseguem identificar alternativas para realizar suas ações. As pesquisas auxiliam a perceber que há um grau de confiabilidade do jovem no que se refere a seus professores, e que a escola poderia ser o local para fomentar possíveis mudanças.

MÉTODO

Seleção das escolas

A seleção da amostra e coleta de dados foi feita em escolas de Ensino Médio, públicas e privadas na cidade de São Paulo.

Foram abordadas, ao todo, 42 instituições de ensino, sendo na Região Vermelha 2 públicas e 6 privadas; na Região Laranja 5 públicas e 10 privadas; e na Região Amarela 8 públicas e 11 pri-

vadas. Desse total, apenas 3 escolas permitiram a aplicação do instrumento de pesquisa, a saber:

- a escola E1, pública, na Região Vermelha;
- a escola E2, pública, na Região Laranja;
- e a escola E3, privada, também na Região Laranja.⁶

Logo na segunda escola pública visitada na Região Vermelha, identificada aqui como E1, foi permitida a coleta de dados. Porém, a escola solicitou que a escolha das salas a participarem do estudo fosse determinada por ela, para que o instrumento fosse aplicado em salas que, segundo a escola, fossem mais receptivos a esse tipo de pesquisa. Assim, foi especificada uma turma de 1º ano no período da manhã (com 36 alunos), uma turma de 2º ano (com 30 alunos) e outra de 3º ano (com 23 alunos) no período noturno. Tentou-se buscar escolas privadas na mesma região, porém, sem sucesso.

Finalizada a lista de escolas existentes na Região Vermelha, passou-se a visitar as escolas da Região Laranja. Apenas na quinta escola pública visitada (nesse estudo, chamada de E2) foi possível aplicar a pesquisa. As condições estabelecidas para a coleta exigiam que ela fosse feita da maneira mais rápida possível, na presença da coordenadora e em um único dia, sendo com uma turma de 2º ano (com 35 alunos) e uma de 3º ano (com 31 alunos) no período da manhã; e uma de 1º ano no período da tarde (com 33 alunos).

Após obter a autorização dessa escola pública na Região Laranja, visitaram-se 10 escolas privadas, obtendo-se êxito apenas na última, que será identificada como E3. Lá foi estabelecido que apenas a coordenadora pedagógica poderia entrar nas salas de aula e aplicar o instrumento. Assim, uma turma de 1º ano (com 28 alunos), uma turma de 2º ano (com 34 alunos) e uma turma de 3º ano (com 33 alunos), todas no período da manhã foram abordadas.⁷

6 Segundo o Atlas da Exclusão Social de Pochmann (2013), que apresenta a cidade de São Paulo dividida por cores: Região Vermelha de IDH baixo, Região Laranja de IDH médio, e Região Amarela de IDH alto.

7 Deve ficar claro ao leitor que as condições de aplicação não foram exatamente as mesmas nas diferentes escolas, pois elas dependeram daquelas impostas pelas escolas para que a coleta pudesse ocorrer.

Participantes

Participaram da pesquisa, jovens de ambos os sexos, entre 15 e 18 anos. Justificou-se esta escolha, por ser tratar de adolescentes que estavam cursando o Ensino Médio e/ou de jovens que, segundo a legislação eleitoral vigente no Brasil, possuíam o direito do voto (facultativo a partir dos 16 anos e obrigatório a partir dos 18 anos) e, portanto, poderiam vir a participar pela primeira vez do sufrágio universal.

Material

O instrumento empregado na pesquisa foi um questionário semiaberto com 29 perguntas, sendo 26 de múltipla escolha e 3 abertas com o objetivo de identificar:

1. dados pessoais e de escolaridade dos estudantes,
2. dados sobre participação política ou em entidades por parte de familiares ou amigos dos estudantes,
3. possíveis ações integradas da escola, ou seja, se e em que medida a instituição escolar ou seus diversos atores realizaram atividades que pudessem ser compreendidas pelos alunos como de cunho político e/ou visando formação política.⁸

Procedimento

O questionário foi aplicado em uma turma de 1º ano, uma turma de 2º ano e uma turma de 3º ano, em cada uma das escolas. Foram obtidas respostas de 283 participantes para esta pesquisa, independentemente de raça, sexo, cor, orientação sexual ou nível social, sendo 89 alunos na escola E1, 99 alunos na escola E2 e 95 na escola E3.

⁸ Havia ainda um conjunto de questões interligadas a questões fechadas e capazes de esclarecer respostas fechadas. Elas não serão aqui analisadas, mas o leitor interessado pode consultar os resultados no link já aqui oferecido.

Os questionários receberam identificação aleatória, segundo cada escola, preservando o sigilo aos participantes e à própria escola. Assim, os alunos da escola E1 que responderam ao questionário foram chamados de E1 e com numeração de 1 a 89 (*E1-1, E1-2, E1-3...*), os da escola E2 com numeração entre 1 a 99 (*E2-1, E2-2, E2-3...*), e os da escola E3 de 1 a 95 (*E3-1, E3-2, E3-3...*).

Em todas as escolas, o pesquisador esclarecia que a pesquisa visava conhecer um pouco mais da opinião deles em relação à possível contribuição da escola para sua formação política, realçando que

- os participantes não seriam identificados;
- portanto, não deveriam/precisariam escrever seus nomes;
- que havia 29 perguntas, sendo 26 de múltipla escolha e 3 abertas
- e que poderiam responder a lápis ou a caneta.

Na escola privada E3, o pesquisador não teve acesso às salas de aula, cabendo à coordenadora distribuir os questionários aos alunos e recolhê-los posteriormente. A maneira como a coordenadora abordou aos participantes convidando-os a responder ao instrumento de coleta de dados não foi relatada ao pesquisador.

Faz-se necessário informar ao leitor um incidente constatado a respeito da aplicação. Dada a disposição dos lugares dos alunos na sala de aula nas escolas E1 e E2, quando do momento da coleta (carteiras juntas, alunos sentados em círculo), algumas respostas aparentemente foram copiadas entre os alunos. Isso se observa em respostas que são idênticas não apenas no teor, mas, sobretudo no conteúdo escrito, ou mesmo nos erros gramaticais. Evidentemente, parte-se da boa fé de que cada aluno respondeu baseado em sua própria consciência; entretanto, essa variável não pode ser ignorada. Não é possível saber como se deu a disposição de lugares dos alunos na escola E3, uma vez que o pesquisador não teve acesso às salas de aula e tampouco essa variável foi comentada com a responsável pela aplicação do instrumento, no caso, a coordenadora pedagógica daquela instituição.

A pesquisa foi aprovada pela Plataforma Brasil e está registrada sob o nº 58232216.9.0000.5482. Como não é possível reproduzir aqui na íntegra este estudo, os quadros, tabelas, questionários e demais elementos utilizados no estudo podem ser consultados na base de dados eletrônicas da PUCSP através do link: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/19865>

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Dados os objetivos desse estudo, as respostas às questões fechadas foram agrupadas em 5 blocos segundo as informações que fossem captadas em cada pergunta. Os blocos que compuseram a análise dos dados foram:

- I. Caracterização pessoal;
- II. Avaliação sobre a possível atuação da escola na promoção de conhecimento ou no incentivo para a participação política dos alunos a respeito de questões políticas.
- III. Possível background para a influência, conhecimento ou participação política.
- IV. Indicadores de interesse por política ou participação em eventos políticos.
- V. Percepção dos alunos acerca da possível contribuição da escola em relação à sua formação política

Os 280 alunos estudados estavam assim distribuídos, segundo escolas e respectivas dependências administrativas (Tabela 1)

Tabela 1– Distribuição dos participantes (n e %), segundo a dependência administrativa de suas escolas

	Pública		Privada		Total	
	N	%	N	%	N	%
Escola E1	87	46,77			87	31,07
Escola E2	99	53,23			99	35,36
Escola E3			94	100,00	94	33,57
Total	186	100,00	94	100,00	280	100,00

A caracterização pessoal dos participantes é sintetizada a seguir:

1. Tratando-se de um estudo conduzido em escolas do ensino médio, a idade a princípio já fica relativamente bem delimitada (no caso, entre 15 anos e 11 meses e 18 anos ou mais (6 participantes); ainda assim, em todas as escolas, predominaram (em torno de 1/3 deles) os alunos na faixa etária entre 15 anos 3 11 meses
2. A distribuição entre os sexos ficou bastante equilibrada com ligeira predominância dos homens
3. Quanto à autodeclaração de raça/cor, houve predominância de brancos (51,22%) seguidos dos negros/morenos⁹ (39,72%)
4. A atividade remunerada do grupo de alunos mostrou-se diferente quando se compararam os resultados por dependência administrativa: enquanto menos de 4% dos estudantes da escola particular trabalhavam, nas públicas essa porcentagem ficou em torno de 23%.
5. Um dos elementos considerados como possível indicativo da participação dos estudantes na vida política do país (a posse do

9 Raça / cor foi autodeclarada

título), mostrou resultados bem poucos expressivos, mas discrepantes entre as escolas, como mostram as porcentagens de estudantes com título de eleitor, por escola: Escola E1 – 14,6%; Escola E2 – 18,2%; Escola E3 – 8,4. O dado é muito pouco expressivo, sobretudo se for considerado que a esmagadora maioria estava em uma idade em que lhe seria facultada a obtenção do título.

Em síntese, a maioria (66,4%) dos participantes eram estudantes de escolas públicas, distribuídos de forma equivalente entre homens e mulheres e autodeclarados como brancos ou negros-morenos. Menos de $\frac{1}{4}$ dos estudantes das escolas públicas indicavam ter atividade remunerada, enquanto apenas 4% dos estudantes da escola particular trabalhavam de forma remunerada. Uma pequena parcela deles afirmou ter título de eleitor.

Para a avaliação da possível atuação da escola na promoção de conhecimento ou no incentivo para a participação política dos alunos a respeito de questões políticas (bloco II) tomaram-se respostas que informavam sobre a) a existência de grêmios estudantis nas escolas participantes; b) incentivo à participação em eventos políticos; c) promoção, pela escola, de palestras, aulas, seminários sobre o valor do voto, a importância de se conhecer candidatos, partidos políticos, planos de governo. Finalmente, consideraram-se as respostas dos alunos sobre a ocorrência (ou não) em suas escolas de debates sobre o movimento de ocupações das escolas públicas em dezembro de 2015 e sobre o processo de impeachment da Presidente Dilma.

A análise das respostas sobre a existência de grêmios estudantis ajudou pouco no encaminhamento das perguntas da presente pesquisa, em grande parte porque se sua presença era forte na escola E2 (96% das respostas afirmavam sua existência), era rara na E1 e praticamente inexistente na E3.

Nas demais questões, como ocorreu em geral, houve discrepância entre as respostas dos alunos de diferentes escolas, mas como mostra a Tabela 2, a seguir, as tendências são expressivas.

1. Predominam respostas NUNCA e NÃO SEI

2. Mas é a categoria “SEMPRE” que marca a avaliação (ou a lembrança) dos alunos quanto às informações divulgadas pela escola.

O que se analisa é que, se as escolas estavam produzindo ações para a promoção do conhecimento político e/ou para o incentivo da participação dos jovens em eventos políticos, tais procedimentos não causaram impacto positivo à grande parcela dos alunos. Há a possibilidade de que as escolas tenham produzido muito mais ações do que as reveladas pela pesquisa, mas não é possível analisar isto com o material que constou do questionário. No entanto, se isso de fato ocorreu, os alunos parecem não ter se dado conta disso.

Tabela 2– Distribuição das respostas dos alunos a questões sobre a iniciativa das escolas quanto à divulgação de questões de cunho político

A sua escola incentiva a participação em eventos políticos								
	Escola E2		Escola E1		Escola E3		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Nunca	70	70,7	68	76,4	59	62,1	197	69,6
Às vezes	24	24,2	17	19,1	34	35,8	75	26,5
Sempre	5	5,05	4	4,49	2	2,11	11	3,89
Total	99	100	89	100	95	100	283	100

A escola proporcionou palestras, aulas, seminários sobre o valor do voto								
	Escola E2		Escola E1		Escola E3		Total	
	N	%	N	%	N	%	n	%
Nunca	62	62,6	53	60,2	45	47,4	160	56,7
Às vezes	17	17,2	9	10,2	34	35,8	60	21,3
Sempre	3	3,03	3	3,41	1	1,05	7	2,48
Não sei	17	17,2	23	26,1	15	15,8	55	19,6
Total	99	100	88	100	95	100	282	100

A escola proporcionou palestras, aulas, seminários sobre a importância de conhecer melhor os candidatos, partidos políticos e planos de governo

	Escola E2		Escola E1		Escola E3		Total	
	N	%	n	%	N	%	N	%
Nunca	68	68,7	55	61,8	36	37,9	159	56,2
Às vezes	14	14,1	14	15,7	43	45,3	71	45,3
Sempre	2	2,02	1	1,12	8	8,42	11	3,89
Não sei	15	15,2	19	21,4	8	8,42	42	14,8
Total	99	100	88	100	95	100	282	100

A escola forneceu informações sobre as ocupações às escolas ocorridas em dezembro de 2015

	Escola E2		Escola E1		Escola E3		Total	
	N	%	n	%	N	%	N	%
Sim	12	12,2	8	9,09	15	15,8	35	12,5
Não	37	37,8	46	52,3	58	61,1	141	50,2
Não sei	49	50	34	38,6	22	23,2	105	37,4
Total	98	100	88	100	95	100	281	100

A escola forneceu informações e promoveu algum debate sobre o processo de impeachment da Presidente Dilma

	Escola E2		Escola E1		Escola E3		Total	
	N	%	n	%	N	%	N	%
Sim	19	19,4	12	13,8	60	63,2	91	32,5
Não	61	62,2	51	58,6	33	34,7	145	51,79
Não sei	18	18,4	24	27,6	2	2,11	44	15,71
Total	98	100	87	100	95	100	280	100

As perguntas cujas respostas compuseram do bloco “Possíveis fatores de influência para o envolvimento do estudante com questões políticas” procuraram identificar fontes de influências, além da escola, sobre a participação política dos estudantes. Esperava-se que tais elementos permitissem explicar o maior ou menor interesse do aluno na participação política. Os dados sobre tais possíveis fatores de influência provieram da tabulação das

respostas às seguintes questões: a) a existência de parentes ou amigos da família do aluno que eram políticos ou que participavam de partidos políticos, sindicato, entidade de classe profissional, movimento social, movimentos de bairro, ou de movimentos sociais promovidos por alguma religião; b) a existência de seus (suas) professores (as) com atuação nas redes sociais para publicarem conteúdo político; c) em caso de resposta afirmativa em b), a opinião do aluno quanto à relevância do que o (a) professor(a) postava nas redes sociais sobre política.

Os resultados obtidos indicaram que apenas de 2 a 15% dos participantes afirmaram possuir parentes e/ou amigos ocupando posições nas entidades/organizações elencadas nas questões, percentual bem pouco expressivo.

A maioria dos participantes (59,60%) não sabia informar qual o uso que seus professores faziam, e mesmo se faziam uso das redes sociais para tratar de questões políticas. Esse percentual é quase o triplo da segunda alternativa mais citada, a de que os professores usavam as redes sociais para manifestar sua opinião pessoal sobre política (19,90%). O instrumento de coleta de dados permitia que os participantes assinalassem, além da opção “NÃO SEI”, quantas alternativas considerassem verdadeiras, sendo estas:

- a) Alguns professores postam mensagens nas redes sociais incentivando as pessoas a participarem de movimentos políticos.
- b) Alguns professores dão dicas de documentários, livros ou filmes sobre política pelas redes sociais.
- c) Alguns professores usam as redes sociais para manifestarem a opinião deles sobre política.

Mesmo somando-se o total dos que marcaram 2 ou mais das alternativas acima, esse percentual não chega a 10% do total. Mais

uma vez, os estudantes das diferentes escolas discrepam em suas respostas e, novamente, os alunos da escola E3 se distanciam das das duas outras. Enquanto as porcentagens de respostas quanto ao uso das redes sociais, nas duas primeiras escolas E1 e E2, ficam entre 3 e pouco mais de 13%, na escola E3 38,90% dos estudantes afirmaram que seus professores manifestavam sua opinião pessoal sobre política nas redes sociais. Ainda assim, é preciso ressaltar que tal resultado não faz frente aos 60% de respostas “NÃO SEI”.

Dos 275 estudantes que responderam à questão sobre o uso de redes sociais para manifestações sobre política por parte de professores, 90 deles, ou seja, 32,73% deram resposta afirmativa sobre a relevância do conteúdo postado. Desses 90 alunos, 24,01% disseram que não havia relevância no que o professor publicava nas redes sociais e outros 43,01% não sabiam dizer se havia ou não relevância nesse conteúdo. Contudo, a maioria dos alunos da escola E3 (54,26%) afirmou ser relevante o que o professor postava nas redes sociais (nas escolas E2 e E1 as porcentagens foram, respectivamente, 26,53% e 16,09%).

Como conclusão desse bloco, não se pode afirmar, com base nos dados coletados, que tenha havido forte ou expressivo envolvimento dos jovens em ações políticas devido à influência, de parentes ou amigos que militassem em movimentos políticos ou sociais, ou mesmo de postagens com viés político por parte de seus professores. Em tempo, não foi alvo das perguntas formuladas se havia discussões políticas no seio das famílias dos estudantes, sendo esta uma variável que poderia conduzi-los a se fazerem presentes em eventos políticos.

O último bloco analisado (Indicadores de interesse por parte dos estudantes por política e de sua participação em eventos políticos) analisou se as informações coletadas permitiam identificar interesse (espontâneo ou estimulado) dos jovens acerca de política, independentemente de fontes de influência. Para este fim, os elementos selecionados consideraram as seguintes informações: a)

participação no grêmio estudantil (em caso de existência deste); b) presença nas aulas sobre as ocupações; c) presença em atividades em que informações sobre o *impeachment* da Presidente Dilma foram prestadas; d) identificação correta da razão dessas ocupações; e) disponibilidade de informação sobre esse assunto; f) interesse pelo tema do *impeachment*; g) relevância atribuída ao ensino de política na escola.

De antemão, e para que não seja necessário repeti-lo, avertese-se que se centra a análise na fala e avaliação dos alunos, o que pode não retratar fielmente as ações da escola. Considerou-se a possibilidade de que a escola tenha tentado promover o conhecimento político ou incentivado a participação em eventos políticos, porém, dada a condição com que essa atividade foi apresentada, o aluno pode não tê-la identificado como uma aula nos moldes tradicionais. Em outras palavras, os professores podem ter realizado uma discussão em torno desses temas; entretanto, por não o terem feito com prova, material de apoio, atribuição de nota etc, os alunos não tenham entendido tal iniciativa como uma aula.

Os dados mostraram no bloco anterior que 50,18% do total de alunos disseram que sua escola nunca prestou informações sobre as ocupações às escolas públicas, em São Paulo, em 2015. Questionou-se aos que afirmaram o contrário, se eles estiveram presentes quando houve alguma aula sobre esse tópico e 75,40% do total dos alunos disseram que não estavam presentes. A escola E2 somou 80,40% e a E1 85% de alunos que afirmaram não terem estado presentes. Já na escola E3 esse percentual foi de 48,28%, ou seja, o cruzamento dos dados entre a escola prestar informações sobre as ocupações e os dados sobre a presença dos alunos nessa aula, sugere que a escola E3, de fato, promoveu ações no sentido de debater as ocupações, mas quase metade de seus alunos não percebeu essa iniciativa.

Os dados referentes a possíveis informações prestadas pela escola acerca do processo de *impeachment* da Presidente Dilma

mostram que 51,79% dos participantes responderam que a escola não forneceu semelhante conteúdo, apesar das diferenças entre as escolas (E2 62,24%, E1 58,62% e E3 34,74%). Contudo, quando questionados se estavam presentes nessa aula, a maioria dos alunos das escolas E2 (55,56%) e da escola E1 (60%) respondeu que não. Por outro lado, 93,65% dos alunos da escola E3 afirmaram que estavam presentes quando essa aula ocorreu. Em outras palavras, quando o assunto foi o processo de *impeachment*, percebe-se que os resultados da escola E3 concentram o maior percentual de alunos que disseram que a escola forneceu informações sobre isso (63,16%) e que quase todos os alunos que identificaram a prestação de informações, por parte da escola E3, estavam presentes.

Perguntou-se aos alunos se eles saberiam responder o que motivou centenas de jovens a ocuparem as escolas públicas de ensino médio de São Paulo, em dezembro de 2015. Essa pergunta pareceu ser pertinente, uma vez que, independentemente de iniciativas da escola, os alunos, de alguma forma, poderiam ter obtido informações sobre esse tema (redes sociais, grêmios quando existente etc.). Os resultados indicam que 48,91% dos alunos identificaram corretamente que a razão das ocupações foi a reestruturação das escolas públicas promovida pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Outros 23,91% não sabiam informar, e as demais respostas não eram percentualmente relevantes. Esse último resultado pode ser consequência da distância temporal entre o fato das ocupações em si (dezembro de 2015) e a aplicação da pesquisa (agosto de 2016), ou seja, o aluno pode ter se esquecido do evento. Por escola, o que se destaca é que 48,91% dos alunos da escola E3 e 52,05% dos da escola E2 atribuíram o motivo das ocupações à reestruturação das escolas públicas, enquanto que na escola E1 32,53% de seus alunos disseram o mesmo; porém, outros 49,40% da escola E1 não souberam informar a razão das ocupações.

Para o leitor é importante lembrar que, se é verdade o que os dados do bloco II apontaram (sobre a escola fornecer ou não

informações referentes ao processo de *impeachment*), e retomando nossas considerações sobre fatores de influência no bloco III, a hipótese de que outras mídias, como a televisão, possam ser consideráveis fontes de informação se fortalecem.

Perguntou-se aos alunos se eles se consideravam informados sobre o processo de *impeachment* e se estavam interessados por ele. Os resultados apontam que 59,57% dos alunos se disseram interessados sobre o processo de *impeachment* da Presidente Dilma. A maioria dos alunos da escola E2 (55,56%) e da escola E3 (72,63%) também disseram estar interessados no que se referia ao *impeachment*. Porém, na escola E1 50,60 de alunos disseram não ter interesse nesse assunto.

Analisou-se, também, se os resultados poderiam indicar se os alunos atribuíam relevância ao ensino de política nas escolas. Os dados mostram que 44,44% dos alunos consideravam “ÀS VEZES” esse ensino relevante, sendo que o resultado concentrou maior percentual na escola E2 com 48,98% e na escola E1 com 39,53%. Já na escola E3, 4,21% de seus alunos consideraram “ÀS VEZES” ensino de política relevante. Na média geral, foi possível perceber também que 34,05% responderam que o ensino de política “SEMPRE” seria relevante; aliás, a escola E3 contou com o maior percentual dessas respostas (46,32%), enquanto que a escola E2 (35,71%) e a escola E1 (18,60%) vieram na sequência.

Esse dado serve para afirmar que ao propor a política como objeto de estudo, não se estava falando sobre um tema indiferente aos jovens ou a algo a que eles não atribuiriam relevância. Mesmo que os resultados sejam observados por escola, vê-se que o maior percentual dos que não consideravam o ensino de política relevante não chegava a 20% (escola E1), era um pouco maior que 12% na escola E2 não chegava nem à metade desse percentual na escola E3.

Uma extensa análise foi feita com as respostas às questões abertas. Por uma questão de espaço, ela não será aqui reproduzida. Mas importa dizer, no entanto, que independentemente da

importância dos esclarecimentos que elas trouxeram, elas não modificaram substancialmente as conclusões aqui avançadas.

A educação e a escola são produtos do ser humano, são criações da sociedade através dos tempos e, portanto, tendem a servir aos determinantes históricos, econômicos, sociais e culturais da sociedade na qual estejam inseridos (CHARLOT, 2013). Entende-se, em concordância com o autor, que tudo é política, uma vez que esta é produto das relações das experiências sociais no trâmite da história do ser humano, como decorrência direta da organização da sociedade em aspectos econômicos e sociais, ou indiretamente como simbologia do poder.

Segundo Paulo Freire (2014), a escola pode contribuir para o conhecimento sobre política: “[...] reconhecendo sua politicidade, lutar pela postura ético-democrática de acordo com a qual educadoras e educadores, podendo e devendo afirmar-se em seus sonhos, que são políticos, se impõem [...]” (p. 44).

Ao sentir-se quantitativa e qualitativamente informado pela escola, o jovem poderia se manifestar com uma consciência crítica melhor desenvolvida, em reivindicações que trariam benefícios a si e à comunidade em que vive. Quer-se dizer com isso que aquele que ensina no ambiente escolar – pode, e em certa medida deve – comentar assuntos envolvendo política.

Adotou-se, neste estudo, uma posição semelhante à que Cortella (2011, p. 113) chama de “*otimismo crítico*”, ou seja, reconhece-se o valor do ensino e principalmente da escola, sem com isso esbarrar no pensamento inocente de que a escola seja tábua de salvação, ou, por outro lado, incapaz de realizar mudanças sociais.

A escola ainda repercute dentro de seus muros as injustiças sociais e a manutenção do poder das elites (até porque são as classes dominantes que estabelecem o sistema educacional). Porém, a escola pode ser palco de transformações e de enfrentamento da realidade social.

A escola não é tábua de salvação da desigualdade social, mas há, por parte de alguns jovens aqui estudados, sugestões de ações para as escolas, que poderiam ajudá-los a conhecer melhor a situação política do país. Isto foi revelado pelos dados levantados, na qual foi possível identificar que para uma parcela de alunos, palestras, debates, seminários, documentários, entre outras, contribuiriam sobremaneira com sua formação política.

O conhecimento só se dá na incessante e eterna inquietação, fomentando a curiosidade e a crítica. Não há, portanto, que haver educador e educandos como substantivos que se diferenciam quanto à função, gênero e número. O que há são cidadãos que se identificam entre si, que constroem juntos, que transformam e são transformados mutuamente.

Ambos podem transformar a realidade e não apenas se adaptarem a ela. Podem reconhecer juntos as dificuldades que limitam, mas que não imobilizam. Podem encontrar caminhos para produzir, obter, superar, conquistar, mudar. Juntos podem cuidar da *polis*, serem os cidadãos, não mais os cidadãos da democracia grega, mas os cidadãos brasileiros, que não precisam aguardar a revolução chegar para então a revolução aplicarem. Não pode haver teoria da “pedagogia da libertação” que se limite à narração de fatos históricos, como quem conta uma história olhando para trás, com saudade do que foi e sem coragem de caminhar em direção do que *pode ser*.

No que se estabeleceu como objetivos desse trabalho, ou seja, se em que medida as escolas estimularam a formação política dos jovens, tem-se que a escola nada ou pouco fez, na opinião dos alunos, ao menos no que se refere aos elementos constitutivos do instrumento de coleta de dados. Por outro lado, não há um desinteresse espontâneo do jovem em relação à política, mas, há descrença estimulada caso a escola não auxilie no processo de inquietação do jovem em direção à crítica.

Dentro do que se tinha como objetivo desse estudo e que foi alvo do questionário apresentado aos alunos, as ações das escolas

públicas foram menos efetivas na avaliação de alguns dos alunos das escolas públicas, do que na percepção de uma parcela dos alunos da escola privada. Aliás, o estudo apontou que há diferenças expressivas entre as escolas, mesmo as públicas, no que se refere à formação política dos jovens. Mesmo assim, muitos jovens consideraram relevante o ensino de política e, mais ainda, manifestaram que a ação conjunta de professores e escola poderiam contribuir (se já não o faziam) com sua formação política.

Apesar disso, identificou-se que alguns dos alunos atribuíam relevância ao ensino de questões políticas, assim como apontaram a contribuição de suas escolas-professores-disciplinas, para obterem melhor conhecimento sobre a situação do país, desenvolver o senso crítico, auxiliarem no exercício do voto e a serem os cidadãos da próxima geração.

Não foi possível estabelecer um perfil geral dos alunos, pois, entre escolas, houve discrepância dos resultados. Apesar disso, pode-se considerar que, em comum, alguns resultados apontaram que, em média, a maioria dos alunos era de homens, não exerciam trabalho remunerado, não possuíam título de eleitor e nunca participaram de eventos políticos.

Ainda assim, no que tange aos objetivos do estudo, e mesmo com as diferenças identificadas entre as escolas, encontrou-se como resultado que a maioria dos alunos mostrou-se interessada e informada em assuntos atuais, como as ocupações das escolas e o *impeachment* da Presidente Dilma.

Auxiliar o aluno a exercer sua cidadania não se resume a ensiná-lo a língua materna polida ou a cálculos matemáticos precisos – que são de significativa relevância – mas também a transcender ao ensino conteudista, permitir ao aluno perguntar: por quê? Como citado na introdução desse trabalho, contribuir para o aluno enxergar sentido social em muito do que ele vê, para não apenas decorar fórmulas que serão esquecidas depois do ENEM, mas que sejam conteúdos acadêmicos que gerem condições inte-

lectuais para alcançar resultados pessoais e suscitar mudanças em sua comunidade.

O trabalho que se conclui tem relevante contribuição social ao sugerir que o ensino de política pode ser agente de transformações, não numa ingênua interpretação de que se torne tábua de salvação da sociedade, mas num otimismo crítico, de que se pode *esperançar* na ação libertadora dos educadores e educadoras que não se conformam com a imposição ideológica das classes dominantes.

O trabalho propõe que a escola pode ser instrumento de libertação, de superação, pois ninguém é livre enquanto preso à miséria, a ausência de educação de qualidade, à falta de serviços de saúde adequados, apartados da cultura e do lazer.

Para concluir, deixa-se aqui um pensamento de Cortella (2011, p.128-129) que pode ser a síntese de todo o trabalho:

“A Educação e a Escola são os lugares nos quais podemos dizer e exercer fortemente o nosso não. Não à miséria; não a injustiça; não a contradição humano X humano; não à Ciência exclusivista; não ao poder opressor. Afinal de contas, por que somos educadores e educadoras? [...] O educador como partejador do futuro é um educador que procura realizar as possibilidades que a educação tem de colaborar na conquista de uma realidade social superadora das desigualdades.”

REFERÊNCIAS

BRASIL. Câmara dos Deputados. Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-869-12-setembro-1969-375468-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 05 mar. 2016.

BRASIL. Casa Civil. **Constituição Federal do Brasil de 1988**: artigo 205, Seção I, Capítulo III. Presidência da República. Disponível em: <http://>

www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 27 fev. 2016.

BRASIL. Casa Civil. Lei nº 8.663 de 14 de junho de 1993. Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/1989_1994/L8663.htm. Acesso em: 10 mar. 2016.

BRASIL. Casa Civil. Estatuto da criança e do adolescente. Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm. Acesso em: 10 mar. 2016.

BRASIL. Fundação Perseu Abramo. **Pesquisa de opinião pública**: perfil da juventude brasileira. Brasília. Projeto Juventude/Instituto Cidadania, 2003.

BRASIL, J.; KARINA, F.; DRAGO, Á.; VARGAS, E.; FREITAS, J.; BONOMO, M.; ROSA, E. M.. Participação política entre adolescentes em situação eleitoral de voto facultativo. **Revista de Psicologia Política**, São Paulo, v8, n. 15, jun. 2008. Disponível em: http://www.pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519549X2008000100006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 22 mar. 2015.

BOCK, A. M. B. A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano: a adolescência em questão. **Cadernos Cedes**. [periódico na internet]. 2004; 24(62): 18 telas. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v24n62/20090.pdf>. Acesso em: 15/09/2013.

CASTRO, L. R. de. Participação política e juventude: do mal-estar à responsabilização frente ao destino comum. **Revista Sociologia Política**, Curitiba, v16, n. 30, jun. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104447820080001000015&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 22 mar. 2015.

CHARLOT, B. **A mistificação pedagógica**: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. São Paulo: Cortez, 2013.

CORTELLA, M. S. **A escola e o conhecimento**: fundamentos epistemológicos e políticos. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CORTELLA, M. S.; RIBEIRO, R. J. **Política**: para não ser idiota. 9. ed. Campinas: Papirus 7 Mares, 2012.

DAYRELL, J. T.; GOMES, N. L.; LEÃO, G. Escola e participação juvenil: é possível esse diálogo? *Educar em Revista*, Curitiba, n.38, p. 237-252, set./dez. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602010000300016&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 13 jul. 2015.

FREIRE, P. **Política e Educação**. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

KRISCHKE, P. J.. (2005). Questões sobre juventude, cultura política e participação democrática. *In*: ABRAMO, H.W.; BRANCO P.P.M. (Orgs.) **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional** (pp. 323-349). São Paulo, Fundação Perseu Abramo.

MAHEIRE, K.; GROFF, A. R.; BUENO, G.; MATTOS, L. K.de; SILVA, D. O. B. da; MÜLLER, F. L. Concepções de juventude e política: produção acadêmica em periódicos científicos brasileiros (2002 a 2011). **Estudos psicológicos**, Natal, v18, n. 2, jun. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413294X2013000200020&lng=en&nr m=iso. Acesso em: 22 mar. 2015.

NOGUEIRA, M. A. **Em defesa da política**. São Paulo: SENAC, 2001.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Situação Mundial da Infância 2011**. Adolescência: Uma fase de oportunidades. UNICEF, 2011. Disponível em: [www.unicef.org/brazil/pt/br_cadernoBR_SOWCR11\(3\).pdf](http://www.unicef.org/brazil/pt/br_cadernoBR_SOWCR11(3).pdf). Acesso em: 09 abr. 2016.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SCHMIDT, J. P. **Juventude e política no Brasil: a socialização política dos jovens na virada do milênio**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2001.

VENTURI, G.; BOKANY, V. (2005). Maiorias adaptadas, minorias progressistas. Em ABRAMO, H.W.; BRANCO, P.P.M. (Orgs.) **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional** (pp. 351-368). São Paulo: Fundação Perseu Abramo.



UM ESTUDO FEMINISTA E FENOMENÓLOGICO SOBRE QUESTÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE COM EDUCADORAS DO ENSINO FUNDAMENTAL I

Ana Luiza Telles
Luciana Szymanski

Coloca-se aqui, no meu entender, uma das mais significativas marcas dos Estudos Feministas: seu caráter político. Objetividade e neutralidade, distanciamento e isenção, que haviam se constituído, convencionalmente, em condições indispensáveis para o fazer acadêmico, eram problematizados, subvertidos, transgredidos. Pesquisas passavam a lançar mão, cada vez com mais desembaraço, de lembranças e de histórias de vida; de fontes iconográficas, de registros pessoais, de diários, cartas e romances. Pesquisadoras escreviam na primeira pessoa. Assumia-se, com ousadia, que as questões eram interessadas, que elas tinham origem numa trajetória histórica específica que construiu o lugar social das mulheres e que o estudo de tais questões tinha (e tem) pretensões de mudança.
(Guacira Lopes Louro)

INTRODUÇÃO

Este capítulo é fruto de uma pesquisa interventiva desenvolvida por Telles (2018), cujo desdobramento possibilitou a discussão que será aprofundada a seguir a respeito do tema gênero e sexualidade na escola. Iniciamos a pesquisa em parceria com uma EMEF (Escola Municipal de Ensino Fundamental) na zona norte da cidade, a partir de duas pesquisas anteriores que indicaram a demanda da escola para a discussão (FISCHER, 2014 e FACHIM, 2017).

Assim, nos inserimos no cotidiano escolar e, por meio de observações e encontros com a equipe gestora, formulamos a seguinte questão que nos norteou: Como as questões de gênero e sexualidade aparecem para as professoras de uma escola pública de ensino fundamental de São Paulo? Entender como essas questões aparecem é compreender como a instituição está (ou não) preparada para lidar com essa temática e refletir sobre como podemos investir para que as relações entre as pessoas desta escola sejam mais igualitárias e menos discriminatórias, para transformar esta questão em algo mais concreto e menos atravessado por tabus ou pelo senso comum. Pretendemos, ao longo deste capítulo, apresentar o caminho percorrido durante o ano em que ficamos presentes na instituição e o que pudemos desvelar nos encontros com o corpo docente e equipe gestora. Para tanto, iniciaremos a discussão apresentando um panorama sobre gênero, sexualidade e educação, o lugar da escola nessa discussão, bem como questões metodológicas que fundamentaram o presente trabalho.

GÊNERO, SEXUALIDADE E O CONTEXTO ESCOLAR

Debater sobre gênero e sexualidade é falar sobre experiências que temos ao longo de nossas vidas; somos moldados, influenciados e construídos pela cultura na qual estamos inseridos, pelos modos como interagimos e nos portamos e, assim, temos o entendimento, nessa pesquisa e de modo geral, de que vivemos em uma sociedade heteronormativa¹, machista, sexista² e de extrema desigualdade de gênero e social de modo mais amplo.

1 O conceito de heteronormatividade busca “dar conta de uma nova ordem social. Isto é, se antes essa ordem exigia que todos fossem heterossexuais, hoje a ordem sexual exige que todos, heterossexuais ou não, organizem suas vidas conforme o modelo ‘supostamente coerente’ da heterossexualidade. (...) Na heteronormatividade todos os sujeitos devem organizar suas vidas conforme o modelo heterossexual, tenham eles práticas sexuais heterossexuais ou não. Com isso entendemos que a heterossexualidade não é apenas uma orientação sexual, mas um modelo político que organiza a vida das pessoas. (...) Na heteronormatividade esses sujeitos tornam-se coerentes desde que se identifiquem com a heterossexualidade como modelo, isto é, mantenham a linearidade entre sexo e gênero” (COLLING; TEDESCHI, 2015, p. 356, 357).

2 O conceito de sexismo é relacionado ao entendimento de que sexo tem relação com a biologia corporal. “Define-se como a retaliação, preconceito e/ou atitudes negativas dirigidas às mulheres (...). Apresenta uma relação de supremacia dos homens em relação às mulheres, colocando-as em um papel de submissão, inferiorizando o feminino em relação ao masculino” (COLLING; TEDESCHI, 2015, p. 602)

Butler (2016) aponta que a noção binária feminino/masculino, além de compor a estrutura pela qual a especificidade do feminino é reconhecida, fala sobre o feminino de forma descontextualizada, política e analiticamente separada das constituições de etnia, classe e outros eixos de relações de poder, os quais não só constituem a identidade, mas também tornam questionável o entendimento de uma identidade singular. Assim, entendemos que não se pode discorrer sobre questões de gênero e sexualidade sem pensar nas outras relações de poder intrínsecas a elas.

Se alguém 'é' uma mulher, isso certamente não é tudo o que esse alguém é; o termo não logra ser exaustivo, não porque os traços predefinidos de gênero da 'pessoa' transcendam a parafernália específica de seu gênero, mas porque o gênero nem sempre se constituiu de maneira coerente ou consistente nos diferentes contextos históricos, e porque o gênero estabelece intersecções com modalidades raciais, classistas, étnicas, sexuais e regionais de identidades discursivamente constituídas. Resulta que se tornou impossível separar a noção de 'gênero' das intersecções políticas e culturais em que invariavelmente ela é produzida e mantida. (BUTLER, 2016, p. 21)

Vivemos em uma sociedade androcêntrica³, ou seja, o masculino é considerado universal, a base que pauta todas as relações, enquanto o feminino é específico. Essa ideia carrega um conjunto de implicações simbólicas que estão conectadas a outras definições e hierarquizações de nossa cultura (CONNELL; PEARSE, 2015). Como afirmam, “O gênero é uma dimensão central da vida pessoal, das relações sociais e da cultura. É uma arena em que enfrentamos

3 “O mundo se define em masculino e ao homem é atribuída a representação da humanidade. Isto é o Androcentrismo: considerar o homem como medida de todas as coisas. O Androcentrismo distorceu a realidade, deformou a ciência e tem graves consequências na vida cotidiana. (...) A visão androcêntrica do mundo decide e seleciona quais fatos, acontecimentos ou personalidades são notícias, quais serão primeira página e a quem ou ao que dedicar tempo e espaço” (GARCIA, 2015, p. 15, 16).

questões práticas difíceis no que diz respeito à justiça, à identidade e até à sobrevivência” (p. 25).

Discorrer sobre questões de gênero é falar sobre como todas e todos, homens e mulheres, estão sujeitos à imposição (e pressão) de papéis sociais. Há diferentes formas de privilégios e de desvantagens, que variam conforme a cultura/localidade. Contudo, mesmo os privilégios aparecem atrelados à cobranças - entendemos que, apesar dos inúmeros privilégios que os homens, em especial os brancos, heterossexuais e ricos, desfrutam ao longo de suas vidas, a determinação de papéis sociais também os afeta de forma negativa, já que espera uma conduta específica do ser masculino e quem não cumpre com os requisitos sofre retaliações. Dessa forma, vivemos em uma sociedade que considera o normal como sendo o masculino heterossexual e todas e todos que não se encaixam nesse perfil são entendidos como não pertencentes e, conseqüentemente, repelidos. Esses grupos são denominados minorias⁴ (LOURO, 2001).

A partir da década de 1980 houve uma lenta inserção do termo gênero nas produções acadêmicas, de forma a substituir o termo mulher. Assim, temos a mudança de um termo de natureza prática descritiva, mulher, por um de caráter analítico, gênero. Dessa forma, acentuam-se os aspectos culturais e minimizam-se aqueles de ordem anatômica-biológica (DESLANDES, 2015).

A ciência e o senso comum que pretendem dar a entender que os usos culturais e sexuais dominantes são resultados da biologia e que, portanto, são intrínsecos, eternos e imutáveis não são senão expressões ideológicas que assinalam as relações de poder dominantes. Identidades profundamente sentidas, tais como feminina/masculina ou hetero/homossexual, não são privadas nem produto exclusivo da biologia, mas

4 É importante frisar que minoria não significa uma menor quantidade em números, mas uma minoria histórica, que luta contra o sistema imposto e anda na contra-mão dos valores sociais mais amplamente difundidos (LOURO, 2001). As minorias são formadas pelos grupos historicamente silenciados, excluídos e rechaçados.

se criam no espaço de encontro e tensão de forças políticas, sociais e econômicas e variam com o tempo. (GARCIA, 2015, p. 24)

Louro (2014) aponta que tanto no âmbito do senso comum, quanto naquele recoberto pela linguagem científica, a diferenciação sexual, como ela chama, serve para compreender e justificar a desigualdade social. A autora entende que é necessário um movimento que se contraponha a esse tipo de argumentação, demonstrando que não são as características sexuais propriamente ditas, mas as maneiras pelas quais elas são representadas e valorizadas, o que se diz, se pensa, se escreve sobre elas é que irá moldar e efetivamente construir o que é masculino e feminino naquela sociedade, naquele momento histórico.

Para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos. O debate vai se constituir, então, por meio de uma nova linguagem, na qual *gênero* será um conceito fundamental. (LOURO, 2014, p. 25)

Gênero, então, pode ser entendido como um construto social/cultural. Butler (2016) disserta sobre o engessamento das categorias, especialmente a de gênero, costurando uma relação com os estudos feministas. Se gênero é definido cultural e socialmente, não é, portanto, fixo como o sexo e nem sequer resultado dele.

Se os gêneros são os significados culturais assumidos pelo corpo sexuado, não se pode dizer que ele decorra de um sexo desta ou daquela maneira. Levada a seu limite lógico, a distinção sexo/gênero sugere uma descontinuidade radical entre corpos sexuados e gêneros culturalmente construídos. Supondo por um momento a estabilidade do sexo binário, não decorre daí que a construção de 'homens' se aplique

exclusivamente a corpos masculinos, ou que o termo 'mulheres' interprete somente corpos femininos. (BUTLER, 2016, p. 26)

A ideia central de Butler (2016) é de que o gênero é uma representação e não um sistema binário engessado - fazemos a manutenção desse sistema pela repetição de atos, gestos e signos presentes na esfera cultural, que reforçam a construção dos corpos, masculinos e femininos, da maneira que vemos hoje. A categoria sexo, então, é entendida pela autora como normativa, já que é parte da prática regulatória que produz os corpos que controla - é uma forma de poder produtivo, pois demarca e diferencia os mesmos corpos que governa. Portanto, sexo pode ser compreendido como um construto ideal, que se materializa de forma forçada ao longo do tempo e que depende da contínua reiteração de seus padrões. Entendemos, então, que os corpos nunca se conformam completamente à essas normas, já que dependem dessa contínua manutenção.

Dessa forma, temos uma materialização do sexo no corpo, que pontua a diferença sexual sob a regra heterossexual, sendo um efeito produtivo do poder. Não somente isso, mas o sexo acaba se tornando a maneira pela qual o 'alguém' se torna viável, já que é o que qualifica um corpo para viver dentro do contexto cultural (BUTLER, 2011). Sendo assim, são possibilitadas algumas maneiras de ser, de se identificar, e outras são negadas. Essa constituição excludente inevitavelmente produz uma forma dominante e uma forma abjeta⁵, desqualificada e ignorada como tal, criando um cenário em que algumas pessoas que não fazem parte daquilo que "deveriam" fazer e ser - são pessoas que não desfrutam da condição de "sujeito", de reconhecimento como tal (BUTLER, 2011).

As normas sociais impostas, de que tanto falamos até agora, promovem um estado que Miskolci (2016) nomeia de terrorismo

5 "A abjeção, em termos sociais, constitui a experiência de ser temido e recusado com repugnância, pois sua própria existência ameaça uma visão homogênea e estável do que é a comunidade" (MISKOLCI, 2016, p. 24).

cultural. Por meio de micro e macro violência diárias contra aqueles que não correspondem ao padrão de comportamento esperado, os preceitos heteronormativos vão se fazendo valer - mesmo se a violência não diz respeito à nós explicitamente, presenciamos situações em que alguém a sofre e entendemos que ser daquela forma, ser diferente, é estar constantemente sujeito às situações similares e, assim, aprendemos que existe uma maneira “segura” de existir. O terrorismo cultural, então, busca “ressaltar a maneira como opera socialmente o heterossexismo⁶, fazendo do medo e da violência a forma mais eficiente de imposição da heterossexualidade compulsória” (MISKOLCI, 2016, p. 34).

Precisamos compreender que sexualidade e gênero não são temas privados. Se entendemos os corpos, os gêneros e as sexualidades como objetos de disputas políticas nos campos acadêmicos, religiosos, jurídicos, temos de entender que esses temas fazem parte da esfera pública de debate (GARCIA, 2017). “Podemos entender que a sexualidade envolve rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos, convenções... Processos profundamente culturais e plurais” (LOURO, 2016, p. 11). É por meio dos processos culturais e sociais que é definido o que faz parte da normalidade e o que não, o que caracteriza algo como masculino ou feminino em determinada cultura, como são codificadas e estabelecidas as possibilidades de expressar a sexualidade. Portanto, as identidades sexuais e de gênero, são “compostas e definidas por relações sociais, elas são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade” (LOURO, 2016, p. 11).

A ESCOLA E A MANUTENÇÃO DE ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO

A educação, ao repensar suas relações com os poderes hegemônicos, deve voltar-se aos movimentos sociais e entre eles aqueles que se organizam a partir de seu pertencimento

6 Heterossexismo “se define como a crença na existência de uma hierarquia das sexualidades, em que a heterossexualidade ocupa a posição superior. Todas as outras formas de sexualidade são consideradas, na melhor das hipóteses, incompletas, acidentais e perversas; e, na pior, patológicas, criminosas, imorais e destruidoras da civilização” (BORRILLO, 2010, p. 31).

a gêneros e sexualidades transgressoras ou que têm como centro de sua crítica a particular articulação que o capitalismo e o patriarcado assumem em nossa época. (Carla Cristina Garcia, Daniel Françoli Yago, Marcelo Hailer Sanchez, Fabio Mariano da Silva)

Até aqui debatemos sobre como os valores hegemônicos definem e moldam as possibilidades de ser. A escola, como instituição, não se porta diferentemente da norma. Para que seja possível trabalhar em vista de uma educação não sexista, não androcêntrica, não heterossexista e, mais importante, não excludente, é preciso tentar entender quais são os mecanismos que continuam mantendo esse ambiente que discrimina, exclui, vigia e pune. Foucault (1996) afirma que “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo” (p. 44). Em concordância, Miskolci (2016) pontua que historicamente a escola foi o ambiente institucional mais claramente usado como tecnologia de normalização.

A educação formal, portanto, auxilia “a fazer da infância e da adolescência fases dirigidas para a construção de homens e mulheres ideais; leia-se: pessoas ‘normais’, ‘corretas’, como nossa sociedade nos faz crer que devemos ser” (MISKOLCI, 2016, p. 11, 12). Entre essa ideia do que deve ser normal, do que é o correto, e o que de fato acontece e como de fato as pessoas são, repousa uma história não vista de violências frente a todos e todas que não se adequam ao esperado.

Louro, Felipe e Goellner (2013) discorrem sobre como a cultura ocidental historicamente buscou separar o corpo de outras instâncias, polarizando corpo-espírito, corpo-mente, sendo o corpo entendido como o elemento menos nobre e vislumbrando-o como se não fosse produto da cultura e objeto da política, mas algo por si só, independente. Dessa forma, quem trabalhava com educação, aparentemente, não estava preocupado com o corpo. Contudo,

um olhar mais cuidadoso nos mostra que todos os processos educativos sempre estiveram - e estão - preocupados em vigiar, controlar, modelar, corrigir, construir os corpos de meninos e meninas, jovens, homens e mulheres. Os corpos foram - e são - objeto da mais meticulosa atenção, não apenas das escolas, mas de várias instâncias sociais. (LOURO; FELIPE; GOELLNER, 2013, p. 9)

Saviani (1999) pontua que é necessário entender que “toda prática educativa, enquanto tal, possui uma dimensão política assim como toda prática política possui, em si mesma, uma dimensão educativa” (p. 94). Freire (2015) corrobora essa afirmação, ao falar em uma reflexão político-pedagógica e entender que os processos educativos e a educação são, impreterivelmente, uma troca entre homens e mulheres, que, mediados pela palavra, buscam compreender o mundo em que vivem. Essa troca é mediada por um processo constante de ação-reflexão, que nunca se encerra, pois é necessário fazer a prática e pensar a prática, de modo que possamos nos tornar cada vez mais conscientes do mundo em que vivemos. Assim sendo, pensar em um projeto de educação que seja neutro é uma atividade inconsistente e irreal - sempre existe um viés político, que pode ser declarado ou mascarado.

Entendemos que o campo da educação é um campo multidisciplinar que

envolve uma variedade de estratégias conjuntas desenvolvidas pelas diferentes instâncias sociais, que, historicamente, reivindicam a democratização do conhecimento e do processo de ensino e aprendizagem. A educação, em nossa perspectiva, não se estabelece como um fenômeno estritamente técnico-pedagógico, pois é permeada de disputas ideológicas e políticas. Tais disputas trazem a marca de uma sociedade de classes marcada por desigualdades sociais, econômicas e culturais que repercutem no conjunto

das relações humanas. Nesse sentido, consideramos que no ato político de educar sujeitos são inseridas concepções de mundo, de sociedade, de sujeito e de escola. (SILVA; CRUZ, 2017, p. 163, 164)

Silva e Cruz (2017) reafirmam a importância de que pesquisadores e pesquisadoras imersos na educação assumam uma posição política que defenda a educação pública, laica e universal, tendo em mente os direitos às minorias sexuais e expressões de gênero não-heteronormativas, que foram “excluídas do acesso aos conhecimentos historicamente construídos a ponto de se reproduzirem as chamadas marginalidades sociais” (p. 164). Uma educação pautada na democracia tem de ter um olhar crítico e uma constante reflexão acerca do que se está ensinando, para quem se está ensinando e se alguém está sendo favorecido (ou excluído).

O debate sobre gênero e sexualidade no contexto escolar começou a tomar forma especialmente após a década de 1980, com a grande discussão em torno da AIDS/HIV. As discussões, contudo, eram tratadas como uma forma de prevenção de doenças e gravidez na adolescência. Entendia-se que a informação, na maioria das vezes de cunho biológico, seria a cura para as epidemias que estavam surgindo. Essa manifestação da discussão sobre sexualidade era comumente relacionada ao discurso anti-drogas, de forma que o discurso fosse capaz de prevenir: DSTs, gravidez na adolescência e o consumo de drogas (CÉSAR, 1999). Produzia-se, então, a fala sobre um sexo bem educado (normatizado),

isto é, as práticas heterossexuais, monogâmicas, consolidadas pelo matrimônio e reprodutivas, foram observadas pelos olhares e ouvidos atentos de médicos e psiquiatras, que podiam até mesmo prescrever mais sexo e a intensificação do prazer. As práticas outras, ou as sexualidades não normativas, deveriam ocupar o lugar das margens, além de serem também esquadrihadas por médicos e terapeutas que produziram saberes que definiram as configurações e

nomenclaturas desses outros da sexualidade. (CÉSAR, 1999, p. 69)

E como sair dessa dinâmica que necessariamente exclui e pune aqueles e aquelas que não se encaixam nas categorias engessadas impostas? César (1999) entende que

a educação sexual no contexto escolar contemporâneo possa ser um espaço para entendermos a história da sexualidade do ponto de vista dos nossos mecanismos de exclusão e de produção da norma sexual, de modo que possamos resistir aos mecanismos de produção e reprodução da norma. (p. 69)

Se conseguirmos atingir esse nível de reflexão, teremos então uma educação sexual escolar que será um ato político que abrace a todos e todas.

Todavia, compreendemos o grande desafio que acreditamos e propomos aqui. Pensar em um modelo de educação, que seja contrário as normas hegemônicas, exige um movimento de reflexão constante, não só da prática pedagógica, mas dos próprios valores e das próprias atitudes diárias que podem, muitas vezes sem percebermos, reforçar padrões e estereótipos.

Assim, seguimos pensando na possibilidade de uma pedagogia *queer*. Garcia (2017) pontua que uma pedagogia *queer* ou transgressora deve mexer na estrutura dos sistemas educativos, sejam eles formais, não formais ou informais, de forma que possamos repensar as classificações e estruturações que fazemos das pessoas. Dessa forma, essa pedagogia transgressora serviria para reconsiderarmos as atitudes racistas e machistas, as discriminações contra portadores de necessidades especiais e tantos outros grupos excêntricos. Apenas aplicando uma pedagogia que abrace todos e todas e permita repensar os corpos que são educados, conseguiremos sair dessa estrutura binária, tanto criticada por nós.

A formação e as práticas pedagógicas ainda são fortemente pautadas em um conceito de normalidade, como antes mencionado. Este conceito deriva de valores hegemônicos “que consideram os seres humanos como abstratos e ‘descorporizados” (GARCIA, 2017, p. 18) e é um dos motivos pelos quais temos universidades, escolas e ambientes educacionais não formais com carência de materiais educativos que possibilitem uma discussão que aborde, de forma crítica, as situações de violência e discriminação que passam os marginalizados.

MÉTODO

A presente pesquisa se desenvolveu em conjunto com uma escola pública, a partir de suas demandas, o que revela de antemão seu caráter qualitativo e interventivo. Uma pesquisa de caráter qualitativo e interventivo pode ser entendida como um campo de investigação que situa o/a observador/a no mundo. Esse modo de pesquisar é formado por um conjunto de práticas materiais e interpretativas que viabilizam uma maneira de ver o mundo, transformando-a em inúmeras representações por meio de entrevistas, diários de campo, entre outros.

Santos (2016) caracteriza a pesquisa qualitativa como uma investigação de questões únicas; trabalha com apreensões impassíveis de quantificação, generalização ou controle. Deste modo, se desenha como um método de investigação que não deseja a quantificação como objetivo e, assim, rompe com a corrente hegemônica da massificação de dados e generalização de resultados. Existem diversas abordagens que se afinam com a proposta de uma pesquisa qualitativa e de caráter interventivo. O pensamento fenomenológico e os estudos feministas questionam a neutralidade e a objetividade que fundamentam o modo de pensar da ciência positivista. Uma investigação inspirada no pensamento fenomenológico e feminista entende que sempre se fala de algum lugar, se observa de algum lugar, compreendendo a singularidade dos fenômenos.

UMA INSPIRAÇÃO FENOMENOLÓGICA...

Uma pesquisa de inspiração fenomenológica traz à tona a reflexão sobre a singularidade das situações, dessa forma, assume a não conformidade com conceitos como ambiente neutro e objetividade (CRITELLI, 2006). Esse método dispõe-se a apreender e compreender o fenômeno assim como ele aparece. Morato e Cabral (2013) entendem que

acontecimentos ou fenômenos que se apresentam ao humano demandaram um posicionamento ou um situar-se em relação ao que se mostra, revelando-se na sua condição relacional consigo e com o que o envolve. Nesse sentido, pesquisar é tão somente construir uma forma de olhar para algo, de tentar compreender alguma situação que parece enigmática a alguém, cada questão comporta diversos pontos de vista e pode provocar diferentes modos de pesquisa. De qualquer maneira a questão que brota como crucial para um pesquisador, em determinado momento, tem um caráter próprio, que se relaciona com aquela pessoa em particular. Este é um viés assumido, que não invalida ou ignora a necessidade de refletir e buscar esclarecer a relevância social e pública da pesquisa a ser testada pela questão. (p. 160, 161)

Assim, a pessoa que pesquisa gênero aqui é uma mulher, e como tal, vivencia questões específicas de ser-mulher-no-mundo. As educadoras são mulheres também. Este é o recorte, sempre partimos de algum lugar a respeito do horizonte de explicação, onde o ser se expressa da forma mais fidedigna possível (CRITELLI, 2006).

... E FEMINISTA

Ao dissertarmos sobre o questionamento dos conceitos de objetividade e neutralidade, podemos fazer uma correlação entre o modo de pensar fenomenológico e os estudos feministas.

As epistemologias feministas, no plural, se propõem a ser um campo multidisciplinar e defendem a pluralidade metodológica. Dessa forma, renegam a ciência positivista por entender que esta é androcêntrica, já que sua concepção de objetividade está pautada no olhar do homem. Assim, os estudos feministas rompem com qualquer tentativa de neutralidade e objetividade ao entender que o conhecimento não existe solto, mas é *sempre* situado. Tendo em vista o compromisso com a mudança social, proposto por pesquisadoras feministas, não se tem, e nem se deseja ter, imparcialidade: entende-se que somos pessoas em um contexto histórico, social e cultural (NARVAZ e KOLLER, 2006).

Haraway (1995) critica o modelo hegemônico de ciência. A pesquisadora estadunidense discorre sobre como a ciência positivista, vista como objetiva e neutra, baseia-se em uma concepção de homem que abarca apenas o próprio círculo restrito de pesquisadores privilegiados, revelando a relação de poder presente no mundo acadêmico. Assim, para Haraway, as feministas acadêmicas

têm interesse num projeto de ciência sucessora que ofereça uma explicação mais adequada, mais rica, melhor do mundo, de modo a viver bem nele, e na relação crítica, reflexiva em relação às nossa próprias e às práticas de dominação de outros e nas partes desiguais de privilégio e opressão que todas as posições contêm. (HARAWAY, 1995, p. 15)

Ao discorrer sobre uma metodologia feminista, Haraway (1995) fala sobre o desafio de ter, ao mesmo tempo uma

explicação da contingência histórica radical sobre todo conhecimento postulado e todos os sujeitos cognoscentes, uma prática crítica de reconhecimento de nossas próprias 'tecnologias semióticas' para a construção de sentido, e um compromisso a sério com explicações fiéis de um mundo 'real', um mundo que possa ser parcialmente compartilhado e amistoso

em relação a projetos terrestres de liberdade finita, abundância material adequada, sofrimento reduzido e felicidade limitada. [...] Precisamos do poder das teorias críticas modernas sobre como significados e corpos são construídos, não para negar significados e corpos, mas para viver em significados e corpos que tenham a possibilidade de um futuro. (p. 15, 16)

Dessa forma, Haraway (1995) critica a ciência positivista centrada em um olhar “objetivo” e expõe aquilo que nomeia olhar Homem e Branco, aquele que tem o poder de ver sem ser visto. A autora revela a ilusão de ter esse olhar como objetivo e, justamente por representar essa ilusão, é que ela coloca em questão a dita objetividade e, paradoxalmente, propõe uma objetividade feminista, corporificada - representando um saber localizado.

No campo dos estudos feministas diversas outras autoras problematizam o modelo de ciência positivista e negam qualquer tipo de objetividade ou neutralidade. Scott (1995), ao sugerir gênero como uma categoria de análise, aponta a importância dos estudos feministas para um novo modo de fazer ciência, quebrando antigos paradigmas e abrindo novas possibilidades para a produção de conhecimento.

Além disso, o que é talvez mais importante, ‘gênero’ era um termo proposto por aquelas que sustentavam que a pesquisa sobre as mulheres transformaria fundamentalmente os paradigmas disciplinares. As pesquisadoras feministas assinalaram desde o início que o estudo das mulheres não acrescentaria somente novos temas, mas que iria igualmente impor um reexame crítico das premissas e dos critérios do trabalho científico existente. (SCOTT, 1995, p. 73)

Scott (1995) ressalta as relações de poder em jogo e aponta que os esquemas que privilegiam tipos específicos de pessoas e excluem e marginalizam outros são criados e mantidos social e

culturalmente. Por sua vez, a academia, a ciência, ao produzirem conhecimento dito neutro são agentes de manutenção dessas relações de poder.

O interesse pelas categorias de classe, de raça e de gênero assinalava, em primeiro lugar, o envolvimento do/a pesquisador/a com uma história que incluía as narrativas dos/as oprimidos/as e uma análise do sentido e da natureza de sua opressão e, em segundo lugar, uma compreensão de que as desigualdades de poder estão organizadas ao longo de, no mínimo, três eixos. (SCOTT, 1995, p. 73)

Dessarte, Scott (1995) revela a importância de entendermos gênero como uma categoria de análise e de conseguirmos perceber os diferentes aspectos que fazem parte da nossa sociedade e também devem ser pensados, problematizados e discutidos, como as categorias de classe e raça. A autora ressalta a necessidade de levarmos em consideração o processo, o caminho, que nesta pesquisa é compreendido como o método em si. Essa escolha metodológica é expressamente um ato político, como qualquer posicionamento o é. Narvaz e Koller (2006) discorrem sobre a necessidade de assumirmos a não objetividade e não neutralidade ao pesquisar.

Faz-se necessário, nesse sentido – embora isso ainda seja um tabu em nosso meio científico – assumir que tais escolhas são um ato político, mesmo em se tratando de escolhas de métodos de pesquisa e de teorias que fundamentam o empreendimento de pesquisa. (p. 648)

As autoras, ao afirmarem que a pesquisa pode ser – e é – política, discorrem sobre como não existe um campo neutro nas práticas psicológicas. Dessa maneira, podemos entender os estudos feministas como um movimento político, social e epistemológico.

Amparada por essas duas vertentes epistemológicas (feminista e fenomenológica), a intenção, portanto, desta pesquisa foi de construir um trabalho, de pesquisa-intervenção, contra-hegemônico, crítico da objetividade, neutralidade e generalização e não positivista.

Em um contexto de pesquisa caracterizado pela não objetividade, não neutralidade e uma participação ativa no ambiente, desenhamos uma pesquisa que atua junto à comunidade, estreitando sua relação com a academia. Esse processo faz-se lúcido na nossa pesquisa, que surge, como já dito, a partir de uma demanda da instituição, que por sua vez apareceu após uma intervenção feita por outro pesquisador, mostrando, também, o caráter colaborativo da ciência.

APRESENTANDO ALGUNS ASPECTOS DA PRESENÇA DA PESQUISADORA NA ESCOLA E DAS PARTICIPANTES

A pesquisa foi desenvolvida em especial com as professoras⁷ do ensino fundamental I e duas componentes da equipe gestora. A EMEF em questão situa-se na Brasilândia, uma região ao norte do município de São Paulo. Segundo dados da prefeitura, o distrito da Brasilândia ocupa uma área de 21 km² e, em 2010, abrigava 264.918 habitantes⁸. Dentre os distritos da cidade de São Paulo, a Brasilândia é aquele com o maior número de pessoas negras, sendo que elas compõem 10,4% de sua população. Soma-se a essa porcentagem os 40,2% de pessoas que se autodeclararam pardas, totalizando 106.520 pessoas negras e pardas (ROSA, 2016). Rosa (2016), ao descrever a região, aponta que 40% dos domicílios possui renda de até dois salários mínimos, faz menção ao alto índice de violência e enfatiza a importância de se compreender as questões racistas, machistas e de classe que permeiam a população dessa região.

7 Professoras no feminino porque na escola em questão trabalhavam apenas mulheres no Ensino Fundamental I.

8 Disponível em: http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/regionais/subprefeituras/dados_demograficos/index.php?p=12758. Acesso em: 30 jun. 2019.

A primeira etapa de nossa entrada na instituição caracterizou-se pela prática da observação participante. Valladares (2007) descreve a observação participante como um longo processo, que se inicia com uma exploração, fase essencial para o desenrolar da pesquisa, se desdobrando para intervenções específicas. No caso desta pesquisa, fizemos quatro momentos distintos de observação, de forma que todas as salas de aula do Ensino Fundamental I e momentos livres, como o intervalo, fossem contemplados.

A observação participante supõe a interação pesquisador/pesquisado. As informações que obtém, as respostas que são dadas às suas indagações, dependerão, ao final das contas, do seu comportamento e das relações que desenvolve com o grupo estudado. Uma auto-análise faz-se, portanto, necessária e convém ser inserida na própria história da pesquisa. (VALLADARES, 2007, p. 154)

De maneira a concluir essa primeira etapa de pesquisa, fizemos um encontro com as professoras e equipe gestora para dividir o que foi observado e acordar como se desenrolaria o trabalho dali em diante. O encontro aconteceu durante uma JEIF (Jornada Especial Integrada de Formação) no final do primeiro semestre de 2017. Neste encontro, citamos diferentes situações envolvendo questões de gênero e sexualidade e problematizamos o papel da escola na manutenção e criação de estereótipos e violências de gênero. As professoras verbalizaram a dificuldade que sentem ao lidar com algumas situações envolvendo essa temática, que elas classificaram como situações delicadas ou polêmicas, e demonstraram interesse em participar de encontros para debater esses temas no contexto escolar. Dessa forma, combinamos três encontros posteriores, de forma a criar esse espaço de debate e reflexão. Tivemos como inspiração a ideia de encontro reflexivo para esses momentos.

O encontro reflexivo, assim como a entrevista reflexiva, vem sendo usado “em pesquisas qualitativas como uma solução para o

estudo de significados subjetivos e de tópicos complexos demais para serem investigados por instrumentos fechados num formato padronizado” (SZYMANSKI, 2010, p. 10). Para Szymanski (2010), uma entrevista é uma interação social entre pesquisador-pesquisado, portanto a troca está submetida “às condições comuns de toda interação face a face, na qual a natureza das relações entre entrevistador/entrevistado influencia tanto o seu curso como o tipo de informação que aparece” (p. 11). À vista disso, esses encontros podem ser compreendidos como um processo relacional, que pode ocasionar mudança de conduta do pesquisador e do participante ao longo desses encontros (SZYMANSKI, 2010).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Desvelando os encontros

Podemos dizer que no primeiro encontro debatemos a concepção de mulher e feminino, já que este foi um tema levantado pelas professoras no encontro de devolutiva das observações. O segundo encontro teve como tema a concepção de homem e masculino, assunto decorrente do primeiro encontro. Por fim, o terceiro e último encontro foi para discutirmos os conceitos de sexo, gênero e sexualidade, a pedido da equipe do Fundamental I.

Nossa análise se desdobrou da seguinte forma: a partir dos relatos dos três encontros com as professoras e a equipe gestora e das transcrições, destacamos temas nas falas das educadoras relacionados ao problema de pesquisa. Tais temas receberam aqui a denominação de “unidades de sentido”. Essas unidades foram combinadas de tal maneira que se desdobraram em duas grandes temáticas, que aqui chamaremos de “Constelações” (SZYMANSKI, L; SZYMANSKI, H; FACHIM, 2018, no prelo).

Constelações são possibilidades de agrupamentos que, analogamente às estrelas, tecem um sentido e uma forma a partir das possibilidades e da perspectiva de quem as vê:

Na elaboração de constelações de significados, denominação preferível à de categorias, há tão somente uma organização da compreensão do pesquisador, que pode assumir as mais diferentes formas, variando de analista para analista. À semelhança de um céu estrelado, várias constelações podem ser delineadas. (SZYMANSKI, 2004, p. 3)

Assim, fica claro o caráter circunstancial da compreensão dos fenômenos (SZYMANSKI, 2004).

Reconhecer que o agrupamento das partes do texto em constelações é resultado do lugar onde nos encontramos é importante para lembrar que toda compreensão é situada. A aglutinação das falas em conjuntos segue um critério subjetivo, como as constelações do firmamento olhadas pelas diferentes culturas, e é desejável esclarecer o que orientou a escolha das falas naquele conjunto. (SZYMANSKI, L; SZYMANSKI, H; FACHIM, 2018, no prelo)

Os encontros resultaram em duas grandes constelações: *Ser mulher e ser homem na sociedade* e *Gênero, sexualidade e educação*.

SER MULHER E SER HOMEM NA SOCIEDADE

Ao longo dos três encontros, as educadoras debateram sobre a mulher e o homem na sociedade. A partir dessas discussões, encontramos oito unidades de sentido: *Papel social da mulher, Maternidade, Papel social do homem, Paternidade, Sexualidades e Gêneros, A família e a manutenção dos estereótipos, Gênero e violência e Religião e Igreja*.

Pudemos observar que para esse grupo de educadoras a educação dada pelas famílias tem grande influência na constituição da personalidade e em como as pessoas entendem o mundo e aceitam (ou não) o diferente. Em diferentes momentos as participantes fizeram relatos pessoais de como as questões de gênero aparecem

no âmbito familiar delas e como elas enxergam essas questões nas famílias, de maneira geral.

Dessa forma, entendemos que para esse grupo o aspecto social do ser humano tem grande importância na formação e manutenção de estereótipos de gênero. Essa compreensão vai de encontro com as ideias de Garcia (2017), Connell e Pearse (2015) e Louro (2001), quando afirmam o caráter circunstancial e social das expressões de sexualidade e gênero.

O embate por si só merece uma especial atenção de estudiosos/as culturais e educadores/as. Mas o que o torna ainda mais complexo é a sua contínua transformação e instabilidade. O grande desafio não é apenas assumir que as posições de gênero e sexuais se multiplicaram e, então, que é impossível lidar com elas apoiadas em esquemas binários; mas também admitir que as fronteiras vêm sendo constantemente atravessadas e - o que é ainda mais complicado - que o lugar social no qual alguns sujeitos vivem é exatamente a fronteira. (LOURO, 2001, p. 542)

Ao mesmo tempo em que acreditam que o aspecto social molda as crianças, as educadoras depositam um peso muito maior na influência vinda da família do que na vinda do ambiente/contexto escolar. O grupo entende que, apesar de já conseguir enxergar mudanças (pequenas e lentas) no comportamento das pessoas, de forma a se afastar dos moldes mais tradicionais, só teremos mudanças maiores e mais significativas se o cenário da educação familiar se transformar.

Ao debaterem sobre o que é ser mulher/homem, as educadoras focaram nas vantagens que sentem que os homens têm em relação às mulheres. Os relatos destacam os privilégios masculinos e refletem a percepção das educadoras sobre a sociedade em que vivemos. Apesar disso, sentem que vêm acontecendo mudanças na sociedade, porém relacionam essas mudanças às mudanças no

comportamento das mulheres e refletem sobre o papel delas como mães em mudar (ou manter) essas expectativas sociais.

Quando debateu sobre masculinidade, o grupo abordou também situações de violência, como o estupro. A figura masculina apareceu tanto como precursora da violência, como protetora, algumas educadoras relatando se sentirem mais seguras ao andarem à noite acompanhadas por um homem. Também foi tematizado a sensação que as educadoras têm de que os homens têm mais espaço socialmente e, portanto, mais liberdade.

Todavia, da mesma forma que o grupo reconhece a série de vantagens que os homens têm, também reconhece as limitações da masculinidade como é entendida em nosso contexto cultural e social. Em momentos distintos foi mencionado como é “mais fácil” lidar com meninas, pois elas podem, por exemplo, vestir roupa rosa e azul, mas os meninos têm menos flexibilidade nesse sentido.

Sobre maternidade e paternidade, as participantes entendem que a responsabilidade maior é da mãe – ela é a responsável pela criança. As educadoras acreditam que as mães têm um comportamento mais afetivo e compreensivo com os filhos, ao mesmo tempo em que os pais têm uma cobrança mais firme de uma postura máscula e viril dos mesmos. O grupo refletiu sobre como pode acabar reproduzindo estereótipos de gênero em seu convívio famílias e com suas filhas e filhos. Muitas educadoras relataram ser difícil lidar com discursos ou posicionamentos de seus maridos/companheiros.

GÊNERO, SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO

Essa constelação diz respeito às falas sobre as dificuldades de lidar com este tema no cotidiano escolar e na prática docente. Pudemos tirar cinco unidades de sentido dos encontros: *Reflexões sobre ser educadora, Família e a Escola, Valores pessoais e a prática docente, Corpo e descoberta da sexualidade e Esportes e gênero.*

Ao longo dos três encontros as falas das educadoras foram permeadas por relatos das dificuldades que sentem em lidar com situações que envolvem gênero e sexualidade. As docentes entendem a temática como muito complexa, já que envolve valores pessoais, profissionais e confronta valores familiares. Em muitos momentos, as participantes revelaram ter medo de atravessar o posicionamento das famílias dos alunos e alunas, especialmente em virtude de movimentos conservadores ganhando cada vez mais adeptos, como o Escola Sem Partido.

Existe uma preocupação muito grande, por parte das educadoras, com as possíveis reações das famílias frente à conduta delas. Além disso, as próprias professoras revelam que têm dificuldade com os conceitos de sexualidade que estão surgindo e com diferentes manifestações da sexualidade, que se afastam daquela sexualidade tida como a “normal”. Existe também uma confusão entre atividades/brincadeiras associadas à um gênero ou outro e a preferência das crianças por certos tipos de atividades como determinante da sexualidade ou gênero daquela criança. Para esse grupo de educadoras é muito difícil se desvencilhar dos conceitos e padrões que foram criadas a acreditar serem os corretos.

Uma das educadoras entende que o nosso próprio pensar deve ser constantemente revisitado e revisto, já que em diversos momentos nos deparamos com situações que fogem do padrão esperado e não sabemos como agir.

O grupo entende que as crianças chegam à escola já com os estereótipos enraizados, mesmo aqueles que começam a vida escolar muito cedo. Apesar disso, as educadoras mostraram ter dificuldade em definir quando seria o momento certo para debater a temática, em um primeiro momento afirmando que somente a partir do Fundamental II, quando a sexualidade humana é trabalhada no currículo de ciências. Em outros momentos, afirmaram que devem trabalhar conforme o assunto aparece, ou seja, se aparecer alguma questão sobre gênero e sexualidade elas irão

trabalhar, se não, a discussão não será proposta. É importante ressaltarmos que em muitos momentos, diferentes participantes afirmaram que fingem não ouvir ou ver alguma situação/interação entre os alunos e alunas por medo de não saber como intermediar ou conduzir a discussão.

Outra dificuldade levantada pelo grupo é a de conduzir situações impostas pela equipe gestora, como por exemplo a ordem da diretora de uma escola do estado para separar as crianças por gênero nos momentos livres. Apareceram outras críticas em relação às escolas do estado, especialmente a forma como estas são estruturadas e como a hierarquia funciona dentro dessas instituições. Muitos foram os relatos de repressão por parte da equipe gestora e condutas punitivas, como separar os alunos das alunas e aumentar a vigilância após alguns terem sido flagrados se beijando na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo dessa pesquisa percebemos o quanto é necessário termos espaços de discussão coletiva sobre a prática docente, de forma que possam ser debatidas questões com a temática aqui desenvolvida e outras que afetam diariamente a prática das educadoras. Mas não só. Os relatos das professoras mostram que as nossas universidades também carecem desse espaço, pois muitas foram as falas que revelam o despreparo para lidar com questões entendidas como polêmicas ou controversas.

Garcia (2015) aponta que

O fato de que a formação e as práticas pedagógicas estão estruturadas fortemente em um ‘dever ser’ construído a partir das posições hegemônicas que consideram os seres humanos como abstratos e ‘descorporizados’, é uma das razões pelas quais Universidades, escolas de ensino fundamental e médio e organizações sociais carecem de materiais educativos

que lhes permita abordar estas temáticas de uma perspectiva crítica às situações de discriminação e opressão sexual. (p. 18)

Para que seja possível romper o ciclo de reprodução de estereótipos precisamos pensar nos cursos de formação docente e na formação continuada de quem já ocupa os espaços educacionais. Voltamos, assim, a ideia de uma pedagogia transgressora ou *queer*. Para que seja possível uma pedagogia *queer* precisamos “aplicá-la nas estruturas gerais dos sistemas educativos (formais, não formais e informais) para repensar as classificações e estruturações que fazemos dos sujeitos” (GARCIA, 2017, p.15). Dessa forma, temos a pedagogia transgressora como uma forma de repensarmos as atitudes machistas, racistas, homofóbicas, as discriminações contra pessoas com deficiência – uma pedagogia que nos ajude a repensar os corpos dos sujeitos pedagógicos (GARCIA, 2017).

A reprodução de estereótipos, sejam eles de gênero, religião, etnia, são reforçados diariamente pela sociedade, por meio de piadas, programas de televisão, discursos de pessoas em voga na mídia e, também, por práticas educativas. Entendemos que este trabalho finalizou-se em uma abertura – uma abertura para o diálogo. As queixas que surgiram durante os encontros com as educadoras tinham, em sua maioria, raiz em um desamparo latente: como lidar com questões de gênero e sexualidade? O que eu posso/não posso fazer? O que significa isso/aquilo? O que eu faço com as famílias? Podemos pensar que um ponto inicial para que esse desamparo cesse seria o diálogo entre as educadoras/equipe gestora e entre a escola e as famílias. O medo que atravessou as falas durante todos os encontros pode ser minimizado conforme formos criando mais espaços de discussão, tirando o rótulo de polêmico dessa temática.

Por fim, consideramos essa pesquisa uma parte – uma investigação que nasceu de uma anterior e pode gerar frutos para uma seguinte. Em um momento histórico marcado pela ascensão

de valores conservadores e atravessado pelo discurso higienista e reducionista de uma possível escola sem partido (e a distância), entendemos que a construção de espaços dialógicos e de resistência dentro dos ambientes educacionais formais e não formais é fundamental para que consigamos trabalhar em direção à educação laica, universal e não excludente.

REFERÊNCIAS

BORRILLO, D. **Homofobia: história e crítica de um preconceito**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

BUTLER, J. **Bodies that matter**. New York: Routledge, 2011.

BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

CÉSAR, M. R. A. Sexualidade e gênero: Ensaio educacionais contemporâneos. **Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação/Universidade Federal de Juiz de Fora**. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, Colégio de Aplicação João XXIII. v. 1, n. 1, p. 67 - 73, mai. 1999. ISSN 1516-6368 1. Disponível em: <https://instrumento.ufff.emnuvens.com.br/revistainstrumento/article/view/936>. Acesso em: 15 jun. 2018.

COLLING, A. M.; TEDESCHI, L. A. **Dicionário crítico de gênero**. Dourados, MS: Ed. UFGD, 2015.

CONNELL, R.; PEARSE, R. **Gênero: uma perspectiva global**. São Paulo: nVersos, 2015.

CRITELLI, D. M. **Analítica do sentido: uma aproximação e interpretação do real de orientação fenomenológica**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

DESLANDES, K. **Formação de professores e Direitos Humanos: construindo escolas promotoras da igualdade**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

FACHIM, F. L. **Quem vai falar da e com a juventude LGBTQTT na escola pública?: um estudo junto a uma EMEF de São Paulo à luz do pensamento fenomenológico**. 2017. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2017.

FISCHER, A. B.; AMARAL, M.M.; et al. **O adolescente e a escola: uma leitura fenomenológica**. Iniciação Científica – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2014.

- FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo: Paz e Terra, 2015.
- FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.
- GARCIA, C. C. **Breve história do feminismo**. São Paulo: Claridade, 2015.
- GARCIA, C. C. **O rosa, o azul e as mil cores do arco-íris: gêneros, corpos e sexualidades na formação docente**. São Paulo: Annablume, 2017.
- HARAWAY, D. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu**, n. 5, 1995.
- LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 2014.
- LOURO, G. L. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.
- LOURO, G. L. Teoria Queer – Política pós-identitária para a educação. **Revista Estudos Feministas**. Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 541, jan. 2001. ISSN 1806-9584. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2001000200012>. Acesso em: 09 jul. 2018.
- LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- MISKOLCI, R. **Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças**. Belo Horizonte: Autêntica Editora: UFOP - Universidade Federal de Ouro Preto, 2016.
- MORATO, H. T.; CABRAL, B. E. 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. **Prática psicológica na perspectiva fenomenológica**. Curitiba: Juruá, 2013.
- NARVAZ, M. G.; KOLLER, S. H. Metodologias feministas e estudos de gênero: articulando pesquisa, clínica e política. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 11, n. 3, Dezembro 2006. 647-654.
- ROSA, E. Z. **Por uma Reforma Psiquiátrica Antimanicomial: o papel estratégico da Atenção Básica para um projeto de transformação social**. 2016. 380 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2016.
- SANTOS, S. E. D. B. **“Olha!. Arru(A)ção!.” A Ação Clínica No Viver Cotidiano: Conversação Com A Fenomenologia Existencial**. 2016. 207 f. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica) – Laboratório de Psicologia Clínica Fenomenológica Existencial, Universidade Católica de Pernambuco, Pernambuco. 2016.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política.** Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, 20, n. 2, JUL/DEZ 1995. 71-99.

SILVA, G. J.; CRUZ, T. M. Escola e heteronormatividade: para além do binarismo sexo/gênero. *In*: WELTER, T.; GROSSI, M. P.; GRAUPE, M. E. (Org). **Antropologia, gênero e educação em Santa Catarina.** Tubarão: Copiart. Mulheres, 2017.

SZYMANSKI, H. **A entrevista na educação: a prática reflexiva.** Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

SZYMANSKI, H. **A prática reflexiva em pesquisas com famílias de baixa renda.** II Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos; São Paulo: Sociedade de Estudos e Pesquisa Qualitativa; Bauru: Universidade do Sagrado Coração, 2004. Disponível em: <http://arquivo.sepq.org.br/II-SIPEQ/Anais/pdf/gt1/06.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2017.

SZYMANSKI, H; SZYMANSKI, L. O encontro reflexivo como prática psicoeducativa: uma perspectiva fenomenológica. **Revista de Educação, Ciência e Cultura.** Canoas, v.19, n.1, jan/jun 2014. 9-22.

SZYMANSKI, L; SZYMANSKI, H; FACHIM, F. **Interpretação como Des-ocultamento: Contribuições do Pensamento Hermenêutico e Fenomenológico-Existencial para Análise de Dados em Pesquisa Qualitativa.** Campinas: Pro-posições, 2018, no prelo.

VALLADARES, L. Os dez mandamentos da observação participante. **Revista Brasileira de Ciências Sociais,** São Paulo, v.22, n.63, Fevereiro 2007. 153-155.

VIOLÊNCIA E CONFLITOS ESCOLARES: UMA REVISÃO DA LITERATURA EM DIÁLOGO COM OS PRESSUPOSTOS DA PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA

Lauren Mariana Menocchi
Ana Mercês Bahia Bock

INTRODUÇÃO

A violência escolar surge como temática crescente de estudos acadêmicos no Brasil na década de 80 e eclode com força no debate político do país junto ao crescente processo de democratização da educação e do agravamento do clima de insegurança e intensificação do crime organizado em algumas cidades brasileiras, que acontece ao longo das décadas de 90 e início dos anos 2000. Inicialmente os estudos partiram da análise de depredações e danos aos prédios escolares e chegaram ao estudo das práticas de agressões interpessoais, sobretudo aquelas produzidas nas relações entre estudantes.

Desde então, a discussão sobre violência foi intensificada, não somente no âmbito acadêmico. Foram incorporados outros elementos para a compreensão do fenômeno e a “violência escolar” passou ser concebida como expressão da violência social vivida para além dos muros da escola, ainda que marcada por suas especificidades.

VIOLÊNCIA ESCOLAR

A etimologia do termo violência indica sua origem na palavra *violentia*, que significa caráter violento ou bravo, força. Atualmente costuma-se empregar o termo violência como qualidade ou característica de violento, ato de crueldade, emprego de meios violentos, fúria repentina e ação que leva uma pessoa à sujeição de alguém.

A violência pressupõe ainda a existência de relações desiguais, onde um indivíduo está submetido à força de outro ou outros ou quando se revela como um “ato de excesso, enquanto aspecto quantitativo, que tanto pode traduzir a representação de certo grau de intensidade desnecessária da ação ou dos meios utilizados para realiza-la” (CHAUÍ, 2017).

À imprecisão e ao caráter relativo do termo “desnecessário” ou mesmo “excessivo”, quando estes traduzem limites estabelecidos pela lei ou por valores e tradições culturais e históricas, somam-se outras dificuldades para a definição do fenômeno da violência: a primeira de caráter mais psicológico, a violência é assim denominada, com frequência, muito mais pelo impacto emocional produzido, que por razões objetivas consistentes, “[...] outra razão, de caráter filosófico, é a dificuldade de encontrar um princípio racional que explique as ações violentas”. A última, com característica antropológica,

[...] é que a qualificação das ações como violentas permite desqualificar seus autores, tornando-os a expressão máxima da desumanidade, rebaixando-os, ao nível da animalidade, mundo onde não há lugar para a violência por não existir nele liberdade, intencionalidade, nem consciência, todas elas características da condição humana dos homens. (PINO, 2007, p. 765)

A violência é também associada, com relativa frequência, aos conceitos de *crime* e *agressão*, sendo usados indistintamente, o que pode dar origem a equívocos, não só porque se referem a coisas

distintas, mas também porque essa prática pode mascarar objetivos de natureza ideológica.

Crime é um conceito de natureza legal que, em si mesmo, significa apenas um ato de transgressão da lei penal e que torna o seu autor sujeito a penas legais variáveis segundo as sociedades e o período histórico. Já o conceito de *agressão*, por sua vez, traduziria tecnicamente uma disposição natural dos organismos (animais e humanos) para o ataque e a defesa, quando diante de sinais indicadores de ameaça à própria sobrevivência. Enquanto nos organismos não humano essa disposição seria regulada por mecanismos genéticos de natureza instintiva, nos homens estaria subordinada às leis históricas da cultura, que passam a regular seus impulsos naturais na realização das ações humanas (PINO, 2007).

Assim, consideradas as significações específicas de cada um desses termos e tendo em vista uma breve revisão da literatura científica sobre o fenômeno da violência escolar e busca pela sua apreensão, recorre-se neste capítulo às contribuições teórico-metodológicas da Psicologia Sócio-Histórica, segundo a qual o desenvolvimento e formação do homem estão em consonância com o momento histórico vivenciado e o modo de produção da vida material nele construído (BOCK; GONÇALVES; FURTADO, 2015).

Retomando a tese de Vigotski para a formação social do psiquismo, não há comportamento específico ao gênero humano que seja inato ou puramente natural e genético. Antes a formação do que é propriamente humano no homem se faz social e historicamente e, assim, a violência que se expressa na escola é produzida e reproduzida cotidianamente na sociedade

(...) e a escola como instituição determinada pelo modo de produção vigente, vê refletida em seu cotidiano e em suas práticas e relações, toda a violência que perpassa a sociedade atual, o que implica, sobre o objeto estudado, que a violência que se dá na escola não pode ser compreendida como pertencente a

ela, nem tampouco aos alunos que dela fazem parte.
(COSTA; BARROCO, 2013, p. 01)

Por ser um fenômeno complexo e compreendido à luz de pressupostos ontológicos e epistemológicos distintos, a literatura apresenta inúmeras definições de violência e violência escolar, sendo difícil encontrar conceituações precisas, consensuais e até mesmo distintas de outros termos como indisciplina, *bullying*, incivilidade, delinquência, problemas de relação professor-aluno ou aluno-aluno, e conflitos no ambiente escolar (SILVA, 2006; ABRAMOVAY, RUA, 2002).

A própria definição do fenômeno ainda gera uma série de discussões entre pesquisadores da área, tendo que um dos principais pontos de divergência entre eles justamente o uso do termo “violência” para se referir ao assunto. Para alguns o termo parecia excessivo ao se tratar de questões relativas à escola.

Debarbieux (2002) indica que, além dessa divergência, outros aspectos ainda causam inquietação na definição do objeto “violência nas escolas”. Entre eles está a dificuldade em delimitar, cientificamente, o objeto a ser estudado a partir do uso de termo tão amplo e que abrange formas tão diferentes de manifestação. Para a autora, corre-se dois principais riscos ao se expandir a definição de violência,

(...) primeiramente, o risco epistemológico de hiperampliar o problema até torná-lo impensável, e em segundo lugar, o risco político de vir a criminalizar padrões comportamentais comuns, ao incluí-los na definição de violência. Por outro lado, uma definição excessivamente limitada pode excluir a experiência de algumas das vítimas, ignorando o fato de que a pior violência deriva da microviolência. (DEBARBIEUX, 2002, p. 60)

Charlot (2002) também aponta para a dificuldade em trabalhar com o tema da violência nas escolas. Apesar da temática não ser recente - do ponto de vista histórico - particularmente, a partir da década de 90, começaram a surgir frequentemente certos tipos de ocorrências antes não vistas nas escolas, sendo quatro as principais: a) o surgimento de formas de violência mais graves (apesar de ainda raras); b) a idade cada vez menor dos alunos envolvidos nos casos de violência e o conflito com o ideal de infância como o período de inocência; c) a ação de agentes externos que ocupam o espaço da escola com agressões geradas fora dela; d) a repetição e o acúmulo de pequenos casos que não são necessariamente violentos, mas que criam a sensação de ameaça permanente. Na tentativa de buscar definições para a violência na escola, o autor apresenta três possíveis formas de distinção entre os eventos violentos que acontecem no contexto escolar: a violência *na* escola, a violência *à* escola e a violência *da* escola.

A primeira (violência *na* escola) acontece quando a escola é o local de violências que têm origem externa a ela. O segundo tipo, a violência *à* escola, diz respeito a casos de violência direta contra a instituição, como a depredação do patrimônio, por exemplo, ou da violência contra aqueles que representam a instituição, como os professores. Já a sua terceira forma, a violência *da* escola, pode ser entendida como a violência institucional simbólica, a qual se manifesta por meio do modo como a escola se organiza, funciona e trata os alunos (modo de composição de classes, de atribuição de notas, tratamento desdenhoso ou desrespeitoso por parte dos adultos, entre outras práticas reveladoras de preconceitos e estigmas sociais) (CHARLOT, 2002).

Além da tentativa de definição do fenômeno na literatura, Abramovay e Rua (2002) e Cubas (2006) afirmam que trabalhos brasileiros e estrangeiros buscam também elencar um rol de fenômenos que são associados à violência na escola com o intuito de produzir uma explicação para a sua manifestação nas mais diversas formas.

Dentre elas, segundo Salles et al (2014, p. 150), estão a exclusão na convivência escolar, o assédio das escolas pelo narcotráfico – particularmente nas escolas públicas situadas em áreas pobres de grandes cidades, as relações de trabalho e a exclusão social, as condições familiares, a ausência do controle policial e a impunidade, as ideologias autoritárias e a deslegitimação da polícia e das instituições sociais, as dificuldades de definição e percepção do futuro, “tudo isso operando nas condições psicossociais próprias da juventude ou da adolescência”.

As variáveis descritas na literatura como relacionadas à violência escolar são categorizadas de forma dicotômica como variáveis externas ou internas à escola. Dentre as possíveis causas externas estão os ideais de gênero, sexismo, racismo e xenofobia, migração e conflitos regionais; estrutura familiar dos alunos; influências da mídia e características do ambiente onde a escola está inserida. Como causas internas são elencadas a idade e nível de escolaridade dos alunos; regras, disciplina e o sistema de punições das escolas; a indiferença dos professores frente aos de violência, má qualidade do ensino, carência de recursos humanos e a relação de autoridade entre professores e alunos.

Na busca pelas possíveis causas da violência escolar, algumas abordagens são evitadas por vários especialistas, a saber, aquelas interpretações em que a escola é apresentada como vítima da violência externa a ela ou as abordagens puramente individualizantes e que desconsideram para a apreensão do complexo fenômeno os determinantes históricos, culturais da própria escola em uma sociedade de classes.

Na abordagem em que a escola é apresentada como vítima da violência externa, a pobreza e violência das comunidades a sua volta, a relação entre os alunos e grupos organizados do crime que atuam nas dependências da escola são tomados como causas para o fenômeno.

Através dessa leitura, os principais problemas da escola não seriam produzidos em seu interior, mas seriam trazidos do ambiente externo e, portanto, estariam fora do controle dos representantes da instituição, de forma a ocultar o lugar da escola como produtora da violência também. (CUBAS, 2006, p. 39)

As abordagens individualizantes (ou psicologizantes) também são comumente rejeitadas por serem consideradas muito simplistas e, ao centrarem as causas da violência nos indivíduos – sobretudo nos alunos - não conferem a devida importância ao papel das próprias escolas, mais precisamente das relações estabelecidas entre seus atores e da função social da escolar em uma sociedade de classes determinantes dos comportamentos violentos.

Para Aquino (1998), no meio educacional ainda prevalecem essas duas vertentes explicativas (a abordagem “sociológica” em que a escola é vítima da violência externa ou a perspectiva “psicologizante”, em que a violência estaria relacionada à estruturação psíquica dos agentes envolvidos em eventos conflituosos), e o fenômeno da violência escolar acaba por escapar à própria escola e às suas práticas institucionais. Com isso, restariam apenas o sentimento de impotência dos educadores diante das situações difíceis que ocorrem na escola e a manutenção das antigas práticas de encaminhamento dos “alunos problema” a psicólogos e médicos, além das punições ou a até mesmo da expulsão de alunos considerados violentos e indisciplinados. Ressalta-se, assim, a importância das contribuições teóricas sobre a violência nas escolas que não a tomem como natural, mas como um fenômeno que tem uma história e que é construído socialmente.

CONFLITOS ESCOLARES

O termo conflito aparece na literatura como um conceito que foi sendo incorporado gradualmente à discussão sobre violência na escola, porém ainda é escassa a produção exclusivamente voltada a discuti-lo.

A noção de conflito vem sendo apresentada em obras que abordam a violência, sobretudo naquelas que visam a sua prevenção e se vinculam à chamada “cultura de paz”¹.

Assim como a violência, o conflito é definido de maneiras diversas, tanto de forma mais localizada apenas nas relações entre os sujeitos, como uma “violência menor”, quanto de forma mais ampla, assinalando as condições objetivas em que se configuram as relações interpessoais (SOARES, 2016). Na literatura sobre cultura de paz, o conflito, tradicionalmente, é considerado como seu oposto. Para que reine a paz e a “harmonia” do grupo, todo tipo de conflito deve ser evitado (SANTOS, 2017).

Até o final do século XX, havia a clara tendência de se identificar o conflito com sentimentos de hostilidade, antipatia, ódio e manifestação da violência, acreditando-se que o conflito é sempre destrutivo e suas consequências sempre negativas e prejudiciais para a convivência pacífica entre as pessoas (CHRISPINO; CHRISPINO, 2011; CECCON et al., 2009; POSSATO et al., 2016)².

A paz, considerada a partir de um ideal utópico, romântico e normativo, segundo Galtung (2006, p. 40), restringe o modo como se torna possível analisar o fenômeno do conflito, “[...] tornando-o compreendido e atrelado meramente a características de negatividade, violência, desgraça e má sorte. Nessa ótica tradicional de paz, é preciso evitar conflitos e conformar-se com as situações da realidade”.

1 A Cultura de Paz é definida como um conjunto de valores, atitudes, tradições, comportamentos e estilos de vida baseados no respeito pleno à vida e na promoção dos direitos humanos e das liberdades fundamentais, propiciando o fomento da paz entre as pessoas, os grupos e as nações (ONU, 1999).

2 “Aqui no Brasil, de acordo com Ceccon et al. (2009), há razões de ordem cultural e histórica para a tendência a fugir do conflito. É muito forte o mito do “homem cordial” (HOLANDA, 1998), e a expressão direta de discordância ainda é sentida como manifestação de hostilidade, grosseria ou, pelo menos, de distanciamento. Na realidade, durante quase toda a história brasileira, a sociedade foi dividida entre senhores e escravos, sendo que os últimos jamais poderiam confrontar abertamente os primeiros sem se expor a punições, à tortura e à morte. Algo dessa atitude permanece na cultura do país mais de um século depois da abolição oficial da escravidão (CECCON et al., 2009, p.31).

Na tentativa de romper com a associação indevida de conflito à violência, Jares (2007, p. 35) explica que a “violência é apenas um dos meios para resolver o conflito”; “sendo a primeira um meio e, o conflito, um estado”.

Tomando o conflito, portanto, como um estado e uma característica social (e não natural) que permeia as relações sociais em que aparecem valores antagônicos ou interesses divergentes, Santos (2017) aponta para a necessidade de se reconhecer a positividade na análise do fenômeno dos conflitos, quando são usados meio persuasivos e colaborativos, em detrimento de formas coercitivas para a sua gestão.

Jares (2007) define o conflito reconhecendo, além de seu aspecto negativo, a sua dimensão positiva, uma vez que se trata de uma reação a algo ou à ordem, ou ainda, desconforto, enfrentamento e estratégia para discordar ou divergir. Sendo um fenômeno inevitável, a positividade do conflito, para o autor, está na possibilidade de geração de mudança e transformação, ainda que as divergências e o próprio conflito nem sempre surjam com base em uma perspectiva consciente de mudança e que tais mudanças nem sempre acontecem porque existe o conflito.

Nessa perspectiva contemporânea de compreensão do conflito e da paz, o estado de conflito, portanto, é compreendido positivamente, pois pode trazer a possibilidade de transformação das relações. A paz seria, conseqüentemente, na mesma perspectiva, não a ausência do conflito, mas o resultado do modo como as diferenças e os conflitos são geridos.

Essa reelaboração conceitual sobre a paz, que acompanhou o movimento histórico da Educação para a Paz, surgido na década de 50 nos EUA, acabou por gerar a reformulação do próprio termo conflito, tomando-o como um princípio educativo de algumas abordagens pedagógicas que se dedicavam a “educar para o conflito”, entendendo-o como o “trampolim do desenvolvimento”. Passou-se, então, a defender a não eliminação do conflito e “optou-se

por proporcionar aos sujeitos o desenvolvimento de bagagens e experiências que auxiliarão o indivíduo futuramente a adotar resoluções construtivas ou não violentas, isto é, alternativas pacíficas de solução para os problemas” (SANTOS, 2017, p. 64).

Tratando especificamente dos conflitos escolares, Chrispino e Chrispino (2011, p. 43) os definem como

(...) situações em que duas ou mais pessoas entram em oposição ou desacordo porque suas posições, interesses, necessidades, desejos ou valores são incompatíveis ou são percebidos como incompatíveis, onde possuem papel importante as emoções e sentimentos e onde a relação entre as partes em conflito pode sair mais fortalecida ou deteriorada em função de como seja o processo de resolução de conflito.

Ainda no esforço de entendimento do conceito, os autores escrevem que existe uma clara dificuldade em se identificar as circunstâncias que derivam do conflito ou redundam nele.

Em geral, nas escolas e na vida, só percebemos o conflito quando este produz suas manifestações violentas. Daí podemos tirar, pelo menos, duas conclusões: a primeira é que se ele se manifestou de forma violenta é porque já existia antes na forma de divergência ou antagonismo, e nós não soubemos ou não fomos preparados para identifica-lo; a segunda é que toda vez que o conflito se manifesta, nós agimos para resolve-lo coibindo a sua manifestação violenta (desconsiderando seus determinantes). (CHRISPINO; CHRISPINO, 2011, p. 38, grifo nosso)

Tal dificuldade de percepção dos antagonismos, até que se manifestem abertamente como violência, seria uma das possíveis explicações para a associação indevida que se faz do conflito à violência, sobretudo nas escolas, tendo sua origem, na forma como se

dão as relações sociais de produção na sociedade capitalista e na maneira alienada como usualmente são produzidas as explicações sobre o real.

Para a análise mais aprofundada dos conflitos escolares, os autores apresentam uma série de formas de classificação e compreensão dos conflitos. Em sua origem, os conflitos podem se dar por divergências de percepção, de interesse e necessidade, de recursos, por atividades, por *status* e por divergências de crenças e valores. Além dessa classificação, os conflitos também podem ser analisados a partir das pessoas envolvidas, dos processos e dos seus problemas consequentes.

Os elementos do conflito relativos às pessoas referem-se aos *protagonistas principais*, aquelas pessoas diretamente envolvidas no conflito, e aos *protagonistas secundários*, os que estão no entorno do conflito ou mesmo podem vir a sofrer as consequências dele.

A *posição* é aquilo que inicialmente é defendido ou requerido pelas pessoas envolvidas no conflito e pode ou não estar diretamente ligado ao *interesse real*, à motivação objetiva de uma conduta. Esta motivação pode se referir a bens materiais ou imateriais, sendo o que efetivamente promove o conflito e se constitui como o alvo a ser descoberto (CHRISPINO; CHRISPINO, 2011).

Em relação aos elementos do conflito relativos ao processo, pode-se destacar a *dinâmica do conflito*, ou seja, o caminho construído do primeiro ensaio de diferença ou antagonismo até o conflito em si. Grande parte dos conflitos que terminam em violência está intrinsecamente ligada à falta de comunicação eficaz, de diálogo, sendo esta uma outra dimensão fundamental para a análise do processo conflitivo.

Por fim, os elementos relativos aos problemas consequentes são destacados a partir da análise da *essência* do conflito, do fato que o originou, ainda que este não possa ser alterado pela ação mediadora posterior. Nesse sentido - de evitar consequências difíceis aos envolvidos -, é importante que se atente para a relação

entre as partes, para a preservação da relação após a resolução do conflito.

Jares (2007) também escreve sobre a estrutura do conflito em quatro dimensões: as causas, os protagonistas, o processo e o contexto.

As *causas* podem ser de origem ideológico-científica, relacionadas ao poder ou à estrutura, e ainda relacionadas às questões pessoais e interpessoais. Quanto aos *protagonistas* é importante definir quais são os protagonistas diretos, que são os que geraram o impasse, e os protagonistas indiretos, aqueles que continuaram a situação. Nas escolas, é importante esta observação para que seja entendida a disputa inicial, que merece um tratamento, e o que se seguiu, que são os desdobramentos que precisam de outra forma de encaminhamento.

Em relação ao *processo* do conflito, o autor estabelece duas situações, um processo estrutural-estratégico, onde as questões burocráticas são evidenciadas, e o processo emocional-afetivo, relacionado às representações dos envolvidos. Embora ambos tenham relações, olhar para os dois processos é importante para situar melhor os desdobramentos dos conflitos. Por fim, tem-se o *contexto* como elemento central, tanto para entender a gênese, a sequência e a intensidade enquanto possibilidades de resolução dos conflitos.

Há ainda outras possibilidades de classificação dos conflitos, incluindo a enumeração de quatro tipos específicos de conflitos escolares, ou seja, daqueles provenientes de ações próprias dos sistemas escolares ou oriundos das relações que envolvem os atores da comunidade educacional mais ampla e que acontecem com maior frequência: entre docentes, entre alunos e docentes, entre alunos e entre pais, docentes e gestores (CHRISPINO; CHRISPINO, 2011).

Para os autores, conflitos escolares podem também ser categorizados, em razão de sua origem, em: a) organizacionais, produzidos a partir da divisão do trabalho e do desenho institucional

da unidade escolar; b) culturais, originados das redes sociais em que estão inseridos os diferentes atores que compõem a escola e das suas identidades étnicas, raciais, culturais e folclóricas; c) pedagógicos, derivados das formas de ensinar e do currículo acadêmico e, por fim, d) dos atores, que correspondem aos conflitos identificados como produto das características individuais das pessoas que estão presentes nas escolas, sobretudo dos alunos e de seus familiares.

Estas características individuais se revelam na literatura como uma das principais causas aparentes dos conflitos na escola, o que parece indicar uma compreensão dos conflitos próxima à abordagem “psicologizante” da violência, já apresentada na primeira parte deste capítulo. Para Chrispino e Dusi (2008), “a massificação da educação ampliou o número de alunos e trouxe um aluno de perfil diferente daquele com o qual a escola está preparada para lidar. Isso acarretou uma desestabilização da ordem interna histórica. Está criado o campo do conflito” (CHRISPINO; DUSI, 2008, p.11).

Se ao mesmo tempo a tese defendida por tais autores pode produzir uma crítica à organização da escola, fundamentada ainda no “perfil do aluno ideal”, pode gerar também a identificação de alguns grupos de alunos – especialmente aqueles oriundos das classes populares – como responsáveis pelos conflitos e, por consequência, pela violência vivenciada na escola. A escola se torna, assim, “vítima de uma clientela inadequada”.

Além de se aproximar da perspectiva “psicologizante” ou “individualizante” de compreensão da violência, a identificação de um suposto perfil de alunos (e de suas famílias) como responsáveis pelo conflito nas escolas – por viverem em condições de pobreza e violência –, parece associar tal conceito, equivocadamente, à noção ampla de violência e gerar a culpabilização e a estigmatização de alunos e de seus familiares, a partir do julgamento de suas “qualidades morais” (ARROYO, 2007).

Por fim, pode-se considerar que, a partir dessa compreensão de conflito (e de violência), a escola mantém-se imaginada de forma distante da sociedade e imune às suas tensões e desigualdades.

Nas palavras de Pino (2007, p. 783), a instituição escolar traduz em si mesma, em maior ou menor grau, os processos e mecanismos históricos de exclusão social das crianças e jovens das classes populares. Assim não seria

[...] de se admirar então que a instituição estranhe esses alunos, que em algumas escolas são maioria absoluta, e que esses alunos estranhem a instituição, abrindo-se assim no interior da escola o caminho para ações predatórias internas e para a emergência de formas com características abertas ou veladamente violentas. Pode-se dizer então que, se a escola, como outras instituições sociais, muito pode fazer para incentivar a compreensão por parte dos alunos dos valores realmente *humanos*, livres de qualquer afetação moralista, capazes de fornecer razões para não optar pelo uso da violência no intuito de viver uma sociabilidade *humana*, ela tem também que repensar sua função numa sociedade em constante mudança.

ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA

Retomando o item anterior, é possível destacar dentre as principais definições e análises tecidas sobre o fenômeno do conflito na literatura que, em si (e de forma geral) ele não está relacionado à violência, mas ela pode ser uma de suas possíveis formas de gestão. Antes, o conflito está relacionado à diversidade e pode ser definido como uma situação em que estão presentes valores ou concepções, ideias e interesses divergentes e, que se forem dialogadas e produzirem reflexão e prática críticas, podem se constituir como reais situações de aprendizagem e transformação da realidade (GOMES; MARTINS, 2016; MARTINS; MACHADO; FURNALETTO, 2016; CEC-CON et al., 2009; ORTEGA-RUIZ; DEL REY, 2002).

Em consonância com os pressupostos teóricos adotados neste capítulo, a compreensão dos conflitos, da violência e das atividades de mediação devem partir de um posicionamento teórico-metodológico que considera possível a compreensão do real e a apreensão da totalidade pelo pensamento.

Atenta-se, assim, para a materialidade das ideias dos homens, compreendendo que estas se constituem a partir do que é materialmente transposto para a mente humana. Qualquer teoria (neste caso específico, que busque compreender os fenômenos da violência e dos conflitos) volta-se ao movimento real do objeto, transpondo-o para o cérebro do pesquisador (NETTO, 2011).

Ante o exposto, compreende-se, portanto, que a violência e o conflito na escola não se apresentam como fenômeno à parte da vida dos homens. É necessário, para compreendê-los, voltar-se às condições em que se produzem e reproduzem, ou seja, ao real e às condições objetivas em que se constituem os próprios homens.

A análise que busca superar o pseudoconcreto em direção ao concreto demanda apreender as leis gerais que determinam e regulam a sua existência no mundo objetivo, no entanto, elas não se apresentam imediatamente acessíveis à percepção humana.

Assim sendo, a Psicologia Sócio-Histórica compreende o desenvolvimento humano em consonância como o modo de produção, ou seja, em relação direta com as condições objetivas de produção da vida concreta, eliminando qualquer forma de subjetivismo que permita a equivocada compreensão de que o homem se constitui segundo necessidades internas, ou sob um curso de desenvolvimento natural e previamente definido. Diante disto, postula que o homem não nasce humano; antes, ele precisa conquistar esta condição. Em convivência com os seus pares, e com aquilo que eles criaram, o homem se humaniza e sobrepõe o equipamento cultural ao que era, antes, puramente biológico (VIGOTSKI, 1943/2001).

Esta forma de compreensão do homem visa superar explicações imediatas ou superficiais de que alguém seria naturalmente violento,

(...) pois nem o próprio homem é naturalmente humano. Tem-se aí um desafio nada fácil de ser enfrentado (...): numa época em que tudo passa a ser compreendido como decorrente de más formações biológicas ou de carência cultural em decorrência da pobreza, a afirmação de que alguém é intrinsecamente violento merece revisão, pois se trata de uma apreensão do fenômeno no plano mais aparente, sensível e imediata do fato. Segundo os pressupostos marxistas, desvelar a essência por detrás da aparência se constitui no verdadeiro objetivo da ciência, ou seja, (...) significa investigar as relações sociais que encaminham uma formação humana violenta. (COSTA, 2014, p.15)

Em outras palavras, a violência (como se constitui histórica e socialmente em suas manifestações nas escolas) não aparece aos homens (cientistas, psicólogos e mediadores) de maneira imediata. É preciso decompor os elementos que compõem os fatos, para só assim retornar e eles, possibilitando novas compreensões e angariando contribuições para a sua superação. Dessa maneira, pretende-se entender o conflito e a violência não de forma paralisada e restrita a explicações no âmbito do singular, do particular, como se a subjetividade e os fatos comesçassem e terminassem em si mesmos, mas apreendê-los a partir das relações concretas que os homens estabelecem entre si em um modo de produção caracterizado como estruturalmente violento.

Assim sendo, a partir dos pressupostos marxistas, a violência, para Engels (1878/1976), tem suas explicações nos efeitos econômicos, nas relações históricas e sociais que, em última instância, são definidas pela organização produtiva, ou seja, pelos métodos pelos quais os seres humanos de uma dada sociedade produzem os seus meios de subsistência e permutam os produtos entre si.

Como afirma Costa (2014, p. 75), apoiando-se nos escritos de Marx e Engels:

Não é que a causa econômica seja a única causa ativa da constituição da história, sendo todos os aspectos da vida humana passivos em sociedade. (...) ‘os homens fazem sua história, mas só o fazem em dadas condições’, das quais a base econômica, ainda que em relação com os âmbitos políticos e ideológicos, se afirma como decisiva.

Para Engels (1878), a violência não tem um proveito em si, mas é um meio, um processo de mediação entre o homem e a natureza, instrumento necessário à sua transformação. Nas palavras de Marx, “(...) a violência é a parteira da sociedade, possibilita o surgimento do novo a partir da falência do antigo”, constituindo-se como meio para a sua transformação³ (COSTA, 2014, p. 46).

Vázquez (1990) aponta que a violência existe não somente porque se pretende a criação de outro estado de coisas, mas também porque, na *práxis* humana (produtiva ou artística), a atividade humana encontra resistência ou limite na própria matéria. Sendo a *práxis* entendida como a ação do homem que transforma seu meio, afirma que a violência acompanha a *práxis* à medida que a criação do mundo humano exige uma violação constante das propriedades da natureza.

No entanto, a violência não é criadora, não basta destruir para criar algo novo. A violência deve estar a serviço de um objetivo, caracterizando-se como um meio a serviço de um fim. “A *práxis*, portanto, não se reduz à violência, mas esta é uma parte indispensável da *práxis*” (VÁZQUEZ, 1990, p. 382).

Na *práxis* artística e produtiva o objeto da violência é a propriedade física dos objetos, contudo, na *práxis* social, o homem não é apenas sujeito, mas também objeto da ação violenta. Esta

3 A violência é entendida como meio para transformação, mas não como motor das transformações. A força motriz da história é a luta de classes para Marx e Engels.

é exercida sobre homens concretos e não se destina apenas à destruição física e corpórea. Antes, dirige-se ao “ser social”, ou seja, à condição dos sujeitos em determinadas relações sociais, econômicas, políticas que se encarnam e cristalizam em certas instituições e formas de relação.

Se na *práxis* produtiva e artística, a atividade encontra resistência no limite da própria matéria, a resistência a ser vencida na *práxis* social esbarra nos limites humanos. A violência da *práxis* social nela se insere com o objetivo de vencer a resistência de homens e grupos.

Segundo Vázquez (1990), a violência está tão vinculada à produção ou criação histórica, que, às vezes, ela não se caracteriza como meio a serviço de um fim, ficando despercebida a sua função em uma sociedade dividida em classes. No modo de produção capitalista, a violência se mostra tanto nas formas diretas ou reais – a partir das ações do Estado (forças armadas e aparato legislativo), como na violência vinculada ao caráter alienante e explorador das relações humanas. Esta segunda forma de violência indireta é vivenciada cotidianamente pelos sujeitos como uma violência ‘espontânea’ e percebida de forma natural e não como intrínseca ao modo de vida do capitalismo, fundamentado e organizado na alienação e na exploração do trabalho.

Essa “[...] violência ‘surda’ causa muito mais vítimas do que a violência ruidosa dos organismos coercitivos do Estado” (VÁZQUEZ, p. 382), e pode ser aproximada das teorizações de Leontiev sobre o processo de alienação, que conduz à desintegração da consciência dos homens e se expressa no surgimento de uma inadequação entre o sentido que a atividade adquire para o homem, o produto desta, e sua significação objetiva.

A alienação que atinge os homens no capitalismo os violenta quando os impede de se apropriarem plenamente das construções materiais e intelectuais da humanidade. Sendo a alienação parte constituinte do capitalismo, uma vez que é resultado da

divisão do trabalho, a formação humana unilateral e a violência também o são.

Saviani (2003) explica que a alienação produz a falta de consciência dos homens sobre sua própria situação, fazendo com que não se entendam como sujeitos da história e percam sua condição de sujeitos ativos na construção do mundo e de si próprios. Não se apropriando da História e das possibilidades de mudança que ela revela, não são capazes também de pensar novas formas de organização para a produção da vida concreta e novas formas de configuração social, que prescindam da violência.

Nesse sentido, Costa (2014), Martins (2010) e Silva (2006) afirmam que o caminho para a superação das relações violentas na escola passa, necessariamente, pela superação da alienação. Esta, reafirmando os escritos de Marx e Engels, só é possível com a superação da sociedade que produz tais relações alienadas e, a partir da propriedade privada, dividem os homens em classes sociais.

As autoras, seguindo a busca pela investigação das relações sociais que condicionam uma formação humana violenta, apresentam as contribuições de Bottomore (1998), em que a violência é entendida como um processo derivado da alienação e como também uma ferramenta necessária à superação desta, tendo em vista a luta de classes.

Sendo a alienação, como já expresso por Saviani, sempre uma alienação de si mesmo, pode-se entender a violência como uma manifestação deste estranhamento do homem em relação aos produtos de seu trabalho e aos outros homens.

A segunda possibilidade de análise tecida por Bottomore (1998) – quando a violência é entendida como prática que engendra a *práxis* social, produtiva ou artística - pode ser pensada como uma manifestação histórica e social dos homens e que carrega consigo um caráter revolucionário. Essa compreensão corrobora os escritos de Vázquez (1990), que localiza violência como meio para transformação de uma ordem social em falência. Nesse sen-

tido, podemos entender que ela não apenas destrói, mas forja ou expressa a construção do “novo”, ainda que não seja suficiente para que ele possa surgir, conforme já escrito anteriormente.

Costa (2014, p. 29), dando continuidade à análise, explica que

A violência social crescente e o reflexo da violência nas escolas representam (...) uma escola que reflete a falência da organização produtiva e social atuais. A violência pode representar um grito de socorro em uma instituição que não tem conseguido alcançar seu objetivo, qual seja, transmitir conhecimento sistematizado, contribuir com a formação plena do humano no homem.

Nesse sentido, ainda acompanhando o posicionamento da autora, não se pretende enaltecer a violência ou romantizá-la, mas busca-se compreendê-la em sua totalidade na defesa do seu enfrentamento.

Esta compreensão parece contribuir para a aproximação que se busca fazer para o entendimento do conflito escolar a partir dos pressupostos do materialismo histórico dialético.

Os conflitos, nessa perspectiva (não mais compreendidos como naturais e intrínsecos às relações humanas) são pensados como situações engendradas nas relações sociais de produção e expressões dos interesses inconciliáveis das classes sociais. Sendo assim, a violência passa a existir objetivamente, na medida em que os homens - em conflito – “lutam entre si em virtude de seus interesses de classe, inclusive sem ter consciência da situação objetiva que, através desse choque de interesses, [direta ou indiretamente] levam-nos à violência” (VÁZQUEZ, 1990, p. 395). Isso significa dizer que, cotidianamente, os homens respondem à violência originária com expressões violentas variadas, as quais podem ser chamadas de “violência cotidiana”.

É importante salientar que a violência cotidiana, produzida pela violência e alienação que configuram o modo de produção na sociedade capitalista, ao contrário do que pode parecer a defesa de Bottomore, não se manifesta de forma revolucionária ou transformadora, mas denuncia as situações de violência e reafirma a alienação, ou seja, a falta de consciência dos homens sobre sua própria ação e sobre suas condições de vida.

Nesse sentido, acompanhando as definições mais usuais do conflito, este não se equivale à definição de violência, mas pode resultar nela como forma de superação/transformação das situações conflituosas, desiguais e já violentas em sua origem.

Seria papel da escola e de todos aqueles que fazem parte do processo de escolarização – em especial das escolas públicas – compreender o conflito e a violência não como naturais, espontâneos e produzidos a partir de si mesmo, mas com raízes na prática social. A violência poderia ser compreendida como uma manifestação dos homens diante de uma situação de conflito e que, portanto, exige análise crítica e mudança.

Mais uma vez, para reafirmar o posicionamento a ser defendido neste texto, nas palavras de Gadotti e Freire, a escola, em uma “pedagogia do conflito em busca do diálogo”, deve procurar (...) não esconder o conflito, mas o contrário, afrontá-lo, desocultando-o” (GADOTTI, 2003, p. 7; GADOTTI; FREIRE; GUIMARÃES, 1995).

A tarefa de mediar conflitos na escola, apresentada como uma das possíveis formas de atuação diante da violência escolar, poderia ser compreendida como uma empreitada no sentido de “desocultá-los”, de compreendê-los como condição potencialmente geradora de violência em uma sociedade estruturalmente violenta. Além disso, e, sobretudo, salienta-se também a possibilidade de compreender o conflito a partir do seu caráter transformador da realidade e produtor de novos sentidos e significados.

Dessa forma, pode-se recuperar a função educativa emancipadora de tal prática em busca da compreensão dos determinantes do

conflito e das condições sociais atuais geradoras de desumanização e violência, superando uma educação alienada, que procura conformar nos indivíduos aos interesses do capital e não a interesses coletivos.

Assim sendo, pretende-se por meio de algumas primeiras aproximações aprofundar a compreensão dos conflitos e da atividade de mediação de conflitos na escola, desvelando possíveis explicações que camuflam a violência - a organização social, como também a educação na sociedade capitalista - para, a partir disso, contribuir para o entendimento das atividades que objetivam a superação das relações violentas no contexto escolar, dentre elas, a atividade de mediação de conflitos.

Ainda na perspectiva do materialismo histórico dialético, a violência também foi objeto de análise do psicólogo e jesuíta Ignacio Martin-Baró (1990) e suas formulações teóricas adotadas por diversos pesquisadores brasileiros para a apreensão da violência que acontece no contexto escolar (SILVA, 2006; MOREIRA; GUZZO, 2016; 2017)

A partir de sua experiência na guerra civil em El Salvador, Martin-Baró, em sua busca por uma psicologia crítica e comprometida socialmente com a realidade dos povos latino-americanos, a intitulada Psicologia Social da Libertação, amplia e problematiza a temática da violência ao compreendê-la como um fenômeno estrutural, cuja fonte está atrelada à ordem econômica, social e política. Para o autor, as relações instituídas em uma sociedade baseada em vínculos de opressão, submissão e exploração potencialmente se tornarão relações violentas e qualquer tipo de expressão dessa violência entre os sujeitos não pode ser concebida como questão individual, nem com vistas a sua explicação e nem com vistas a sua superação.

Assim, decorrente de suas elaborações sobre a temática da violência, Martin-Baró constrói o conceito de situação-limite como o objetivo de investigar os eventos ou situações que significam a

vivência singular de fenômenos violentos mediados pela estrutura social violenta. Essas situações circunstanciam o desenvolvimento humano como um sistema integrado e dinâmico.

A categoria situação-limite, proposta por Martin-Baró, explicita as dimensões concretas e históricas de uma dada realidade. Elas constituem momentos críticos ao longo do processo de desenvolvimento e demonstram de forma bastante evidente que o desenvolvimento dos sujeitos está circunscrito por limites concretos oriundos da clara e indiscutível distinção de classes no interior da sociedade que se funda sob a égide da exploração de serviços e recursos para sustentar a acumulação de capital. Para o autor, coerente com os pressupostos e a epistemologia marxista que fundamentavam sua *práxis*, os limites devem ser reconhecidos e considerados, todavia, eles precisam ser concebidos como processos vivos e imersos nas relações que os sujeitos constroem com o mundo ou que o mundo constrói com os sujeitos e não como fatores externos, determinantes de um desenvolvimento adoecido e fadado ao insucesso. Portanto, o conceito de situação-limite se configura como uma aposta de Martin-Baró nos sujeitos e nos coletivos que os constituem e pode ser elevada a uma categoria psicológica, no sentido que descortina novas possibilidades para o estudo do desenvolvimento humano e da violência para além de sua aparência.

Retomando a definição de situações-limite (MARTIN-BARÓ, 1990), elas são definidas como aquelas que afetam o desenvolvimento das crianças e adolescentes de forma crítica, em razão de sua intensidade ou das possibilidades que elas guardam para o curso do processo de desenvolvimento, porém, estas precisam ser pensadas de maneira a não descaracterizá-las como um processo relacionado a determinações e circunstâncias múltiplas. Além disso, uma situação crítica, apesar de sua manifestação ou aparência de prejuízo ou dificuldades, não necessariamente significa um desfecho negativo. Nesse sentido, a ideia de crise assume papel relevante para o conceito que se busca esboçar. Da síntese possível entre o

conceito de situação-limite da Psicologia Social da Libertação ao conceito de crise na obra de Vigotski entende-se que a crise ou limite, na relação com o outro, constituem momentos que afetam e, assim, descortinam possibilidades de desenvolvimento e vida (VIGOTSKI, 1932/2006; MARTIN-BARÓ, 1990).

Nesse mesmo sentido, Moreira e Guzzo (2015) propõem a apreensão das situações-limite para além de sua aparência, como momentos críticos, como unidades desveladoras das possibilidades dos processos de desenvolvimento de crianças e adolescentes. A esta consideração, agrega-se a elaboração de Vigotski (1932) e propõe-se que as situações-limite, como situações-críticas, não sejam entendidas como situações negativas ou indicadoras de problemas ou patologias. Ora, ao compreender situações-limite como unidades que revelam as circunstâncias do desenvolvimento de crianças e adolescentes, os educadores, podem superar os enganos da aparência e propor ações-limite, isto é, ações que, ao produzir uma intervenção sobre o mundo, na relação com outros homens, instaurem elementos de contradição que garantem a instauração de novas situações e o movimento da história. Nas palavras de Moreira (2015), as situações-limite oferecem oportunidades de questionamento e ruptura com o contexto determinado. Os atos-limite construiriam, assim, uma situação-limite e outros atos-limites que podem alterá-la, questioná-la e modificá-la.

Nesse sentido, reafirma-se o caráter dialético exigido para a compreensão dos conflitos, da crise, da violência ou das situações-limite vivenciadas na escola que podem revelar também a possibilidade de questionamento e ruptura com um contexto determinado e de materialidade da mudança e da transformação, a partir do entendimento da totalidade social em que situações singulares são vividas no cotidiano.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M.; RUA, M. das G. (Coord.). **Violências nas escolas**. Brasília: UNESCO, 2002.
- ABRAMOVAY, M. (Coord.). **Cotidiano das escolas: entre violência**. Brasília: UNESCO, Observatório de Violência, Ministério da Educação, 2006.
- AQUINO, J. G. A indisciplina e a escola atual. **Revista Faculdade de Educação**, São Paulo, vol.24, nº 2, p.181-204, jul./dez. 1998.
- ARROYO, M. G. Quando a violência infanto-juvenil indaga a pedagogia. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 787-807, out. 2007.
- BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (Orgs.) **Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo: Cortez, 2001.
- BOTTOMORE, T. (Org.). **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.
- CECCON, C. et al. **Conflitos na escola: modos de transformar: dicas para refletir e exemplos de como lidar**. São Paulo: CECIP: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2009.
- CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam a questão. **Revista Sociologias**, Porto Alegre, ano 4, n. 8, jul./dez. 2002.
- CHAUÍ, M. **Sobre a violência: escritos de Marilena Chauí**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2017.
- CHRISPINO, A.; CHRISPINO, R. S. P. **A mediação do conflito escolar**. São Paulo: Editora Biruta, 2011.
- CHRISPINO, A.; DUSI, M. L. H. M. Uma proposta de modelagem de política pública para a redução da violência escolar e promoção da Cultura da Paz. **Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 61, p. 597-624, dez. 2008.
- COSTA, M. L. S. **Violência nas escolas: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para seu enfrentamento na educação**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Maringá, 2014.
- COSTA, M. L., BARROCO, S. M. S. Formação humana e violência na escola: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural. *In: XI Jornada do HISTEDBR: a Pedagogia Histórico-crítica, a educação brasileira e os desafios de sua institucionalização*. 2013, Cascavel. **Anais da XI Jornada do HISTEDBR**, 2013.

CUBAS, V. O. Violência na escola: como defini-la? *In*: RUOTTI, C, ALVES, R, CUBAS, V. O. **Violência na escola: um guia para pais e professores**. São Paulo: Andhep: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006, p. 23-54

DEBARBIEUX, E. (Org.). **Violência nas escolas e política públicas**. Brasília: UNESCO, 2002.

ENGELS, F. (1878). **Anti-Dühring**. São Paulo: Paz e Terra. 1976. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1877/antiduhring/index.htm>. Acesso em: 18 jul 2017.

GADOTTI, M., FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. **Pedagogia: diálogo e conflito** 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995

GADOTTI, M. **Educação e poder: uma introdução à pedagogia do conflito**. 13. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

GALTUNG, J. **Transcender e transformar: uma introdução ao trabalho de conflitos**. São Paulo: Palas Athena, 2006.

GOMES, R. A.; MARTINS, A. M. Conflitos e indisciplina no contexto escolar: a normatização do Sistema de Proteção Escolar em São Paulo. **Ensaio**, Fundação Cesgranrio, v. 24, p. 161-178, 2016.

JARES, X. **Educar para a paz em tempos difíceis**. São Paulo: Palas Athena, 2007.

MARTÍN-BARÓ, I. **Psicología social de la guerra: trauma y terapia**. San Salvador: UCA Editores. 1990.

MARTINS, E. F. **Formação de professores e violência nas escolas**. Tese de Doutorado – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2010.

MOREIRA, A. P. G.; GUZZO, R. S. L. Situação-limite e potência de ação: Atuação preventiva crítica em psicologia escolar. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 21, n. 2, p. 204-215, jun 2016.

MOREIRA, A. P. G.; GUZZO, R. S. L. Violência e prevenção na escola: as possibilidades da Psicologia da Libertação. **Psicologia & sociedade (online)**, Belo Horizonte, v.29, p.1-10, mar 2017.

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

ORTEGA-RUIZ R.; DEL REY, R. **Estratégias educativas para a prevenção da violência**. (Ozório, J., Trad.). Brasília: Unesco/UCB, 2002.

PINO, A. **Violência, Educação e Sociedade: um olhar sobre o Brasil contemporâneo.**

Educação e Sociedade. Campinas v.28 n. 100, Edição Especial, p.763-785 out., 2007.

POSSATO, B. C. et al. O mediador de conflitos escolares: experiências na América do Sul. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 20, n. 2, p. 357-366, ago. 2016.

SALLES, L. M. F. et al. Um estudo sobre jovens e violência no espaço escolar. **Psicologia e Sociedade**, v. 26, n. 1, p. 148-157, 2014.

SANTOS, A. F. C. **Construção e validação de uma matriz de referência para o estudo das representações sociais sobre educação e tolerância.** Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 8. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SILVA, N.R. **Relações sociais para a superação da violência escolar e processo formativo de professores.** Tese de Doutorado – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis.** 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

VIGOTSKI, L. S. (1932). **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2006.

VIGOTSKI, L. S. (1934). **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.



CONTRIBUIÇÕES PARA O ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA ENTRE ESTUDANTES: CONSTRUÇÃO COLETIVA DE REGRAS E RESOLUÇÃO DE CONFLITOS

Eliane Pinheiro Fernandes
Cláudia Leme Ferreira Davis

INTRODUÇÃO

Quando se fala em violência na escola, abre-se um leque de expressões que estão relacionadas ao tema: brigas entre estudantes, depredações ao patrimônio escolar, ameaças e desrespeito aos professores ou inspetores de alunos, indisciplina, ensino excludente e marginalização dos grupos minoritários, autoritarismo, uso de armas e tráfico de drogas no interior e fora da escola, violências graves no entorno de unidades localizadas em áreas de vulnerabilidade social dos grandes centros urbanos etc. Devido à amplitude de fatos que o termo violência abarca, o foco deste artigo centrou-se especificamente nos conflitos entre estudantes, que resultam em *agressões verbais e físicas*.

O objetivo dessa pesquisa foi investigar práticas pedagógicas que pudessem contribuir para o enfrentamento e prevenção da violência entre estudantes na escola. Partindo do pressuposto de que o agir moral é o inverso da violência, por envolver o respeito mútuo, a empatia, a solidariedade etc., buscou-se, no campo da Psicologia, teorias que tratassem da moralidade. Dentre as teorias existentes, Piaget postula que o nível de desenvolvimento moral

mais elevado é o autônomo, quando a consciência do indivíduo é pautada por valores que sejam expressão do bem, do justo, do certo, independentemente de qualquer pressão exterior. Para que essa moral seja construída, o autor sugere que lições e ensinamentos sobre as virtudes não são eficientes: “unicamente a vida social entre os próprios alunos poderá conduzir a esse duplo desenvolvimento de personalidades donas de si mesmas e providas de respeito mútuo” (PIAGET, 1971/1974, p. 71). Desse modo, o autor afirma que esse desenvolvimento não decorre de sermões, nem de castigos, mas é o a cooperação entre pares, o respeito mútuo e as relações de reciprocidade (Tratamento igualitário entre todos diante da regra, inclusive entre adultos e crianças) que são “necessários à conquista da autonomia moral” (PIAGET, 1932/1994, p. 93; p. 155). Se assim for, os conflitos entre estudantes constituem excelentes oportunidades para o aprendizado do agir moral. No Brasil, há importantes contribuições de pesquisadores que buscaram relacionar o desenvolvimento moral a práticas pedagógicas na escola (LA TAILLE, 2002, 2006, 2010; MENIN, 1985, 2012; MENIN, BATÁGLIA e ZECHI, 2014; MACEDO, 1994, 2005; VINHA, 2003). Mas, embora muito se discuta acerca da violência, pesquisas empíricas, que contribuam para a construção de práticas pedagógicas que levem a uma diminuição dos episódios de violência entre estudantes, fazem-se cada vez mais relevantes, como alternativas para enfrentar esse problema em sala de aula. Daí o interesse em investigar se ações, como a construção coletiva de regras e a resolução de conflitos, auxiliam a prevenir e a enfrentar a violência entre estudantes.

REFERENCIAL TEÓRICO

Piaget postula que os seres humanos podem vir a desenvolver um nível moral mais elevado, autônomo, orientado à justiça e à equidade. Segundo esse teórico, há três níveis morais: o da anomia, da heteronomia e autonomia. O nível da anomia está presente na criança de seu nascimento até por volta dos três anos de idade e

caracteriza-se pela completa ausência da consciência das regras. Os comportamentos que aparentam alguma compreensão da distinção entre “certo” e “errado” são, na verdade, fruto dos comportamentos de imitação ou da força do hábito, pois a capacidade de abstração é, nessa faixa etária, muitíssimo limitada. Já a moral heterônoma é orientada externamente pelo medo de punição ou de reprovação, de modo que a obediência à regra se centra na figura de autoridade, a quem se deve respeito, ou seja, o respeito é algo unilateral. Não há julgamentos sobre a natureza das regras, se elas são justas ou não, se são coerentes ou não. Elas são tidas como intangíveis e obedecidas literalmente. Nas palavras do autor, para o sujeito moralmente heterônomo:

É bom todo ato que testemunhe uma obediência à regra ou mesmo uma obediência aos adultos. Quaisquer que sejam as instruções que prescrevam; é mau todo ato que não se conforma às regras. Portanto, a regra não é absolutamente uma realidade elaborada pela consciência, nem mesmo julgada ou interpretada pela consciência: é dada tal e qual, já pronta, exteriormente pela consciência [...]. (PIAGET, 1932/1994, p. 93)

Embora a autonomia seja o inverso da heteronomia, elas podem coexistir (PIAGET, 1930/2003): se uma é autorregulada, a outra faz uso da coação; se na autonomia é a consciência do sujeito que orienta tanto o julgamento quanto o agir moral, na heteronomia o sentimento de dever funda-se na culpa, no medo da punição ou de romper com os vínculos afetivos com as pessoas de convivência. Ou seja: é apenas a si mesmo que o sujeito deve satisfações e é justamente ele próprio seu mais rigoroso juiz. Conforme afirma Piaget (*Idem*, p. 3), “não existe moral sem educação moral”. Se a heteronomia se desenvolve a partir da autoridade do adulto e do respeito unilateral (devido apenas às figuras de autoridade, tais como docentes, pais, irmão mais velho etc.), é por meio da educação familiar ou escolar que promove o

respeito mútuo (Todos são dignos de respeito, tanto adultos como crianças) e a cooperação no grupo que, ao provocar a descentração do indivíduo egocentrado, leva-o a estabelecer relações de solidariedade com os demais. Enquanto a heteronomia reforça o egocentrismo, a cooperação é a base sobre a qual a autonomia se erguerá. As regras, então, não são aceitas mais como sagradas, necessitam de ser compreendidas quanto à sua necessidade, bem como a infração à mesma deve ser responsabilizada com sanções que reparem o prejuízo ocasionado. Essa responsabilização, que trata, diante das regras, adultos e crianças como iguais, leva o indivíduo a julgar a regra como legítima e as sanções, como justas. Ao invés de fazer sofrer a fim de traumatizar quem quebra a regra, as sanções por reciprocidade facilitam o juízo acerca do ato cometido, de forma que o infrator reflita sobre o alcance de seus atos. Piaget cita seis tipos de sanções por reciprocidade, as quais não aprofundaremos aqui, mas sugerimos ao leitor que se debruce sobre elas dada sua relevância para o embasamento das práticas pedagógicas da educação moral¹: sanção de exclusão (retirar do grupo o sujeito que compromete o trabalho coletivo para que entenda que está prejudicando os demais ou quando as crianças não querem brincar com o sujeito que as machuca ou trapaceia as regras do jogo etc.); sanção restitutiva (repor ou consertar um objeto danificado ou acolher e consolar um colega ofendido etc., reparando o dano causado); sanção de repreensão (dizer ao infrator sobre a gravidade de seu delito para que compreenda que sua atitude não será naturalizada ou aceita pelo grupo, que rompeu com o vínculo de solidariedade); sanção de reciprocidade simples (Fazer ao indivíduo exatamente o que ele fez, como não ajudá-lo numa tarefa depois que ele se recusou a ajudar a um colega); sanção de consequência natural (não brincar com a massinha de modelar porque não a guardou no pote e esta secou etc.) e sanção de privação (ser privado de usar um livro

1 O leitor é fortemente incentivado a se debruçar sobre as várias sanções, dada sua relevância para o embasamento das práticas pedagógicas da educação moral, consultando, por exemplo, Piaget, 1994.

porque o manchou, como ilustra o próprio Piaget, 1932/1994, p. 164). Daí a importância da construção coletiva de regras no ambiente escolar ou, quando da impossibilidade de sua criação, da justificação das regras já existentes:

(A criança) não chega a incorporar em sua personalidade uma lei *que não compreende internamente* e continua a ser dominada pelas tendências naturais de sua mentalidade. Só a colaboração entre crianças e a prática da discussão organizada dão a cada uma o significado da objetividade. (PIAGET, 1930/2003, p. 27, grifo nosso)

Se é fato que a moral autônoma se desenvolve nas relações sociais de afeto, a experiência dos conflitos entres estudantes pode ser uma oportunidade para que as crianças e adolescentes aprendam o respeito mútuo na atividade. Ao invés de serem interrompidos, os conflitos causados pela quebra das regras podem ser oportunidades para que os estudantes se tornem autônomos, desenvolvendo a solidariedade e a inclinação à justiça por meio das experiências vividas nesses episódios.

MÉTODO

Participantes

Os participantes foram selecionados mediante um convite feito em uma página de rede social, destinada a docentes da rede pública municipal de educação da cidade de São Paulo. A princípio, 13 pessoas (duas diretoras, quatro coordenadores pedagógicos e sete docentes) se voluntariaram. Todavia, como a construção de regras e as resoluções de conflitos deveriam ser realizadas entre docente e estudantes, gestores e coordenadores não foram selecionados. Para escolher os participantes, os critérios empregados foram: (a) a localização e o tamanho das escolas em que os docentes trabalhavam, uma vez que a literatura consultada (ROLIM, 2008)

indica que as maiores, localizadas em bairros de periferia de grandes cidades, são as que mais sofrem com a violência escolar; (b) a participação em dois encontros de estudo sobre a teoria piagetiana do desenvolvimento moral; (c) a realização de leituras indicadas; (d) o compartilhamento de dúvidas, descobertas ou observações por meio de aplicativo de celular, telefonemas ou e-mails; (e) a assinatura do documento de consentimento livre e esclarecido; (f) o preenchimento de um questionário de perfil; e, finalmente, (g) a concessão de uma entrevista ao final de dois meses. Assim, três docentes foram selecionados. Para assegurar sigilo quanto à identidade dos participantes, foram adotados pseudônimos escolhidos por eles. Desse modo, apresentamos Carlos, professor de educação física, docente há 23 anos, atuando na mesma escola há 19 anos; Macabeia, professora de língua portuguesa, lecionava para turmas de sextos e nonos anos; Theodora, professora de ensino fundamental I, formada no curso de magistério em nível médio (ensino técnico) e graduada em educação física, docente de turmas de primeiro e quarto ano do ensino fundamental I, nos turnos da manhã e da tarde.

Local

Os sujeitos participaram da pesquisa nas escolas em que atuavam como docentes: três escolas públicas municipais localizadas em diferentes bairros da zona leste da capital, que tinham em comum o fato de se situarem na periferia e terem grande porte (com cerca de mil alunos matriculados). Todas elas possuíam laboratório de informática, sala de leitura com amplo acervo de literatura, quadras poliesportivas, pátio, salas de professores, coordenadores, direção e salas de aula bem iluminadas, ventiladas e com mobiliário adequado. As paredes não apresentavam pichações e os vidros das janelas estavam preservados. A escola em que atuava a professora Macabeia se diferenciava por possuir, além desses espaços, três piscinas, pista de *skate*, teatro, cinema, biblioteca, *dois playgrounds*, sala de dança e de ginástica, área gramada com

bancos de jardim, para uso conjunto da comunidade moradora do entorno escolar, bem como de um Centro de Educação Infantil (CEI) e de duas Escolas de Educação Infantil (EMEI). Para que não fossem identificadas, cada escola foi denominada com a inicial dos participantes: escola C, T e M.

Procedimentos

Em cada escola, foi estabelecido contato com a equipe gestora, apresentando-lhe o projeto a ser realizado e pedindo-lhe anuência para que seu professor (o que tinha se voluntariado para participar do estudo) pudesse dele fazer parte e, em especial, apoio em termos de ceder uma sala para os encontros de formação e para a entrevista. Em seguida, foi feita a formação, em dois encontros de três horas. Os professores, a seguir, utilizaram os procedimentos orientados pela teoria piagetiana junto a seus alunos. Ao final, transcorridos dois meses da formação, foi feita, com cada participante, uma entrevista, para verificar como percebiam o processo para minorar a violência entre os alunos.

Instrumentos de coleta de dados

Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram: (a) comunicação por meio de mensagens de áudio e de texto (aplicativos de mensagens instantâneas em celular, telefonemas ou *e-mail*), de modo a possibilitar o acompanhamento dos professores ao longo do estudo; (b) entrevista com roteiro semiestruturado, com perguntas que permitissem compreender se a construção coletiva de regras e a mediação docente de conflitos entre alunos contribuíram tanto para a diminuição dos episódios de violência física e verbal na sala de aula como para a melhoria das qualidades das relações entre os estudantes; (c) questionário para conhecer o perfil dos participantes, de modo a identificar, em especial, a formação inicial e as feitas em serviço, além do tempo de experiência no magistério.

Os materiais utilizados foram: um computador e aparelho de Datashow, para apresentação de slides (nos encontros de formação); aparelhos de celular (para troca de mensagens); um caderno de anotações; um gravador; folhas contendo a autorização para realização da pesquisa e o Termo de Consentimento Livre e esclarecido.

Referencial de análise

Todos os relatos obtidos (seja via gravador, *WhatsApp*) foram gravados e transcritos e organizados em categorias *a posteriori*. O conteúdo de cada uma delas foi interpretado segundo o referencial teórico que inspirou o problema de pesquisa, buscando analisar se os resultados alcançados em realidades escolares diversas mostravam aproximações, distanciamentos ou, ainda, divergências. As respostas dadas aos questionários foram tabuladas e organizadas, para melhor descrever e compreender os participantes. O tempo de duração da coleta de dados foi de oito semanas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados coletados, para fins de análise, foram organizados em seis categorias, das quais discutiremos aqui: (1) ambiente escolar e tipos de violência; (2) a construção das regras; (3) as resoluções de conflitos; (4) os limites da prática².

Ambiente escolar e tipos de violência: “a escola é um espaço imoral”

As três escolas onde atuavam os docentes participantes pertenciam a uma mesma rede ensino, com características físicas e estruturais semelhantes, localizadas em bairros de periferia na zona leste da cidade de São Paulo. No entanto, elas eram muito diferentes entre si. A escola da professora Theodora era descrita

2 Para não incorrer em sínteses que resvalam para uma análise encurtada e demasiado simplificada da que foi produzida originalmente nessa pesquisa, optamos por tratar aqui apenas quatro dessas categorias, uma vez que o trabalho integral está disponível publicamente tanto na biblioteca da PUC-SP como em plataforma virtual da universidade.

como “muito organizada”, com forte atuação da gestão, no sentido de repreender e reprimir os comportamentos indesejáveis dos estudantes. As filas e a disciplina nos ambientes externos à sala de aula (como pátio, corredores e quadra) eram mantidas pelos inspetores de alunos e gestores. Apesar do ambiente ordeiro, o comportamento dos estudantes não eram os esperados:

Um xinga a mãe do outro, um bate no outro... (Há) Brigas, conflitos na participação dos trabalhos... De (vários tipos) xingar, ofender, de xingar a mãe (risos)... Vários! De todos os conflitos (comuns) em sala de aula, eu acho que não escapa nenhum! Todos aparecem, nenhum escapa! (THEODORA)

Já na escola onde Macabeia lecionava havia, ao contrário, uma ausência de regras: o horário de entrada e saída do turno escolar não era respeitado nem pelos estudantes, nem pelos docentes (que se demoravam, na volta do intervalo). Os próprios gestores, ao organizarem a saída dos estudantes, antecipavam o encerramento da última aula, para que os responsáveis pelo transporte escolar retirassem os alunos da sala na metade da aula, endossando um ambiente permissivo na unidade. Com ausência de regras eram comuns os comportamentos violentos, como o *cyberbullying*, a injúria racial, o assédio sexual, entre outros:

Não sei se estou responsabilizando demais a escola... Os tipos de conflitos (que nela ocorrem), eu acho que é porque não acontece nada: não acontece nada com quem passa a mão nas nádegas da menina; não acontece nada com quem chama o outro de macaco! [...] essas coisas se intensificam! E vão gerar os TOP 10 que a gente vê que os alunos de nono ano fazem... Você sabe o que é o TOP10? Eles pegam as fotos de algumas meninas da classe e vão atribuindo questões de cunho sexual: *essa se relacionou sexualmente com mais de 30 [garotos], faz sexo oral...* Eles montam um vídeo que circula pelas redes sociais. Há casos de alunas que

deixam de ir à escola e, como isso circula de forma veloz, não adianta ela sair da escola da rua de baixo e ir para escola da rua de cima, porque (a notícia) também já chegou à outra escola. É isso... Eu acho que essas são as duas questões principais: a escola provoca uma situação e omite-se em outra... E os conflitos tendem a crescer. Sabe aqueles comentários dos professores, no terceiro e quarto bimestre? - *Mas, olha, fulano era tão bonzinho no primeiro bimestre... Chegou à escola e já está se envolvendo em confusões, faz bagunça, já não faz mais lição.* Então, é essa fala, né? Na verdade, eu acho que essa escola tem um ambiente permissivo. (MACABEIA)

Pesquisadores piagetianos (DEVRIES e ZAN, 1998; ARAÚJO, 2003) apontam para a importância de que todo o ambiente escolar esteja comprometido com o projeto de educação moral para que crianças e adolescentes se desenvolvam moralmente. DeVries e Zan (1998) justificam essa posição dizendo que ambientes contraditórios podem fazer com que estudantes fiquem confusos quanto à validade das regras. Entretanto, a pesquisa coordenada por Menin (Org., 2014), com a participação de escolas nas cinco regiões do país evidencia que poucas delas realmente se consolidam como um ambiente de educação moral. 1062 escolas se voluntariaram a participar da pesquisa por meio de questionário por se identificarem como aquelas que tinham um projeto coletivo de educação para os valores morais. Além dos questionários, os dados coletados incluíram também visita dos pesquisadores às escolas que mais se destacaram. Das escolas com projetos considerados mais relevantes, concluiu-se que apenas 3% eram realmente ambientes bem sucedidos de educação moral. Mesmo nessas escolas, a adesão de todos os professores era difícil e a equipe gestora não necessariamente entendia a educação moral como parte da escola, mas como um projeto com início, meio e fim. Se pensarmos nas escolas brasileiras em sua complexidade, sabemos que se depender de que toda uma escola se constitua como um ambiente sócio-moral para

que os estudantes desenvolvam a moral, então admitiríamos que o presente estudo teria muito pouca aplicabilidade, uma vez que o mais comum seja justamente escolas onde docentes trabalhem isolados ou em pequenos grupos com os quais conseguem firmar alguma parceria (FULLAN e HARGREAVS, 2000; DEVRIES e ZAN, 1998). Isto sem contar quando a própria gestão carece de formação a respeito do tema, o que não é raro. Concordamos sobre a importância de toda a escola estar comprometida com a educação para os valores morais e acrescentamos que *é importante, mas não imprescindível*. O desenvolvimento moral não está restrito a essa condição, embora ela seja ideal.

A turma da professora Macabeia é um exemplo que contraria o ambiente “imoral”, conforme a mesma o adjetivou. Com o decorrer das práticas de respeito às regras construídas coletivamente e com a criação de um ambiente de cooperação entre os estudantes da turma do sexto ano, eles passaram a questionar situações que consideravam injustas na escola. Uma delas foi o caso em que, por falha da organização escolar por parte da gestão, a turma foi a única de toda a escola que não foi à piscina depois de um longo tempo desse espaço estar fechado para reformas. Indignados, buscaram a professora Macabeia para mediar o diálogo entre eles e a gestão. O que se sucedeu foi que a vice-diretora foi até a sala de aula e, por meio do diálogo, a situação foi resolvida e a turma teve seu direito de fazer uso da piscina garantido. Poderíamos aprofundar aqui a importância do sentimento de confiança na professora Macabeia como mediadora e do sentimento de indignação na formação do senso moral (LA TAILLE, 2006), mas queremos nos ater ao fato de que, ao invés de se conformarem com o ambiente, os estudantes podem começar a questionar e buscar meios para sua transformação. Para citar outro exemplo concreto de grupo de estudantes que, ao invés de terem o desenvolvimento moral comprometido, agiram contra a incoerência no espaço escolar: garotas de uma escola pública em São Paulo se posicionaram contra as posturas sexistas de um dos gestores. O que começou com denúncias por meio de cartazes so-

bre a naturalização do assédio cometido por alunos adolescentes contra as alunas, foi se organizando a ponto de, autonomamente, o grupo formar o Movifem, um coletivo feminista estudantil que não só passou a visitar outras escolas para discutir formas de opressão contra a mulher, como ganhou visibilidade pelo prêmio de primeiro lugar no concurso “Educação em direito à memória e à verdade nas escolas”, da Secretaria Municipal de Direitos Humanos da Cidade de São Paulo (SÃO PAULO, 2016, p. 126). Portanto, a boa notícia para aqueles docentes que queiram iniciar essa empreitada e não têm apoio em suas escolas, é que os estudantes podem vir a desenvolver a moral mesmo em escolas que contrariem o ambiente sócio-moral construído em suas turmas em suas salas de aula, como é o caso dos alunos do sexto ano da professora Macabeia e das estudantes do Movifem. O agir solitário pode ser um ponto de partida para a busca de parcerias com outros docentes e até mesmo com a gestão escolar, com vistas ao “contágio” de toda a escola para a construção de um ambiente sócio-moral.

A construção das regras: “Moral é um agir, não é só formulação verbal”

A situação inicial, antes das práticas propostas na formação dada aos participantes, gerava muita insatisfação nos docentes: o planejamento não se efetivava em razão do comportamento dos estudantes que implicavam uns com os outros, provocavam-se mutuamente, brigavam, corriam pela sala, mexiam no celular, deixavam de participar das atividades para conversar... Tudo isso comprometia o bom andamento da aula. Mesmo com as broncas e advertências orais, os alunos voltavam a cometer os mesmos erros. Convencidos da necessidade de regras, os docentes iniciaram seu processo de construção junto as suas turmas. Diferentemente do suposto, a elaboração de regras não foi a parte mais difícil, uma vez que, em geral, as crianças e os adolescentes respondem positivamente ao convite de participarem das decisões que dizem respeito a suas vidas na escola. A parte árdua está no cumprimento das regras e na aplicação de sanções de reciprocidade para quem as quebra.

Foi possível notar o desconforto sentido pelos docentes para fazerem uso de sua autoridade por meio da cobrança de cumprimento às regras. Nas primeiras semanas, os docentes se mostraram cansados e contrariados com a frequência com que tinham que lembrar aos estudantes o acordado: “[...] *Uma das minhas dúvidas é que me sinto, o tempo todo, dando advertência oral, dando bronca, dando sermão... Do tipo: - Está vendo? Vocês que criaram as regras! E agora não estão obedecendo! Estou me sentindo um pouco idiota...*” (MACABEIA). Esse desconforto parece ter como “pano de fundo” certa confusão entre autoridade e autoritarismo (DAVIS e LUNA, 1991), a qual os levava a tratar como sinônimos aspectos distintos, incorrendo em erro por omissão, típico da postura *laissez faire*. Enquanto o autoritário não escuta os estudantes, exerce seu poder por meio da imposição e o mantém via coação, o professor que faz uso de sua autoridade é aquele que fortalece o ambiente democrático por ouvir os estudantes e por se fazer ouvir, por tomar decisões acordadas, a fim de estabelecer um ambiente de cooperação. O diálogo é vital para que os estudantes compreendam as decisões tomadas e a necessidade de apoiá-las para o estabelecimento de um clima positivo e afável da sala de aula.

Com a insistência dos docentes, os estudantes foram compreendendo a legitimidade das regras: “*a princípio, estava achando que não estava surtindo efeito. Demandava um tempo e, aí, eu estava achando que eles não estavam entendendo. Aí... Assim... Foi passando o tempo e eu acho que eles já foram entendendo mais, já foram respeitando mais*”. (THEODORA). Uma vez legitimadas, os estudantes passaram a zelar pelas regras, denunciando os colegas que a quebravam. Esse tipo de comportamento, ao invés de ser encarado pelo docente como “fofoca” ou indelicadeza por parte de quem cobra o cumprimento da regra, deve ser visto como sinal de que um clima de cooperação começa a ser estabelecido na sala. Dito de outra forma, ao assim agirem, os estudantes estão reafirmando que a regra serve para todos, que “*todos são iguais diante dela*”.

De fato, quando o grupo zela pela regra é porque reconhece sua autoridade (MACEDO, 1994). Por outro lado, seu não cumprimento gera o sentimento de injustiça entre os alunos. Daí a importância de, ao invés de aplicar punições arbitrárias, recorrer às sanções por reciprocidade: compreendendo o alcance de seus atos e sendo por eles responsabilizado, o sujeito pode reparar o mal cometido e, assim, vir a desenvolver a noção de justiça, fundamental para a autonomia moral. O professor Carlos, lançando mão da sanção de exclusão, disse que comunicou a um aluno que costumava machucar os outros durante os jogos na educação física, que se fosse preciso, o retiraria do jogo, para que ele nem se ferisse e nem ferisse os demais: - [...] *Ele precisava perceber que atrapalhava os outros. Eles foram, brincaram direitinho, deixei-os brincando sozinhos, eu só olhava* (CARLOS). A professora Macabeia também deu um depoimento empolgado, ao perceber que a sanção por reciprocidade levou um estudante, que batucava na mesa durante as rodas de leitura, a participar da atividade, respeitando as regras e interessando-se pela proposta. Concluiu ela: [...] *E é bem o que o texto do Yves de La Taille fala: a moral é um agir, não é só formulação verbal... Não é só formulação verbal, né?* Confirmou-se, na prática, a proposição piagetiana de que punições severas são desnecessárias para haver respeito à lei:

Basta que a ruptura do elo social, provocada pelo culpado, faça sentir seus efeitos; em outras palavras, basta pôr a funcionar a reciprocidade [...], para que o indivíduo se sinta isolado e deseje, ele próprio, o restabelecimento das relações normais. (PIAGET, 1932/1994, p. 162)

Com empenho e paciência, os primeiros resultados foram aparecendo: a professora Macabeia que, no início do ano letivo, abandonara um projeto de leitura com os estudantes por causa da indisciplina e de episódios de violência, retomou-o e conseguiu concluí-lo, com os estudantes apresentando peças teatrais a partir

das leituras feitas. Os três docentes avaliaram que os alunos passaram a cooperar entre si, possibilitando a organização da turma para trabalhos em grupo, rodas de conversa, atividades ao ar livre. Disseram ter notado, também, uma maior concentração durante as atividades escolares.

As resoluções de conflitos: “Por alguma razão, a gente achou: ‘agora, daqui para frente, é o paraíso! E não foi, né’?”

Antes dos encontros de formação, os docentes não mediavam os conflitos para resolvê-los. Quando os estudantes se desentendiam e se agrediam verbalmente, eram interrompidos e silenciados. Nem mesmo suas queixas sobre provocações ou violências sofridas eram ouvidas. Os docentes também usavam de ameaças: enviavam bilhetes comunicando o mau comportamento às famílias; mandavam o estudante ir até a direção; convocavam os responsáveis para vir à escola, conversar com os gestores etc. A advertência verbal era a única forma de comunicar aos estudantes a gravidade de seus atos. Todavia, Piaget (1930/1996) alerta que esse tipo de intervenção não surte o efeito desejado porque é por meio das relações com os outros que as crianças e adolescentes se autorregulam e conseguem manter controle sobre seus comportamentos. Conflitos são inerentes às relações humanas e é por meio da experiência de resolver os próprios conflitos que se chega à autonomia moral.

A primeira experiência de mediação ocorreu com a professora Macabeia. Ela se ausentou por alguns minutos para ir à sala ao lado para comunicar algo sobre os livros de matemática para a professora dessa disciplina. Esse curto espaço de tempo foi suficiente para que, ao retornar, encontrasse dois estudantes brigando. Ela fica ansiosa, pois era a primeira vez que colocaria em prática a teoria estudada: “É agora! É agora que eu preciso mediar!”. E essa primeira mediação foi avaliada por Macabeia como “*um fiasco sem fim*”. A docente chamou os dois envolvidos até a frente da sala e colocou-os frente a frente, diante de toda a turma que, em

silêncio, os observava. “*Vamos ver agora como vai ser? E eu... fiquei travada. Percebi que os dois também ficaram, sabe? Aí eu não consegui insistir. [...] não dava pra fazer isso hoje. Então não rolou*” (MACABEIA). Essa mensagem de áudio foi respondida dizendo que o conflito pertencia somente aos envolvidos e apenas nos casos em que toda a sala estivesse indiretamente ou diretamente envolvida, a professora deveria conversar com todos ou, se necessário, fazer assembleias para tomar decisões coletivas, do interesse de todos. No dia seguinte, houve um novo episódio, na mesma turma. Um estudante negro foi provocado por um estudante de pele e cabelos claros, que o chamou de forma discriminatória: *Negueba* e *Curupira*. A professora e o restante da turma estavam envolvidos em uma atividade e, assim, Macabeia ouviu o comentário, mas não reagiu de imediato. Decidiu esperar pelo fim da aula de 45 minutos, para dialogar com os dois. Pediu permissão à professora da aula seguinte para retirá-los da sala e fazer a intervenção:

Pedi para o Rodrigo dizer como ele se sentia quando o Edgar o chamava de *Negueba* e ficava provocando-o. E ele disse: - *Estou acostumado: quando eu estudava em outra escola, sempre falavam isso de mim, sempre me zoraram, sempre riram de mim*. E essa foi uma informação que eu não tinha e, naquele momento, me deu um negócio! Gente! Isso é muito importante! Porque eu fiz uma só pergunta, sobre como o Rodrigo se sentia. E ele trouxe algo que não dizia respeito ao Edgar, mas ao que ele vivia... E que era muito mais difícil, né? Foi superpesado ouvir isso! Eu tive vontade de chorar, de abraçar, de beijar o Rodrigo. Aí, eu perguntei: - *E o que você sente quando isso acontece?* Aí, tive que ensinar ele falar e pedi que olhasse para o Edgar, enquanto estivesse falando. E eu insisti para que ele fizesse isso e ele, uma hora, virou para o Edgar e disse: - *Eu fico triste, quando você faz isso!* E, daí, eu perguntei para o Edgar como ele se sentia e porque ele fazia isso com o Rodrigo. Ele deu uma enrolada, tal. Depois, eu fui insistindo, fui pressionando. Ainda tinha hora em que

eu tinha dúvidas: era como se eu estivesse deixando para o Edgar uma única opção, que ele tinha que falar alguma coisa. Era como se eu dissesse: - *Você precisa dar um nome para isso que você faz!* Aí, ele encheu os olhos de lágrimas. E eu estava com muito frio na barriga, porque você não sabe onde aquilo vai dar e está mexendo em um lugar que... Meu Deus! Eu não sei explicar! Foi forte, sabe? Aí, ele pegou e disse: - *Eu sou um idiota!* Aí, eu disse: - *Então, você era!* *Você não é mais!* Aí, eles se desculparam. Desculpam-se, não: o Edgar se desculpou com o Rodrigo. [...] E eu pedi para ele falar para o Rodrigo o que ele ia fazer dali para frente. E ele: - *Não vou mais fazer isso!* E eles foram embora juntos. E eu achei o máximo! Achei que a vida era linda e que tudo isso era perfeito... E por que eu nunca fiz isso antes? Depois disso, eu nunca mais vi nada do tipo! Nunca mais vi situação desse tipo. [...] Eu nunca mais vi o Edgar fazendo isso. Então, eu fiquei bem contente: percebi a potência dessa mediação. (MACABEIA)

Essa segunda e rica experiência de mediação de conflito é comovente por dois motivos: primeiro, pelo fato de um garoto de onze anos ter vivenciado discriminação racial desde que ingressara à escola (na educação infantil) e silenciar perante esse tipo de violência: *Estou acostumado, sempre riram de mim*. As violências verbais sofridas pelos estudantes podem ser respondidas de várias formas, mas as mais comuns são: reagir com outras agressões verbais, que vão se estendendo até passar à agressão física; denunciar, ao docente, as provocações ou agressões verbais, na expectativa de que ele venha a interferir e colocar nelas um ponto final (embora, claro, o professor possa também se omitir diante da situação, silenciando as partes para interromper o conflito); manter-se em silêncio, por não ter expectativa de que a injustiça sofrida será reparada. Submeter-se à situação de injustiça, sem se indignar parece ser o extremo oposto do que a escola deveria ensinar, pois o inconformismo é também um meio importante de promover mudanças.

Desse silêncio que abriga sofrimento podem decorrer prejuízos à autoestima ou mesmo transtornos mentais, como a depressão que, em casos mais graves, enseja automutilação ou suicídio. Não é fácil pensar que esse garoto do 6º ano tenha passado tantos anos na escola e “sempre” tenha passado por isso.

A escola tem, tal como as outras instâncias, o dever de proteger a criança e o adolescente, não lhe sendo facultativo omitir-se diante da violência contida nas discriminações raciais, homofóbicas e misóginas dentre tanta outras, episódicas ou recorrentes, como é o caso do *bullying*. Daí ser de fundamental importância a formação ética e política do professor. Foi justamente por compreender que insultos raciais não são brincadeiras, nem são fáceis de suportar. O racismo constitui um problema sério, que precisa ser enfrentado com vigor. E foi isso que a professora soube quando se posicionou e mediou o conflito. Se sua concepção fosse consonante com o mito da democracia racial, cuja ideologia afirma que o povo brasileiro é mestiço e, portanto, que não há aqui racismo, a violência sofrida por Rodrigo teria sido naturalizada. Macabeia, além de mediar, construiu práticas pedagógicas que dão visibilidade à cultura negra, indígena e popular em suas aulas, em conformidade às Leis 10.639 (BRASIL, 2003) e 11.645 (BRASIL, 2008).

O segundo aspecto a ser analisado nesse episódio é o fato de o agressor ter chorado ao perceber que sua vítima sofria, ou seja, a experiência de mediação possibilita a humanização da vítima como de seu agressor. Edgar, não sabendo nomear o que sentia, reconheceu e pode sentir as consequências de seu ato: “*Sou um idiota!*”. La Taille (2006) menciona que o sentimento de vergonha (diferente do sentimento de culpa, que leva o sujeito a se sentir mal por uma falta cometida) promove vergonha do que se é: “a vergonha, portanto, refere-se ao eu. Quem sou eu? Eis a pergunta que o envergonhado faz” (LA TAILLE, 2006, p. 135). Edgar sentiu *empatia*, legitimando o sofrimento de Rodrigo, *vergonha* por ser o causador dessa dor e *desejo de não mais se agir assim*. E seu modo de agir realmente mudou, passando a tratar o colega com respeito.

No entanto, nem todos os casos de mediação foram bem sucedidos:

Por alguma razão, a gente achou “Agora, daqui pra frente, é o paraíso”! E não foi, né? [...] Eu estava querendo mediar conflitos, lembrar a sanção, lembrar a regra, dar aula, garantir os conteúdos... Eu queria fazer tudo isso e eu não estava dando conta! Foi supercansativo, isso para mim! (MACABEIA).

Esses casos merecerem uma análise específica e serão tratados na categoria “Limites da prática”.

As experiências de mediação que se seguiram permitiram aos três docentes estreitarem o vínculo com os estudantes, criando, em sala de aula, um clima de confiança e cooperação. Ao saber que suas queixas seriam ouvidas, os alunos deixaram de tentar resolver conflitos por meio de agressões e passaram a pedir a intermediação dos professores. Posteriormente, alguns estudantes chegaram mesmo a não ver necessidade de mediação, resolvendo sozinhos os conflitos que surgiam, sem a ajuda dos professores. Mesmo com algumas dificuldades, os participantes avaliaram como positiva a prática de resolução de conflitos, por entenderem que ela levou a uma diminuição dos episódios de violência entre os estudantes, melhorando sensivelmente a qualidade da interação social.

Os limites da prática: “Preciso entender que não é um problema só meu, precisamos de políticas públicas, de estrutura”

Esta categoria de análise é, a nosso ver, uma das mais importantes dessa pesquisa. De fato, são variadas as pedagogias que, praticadas na escola, contribuem com a melhoria na qualidade das aprendizagens. Há, inclusive, revistas brasileiras direcionadas à educação básica, que discutem os mais inovadores métodos de ensino. No entanto, com a mesma rapidez com que se disseminam, são substituídos por outras novidades e desaparecem. Ora, o velho sendo superado pelo novo é, para a dialética, o destino de todo

o conhecimento. Nós, os dialéticos, reafirmamos as palavras de Engels (1877/2005, p. 92): “Nada há de definitivo na dialética [...] ela apresenta a caducidade de todas as coisas [...]”. Mas pedagogias da moda não tratam desse aspecto: nelas, o novo vem sendo substituindo pelo novo em uma velocidade que impede os saltos qualitativos preconizados nas superações dialéticas. Então, muito provavelmente, esses modelos práticos acabam sendo abandonados pelos docentes na ausência de teorias norteadoras mais sólidas e – e esse é o foco da discussão desta categoria de análise – pelo fato de não serem discutidos os limites, os nós da prática que, necessariamente, levariam à revisão da teoria e da prática.

Há pelo menos duas interpretações possíveis da teoria-prática: a dogmática e a dialética. Esse exercício da práxis³ (A relação teoria-prática como unidade indissolúvel) tem fundamental importância para aqueles que pensam a educação dialeticamente. Se dogmáticos, tanto podemos ignorar os nós ou limites da teoria para reafirmá-la como verdade ou desconsiderá-la por conceber que uma coisa ou é verdadeira ou é falsa; que se há contradições então não é uma teoria verdadeira. Para além desse pensamento dicotômico verdade-mentira, isto ou aquilo, há o pensamento dialético: as contradições são o que há de mais importante no movimento da práxis, pois é por meio delas que é possível compreender o que precisa ser revisto na teoria-prática e dar um passo adiante no que concerne os conhecimentos teóricos, seja em sua aplicabilidade. Uma leitura dialética da práxis aqui discutida, ou seja, a análise crítica da teoria-prática a partir justamente das contradições encontradas pode ser um caminho de superação, de reinvenção da práxis. Se a objetividade da escola pública impõe limites à teoria, ou seja, se nega alguns de seus aspectos (no sentido dialético da negação) há que se pensar “novas formas a partir do velho” (KONDER, 1991, p. 47), e, buscando incorporar o antigo, ou seja, conservando os

3 O conceito de práxis que orienta esse trabalho é o materialista histórico dialético, que concebe pensamento e ação como uma unidade dialética (VÁZQUEZ, 1977): a prática é orientada por uma teoria que, por sua vez, é revista na atividade prática-crítica, em um ir e vir de reflexão e análise sobre ambas as dimensões.

aspectos em que teoria e prática não são contraditórias, aprofundar a compreensão do fenômeno aqui discutido para transformação da realidade. Cabe um parêntese: o fato de a teoria piagetiana não ser identificada como dialética não nos impede, obviamente, de fazer uma leitura dialética da teoria-prática a partir dos resultados obtidos nesta pesquisa. Pois é a leitura dialética que permite apreender, quando se analisam processos e não resultados, as contradições internas, o movimento do fenômeno estudado em sua totalidade (social), sem isolar suas partes ou fragmentar o todo.

Assim, à pergunta “Houve melhoria nas relações entre os estudantes e diminuição dos episódios de violência por meio dessas práticas?”, a resposta foi afirmativa. Essa melhoria foi evidenciada rapidamente pelos professores, ao longo do processo de construção de regras e mediação de conflitos. Todavia, no decorrer desse trabalho nem sempre a práxis se efetivou como o idealizado e isso por alguns motivos. O primeiro deles diz respeito às contradições vividas no cotidiano docente. Segundo Marx e Engels (1845/2007, p. 36), a contradição pode ser compreendida como um conflito entre a atividade profissional, as relações sociais existentes e a consciência. Mas, nos casos específicos aqui apresentados, mesmo que o docente “imagine uma coisa diferente da práxis existente”, ele terá que lidar com as contradições que se criam entre sua própria consciência e a realidade. A violência na escola é apenas UM dos problemas enfrentados pelos docentes na escola. Esses professores lecionam para turmas de 35 alunos, em média, com diferentes níveis de conhecimento escolar, alguns deles, inclusive, ainda não alfabetizados, no ensino fundamental II. Todos os estudantes precisam ser avaliados e acompanhados para que lhes sejam garantidos seus direitos de aprendizagem. Theodora mencionou sofrer muito por não conseguir dar atenção individualizada, todos os dias, aos alunos com mais dificuldades. Segundo ela, essa situação a leva a ter crises de choro ao final do dia, em sua casa:

Eu me puno muito, muito, muito. [...] São 35! 35 frequentes! E eu também sou frequente, eu não falto!

Até minhas folgas eu desmarco! Eu preciso entender que não é um problema só meu, que precisamos de políticas públicas, de estrutura. E pra eu entender? Difícil, amiga, difícil... (THEODORA)

Tanto a Constituição Federal quanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação mencionam que a educação pública tem como princípio a garantia de boa qualidade. Admitindo que o número de estudantes por sala esteja relacionado ao desempenho escolar (INEP, 2013) no relatório da Conferência Nacional de Educação (CONAE) DE 2014 (MEC, 2015) consta que o ideal é reduzir o limite estudantes por turma para 20 no ensino fundamental e 25 para o ensino médio. Além do número de alunos, às vezes as salas de aula estão localizadas próximas a pátios ou quadras, de modo que os barulhos externos aumentam o estresse na sala de aula. Segundo Leme (2004), aspectos ambientais, como o excesso de calor, de ruído, de excesso ou falta de luz contribuem, dentre outros, para uma maior tensão em sala de aula e, conseqüentemente, para um aumento de comportamentos violentos. A essas contradições vividas no cotidiano da docência há que se acrescentar também o cansaço, bastante citado pelos participantes da pesquisa como algo limitador da prática de mediação de conflitos. Apesar de a expressão “cansaço” ser imprecisa (uma vez que qualquer trabalhador tende a se denominar ‘cansado’), pesquisas (CODO, 1999; REIS et al, 2006) indicam que muitos docentes padecem de exaustão emocional, cansaço físico e esgotamento, situação que leva, com frequência, ao adoecimento e ao absenteísmo, algo que destrói todo e qualquer projeto pedagógico. Houve, também, ocasiões em que os participantes interromperam os conflitos entre os estudantes por não terem disposição para mediá-los, tão exaustos disseram estar.

No processo dessa pesquisa, foi possível perceber que estudantes com comportamento inadequado tendiam a ter algo em comum: eram mais frequentemente analfabetos, viviam em situação de vulnerabilidade social e de pobreza material extrema. Isso

foi aparecendo aos poucos, nas três escolas. Como a metáfora do poema de Brecht (1966, p. 155), “do rio que tudo arrasta se diz que é violento, mas ninguém diz serem violentas as margens que o comprimem”, é possível estabelecer uma relação entre desigualdade social e comportamentos inadequados. A violência era vivida na escola e fora dela por esses meninos, pois viviam em situação de exclusão e humilhação: não participavam do universo letrado, não usufruíam das *benesses* da sociedade de consumo. Sem cair equivocadamente no silogismo “*se a miséria produz violência, logo, pessoas muito pobres tendem a ser violentas*” – do qual decorrem preconceitos como o “*medo de favelados*” e as ideologias higienistas (ANTUNES, 2004) – há que se relacionar à violência não a pobreza e, sim, às desigualdades sociais (ROCHA, 2004). Muitos adolescentes e jovens que são submetidos à invisibilidade social buscam reconhecimento por meio do comportamento violento (CASTRO e AQUINO, 2008). Nas palavras de Freire (1981, p. 71), “[...] inauguram a violência os que oprimem, os que exploram, os que não se reconhecem nos outros [...]”. Essa grande violência, a desigualdade social, não pode ser, obviamente, solucionada pela escola. Da mesma forma, as práticas de construção coletiva de regras e mediação de conflitos não podem ser suficientes para a melhoria do clima escolar. Nesse sentido, o que cabe, então, à escola? Tal como vemos, ela pode atenuar os sentimentos de exclusão e invisibilidade por meio de ações que promovam maior participação dos estudantes e da comunidade em seu interior: contar com grêmios estudantis, conselho de escola, projetos (com remuneração docente) no contraturno escolar e aos finais de semana, com atividades artísticas, culturais e esportivas (ABRAMOVAY, 2001) que auxiliam muito a construir um clima de cooperação e um sentimento de pertencimento da comunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi possível concluir, com base nos resultados obtidos na pesquisa, que as práticas de construção de regras e resolução de conflitos

contribuem na diminuição dos episódios de violência entre estudantes. Entretanto, verificaram-se limites à prática fundamentada na teoria piagetiana. Tais limites estão relacionados com as contradições do cotidiano escolar e a questões sociais maiores, de ordem político-econômica. Entendendo que diante desses percalços a escola pode escolher entre se conformar ou pensar caminhos de superação, não há como endossar visões imobilistas. Portanto, se é pelo exercício da práxis que teorias ideais entram em contradição com a objetividade das condições reais da escola, é importante que os educadores se atenham a esse movimento da contradição, pois é por seu intermédio que os nós teórico-práticos são mais bem compreendidos, permitindo delinear meios de desatá-los. Há, diante da escola brasileira, o duplo desafio de lutar por políticas públicas que deem respostas a essas contradições e de repensar a teoria de desenvolvimento moral, para que não se perca de vista a totalidade (social) onde escola e seus atores estão inseridos, nem as diversas mediações que os constituem. Daí a importância de novos estudos nessa direção.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M.; RUA, M. G. **Violência nas escolas**. Rede Pitágoras. Versão Resumida. Brasília: UNESCO Brasil, 2001.

ARAÚJO, U. F. **O ambiente escolar e o desenvolvimento do juízo moral infantil**. In: Cinco estudos de educação moral. Trad. Maria Suzana Stefano Menin. 3ª ed. São Paulo: Casa do psicólogo, 2003.

ANTUNES, M. A. M. **Psicologia e educação no Brasil: um olhar histórico-crítico**. In: MEIRA, M. E. M.. ANTUNES, M. A. M. *Psicologia escolar: teorias críticas*. São Paulo: Casa do psicólogo, 2003.

ANTUNES, M. A. M. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília: Congresso Nacional, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em 15 mar 2019.

BRECHT, B.. **Poemas e Canções**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.

- CASTRO, J. A.; AQUINO, L (Orgs.). **Juventude e políticas sociais no Brasil**. Brasília: IPEA, 2008. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_1335.pdf. Acesso em: 10 ago 2019.
- CODO, W. (Org.). **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- DAVIS, C. L. F. LUNA, S. A questão da autoridade docente. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 76, fev. 1991.
- DEVRIES, R. ZAN. B. **A ética na educação infantil: o ambiente sócio moral na escola**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- ENGELS, F. **Anti-Duhring**. Trad. Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2005.
- FREIRE, P. **A Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- FULLAN, M. HARGRAVES, A. **A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade**. 2ª edição – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- INEP. **Resultados do Censo da Educação Superior 2013**. Brasília: INEP/Ministério da educação, 2014.
- LA TAILLE, Y. **Limites: três dimensões educacionais**. São Paulo: Ática, 2002.
- LA TAILLE, Y. **Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- LA TAILLE, Y. **Moral e Ética: uma leitura psicológica**. **Psicologia: teoria e pesquisa**, Brasília, v. 26, n. spe, p. 105-114. 2010.
- LEME, M. I. S. Resolução de conflitos interpessoais: interação entre cognição e afetividade na cultura. **Psicologia reflexão e crítica**, Porto Alegre, n.17, v. 3, p. 367-380, s/d, 2004.
- MACEDO, L. **Ensaio construtivistas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.
- MACEDO, L. **Disciplina é um conteúdo como qualquer outro**. Entrevistado por Márcio Ferrari. São Paulo: Nova Escola, ago. 2005.
- MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Trad. Rubens Enderle, Nélio Schneider e Luciano Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.
- MEC. **CONAE 2014: Documento final**. Brasília: Ministério da educação, 2015. Disponível em: <http://conae2014.mec.gov.br/noticias/500-fne-apresenta-documento-final-da-conae-2014>. Acesso em: 06 de dezembro de 2016.
- MENIN, M. S. S. **Autonomia e heteronomia às regras escolares: observações e entrevistas na escola**. Dissertação de Mestrado, São Paulo: Universidade de São Paulo, 1985.

MENIN, M. S. S. A educação moral hoje visa a formação autônoma e não a obediência. *Nova Escola*, São Paulo, n 257, Nov 2012. . Entrevista concedida a Ana Lúcia Scachetti.

MENIN, M. S. S. BATAGLIA, P. U. R. ZECHI, J. A. M., (Orgs.). **Projetos bem-sucedidos de educação em valores**. São Paulo: Cortez, 2014.

PIAGET, J. **Para onde vai a educação?** Trad. Ivette Braga. Rio de Janeiro: José Olympio, 1974.

PIAGET, J. **O juízo moral da criança**. Trad. Elzon Lenardon. 4^a ed. São Paulo: Summus. 1994.

PIAGET, J. **Cinco estudos de educação moral**. Trad. Maria Suzana Stefano Menin. 3 ed. São Paulo: Casa do psicólogo, 2003.

ROCHA, S. **Desigualdade - e não a pobreza - aciona a violência**. Folha de São Paulo. Entrevista concedida a Pedro Soares. 18 abr. 2004. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff1804200407.htm>. Acesso em: 9 de dezembro de 2016.

REIS, E. J. F. B. et al. Docência e exaustão emocional. **Educação & Sociedade**, Campinas, n.94, v.27, p. 229-253. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a12v27n94.pdf>. Acesso em: 09 de dezembro de 2016.

ROLIM, M. (Coord.). **Mais educação, menos violência: caminhos inovadores do programa de abertura das escolas públicas nos fins de semana**. Brasília: UNESCO, Fundação Vale, 2008.

SÃO PAULO. Secretaria municipal de educação. **Diário Oficial do Município**, n. 61. 20 out. 2016, p. 216.

VÁZQUEZ, A. S.. **Filosofia da práxis**. 2^a ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1977.

VINHA, T. P. **Os Conflitos interpessoais na relação educativa**. Tese de Doutorado. Unicamp, Faculdade de Educação: Campinas, 2003.

DIMENSÃO SUBJETIVA DA EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL NA ESCOLA

Maria de Fátima Gomes da Silva
Wanda Maria Junqueira de Aguiar

INTRODUÇÃO

A Educação Alimentar e Nutricional (EAN) é considerada atualmente uma importante estratégia para a promoção da alimentação saudável dentro do contexto da realização do Direito Humano à Alimentação Adequada (DHAA) e da garantia da Segurança Alimentar e Nutricional (SAN). Historicamente, essa temática passou por progressivas mudanças no que diz respeito a conceitos, pressupostos, enfoques teóricos, indicações de práticas desde que começou a ser pautada e pesquisada como objetivo de intervenção do Estado Brasileiro até os dias atuais (VALENTE, 1986; LIMA, 1997; LIMA, 1998; VASCONCELOS e BATISTA FILHO, 2011; BEZERRA, 2018).

No período governamental iniciado em 2003, novas políticas relacionadas à alimentação e nutrição foram estabelecidas, entre elas, destaca-se o Programa Fome Zero. A partir de então, as ações relacionadas à segurança alimentar e nutricional foram colocadas no centro de uma política de desenvolvimento que tinha como objetivo garantir quantidade, qualidade e regularidade no acesso à alimentação para toda a população brasileira (SILVA; BELIK; TAKAGI, 2010, p.41).

Dentro desse contexto de mudanças, no âmbito do Programa Fome Zero, está a publicação do Marco de Referência de Educação

Alimentar e Nutricional para Políticas Públicas, lançado em 2012. Esse documento traz consigo a articulação entre as dimensões alimentar e nutricional, ultrapassando a visão estritamente biológica e distanciando-se da dicotomia entre nutrição e alimentação sustentada de forma hegemônica pela Ciência da Nutrição. Essa mudança de paradigma trazida pelo documento atenta para necessários rigor e coerência dirigidos tanto para as ações de EAN a serem realizadas quanto para as pesquisas que visem socializar essas experiências (BRASIL, 2012).

No que tange à Educação Alimentar e Nutricional escolar, que foi o foco da presente pesquisa, observa-se que as publicações científicas são escassas e aquelas presentes são fundamentadas em estudos epidemiológicos de intervenção que não são sensíveis aos componentes subjetivos inerentes ao campo da educação (RAMOS, AMPARO-SANTOS e REIS, 2013, p. 2150).

O panorama exposto sinaliza a importância de se ampliar a compreensão da Educação Alimentar e Nutricional, tendo como ponto de partida as significações dos docentes das escolas sobre esse tema. A partir da análise das significações dos professores envolvidos na pesquisa e da articulação das mesmas com as diversas mediações existentes, não só na instituição escolar, mas na realidade social, acredita-se ser possível oferecer elementos que possam ampliar a compreensão da EAN no âmbito escolar, rompendo com a dicotomia Alimentação e Nutrição.

Nessa perspectiva, o presente estudo teve como objetivo geral apreender a dimensão subjetiva da EAN em escolas públicas municipais a partir das significações dos professores. Como objetivos específicos estão: apreender como os professores significam a EAN; analisar *se* e *como* a EAN é praticada nas escolas pesquisadas; compreender quais são as dificuldades e/ou os impedimentos que determinam as práticas da EAN nas escolas; discutir as possibilidades de inserir a EAN como tema transversal e interdisciplinar no currículo escolar.

Como anunciado nos objetivos específicos, entende-se como essencial a apreensão das significações, historicamente constituídas, dos sujeitos. Elas revelam elementos constitutivos importantes, no caso, da dimensão subjetiva da EAN nas escolas pesquisadas. No entanto, destaca-se que para que se faça referência à dimensão subjetiva deste fenômeno, torna-se necessário articular dialeticamente tais significações às múltiplas objetivações presentes na escola e que constituem sua dimensão subjetiva, na forma de regras, projetos, propostas pedagógicas que, sem dúvida, configuram-se em elementos explicativos para a apreensão da dimensão subjetiva, no caso, da EAN.

Tendo em vista esses objetivos, procurou-se estabelecer interface do campo da Alimentação e Nutrição com Psicologia Sócio-Histórica (PSH) como norteadora da fundamentação teórico-metodológica que, ancorada no Materialismo Histórico e Dialético (MHD), concebe o ser humano como ativo, social e histórico que, através de sua ação, transforma e é transformado pela realidade (BOCK, 2011).

A FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

Ao reconhecer a subjetividade como histórica, a Psicologia Sócio-Histórica afirma que, a partir dela, pode-se conhecer uma determinada realidade como multideterminada, contraditória, não linear, não aparente, não imediata, mas mediada e constituída na relação dialética com a objetividade, que é material e social, dinâmica essa que constitui a Dimensão Subjetiva da Realidade, como expressa Gonçalves (2010):

Considerar a Dimensão Subjetiva significa considerar os aspectos psicológicos, integrados como subjetividade de sujeitos históricos, vivendo condições históricas concretas e agindo a partir delas; por isso tais aspectos psicológicos se espraiam para além do sujeito individual, constituindo os fenômenos da re-

alidade que constituem os indivíduos. (GONÇALVES, 2010, p. 28)

Dentro desse contexto, é importante destacar que a PSH carrega consigo a possibilidade de crítica: pelos seus fundamentos epistemológicos e teóricos e por ser posicionada, uma vez que exige a definição de uma visão ética e política sobre a realidade na qual se insere o objeto de estudo e trabalho (BOCK, 2011). É na materialidade social, segundo Bock e Gonçalves (2005), que se encontra a gênese das experiências humanas que se convertem em aspectos psicológicos. Nesse sentido, o foco da PSH é a dialética subjetividade-objetividade, entendida como processo histórico, o que significa dizer que:

[...] há um conjunto de produções teóricas que, com base em um método que possibilita a apreensão do caráter histórico dos fenômenos, permite apresentar uma compreensão da subjetividade como processo complexo e multideterminado; que contém diversidade; que é fundado na relação indivíduo-coletividade; que é não natural e está em movimento constante. (BOCK; GONÇALVES, 2005, p.120)

Essa forma crítica de pensar exige, de acordo com Aguiar e Bock (2011, 157-169), mudanças epistemológicas que, por sua vez, demandam mudanças metodológicas. Nesse sentido, afirmam que a PSH vem construindo sua base teórico-metodológica, acolhendo princípios importantes do MHD, como: a superação das dicotomias; a consideração dialética da relação sujeito e objeto; a incorporação da contradição e do movimento da realidade.

Diante do exposto, acredita-se que, a partir da categoria Dimensão Subjetiva da Realidade, pode-se, considerando as significações dos sujeitos envolvidos na presente pesquisa, desvelar e compreender a EAN escolar e suas múltiplas determinações vinculadas a vários aspectos – culturais, sociais, históricos, ideológicos,

além dos biológicos – em uma insistente intenção de buscar a gênese e o processo desse objeto de estudo para compreendê-lo na sua complexidade, cumprindo dessa forma, o papel crítico da Ciência da Nutrição.

OS SUJEITOS ENVOLVIDOS E OS PROCEDIMENTOS DE PRODUÇÃO E ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES

Bock e Aguiar (2003, p.147) sustentam que a educação e suas teorizações precisam escapar das perspectivas naturalizantes e afirmam que a tarefa da escola deve ser tomada como de construção da compreensão crítica da realidade e de produção de intervenções transformadoras da sociedade.

No que se refere à investigação nas escolas, as autoras enfatizam que o olhar do pesquisador não poderá jamais ser neutro e precisa ser ancorado em uma concepção teórica e metodológica que o permita apreender a totalidade institucional, devendo ser tomada na sua complexidade, destacando que o trabalho do investigador deve possibilitar uma explicação para além da aparência, que penetre na realidade, que apreenda seu processo de constituição, sua historicidade, suas contradições e suas determinações (BOCK e AGUIAR, 2003, p.147).

O que se pretende, portanto, ao adentrar a escola, é desvelar, desnaturalizar e compreender o movimento do real a partir das significações dos professores participantes desta pesquisa.

Como sujeitos da pesquisa estão dois grupos: o Grupo I composto por dezenove docentes de três escolas municipais de uma cidade do interior de Minas Gerais, que atuavam no ensino fundamental I e o Grupo II composto por nove professores da modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos de uma escola municipal da cidade de São Paulo. Para a produção das informações, foram realizadas oito reuniões no Grupo I e nove reuniões no Grupo II.

Importante destacar que essas reuniões ocorreram no âmbito da estratégia denominada “Pesquisa e Formação” que permite a produção de informações de forma colaborativa, reflexiva e crítica.

No que diz respeito à colaboração, Magalhães (2009, p. 63) afirma o seu propósito de criar espaços de ação e transformação, que possibilitem aprendizagens mútuas com a finalidade de produção de conhecimento. A colaboração aqui entendida se fundamenta nos estudos de Vigotski (2003) sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Tal conceito preconiza que aprendizagem e desenvolvimento são entendidos como construções sociais, coletivas e colaborativas.

Nesse processo colaborativo, o conceito de reflexão crítica torna-se fundamental e como afirma Freire (1987):

[...] reflexão que propõe, por ser autêntica, não é sobre este homem abstrato nem sobre este mundo sem homem, mas sobre os homens em suas relações com o mundo. Relações em que consciência e mundo se dão simultaneamente. Não há uma consciência antes e um mundo depois e vice-versa. (FREIRE, 1987, p.40)

Diante do exposto, rompe-se com a ideia de que a reflexão é um fim em si mesma, passando-se a vê-la como meio, através do qual os professores/educandos possam se apropriar mais profundamente das determinações sociais e, assim, desafiar as estruturas sociais e políticas que impedem que se atinjam objetivos (CARVALHO; AGUIAR, 2013, p.234).

Nesse contexto colaborativo, o procedimento metodológico adotado, que no caso presente se refere à estratégia “pesquisa e formação”, se organiza pelas situações relevantes que emergem do processo (falas dos sujeitos, suas significações), o que possibilita partir das necessidades dos sujeitos envolvidos.

Além das considerações sobre colaboração e reflexão crítica, efetuadas até agora, há outro momento crucial: trata-se da trans-

formação da realidade em questão. É, pois, a fundamentação no MHD que colocará para o pesquisador/formador a necessidade de mudanças nas práticas para que a realidade se transforme de fato, constituindo uma *práxis* transformadora. Caso contrário, há o risco de todo processo reflexivo crítico permanecer no plano das ideias.

Considerando-se o exposto, pode-se afirmar que a formação não se desvincula da pesquisa. É a pesquisa que garantirá a fundamentação teórico-metodológica e os aportes teóricos específicos, sendo ela a estabelecer os objetivos que orientarão o caminho da produção de conhecimento, de modo a contribuir para a execução da formação crítica, reflexiva e colaborativa, sem esquecer, no entanto, que no processo de formação novas demandas para pesquisa poderão surgir, movimentando a dialética Pesquisa e Formação. Assim, a pesquisa traz rigor importante e marca a maneira de intervir que, no caso, é formar. E o formar, por sua vez, traz a possibilidade de se produzir informações de qualidade, de modo interativo, democrático na direção de expressar o sujeito concreto.

Acredita-se, portanto, que se pode produzir conhecimento e intervir na realidade ao mesmo tempo, mantendo coerência com a ideia de Marx e Engels, ao afirmarem que “[...] os filósofos só interpretaram o mundo de diferentes maneiras; o que se trata é de transformá-lo” (MARX; ENGELS, 2001, p.103).

Torna-se importante colocar que todas as reuniões propostas, considerando a perspectiva formativa, foram norteadas por questões gerais que tiveram o propósito de estimular a discussão sobre a EAN: como os professores significam a EAN? Que impedimentos, dificuldades e/ou facilidades têm os professores ao trabalharem essa temática nas escolas? Como integrar a EAN ao currículo escolar?

Tais questões iniciais que, no decorrer das discussões grupais originaram outras, possibilitaram aos professores participantes expressarem suas significações. Nesse contexto, a fala de um sujeito constitui as falas de outros e, nesse movimento, o grupo vai constituindo a fala de cada um dos sujeitos, ao mesmo tempo em

que ele (o grupo) se constitui por essas falas. Entende-se, assim, que determinado grupo tem uma produção que é própria dele, o que permite ao pesquisador afirmar que o grupo é o seu sujeito na pesquisa, pois ele traz consigo um conjunto articulado de significações.

Após as reuniões grupais as falas produzidas em cada reunião (oito do Grupo I e nove do Grupo II), foram gravadas, transcritas e analisadas a partir do procedimento de análise e interpretação denominado Núcleos de Significação, elaborado por Aguiar e Ozella (2006), Aguiar e Ozella (2013) e Aguiar, Soares e Machado (2015). No entanto, esse procedimento precisou passar por novos desdobramentos para que a análise e a interpretação das informações se tornassem condizentes com a pesquisa realizada, considerando as reuniões grupais no âmbito da estratégia “pesquisa e formação”.

Considerando a proposta analítica dos Núcleos de Significação o caminho para além das aparências é gradual e acontece a partir do momento em que o pesquisador faz sucessivas abstrações, desde o movimento de escolha dos pré-indicadores até a construção dos indicadores e dos Núcleos de Significação.

A análise das falas produzidas em cada reunião dos dois grupos pesquisados teve início ao se considerar a “significação da palavra” como unidade de análise. É fato que, de imediato, o pesquisador apreende os signos socialmente constituídos, socializados, dicionarizados, ou seja, os significados que, sem dúvida, só existem pela dialética articulação com os sentidos constituídos pelos sujeitos históricos. Tem-se, a partir da clareza desta articulação (sentidos e significados) a significação da palavra.

Nessa perspectiva, ao separar os pré-indicadores o pesquisador destaca unidades de análise entendendo-as como a menor parte que contém as propriedades do todo (o conjunto das significações produzidas no grupo). Na presente pesquisa, as informações produzidas nos dois grupos analisados foram constituídas por diálogos entre os professores, que compuseram o *corpus* de análise, do qual

se procurou apreender não as significações específicas de cada professor (mesmo que isto esteja registrado), mas as articulações dessas significações, as produções que elas criaram, como elas foram produzidas e que mediações as constituíram.

Na análise das informações produzidas a partir de grupos, como é o caso da presente pesquisa, a intenção que prevalece é a de sair da aparência das falas, apreender as mediações que as constituíram com o intuito de compreender a dimensão subjetiva da EAN na escola que só será possível pela não dicotomização subjetividade/objetividade. Nessa análise, prevalece o levantamento de pré-indicadores, indicadores e Núcleos de Significação, de acordo com o que preconizam Aguiar e Ozella (2006, 2013) e Aguiar, Soares e Machado (2015).

No primeiro momento da análise, diante do *corpus* constituído pela transcrição integral do diálogo entre pesquisador/docente e entre os docentes, foram destacados recortes, trechos do diálogo (pré-indicadores) como unidades de análise compostas por palavras/frases articuladas, que expressavam elementos importantes da totalidade do grupo como sujeito. Os pré-indicadores constituíram, portanto, uma unidade reveladora do todo. No caso desta investigação, pela importância de se considerar a apreensão do todo (todas as falas de cada um dos grupos e sua articulação), inicialmente, foram destacados os pré-indicadores de todas as reuniões, tanto do Grupo I como do Grupo II, separadamente.

Importante enfatizar que os pré-indicadores foram selecionados a partir de palavras e frases consideradas em uma relação dialógica pelos seguintes critérios (que podem ser considerados isolados ou combinados): frequência que aparecem no texto transcrito, envolvimento emocional do sujeito e, principalmente, contribuição para que os objetivos sejam atingidos.

Na seleção dos pré-indicadores, um aspecto a ser destacado é a clareza de que a subjetividade é histórica, que realiza um movimento de apreensão da realidade a partir de sua dialética interna.

Essa consideração foi determinante para se produzir uma análise que considerasse o todo das significações produzidas, buscando analisá-las de modo não compartimentado, ou seja, restrito ao encontro em que foram produzidas.

Assim, os colaboradores, a partir de suas subjetividades (histórica e dialeticamente constituídas), foram capazes de, ao longo de todas as reuniões, objetivarem significações que carregavam reflexões construídas no grupo ao longo de todas as reuniões ocorridas. Isso mostra que, mesmo que as questões geradoras (falas com potencial de estimular ativo movimento de produção de significações articuladas), estivessem presentes em um momento do grupo e ausentes em outros, o sujeito, ativo que é, tem uma subjetividade historicamente constituída que lhe permite a produção interna, que o faz lembrar e significar, superar e produzir o novo sobre algo discutido em ocasiões anteriores e relacionado a questões geradoras também anteriores.

Deste modo, esse movimento de análise, que considera as falas dos participantes de todas as reuniões articuladas, contribui para a não fragmentação dos sujeitos, uma vez que considera que uma fala ocorrida em uma reunião pode se apresentar de forma complementar, contraditória ou reiterada em outras reuniões. Para a escolha de pré-indicadores, é preciso também ressaltar que foram desconsideradas falas que, embora fizessem parte de um diálogo, não contribuía para a compreensão da questão que estava sendo debatida, ou seja, não traziam elementos que ampliassem o entendimento do objeto de estudo.

Tendo em vista essa dinâmica de análise, foram efetuadas, no presente estudo, as articulações dos pré-indicadores selecionados, considerando os critérios de complementaridade, semelhança ou mesmo oposição, levando em conta todas as reuniões dos dois grupos pesquisados, separadamente, com o intuito de formar os indicadores. De acordo com Aguiar e Ozella (2006, 2013), nessa etapa, a atenção e a intenção do pesquisador devem estar voltadas

para a abstração da complexidade das relações historicamente constituídas e expressas nas significações dos sujeitos. Pretende-se, aqui, compreender como os pré-indicadores se articulam, constituindo as formas de significação da realidade.

Segundo Aguiar, Soares e Machado (2015), “[...] é neste movimento dialético de análise, em que o pesquisador precisa sistematizar os indicadores, que a dimensão empírica de conhecimento das significações vai sendo superada (e não suprimida) pela dimensão concreta”. Nesse momento, cada indicador foi nomeado, representando uma síntese provisória das significações objetivadas.

Diante do conjunto de indicadores que carregam determinados pré-indicadores, formados a partir das significações expressas pelos professores, no diálogo grupal, procurou-se aprofundar a busca das mediações (da conjuntura social, política e econômica, além daquelas próprias de cada grupo) que histórica e dialeticamente constituíram essas significações para a produção dos Núcleos de Significação. Destaca-se que, no processo de análise, a categoria contradição adquire especial importância pelo fato de que a construção dos indicadores permite nova qualidade analítica e interpretativa pela consideração desta categoria. Esse momento possibilita ao pesquisador apreender mediações constitutivas dos sujeitos que, quando analisadas nas suas relações entre indicadores, revelam contradições capazes de gerar zonas de inteligibilidade até então não alcançadas.

Os núcleos precisam, portanto, superar tanto os pré-indicadores como os indicadores, devendo ser entendidos como um momento superior de abstração que avança em direção da compreensão crítica da realidade. É nesse processo de análise e interpretação que se dá a compreensão da realidade para além da sua aparência (AGUIAR e OZELLA, 2006, 2013; AGUIAR, SOARES e MACHADO, 2015).

Observou-se, na presente pesquisa, que a explicação e a interpretação das significações produzidas, demandaram um novo

movimento de negação das singularidades por superação. Esse movimento possibilitou a formação de uma nova síntese a partir da articulação dos Núcleos de Significação produzidos em cada grupo (Grupo I e Grupo II). A necessidade de efetuar uma dialética articulação entre os Núcleos de Significação formados em grupos diferentes passou por considerar as semelhanças, as diferenças e as relações de contradição entre eles.

Entende-se, nesse movimento, que as significações de cada um dos grupos (Grupo I e Grupo II), ao serem dialeticamente articuladas, possibilitaram a produção de novas explicações em um movimento de superação, revelando novos elementos das significações produzidas pelos grupos. Pode-se dizer que esse novo movimento de análise gerou novos Núcleos de Significação, aqui denominados Núcleos de Significação Articulados.

O fato de, primeiramente, construir núcleos separados, foi importante para garantir a especificidade de cada grupo na ocasião da análise e discussão. Por outro lado, a elaboração de uma síntese conjunta, em momento posterior, possibilitou reforçar concepções e revelar peculiaridades, no intuito de trazer novos elementos para ampliar a compreensão da dimensão subjetiva da EAN na escola. Esse movimento mostrou-se necessário porque a dinâmica grupal produz um conjunto de significações, de complementaridades, de contradições muito intensas e específicas que não podem ser perdidas.

Ao fazer a análise e interpretação de cada Núcleo de Significação Articulado, considerou-se a totalidade das falas dos sujeitos envolvidos na pesquisa; o contexto social e histórico do objeto de estudo; o contexto teórico-metodológico da pesquisa; e o contexto teórico técnico-específico que fundamenta o tema estudado. Nesse processo, a totalidade das significações produzidas (ao serem dialeticamente articuladas às mediações sociais, políticas, econômicas, institucionais) revelou a Dimensão Subjetiva da EAN na escola, constitutiva e constituída não só nos grupos trabalhados, mas na

totalidade institucional, política, econômica, cultural, ideológica, entre outros. Dimensão que contém e expressa a participação dos sujeitos históricos na realidade escolar, que explicita e explica um fenômeno que movimenta e constitui a realidade social.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO ARTICULADOS: APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DAS INFORMAÇÕES

A construção dos Núcleos de Significação Articulados, a partir dos Núcleos de Significação, permitiu um momento superior de abstração que avançou em direção à compreensão crítica da realidade. É, pois, considerando a afirmação de Book e Aguiar (2016, p.57), de que “[...] a dimensão subjetiva é uma interpretação analítica de uma realidade vivida [...]”, que quatro sínteses foram construídas. Núcleo de Significação Articulado 1 - *A significação e ressignificação da EAN: a importância da discussão e construção dos conceitos relativos à Alimentação e Nutrição na formação docente*; Núcleo de Significação Articulado 2 - *A Educação Alimentar e Nutricional e as possibilidades de integração curricular rumo à interdisciplinaridade*; Núcleo de Significação Articulado 3 - *A ideologia de classe mediada nas escolas: as concepções de alimento, alimentação e carências como mediadores*; Núcleo de Significação Articulado 4- *A ambígua compreensão da atuação do nutricionista nas escolas: presente apenas para legitimar a alimentação escolar?*

As sínteses apresentadas trazem elementos dos dois grupos estudados, considerados a partir de movimentos de negação e superação, que possibilitaram maior abstração, o que permitiu maior e melhor compreensão da Educação Alimentar e Nutricional na escola.

O Núcleo de Significação Articulado 1 mostra que o debate sobre Educação Alimentar e Nutricional na escola está intimamente associado à formação de conceitos. O que se observa nas falas

dos professores é que ao tentarem definir EAN o fazem a partir de uma “generalização elementar”, conforme denomina Vigotski (2010, p.246), guiada pela racionalidade nutricional que resume os alimentos e a alimentação a nutrientes e que lança mão de prescrições padronizadas como se vê nas falas dos professores ao comentarem o que compreendem sobre EAN: “alimentação balanceada”, “alimentação saudável” ao mesmo tempo que afirmam: “é mais professora de Ciências que aborda”.

Segundo Freitas et al. (2013, p.983), o que se vê, comumente, são noções sobre alimentação saudável retiradas de proposições generalizadas da abordagem biomédica, de forma acrítica, sem que se estabeleça um entendimento entre noções do “saudável instituído” e os hábitos alimentares reais. O que equivale dizer que não há como educar em Alimentação e Nutrição a partir de conceitos que não passaram por construção, que mantêm distanciamento do concreto, que são muitas vezes provenientes de diversas mídias ou disseminados pela racionalidade científica biomédica hegemônica de forma prescritiva e normativa, pois o campo da Alimentação e Nutrição traz consigo a necessidade da unidade dialética entre o biológico e o cultural.

No entanto, no decorrer das reuniões, com o aprofundamento das discussões, observa-se que, ao superar a dimensão biológica associada à dimensão nutricional sem, no entanto, desconsiderá-la, os professores começaram a compreender os aspectos culturais e sociais associados à dimensão alimentar como pode ser visto nas seguintes falas: “nós estamos, na verdade, buscando desde a plantação, desde o agricultor até chegar à mesa e depois disso também”; “eu não tinha essa atenção especial, esse olhar minucioso que eu estou tendo agora a partir das discussões”; “agora houve um novo olhar sobre a Educação Alimentar e Nutricional”, “eu, pelo menos, pensava assim: é só explicar o que está na mesa, o que é bom e o que não é. Então, não é isso. Não é só ter essa consciência, não”.

Os momentos de ressignificação dos conceitos (conduzidos através de leituras e reuniões dialogadas) foram cruciais durante as reuniões grupais, uma vez que possibilitaram o aprofundamento desses aspectos vistos sob diferentes prismas. O que este Núcleo indica é a indispensável unidade entre o biológico e o social (mesmo que constituída por tensões), para que se compreenda a Alimentação e Nutrição na sua totalidade. O que equivale dizer que é possível formar um novo olhar sobre a EAN a partir da constante apropriação de novos conceitos que, ao serem debatidos, não separem indivíduo e sociedade, objetivo e subjetivo, biológico e social, alimentação e nutrição. Tudo isso acontecendo através da colaboração entre os docentes e pesquisadores e da articulação entre teoria e prática de forma crítica e reflexiva com vistas à transformação da realidade (*práxis*).

Os momentos de abstração proporcionados nesse processo de pesquisa e formação foram também importantes para se refletir sobre em qual instância a EAN poderia ser integrada na escola e como esta integração poderia ser efetivada, tendo em vista sua alta dependência em relação às condições objetivas e subjetivas dos envolvidos nesse processo. Essa questão foi amplamente discutida pelos docentes e pesquisadores e originou o segundo Núcleo de Significação Articulado.

O Núcleo de Significação Articulado 2 mostrou que a EAN não é efetivamente trabalhada nas escolas, sendo praticada de forma esporádica, desarticulada e isolada devido a dois principais fatores. O primeiro diz respeito à ausência das condições objetivas favoráveis à sua efetivação. Nessa direção, pode-se destacar a sobrecarga docente e a falta de livros didáticos como pode-se observar nas seguintes falas: “na verdade, a gente não tem trabalhado especificamente essa parte da alimentação”, “a gente tem nove disciplinas”; “a matriz é enoorme”; “os livros também não trazem[o assunto]”, “a gente quase não usa os livros”.

De outra parte, apesar da possibilidade da temática EAN ser contemplada no tema transversal “Saúde”, previsto nos Parâmetros

Curriculares Nacionais, o que se viu, de fato, foi um tratamento marginal do tema nas escolas. Isso porque, com o intuito mais de dizer que está atendendo a uma demanda da sociedade, as legislações que se referem à transversalidade do tema saúde (e no seu âmbito a alimentação e nutrição) nas disciplinas do currículo, não mencionam os desafios que tal intento traz consigo: tensões entre os campos do saber, a necessária flexibilidade curricular, as maneiras reais de se conseguir a transversalidade e a interdisciplinaridade e o imperativo envolvimento, para tanto, das secretarias municipais e estaduais de ensino e da comunidade escolar, além da necessária formação docente continuada sobre Alimentação e Nutrição.

A despeito desses desafios, observou-se que, quando se fez o debate sobre a EAN, os docentes sinalizaram ser possível trabalhar essa temática de forma transversal, considerando as disciplinas clássicas do currículo, em direção à interdisciplinaridade. O que se quer afirmar é que, a partir de um trabalho transversal (como meio) em que disciplinas, conteúdos, profissionais e procedimentos organizativos são articulados, é possível alcançar a interdisciplinaridade, que, na concepção materialista dialética, terá como fim o retorno à realidade concreta, na direção de transformá-la, agora com uma compreensão ampliada sobre ela.

Embora “conteúdo” e “forma” sejam fundamentais para a efetivação da EAN nas escolas, como discutido respectivamente nos dois núcleos anteriores, outro aspecto que deve ser ressaltado e que, muitas vezes, é desconsiderado no processo educativo, é o quanto a ideologia hegemônica dominante faz parte das ações cotidianas, impondo a naturalização do real, interferindo nas decisões dos sujeitos, dificultando ou até impedindo transformações necessárias. Esse foi um aspecto significado pelos professores dos dois grupos pesquisados nas diversas reuniões e que, por isso, mereceu destaque como terceiro Núcleo de Significação Articulado.

O Núcleo de Significação Articulado 3 revela que o processo de aprendizagem e desenvolvimento não se dá em ambiente neutro ideologicamente, ou seja, esse processo carrega muito da ideologia hegemônica. O que se viu na discussão desse núcleo foi que os problemas relacionados ao alimento, à alimentação e às carências não podem ser analisados de forma a-histórica, linear, mecânica, como causa e efeito.

Nesse contexto, observou-se que as significações dos professores sobre a merenda servida na escola foram divergentes das significações dos alunos. Assim, na opinião dos professores a merenda da escola é considerada boa, observada nas seguintes falas: “a merenda é feita por uma nutricionista, não é uma merenda ruim”; “eles [os responsáveis pela merenda na escola] servem pão, até pão integral de vez em quando; “sempre tem frutas”; “o almoço tem verduras, legumes”; “a comida é boa, eu vejo lá”; “eu falo para eles [alunos]: nossa, poxa vida, vocês têm comida e têm ainda sobremesa”.

No entanto, segundo os mesmos professores, há insatisfação dos alunos em relação à alimentação servida na escola ao afirmarem: “eles [alunos] não gostam [da merenda servida na escola]”, “eles [alunos] não querem comer”, “eles [alunos] não gostam de carne de soja”; e ainda, segundo os alunos, nas palavras dos professores: “é mico comer... arroz, feijão, carne, legumes”.

As significações apresentadas mostram que é preciso compreender o que está por trás do “alimentar na escola”. De acordo com Paiva, Freitas e Santos (2016, p.2513) o Direito Humano à Alimentação Adequada é central nas políticas de alimentação e nutrição, mas, a despeito dessa centralidade, parece existir um ranço assistencialista quando a alimentação escolar não é entendida ou (re) conhecida enquanto um direito, o que demanda uma vigilante atenção tanto por parte dos professores quanto por parte dos nutricionistas que atuam na escola.

Outras falas dos alunos trazidas pelos professores revelam ainda que o simbolismo que envolve o “alimentar na escola” não

deve ser ignorado ao se realizar a Educação Alimentar e Nutricional nesse ambiente. Esse simbolismo pôde ser observado no comentário dos professores sobre a preferência alimentar dos alunos: “eles [alunos] gostam de comer só bobagem mesmo, porcaria”, “eles [alunos] trazem pacote de bolacha recheada, refrigerante”.

Considerando as falas acima, os termos “porcaria”, “bobagem”, mencionados pelos professores podem estar, para os alunos, conforme afirmam Freitas et al. (2013), no mesmo campo semântico que merenda e brincadeira. Assim sendo, os autores afirmam que o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) necessita enfatizar ações educativas, partindo das significações dos alunos sobre a alimentação escolar:

Para eles [alunos], há pouca variedade de cardápios no PNAE e o que mais desejam são os alimentos midiáticos ou de *rua* como batata frita, refrigerante, biscoitos recheados, pipoca doce, etc. Estes alimentos representam para os atores sociais o sentido de estarem-no-mundo-moderno, globalizado, midiático. São os lanches do leite. Sobre isto, somente um projeto de educação poderia apreender novos sentidos da cultura local, gerando alternativas saudáveis aos alimentos midiáticos nocivos à saúde. (FREITAS et al., 2013, p. 984)

De fato, no que se relaciona ao PNAE, a Resolução 26, de 17 de junho de 2013, faz menções sobre a necessidade de se respeitar a cultura alimentar dos alunos em uma de suas diretrizes e nas ações de EAN (BRASIL, 2013). No entanto, ressalta-se que os alimentos ditos “midiáticos” ou de “rua” também fazem parte da cultura alimentar e devem ser considerados no processo educativo. Ou seja, torna-se importante compreender que os alimentos que fazem parte da cultura alimentar nem sempre atenderão às normas da racionalidade científica e nutricional. Nessa direção, é preciso que o nutricionista responsável pelo PNAE na escola, ao elaborar

o cardápio, procure ultrapassar a prescrição técnica científica e avance no intuito de apreender as significações dos alunos sobre “o alimentar na escola”.

Considerando-se as sínteses anteriores, fica cada vez mais evidente a necessária atuação do nutricionista como profissional responsável pela coordenação da formação docente em Educação Alimentar e Nutricional nas escolas, assunto discutido no quarto Núcleo de Significação Articulado.

O Núcleo de Significação Articulado 4 mostrou que, em um movimento paradoxal, os dois grupos (Grupo I e Grupo II) significaram a ausência do nutricionista nas escolas. Assim, para o Grupo I, o nutricionista era visto como ausente, porque o único nutricionista atuante na escola apresentava-se sobrecarregado, uma vez que o quadro técnico se mostrava abaixo daquele preconizado pela legislação. Para o Grupo II, apesar de haver dois profissionais nutricionistas responsáveis pela alimentação escolar, ambos não se faziam presentes na escola na percepção dos docentes.

Por outro lado, de maneira contraditória, observou-se que ambos os grupos associavam o profissional nutricionista à alimentação de qualidade, ou seja, quando os docentes queriam legitimar a alimentação escolar como de qualidade, faziam referência ao nutricionista de forma positiva: “o lanche da escola é balanceado, as nutricionistas elaboram o cardápio”; “porque o lanche da escola é tão nutritivo”; “a merenda [da escola] é feita por uma nutricionista. Não é uma merenda ruim”.

Essa maneira simplificada de pensar, que associa linearmente alimentação escolar de qualidade à presença do nutricionista na escola pode esconder a real situação da alimentação escolar e eximir nutricionistas, professores, coordenadores pedagógicos e diretores de buscarem as verdadeiras causas da insatisfação dos alunos em relação à alimentação das escolas pesquisadas como observado e discutido no núcleo anterior.

No entanto, é preciso destacar que a ausência do nutricionista nas escolas não se relaciona à falta de seu compromisso profissional, mas às suas condições objetivas de trabalho, que envolvem: número insuficiente de profissionais, infraestrutura inadequada das escolas, falta de material de trabalho, tudo isso, inserido em um contrato de trabalho precarizado e não participativo. Por outro lado, as alterações recentes das leis, no sentido de atender às demandas da sociedade, contribuem para aumentar as atribuições do nutricionista sem que haja adequação do número de profissionais.

Pode-se ainda destacar, nesse contexto, a formação acadêmica do nutricionista como mais um elemento que, junto aos demais discutidos, pode contribuir para o não reconhecimento do trabalho desse profissional nas escolas. De fato, o que se observa na academia é, ainda, um enfoque curricular historicamente e predominantemente biológico em detrimento do enfoque social e humano. O que se verifica, segundo Vasconcelos (2002, p.34), é que, desde a fixação do currículo mínimo pelo Conselho Federal de Educação para diversos cursos de graduação da área da saúde, o modelo curricular hegemônico adotado sempre foi focado em uma formação fortemente biológica, centrada no indivíduo, modelo que até hoje é seguido pelos cursos de Nutrição.

Assim sendo, a omissão ou a carga horária reduzida de conteúdos que contemplam aspectos sociais e humanos, juntamente com a dicotomia subjetividade/objetividade ainda presentes na formação do nutricionista constituem-se, portanto, o cerne da fragilidade da formação do nutricionista, fato que retira do futuro profissional a possibilidade de uma formação crítica. É essa formação crítica que permitirá ao nutricionista compreender a Educação Alimentar e Nutricional como complexa e multideterminada e, a partir daí, atuar de forma colaborativa na direção de efetivá-la na escola. Sabe-se que essa atuação implica reconhecer as condições objetivas que envolvem o ato de educar em Alimentação e Nutrição e o reconhecimento dos sujeitos envolvidos nesse processo e suas subjetividades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos subsídios apontados nessa pesquisa como fundamentais para a apreensão da dimensão subjetiva da EAN na escola e para a formação docente nessa temática, observa-se como foi importante o diálogo do campo da Alimentação e Nutrição com o campo das Ciências Sociais e Humanas e como é imprescindível a adoção de fundamentação teórico-metodológica que permita a compreensão do objeto de estudo como histórico, contraditório e mediado. Nessa condição, observa-se também que a escolha dos procedimentos metodológicos de produção, análise e interpretação das informações, precisam sempre manter coerência com a fundamentação teórico-metodológica escolhida.

Influenciado pelas mudanças políticas, econômicas e sociais ocorridas no panorama nacional e internacional, o campo da Nutrição passou, nas duas últimas décadas por importantes mudanças paradigmáticas (VASCONCELOS, 2002, 2007, 2010). A recente consideração da dimensão alimentar nos textos das políticas públicas de Alimentação e Nutrição indica a necessidade de uma Ciência da Nutrição crítica.

Pensar em uma Ciência da Nutrição crítica é não apartá-la da realidade; é não se contentar com a dicotomia estabelecida, de forma hegemônica e naturalizada, entre alimentação e nutrição, entre saúde e doença; é, diante de uma evidência, de uma realidade, de um fenômeno que envolva a Alimentação e Nutrição, procurar a sua historicidade, buscando suas contradições (que são sempre sociais), as mediações envolvidas e suas múltiplas determinações (que podem ser de ordem social, política, econômica, ideológica, cultural, biológica); é não dicotomizar sujeito e objeto; é não desconsiderar o sujeito e, quando considerá-lo, não idealizá-lo, evitando visões estereotipada e preconceituosa de mundo e de ser humano.

Nessa direção, torna-se necessário buscar novos olhares e transitar por outros campos de conhecimento, procurando a con-

textualização e a integração, rumo à compreensão do objeto de estudo. A interdisciplinaridade necessária aqui, implica intensidade das trocas e integração real (conceitual e metodológica) das disciplinas envolvidas (DIEZ-GARCIA, 2005, p.275). Considerando essa perspectiva, buscou-se, na presente pesquisa, a articulação teórico-metodológica do campo da Alimentação e Nutrição com a Psicologia Sócio-Histórica.

Os pressupostos da PSH, alicerçados pelos pressupostos do MHD, vêm ao encontro dos anseios da Ciência da Nutrição. Tendo como noção básica a historicidade, a PSH, aponta o caráter histórico dos fenômenos sociais e humanos, o que permite evidenciar as condições materiais que estão na base da constituição da subjetividade, explicitando as mediações presentes nesse processo.

Diante do exposto, acredita-se que, a partir da categoria Dimensão Subjetiva da Realidade, pôde-se (considerando as significações dos sujeitos envolvidos articuladas a outras mediações constitutivas do contexto pesquisado), desvelar e compreender a EAN na escola e suas múltiplas determinações vinculadas a vários aspectos – culturais, sociais, históricos, ideológicos, além dos biológicos – em uma insistente intenção de buscar a gênese e o processo desse objeto de estudo, cumprindo dessa forma, o papel crítico da Ciência da Nutrição.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, v. 26, n. 2, p. 222-245, março. 2006.

AGUIAR, W. M. J.; BOCK, A. M. B. Apreensão dos sentidos: a busca do método. In: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. (Org.). **Questões de método e de linguagem na formação docente**. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 157-169.

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

W. M. J.; SOARES, J. R.; MACHADO, V. C. Núcleos de Significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Caderno de pesquisa**, São Paulo, v. 45, n. 155, p. 56-75, jan./mar. 2015.

BEZERRA, J. A. B. **Educação Alimentar e Nutricional**: articulação de saberes. Fortaleza: Edições UFC, 2018. 120 p.

BOCK, A. M. B.; AGUIAR, W. M. J. Psicologia da Educação: em busca de uma leitura crítica e de uma atuação compromissada. *In*: BOCK, A. M. B. (Org.). **A perspectiva sócio-histórica na formação em psicologia**. Rio de Janeiro: Vozes, 2003. p. 133-160.

BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M. Subjetividade: o sujeito e a dimensão subjetiva dos fatos. *In*: GONZÁLEZ REY, F. (Org.). **Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia**. São Paulo: Editora Thomson Learning, 2005. p. 109-125.

BOCK, A. M. B. A Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia. *In*: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (Org.). **Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia**. São Paulo: Cortez Editora, 2011. p. 15-35.

BOCK, A. M. B.; AGUIAR, W. M. J. A dimensão subjetiva: um recurso teórico para a Psicologia da Educação. *In*: AGUIAR, W. M. J.; BOCK, A. M. B. **A dimensão subjetiva do processo educacional: uma leitura sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2016. p. 43-59.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional. **Marco de Referência de Educação Alimentar e Nutricional para as Políticas Públicas**. Brasília: 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)**. Conselho Deliberativo (CV). Resolução/CD/FNDE Nº 26, de 17 de junho de 2013.

CARVALHO, M. V. C.; AGUIAR, W. M. J. Autoconfrontação: narrativa videogravada, reflexividade e formação do professor como ser para si. *In*: MAIA, H.; FUMES, N. L. F.; AGUIAR, W. M. J. (Org.). **Formação, atividade e subjetividade: aspectos indissociáveis da docência**. Rio de Janeiro: Marsupial Editora, 2013. p. 193-237.

DIEZ-GARCIA, R. W. A. Antropologia aplica às diferentes áreas da Nutrição. *In*: CANESQUI, A. M.; DIEZ-GARCIA, R. W. **Antropologia e Nutrição: um diálogo possível**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005. p. 275-286.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, M. C. S.; MINAYO, M. C. S.; RAMOS, L. B.; FONTES, G. V. AMPARO-SANTOS, L. A.; SOUZA, E. C.; SANTOS, A. C.; MOTA, S. E.; PAIVA, J. B.; BERNARDELLI, T. M.; DEMÉTRIO, F.; MENEZES, I. Escola: lugar de estudar e de comer. *Rev. Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 4, p. 979-985, 2013.

GONÇALVES, M. G. M. *Psicologia, subjetividade e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 2010.

LIMA, E. S. Gênese e constituição da educação alimentar: uma síntese. *Physis: Rev. Saúde Coletiva*. Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 9-29, 1997.

LIMA, E. S. Gênese e constituição da educação alimentar: a instauração da norma. *Rev. História, Ciências, Saúde*, Manguinhos, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1 p. 57-84, mar./jun. 1998.

MAGALHÃES, M. C. C. O método para Vygotsky: a zona proximal de desenvolvimento e criticidade criativas. *In: SCHETTINI, R. H.; DAMIANOVIX, M. C.; HAWI, M. M.; SZUNDY, P. T. C. Vygotsky: uma revisita no início do século XXI*. São Paulo: Andross, 2009. p. 53-78.

MARX, K.; ENGELS, F. *A Ideologia Alemã*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2001.

PAIVA, J. B.; FREITAS, M. C. S.; SANTOS, L. A. S. Significados da alimentação escolar segundo alunos atendidos pelo Programa Nacional de Alimentação Escolar. *Rev. Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 8, p. 2507-2516, 2016.

RAMOS, F. P. R.; SANTOS, L. A. S.; REIS, A. B. C. Educação alimentar e nutricional em escolares: uma revisão de literatura. *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 29, n. 11, p. 2147-2161, nov. 2013.

SILVA, J. G.; BELIK, W.; TAKAGI, M. Para os Críticos do Fome Zero. *In: SILVA, J. G.; GROSSI, M. E. D.; FRANÇA, C. G. (Org.). Fome Zero: a Experiência Brasileira*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2010. p. 39-51.

VALENTE, F. L. S. Em busca de uma educação nutricional crítica. *In: VALENTE, F. L. S. Fome e desnutrição: determinantes sociais*. São Paulo: Cortez; 1986. p. 28-34.

VASCONCELOS, F. A. G. O Nutricionista no Brasil: uma análise histórica. *Rev. Nutr.*, Campinas, v. 15, n. 2, p. 127-138, mai./ago. 2002.

VASCONCELOS, F. A. G. Tendências Históricas dos estudos dietéticos no Brasil. *Rev. História, Ciência e Saúde*, v. 14, n. 1, p. 197-219, jan./mar. 2007.

VASCONCELOS, F. A. G. A Ciência da Nutrição em trânsito: da nutrição e dietética à nutrigenômica. **Rev. Nutr.**, Campinas, v. 23, n. 6, p. 935-945, nov./dez. 2010.

VASCONCELOS, F. A. G.; BATISTA FILHO, M. História do campo da Alimentação e Nutrição em Saúde Coletiva no Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 1, p. 81-90, 2011.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.



MONITORIA E TUTORIA ACADÊMICA ENTRE PARES: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DO DOCENTE DO ENSINO SUPERIOR

Luciana Andréa Afonso Sigalla
Vera Maria Nigro de Souza Placco

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta resultados parciais da pesquisa de doutorado realizada por Sigalla (2018) no interior do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores – Nível Mestrado Profissional (Formep), da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), que teve como objetivo geral analisar a prática de tutoria acadêmica entre pares realizada no referido Programa, a partir das percepções de seus participantes, quais sejam: *tutores* – em sua maioria, doutorandos do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação (PED), da PUC-SP – e *tutorados* – todos mestrandos do Formep.

A tese defendida por Sigalla (2018) foi de que a prática de tutoria acadêmica entre pares realizada no Formep caracteriza-se como um espaço coletivo-colaborativo de trabalho e formação, gerador de aprendizagens mútuas (de conceitos, habilidades, relações e atitudes), que pode contribuir com as trajetórias acadêmica e profissional dos sujeitos envolvidos (tutores e tutorados), nas interações que eles estabelecem entre si.

A pesquisa envolveu um total de 33 sujeitos (13 tutores, 17 tutorados, duas professoras e o assistente de coordenação do For-

mep) e buscou respaldo teórico em estudos sobre: aprendizagem do adulto (PLACCO; SOUZA, 2006); aprendizagem entre iguais (DURAN; VIDAL, 2007; FRISON, 2012); trabalho coletivo-colaborativo (BOA-VIDA; PONTE, 2002; FIORENTINI, 2004; FORTE, 2009; IMBERNÓN, 2009; PASSOS, 2016; PASSOS; ANDRÉ, 2016); aprendizagens fundamentais na vida e na atuação profissional (DELORS et al., 2006); mediação, interação social e zona de desenvolvimento iminente (ZDI) (VIGOTSKI, 2007, 2009).

Os dados foram produzidos em grupos de discussão e entrevistas, e analisados à luz da abordagem Análise de Prosa (ANDRÉ, 1983), dando origem a sete categorias analíticas. Dentre os principais achados, destacam-se: (1) o caráter coletivo-colaborativo da prática de tutoria acadêmica realizada no Formep; (2) as contribuições da tutoria, em conjunto com a monitoria, para a formação de pesquisadores, docentes universitários e orientadores de trabalhos acadêmicos/pesquisas, no caso dos tutores; (3) as contribuições da tutoria para o desenvolvimento de habilidades necessárias na pós-graduação (delimitar um tema de pesquisa, buscar informações em bancos de dados, elaborar uma revisão bibliográfica, produzir e ler textos acadêmicos, dentre outras), no caso dos tutorados; (4) a importância da interação com pares avançados para a potencialização das capacidades reflexiva e metacognitiva de tutores e tutorados e (5) a importância do diálogo, da negociação e do compartilhamento de ideias, dúvidas e dificuldades em processos formativos, no ensino superior.

Neste artigo, discutiremos um desses achados: as contribuições da tutoria acadêmica entre pares, em conjunto com a monitoria, para a formação de pesquisadores, docentes universitários e orientadores de trabalhos acadêmicos/pesquisas, a partir das percepções de tutores que participaram do estudo.

Nessa direção, inicialmente, discutiremos a formação do docente do ensino superior no Brasil e proporemos a seguinte reflexão: que espaços acadêmicos formam esse profissional para o exercício de suas atribuições?

Na sequência, discorreremos sobre as origens da monitoria e da tutoria acadêmica entre pares realizadas no Formep, sua organização e seu funcionamento atual.

Em seguida, apresentaremos e discutiremos os dados produzidos por tutores do Formep, que revelam as contribuições da tutoria acadêmica entre pares, em conjunto com a monitoria, para sua formação como pesquisadores, docentes universitários e orientadores de trabalhos acadêmicos/pesquisas.

Concluiremos o artigo com nossas considerações finais, nas quais sintetizaremos os dados apresentados e discutidos e proporemos estudos de aprofundamento.

A FORMAÇÃO DO DOCENTE UNIVERSITÁRIO NO BRASIL

No Brasil, a educação escolar organiza-se em dois níveis de ensino, conforme especificado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, quais sejam: educação básica e educação superior. A educação básica é formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio (BRASIL, 1996, art. 21), enquanto a educação superior abrange: os cursos sequenciais por campo de saber; os de graduação, que incluem as licenciaturas; os de pós-graduação, que compreendem programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros e, por fim, os cursos de extensão (BRASIL, 1996, art. 44).

No que tange à formação de professores para atuar nesses dois níveis de ensino, a LDB (BRASIL, 1996) estabelece que:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Destques nossos).

Art. 66. A *preparação* para o *exercício do magistério superior* far-se-á em nível de pós-graduação, *prioritariamente em programas de mestrado e doutorado*.

Parágrafo único. O *notório saber*, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico. (Destques nossos).

A referida LDB apregoa, assim, a “preparação” do docente de ensino superior, e não sua “formação”, como o faz para o docente da educação básica. Essa distinção já foi destacada por Sigalla (2012), em sua pesquisa de mestrado, na qual buscou compreender como ocorre a transição “de profissional a profissional-professor”.

Na época, recorrendo ao dicionário¹, a pesquisadora observou que, dentro do contexto de que tratava a pesquisa, “preparação” poderia significar “ato ou efeito de estudar com determinada finalidade”, enquanto “formação” seria o “conjunto de conhecimentos e habilidades específicos a um determinado campo de atividade prática ou intelectual; conjunto dos cursos concluídos e graus obtidos por uma pessoa”. Nesse sentido, as acepções apresentadas para essas palavras, pelo dicionário consultado, já sugeriam que “preparação” seria algo menos abrangente que “formação”.

Ademais, vale ressaltar também que, ao preconizar que o “notório saber” poderá “suprir a exigência de título acadêmico”, a referida LDB, indiretamente, está sustentando a máxima de que “quem sabe, sabe ensinar”, ou seja, basta que um profissional (administrador, engenheiro, advogado etc.) tenha domínio dos conhecimentos de sua área para que consiga “ensiná-los”.

Conforme aponta Sigalla (2012, p. 95):

[...] não se trata de querermos desvalorizar a formação técnica desses profissionais e sua experiência profissional em campo, mas de valorizarmos a formação didático-pedagógica, necessária para a compreensão

1 Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa 1.0 – CD-ROM.

do complexo processo de ensino-aprendizagem, que pode ser obtida por meio da formação continuada, em cursos direcionados à formação de professores.

Retomando a questão da formação do docente universitário, Pimenta e Anastasiou (2010) apontam que o que caracteriza o exercício da profissão docente superior são o ensino, a pesquisa e o exercício profissional em campo. Dessa forma, entendemos que a **formação** desse docente deve ser abrangente no que concerne a dois desses aspectos: o ensino e a pesquisa.

Com relação ao ensino, no sentido de lecionar, as autoras afirmam que a aprendizagem da docência ocorre de formas diferentes para cada profissional, conforme as experiências vividas do que é ser professor, como, por exemplo: experiências adquiridas como alunos, que foram, de diferentes professores, ao longo da vida, a partir das quais formaram modelos “positivos” e “negativos” de docência, que serão reproduzidos ou não em sua atuação como docentes; experiências de colegas, amigos, familiares, das quais tomaram conhecimento; experiências socialmente acumuladas sobre as “agruras” da profissão, muitas vezes veiculadas pelos meios de comunicação, dentre outras (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010).

Nessa direção, Masetto (2003, p. 183), ao refletir sobre “onde” e “quando” ocorre a formação pedagógica de docentes do ensino superior, aponta que a primeira e mais razoável resposta seria “nos cursos de pós-graduação”, que, “com efeito, se especificam por formar pesquisadores e docentes para o ensino superior”, indo ao encontro do que estabelece o supracitado art. 66 da LDB.

Masetto (2003, p. 183) comenta que os cursos de mestrado e doutorado “trabalham muito bem a formação do pesquisador, o que é necessário inclusive para a formação do docente”, mas coloca um importante questionamento: o profissional que sai da pós-graduação com titulação de mestre ou de doutor, após ter obtido algum domínio em um aspecto do conhecimento ou na habilidade de pesquisar, está “apto” para a docência superior? Estaria a pós-

graduação *stricto sensu* formando esse profissional para atuar de acordo com os aspectos citados (ensino e pesquisa), ou seja, para lecionar, produzir e orientar pesquisas?

De acordo com o autor, há professores de pós-graduação que respondem a esse questionamento de maneira afirmativa e há os que, como ele, respondem-no negativamente. Diante disso, ele defende que “a pós-graduação deverá se abrir para propiciar essa formação pedagógica aos mestrandos e doutorandos” (MASETTO, 2003, p. 184) e sugere algumas alternativas que podem originar-se dos próprios programas de pós-graduação, dentre as quais destacamos:

- Oferta de disciplina optativa de metodologia do ensino superior.
- Oferta de disciplina optativa baseada em um programa de educação, mas aberta a mestrandos e doutorandos de outros programas.
- Organização de eventos, como seminários, *workshops* e encontros que tenham como temática novas experiências pedagógicas realizadas no ensino superior.
- Incentivo a pesquisas sobre o ensino superior, em diferentes áreas.

Com relação ao aspecto “pesquisa”, Bianchetti (2006), ao discutir a formação do orientador, entra em consonância com Masetto (2003), ao questionar se um bom pesquisador será, necessariamente, um bom orientador de pesquisas, uma vez que, para o autor, a obtenção do grau de doutor não confere ao pesquisador a qualificação “automática” para orientar trabalhos acadêmicos. Nesse sentido, formar o pesquisador não significaria, necessariamente, formar o orientador.

Santos e Maffei (2010) também trazem à baila essa discussão sobre a formação do orientador de pesquisas. Em estudo realizado com professores orientadores, estes, por meio de entrevistas, responderam à seguinte pergunta: “Como você aprendeu a orientar?”.

Segundo os autores, os dados da pesquisa evidenciam “que não existem iniciativas claras ou preocupação objetiva com a formação do orientador. Apontam o debate pouco consistente que problematiza esta atividade dentro dos programas de pós-graduação em Educação no país” (SANTOS; MAFFEI, 2010, p. 69).

Os autores relatam, ainda, que:

[...] as vozes dos orientadores sugerem que suas aprendizagens emergiram das relações sociais, com seus ex-orientadores, com colegas de mestrado e doutorado [*quando eram orientandos*], com orientandos, com colegas professores de programas de pós-graduação e no exercício da pesquisa. (SANTOS; MAFFEI, 2003, p. 71)

Nessa direção, assim como Masetto (2003) aponta para a necessidade de os programas de pós-graduação oferecerem alternativas de formação pedagógica a seus pós-graduandos, pensando no aspecto do “ensino”, Santos e Maffei (2010) o fazem no que concerne à “pesquisa”, ou melhor, à formação do orientador de pesquisas. Os autores sugerem que “a ideia de que apenas a prática, concebida como o aprender fazendo, não é suficiente para a construção dos conhecimentos necessários ao orientador” (SANTOS; MAFFEI, 2010, p. 82-83), o que vai ao encontro das ideias de Bianchetti (2006), quando o autor aponta que a obtenção do grau de doutor não torna, automaticamente, o pesquisador em um orientador de pesquisas.

Diante do exposto, abordaremos neste artigo duas práticas que, a nosso ver, podem contribuir para a formação de mestrandos e doutorandos como docentes universitários, contemplando os

aspectos “ensino” e “pesquisa”. São elas: a monitoria e a tutoria acadêmica entre pares.

Para tanto, tomaremos como exemplo ambas as práticas realizadas no interior do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores – Nível Mestrado Profissional (Formep), da PUC-SP.

AS ORIGENS DA MONITORIA E DA TUTORIA ACADÊMICA ENTRE PARES REALIZADAS NO FORMEP

Embora a tutoria acadêmica entre pares realizada no Formep já tivesse sido o foco de vários artigos (PRÍNCEPE; PEREIRA; ARANHA, 2015; ANDRÉ, 2016; ANDRÉ et al., 2016; ANDRÉ; PRÍNCEPE, 2017), durante a realização de sua pesquisa, Sigalla (2018) notou que esses escritos não relatavam a gênese dessa prática, ou seja, a história de como a tutoria teria nascido no interior do Programa, fato que levou a pesquisadora a querer investigá-la para registrá-la.

Os dados que possibilitaram a investigação e o registro dessa história foram produzidos em entrevistas realizadas com as Profas. Dras. Marli Eliza Dalmazo Afonso de André e Vera Maria Nigro de Souza Placco, docentes do Formep, que participaram do processo de idealização e implantação do Programa, e com Humberto Carlos da Silva, funcionário da PUC-SP desde 2005 e assistente de coordenação do Formep desde 2013, ano em que o Programa iniciou suas atividades².

De acordo com Sigalla (2018, p. 58):

[...] segundo a professora Vera Placco, a origem da tutoria acadêmica, no Formep, está estreitamente ligada às necessidades iniciais do Programa, especialmente devido a dois importantes fatores: (1) à quantidade de alunos por turma (40 alunos), que se constitui um desafio aos professores, habituados a trabalhar com

2 Os nomes dos três participantes foram divulgados na pesquisa de Sigalla (2018) com a devida autorização.

turmas bem menores na pós-graduação e (2) ao fato de que, no Formep, os alunos recebem seus orientadores apenas ao final do primeiro ano de curso.

Na entrevista concedida, a professora Vera Placco relatou que, diante da grande quantidade de alunos na turma e do interesse de seus orientandos do PED³ pelo Formep, ela convidou esses orientandos (doutorandos e mestrandos) a participar de suas aulas no novo Programa, como seus monitores. Esse fato, rapidamente, tornou-se conhecido pelos professores do Formep, levando alguns deles a também convidar outros alunos e orientandos para atuarem como seus monitores (SIGALLA, 2018).

Nascia, no Formep, a prática voluntária de *monitoria acadêmica*, comum em outros programas de pós-graduação da PUC-SP, inclusive no PED. Segundo Dantas (2014, p. 578), em pesquisa realizada acerca dessa temática, o fato de a monitoria ser pensada a partir do processo de ensino, ela deve “envolver o monitor nas fases de planejamento, interação em sala de aula, laboratório ou campo e avaliação dos alunos e das aulas, possibilitando o desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem com caráter mais cooperativo”.

Dessa forma, a prática da monitoria leva os alunos monitores “a descobrir suas próprias habilidades docentes em uma íntima relação do conhecer, do fazer, do conviver e do ser, na direção de uma formação responsável, articulando teoria e prática de modo consistente” (DANTAS, 2014, p. 587).

Tendo em vista que os mestrandos do Formep passariam a ter orientação de pesquisa apenas ao final do primeiro ano de curso, a professora Vera Placco relatou que, diante do envolvimento dos monitores, ela vislumbrou outra possibilidade: eles poderiam oferecer um auxílio acadêmico, também voluntário, aos colegas do Formep, no sentido de conversar com eles e identificar seus temas de interesse para a pesquisa (SIGALLA, 2018).

3 A professora atua no PED desde 1993, e no Formep, desde 2013.

Nascia, no Formep, a prática de *tutoria acadêmica entre pares*, de início, uma atividade “descontraída”, como relata a professora Vera Placco, mas que, aos poucos, foi sendo sistematizada pela professora Marli André, coordenadora do Programa na época, juntamente com os tutores, propondo-a nos moldes em que ela se apresenta hoje.

No primeiro semestre do curso, o foco da tutoria é a escrita de um texto intitulado “O tema e eu”, no qual os mestrandos definem seu tema de pesquisa.

À medida que os encontros [*de tutoria*] vão acontecendo e o trabalho vai sendo realizado, o texto de cada mestrando ganha diferentes versões, pois passa por um constante processo de aprimoramento, que se dá não apenas pelas trocas com os tutores – que intervêm no texto, de maneira dialógica – mas também com os próprios mestrandos, em momentos de socialização dos textos nos encontros. (SIGALLA, 2018, p. 63)

No segundo semestre, o foco da tutoria é a escrita de um segundo texto, “O tema e os outros”, resultado de uma revisão bibliográfica de teses e dissertações, em meios digitais, sobre o tema de interesse para pesquisa, definido nos encontros de tutoria do primeiro semestre.

É importante destacar que a produção de ambos os textos é acompanhada pela coordenação do Formep, em reuniões periódicas com os tutores, e pela professora da disciplina Pesquisa e Prática Reflexiva, no caso do segundo texto (ANDRÉ, 2016; ANDRÉ et al., 2016).

Destacamos, também, que essas produções são posteriormente agregadas ao projeto de pesquisa (relatório de qualificação) e, após as adequações, quando necessárias, ao trabalho final de conclusão de curso (SIGALLA, 2018).

De acordo com André et al. (2016, p. 40), a tutoria acadêmica entre pares é:

[...] todo o conjunto de ações de orientação pessoal e acadêmica desenvolvida por estudantes de pós-graduação mais experientes no processo de inserção de alunos ingressantes em um curso de Mestrado Profissional. [...] uma atividade sustentada pela aprendizagem entre iguais, entendendo que ela pode ser um importante recurso pedagógico, embora seja pouco explorado.

Diante do exposto, finalizamos esta subseção ressaltando que a *tutoria entre pares* e a *monitoria* são consideradas práticas acadêmicas inseparáveis, uma vez que ambas contribuem para a formação dos tutores/monitores do Formep como docentes universitários, pesquisadores e orientadores de trabalhos acadêmicos/pesquisas (SIGALLA, 2018), conforme veremos a seguir.

AS CONTRIBUIÇÕES DA TUTORIA ACADÊMICA ENTRE PARES E DA MONITORIA PARA A FORMAÇÃO DOS TUTORES/MONITORES DO FORMEP COMO DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR

A análise dos dados produzidos por tutores e monitores do Formep evidenciou que a *tutoria acadêmica entre pares* e a *monitoria* trouxeram contribuições tanto para sua trajetória acadêmica na PUC-SP quanto para sua trajetória profissional.

Com relação às contribuições da *tutoria entre pares* para a trajetória acadêmica desses sujeitos, alguns tutores apontaram que pensar sobre o processo de construção da pesquisa de seus colegas tutorados levou-os a pensar sobre seu próprio processo de construção, como doutorandos, em seus programas, conforme revelam as seguintes falas:

[...] eu pude avançar, por exemplo, na minha própria pesquisa, a partir de ouvir as pesquisas dos outros [*dos tutorados*]. Eu tomei muitas decisões sobre a minha tese durante a *tutoria* (Francisco, tutor).

[...] pensando sobre o trabalho deles [*dos tutorados*], eu também tinha algumas ideias sobre o meu [...]. Era uma maneira também de pensar o meu próprio percurso... (Cora, tutora).

[...] mexe o tempo inteiro com a nossa pesquisa. [...] nos faz pensar o tempo inteiro no nosso trabalho (Helena, tutora).

[...] a gente está o tempo todo olhando para o nosso trabalho, estudando, porque a gente tem que recorrer a... várias fontes, para a gente poder ter bagagem, para oferecer para eles, né, e isso vai nos alimentando também [...]. (Vitória, tutora).

[...] a impressão que eu tenho, de início, e me olhando, é como eu cresci também, [...] em termos de aprender coletivamente ou... pensar um pouco melhor as coisas da academia através do Formep (Diana, tutora).

As falas desses tutores revelam que, ao interagirem com seus tutorados, eles também aprenderam e se desenvolveram como pesquisadores. Nesse sentido, a aprendizagem pode ser vista como uma “via de mão dupla”: um ajuda o outro a aprender e um aprende com o outro (FRISON, 2012).

As falas dos tutores também revelaram que, nessa interação, eles se depararam com suas próprias lacunas e tiveram a oportunidade de superá-las. Quanto às contribuições da tutoria para a trajetória profissional dos sujeitos, alguns tutores revelaram que a participação na atividade contribuiu para sua formação como (futuros) docentes no ensino superior e (futuros) orientadores de pesquisa, conforme apontam estas falas:

[...] embora eu tivesse experiência no ensino superior, [*a tutoria*] foi um contato com uma outra etapa da formação, que é a pós-graduação [...] eu pude refletir bastante sobre [...] o que é aprender coletivamente na

pós-graduação; [...] inclusive como um possível orientador de pesquisas mais adiante (Francisco, tutor).

[...] acho que ela [*a tutoria*] também é muito estimulante nesse sentido de autoalimentação de aprendizado [...] de conteúdo mesmo, né? [...] além de estar ali, vivenciando uma situação que um dia você pode estar, enquanto professora do ensino superior [...] (Wísa, tutora).

[...] o ganho principal, eu acho que é o seguinte: [...] a formação na pós-graduação, em termos de doutorado acadêmico, ela forma para trabalhar como pesquisador, né? E a gente tem um diferencial da tutoria, que ela nos possibilita esse “estágio”... essa prática. [...] A gente está tendo uma oportunidade ímpar de trabalhar esses aspectos da orientação já na nossa formação no doutorado... (Felipe, tutor).

Com relação às contribuições da *monitoria* para a trajetória profissional dos tutores/monitores, uma das tutoras revelou que, para ela, a participação na atividade possibilitou-lhe a aprendizagem de bons modelos (de ser professor) e de estratégias docentes no ensino superior, que poderão ser empregados tanto em sua atuação como docente universitária, como em sua atuação como tutora:

[*A monitoria*] é um momento em que eu fico observando... buscando... bons jeitos de ser professora universitária. [...] nos conflitos, eu fico em silêncio durante a aula, mas eu fico conversando comigo o tempo todo. [...] Teve um conflito bastante sério com uma aluna [...] aí, você poder respirar, sabe, falar “Ai, graças a Deus não sou eu; tem essa pessoa [*a professora*] que já viveu tanto, que está me transmitindo um ótimo modelo. Então, eu já sei o que eu posso fazer se acontecer [*comigo*]...” [...] na monitoria, isso me marca muito; o modo como organizar a aula; o modo como cada uma planeja [...] E, aí, a tutoria vem como

um espaço para a gente experimentar tudo isso que a gente viu (Cora, tutora).

Outro tutor/monitor apontou que sua participação na monitoria possibilitou-lhe conhecer os “bastidores” da docência, ou seja, o trabalho dos professores do Formep fora da sala de aula:

[*Na monitoria*] você aprende um pouco os bastidores, o que é o planejamento [...]. Esse ponto da cultura acadêmica que, enquanto a gente só é aluno, não aparece, não vivencia. [...] Os estilos de docência dos professores... Eu mesmo, igual à Cora, ficava pensando assim: “Ah, isso eu acho que vou fazer”, “Ah, isso eu não vou fazer, não” [*risos*] [...] sabe? [...] e, depois, na tutoria, é você; é o grupo; é a gente que está lá, sabe? (Francisco, tutor).

Cora e Francisco, ao dizerem, respectivamente, que “a tutoria vem como um espaço para a gente experimentar tudo isso” e “depois, na tutoria, é você; é o grupo; é a gente que está lá”, já sinalizam que a monitoria e a tutoria acadêmica entre pares são práticas que se entrelaçam e contribuem para a formação desses sujeitos como docentes do ensino superior.

Nessa direção, o trecho de um diálogo entre alguns tutores, transcrito a seguir, reforça a ideia de que é na tutoria que eles “experimentam”, “aplicam”, “colocam em teste” aquilo que aprenderam na monitoria, observando a atuação dos professores do Formep:

A gente vai vivendo, experimentando [...]. Isso é muito interessante, porque... eu pude perceber grandes mudanças para mim. [...] eu oriento TCC, por exemplo, e a qualidade dos trabalhos dos meus alunos... melhorou muito [...] Então, acho que, como tutor, é isso mesmo. É a hora de você colocar a coisa em prática [...] você coloca em movimento... as aprendizagens que você fez, [*que você*] pôde construir na monitoria [...] (Francisco, tutor).

É você planejando... (Cora, tutora).

Planejando, escrevendo comentários... (Francisco, tutor).

Fazendo leituras, selecionando... (Cora, tutora).

As observações; avaliando... (Júlia, tutora).

Avaliando, reformulando... (Cora, tutora).

[...]

Sem perder, também, a sua autoria, não é? Porque, ali [na *tutoria*], já não é mais esta ou aquela professora que está comigo [...] é um *mix* de tudo o que eu vi enquanto estive com elas. E que eu selecionei, por entender que eram bons modelos, boas estratégias, boas... práticas, e que eu poderia aproveitar, então... Ai, é bonito, né? (Cora, tutora).

E isso reflete no dia a dia, quando a gente encontra os alunos [*tutorados*]. Aí é que é o trabalho (Júlia, tutora).

Como podemos observar, ao participarem da monitoria, os tutores/monitores não se tornam simples “tarefeiros”, que buscam diários, coletam apagador e giz, transcrevem notas, recebem trabalhos de alunos (NUNES, 2007). Pelo contrário, suas falas evidenciam o respeito do Formep, na figura de seus professores, para com a formação desses sujeitos, ao envolvê-los no planejamento do curso e das aulas, na interação com os alunos, na avaliação do processo de ensino-aprendizagem, no replanejamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O recorte da pesquisa de Sigalla (2018) apresentado neste artigo mostrou que as práticas de monitoria e de tutoria acadêmica

entre pares realizadas no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores – Nível Mestrado Profissional (Formep), da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), por discentes de outros programas de pós-graduação em Educação da PUC-SP, em sua maioria, doutorandos do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação (PED), possibilitam a esses sujeitos sua formação como docentes do ensino superior, tanto para os que já são professores universitários quanto para os que almejam ser.

Ao exercerem o papel de monitores, acompanhando de perto a atuação dos professores do Formep, participando das aulas, esses sujeitos revelaram ter aprendido “bons jeitos” de ser professor no ensino superior e ter construído um repertório de ações, de “boas práticas”, nesse nível de ensino.

Ao desempenharem o papel de tutores, oferecendo auxílio acadêmico aos colegas, mestrandos do Formep, esses sujeitos revelaram que não apenas puderam colocar em prática o que aprenderam na monitoria, mas também que construíram conhecimentos de como orientar pesquisas e aprimoraram seu entendimento do que é ser pesquisador.

Diante disso, sugerimos aos Programas de Pós-Graduação, de modo geral, que considerem as evidências apontadas pela pesquisa de Sigalla (2018) e, aos que puderem e desejarem, invistam na monitoria e na tutoria entre pares como práticas acadêmicas complementares à formação de seus discentes, como futuros professores do ensino superior.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo (45), p. 66-71, maio 1983. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1491>. Acesso em: 18 set. 2014.

ANDRÉ, M. A formação do pesquisador da prática pedagógica. **Plurais Revista Multidisciplinar**, Salvador, v. 1, n. 1, p. 30-41, jan./abr. 2016. Disponível em: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/plurais/article/view/2300/1605>. Acesso em: 01 set. 2016.

ANDRÉ, M. et al. Tutoria acadêmica no mestrado profissional: um aprendizado compartilhado. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 25, n. 47, p. 37-50, set./dez. 2016. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/3207/2076>. Acesso em: 14 out. 2017.

ANDRÉ, M.; PRÍNCEPE, L.. O lugar da pesquisa no mestrado profissional em educação. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 63, p. 103-117, jan./mar. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n63/1984-0411-er-63-00103.pdf>. Acesso em: 11 out. 2017.

BIANCHETTI, L. O desafio de escrever dissertações/teses: como incrementar a quantidade e manter a qualidade com menos tempo e menos recursos? *In*: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações**. 2. ed. Florianópolis: Editora da UFSC; São Paulo: Cortez Editora, 2006, p. 165-185.

BOAVIDA, A. M.; PONTE, J. P. **Investigação colaborativa: potencialidades e problemas**. 2002. Disponível em: [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4069/1/02-Boavida-Ponte%20\(GTI\).pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4069/1/02-Boavida-Ponte%20(GTI).pdf). Acesso em: 14 set. 2016.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 17 jun. 2019.

DANTAS, O. M. Monitoria: fonte de saberes à docência superior. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (online)**, Brasília, v. 95, n. 241, p. 567-589, set./dez. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v95n241/07.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2019.

DELORS, J. et al. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. 10. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: Unesco, 2006.

DURAN, D.; VIDAL, V. **Tutoria: aprendizagem entre iguais: da teoria à prática**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FIORENTINI, D. Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente? In: BORBA, M. C.; ARAÚJO, J. L. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa em educação matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p. 47-76.

FORTE, A. M. B. P. X. **Colaboração e desenvolvimento profissional de professores: perspectivas e estratégias**. Um estudo realizado numa EB 2,3. 2009. Tese. (Doutorado em Ciências da Educação, especialidade de Desenvolvimento Curricular) – Universidade do Minho, Braga, Portugal. 2009.

FRISON, L. M. B. Tutoria entre estudantes: uma proposta de trabalho que prioriza a aprendizagem. **Revista Portuguesa de Educação**, 25(2), p. 217-240, 2012. Disponível em: <http://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/3008/2423>. Acesso em: 31 ago. 2016.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. Trad. Sandra T. Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

NUNES, J. B. C. Monitoria acadêmica: espaço de formação. In: SANTOS, M. M.; LINS, N. M. (Orgs.). **A monitoria como espaço de iniciação à docência: possibilidades e trajetórias**. Natal, RN: EDUFERN – Editora da UFRN, 2007. (Coleção Pedagógica; n. 9), p. 45-58. Disponível em: arquivos.info.ufrn.br/arquivos/20110691428837665261ac9a0128cd2d/Monitoria.pdf. Acesso em: 9 jan. 2018.

PASSOS, L. F. Práticas formativas em grupos colaborativos: das ações compartilhadas à construção de novas profissionalidades. In: ANDRÉ, M. (Org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2016. – (Prática pedagógica), p. 165-188.

PASSOS, L. F.; ANDRÉ, M. E. D. A. O trabalho colaborativo, um campo de estudo. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o trabalho colaborativo na escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2016, p. 9-23.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. 4. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2010. – (Coleção Docência em Formação)

PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T. (Orgs.). **Aprendizagem do adulto professor**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

PRÍNCEPE, L.; PEREIRA, R.; ARANHA, E. G. Contribuições de uma prática de tutoria acadêmica: significações de alunos e tutores de um curso de mestrado profissional em educação. *In: Educere*. XII Congresso Nacional de Educação. 2015, Curitiba. Anais... p. 289-303. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17284_9804.pdf. Acesso em: 31 ago. 2016.

SANTOS, K. R.; MAFFEI, W. S. Aprendendo a orientar. *In: SCHNETZLER, R. P.; OLIVEIRA, C. Orientadores em foco: o processo da orientação de teses e dissertações em educação*. Brasília, DF: Líber Livro Editora, 2010, p. 59-84.

SIGALLA, L. A. A. **De profissional a profissional-professor**: contribuições para a formação de professores universitários da área de Administração. 2012. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

SIGALLA, L. A. A. **Tutoria acadêmica entre pares na pós-graduação stricto sensu**: contribuições desse espaço coletivo-colaborativo de trabalho e formação. A experiência do Formep, na PUC-SP. 2018. 251 f. Tese. (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Orgs. Michael Cole et al. Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Astro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. – (Psicologia e pedagogia)

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009. – (Biblioteca pedagógica)



O PROGRAMA DE TUTORIA EDUCACIONAL DA SEMED/MANAUS: POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES AO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES INICIANTES¹

Nayana Cristina Gomes Teles
Marli Eliza Dalmazo Afonso de André

INTRODUÇÃO

Apresentamos nesse capítulo os resultados de uma pesquisa de doutorado que teve como objetivo analisar o Programa de Tutoria Educacional ofertado aos professores iniciantes pela Secretária Municipal de Educação de Manaus-AM (SEMED/Manaus) quanto a eventuais contribuições para o Desenvolvimento Profissional (DP) dos docentes da rede.

A SEMED/Manaus tem se destacado por oferecer um amplo leque de atividades de formação continuada (FC) aos docentes da rede municipal, atividades estas que vão ao encontro de muitos dos critérios hoje discutidos na literatura da área como necessários a uma FC eficaz (MORICONI et al., 2017)

Essa rede municipal é responsável por 500 escolas, que atendem a, aproximadamente, 242.440 alunos. As atividades de formação continuada destinadas aos professores são desenvolvidas considerando duas estratégias: Na primeira, denominada de formação centrada na escola, o formador vai até a escola e lá

¹ Esta pesquisa contou com o financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM), por meio do Edital 003/2015 RH-Interiorização.

desenvolve a FC, dentro dessa estratégia se encontra o Programa Oficinas de Formação em Serviço (OFS), realizada em parceria com a Universidade do Estado do Amazonas, e o programa de Tutoria Educacional.

A outra estratégia busca atender a um número maior de professores, bem como os professores das escolas ribeirinhas e/ou de difícil acesso, são as formações em polo, nas quais o professor se desloca da escola para o polo de formação.

Escolhemos como objeto de análise da tese o Programa de Tutoria Educacional, voltado ao atendimento dos docentes em estágio probatório na rede municipal, independente de possuírem ou não experiências no ensino. Esse programa foi implementado como parte do Sistema de Acompanhamento e Avaliação Pedagógica para os professores em estágio probatório, ação inserida no Projeto de Expansão e Melhoria da Rede Pública de Manaus – PROEMEM, que conta com financiamento parcial do Banco Interamericano de Desenvolvimento.

A Tutoria educacional é realizada em parceria com a Fundação Itaú Social (FIS) e tem por objetivo fortalecer as práticas educativas por meio da formação em serviço, contando com acompanhamento pedagógico e avaliação gradativa dos professores em estágio probatório.

A presente pesquisa partiu da compreensão da necessidade de oferecer suporte ao professor no início de sua vida profissional. Vários autores (ALARCÃO e ROLDÃO, 2014; MARCELO, 2010; GIOVANNI e GUARNIERI, 2014; LIMA, 2006; TANCREDI, 2009; VAILLANT e MARCELO, 2012) dedicaram-se a estudar as características do professor iniciante e os desafios por eles enfrentados na inserção profissional e concluíram que essa etapa do DP é muito exigente, desafiadora e complexa. Daí a importância de programas de inserção profissional destinados aos professores iniciantes.

O Programa de Tutoria Educacional promovido pela SEMED/Manaus destaca-se por ser uma das poucas iniciativas de apoio ao

iniciante oferecidas no Brasil², na forma de um programa oficial, além disso, o desenho da formação é individualizado e customizado para cada professor, partindo dos problemas que enfrentam, do contexto no qual atuam e das vivências específicas dos tutorados.

Assim, a justificativa para estudar a Tutoria Educacional decorreu do interesse em conhecer boas práticas de FC e entender os fatores que estão associados a seu sucesso dentro do contexto no qual foram concebidas.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL CONTÍNUO

Ao tratarmos da Formação de Professores é importante definir o que entendemos por formação, além de explicitar o quadro conceitual de referência que sustenta essa concepção e que será adotado na leitura e interpretação dos dados da presente pesquisa.

Ao longo de sua trajetória profissional, os professores passam por diferentes etapas ou fases, com características distintas. Entretanto, reconhecer esses diferentes momentos, fortemente marcados pelo percurso profissional e pessoal do professor, não implica desconsiderar que a formação docente deve ser realizada de maneira integrada, na perspectiva de um desenvolvimento profissional que se estende ao longo da vida, como um *continuum*.

Assim, a opção pelo uso dos termos formação inicial e formação continuada ou em serviço é válida para demarcar etapas distintas do percurso profissional do professor e para nos referirmos a processos formativos institucionalizados, que, em geral, ocorrem na universidade e na escola, respectivamente. Porém, o processo de aprendizagem da profissão, o desenvolvimento profissional

2 É importante destacar que o Programa de Tutoria é oferecido a todos os docentes ingressantes na rede, independentemente do tempo de exercício da docência que já possuem. Porém, consideramos, como aponta Lima (2006) que o início da docência não está relacionado apenas ao tempo de experiência do professor, mas deve considerar a “novidade” da situação de ensino que se apresenta, ou seja, independentemente do tempo de carreira, a mudança para outro nível de ensino, escola ou região pode levar os professores a enfrentarem os mesmos desafios presentes no início da carreira.

do professor, prescinde dessas fronteiras e inclui aprendizagens formais e informais, planejadas ou não (DAY, 2001, p.16).

Possuir profundo conhecimento técnico e científico de sua área de saber, somado a um conjunto de técnicas ou metodologias de ensino, embora ainda necessários, não são competências suficientes para exercer a docência em uma sociedade tecnológica cujo acesso à informação está bastante simplificado. Na nova configuração do conhecimento, cabe aos docentes ajudarem os estudantes a transformar informações em conhecimentos, bem como transformar esses conhecimentos em lentes de leitura do mundo e de sua realidade, o que exige do professor saber processar, sistematizar e organizar situações educativas específicas e customizadas para cada contexto.

A Formação de Professores enquanto área de conhecimento refere-se às ações que acontecem com pessoas adultas, que atuam ou estão em formação para atuar no campo do ensino. Como propõe Roldão (2007), é função do professor ensinar, ou seja, “fazer aprender alguma coisa a alguém” e, para isso, são necessários saberes específicos adquiridos ao longo do seu desenvolvimento profissional.

A definição de saberes, de acordo com Tardif (2007) inclui “[...] os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser [...]” (TARDIF, 2007, p. 60). A essa dimensão individual dos saberes profissionais dos professores imbrica-se uma dimensão que é coletiva, tanto no sentido de conhecimentos profissionais práticos compartilhados durante a socialização profissional, quanto na importância de implicar o coletivo de professores para a realização de ações formativas que engajem toda a escola, promovendo a sua melhoria.

Um importante princípio da formação de professores é que os docentes, como pessoas adultas, devem estar engajados na sua própria formação, de maneira consciente e comprometida

com a mudança, colocando em análise crítica suas representações e competências. Logo, são bastante problemáticas, e na maioria das vezes ineficazes, ações formativas construídas para os professores e não com os professores, pois, ao não serem considerados em suas necessidades, não conseguem se implicar nas mudanças. Nessa direção, o Programa de Tutoria Educacional analisado vai ao encontro do que a literatura da área tem indicado como princípios eficazes para a formação continuada de professores, capazes de promover seu desenvolvimento profissional.

Um exemplo de pesquisa que pode contribuir para compreender quais as características de programas de FC eficazes é a investigação realizada pela Fundação Carlos Chagas intitulada “Formação continuada de professores: contribuições da literatura”, que teve por objetivo “oferecer subsídios da literatura baseada em evidências sobre formação continuada de professores (...)” (MORICONI et al., 2017, p.05). Esse estudo buscou identificar quais as características comuns das iniciativas eficazes em formação continuada e como essas características contribuem para a eficácia dessas ações.

O levantamento realizado por Moriconi et al. (2017) possibilitou identificar como características comuns de iniciativas eficazes em formação continuada de professores:

1. foco no conhecimento pedagógico do conteúdo;
2. métodos ativos de aprendizagem;
3. participação coletiva;
4. duração prolongada;
5. coerência. (MORICONI et al., 2017, p.11)

Analisando o Programa de Tutoria Educacional (TE) a luz dos achados da pesquisa acima referida é possível perceber o uso dos *métodos ativos de aprendizagem*, e, embora a formação seja centrada no par tutor-tutorado, são promovidas oportunidades para a *participação coletiva* e a colaboração profissional. Além disso, aborda,

dentre outras temáticas, o *conhecimento pedagógico do conteúdo*, fomentando a inovação nas práticas pedagógicas. O programa de TE tem duração aproximada de um ano com contatos semanais entre professores e formadores, o que podemos considerar como atendimento ao critério de *duração prolongada*.

A TE foi concebida dentro de uma proposta mais ampla de reformulação e melhoria da qualidade da educação do município, *coerente* com a política de formação de professores, as necessidades dos docentes, das escolas e os achados de pesquisas recentes.

INGRESSO NA DOCÊNCIA E A IMPORTÂNCIA DE PROGRAMAS DE INSERÇÃO

Os primeiros anos de docência são de intensa aprendizagem, e os professores iniciantes, tal como os professores experientes, deparam-se com muitas tarefas e responsabilidades, porém encontram-se em um momento de construção do seu repertório profissional. Diferentemente do que acontece com os professores mais experiente, os iniciantes não possuem um repertório profissional que os auxilia a fazer frente a esses desafios.

Vaillant e Marcelo (2012, p. 123) definem como etapa de inserção “[...] o período obrigatório de transição entre a formação inicial do docente e sua incorporação ao mercado trabalhista como um profissional plenamente qualificado [...]”. Esse período de inserção integra o processo contínuo de desenvolvimento profissional do professor, em uma trajetória de avanços e recuos, aprendizagens, conflitos e dificuldades que requerem a construção de diferentes habilidades, saberes e competências profissionais. O período de iniciação ao ensino representa o ritual de passagem de aluno a professor, no qual a integração da cultura docente à personalidade do professor, bem como sua adaptação ao entorno social se constituem em processos da socialização profissional com peso decisivo na vivência dessa fase como uma experiência satisfatória.

Um autor, que revelou um quadro abrangente dos estudos sobre os professores iniciantes, foi Mariano (2005, 2006), que mapeou os trabalhos apresentados nas reuniões da ANPED e do ENDIPE, no período de 1995 a 2004. A análise dos trabalhos apresentados aponta a solidão e o isolamento como sentimentos comuns aos professores iniciantes, a dificuldade desses docentes com o manejo da sala de aula e a existência de um “mestre modelo”, ou seja, os professores iniciantes tomam um professor como modelo, tendendo a repetir, acriticamente, a sua postura.

Nos trabalhos analisados por Mariano (2005, 2006), a formação inicial exerce um importante papel para os docentes iniciantes e trazem a premissa de que, a partir da reflexão, o professor transforma os conhecimentos teóricos e os utiliza na prática. Esse autor questiona o tipo de reflexão que é proposta aos iniciantes e aponta outros dois pontos de atenção, a supervalorização da prática e a negação da teoria, que podem conduzir a uma reflexão vazia de sustentação teórica e pouco emancipatória.

Nesse sentido, os programas de inserção profissional destinados aos professores iniciantes revertem-se de particular importância ao ajudar o docente a revisitar os conhecimentos adquiridos na formação inicial e ressignificá-los diante da realidade da sala de aula. Além disso, tais programas podem ajudar os docentes a se inserir na realidade escolar de uma forma mais adequada (e menos traumática), estabelecendo estratégias que permitam minimizar o choque com a realidade, além de oferecer apoio didático e pessoal, auxiliando-os a compreender a cultura da escola, as dificuldades dos alunos e deles próprios. Esse apoio permite ao iniciante construir um repertório mais acertado de suas práticas, contribuindo para o seu desenvolvimento profissional.

MÉTODO

A investigação utilizou-se da abordagem qualitativa e os procedimentos metodológicos escolhidos para a coleta de dados foram a

entrevista semiestruturada e a observação, complementados com a análise documental. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com quatro gestores que compõem a equipe da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério (DDPM) responsável pelas ações de formação continuada da SEMED/Manaus, três professores formadores (tutores) e três professores tutorados (iniciantes na rede), além da observação de três sessões de tutoria.

A construção dos instrumentos de coleta de dados foi baseada em matrizes de referência construídas e reconstruídas conforme o avançar da pesquisa, com base no referencial teórico e na análise das pesquisas correlatas.

A primeira matriz teve como objetivo nortear o levantamento das informações necessárias para a caracterização da rede de ensino e das políticas educacionais do município de Manaus. Já a segunda matriz reuniu os dados referentes aos projetos e programas de FC desenvolvidos pela SEMED/AM, além de identificar os princípios que norteiam as propostas de FC da rede municipal de ensino, o planejamento e execução da FC, dentre outros aspectos. A última matriz de referência, reuniu informações sobre as origens do programa, o processo de escolha e capacitação dos tutores, as características específicas do programa de tutoria educacional, o processo de escolha das escolas e dos professores que participariam da tutoria e a avaliação do programa.

A elaboração das matrizes de referência mostrou-se extremamente útil para a sistematização das informações que precisavam ser obtidas, organização dos dados, construção dos instrumentos de coleta de dados e dos eixos/dimensões de análise dos dados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

BREVE HISTÓRICO DO PROGRAMA DE TUTORIA EDUCACIONAL

Antes de apresentar os resultados da pesquisa que fundamenta esse texto, julgamos pertinente relatar brevemente o histórico da

Tutoria Educacional. O movimento de organização e reorganização do programa foi necessário para fazer frente aos diferentes desafios que foram surgindo na medida em que a tutoria era implementada.

Esse relato é importante para compreender que a Tutoria Educacional desenvolvida pela SEMED/Manaus, mesmo com a parceira da FIS, não se apresenta como um “modelo fechado”, um “pacote” de formação que foi oferecido à secretaria e aceito integralmente. Duas características se sobressaem no que se refere à SEMED/Manaus e, mais especificadamente, à equipe da DDPM. A primeira é o *protagonismo* da secretaria que não aceita que as formações da rede tenham um formato fixo e previamente concebido. A segunda característica é o constante *movimento* que a equipe da DDPM mantém, no sentido de identificar os pontos fortes e frágeis das formações oferecidas e as necessidades dos profissionais, de modo a poder fazer as mudanças e o aperfeiçoamento constante.

Esse movimento pode ser notado nos diferentes formatos que o programa de tutoria foi adquirindo ao longo de seus três anos de existência.

Até o ano de 2015, a SEMED/Manaus não possuía nenhum programa de FC voltado aos professores iniciantes. Foi no âmbito do PROEMEM e da discussão sobre a avaliação do estágio probatório dos professores da rede municipal que a equipe da DDPM propôs que a avaliação dos docentes não se encerrasse em si mesma, mas perpassasse por um processo formativo, o que culminou na parceria com a FIS, no Programa de Tutoria Educacional. A Fundação Itaú Social desenvolveu a metodologia da tutoria e a aplicou em vários municípios brasileiros, entre eles Manaus e Sobral.

A transferência de tecnologia da tutoria para a SEMED/Manaus aconteceu em dois momentos, o primeiro, entre os anos de 2014 a 2016, deu-se na chamada Tutoria de Área que tem por objetivo formar tutores educacionais para atuarem junto aos professores tutorados. Em um segundo momento, no ano de 2018, teve início o Projeto de Expansão e Viabilidade com foco na tutoria da equipe gestora.

Nos dois momentos em que se deu a parceria SEMED – FIS, a formação dos tutores foi realizada pelo Centro Integrado de Estudos e Programas de Desenvolvimento Sustentável (CIEDS), agência executora contratada pela Fundação Itaú Social.

O Projeto Piloto de Tutoria Educacional teve início em 2015 com o intuito de atender aos professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental I. Inicialmente foram formados cinco tutores regionais para compor a equipe local do CIEDS, que seriam responsáveis pelo cascadeamento da formação para os demais tutores educacionais que atuariam diretamente com os professores iniciantes. No ano de 2016 o programa passa a atender aos professores do Ensino Fundamental II.

O período de cooperação técnica com a FIS/CIEDS foi de dois anos. A partir do ano de 2017, com a saída do CIEDS, o Programa passa a ter uma nova configuração. Os tutores formados pelo CIEDS organizaram-se em grupos de trabalho (GT) que passaram a ser responsáveis pelas ações relacionadas a gestão e acompanhamento do programa além da formação dos novos tutores.

A formação dos novos tutores passou a ser realizada em dois movimentos: formação centralizada e formação descentralizada. A formação centralizada é conduzida pelos GTs e aborda questões relativas à metodologia do programa, já na “formação descentralizada” os novos tutores são acompanhados por um tutor mais experiente, que se torna seu par formativo, responsável por acompanhar e fomentar o desenvolvimento profissional desse tutor iniciante.

Para fazer frente ao desafio de aumento da oferta de tutoria, no ano de 2018 foi feito um Aditivo de Contrato com a FIS para o desenvolvimento do Projeto de Expansão e Viabilidade, que atende, além do professor em estágio probatório, a equipe gestora da escola na qual esse iniciante atua. É esperado que ao final dessa formação os gestores possam alavancar os processos formativos da equipe escolar. Esse projeto ainda tem o caráter de piloto, atendendo 10 das escolas.

Atualmente a SEMED/Manaus conta com 30 tutores, cada formador acompanha cerca de seis tutorados e os tutores mais experientes também atuam junto à equipe gestora de uma escola.

CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA DE TUTORIA EDUCACIONAL PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES INICIANTES DA SEMED/MANAUS

A Fundação Itaú Social define a tutoria como uma metodologia de formação em serviço, realizada no cotidiano da escola por um profissional mais experiente, que reconhece, valoriza e parte dos conhecimentos e da vivência do tutorado para desencadear o processo de aprendizagem (FIS, s/d, p. 07).

Baseado em uma relação de parceria e corresponsabilidade entre tutor (o par experiente) e tutorado (o professor iniciante), a tutoria privilegia o cotidiano da escola e parte das necessidades do professor em sua prática de sala de aula para o desenho da formação continuada.

O programa de Tutoria Educacional parte da premissa de que as políticas que conseguem mudanças dentro da sala de aula requerem a formação contínua dos professores. Porém, e esse é um dos pilares da tutoria, a FC precisa tomar as práticas diárias dos professores nas escolas como ponto inicial do processo formativo (FIS, s/d).

Na pesquisa aqui descrita procuramos identificar quais as possíveis contribuições do Programa de Tutoria Educacional para o Desenvolvimento Profissional dos professores iniciantes na rede e para isso entrevistamos os tutores e os professores por eles tutorados.

Cabe destacar que embora o DP dos tutores não fosse objeto de estudo da pesquisa, todos os tutores entrevistados afirmaram que a participação no programa contribuiu para o seu próprio desenvolvimento profissional, o que é muito positivo.

Três professores iniciantes foram entrevistados para a realização da pesquisa, dois deles, um professor de Matemática (que chamaremos José) e uma professora de Língua Portuguesa (que chamaremos Bruna), tinham cerca de dois anos de atuação na docência. Já a terceira professora entrevistada (que chamaremos Cristina) tem 12 anos de experiência como docente e ministra a disciplina de artes.

Para compreendermos como ocorreu o desenvolvimento dos professores iniciantes entrevistados, reunimos em três eixos de análise as respostas obtidas durante as entrevistas e as observações realizadas: Desafios do início da docência, condições de trabalho, contribuições da tutoria para a prática e avaliação do programa. Trazemos, no quadro abaixo, um recorte dos principais aspectos de cada eixo, que emergiram da fala dos professores tutorados.

Quadro 1 – Eixos de análise e exemplos de fala dos entrevistados

EIXOS	BRUNA	JOSÉ	CRISTINA
DESAFIOS DO INÍCIO DA DOCÊNCIA	Ingresso sem apoio ou acolhimento da gestão escolar; Dificuldade na prática da sala de aula, em lidar com os alunos. Principal problema é o mal comportamento.	Professor iniciante fora de sua área de atuação; Uma colega, professora de ciências, o ajudou; Medo da tutoria.	Desafio diferente: Um novo olhar sobre a sua prática; Resistência inicial à tutoria; desconstruir a representação que possuía sobre a sua prática.
CONDIÇÕES DE TRABALHO	Boa, elogia a estrutura física e os recursos que a escola possui.	A estrutura da escola é boa, mas o Telecentro (sala de informática) é muito pequeno	Condições difíceis, mas não impedem a realização do trabalho; A escola não tem uma sala destinada às aulas de artes, tudo requer improvisação.

CONTRIBUIÇÕES DA TUTORIA PARA A PRÁTICA	Resgata o que foi trabalhado na tutoria quando faz o planejamento; é um apoio, alguém para ouvi-la e com ela refletir.	Novas práticas de ensino; Passou a observar mais os alunos e como acontece o processo de ensino aprendizagem.	Principal aprendizagem foi descentrar o trabalho de si mesma e proporcionar maior autonomia aos alunos; a mudança no comportamento dos alunos foi a principal evidência dos efeitos positivos da mudança na sua prática
AVALIAÇÃO DO PROGRAMA	Pontos positivos: suporte, apoio, auxílio recebido da tutora; fatores negativos: tempo destinado para a formação e o tempo de participação no programa.	Pontos positivos: refletir sobre o próprio trabalho, mudar práticas.	Pontos positivos: parceria com a tutora; aprendizagens que resultaram na mudança de práticas, aprendeu a escutar mais. Pontos negativos: tempo; duração de 1 ano; deveria estender-se a toda a escola.

Como podemos observar nas falas de Bruna e José, iniciantes na rede de ensino e na profissão, o ingresso na docência deu-se sem um apoio formal e institucionalizado da escola, e os docentes iniciantes precisaram recorrer a colegas mais experientes para pedir apoio. A ausência de suporte pedagógico para os professores iniciantes nas escolas tem sido retratada por diversos estudos (SILVEIRA, 2002; ROCHA, 2005; GONÇALVES, 2006) e a presença da tutoria educacional e da tutoria para a equipe gestora nas escolas é um importante passo para mudar essa realidade ainda arraigada na cultura escolar.

Ao contrário do que imaginávamos antes do início da coleta de dados nas escolas, os professores José e Bruna avaliaram bem suas condições de trabalho. Elogiaram a estrutura física das esco-

las e pareceram não perceber como um fator dificultador de seu trabalho o número de alunos em sala de aula, que oscila entre 40 e 43 alunos. Já a professora de Artes, dadas as especificidades da disciplina, apontou para a necessidade de um local específico para a confecção e guarda dos materiais utilizados, porém, a ausência de espaço adequado não impediu o seu trabalho pois afirma que *“A arte acontece quando menos recursos existem. Essa é a profundidade da arte, porque quando você tem muita coisa, você não conhece produzir porque você fica perdida nas possibilidades”* (Cristina, professora iniciante/tutorada).

No que se refere as *contribuições do programa* questionamos os professores sobre os efeitos da participação no programa de Tutoria Educacional sobre a sua prática, o Prof. José nos respondeu afirmando ter mudado *“a parte de observar os alunos. Observar melhor como é que se dá o processo de aprendizagem deles, suas dificuldades”* (José, tutorado). O tutor deste professor, que chamaremos de Carlos, após observar suas aulas, concluiu que lhe faltava contextualizar o conteúdo para os alunos, estabelecer as estratégias e objetivos de aprendizagem de suas aulas, bem como quais estratégias de avaliação utilizar e afirmou que, hoje, o professor José *“está em uma crescente”*, suas aulas mudaram, seus alunos estão mais envolvidos com a disciplina e se relacionam melhor uns com os outros.

Quando questionada sobre as contribuições da tutoria para sua prática, a Profa. Bruna relatou que quando está planejando as suas aulas relembra o que foi trabalhado na tutoria, as intervenções da tutora, e esclarece que a tutoria não traz respostas prontas às situações problemáticas, os caminhos são construídos conjuntamente.

No processo de elaboração do plano de trabalho da tutoria, Bruna e sua tutora Andréa, escolheram a gestão da sala de aula como foco do trabalho, pois, conforme nos relatou Andréa, e foi confirmado por Bruna, suas principais dificuldades aconteciam no manejo da sala de aula, na gestão da turma: *“Eu sabia planejar. Eu sei*

como fazer um plano de aula, mas aquela prática na sala de aula de lidar com os alunos... é muito difícil” (Bruna, professora iniciante/tutorada).

O relato de Bruna sobre a tutoria é muito positivo e destaca a importância de ter um apoio, uma orientação, alguém para ouvi-la e fazê-la perceber aspectos importantes de sua prática:

O começo é muito difícil. Então, ter alguém para me orientar, para me apoiar, para me ouvir... Porque é difícil você ter alguém para ouvir as tuas dificuldades. Você falar das tuas dificuldades(...) Aí quando eu falo para ela (*referindo-se a tutora*), alguém que a gente está ali se encontrando, que eu falo para ela dessas minhas dificuldades e que ela me mostra um caminho, que me fala uma palavra, puxa vida, eu nem esperava ouvir isso. Eu não tinha visto dessa forma. Então, eu começo a perceber as coisas de uma forma diferente. Então, para mim tem sido muito importante a tutoria. Muito. (Bruna)

Marcelo (2010) atribui ao professor mentor o papel de assessorar didática e pessoalmente o professor iniciante, ajudando-o a compreender a cultura escolar e a ela se integrar, não de forma acrítica, mas fomentando comportamentos mais assertivos e transformadores da cultura escolar.

A Profa Cristina, que leciona Artes, não é uma docente iniciante, e, ao contrário dos outros dois entrevistados, não via a necessidade do acompanhamento de um tutor, o que demandou uma intervenção mais cautelosa de Rosa, sua tutora. Quando perguntamos a essa professora como aconteceu seu ingresso na tutoria, a docente respondeu: *“Quase que eu mando a tutora embora no começo, de verdade”*. A resistência de Cristina foi sendo vencida conforme avançava o trabalho da tutoria. A construção conjunta do plano de trabalho e as intervenções da tutora, sempre no sentido de sugerir e levar Cristina a refletir, gradativamente foram mudando a opinião dessa docente em relação à tutoria e ao seu próprio

trabalho, ao qual a professora Cristina julgava muito bom: “*Como eu falei, eu achava que estava ‘bombando’ [risos]*” .

Estabelecer mecanismos de desconstrução é um dos princípios necessários à FC de acordo com Imbernón (2010). Na construção do plano de trabalho da tutoria, apesar da segurança de Cristina diante de sua prática, era preciso eleger um foco e a gestão da sala de aula foi a dimensão escolhida para o trabalho na tutoria.

A principal aprendizagem de Cristina na tutoria foi descentrar o trabalho de si mesma e proporcionar maior autonomia aos estudantes “*Porque eu trazia pronto o projeto. Olha, nós vamos fazer isso, isso, uma equipe vai fazer isso, outra pesquisa esse, a gente só vai juntar o quebra-cabeça*”. Hoje essa docente percebe que sua postura desestimulava os alunos a participarem das atividades da disciplina e foi a mudança do comportamento dos estudantes a principal evidência da melhoria de suas práticas “ (...)aquele aluno que não falava nada que era quieto passou a participar. Ele verbalizou. Isso para mim foi muito legal. As redações foram passadas. “*Professora, lê a minha. Lê a minha*”. *Eles querem, porque antes não estavam nem aí, sequer entregavam as tarefas*” (Cristina, professora iniciante).

Como pondera Lima (2006), são necessárias algumas condições para a mudança na prática dos professores, entre elas a disposição do docente para “[...] desconstruir seu processo histórico para melhor compreendê-lo [...]” (LIMA, 2006, p. 53). Nesse sentido, Garcia (1999) afirma que as crenças e atitudes dos professores só mudam se os docentes perceberem resultados positivos na aprendizagem dos estudantes.

Perguntamos aos três docentes iniciantes quais os pontos positivos do programa e obtivemos as seguintes respostas: o apoio e a orientação oferecidos pelo tutor(a); a possibilidade de refletir sobre as suas práticas e a mudança em sua forma de trabalhar como fatores importantes da tutoria.

Em relação aos fatores negativos, os tutorados afirmaram que o tempo disponível para a realização das sessões foi um complica-

dor. Outra preocupação expressa foi o fim da parceria e a lacuna deixada com a saída dos tutores.

No intuito de melhor compreender os efeitos da participação na tutoria para o desenvolvimento profissional dos docentes iniciantes, também ouvimos três tutores. Perguntamos aos tutores o que consideravam aspectos positivos e negativos da tutoria.

Os aspectos positivos citados foram: tratar-se de uma formação customizada, realizada na escola a partir das experiências e práticas dos professores; voltar-se mais diretamente à aprendizagem dos alunos; causar impacto perceptível na aprendizagem e no comportamento dos alunos; estar se formando ao mesmo tempo em que formava o iniciante; causar mudanças não somente na vida profissional, mas também na vida pessoal e nas relações interpessoais.

Os pontos negativos citados pelos formadores foram: o tempo disponível para as formações; ausência de um espaço próprio para a realização das sessões, o que poderia comprometer sua confidencialidade; o deslocamento do formador e a ausência de uma remuneração adequada; a tutoria ser um programa direcionado apenas aos professores em estágio probatório; o modelo mais recente de formação do formador (par formativo); e a ausência de um acompanhamento dos professores egressos do programa.

Apesar dos pontos negativos do programa, citados pelos tutores e por seus tutorados, concluímos que o Programa de Tutoria Educacional tem alcançado êxito ao favorecer a inserção dos novos docentes da rede.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A justificativa para estudar o Programa de Tutoria Educacional decorreu do interesse em conhecer as boas práticas de FC existentes no Brasil e entender os fatores que estão associados a seu sucesso dentro do contexto no qual foram concebidas, mas cabe ressaltar que analisar a Tutoria como um programa bem sucedido

não implica desconsiderar suas fragilidades e possibilidades de melhoria.

O Programa de Tutoria Educacional trouxe muitos ganhos para a SEMED e para os formadores e professores iniciantes que dele participaram. Entretanto, por se tratar de um programa que promove o atendimento individualizado termina por ter seu alcance reduzido. Hoje, a SEMED/Manaus tem aproximadamente 12 mil professores e 30 tutores para atender aos professores iniciantes e à formação da equipe gestora, o que pode acarretar a intensificação e precarização do trabalho dos formadores.

Outra dificuldade resultante da equação é o número de tutores x número de professores a serem atendidos e o tempo decorrido entre o ingresso na rede e a participação na tutoria. Os docentes que ingressam na rede precisam receber o acompanhamento da tutoria no período de estágio probatório, porém, alguns desses iniciantes irão começar a receber o acompanhamento da tutoria assim que iniciam suas atividades, outros podem ter de esperar dois anos. Na ausência de um compromisso da escola ou de outra ação que acolha o iniciante, esse docente enfrentará sozinho os desafios do ingresso na profissão.

Embora reconheçamos os resultados positivos do programa, é importante pontuar que centrar a FC somente na sala de aula é simplificar o trabalho do professor (DAY, 2001). Soma-se a essa ressalva, a importância de avançar para uma formação mais colaborativa (IMBERNÓN, 2010), que envolva toda a escola e contribua para a socialização do iniciante, pois, como sugere Day (2001, p. 211): “Os efeitos da formação contínua têm maior probabilidade de se prolongarem no tempo se puderem ser apoiados e adaptados aos contextos locais da sala de aula e das escolas”.

Também merece atenção da gestão do programa a ampliação da tutoria para a escola. Embora aconteça fisicamente na escola, o programa tem falhado na intenção de integrar-se ao contexto escolar como um todo.

Potencializar um processo formativo mais coletivo e colaborativo pode ser um caminho para maximizar o trabalho dos tutores, que poderia envolver todos os iniciantes de uma escola. A construção de um coletivo de trabalho na escola, que se apoie mutuamente após o fim da participação na tutoria e que acolha os novos iniciantes pode ser uma ferramenta importante para a continuidade do desenvolvimento profissional dos professores e da escola.

REFERÊNCIAS

DAY, C. **Desenvolvimento Profissional de Professores: Os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto Editora, 2001.

FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL (FIS). **Guia de Tutoria de Área**. Disponível em: http://conteudopublicacoes.com.br/itausocial/assets/af200-14fis_pdf_tut-area_livro2_v13.pdf. Acesso: 26 jan. 2019.

GARCIA, C. M. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Porto: Editora Porto, 1999.

IMBERNÓN, F. **Formação Continuada de Professores**. Porto Alegre, Artmed, 2010.

LIMA, E. F. (Org). **Sobrevivências no Início da Docência**. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

MARCELO, C. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. *Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 23 dez. 2018.

VAILLANT, D.; MARCELO, G. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.



ANÁLISE DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE

Anna Carolina Salgado Jardim
Clarilza Prado de Sousa

INTRODUÇÃO

No presente capítulo relata-se a pesquisa que procurou compreender a profissionalidade de docentes e gestores de um câmpus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP). Parte-se de uma breve contextualização histórica da educação profissional, científica e tecnológica no Brasil, ressaltando os dilemas e desafios vivenciados nesse contexto e que têm contribuído para constituição de representações sociais dos professores sobre *ser professor* nesse Instituto.

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: POLÍTICAS EM CONFLITO

O histórico do ensino profissional no Brasil revela que houve propostas e ações pontuais, dispersas e, por vezes, descontinuadas, já no início do século XIX, mas que, no entanto, somente no ano de 1909, ele foi regulamentado como uma política pública, então proposta pelo Presidente Nilo Peçanha, que criou as Escolas de Aprendizes e Artífices (EAA), dando origem à rede de educação profissional no Brasil (Decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909). Daí para frente o ensino profissional sofreu inúmeras modificações ora no sentido de ampliar sua atuação ora no sentido restringir seu campo de atendimento, revelando, em cada uma das mudanças,

concepções políticas sobre o ensino profissional. Assim, em 1937, as EAA foram transformadas em Liceus Profissionais e, em 1942, em Escolas Industriais e Técnicas, para em 1959 se transformarem em Escolas Técnicas Federais. Em 1978, as Escolas Técnicas Federais passaram a ser conhecidas como Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET). Essas mudanças não alteraram, no entanto, a vinculação dessas instituições ao mundo do trabalho, com a oferta de cursos técnicos e tecnológicos.

No ano de 2007, iniciam-se grandes modificações na educação profissional no Brasil com a sanção, pelo Ministro da Educação, do Decreto n.º 6.095, (24 de abril de 2007), propondo a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, os quais viriam a constituir a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT). Domingos Sobrinho (2009) comenta que, antes da implantação dos IFs, o debate na RFEPCT chegava no máximo a discussões sobre como transformar alguns Cefet em Universidades Tecnológicas. As negociações e desafios sociais, culturais e históricos que a reestruturação da Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPCT) implicavam, trouxeram turbulências nas relações interinstitucionais na rede federal.

Domingos Sobrinho (2009) comenta que o processo de discussões interrompido pela sanção do Decreto n.º 6.095, de 24 de abril de 2007, fez com que o IF se constituísse como algo estranho do ponto de vista representacional, conforme enfatizado pelo autor:

Se a representação social (o sentido coletivo) da instituição universitária e a configuração jurídica da mesma são sentidos “palpáveis” para a sociedade e a rede, em particular, porque são produtos de uma construção histórica, o sentido social do Instituto inexistente e a sua configuração jurídica é algo por construir. Daí a sensação de “estranhamento” presente ainda hoje em muitas discussões sobre o assunto, pois, do ponto de vista perceptivo, representacional, o desconhecido sempre assusta, como bem demonstrou o psicólogo

social Serge Moscovici (1967), na sua obra fundadora da Teoria das Representações Sociais. (DOMINGOS SOBRINHO, 2009, p. 1)

A proposta proveniente do referido decreto foi transformada em lei no ano seguinte. E assim, em 29 de dezembro de 2008, foi publicada a Lei 11.892, que cria oficialmente os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). Essa nova política alterou significativamente a formação profissional no Brasil e os IFs passam a compor a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT). A partir de então, os IFs são definidos como autarquias comparadas às universidades, passando a enfatizar o ensino, a pesquisa e a extensão. Nesse contexto, passam a ser ofertados na Instituição, cursos de nível técnico, superior e pós-graduação, bem como a financiar projetos de pesquisa e de extensão voltados ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia em várias regiões do País (PACHECO, 2009).

Domingos Sobrinho (2009, p. 1) comenta que “a criação desta nova entidade provocou reações semânticas, ideológicas, políticas e outras típicas dos processos de construção psicossocial, quando uma novidade se insere num determinado universo simbólico”.

Nessa nova perspectiva a relação entre o ensino e o mundo do trabalho nos Institutos Federais (IFs) passa a ser base para os projetos pedagógicos dos cursos ofertados, mantendo para tanto uma organização curricular diferenciada que proporciona uma relação não dicotômica entre teoria e prática, mas que implica na formação de cidadãos críticos e reflexivos, como afirmam Pacheco, Pereira e Domingos Sobrinho (2012).

Essas mudanças e a força com que os IFs foram sendo implantados em todas as regiões do Brasil, parece ter causado desconforto nos grupos envolvidos na discussão da proposta de criação dessa instituição e também na relação com outros grupos pertencentes à rede federal. Domingos Sobrinho (2009) comenta que o processo de discussões interrompido pela sanção do Decreto n.º 6.095, de

24 de abril de 2007, fez com que o IF se constituísse como algo estranho do ponto de vista representacional, conforme enfatizado pelo autor:

Se a representação social (o sentido coletivo) da instituição universitária e a configuração jurídica da mesma são sentidos “palpáveis” para a sociedade e a rede, em particular, porque são produtos de uma construção histórica, o sentido social do Instituto inexistente e a sua configuração jurídica é algo por construir. Daí a sensação de “estranhamento” presente ainda hoje em muitas discussões sobre o assunto, pois, do ponto de vista perceptivo, representacional, o desconhecido sempre assusta, como bem demonstrou o psicólogo social Serge Moscovici (1967), na sua obra fundadora da Teoria das Representações Sociais. (DOMINGOS SOBRINHO, 2009, p. 1)

Em meio às turbulências próprias das mudanças socioculturais e do processo de familiarização com a nova ideia, muitos desafios foram impostos aos docentes como: lecionar em diferentes níveis de ensino (do médio técnico à pós-graduação); participar da pesquisa e/ou de extensão voltados, principalmente, para o desenvolvimento das comunidades onde os IFs estão inseridos.

No entanto, mesmo frente a essas dificuldades e a esse dito estranhamento é preciso ressaltar que a reestruturação trouxe a muitas regiões o acesso ao ensino técnico e superior e carregou para o interior da instituição os desafios de um processo de transformação. Desafio, por sua vez, presente no ensino profissional desde sua criação no Brasil, em que teve que enfrentar contrapontos ideológicos em diversos momentos históricos. Na verdade, por mais de dois séculos, contradições, confrontos, dilemas e dicotomias estiveram presentes no embate interno da EPCT como: educação propedêutica para as elites e negação do acesso às classes populares; profissões liberais ou educação popular; academicismo humanista ou prática positivista; formação de lideranças e elites

políticas e intelectuais ou preparação para o trabalho prático, técnico e braçal; formação elitizante literária, retórica e abstrata ou formação manufatureira dos artesãos, de base popular, técnica e prática; liberalismo ou assistencialismo; ação governamental ou ação da iniciativa privada; formação focada na condição social ou formação para atender às demandas contemporâneas; valorização ou depreciação do trabalho técnico, artesanal e manual; educação técnica e profissional para a classe menos favorecida ou uma educação humanística e científica para as elites; supervalorização social do diploma em nível superior ou pouca valorização do diploma de formação técnica; força simbólica do diploma de bacharel e a força prática do diploma profissionalizante e técnico. Contradições presentes em toda a história da educação profissional no Brasil e ainda não superadas, porque estão enraizadas em visões ideológicas até hoje presentes na sociedade brasileira.

Resumindo, a estruturação dos IFs e a política de expansão que vinha sendo implantada encontraram resistências e facilidades dos sujeitos que vivenciam transformações em suas trajetórias profissionais. As mudanças institucionais reverberaram em importantes transformações na profissionalidade docente, as quais precisariam ser consideradas para se construir e sedimentar as diretrizes das novas orientações, evitando a construção de representações sociais que poderiam, de certa maneira confundir o desenvolvimento da instituição, e impedir assim o cumprimento dos objetivos que foram propostos para os IFs.

No contexto desses desafios mencionados, como enfrentar o cenário que já se aponta como sombrio nos IFs, com as mudanças políticas que vêm sendo propostas no âmbito federal, a partir de 2017?

Avizinha-se nova mudança de política da educação profissional, que se contrapondo às propostas anteriores de valorização desse tipo de educação, inicia pelo corte de orçamento desses Institutos, que irão impactar diretamente no desenvolvimento de um currículo

integrado e de uma formação de qualidade como aquela que vem sendo oferecida pelos IFs. As medidas políticas, que envolvem mudança de direção, se revelam na criação de impossibilidades de investimentos que constavam nos planejamentos institucionais iniciais, tais como construção de salas de aula, refeitórios nos câmpus que ainda não os têm, além, é claro, de cortes drásticos em orçamento para custeio das despesas básicas, como materiais didáticos, alimentação para os alunos, contratação de serviços terceirizados de segurança e limpeza, luz, água, entre outros.

Para enfrentar tal situação a gestão é obrigada a estabelecer novos papéis funcionais, redefinir ou eliminar linhas de pesquisa, reformular currículos de cursos. A descontinuidade das propostas evidenciam, mais uma vez, não só a tentativa de frear a política de educação profissional no Brasil, mas de promover o acirramento do conflito entre o ensino profissional e ensino propedêutico, refletindo decisivamente na identidade da instituição e, muito especialmente, na profissionalidade docente.

Compreender essa profissionalidade, tal como ela vem se adaptando e se constituindo nesse processo de profundos conflitos, envolve analisar a complexidade das relações históricas e socioculturais que vem delineando a dimensão subjetiva dos professores dos IFs, ou melhor compreender as representações que vem constituindo a identidade profissional de cada sujeito e de todos que vivenciam esses conflitos no cotidiano.

Reafirmando, conhecer as representações sociais de professores e gestores sobre “ser professor” do IF, desvelando sua profissionalidade, os processos de constituição de sua identidade profissional, permitirá subsidiar políticas que conduzam à construção de uma política de gestão consequente, isto é, que levem em consideração os conflitos históricos e socioculturais que a Instituição vem passando.

Opta-se pela Teoria das Representações Sociais (TRS), proposta por Moscovici (1961), como embasamento teórico-me-

todo o processo deste estudo, como possibilidade de analisar como os sujeitos por meio das suas interações sociais no cotidiano da escola, assimilam, perpetuam, constroem e transformam os seus próprios conceitos, os quais orientam a sua conduta e da comunidade escolar. A TRS possibilita desvelar a dimensão simbólica e subjetiva desses professores e gestores, social e historicamente situados num determinado contexto, colocando em evidência “os fatores do plano das ideias que explicam uma conduta ou uma situação social em termos seja de estabilidade, resistência à mudança, seja de indução à mudança” (JODELET, 2011, p. 22).

Estudos que levam em conta e confirmam a relevância de se considerar a dimensão subjetiva nas análises do contexto escolar têm sido desenvolvidos no âmbito de diversos grupos de pesquisa brasileiros, com destaque para o Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais – Subjetividade (CIERS-ed) da Fundação Carlos Chagas e do Núcleo Internacional de Pesquisas em Representações Sociais (Nears - PUCSP), ao qual essa pesquisa está vinculada.

Ao investigar as representações sociais de docentes e gestores sobre *ser professor* no IF, desvelando seu universo simbólico, analisando as atribuições de sentidos, favorece-se a construção de possibilidade de ressignificação e de compreender e avaliar a profissionalidade docente inserida no contexto específico da Instituição. Identificar a “visão de mundo que os indivíduos ou grupos têm e utilizam para agir e tomar posição” é fundamental na compreensão da “dinâmica das interações sociais” e para esclarecer o que determina as suas práticas (ABRIC, 1998, p. 27).

Nesse sentido, o problema que orientou a presente pesquisa foi a de compreender as representações sociais que gestores e professores de um IF têm sobre “ser professor”, evidentemente considerando o contexto histórico-social em que tais representações foram constituídas.

A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS COMO POSSIBILIDADE DE ANALISAR A PROFISSIONALIDADE DOCENTE NO IF

A Teoria das Representações Sociais proposta por Moscovici, em 1961, acrescentou uma perspectiva às conceituações e fenômenos ao campo de estudos da sociologia e da psicologia social, que oferece possibilidades de compreender as elaborações mentais que os sujeitos e grupos produzem a partir do processo de comunicação. Para Moscovici (1981, p. 181), por representações sociais:

entendemos um conjunto de conceitos, proposições e explicações originado da vida cotidiana no curso de comunicações interpessoais. Elas são o equivalente, em nossa sociedade, dos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais; podem também ser vistas como a versão contemporânea do senso comum.

Na organização das representações sociais de professores e gestores sobre “ser professor” no IFSP, três dimensões ganham importância fundamental ao embasar a análise dos dados que aqui serão apresentados. São as dimensões, descritas por Moscovici (1978, p. 67), que organizam a estrutura das representações sociais. São elas: *informação, campo de representação ou imagem e atitude*.

A *informação*, Moscovici (1978, p. 68) afirma que “se refere à organização de conhecimentos que um grupo possui a respeito de um objeto social”. Vargas (2016) define informação como aquela que é adquirida pela experiência comum, nas conversas cotidianas e que provém de diferentes domínios (ciência, tecnologia, arte, instituições, tradição ou da própria prática). É formada por um conjunto de opiniões, ideias, conceitos, selecionados e assimilados em torno do objeto de representação e não é uniforme ou homogênea entre os sujeitos de um grupo, conforme destaca a autora. A informação nos estudos em representação social revela os elementos presentes e permite observar a estruturação da representação (VARGAS, 2016).

O *campo de representação* “remete à ideia de imagem, de modelo social, ao conteúdo concreto e limitado das proposições acerca de um aspecto preciso do objeto de representação” (MOSCOVICI, 1978, p. 69). É por meio do campo de representação que se podem observar “quais são os elementos que integram a representação” e como eles “se estruturam em uma unidade hierarquizada de juízos, valores, opiniões” e afirmações (VARGAS, 2016, p. 105).¹

E, finalmente, a *atitude* “destaca a orientação global em relação ao objeto de representação social” (MOSCOVICI, 1978, p. 70). A atitude é composta de elementos cognitivos e afetivos que operam em conjunto para orientar as ações dos sujeitos e se expressam por meio de reações emocionais perante um objeto ou acontecimento, imprimindo um caráter dinâmico às representações sociais (VARGAS, 2016). É por meio da atitude que “se expressa a função valorativa das representações sociais, pois, ao julgar e qualificar, os sujeitos manifestam opiniões positivas ou negativas sobre o objeto de representação” (VARGAS, 2016, p. 102)².

Para Moscovici (1978, p. 74)

[...] a atitude é a mais frequente das três dimensões e, talvez, geneticamente primordial. Por conseguinte, é razoável concluir que uma pessoa se informa e se representa alguma coisa somente depois de ter adotado uma posição e em função da posição tomada.

Há, ainda, que se compreender que as representações sociais são elaboradas a partir de dois processos: a objetivação e a ancoragem. A objetivação evidencia o processo simbólico e a ancoragem revela os aspectos psicológicos, sociológicos e culturais que sustentam uma representação.

1 “[...] cuales son los elementos que integran la representación y cómo se estructuran en una unidad jerarquizada de juicios, valores, opiniones y aserciones [...]” (VARGAS, 2016, p. 105).

2 “En la actitud se expresa la función valorativa de las representaciones sociales, pues al juzgar y calificar se manifiestan opiniones positivas y/o negativas sobre el objeto de representación” (VARGAS, 2016, p. 102).

Os dois processos têm importância fundamental nas pesquisas em representações sociais, na presente pesquisa analisa-se como a ancoragem e a objetivação tecem os processos de mudanças históricas, sociais e culturais que envolvem a constituição das representações sociais que permeiam a educação profissional, científica e tecnológica e a profissionalidade docente no contexto dos IFs.

A criação dos Institutos Federais em 2008, exigiu mudanças na profissionalidade docente e na própria carreira, que passou a ser denominada de professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), incluindo especificidades em sua atuação e em sua concepção. Machado (2008, p. 41) salienta que o docente EBTT passa a ser:

[...] sujeito da reflexão e da pesquisa, aberto ao trabalho coletivo e à ação crítica e cooperativa, comprometido com sua atualização permanente na área de formação específica e pedagógica que tem plena compreensão do mundo do trabalho e das redes de relações que envolvem as modalidades, níveis e instâncias educacionais, conhecimento de sua profissão, de suas técnicas, bases tecnológicas e valores do trabalho, bem como dos limites e possibilidades do trabalho docente que realiza e precisa realizar. (MACHADO, 2008, p. 41)

Nos IFs, a apresentação das possibilidades concretas da ação docente na pesquisa e na extensão constitui-se em fundamento epistemológico de sua profissionalidade. Esse docente deveria recriar-se não só ao desafiar seus alunos na área da pesquisa, mas ele mesmo integrando a pesquisa como eixo de sua formação continuada e criando formas de oferecer e participar de atividades de extensão para a comunidade. É uma atividade profissional complexa que requer saberes diversificados, a serem aprendidos tanto em escolas de formação docente como em processos de experiências vividas e de formação continuada.

Nesse contexto, a aplicabilidade da Teoria das Representações Sociais possibilita analisar como docentes e gestores compreendem o contexto no qual se inserem e também o seu papel nesse contexto. Além disso, permite elucidar como a profissionalidade docente conduzirá e será conduzida pela identidade institucional do IF.

AS DIRETRIZES METODOLÓGICAS DO ESTUDO

Partindo de uma abordagem processual, buscou-se analisar as representações sociais sobre ser professor do IFSP considerando as três dimensões que as definem - informação, campo ou imagem e atitude -, e observando o dinamismo que entrelaça essas dimensões. Analisando as representações como um processo, buscou-se iluminá-las como mecanismos em construção, que modificam a realidade e são por ela modificados. Esses propósitos exigiram a necessidade de utilizar técnicas que privilegiassem a produção discursiva dos sujeitos, entendida como aquelas que permitem mais claramente observar essa dinâmica. Para tanto, a pesquisa foi organizada em três fases de produção e análise de dados, e contou com 68 docentes lotados em um Câmpus do IFSP, dentre os quais tinham-se 11 docentes que, no momento da pesquisa ocupavam cargos de direção ou coordenação. Dentre os sujeitos tinham-se, no momento da pesquisa, 3 especialistas, 31 mestres e 29 doutores, sendo que a maioria deles atua no ensino médio e no superior.

A análise contextual da pesquisa exigiu uma revisão de literatura que perpassou a história da educação profissional e uma análise documental das leis, decretos-leis, resoluções e portarias em nível federal, no período de 1909 a 2008, a fim de compreender a trajetória histórica documentada da educação profissional no Brasil. No âmbito institucional enfocaram-se as regulamentações pertinentes à carreira de professor EBTT. A análise documental permitiu definir, *a priori*, quatro dimensões

de atuação do professor EBTT que permeariam todo o estudo, a saber: ensino, pesquisa, extensão e gestão.

Os procedimentos de coleta foram realizados nas três fases da pesquisa. A primeira fase consistiu no levantamento de dados sobre o perfil dos professores e na aplicação da Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP) e de um questionário de formato diversificado com questões abertas e fechadas; a segunda e terceira fases consistiram em estabelecer estratégias para o aprofundamento dos dados produzidos na primeira fase, e envolveram a realização de dois grupos focais e de entrevistas semiestruturadas.

O *software* Iramuteq³ foi utilizado em dois dos procedimentos de análise de dados utilizados: a nuvem de palavras e a análise de similitude, com o objetivo de identificar as palavras mais frequentes nos discursos dos sujeitos, as quais fornecem pistas sobre o conteúdo e sobre a organização dos dados produzidos no questionário de formato diversificado.

Aos dados produzidos na TALP também foi aplicada a técnica das redes semânticas naturais, seguindo a abordagem adotada por Olivia Vargas (2016), do grupo de pesquisadores em representações sociais da *Universidad Nacional Autónoma de México* (UNAM). A interpretação desses dados requer tempo e paciência, pois os estudos em representações sociais, conforme salienta a autora, supõem transcender o nível do aparente para buscar o centro organizador dos sentidos e significados. Nesse sentido, desvelar o conteúdo dessa representação social significou acessar a forma de pensamento de senso comum que é heterogênea, apresenta múltiplas arestas, mas tem elementos comuns que se relacionam e são dotados de significação pelo grupo estudado. Vargas (2016), em seu estudo, se apoia em Valdez (2002) para defini-la como “aquele conjunto de conceitos eleitos pela memória através de um processo de reconstrução, que permite aos sujeitos ter um plano de ações, assim como a avaliação subjetiva dos eventos, ações ou objetos

3 Iramuteq (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*), desenvolvido na França por Pierre Ratinoud (2009).

[...]”⁴ (VALDEZ, 2002, p. 62, apud VARGAS, 2016, p. 123). Assim como Vargas (2016), neste estudo optou-se pela sistematização manual dos dados produzidos por meio da TALP, seguindo duas etapas: cálculo do peso e cálculo da distância semântica.

No entanto, para conhecer os sentidos e significados que o grupo estudado atribui ao conteúdo da rede semântica e, especialmente, ao elemento mais central das representações, foi preciso recorrer à análise de conteúdo das questões abertas do questionário de formato diversificado. Franco (2012, p. 13) assim distingue os conceitos de sentido e significado:

O significado de um objeto pode ser absorvido, compreendido e generalizado a partir de suas características definidoras e pelo seu *corpus* de significação. Já o sentido implica a atribuição de um significado pessoal e objetivado que se concretiza na prática social e que se manifesta a partir das representações sociais, cognitivas, subjetivas, valorativas e emocionais necessariamente contextualizadas.

Seguindo a perspectiva de Franco (2012), efetuou-se a leitura flutuante, analítica e interpretativa dos textos produzidos pelos sujeitos nas respostas às questões abertas do questionário de formato diversificado, à luz da descoberta das palavras definidoras desveladas por meio da TALP. Os cálculos e a construção da rede semântica mostraram apenas um elemento no centro da rede – a palavra *desafiador*. A partir dessa palavra e daquelas que estavam mais próximas a ela, iniciou-se a busca por pistas que elucidassem o sentido e o significado das palavras definidoras da rede, bem como os contextos aos quais elas se relacionam. Nesse processo circular de retomada do material bruto para avançar em cada etapa da análise de conteúdo, foi possível associá-las em núcleos de sentido relativos, concordantes com a problemática deste estudo,

4 “[...] aquel conjunto de conceptos elegidos por la memoria a través de un proceso reconstructivo, que permite a los sujetos tener un plan de acciones, así como la evaluación subjetiva de los eventos, acciones u objetos [...]”

que envolve as dimensões de atuação do professor EBTT – ensino, pesquisa, extensão e gestão.

Os dados produzidos na TALP e analisados por meio das redes semânticas naturais, e da análise de similitude, bem como da análise de conteúdo das questões abertas, permitiram a sistematização das três núcleos de sentido (desafios, condições de trabalho e afetividade do trabalho), que foram considerados na discussão com os dez sujeitos que participaram dos grupos focais aplicados, com o propósito de aprofundar as análises e validar os argumentos que os sujeitos utilizam para justificar as suas representações (ABRIC, 1994).

Os dados produzidos nos grupos focais foram analisados procurando-se observar como as dimensões de atuação do professor EBTT – ensino, pesquisa, extensão e gestão – entrelaçaram-se aos núcleos de sentido identificados – desafios, condições de trabalho e afetividade do trabalho. Essa análise permitiu a elaboração do roteiro de entrevista semiestruturada, que configurou a 3ª fase da pesquisa. Aos dados produzidos nessa fase também foi aplicada a análise de conteúdo (FRANCO, 2012). Após as três fases da pesquisa, concluímos as hipóteses interpretativas da análise das dimensões - informação, atitude e campo de representação – que compõem as representações sociais de professores e gestores sobre “ser professor” no IFSP.

DESVELANDO AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES E GESTORES SOBRE “SER PROFESSOR” NO IFSP

Os dados produzidos na TALP, processados de acordo com a técnica das redes semânticas naturais, mostraram as palavras definidoras e sua relação com aquela palavra que se ocupou o centro da rede semântica. O campo de representação do grupo consultado sobre “ser professor” no IFSP apresentou a palavra *desafiador* como a única a se posicionar no centro da rede. Na rede semântica foram encontradas palavras definidoras que evidenciaram afetos,

cuja conotação positiva é marcada no campo de representação, especialmente ao se analisar as palavras definidoras mais próximas àquela que se posicionou no centro da rede, tais como *dedicação, gratificante, trabalho, realização, responsabilidade e comprometimento; prazeroso, estabilidade, satisfação, ensinar, qualidade, oportunidade e privilégio*. Entre as palavras definidoras que se encontraram mais distantes da palavra *desafiador*, que ocupou o centro da rede, surgem algumas poucas destas, cuja conotação é negativa, tais como *burocrático, difícil e cansativo*. Ainda assim, entre as definidoras mais distantes da palavra *desafiador* predominam palavras cuja conotação é positiva: *bom, aluno, conquista, honra, projeto e valorização*.

Os desafios desvelados neste estudo foram interpretados por alguns sujeitos como oportunidades e por outros como dificuldades. Nesse sentido, Arruda (2014, p. 47) ressalta:

Um campo representacional é aberto à controvérsia, fragmentação e negociação, cheio de incoerência, tensão e ambivalência, ainda que permeadas por uma realidade consensual que oferece um pano de fundo de significados historicamente compartilhados sobre o qual acontecem as discussões e negociações.

A imagem que o grupo construiu sobre ser professor no IFSP é da qualidade. A qualidade orienta a atitude e remete aos valores compartilhados no grupo. A preocupação com a qualidade do ensino ofertado, bem como com a atuação na pesquisa, na extensão e na gestão é muito clara nas representações sociais do grupo estudado. Eles acreditam que, por meio da qualidade da formação ofertada, contribuem para a construção de uma sociedade mais justa, corroborando o que Fernandes (2009, p. 6) ressaltou como o “projeto político-pedagógico institucional”, cujo foco é a “justiça social e a equidade”.

Os valores do grupo estudado são evidenciados em suas respostas nas três fases da pesquisa por meio da dedicação, do

comprometimento e da responsabilidade com os diferentes *Outros* com os quais se relacionam (comunidade acadêmica; reitoria; os *outros* campus do IFSP; *outros* IFs, universidades; comunidade do entorno; poder público municipal, estadual e federal), demonstrando que a atitude do grupo se revela no sentido do compromisso ético, da consciência acerca da importância do seu papel social e da disposição para lutar pelo futuro da educação profissional, científica e tecnológica brasileira. Há claramente um consenso sobre a importância de manter a disposição para manter o futuro, a consciência política comprometida com a educação profissional.

Os professores e gestores nesse estudo, concebidos “não como indivíduos isolados, mas como atores sociais ativos e afetados por diferentes aspectos da vida cotidiana”, tal como proposto por Sousa e Novaes (2013, p. 26), evidenciam que a presença do *outro* – e dos múltiplos *outros* apontados aqui determina comportamentos e ações, que, por sua vez, levantam questões centrais a serem gerenciadas no contexto do IF estudado.

O núcleo de sentido *desafios* catalisa o campo representacional em si, que está ligado ao contexto que o abriga e, como afirma Arruda (2014, p. 57), “carrega um conjunto de significados que formam a rede em torno do objeto, sob a forma de metáforas, imagens, de forma articulada. Entre os *desafios* mais recorrentes nas respostas dos participantes encontram-se aqueles relacionados à dimensão ensino: atuação em diversos níveis de ensino; turmas heterogêneas; atuação em vários cursos e em diferentes disciplinas; integração curricular; a preocupação em como manter ou melhorar a qualidade do ensino em face das circunstâncias atuais no cenário político-econômico-social brasileiro, que implicam ameaças de retrocessos, por exemplo, com a reforma do ensino médio. A relevância que a heterogeneidade das turmas assume no grupo estudado indica que há um conflito entre a imagem de qualidade que os professores têm e as condições com as quais se deparam em sua atuação profissional. Esse conflito mostra uma atitude que se contrapõe a imagem de qualidade, que se atribuem, mas

que envolveria a capacidade de atuar com a diversidade que, no entanto, em alguns momentos eles parecem negar:

O trabalho com os alunos é um grande desafio por si só, porque enfrentamos, no ensino médio e no superior, os resultados dos problemas que os alunos trazem da educação básica, do ensino fundamental (Participante 05).

Eu bato na tecla de que as turmas são muito heterogêneas. [...] também me incluo na área de exatas e eu tenho uma dificuldade enorme, porque têm alunos de diferentes níveis, tanto no médio como no superior. E você tem que adaptar linguagem, atingir a todos, têm alunos que estão além e outros que estão aquém, então você tem que intermediar tudo isso e fazer a turma como um todo avançar. Eu acho isso um grande desafio no ensino aqui (Participante J).

O núcleo de sentido intitulado *afetividade do trabalho* diz respeito aos valores e sentimentos dos professores e gestores no tocante ao próprio trabalho e à instituição. Nela encontram-se os seguintes sentimentos: pertença a uma equipe altamente qualificada; *status* do professor do IF; respeito; orgulho; comprometimento; responsabilidade; e realização profissional gerada pela atuação no ensino, na pesquisa, na extensão e na gestão. Essa gama de valores e sentimentos guia a atitude dos professores e gestores consultados.

O núcleo de sentido *condições de trabalho* abarca aspectos positivos e negativos (ou que podem ser melhorados) nas condições de trabalho dos docentes e gestores consultados, envolvendo as quatro dimensões de atuação do professor EBTT. Entre os aspectos elogiados pelos sujeitos encontram-se: salas bem equipadas; incentivo à formação continuada no trabalho e fora dele, por meio da possibilidade de afastamento remunerado; e possibilidade de desenvolvimento de projetos de pesquisa e de extensão. Entre as críticas ou aspectos que podem ser melhorados e que foram apontados pelos/as participantes estão: infraestrutura limitada

quanto ao atendimento da quantidade de alunos e servidores que dela usufruem (falta de salas de aula, de refeitório etc.); quantidade e horário de reuniões; burocracia. Observa-se que a informação, entendida como a qualidade do conhecimento que os sujeitos têm sobre “ser professor” no IFSP, indica conhecimentos específicos quanto à carreira de professor EBTT e quanto à missão da instituição, mas há um saber inconsistente e dissonante a respeito da burocracia e das reuniões.

Assim, os núcleos de sentido analisados – *desafios, afetividade, condições de trabalho* –, as dimensões da Educação Profissional, Científica e Tecnológica – ensino, pesquisa, extensão e gestão – e o contexto histórico-social no qual os sujeitos estão inseridos não se separam. Arruda (2014, p. 57-58) chama esse entrelaçamento de “angulações da tessitura”, que “reafirmam o caráter relacional da proposta das redes”, uma vez que os núcleos de sentido, as dimensões da EPCT e o contexto incidem uns sobre os outros e “não existe uma rede separada da outra”.

Ao se sentirem cobrados – por si mesmos e pelos outros – em manter ou aumentar a qualidade do ensino, o padrão de excelência que marca a identidade institucional e sobrecarregados com a multiplicidade de fatores implicados na sua profissionalidade, notam-se algumas consequências. De um lado, os professores e gestores sentem-se satisfeitos, orgulhosos e realizados profissionalmente em lidar com tantas oportunidades de desenvolver as suas ações no sentido do tripé ensino – pesquisa – extensão, simultaneamente à participação em comissões ou cargos gerenciais. Os cortes de verbas (Emenda Constitucional 95/2016) e a reforma do ensino médio (Lei 13.415/2017) têm impactos significativos no contexto atual e faz com que os professores e gestores se sentiam ameaçados quanto à sensação de incerteza e medo do sucateamento da educação nos próximos anos. Jodelet (2001, p. 41) contribui ao explicar a multiplicidade de aspectos que influenciam a formação das representações sociais e que justificam sua pertinência a este estudo e as análises empreendidas.

As representações sociais devem ser estudadas, articulando elementos afetivos, mentais e sociais e integrando, ao lado da cognição, da linguagem e da comunicação, as relações sociais que afetam as representações e a realidade material, social e ideal sobre as quais elas intervirão.

Os resultados da análise dos grupos focais mostraram que há a necessidade de maior integração entre os professores que lecionam as disciplinas da base comum e os professores dos cursos da área técnica. Tanto um grupo como o outro desconhecem as dificuldades enfrentadas por cada um. Mais uma vez observa-se que a dimensão da RS referente à informação apresenta dissonâncias e desconhecimentos.

De igual forma, é notória a necessidade de maior aproximação entre as categorias profissionais dos docentes e dos servidores técnico-administrativos em educação. O maior conhecimento de cada grupo acerca da realidade, dos desafios, das condições de trabalho e da afetividade vivenciada por eles possibilitará a construção de um olhar mais compreensivo que permita melhorar ainda mais o clima organizacional, bem como manter algumas representações e transformar outras. Seria necessário, além disso, um estudo semelhante com os servidores técnico-administrativos para que conhecendo os desafios, as condições de trabalho e as características dos grupos, ambos pudessem contribuir para o aprofundamento das relações entre essas duas categorias profissionais tão intimamente ligadas e interdependentes no funcionamento do IF.

As representações sociais que circulam no grupo estudado mostram que os professores se assumem como responsáveis pela formação do aluno e buscam o estabelecimento da afetividade como um dos caminhos de acesso aos alunos, não só àqueles que demonstram desinteresse ou dificuldade, mas à totalidade dos alunos. Nos resultados dos participantes dos grupos focais e

nas entrevistas evidenciou-se que a profissionalidade está sendo construída pelos professores e gestores na medida em que se apropriam dos aspectos constitutivos da carreira de professor EBTT e das especificidades que marcam a identidade institucional. O participante 2, por exemplo, fala de uma “instituição nova” e o participante F destaca a novidade de trabalhar com “Pesquisa e Extensão”. Tratando de uma instituição centenária que se renovou no formato e estruturação há apenas dez anos, é legítimo esse estranhamento que chama de novidade. Some-se a isso a grande expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) nos últimos anos, as regras da carreira e atividades docentes que ainda estão sendo construídas, modificadas e reconstruídas, reforçando a constante sensação de novidade que permeia o grupo estudado.

Arruda (2014, p. 59) contribui para a compreensão dos reflexos dos processos de ancoragem e objetivação na perspectiva das mudanças institucionais pelas quais o IF passou ao longo de sua história ao afirmar que, “se uma velha representação transversal se atualiza com a chegada de um novo objeto de representação, o novo objeto também se acomoda a velhos sentidos preexistentes no repertório”. Nesse sentido, a cada nova nomenclatura e novas diretrizes institucionais, as representações sobre a identidade institucional e sobre o professor nesse contexto foram se acomodando, ancorando-se em velhos sentidos preexistentes, mas também dando espaço para o dinamismo do próprio processo de acomodação, que trouxe elementos novos a serem objetivados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dez anos após a criação dos IFs, observa-se que ainda são constantes os reveses e mudanças que marcaram a história centenária da Educação Profissional, Científica e Tecnológica no Brasil. Nesse contexto alteram-se também os elementos constitutivos da profissionalidade do professor do Ensino Básico, Técnico e Tecno-

lógico (EBTT). Essa construção da profissionalidade docente passa por dois vieses: o subjetivo – a consciência do “encontrar-se” – e o coletivo – os ajustes das relações intersubjetivas entre vários docentes nessa mesma construção.

O “ser docente” no IFSP em sua carreira EBTT é construção e desafio, pois encontrar a sua vertente profissional ou vocacional numa das quatro dimensões de atuação (ensino, extensão, pesquisa e gestão) requer vivenciar a multiplicidade. Logo, essa construção é *encontrar-se* numa das dimensões ou na multiplicidade delas. Na condução e coordenação do processo ensino e aprendizagem, o docente deve demonstrar versatilidade para lidar com diferentes níveis (médio, superior e pós-graduação), aprendendo e vivenciando novas metodologias de ensino que permitam atuar com propriedade numa era digital e tecnológica. Como pesquisador, dedica-se a projetos que resultam em variadas produções científicas e tecnológicas, explorando potencialidades e trazendo resultados importantes para o crescimento e inovação, bem como o desenvolvimento da instituição, da região e do país. Quando se dedica à extensão, ele percebe a relação que existe entre os desafios do campus e as necessidades da comunidade, e ministra cursos, realiza atividades programadas ou extemporâneas, necessárias à integração e ao desenvolvimento local e regional. Quando os desafios da gestão se apresentam, deve ser capaz de superar as dificuldades burocráticas e trabalhar em atividades e processos decisórios que envolvam liderança, cooperação, altruísmo e desenvolvimento profissional coletivo. Enfim, “ser docente” no IFSP é um constante e contínuo encontrar-se, reconstruir-se e remodelar-se em virtude das sucessivas experiências e do amadurecimento inerentes à carreira docente.

Finalizando, o estudo realizado permitiu compreender que, na construção da profissionalidade, os docentes vivenciam o processo de transformação e reestruturação, trazendo um movimento contínuo na ação e pensamento docente. Nesse processo, a docência é ressignificada com um dinamismo dialógico no qual professores

e gestores compreendem e transformam o contexto em que se inserem. Constituir-se profissionalmente também é transformar ou manter as representações sociais sobre “ser professor “ nos IFs. Essa transformação no ambiente em torno do docente, da construção da instituição em seu modelo atual, tende a ser uma constante nesse momento até que o paradigma da transformação se estabilize ao redor do docente, mesmo que seja uma estabilidade temporária, posto que o cotidiano da vida na escola é sempre dinâmico e permeado de novos elementos que vão provocar um *continuum* de mudança e estabilidade.

REFERÊNCIAS

ABRIC, Jean-Claude. *Pratiques sociales et representations*. Paris: PUF, 1994.

ABRIC, Jean-Claude. A abordagem estrutural das representações sociais. *In*: MOREIRA, Antônia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denize Cristina de (Org.). *Estudos interdisciplinares de representação social*. Goiânia: AB Editora, 1998. p. 27-38.

ARRUDA, Ângela. Representações sociais: dinâmicas e redes. *In*: SOUSA, Clarilza Prado; ENS, Romilda Teodora; VILLAS BÔAS, Lúcia; NOVAES, Adelina de Oliveira; STANICH, Karina Biasoli. *Ângela Arruda e as representações sociais: estudos selecionados*. Curitiba: Fundação Carlos Chagas; Champagnat, 2014d. p. 39-66.

BRASIL. **Decreto n.º 7.566 de 23 de setembro de 1909**. Cria nas capitais dos Estados as Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Rio de Janeiro, 1909. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 1.º nov. 2015.

BRASIL. **Decreto n.º 6.095, de 24 de abril de 2007**. Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. Brasília, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6095.htm. Acesso em: 2 nov. 2015.

BRASIL. **Emenda Constitucional n.º 95, de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir

o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm.

Acesso em: 1 jul. 2019.

BRASIL. **Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm. Acesso em: 1.º nov. 2015.

BRASIL. **Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 1.º jul. 2019.

DOMINGOS SOBRINHO, Moisés. **Universidade Tecnológica ou Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia?** Brasília: MEC/SETEC, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/uni_tec_inst_educ.pdf. Acesso em: 18 ago. 2015.

FERNANDES, Francisco das Chagas de Mariz. Gestão dos Institutos Federais: o desafio do centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. **Revista Holos**, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, ano 25, v. 2, p. 3-9, 2009. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/267>. Acesso em: 10 set. 2015.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília: Liberlivro, 2012.

JODELET, Denise (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.

JODELET, Denise. Conferência de Denise Jodelet por ocasião do recebimento do título de Doutor *Honoris Causa* da Universidade Federal do Rio de Janeiro. In: SOUSA, Clarilza Prado de et al. **Representações sociais: estudos metodológicos em educação**. Curitiba: Champagnat/PUC-PR, 2011. p. 11-33. (Coleção Formação do professor, v. 5.)

MACHADO, Lucília. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. Primeira Reunião do Ciclo de Palestras para a Discussão das Licenciaturas nos Institutos Federais de Educação. 2008, Brasília, Texto digitado. Brasília: [s.n.], 2008. p. 1-22. **Um novo modelo em educação profissional e tecnológica: concepção e diretrizes dos institutos federais**, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 18 abr. 2017.

MOSCOVICI, Serge. **La Psychanalyse, son image et son public.** (Psychoanalysis: its image and its public). Paris: PUF, 1961, 1967; 1978.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise.** Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOSCOVICI, Serge. On social representations. *In*: FORGAS, J.P. (Org.). **Social cognition: perspectives on everyday understanding.** London: Academic Press, 1981.

PACHECO, Eliezer M. **Os institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica.** Brasília: MEC/SETEC, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/insti_evolucao.pdf. Acesso em: 15 nov. 2015.

PACHECO, Eliezer M; PEREIRA, Luiz Augusto Caldas; DOMINGOS SOBRINHO, Moisés. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: limites e possibilidades. *In*: PACHECO, E. M., MORIGI, V. (Org.). **Ensino técnico, formação profissional e cidadania: a revolução da educação profissional e tecnológica no Brasil.** Porto Alegre: Teckne, 2012. p. 15-31.

RATINAUD, Pierre. **Iramuteq: Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires** [Computer software]. Disponível em: <http://www.iramuteq.org>. Acesso em: 5 abr. 2018.

SOUSA, Clarilza Prado de; NOVAES, Adelina de Oliveira. A compreensão de subjetividade na obra de Moscovici. *In*: ENS, Romilda Teodora; VILLAS BÔAS, Lúcia Pintor Santiso; BEHRENS, Marilda Aparecida (Org.). **Representações sociais: fronteiras, interfaces e conceitos.** Curitiba: Champagnat; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013. p. 21-36.

VARGAS, Olivia Mireles. **Representación social de la excelencia académica en los actores del posgrado de la Unam.** 2016. Tesis (Doctorado) – Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México, México.

EU SOU A ESCOLA: O PAR DIALÉTICO DIRETOR E ESCOLA NA PERSPECTIVA DA TEORIA WALLONIANA

Katia Martinho Rabelo
Laurinda Ramalho de Almeida

Não fazemos a narrativa de nossa vida porque temos uma história; temos uma história porque fazemos a narrativa de nossa vida. (DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 35-36)

INTRODUÇÃO

É a narrativa que dá uma história à nossa vida

A epígrafe deste texto destaca a relação entre a narração de uma história e a reflexão sobre a constituição da pessoa. Delory-Momberger (2014) analisa no referido texto a experiência escolar de estudantes em suas diversas dimensões e como a fazem significar na história singular que eles constroem de si mesmos. Aponta que ao narrar sua própria história o indivíduo *toma forma*, elabora e experimenta a história de sua vida.

Mas não somente aquele que se narra experimenta uma história, refeita a partir do seu novo momento de vida. Aquele que escreve sobre essa narrativa, num movimento de compartilhamento de emoções e sentimentos, também experimenta uma nova forma. Esse esforço de narrar uma história produziu não só um conhecimento a respeito desse outro e do seu meio, mas um conhecimento sobre nós mesmas. Um jogo entre o outro e si mes-

mo, e vice-versa. Para Delory-Momberger “a narrativa do outro é um dos lugares onde experimentamos nossa própria construção biográfica” (2008, p.22).

O gênero narrativo foi o escolhido para uma tese de doutorado (RABELO, 2018) que trouxe à tona uma história por meio de olhos alheios e que, ao ser narrada, foi revelando um conjunto de saberes, experiências e vivências que permitiram pensar a constituição do ser social do Diretor Escolar. Um saber-fazer profissional fortemente marcado pela história de vida de duas Diretoras Escolares de uma escola pública da rede municipal da cidade de Teresina, no Piauí.

Iniciamos esta narrativa apontando as razões que nos levaram, como pesquisadoras residentes da cidade de São Paulo, a buscar compreender a complexidade e os desafios da realidade pedagógica de uma escola da rede municipal da cidade de Teresina e àquilo que havia nos afetado e mobilizado a pesquisar uma realidade geograficamente distante, mas emocionalmente imbricada com nossos sentimentos de educadoras e gestoras escolares.

Conhecemos essa escola no ano de 2011 quando, ao acompanhar uma viagem de alunos do Ensino Médio de uma escola de São Paulo pelo sertão nordestino, uma das autoras desta pesquisa vivenciou uma outra dimensão de um Brasil, culturalmente diferente e historicamente apartado daquilo que entendia ser o próprio país.

Dentre as propostas da viagem de estudos estava uma visita à EMEF Cláudio Pacheco Brasil¹, escola pública municipal da periferia distante e carente da cidade de Teresina, que vinha se destacando por seus resultados acadêmicos e trabalhos junto à comunidade.

Uma escola pequena, encravada num grande vale, circundado por moradias precárias, de tijolos à mostra, de pau-a-pique e casebres de papelão. Mas uma escola colorida e bem organizada que de antemão se mostrava um lugar diferente do seu entorno. Contrastes que intrigaram os visitantes paulistas.

1 Nome fictício para preservar a identidade da escola

Durante o encontro, o grupo foi calorosamente recepcionado pelas crianças, suas professoras e diretoras. Não teve quem não se emocionasse naquela visita e o retorno a São Paulo foi embalado com as memórias de uma experiência encantadora.

Passado alguns anos da primeira visita e afetadas pela experiência de 2011, surgiu a proposta de uma pesquisa de doutoramento para compreender o que poderia significar essa relação entre os sujeitos daquela escola e os altos resultados de aprendizagem dos seus estudantes.

O retorno à escola no ano de 2016 permitiu a uma das pesquisadoras o reviver de lembranças que a afetaram anos atrás. A calorosa acolhida recebida das diretoras Rosana² e Valentina³ nutriu a pesquisadora de expectativas sobre o que essa pesquisa poderia significar. Começadas as entrevistas, foi saltando aos olhos a relevância da gestão da escola como força motriz para a transformação vivenciada na instituição e numa relação intensa e íntima de constituição de escola e diretoras. A psicogenética de Henri Wallon foi a nossa referência para pensar o meio como complemento indispensável do ser vivo e o par dialético diretor e escola – numa relação de integração, apropriações, histórias, contradições e identificações.

Vimos a maneira como organismo-meio se constituíam dialeticamente, numa relação de afetamento mútuo. A relação da vida das diretoras com a vida da escola produzia sentidos e significados que constituía a vida dos sujeitos da escola, revelando a integração dos sujeitos pesquisados entre si e com o seu meio, como um processo sócio-histórica.

O problema de pesquisa e os objetivos foram assim delineados: *A partir da perspectiva materialista dialética da psicogenética de Henri Wallon, discutir a constituição da pessoa de duas diretoras e de sua escola, na íntima relação indivíduo-meio que vai afetando simultaneamente pessoas e escola, num processo de tomada de consciência de si.*

2 Nome fictício para preservar a identidade do entrevistado

3 Nome fictício para preservar a identidade do entrevistado

O relato do contexto da escola e a apresentação da história das diretoras apontaram para o *objetivo geral desta pesquisa*:

- analisar o processo de constituição da pessoa das diretoras em integração mútua com o meio como desencadeador para que diretoras, professores, alunos e comunidade pudessem compreender e atender a função social da escola.

Os *objetivos específicos* da pesquisa foram discutir:

- a constituição da pessoa das duas diretoras no seu processo de desenvolvimento, que vai do sincretismo para a diferenciação;
- o afetamento mútuo na constituição das diretoras e da escola, ao mesmo tempo constitutivos e constituintes um do outro;
- a relação de oposição e complementaridade entre os desafios vividos pelas diretoras e a vida dos demais sujeitos, que num processo dinâmico, forma uma nova realidade conjunta;
- a construção de um projeto pedagógico a partir da constituição das diretoras;
- o processo de identificação do sentido de escola e de compreensão sobre a função social da escola.

O CONTEXTO DA PESQUISA: A ESCOLA

A história da escola começou no ano de 1999, quando um empresário dos meios de comunicação da cidade de Teresina desejou iniciar um projeto educativo numa região carente da cidade onde a prefeitura ainda não oferecia educação básica pública. Após seis meses de atividades e do enfrentamento de inúmeras dificuldades, decidiram estabelecer convênio de parceria com a Prefeitura Municipal de Teresina, para que a escola fosse inserida oficialmente na Rede Municipal de Ensino de Teresina. O início oficial da escola na rede pública data de 13 de março de 2000.

Em poucos anos a escola gozava de bons resultados acadêmicos de seus alunos na Prova Brasil, elevado resultado no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)⁴ e contava com o respeito da Secretaria Municipal de Educação de Teresina. Conseguiu melhorar os índices de aprendizagem dos alunos, acabar com a evasão escolar e tornou-se um polo de transformação e esperança para toda a comunidade.

Todavia, o que se vê hoje na escola em termos de resultados acadêmicos, de desenvolvimento social, cultural e emocional de seus alunos, difere em muito do que foi vivido no início dessa história. A situação das moradias locais era das mais vulneráveis, sem condições mínimas de dignidade humana. Um bairro de amontoados de casebres e uma escola de amontoados de tijolos. Esse amontoado percebido também na vida das pessoas que viviam um contexto de vulnerabilidades e desesperanças. E um espaço escolar que buscava ser valorizado, tanto por sua comunidade como pelas autoridades: *“já tinha uma escola, mas nós nem podíamos chamar de escola, pois era um amontoado de tijolos em cima um do outro, porque a escola não é o prédio físico.”* (Valentina)

Naquele início, uma franzina professora foi escolhida para dirigir uma escola em grandes dificuldades. Muitas foram as adversidades que a Diretora Rosana enfrentou sozinha, pois a maioria dos professores, em pouco tempo, desistiam de continuar lecionando na escola. Com muita frequência, Rosana era a única professora na escola e precisava se dividir para dar aulas para todas as turmas.

No ano de 2002, Valentina ingressa na escola após um concurso, e com Rosana passa a formar uma dupla vital para a mudança definitiva daquela realidade.

Foi um feliz acaso que reuniu as duas professoras apaixonadas pela educação pública. Duas mulheres que viveram suas próprias histórias de vulnerabilidade social, mas que acreditavam que a

4 O IDEB é calculado com base no aprendizado dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática, a partir da aplicação da Prova Brasil.

escola pública deveria ser de qualidade, pois foi a escola a possibilidade de transformações em suas vidas.

Como pessoa intensa e apaixonada pelo que faz, Valentina foi mostrando nas entrevistas para esta pesquisa sua entrega às crianças e seu compromisso com a formação acadêmica e humana de seus alunos. Sua história de vida foi o pano de fundo para sua ação como gestora. Costumava mostrar às crianças as joias que carregava. Era como se as desafiasse a buscar o que lhes parecia impossível: *“Cada um de vocês vai possuir ouro”*. Com falas como essa, Valentina mostrava sua própria história de superação.

Rosana, com aparência delicada, gentil, humilde e discreta, impressionava pela clareza de suas ideias e pela história de vida carregada de superação e crença na educação como transformadora de si e do mundo: *“então, eu tinha uma estrutura física bem debilitada, mas sempre fui muito esperta e atenta à questão de estratégias pedagógicas, de gerenciamento coletivo”*.

Pouco a pouco o cenário da escola foi sendo beneficiado pelo trabalho educativo realizado pelas diretoras. A escola de Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de Teresina, apesar da alta vulnerabilidade social de sua comunidade, passou a gozar de resultados elevados nos índices no IDEB. Em 2015 a escola alcançou a nota de 7,1 e em 2017, a representativa marca de 8,2.

O compromisso educativo da escola se estende para o compromisso diário de acompanhamento de frequência da criança à escola: *“Um dia sem aula é um dia sem aprender”* é o que defendem as diretoras, com uma política intensiva de garantia de acesso, sucesso e permanência do educando na escola.

FUNDAMENTOS TEÓRICO METODOLÓGICOS:

A psicogenética Walloniana

Ao tomarmos por base a vasta obra de Henri Wallon (1879-1962) como principal referência para esta pesquisa, trouxemos para

este capítulo teórico metodológico o que indica Almeida (2014) sobre três questões importantes do pensamento walloniano e que perpassam toda a psicologia genética de Henri Wallon.

Questões voltadas para a teoria de desenvolvimento

Henri Wallon construiu seu pensamento teórico baseado na relação do organismo com seu meio em reciprocidade mútua. Sua teoria toma como referência a integração organismo-meio e a constituição da pessoa como o domínio resultante da integração de suas funções afetivas, motoras e cognitivas. A relação complementar e recíproca entre os fatores orgânicos e socioculturais está presente em todas as análises wallonianas, impondo ao organismo modificações constantes para continuar existindo. Nesse processo de diferenciação Eu-Outro o organismo vai se reconhecendo e tomando consciência de si. Sobre isso, assevera:

Assim, o meio é complemento indispensável ao ser vivo. Ele deverá corresponder às suas necessidades e às suas aptidões sensoriomotoras e, depois, psicomotoras. (...) Não é menos verdadeiro que a sociedade coloca o homem em presença de novos meios, novas necessidades e novos recursos, que aumentam possibilidades de evolução e diferenciação individual. (WALLON, 1986, p. 168-169)

A base do entendimento da psicogenética walloniana está em conceitos como integração, alternância, preponderância e complementaridade. Os movimentos contínuos, de idas e vindas, vão marcando o desenvolvimento da pessoa, do nascimento à velhice.

Desde o nascimento, do sincretismo para a diferenciação, o indivíduo vai se definindo, em relação, e buscando satisfazer suas necessidades de sobrevivência. A criança passará a construir significados às suas condições de vida mediados pelo adulto de suas relações, e, ao estar inserida em determinada cultura, assumirá elementos constitutivos desta. Essa relação dialética de alternân-

cia, complementariedade e diferenciação marcará a construção de significados e de constituição da pessoa.

A cada etapa do desenvolvimento, os domínios motores, afetivos e cognitivos, constitutivos da pessoa, se alternam em termos de preponderância. A cada momento, um dos conjuntos funcionais preponderará. Nessa relação dinâmica e contínua, a pessoa se desenvolve, ora com a predominância da afetividade, ora com a predominância do conhecimento, ora do motor.

Wallon atribui destacado lugar para a teoria das emoções em sua obra e a considera como a pedra angular da sua Psicologia, ao propor a relação do comportamento emocional com o despertar da consciência e o prelúdio da sociabilidade.

Vale ressaltar que, para a psicogenética walloniana, a idade não é determinante para marcar a passagem de um estágio para o outro. Esse processo está intimamente ligado ao refinamento constante de relações do indivíduo com o seu meio. De um momento menos diferenciado para um mais diferenciado, organismo e meio vão elaborando suas interações. O movimento de alternância e preponderância não está relacionado somente à compreensão da passagem de um estágio a outro, mas apresenta-se continuamente no desenvolvimento da pessoa, até o fim dos seus dias.

Questões de ordem epistemológica: a Psicologia como ciência e o materialismo dialético como procedimento para ler a realidade

Henri Wallon contribuiu significativamente para os trabalhos de Psicologia de sua época. Para o autor a compreensão dos fenômenos psíquicos requeria a adoção de uma perspectiva metodológica que permitisse olhar para a totalidade dos fenômenos. Estudou o psiquismo humano a partir de sua gênese e para isso concentrou-se no estudo da criança, não como imagem simplificada, reduzida e imprecisa do adulto, a teoria do homúnculo. A criança não poderia ser estudada isoladamente, mas, sim, compreendida em relação a outros objetos que com ela constituem um conjunto, mediante

suas perpétuas interações recíprocas. Defendeu que nas trocas intensas e constantes, não numa relação de oposições, mas de complementariedade, homem e meio se constituíam. Seja por complementariedade ou negação, as condições a que os meios lhe submetem, ou com os quais sonha, vão dando a esse homem sua marca e lhe confere um jeito de ser.

Para Wallon, o materialismo dialético entrou como método que melhor responde aos questionamentos sobre as formas de apreensão dos fenômenos relacionais. Afirma ele que

Foi a dialética que forneceu à Psicologia sua estabilidade e seu significado, e que a libertou de ter de optar entre o materialismo elementar ou o idealismo vago, o substancialismo cru ou o irracionalismo desesperado. (WALLON, 1951)

Questões de relação da Psicologia com a Educação

Henri Wallon considerava a escola como importante meio para o desenvolvimento da criança, como obra fundamental para a sociedade e contexto privilegiado para a investigação psicogenética. Esse pressuposto permitiu a Wallon estabelecer relações entre Pedagogia e Psicologia, não como ciências redutíveis uma à outra, mas complementares, em relação, para benefício mútuo. Para a epistemologia walloniana, a relação das duas ciências transforma o contexto da escola e da sala de aula em um fértil campo de pesquisa.

Henri Wallon participou ativamente do debate educacional de sua época. Sua participação mais marcante deu-se no Plano Langevin-Wallon. Em 1944, uma comissão de vinte renomados professores nomeados pelo Ministério da Educação Nacional Francesa e presidida por Paul Langevin⁵, com Henri Wallon na vice-presidência, recebeu a incumbência de elaborar um projeto de reforma do sistema de ensino francês. Embora não tenha chegado

5 Com o falecimento de Paul Langevin, Wallon assumiu a presidência da comissão.

a ser implantado na época, suas propostas serviram de diretrizes para reformas educacionais daquele e de outros países e, até os dias de hoje, subsidia reformas educacionais e propostas educativas.

Para Wallon, a escola deveria ser vista como espaço de experiências cidadãs, local de difusão de cultura e responder às necessidades de todos e de cada um. Para que essa educação se efetivasse, os professores deveriam conhecer os meios a que pertencem seus alunos, seus estágios de desenvolvimento e suas múltiplas determinações.

MÉTODO

Definidos os objetivos e o contexto a ser investigado, a abordagem qualitativa mostrou-se a mais adequada para a pesquisa.

Intenções para produção dos dados: as entrevistas

Como nosso principal instrumento metodológico, as entrevistas permitiram captar os significados que as pessoas davam às coisas e à sua vida e, assim, compreender o par dialético diretor e escola em suas múltiplas, permanentes e íntimas relações, que, na perspectiva walloniana, afetam a constituição do meio escolar e de seus sujeitos, mutuamente.

A partir da proposta de *Entrevistas Reflexivas* de Szymanski, Almeida e Prandini (2018), as conduções das entrevistas com as diretoras possibilitaram um privilegiado encontro interpessoal em que a subjetividade dos protagonistas (entrevistadora e entrevistadas) se fez presente e permitiu momentos de construção de novos conhecimentos. Ademais, essa ferramenta possibilitou construir uma condição de horizontalidade e contornar algumas dificuldades inerentes a uma situação de encontro face a face, especialmente neste caso em que os mundos de entrevistadora e entrevistadas eram tão diferentes social e culturalmente.

Esse processo de organização de ideias e de construção de discursos implica o caráter reflexivo e o intercâmbio contínuo entre significados e o sistema de crenças e valores, perpassados pelas emoções e sentimentos dos protagonistas (SZYMANSKI, ALMEIDA e PRANDINI, 2018, p. 14).

Desejávamos ainda que as entrevistadas trouxessem aspectos das histórias pessoais, sentimentos, singularidades e subjetividades, aspectos importantes para o problema em questão.

Percebemos que esse “contar de si para o outro” não só permitiu às entrevistadas reconhecerem suas próprias histórias e se reinventarem, mas foram capazes de afetar a entrevistadora e envolvê-la nas histórias de diretoras que se fizeram em intensa experiência. O gênero narrativo foi, então, a possibilidade de darmos conta da relação dessas histórias com a história da pesquisadora.

Para ampliar a compreensão sobre o contexto da escola e das relações ali estabelecidas, outras entrevistas foram realizadas com professores e profissionais da escola, mães de alunos e técnicos da Secretaria Municipal de Educação do Município de Teresina. Tomamos como procedimento para esse outro conjunto de entrevistas a proposta de *Entrevistas Semiestruturadas* das autoras Lüdke e André (2014, p. 40). Na proposta das autoras, lança-se mão de roteiros de perguntas com caráter flexível na sua condução. Utilizadas para ampliar o olhar das pesquisadoras sobre o contexto da escola, essas entrevistas não foram analisadas detalhadamente.

Os dados das entrevistas com as diretoras foram produzidos em dois momentos. Por se tratar de uma escola dista a 2000 km de São Paulo, duas viagens foram realizadas para Teresina para a produção desses dados, uma entre maio e junho de 2016 e outra em abril de 2018, após a Banca de Exame de Qualificação.

Na segunda visita, apesar de todos os agendamentos, a entrevista face a face foi realizada somente com Valentina, pois Rosana havia iniciado seu Mestrado na Universidade de Piauí e precisou se ausentar da escola.

Diante desse inesperado, a pesquisadora teve que se adaptar rapidamente e decidiu estender o tempo da entrevista com a Diretora Valentina e enviar as perguntas para que fossem respondidas posteriormente por Rosana. Os áudios com as respostas foram recebidos no último dia de visita da entrevistadora à escola. Apesar de não se enquadrar como uma Entrevista Reflexiva, por sua eloquência, consideramos o conteúdo da entrevista relevante para as análises.

Procedimento metodológico para análise

Para darmos conta das análises dos dados, seguiram-se leituras adensadas dos textos das entrevistas na busca da compreensão dos indivíduos por inteiro e dos fenômenos não fragmentados. Durante as leituras do texto todo, segundo Almeida (2012, p. 23-24), o pesquisador, imerso em um enfoque gestáltico, deve buscar “*apreender a subjetividade do participante da pesquisa*”. À medida que o pesquisador vai ganhando intimidade com o texto e, por que não dizer, se impregnando do conteúdo das entrevistas, já se inicia um processo de análise, pois “*cada reencontro com a fala do entrevistado é um novo momento de reviver e refletir*” (SZYMANSKI, ALMEIDA e PRANDINI, 2018, p. 74).

Sendo assim, Almeida (2012, p. 23-24) orienta que o pesquisador percorra alguns passos no tratamento dos dados, uma vez que é impossível analisar a totalidade do fenômeno de uma vez só. A modalidade de organização dos dados desta pesquisa de doutoramento teve como base a sistematização da autora, organizando quadros com duas colunas:

1. Unidades de significado: depoimentos com trechos das falas em destaque;
2. Explicitação dos significados: que é a interpretação do pesquisador sobre os depoimentos dos participantes.

Todavia, não poderíamos perder de vista que a organização de quadros e dos dados com interpretações serviria como um artifício metodológico de aproximação das pesquisadoras ao que poderia ser uma síntese do narrado, mas que não se deveria incorrer no equívoco de reduzi-la às suas partes, sob o risco de reduzirmos a compreensão do fenômeno mais amplo. Essa integralidade também é defendida por Wallon quando assevera que não se trata de um olhar dicotômico para o real, mas um procedimento para nos aproximarmos, dialeticamente, das partes que contêm e estão contidas no todo: “As necessidades de descrição obrigam a tratar separadamente alguns grandes conjuntos funcionais, o que não deixa de ser um artifício” (WALLON, 1968, p. 131).

Ainda apoiados em Almeida (2012, p. 23-24), durante a leitura dos depoimentos fomos registrando o que saltava aos olhos sobre cada trecho de fala das entrevistadas e registrando como *Explicitação de significado*. Como segundo movimento, as leituras adensadas dos trechos foram permitindo a organização do material em três eixos que revelavam as principais dimensões do que se pretendia analisar. Ao longo desse processo de leituras flutuantes, íamos identificando aproximações entre os significados, como novas sínteses. A esse agrupamento de significados, em cada um dos eixos, chamamos de Categorias. Nesse momento, já estávamos trazendo os questionamentos suscitados pelos trechos e indicações da teoria que se relacionavam às respectivas falas ou que se propunham a interpretá-las. Vale dizer que essa primeira tentativa de análise também levou em conta a unidade na contradição, ou seja, um movimento de compreender o que é, também pelo que não é.

O quadro a seguir apresenta a organização dos eixos e das categorias de análise.

Quadro 1- organização de eixos de análise e categorias.

EIXOS	AS CIRCUNSTÂNCIAS DE DUAS MULHERES NORDESTINAS QUE, PELA EDUCAÇÃO, TRAÇARAM UM NOVO IDEAL DE VIDA	A ESCOLA E O MEIO SOCIAL	A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA
CATEGORIAS	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Das marcas da infância carente à superação das dificuldades se apresentando como exemplo; <input type="checkbox"/> A relação íntima das diretoras com canto, recanto e farelo da escola; <input type="checkbox"/> O compromisso das diretoras com uma escola pública de qualidade; <input type="checkbox"/> O papel dos outros na constituição da consciência de si. 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> As difíceis condições de vida da comunidade: uma escola que não tinha sentido de escola; <input type="checkbox"/> A escola como perspectiva de um futuro melhor para alunos e comunidade; <input type="checkbox"/> A preocupação com a qualidade da formação docente: os professores também são fruto de histórias sofridas e carentes. 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Uma proposta pedagógica que responde ao contexto social: ler e escrever como instrumentos de emancipação; <input type="checkbox"/> Princípio da gestão democrática: a participação da comunidade na escola; <input type="checkbox"/> Compromisso com uma educação de qualidade: não aceitar que o professor banalize sua prática; <input type="checkbox"/> Olhar para a pessoa integral e reconhecer suas dimensões: a preocupação com cada um.

Diante desse processo de identificação dos eixos e categorias fomos nos aproximando do fenômeno que queríamos estudar, mas fomos nos conduzindo para um sentimento de incompletude ao perceber que faltava uma articulação entre os eixos e que pudesse nos aproximar do pressuposto walloniano de integração. Foi então que decidimos por mais uma etapa de análise, à qual chamamos de *Integrando as perspectivas*. Nessa última etapa, foi possível articular todos os três eixos buscando a compreensão da totalidade do fenômeno, não fragmentado, respeitando o fundamento materialista dialético de análise da materialidade diante de suas múltiplas determinações. Foi possível para nós algumas aproximações que estão longe de serem únicas e acabadas, indicando que esse processo continua aberto a outras possíveis análises.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Eixo 1 - As circunstâncias de duas mulheres nordestinas que, pela educação, traçaram um novo ideal de vida.

Esse primeiro eixo mostrou a íntima e estreita relação do par dialético diretora-escola, uma unidade de ação. Ressaltou também as marcas da infância, presentes não só nos discursos e ações, mas na visão de mundo, no conceito de homem e de sociedade e ainda como constituintes e constitutivos das diretoras. Ficou evidente o compromisso da dupla diretora com uma escola pública de qualidade.

Foram trajetórias marcadas por relações eu-outro que se tornaram constitutivas das diretoras e gestaram uma consciência de si a partir da diferenciação, complementariedade e oposição entre o *eu* e o *outro*.

Eixo 2 - A escola e o meio social

Ao buscarmos compreender a escola e seu meio mais amplo, não podemos dissociá-los das existências individuais que se desenrolam nos meios, que por sua vez não são lineares e vão se ajustando dinamicamente e dialeticamente às condições do meio.

Nesse eixo, vimos a integração de meios e grupos à constituição dos sujeitos e demos especial atenção ao meio escolar, circunstância privilegiada para o desenvolvimento da criança e caminho possível para a superação das condições originais.

Reconhecemos que os professores possuem histórias diferentes, mas que podem assumir novos papéis e atitudes diante de novas sínteses. Estávamos diante de uma escola que investia na formação docente na escola, que respondia às necessidades daquela realidade.

Eixo 3 - Função social da escola

Coerente com nosso principal referente teórico para esta pesquisa – a psicogenética walloniana – reconhecemos o papel da escola como promotora de condições iguais a todos, de pleno desenvolvimento, de abertura ao acesso à cultura, elevação contínua do nível cultural de toda a nação e atendimento ao princípio de solidariedade.

Nessa pesquisa estávamos diante de uma proposta pedagógica que poderia ser entendida como uma justaposição de teses e teorias, mas que se propunha responder às demandas da realidade local. A leitura e a escrita eram importantes instrumentos de emancipação e o olhar avaliativo mais amplo uma preocupação da gestão da escola.

O princípio da gestão democrática promovia participação da comunidade na escola e a participação da escola na comunidade.

INTEGRANDO AS PERSPECTIVAS: É POSSÍVEL UMA ESCOLA ASSIM

Nessa história de encontros e desencontros, duas mulheres, nordestinas, com infâncias sofridas e carentes, se propuseram um compromisso: fazer uma escola diferente. Uma escola que era um amontoado de tijolos diante do amontoado de vidas em torno dela. Mas essa escola aprendeu a ser diferente. Aprendeu que toda criança podia aprender.

Assim também foram as histórias pessoais dessas duas mulheres que viveram os seus próprios amontoados e testemunharam em suas infâncias o analfabetismo, a violência contra a criança e a vulnerabilidade social.

Ao se encontrarem tiveram a oportunidade de reescrever suas histórias. Essa reescrita foi decisiva para que se percebessem. Uma constituição de consciência a partir do reconhecimento de si na diferenciação dos *outros* de suas relações e principalmente com esse *outro* escola. Foi a escola um marco muito importante que

promoveu uma ruptura entre o que eram antes da escola e o que assumiram, a partir da escola. Assumiram juntas o papel social de permitir a transformação de outros. Num movimento de reconhecimento de si, que caminhou da indiferenciação para a diferenciação, foram se reconhecendo diretoras da escola e percebendo cada vez mais seu papel social.

Wallon aponta que todo desenvolvimento respeita esse movimento. Ao estudar a criança, fica bastante evidente essa fusão de ideias, movimentos e sentimentos que vão se tornando cada vez mais precisos, claros, coordenados e articulados às solicitações do meio. A criança, em seu pensamento difuso e sincrético, vai se reconhecendo e se distinguindo do mundo na tentativa constante de se separar dele e instituir sua própria maneira de pensar, de sentir e de agir.

A atuação sobre a escola em questão vai se fazer a partir do reconhecimento de todos sobre a função social da escola, analisada no eixo 3. Nesse sentido, vimos que a escola está para as diretoras, assim como a sociedade está para o homem e a escola está para as pessoas, crianças e professores, como um estado de equilíbrio, razão de existir. Sobre isso Wallon aponta: “É da sociedade que o indivíduo recebe suas determinações; elas são para ele um complemento necessário; ele também tende para a vida social como para o seu estado de equilíbrio” (WALLON, 1995, p.12).

O que as diretoras trabalham com os professores também segue esse fundamento walloniano. Vimos no eixo 2 que as trajetórias que se iniciam na escola de forma obnubilada quanto à clareza do papel do educador, caminham para que possam ser reescritas, no sentido do reconhecimento de sua função social. Aqueles que a reconhecem ficam, mas há os que não se identificam e voluntariamente saem da escola.

Isso nos leva a pensar que o vetor de desenvolvimento da escola foi o mesmo que o vetor de desenvolvimento das pessoas, conforme Wallon postula, do sincretismo para a diferenciação. Como

aponta a psicogenética walloniana, o organismo se desenvolve do social para o individual, do não diferenciado, difuso, obnubilado, para a diferenciação.

Quão otimista é saber que o homem está em contínuo processo de tomada de consciência de si, se fazendo no confronto com os outros de sua existência, por relações de identificação ou oposição. Essa perspectiva walloniana de que enquanto houver vida somos capazes de aprender, enquanto houver vida estamos diante de possibilidades de nos desenvolvermos, deve acompanhar todo e qualquer educador para que ofereça a seus educandos novos meios e oportunidades que existência.

Concluimos essa análise considerando que mesmo diante de circunstâncias muito adversas, no momento em que as diretoras e os professores passaram a ter clareza sobre seu papel, a partir da constituição da consciência de si, passaram a se sentir diferenciados e a atuação sobre a escola foi se fazendo.

A partir desse movimento, que transformou a EMEF Cláudio Pacheco Brasil, todos passaram a perceber a função social da escola e se constituíram, mutuamente. Aqueles que não conseguiram estabelecer esse mesmo movimento, que não conseguiram se perceber educadores, que não conseguiram se diferenciar e se mantiveram amalgamados às suas representações, saíram voluntariamente da escola.

O esforço que fizeram para se individualizar, o esforço que empregaram para que a escola se reconhecesse, foi um esforço de diferenciação, daquilo que antes era difuso, confusamente substanciado ao meio, para que se assumissem diretoras, escola, professores, crianças, comunidade.

Entendemos que foi respondido o problema de pesquisa sobre o desejo de compreender a mútua constituição de diretoras e escola, considerando que estão intimamente ligadas na sua origem e se implicam dialeticamente, pois como assevera Wallon, “o indivíduo é social não em virtude de contingências externas, mas devido a

uma necessidade íntima. Ele o é geneticamente” (WALLON, 1986, p. 164-165).

Vimos que o desenvolvimento da escola se fez diante do desenvolvimento das diretoras, mediante um processo de tomada de consciência de si mesmas ao se reconhecerem capazes daquela tarefa, que se propuseram como missão. Gestaram uma escola pública de qualidade, promoveram muitas aprendizagens, incluíram todos os excluídos, impactaram na melhoria das condições de vida da comunidade e mostraram que todos, alunos e professores, são capazes de aprender.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. M. J. A pesquisa em Psicologia Sócio Histórica: contribuições para o debate metodológico. *In*: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (Orgs.). **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo: Cortez, 2015.

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimoramento a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.

ALMEIDA, L. R. A dimensão relacional no processo de formação docente. *In*: BRUNO, E.; ALMEIDA, L. R.; CHRISTOV, L. **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

ALMEIDA, L. R. Contribuição de Henri Wallon para o trabalho do coordenador pedagógico. *In*: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (Orgs.). **O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

ALMEIDA, L. R. A pesquisa sobre afetividade, aprendizagem e educação de jovens e adultos: explicitando por que, para que e como. *In*: ALMEIDA, L. R. (Org.) **Afetividade, aprendizagem e educação de jovens e adultos**. São Paulo: Loyola, 2012, p. 11-28.

ALMEIDA, L. R. Ser professor na perspectiva de Henri Wallon. *In*: Mesa redonda IV Congresso Brasileiro Psicologia: Ciência e Profissão. **Anais**. São Paulo: Fórum de Entidades Nacionais de Psicologia Brasileira (FENPB), 2014. Disponível em: <http://www2.pol.org.br/inscricoesonline/cbp/2014/anais/detalhe.cfm?idTrabalho=12352>. Acesso em: 19 nov. 2018.

ALVES, A. M. O método materialista histórico dialético: alguns apontamentos sobre a subjetividade. *Revista de Psicologia da UNESP*, vol. 9, 1ª ed., UNESP: Assis, 2010.

ANDRÉ, M. E. D. A.; GATTI, B. A. Métodos Qualitativos de Pesquisa em Educação no Brasil: origens e evolução. *In: Simpósio Brasileiro-Alemão de Pesquisa Qualitativa e Interpretação de Dados*. Faculdade de Educação da Universidade de Brasília: 26 a 28 de março de 2008.

DANTAS, P. S. **Para conhecer Wallon: uma psicologia dialética**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.

DELORY-MOMBERGER, C. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto**. Trad. Maria Conceição Passegi, João Gomes da Silva Neto e Luis Passegi. Natal: EDUFRRN, São Paulo: Paulus, 2008.

DELORY-MOMBERGER, C. **A condição biográfica: ensaios sobre a narrativa de si na modernidade avançada**. Trad. Carlos Galvão Braga; Maria da Conceição Passegi; Nelson Patriota. Natal, RN: EDUFRRN, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2ª ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2014.

MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. (Orgs.). **Henri Wallon: psicologia e educação**. São Paulo: Loyola, 2000.

MAHONEY, A. A. Emoção e ação pedagógica na infância: contribuições da psicologia humanista. **Temas em Psicologia**. Sociedade Brasileira de Psicologia, SP, v. 1, n. 3, p. 67-72, 1993.

MAHONEY, A. A. Introdução. *In: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. (Orgs.). Henri Wallon – Psicologia e educação*. São Paulo: Loyola, 2000.

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

NADEL-BRULFERT, J. (Orgs.). **Henri Wallon**. São Paulo: Ática, 1986.

PLANO DE REFORMA LANGEVIN-WALLON. *In: MERANI, A. L. Psicologia y Pedagogia las ideas pedagógicas de Henri Wallon*. México: Editorial Grijalbo, 1969.

PRANDINI, R. C. A. R. A constituição da pessoa: integração funcional. *In: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. A Constituição a pessoa na proposta de Henri Wallon*. São Paulo: Loyola, 2004. p. 38-39.

- RABELO, K. M. Eu sou a escola: o par dialético diretor e escola na perspectiva da teoria wallonia. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) **Programa de Estudos Pós Graduated em Educação: Psicologia da Educação**. 2018, 217 pp.
- SZYMANSKI, H.; ALMEIDA, L.; PRANDINI, R. **A entrevista na educação: a prática reflexiva**. Campinas, SP: Autores Associados, 5ª ed. 2018.
- VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- ZAZZO, R. Prefácio. In: WALLON, H. **A Evolução Psicológica da Criança**. Lisboa: Edições 70, 1941/1968.
- ZAZZO, R. **Henri Wallon: Psicologia e Marxismo**. Lisboa: Editora Veja, 1978.
- ZAZZO, R. Prefácio. In: DANTAS, P. S. **Para conhecer Wallon: uma psicologia dialética**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.
- WALLON, H. **A Evolução Psicológica da Criança**. Lisboa: Edições 70, 1941/1968.
- WALLON, H. **As origens do pensamento da criança**. São Paulo: Manole, 1945/1989.
- WALLON, H. **As origens do caráter da criança**. São Paulo: Nova Alexandria, 1934/1995.
- WALLON, H. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Editora Estampa, 1975.
- WALLON, H. Os meios, os grupos e a psicogênese da criança. In: WEREBE, M. J. G.;
- WALLON, H. O papel do outro na consciência do eu. In: WEREBE, M. J. G. e NADEL-BRULFERT, J. (Orgs.). **Henri Wallon**. São Paulo: Ática, 1986.
- WALLON, H. Psychologie et matérialisme dialectique. **Enfance**, 1951, vol. 16, n. 1, p. 31-34. Disponível em: <http://chasqueweb.ufrgs.br/~slomp/vygotsky/wallon-psicologia-e-materialismo-dialetico.htm>. Acesso em: 11 nov. 2017.



AVALIAÇÃO DE REPERTÓRIO DE QUÍMICA – ESTUDO COM ALUNOS DO ENSINO MÉDIO

Marcelo de Abreu César
Melania Moroz

INTRODUÇÃO

No ensino médio, o aluno interage com diferentes disciplinas, dentre elas a Química. Espera-se que adquira conhecimentos e habilidades que lhe possibilitem reconhecer a ocorrência de fenômenos químicos presentes na vida cotidiana.

A Química, no currículo oficial, estrutura-se como conhecimento que se estabelece mediante relações complexas e dinâmicas, em três eixos fundamentais: as transformações químicas, os materiais e suas propriedades e os modelos explicativos (BRASIL, 2002).

No eixo das transformações químicas, destaca-se a linguagem simbólica: os símbolos dos elementos químicos; as fórmulas e equações químicas; a tabela periódica e a organização dos elementos químicos de acordo com seus números atômicos. É esperado que o aluno domine o conteúdo da linguagem simbólica, sendo este um pré-requisito para que sejam ensinados diferentes conteúdos, dentre os quais o estudo do átomo de carbono, elemento principal da Química Orgânica, em suas ligações consigo mesmo e com outros elementos, tais como hidrogênio, oxigênio, nitrogênio, enxofre, flúor, cloro, bromo e iodo.

Quanto aos materiais e suas propriedades, destacam-se a água e os metais, devido à sua importância social. A partir desse segundo eixo, espera-se que o aluno possa conhecer as propriedades das substâncias (dissolução de materiais em água, concentração e relação com a qualidade da água, diferentes reatividades de metais) e os modelos representativos do átomo (interações eletrostáticas entre átomos, ligações químicas, interações intermoleculares, a partir do modelo de Rutherford).

Finalmente, os modelos explicativos enfocam as representações sobre processos de obtenção de materiais a partir da atmosfera (oxigênio, gases nobres, nitrogênio), da hidrosfera (produtos obtidos da água do mar) e da biosfera (compostos orgânicos). Espera-se que o aluno demonstre conhecimento sobre os arranjos atômicos e moleculares, quanto a: 1) formação de cadeias carbônicas - identificando o tipo de fechamento (acíclica ou cíclica), a disposição dos átomos de carbono (normal ou ramificada), os tipos de ligação (saturada ou insaturada) e a natureza dos átomos (homogênea ou heterogênea); 2) ligações entre os átomos de carbono (sigma, dupla ou tripla); 3) funções orgânicas e isomeria: hidrocarbonetos; haletos, álcoois; fenóis; éteres; aldeídos; cetonas; ácidos carboxílicos; aminas e amidas.

Santos, Almeida e Tolentino-Neto (2013) apontam que, no Brasil, particularmente no ensino de Ciências, “[...] não há um monitoramento da qualidade do processo de ensino e aprendizagem [...]” (p.3), desde 1999, quando a disciplina foi excluída do SAEB. Em Química, por exemplo, essa avaliação nunca ocorreu.

Em nível estadual, o que houve foram ações isoladas, como o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo/ Ciências - SARESP (SÃO PAULO2008/2014), que teve como finalidade fornecer informações consistentes, periódicas e comparáveis sobre a situação da escolaridade básica na rede pública paulista, bem como orientar a escola no planejamento das ações voltadas para a melhoria da qualidade da Educação Básica.

O SARESP foi o único instrumento que avaliou o ensino de Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química), a cada dois anos, iniciando em 2008, sendo a última versão em 2014. Na última avaliação (SARESP, 2014), verificou-se que a maioria dos alunos concluintes da 3ª série do Ensino Médio encontra-se nos níveis de aprendizagem *Abaixo do Básico* e *Básico*, evidenciando que o ensino de Química é precário.

Essas avaliações sistemáticas são importantes, pois indicam em que medida a escola, em nosso país, está atingindo os objetivos propostos para os diferentes níveis de ensino, nas diferentes áreas disciplinares, possibilitando, assim, orientações e direcionamentos de políticas públicas visando à maior eficácia educacional.

Tais avaliações, no entanto, não apresentam a especificidade do repertório de cada aluno, de modo a indicar quais conteúdos são (ou não) por eles dominados; essa especificidade é necessária para que o professor planeje suas atividades de ensino de modo a adequá-las às necessidades particulares de seus alunos, ou de uma turma, em especial. Ou seja, a avaliação deve permitir diagnosticar o nível de conhecimento dos alunos.

A função da avaliação, por muitos denominada “diagnóstica”, nas palavras de Lorencini (2013), “[...]é identificar a presença, ou a ausência, de conhecimentos, inclusive buscar detectar pré-requisitos para novas experiências de aprendizagem que ocorrerão ao longo do ano letivo, para que se possa então planejar e/ou re-planejar a ação docente, em função dos resultados apresentados pelos educandos” (p. 13). Portanto, pode ser realizada focalizando não apenas conteúdos, mas também habilidades - a exemplo das realizadas por Albuquerque, Melo, Moura e Albuquerque (2017), em física; por Moroz (2012), em língua portuguesa; e por Pinheiro e Rebouças (2018), em matemática. Também pode ocorrer em momentos pontuais, quando o professor realiza o planejamento semestral/ anual do ensino, ou sistematicamente, quando é utilizada para identificar, especificamente, o que o aluno já conhece

e o que ainda não sabe a respeito de um determinado conteúdo que será ensinado.

Em se tratando dos conhecimentos químicos, Ramos e Moraes (2010) consideram a ação de avaliar como sendo:

[...] intrínseca ao processo de ensinar e de aprender química, assim como nos demais componentes curriculares. Consiste na realização de ações, pelo professor e pelos alunos, com vistas ao acompanhamento ativo da evolução de aprendizagens relevantes e significativas, que contribuam para o desenvolvimento da competência necessária aos integrantes da sala de aula para a vida em sociedade. Nesse sentido, a avaliação também é elemento essencial e necessário no planejamento. (p.13)

Assim, a avaliação deve contribuir para a tomada de decisões do professor, no que se refere a orientar o ensino de química.

As ações docentes são direcionadas pelo planejamento pedagógico e, para tanto, são fundamentais tanto as metas - os objetivos a atingir - quanto a avaliação do repertório dos alunos (os seus conhecimentos e/ou habilidades), conforme destacado por diferentes autores, na perspectiva da análise do comportamento (COSTA, 2008; HENKLAIN; CARMO, 2013; MOROZ; LUNA, 2017, entre outros).

Henklain e Carmo (2013), destacando as decisões docentes na elaboração do planejamento, indicam a importância de se especificar os comportamentos a serem apresentados pelos alunos ao final do ensino e conhecer o máximo possível sobre o aluno; em relação ao último aspecto, um dos focos fundamentais é o repertório acadêmico, isto é, “[...] (o que ele já sabe fazer.), sobretudo, em relação ao que se pretende ensinar [...]” (p. 714). Na mesma direção, afirmam Moroz e Luna (2017):

Conhecer o máximo possível do aluno pode ser um processo demorado, porém um conjunto de informações, especialmente sobre o repertório prévio do aluno, é necessário para o exercício da profissão docente. Isto porque, se as metas claras estabelecem o ponto a chegar, o conhecimento dos alunos, especialmente de seu desempenho antes do ensino, estabelece o patamar a partir do qual deve ser ensinado novo repertório ou aperfeiçoado o existente, sendo ambos – metas e repertório prévio - parâmetros da atuação do professor. (p. 118)

Tomando como base os eixos temáticos que compõem o currículo oficial do ensino de química, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 1999), os PCN+Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais - ciências da natureza e suas tecnologias (BRASIL, 2002); as Orientações Curriculares para o Ensino Médio - ciências da natureza, matemática e suas tecnologias (BRASIL, 2006) e a Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Química (SÃO PAULO, 2008), o presente estudo teve por objetivo avaliar o repertório de química de alunos do Ensino Médio, focalizando especificamente: 1) a identificação dos elementos químicos, a partir de suas representações simbólicas e seus respectivos números e modelos atômicos; 2) a representação das cadeias carbônicas nas suas diferentes fórmulas (estrutural plana, linha, estrutural condensada, molecular) e sua classificação (quanto à existência de extremidades livres, ao tipo de ligação entre os átomos de carbono e a presença do heteroátomo).

MÉTODO

A pesquisa, realizada em uma escola pública estadual da Região Metropolitana de Mogi das Cruzes, em São Paulo, foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (Parecer 740.195, CAAE 04684813.7.0000.5482).

Participantes

Participaram do estudo 19 alunos - com idade variando entre 15 e 17 anos, sendo sete do sexo feminino - que frequentavam aulas regulares na 2ª série do Ensino Médio da referida escola (identificados como P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11, P12, P13, P14, P15, P16, P17, P18 e P19). Foram fornecidas informações sobre o estudo, esclarecendo-se ser a participação opcional, podendo ser encerrada se assim o participante desejasse. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi assinado pelo responsável de cada um dos participantes.

Material

O instrumento de avaliação referente aos elementos químicos e sobre cadeias carbônicas continha itens que exigiam diferentes tipos de respostas do aluno. Foram utilizados itens com resposta de seleção/escolha de acordo com o modelo e itens com produção de respostas diferentes, tais como, por exemplo, nomear o elemento químico e representar/desenhar a cadeia carbônica. Tais respostas foram mencionadas por Michael (1985) como *selection based responding* e *topography based responding*, respectivamente, sendo no presente trabalho referidas como resposta de seleção e resposta de produção.

Iniciou-se pela avaliação do conhecimento referente aos *elementos químicos*. Foi realizada no computador, com o software Mestre Libras (ELIAS; GOYOS, 2010), o qual gera relatório descritivo do desempenho do participante (identifica escolhas corretas e incorretas, em número absoluto e porcentagem, e apresenta o número de tentativas e o tempo utilizado para execução da atividade).

Essa parte da avaliação foi realizada individualmente. O participante sentava-se em frente a um microcomputador e o pesquisador permanecia ao seu lado e clicava na escolha por ele feita.

Foram avaliados os conhecimentos sobre 10 elementos químicos: carbono, hidrogênio, oxigênio, nitrogênio, enxofre, flúor, cloro, bromo, iodo e astato. Para cada elemento químico, foram

utilizados: (A) nome impresso; (B) símbolo; (C) número atômico; (E) modelo atômico.

Com respostas de escolha, foram avaliadas as relações AC (nome impresso-número atômico); CA (número atômico-nome impresso); AB (nome impresso-símbolo); BA (símbolo-nome impresso); BC (símbolo-número atômico); CB (número atômico-símbolo); BE (símbolo-modelo atômico); EB (modelo atômico-símbolo); AE (nome impresso-modelo atômico); EA (modelo atômico-nome impresso); CE (número atômico-modelo atômico); EC (modelo atômico-número atômico). Para cada relação, foram realizadas cinco tentativas, perfazendo 60 tentativas.

Na Figura 1, a seguir, apresentam-se exemplos de telas, no MestreLibras, de relações avaliadas com resposta de escolha/ seleção.

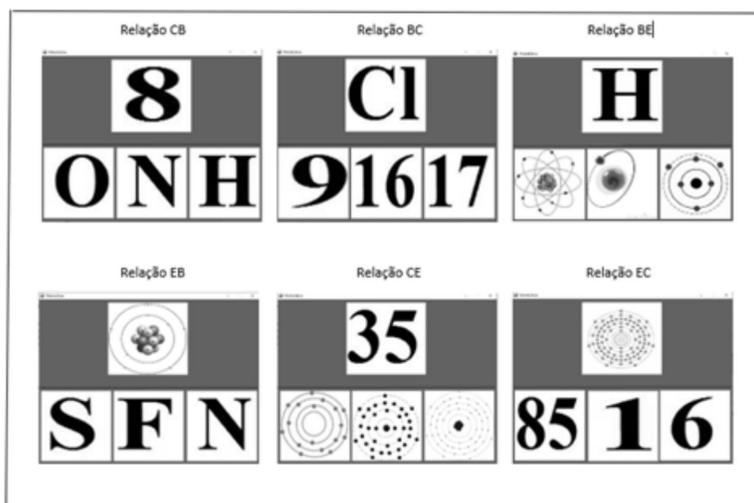


Figura 1. Relações avaliadas com resposta de escolha.

Além das respostas de seleção, também foram avaliadas respostas de produção, no caso a nomeação do elemento químico (D) a partir do símbolo (B), do número atômico (C) e do modelo atômico (E) - respectivamente, relações BD, CD e ED-, cada qual com 10 tentativas, perfazendo 30 tentativas.

Nesse caso, diante do símbolo ou do número atômico ou do modelo atômico, na tela do computador, o aluno deveria nomear o elemento químico correspondente. Na Figura 2, a seguir, apresentam-se exemplos de telas, no MestreLibras, de relações avaliadas com resposta de produção (nomeação).

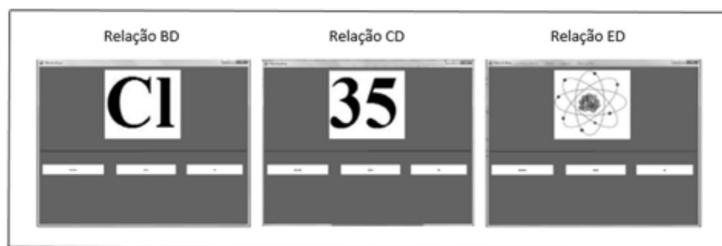


Figura 2. Relações avaliadas com resposta de nomeação.

A avaliação sobre *cadeias carbônicas* foi realizada convencionalmente em folha de papel sulfite. Diferentemente do conteúdo referente aos elementos químicos, não foram avaliadas respostas de seleção; todos os itens solicitavam a produção de respostas, tais como: 1) escrever o nome do tipo de fórmula apresentada; 2) desenhar a fórmula estrutural plana, a partir da fórmula molecular; 3) desenhar a fórmula de linha, a partir da fórmula estrutural plana; 4) desenhar a fórmula estrutural condensada, a partir da fórmula de linha; 5) desenhar a fórmula molecular a partir da fórmula estrutural condensada; 6) classificar se a cadeia é cíclica ou acíclica, a partir de diferentes tipos de fórmulas; 7) classificar se a cadeia é saturada ou insaturada, a partir de diferentes tipos de fórmulas; 8) classificar se a cadeia é homogênea ou heterogênea, a partir de diferentes tipos de fórmulas. Foram oito questões, cada qual contendo entre quatro e oito itens, perfazendo 48 itens no total.

A avaliação do repertório sobre cadeias carbônicas foi realizada em contexto coletivo. Os participantes foram reunidos em uma sala de aula e cada um sentou-se em uma carteira. Apresentou-se uma questão por vez, em folha de papel sulfite. O pesquisador

distribuiu, para cada um, a 1ª questão; após o aluno respondê-la, esta foi recolhida e a 2ª questão foi apresentada, e assim sucessivamente até a questão final. O registro do desempenho do aluno foi realizado manualmente.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A seguir, será apresentado o desempenho dos participantes na avaliação do repertório inicial no que se refere aos *elementos químicos*. A Tabela 1 apresenta a porcentagem de acertos dos participantes nas relações avaliadas que exigem resposta de seleção (AB até EC) e nas relações em que se exige a nomeação do elemento químico (BD, CD e ED).

Tabela 1 -Porcentagem de acertos no que se refere aos elementos químicos, por participante.

Participante	Relações (%)															%
	AB	BA	BC	CB	AC	CA	BE	EB	AE	EA	CE	EC	BD	CD	ED	
P1	100	100	60	60	60	80	100	80	80	80	100	100	60	10	10	72,0
P40	100	80	80	100	60	80	100	40	60	80	20	40	40	20	30	62,0
P3	80	80	40	80	40	80	100	60	60	60	80	100	20	10	10	60,0
P4	80	80	40	60	60	80	100	80	40	80	20	80	20	0	0	54,6
P5	100	100	60	40	60	100	0	80	0	60	40	100	90	20	0	56,6
P6	60	100	20	20	80	100	80	40	20	100	60	80	70	20	30	58,6
P7	100	100	100	60	60	40	20	80	20	80	60	80	60	10	10	58,6
P8	100	60	60	80	40	80	40	100	40	80	40	80	50	10	0	58,0
P9	80	100	60	40	80	80	20	40	40	80	40	80	50	30	20	56,0
P10	100	80	60	80	20	60	80	40	40	80	20	80	50	10	0	53,3
P11	100	80	60	80	40	60	40	80	20	60	60	100	60	10	20	58,0
P12	60	80	40	20	0	80	40	80	20	60	40	40	60	0	0	41,3
P13	100	80	80	60	40	60	0	60	40	60	40	40	40	10	0	47,3
P14	0	80	0	60	20	20	40	40	20	0	20	20	90	10	10	28,6
P15	80	80	20	40	20	60	20	20	20	20	20	20	20	10	0	30,0
P16	60	60	0	40	40	40	40	20	80	20	40	40	50	0	0	35,3
P17	60	40	40	60	40	20	20	20	0	20	40	80	40	0	0	32,0
P18	80	60	0	40	0	20	60	40	20	40	0	20	40	0	0	28,0
P19	40	40	20	40	40	0	40	20	60	20	40	60	40	0	0	30,0

Legenda: A- nome impresso; B – símbolo; C- número atômico; E – modelo atômico.

Um primeiro aspecto a destacar refere-se à diferença de desempenho dos alunos entre os itens com resposta de seleção (relações AB até EC) e os itens nos quais o aluno deveria produzir a resposta - no caso, nomear o elemento químico a partir do símbolo, número atômico e modelo atômico (BD, CD e ED).

O desempenho foi superior no primeiro caso, com nove alunos (P1, P2, P3, P4, P6, P7, P8, P9, P10) apresentando, em metade das relações avaliadas, entre 80% e 100% de acertos. Já na nomeação do elemento químico, apenas na relação BD (nomeação do elemento químico a partir do símbolo) dois únicos participantes (P5 e P14) apresentaram, no mínimo, 80% de acertos. Na nomeação do elemento químico a partir do número atômico ou do modelo atômico, o nível máximo foi de 30% de acertos.

Há, pois, diferença no desempenho relacionada ao tipo de questão proposta; com o mesmo conteúdo, o desempenho foi muito superior quando o participante selecionou a alternativa, do que quando ele produziu a resposta.

O segundo ponto a destacar é que os alunos conseguem nomear alguns elementos químicos a partir de seus símbolos, indicando conhecimento parcial dos mesmos. Diferentemente, não conseguem nomeá-los a partir de seus números e modelos atômicos, indicativo de desconhecimento total desse conteúdo.

Um terceiro aspecto a destacar é a diversidade de desempenho dos participantes: há participantes que apresentam certo nível de conhecimento, enquanto há outros cujo nível de conhecimento é praticamente inexistente. Exemplificando o primeiro caso, tem-se o desempenho de P1, que apresentou o melhor desempenho, obtendo 72% de média; ainda, pode-se citar aqueles que apresentaram entre 53,3% e 62% de média de acertos (P2 a P11). Como exemplo da segunda situação, tem-se P14, P15, P18 e P19, que obtiveram entre 28% e 30% de média de acertos.

Um quarto destaque refere-se à possibilidade de se identificar, pelo desempenho de cada aluno, quais são as dificuldades específi-

cas. Exemplificando, no caso de P1, nas relações com respostas de escolha a maior dificuldade encontra-se nas relações com número atômico BC (símbolo-número atômico), CB (número atômico-símbolo) e AC (nome impresso-número atômico). Nas relações em que se exigia a nomeação, o melhor desempenho (60% de acertos) foi quando se apresentava o símbolo (relação BD), indicando certo nível de conhecimento dos símbolos dos elementos químicos; já no que se refere à nomeação do elemento químico a partir do número atômico (CD) e do modelo atômico (ED), o nível de conhecimento praticamente inexistente (10% de acertos).

Outro exemplo é o de P5, que apresentou entre 80% e 100% de escolhas corretas em cinco relações, e 90% de acertos na nomeação do elemento químico a partir do símbolo. Em compensação, necessita aperfeiçoar o desempenho nas relações BC (símbolo-número atômico), AC (nome impresso-número atômico), EA (modelo atômico-nome impresso), pois apresentou 60% de acertos nas escolhas. A dificuldade do participante encontra-se nas respostas de escolha das relações CB (número atômico-símbolo), BE (símbolo-modelo atômico), AE (nome impresso-modelo atômico), CE (número atômico-modelo atômico), e na nomeação do elemento químico a partir do número (CD) e do modelo atômicos (ED).

Exemplificando conhecimento praticamente inexistente, tem-se o desempenho de P18. Seu melhor desempenho foi nas relações AE (nome impresso-modelo atômico) e EC (modelo atômico-número atômico), com 60% de acertos, tendo apresentado no máximo 40% de acertos nos demais itens, seja com respostas de escolha seja com respostas de produção.

Outro exemplo é o de P14. Nas relações com resposta de escolha, de 12 relações avaliadas, apresentou entre 0% e 20% de acertos em oito delas e em duas outras 40% de acertos. Com baixo desempenho na maioria das relações avaliadas, apresentou elevada porcentagem de acertos na relação BA (símbolo-nome impresso), com 80% de escolhas corretas, e na nomeação dos elementos

químicos a partir do símbolo (90% de acertos), indicativo de conhecimento de facetas do conteúdo avaliado.

A seguir, será apresentado o repertório dos participantes no que se refere às *cadeias carbônicas*.

A Tabela 2 mostra a porcentagem de acertos na nomeação do tipo de fórmula, desenho das diferentes representações (fórmula plana, de linha, condensada, molecular) e na classificação das cadeias carbônicas.

Tabela 2 -Porcentagem de acertos na nomeação do tipo de fórmula, na construção das representações e na classificação das cadeias carbônicas.

Participante	Nomear	Desenhar				Classificar			%
		FEP	FL	FEC	FM	CLE	CLL	CLH	
1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2	50	0	0	0	0	25	37,5	62,5	21,8
3	25	0	0	0	0	0	0	0	3,1
4	0	0	0	0	0	0	87,5	87,5	21,8
5	50	0	0	0	0	50	37,5	37,5	21,8
6	25	0	0	0	0	25	25	6	10,1
7	0	0	0	0	0	0	0	0	0
8	0	0	0	0	0	0	0	0	0
9	50	40	0	0	0	50	50	50	30,0
10	0	0	0	0	0	65,2	37,5	62,5	20,6
11	0	40	0	0	0	0	0	0	5,0
12	0	0	0	0	0	25	0	25	6,2
13	0	0	0	0	0	37,5	75	37,5	18,7
14	0	0	0	0	0	50	50	50	18,7
15	0	0	0	0	0	0	0	0	0
16	0	0	0	0	0	0	50	0	6,2
17	0	0	0	0	0	0	0	0	0
18	-	-	-	-	-	-	-	-	-
19	50	0	0	0	0	62,5	75	75	32,8

Nota:P18 não participou dessa parte da avaliação.

Legenda: FEP – Fórmula Estrutural Plana; FL – Fórmula de Linha; FEC – Fórmula Estrutural Condensada; FM – Fórmula Molecular; CLE – Classificação quanto à extremidade; CLL – Classificação quanto à ligação; CLH – Classificação quanto à presença do heteroátomo.

Primeiramente, deve-se pontuar o fato de que o desempenho dos participantes indica pouco conhecimento sobre os tipos de fórmula e as cadeias carbônicas.

Focalizando o desempenho dos participantes nos diferentes aspectos avaliados, verificou-se desconhecimento do conteúdo avaliado, pois a porcentagem média final variou entre 0% e 32,8% de acertos.

Focalizando o desempenho de cada participante na nomeação e na representação/desenho das cadeias carbônicas, verifica-se que quase todos os participantes tiveram desempenho nulo; o melhor índice foi de 50% de acertos na nomeação (P2, P5, P9 e P19) e de 40% de acertos na representação/desenho da fórmula plana (P9 e P11).

Com relação à classificação das cadeias carbônicas, o desempenho foi um pouco melhor, pois: - quanto à extremidade, P10 e P19 obtiveram 62,5% de acertos; - quanto à ligação, P4 obteve 87,5% de acertos e P13 e P19 obtiveram 75% de acertos; - quanto à presença do heteroátomo, novamente P4 e P19 obtiveram 87,5% e 75% de acertos, respectivamente, e P2 e P10 obtiveram 62,5%. Verificou-se que a grande maioria apresentou, em pelo menos duas classificações, entre 0% e 37,5% de acertos.

Focalizando especificamente o desempenho de cada aluno, verificou-se que três deles se destacaram positivamente: P4 e P19, que apresentaram o maior nível de conhecimento em dois tipos de classificação, obtendo entre 75% e 87,5% de acertos, e P10 com 62,5% de acertos. Os dados mostram, com raras exceções, o desconhecimento dos participantes na nomeação do tipo de fórmula, na construção das representações das fórmulas estruturais plana e condensada, de linha e molecular, bem como na classificação das cadeias carbônicas. Evidencia-se, portanto, que os alunos não apresentaram conhecimento do conteúdo de química avaliado.

Sumarizando os resultados obtidos, foram verificados alguns aspectos:

1. Considerando a avaliação como um todo (partes 1 e 2), pode-se afirmar que os alunos apresentam pouco conhecimento do conteúdo de química avaliado.

2. A avaliação indicou que o melhor desempenho ocorre quando as respostas exigidas são de escolha. Nas respostas de produção, sejam referentes aos elementos químicos sejam referentes aos tipos de fórmulas e às cadeias carbônicas, o desempenho, com raras exceções, indica desconhecimento do conteúdo.

3. Constatou-se que identificar alternativas corretas (resposta de escolha) não é suficiente para possibilitar que o aluno nomeie o elemento químico (resposta de produção).

4. Em relação à nomeação dos elementos químicos, os alunos conseguem nomear pelo menos parte deles a partir de seus símbolos, indicando conhecimento parcial dos símbolos. Diferentemente, não conseguem nomeá-los a partir de seus números e modelos atômicos, indicativo de desconhecimento total desse conteúdo.

5. Dentre os diferentes conhecimentos avaliados, o pior desempenho foi em relação à resposta de desenhar os tipos de fórmula – os alunos não sabem representá-las.

6. A avaliação indicou diversidade do repertório desse grupo de alunos, permitindo identificar, de cada aluno avaliado, os aspectos que são por eles conhecidos e desconhecidos.

No presente estudo, teve-se por objetivo avaliar o repertório de química de alunos do Ensino Médio, focalizando especificamente a nomeação dos elementos químicos a partir de suas representações simbólicas e seus respectivos números e modelos atômicos, bem como a nomeação e desenho/ representação das cadeias carbônicas nas suas diferentes fórmulas (estrutural plana, linha, estrutural condensada, molecular) e a sua classificação quanto à existência de extremidades livres, ao tipo de ligação existente entre os átomos de carbono e à presença do heteroátomo entre os átomos de carbono.

Como visto, em relação ao repertório inicial dos participantes sobre os elementos químicos, verificou-se que os alunos não conhecem os 10 elementos avaliados e seus respectivos símbolos, número atômico e modelo atômico. No que se refere ao repertório sobre cadeias carbônicas, os resultados desse estudo mostraram que os participantes apresentaram baixo desempenho em todos os aspectos avaliados. Na nomeação do tipo de fórmula das cadeias carbônicas, fosse ela estrutural plana, estrutural condensada, de linha ou molecular, foram poucos os participantes que apresentaram acertos. No desenho/representação das cadeias carbônicas, apenas dois participantes não apresentaram desempenho nulo. Vale informar que a maioria escreveu “não sei” e, quando as desenharam/representaram, o fizeram incorretamente, pois estabeleceram erroneamente o número de ligações entre os átomos de carbono e o posicionamento do átomo de carbono e do hidrogênio. Com relação à classificação das cadeias carbônicas, com raras exceções, também foi baixo o nível de desempenho.

Verificou-se, pois, que os alunos apresentaram pouco conhecimento referente aos aspectos avaliados - elementos químicos e cadeias carbônicas -, mesmo já frequentando o 2º ano do ensino médio regular. Comparativamente ao esperado para série cursada, conforme a Proposta Curricular do Estado de São Paulo para o Ensino de Química (SÃO PAULO, 2008), os resultados mostraram defasagem do repertório. Ainda, embora o presente estudo seja limitado a um grupo de alunos do 2º ano, os resultados apresentam a mesma indicação da última avaliação de Ciências da Natureza no SARESP (SÃO PAULO, 2008/2014) permitindo concluir que o ensino de Química continua não sendo eficaz.

Um ponto a destacar é o fato de que os alunos apresentaram melhor desempenho nos itens em que foram exigidas respostas de seleção (AE a EC) do que em itens que exigiam a nomeação do elemento químico, seja ela a partir do símbolo, ou do número atômico, ou ainda, do modelo atômico; participantes que escolhiam corretamente alternativas (nas relações entre o nome e símbolo dos

elementos químicos) não apresentaram o repertório de nomeação. Evidenciou-se, pois, que são repertórios distintos e que a emissão de respostas de escolha (*selection based responding*) não garante a emissão de respostas de produção (*topography based responding*). Sugere-se que novos estudos sejam feitos, com diferentes conteúdos, focalizando a relação entre o desempenho dos participantes e o tipo de resposta exigida na avaliação.

Também vale destacar que avaliações têm finalidades diferentes. As avaliações externas, de acordo com Maia e Justi (2008), trabalham com grande número de alunos, sendo desenvolvidas por segmentos maiores – escolas, estados e países -, sendo instrumentos por meio dos quais se deseja identificar os conteúdos que têm sido trabalhados no processo educacional, em contextos mais abrangentes, podendo influenciar o currículo e servir de diretriz para a formação continuada dos professores.

Embora importantes, elas não substituem as avaliações que visam a ser um instrumento de aprendizagem, isto é, avaliações que visam a diagnosticar o que cada aluno sabe (ou não), a fim de planejar o ensino, tomando as decisões mais adequadas para promover a aprendizagem, tal como defendido por analistas do comportamento (COSTA, 2008; HENKLEIN; CARMO, 2013; MOROZ; LUNA, 2018, entre outros). Nas palavras de Costa (2008):

[...] ressignificar o processo avaliativo constitui-se num desafio em busca da superação de uma concepção de avaliação que se traduz na classificação dos alunos e no uso de relações punitivas durante o processo ensino-aprendizagem.

A avaliação não pode ser traduzida numa sentença de exclusão do aluno, mas deve ser utilizada para a reformulação do processo de ensino. (Apresentação, p.9)

Como visto, a avaliação realizada permitiu diferenciar os repertórios de cada aluno. Com base nessa identificação, o professor pode planejar as condições para favorecer a aprendizagem;

exemplificando, pode propor sequências de atividades para o grupo-classe, pode elaborar atividades diferenciadas para grupos de alunos, pode propor atividades direcionadas a um aluno, em particular, entre outras possibilidades.

Em outras palavras, olhar para o desempenho de cada aluno, identificando seu repertório específico, permite ao docente focalizar os aspectos que devem ser ensinados para que o repertório esperado seja adquirido. Respeita-se, assim, a diversidade de repertório presentes em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo constatou que os alunos do Ensino Médio apresentam pouco conhecimento do conteúdo sobre elementos químicos e cadeias carbônicas. Considerando-se que tal desempenho indica ineficácia do ensino escolar brasileiro, evidencia-se a necessidade de haver políticas públicas especificamente direcionadas ao ensino de Química, com especial atenção à formação dos professores.

Para essa formação, há necessidade de o professor adquirir uma ampla gama de conhecimentos; além do conteúdo relativo à área disciplinar (química, física, biologia), ele deve adquirir também conhecimentos sobre o processo ensino-aprendizagem, tomando as decisões mais adequadas. Entre outros aspectos, o professor deve observar quem é o aluno e, para tanto, a avaliação do repertório é fundamental.

A avaliação do repertório de alunos do 2º ano do Ensino Médio, apresentada no presente trabalho, apesar de ter coerência com as atuais propostas do ensino de química (diretrizes e parâmetros curriculares) e de utilizar questões que exigem respostas diferenciadas, é apenas um início para se avaliar o repertório de alunos na área de Química. Como a avaliação do repertório do aluno é essencial para o processo ensino-aprendizagem, espera-se que

pesquisadores, bem como os profissionais do ensino, busquem alternativas e realizem novos estudos focalizando a avaliação na área de Química.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, M. C. P.; MELO, M. L. N.; MOURA, F. A.; ALBUQUERQUE, M. L. S. Avaliação Diagnóstica em Física no Ensino Médio. **XXII Simpósio Nacional de Ensino de Física – SNEF**, p. 1-7, 2017. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/327966286_AVALIACAO_DIAGNOSTICA_EM_FISICA_NO_ENSINO_MEDIO. Acesso em: 03/07/2019.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais para Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC/Semtec, 1999.

BRASIL. **PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais - ciências da natureza e suas tecnologias**. Brasília, DF: MEC/Semtec, 2002.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio - ciências da natureza, matemática e suas tecnologias**. Brasília, DF: MEC/SEB, Vol 2, 2006.

COSTA, N. P. P. **Leitura – identificação do repertório de alunos da 2ª série do Ensino Fundamental por meio de instrumento computadorizado**. Dissertação de Mestrado. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação – Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008.

ELIAS, N. C.; GOYOS, C. MestreLibras no Ensino de Sinais: tarefas informatizadas de escolha de acordo com o modelo e equivalência de estímulos. *In*: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Eds.). **Das Margens ao Centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva**. Araraquara: Junqueira e Marin Editora e Comercial Ltda, pp. 223-234, 2010.

HENKLAIN, M. H. O.; CARMO, J. S. Contribuições da Análise do Comportamento à Educação: um convite ao diálogo. **Cadernos de Pesquisa**, v.43, n.149, p.704-723, maio/agosto, 2013.

LORENCINI, P. B. M. **Avaliação diagnóstica: um instrumento norteador para o trabalho docente no ensino da matemática para os alunos do 8º ano**. Monografia apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Especialista na Pós Graduação em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Campus Medianeira, 2013.

Disponível em http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/4433/1/MD_EDUMTE_2014_2_73.pdf. Acesso em: 30/06/2019.

MAIA, P. F.; JUSTI, R.. Desenvolvimento de habilidades no ensino de ciências e o processo de avaliação: análise da coerência. **Ciência & Educação**, v.14, n.3, p.431-450, 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-73132008000300005&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 25/05/2019.

MICHAEL, J.. Two Kinds of Verbal Behavior Plus a Possible Third. **The Analysis of Verbal Behavior**, v. 3, p. 1-4, 1985.

MOROZ, M. Leitura e escrita - avaliando repertórios e detectando dificuldades. *In*: CARMO, J. S. e RIBEIRO, M. J. F. X. (Orgs). **Contribuições da Análise do Comportamento à Prática Educacional**. Santo André, ESETEC - Editores Associados, 2012. p.113-151.

MOROZ, M.; LUNA, S. V. Professor – O profissional do ensino! Reflexões do ponto de vista behaviorista/comportamental. **Psicologia da Educação**, v. 36, p. 115-121. 2013. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752013000100011. Acesso em: 05/07/2019.

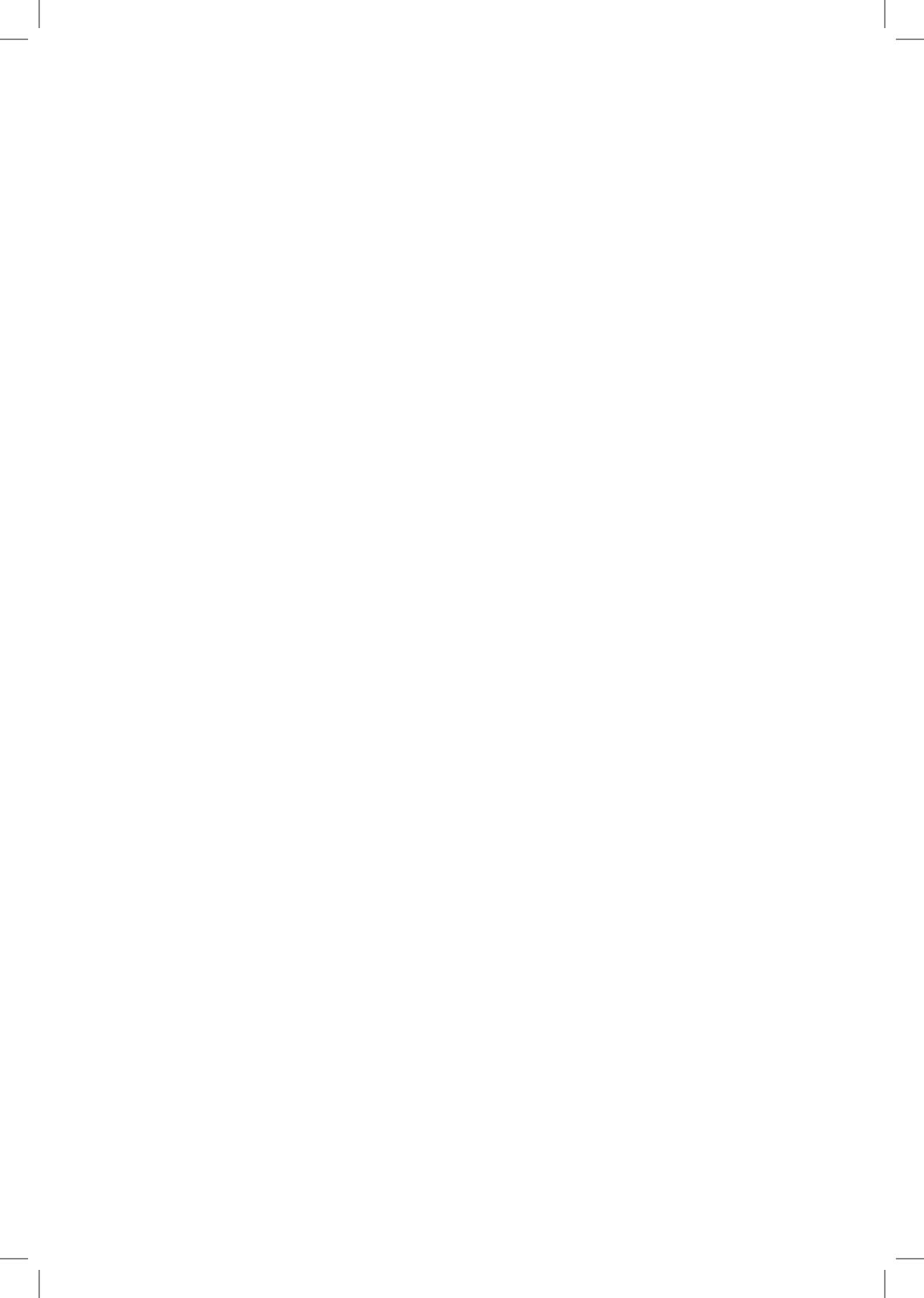
PINHEIRO, D. P. C; REBOUÇAS, J. A. S. M. A importância da avaliação diagnóstica no projeto de nivelamento matemático com discentes do ensino médio integrado. **Anais do V Congresso Nacional de Educação – CONEDU**, v. 1, 2018. ISSN 2358-8829. Disponível em https://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV117_MD1_SA13_ID1179_17092018235053.pdf. Acesso em: 25/06/2019.

RAMOS, M.G.; MORAES, R. A Avaliação em Química: Contribuição aos processos de mediação da aprendizagem e de melhoria do ensino. *In*: W. L. P.Santos; O. A. M. (Org.). **Ensino de Química em Foco**. 1.ed.Ijuí – RS: Editora Unijui, 2010, v. 1, p. 313-330.

SANTOS, J. B. P.; ALMEIDA, M. S.; TOLENTINO-NETO, L. C. B.. Elaboração de instrumentos para avaliação de Desempenho Escolar: processo colaborativo de criação de itens. **Atas do IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – IX ENPEC**. Águas de Lindóia, SP, 10 a14 de novembro, 2013. Disponível em: <http://www.nutes.ufjf.br/abrapec/ixenpec/atas/resumos/R1282-3.pdf>. Acesso em: 10/06/2019.

SÃO PAULO (Estado). **Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Química**. Secretaria da Educação. São Paulo: SEE, 2008.

SÃO PAULO. **Saresp 2008/2014: Relatório Pedagógico: Ciências, Biologia, Química e Física**. Secretaria da Educação. São Paulo: SEE, 2008/2014. Disponível <https://www.educacao.sp.gov.br/saresp>. Acesso em 03/05/2019.



A SIGNIFICAÇÃO DE PROFESSORES DE ESCOLA PÚBLICA SOBRE A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Janaína Stábile Soares Lenzi
Antonio Carlos Caruso Ronca

INTRODUÇÃO

A qualidade da educação brasileira é objeto de estudo no país há alguns anos e a discussão em torno desse tema tem interessado a vários pesquisadores da área e também a agentes diretamente envolvidos com as questões educacionais do país, como o Conselho Nacional de Educação e outras organizações municipais e estaduais.

Muitos teóricos educacionais, entre eles Paulo Freire, tiveram importante papel no que diz respeito a se pensar um novo paradigma para o entendimento do que seja qualidade da educação. De acordo com este novo conceito busca-se uma educação que seja possível para todos, que não apenas forme para o trabalho, mas que permita ao sujeito desenvolver a capacidade de reflexão, pensamento crítico e participação política.

A igualdade de condições para o acesso e permanência em uma escola de qualidade dos 4 aos 17 anos, apesar de garantido constitucionalmente, ainda é um direito em processo de construção no Brasil, o que justifica o interesse de pesquisadores pela temática.

A partir da década de 1980 o debate sobre a qualidade da educação pública no país, juntamente com a abertura política, foi

intensificado. A participação política e a articulação da sociedade civil levaram à definição da constituição de 1988, que trouxe a questão dos direitos à educação e a qualidade do ensino (CAMPOS, 2000). Pela Constituição Federal de 1988 inicia-se um processo de vinculação entre educação e qualidade, o cidadão brasileiro tem garantido não somente seu direito de acesso à escola – apenas o ensino fundamental, até a emenda constitucional nº 59 de 2009 - mas também uma educação de qualidade.

Os movimentos sociais contribuíram para a exigência de uma educação democrática, emancipadora e de qualidade. “A luta política intensa e que confere ao homem a consciência de sua atuação na história requererá também não somente a equidade no acesso, mas a igualdade de condições e qualidade da escola” (LIMA, 2013).

Uma questão subjetiva em relação à análise sobre a questão da qualidade educacional, mas que se objetiva nos projetos pedagógicos e de ensino, diz respeito aos multissentidos e significados dotados neste conceito. Dourado, Oliveira e Santos (2007, p. 3) levantaram essa questão em seus estudos:

A análise da Qualidade da Educação deve se dar em uma perspectiva polissêmica, uma vez que esta categoria traz implícitas múltiplas significações, são diversos os elementos para qualificar, avaliar e precisar a natureza, as propriedades e os atributos desejáveis ao processo educativo, tendo em vista a produção, organização, gestão e disseminação de saberes e conhecimentos fundamentais ao exercício da cidadania.

Um fator importante na definição do conceito de qualidade ao longo da história, mais precisamente a partir da década de 1980, diz respeito à relação entre educação x qualidade x modelo político, ou seja, o conceito de qualidade na área educacional é definido de diferentes formas, possui diferentes significados e sentidos de acordo com o modelo político vigente nos determinados períodos da história. Por este motivo o estudo sobre a qualidade da educa-

ção se torna tão complexo, visto o entrelaçamento com os fatores sociais, políticos e econômicos. Em outras palavras, não é possível discutir a qualidade educacional sem pensar as questões políticas, sociais e econômicas.

QUALIDADE SOCIAL DA EDUCAÇÃO: A BUSCA DA TOTALIDADE

Refletir sobre a qualidade da educação em sua perspectiva social é algo necessário nos tempos atuais, em que o acesso à Educação Básica se tornou uma prioridade prevista em lei, que busca garantir um direito fundamental de todo o cidadão.

A qualidade social da educação diz respeito a um conceito que indica envolvimento social e que tem como pressuposto a inclusão de todos os indivíduos na sociedade. Desta forma, para se estudar a qualidade social da educação é necessário analisar as relações entre educação e sociedade, compreendendo quais as finalidades da educação e as múltiplas dimensões envolvidas no processo educativo.

De acordo com Dourado, Oliveira e Santos (2007, p. 3) “as concepções sobre o que vem a ser uma educação de qualidade alteram-se no tempo e espaço”, e ainda de acordo com os autores:

Há muitas formas de se enfrentar tal debate, desde a análise do processo de organização do trabalho escolar, que passa pelo estudo das condições de trabalho, da gestão da escola, do currículo, da formação docente, até a análise de sistemas e unidades escolares que pode se expressar, por exemplo, nos resultados escolares obtidos a partir das avaliações externas. Além desses aspectos, é fundamental ressaltar que a educação articula-se as diferentes dimensões e espaços da vida social sendo, ela própria, elemento constitutivo e constituinte das relações sociais mais amplas. Isto quer dizer que a educação é perpassada pelos limites e possibilidades da dinâmica econômica, social, cultural e política de uma dada sociedade. (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 6)

As avaliações de aprendizagem de larga escala são importantes instrumentos para a formulação de indicadores sobre a qualidade da educação, fundamentais para o monitoramento das políticas públicas e intervenções na área educacional. Sob a óptica da qualidade social da educação vários outros determinantes também influenciam a qualidade educacional. Nesta perspectiva, de acordo com o Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (BRASIL, 2014, p. 18):

É igualmente importante promover mudanças não apenas nos indicadores educacionais, baseados em estatísticas que nem sempre retratam a complexidade das situações, mas, principalmente, no ideário social, a respeito do valor do trabalho educacional e do que é esperado na formação das novas gerações. Nesse sentido, é fundamental a formação da consciência cidadã de que a educação de um povo é responsabilidade de todos e a todos deve atingir. Para tanto, o fortalecimento da relação entre escola e comunidade é um caminho repleto de possibilidades para as transformações imprescindíveis que o quadro atual da escolarização aponta. A escola é um local privilegiado para o papel não apenas de disseminação de saberes, mas, também, da construção da cidadania e da participação social.

Dourado (2007) explica que a complexidade do fenômeno da qualidade da educação, por envolver múltiplas dimensões, não pode ser apreendida apenas pelo reconhecimento dos insumos mínimos considerados indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. É necessário apreender as condições objetivas e subjetivas da organização escolar, assim como as dimensões internas e externas à escola, analisando não somente a pedagogia envolvida no processo de ensinar e aprender, mas também o contexto de vida do aprendiz e os sujeitos envolvidos nesse processo, e refletir sobre o acúmulo de capital econômico, social e

cultural destes sujeitos, que se dá de acordo com o(s) ambiente(s) nos quais eles se constituem. Ao se considerar as dimensões extraescolares que permeiam a temática da qualidade educacional, abrimos espaço para análise das múltiplas determinações e às possibilidades de superação das condições de vida nas camadas sociais mais pobres, refletindo como essas questões afetam os processos educativos e os resultados escolares em termos de uma aprendizagem mais significativa. Por este motivo “tais dimensões não podem ser desprezadas se queremos efetivamente produzir uma educação de qualidade para todos” (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p.13).

MÉTODO

Esta foi uma pesquisa de natureza qualitativa, concretizada por meio de pesquisa de campo. O referencial teórico concernente à temática explorada amparou as investigações e estudos realizados, bem como subsidiaram a análise dos dados coletados. Para alcançar o objetivo central da pesquisa, compreender os sentidos e significados dos professores a respeito da qualidade da educação, utilizamos a Psicologia Sócio-Histórica como fundamento teórico metodológico.

A Psicologia Sócio-Histórica enfatiza a compreensão dos fenômenos a partir de seu processo histórico, no qual o individual/particular é considerado uma instância da totalidade social. Enquanto referencial teórico-metodológico desta pesquisa, a psicologia sócio-histórica possibilitou o direcionamento e fundamentação para análise dos dados coletados.

Com base no materialismo histórico dialético a Psicologia Sócio-Histórica busca, por meio da historicidade dos fenômenos sociais, compreender os processos de construção de significações dos sujeitos, e assim “desvelar o que está subjacente ao aparente dos fatos e das ações humanas, e que os constituem como o são.” (FRIGOTTO, 2015, p. 210). Trata-se de passo fundamental para

uma ação no plano da práxis em busca da transformação social. Pela compreensão de homem enquanto sujeito histórico que se constitui “numa relação dialética com o social e com a história, o que o torna ao mesmo tempo único, singular e histórico”, a Psicologia Sócio-Histórica busca compreender e explicar o processo de constituição do fenômeno/objeto estudado, “ou seja, estudá-lo em seu processo histórico”, apreendendo as “mediações sociais constitutivas do sujeito, saindo assim da aparência, do imediato, indo em busca do processo, do não dito, do sentido” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 303).

Este homem, constituído na e pela atividade, ao produzir sua forma humana de existência, revela – em todas as suas expressões – a historicidade social, a ideologia, as relações sociais e o modo de produção. Ao mesmo tempo, esse mesmo homem expressa a sua singularidade, o novo que é capaz de produzir, os significados sociais e os sentidos subjetivos. (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 301)

Os Sentidos e Significados fazem parte de um conjunto de categorias da Psicologia Sócio-Histórica. Os *significados* são produções históricas e sociais, portanto permitem a comunicação, a socialização de nossas experiências. Referem-se “aos conteúdos instituídos, mais fixos, compartilhados, que são apropriados pelos sujeitos, configurados a partir de suas próprias subjetividades” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 304). Pela atividade humana, o homem transforma a natureza e a si mesmo e este “processo de produção cultural, social e pessoal tem como elemento constitutivo os significados”. Os *sentidos* se aproximam mais da subjetividade, são as construções subjetivas de cada sujeito, dizem respeito à singularidade historicamente construída por cada indivíduo. “É a expressão do sujeito, configurado pela sua unicidade histórica e social, revelação das suas possibilidades de criação” (AGUIAR, OZELLA, 2013, p. 305).

Foi utilizado como instrumento de coleta de dados nessa pesquisa o *sistema conversacional* de Fernando González Rey (2005). Para Rey o instrumento deve representar um momento de dinâmica no qual, para o grupo ou para as pessoas pesquisadas, o espaço social da pesquisa se converta em um espaço portador de sentido subjetivo. Assim, os sistemas conversacionais:

[...] permitem ao pesquisador deslocar-se do lugar central das perguntas para integrar-se em uma dinâmica de conversação que toma diversas formas e que é responsável pela produção de um tecido de informação que implique, com naturalidade e autenticidade, os participantes. (2005, p. 45)

A análise dos dados foi feita por meio dos Núcleos de Significação de Aguiar e Ozella (2013), elaborado para “instrumentalizar o pesquisador no processo de apreensão de sentidos e significados constituídos pelo sujeito frente à realidade” (AGUIAR et al, 2015, p. 3).

A pesquisa de campo foi realizada na cidade de Londrina/PR, município de atuação profissional da pesquisadora, e teve como participantes quatro professoras dos anos iniciais do ensino fundamental de duas escolas públicas pertencentes à administração municipal, com realidades territoriais distintas. Das professoras, duas eram regentes de 3^{os} anos com idade entre 30 e 35 anos e 10 anos de atuação profissional, e duas professoras de 5^{os} anos com idade entre 50 e 65 anos com média de 25 anos de atuação profissional.

Tendo o sistema conversacional como instrumento de coleta de dados e os núcleos de significação como metodologia de análise dos dados coletados, a pesquisa buscou apreender as produções de sentido e significado, portanto, as significações atribuídas à qualidade da educação por parte dos sujeitos da pesquisa, bem como analisar a realidade educacional vivenciada por eles e identificar

os fatores que interferem na qualidade social da educação. Foram apreendidos seis núcleos de significação, descritos no decorrer deste relato.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Núcleo de significação 1 - A função da escola: acolher, socializar ou formar?

A escola é a instituição de ensino responsável pela educação formal dos sujeitos. Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em seu primeiro artigo, a educação “[...] abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996, art.1º). Inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, a educação tem por finalidade o “pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996, art.2º).

De acordo com Paro (2007), a educação diz respeito à atualização histórica do homem “para que ele, pela apropriação da cultura produzida historicamente, construa sua própria humanidade histórico-social” (p. 16). Neste sentido a educação escolar deve pautar-se em duas dimensões: a individual e a social. “A dimensão individual diz respeito ao provimento do saber necessário ao auto-desenvolvimento do educando, dando-lhe condições de realizar o bem-estar pessoal e o usufruto dos bens sociais e culturais postos ao alcance dos cidadãos” (PARO, 2007, p. 16). Já a dimensão social:

[...] liga-se à formação do cidadão tendo em vista a sua contribuição para a sociedade, de modo que sua atuação concorra para a construção de uma ordem social mais adequada à realização do “viver bem” de todos, ou seja, para a realização da liberdade como construção social. (PARO, 2007, p. 16)

De acordo com o autor, a síntese dos objetivos da escola em relação à dimensão social é a educação para a democracia. Neste sentido a escola pública deveria ser o lugar privilegiado para o diálogo e desenvolvimento crítico das consciências, que ao propiciar uma formação democrática baseada em valores e conhecimentos, capacite e encoraje seus alunos a exercer de maneira ativa sua cidadania na construção de uma sociedade melhor (PARO, 2007).

A partir das entrevistas realizadas percebe-se que apenas uma professora relaciona a função da escola com o entendimento exposto até. Ela expõe uma preocupação social em relação ao papel e função da escola: “[...]acho que a função da escola é assim, dar esse desenvolvimento pra nação[...]se as pessoas têm mais qualidade de vida conforme vai passando as décadas, então a escola tá contribuindo com a função dela. Se tá acabando com o analfabetismo, se as pessoas estão tendo uma outra visão política, se elas estão sabendo discutir política... Se está acabando o nível de pobreza, se as pessoas estão sabendo votar, então essa seria a função da escola”.

As demais professoras entrevistadas apresentam significações voltadas à socialização, aprendizagem, ou acolhimento. Uma das professoras diz: “Eu acho que a função da escola é bem ampla. Desde socializar... é o primeiro espaço onde ele tem que dividir, onde ele precisa olhar pro outro e saber que ele não está sozinho”.

Outra significação apreendida trata-se da escola como a instituição do acolhimento: “[...] a gente trabalha muito a afetividade, primeiro esse foi o perfil da escola, acolher mesmo o aluno, acolher a família[...].”

Libâneo (2012) apresenta uma reflexão sobre a função que a escola pública tem desempenhado nos últimos anos. Para o autor, há um dualismo que permeia as concepções sobre educação. Um polo diz respeito à escola do conhecimento e outro à escola do acolhimento social. Para o autor, esse dualismo nega a apropriação dos conteúdos historicamente produzidos para um grupo de alu-

nos, em geral pertencentes às classes mais pobres, reproduzindo e mantendo as desigualdades escolares e sociais.

A exclusão social dos alunos, por parte da escola, especialmente os oriundos de famílias em situação de vulnerabilidade, foi apresentada nessa pesquisa. Por meio das falas percebemos que a escola tem sido espaço de aprendizagem, socialização e promoção social, mas não para todos: *“E a escola é o futuro. É onde a criança se socializa. Ela aprende a jogar, ela aprende a ganhar, ela aprende a perder, ela aprende a ter nota boa, nota ruim, ela aprende que ela tem que se esforçar na vida, né? Sem a escola, o que ela vai ser na vida?”*. Por outro lado, para algumas crianças: *“[...] a gente interfere na mãe, pra ela providenciar quem ajude essa criança. Porque a escola não vai dar conta dele, né?”*.

Concluimos esse núcleo com a reflexão de que a educação para a democracia, possível por meio da apropriação crítica dos saberes construídos pela humanidade ao longo da história e também pela vivência de práticas democráticas na escola e na sociedade, é muitas vezes posta à margem do processo educacional em muitas escolas.

Núcleo de significação 2- Escola: espaço de (des) integração entre os membros e o trabalho pedagógico

O primeiro elemento apreendido neste núcleo envolve a importância do papel do professor no processo educacional. Para os sujeitos da pesquisa, o professor precisa se atualizar constantemente, compreender as fases do desenvolvimento humano, estar aberto a novas metodologias e respeitar às diferenças individuais das crianças incluindo seus contextos de vida. Algumas falas nos permitem realizar essa apreensão: *“Eu acho que a principal ferramenta ainda é o professor; a qualidade da educação está voltada à gente entender a criança como uma criança”*. *“Cada criança é uma criança. É um mundo diferente. Você tem que exigir de forma diferente, você tem que cobrar de forma diferente”*. *“[...] o professor, ele precisa acreditar na criança. Se ele não acreditar na criança, pode mudar de profissão”*. A escola em sua totalidade é o espaço onde a formação dos sujei-

tos deve acontecer e o professor enquanto “agente”, que está em contato direto com os educandos, tem grande responsabilidade pela formação desses sujeitos no ambiente escolar.

Outra questão apresentada são as exigências e cobranças externas por bons resultados numéricos. Para os professores dos quintos anos o *trabalho do professor está voltado para o treino de simulados e atividades de esforço individual do aluno em busca de cumprir as exigências avaliativas do sistema*. O trabalho focado nesta perspectiva prejudica a aprendizagem significativa, pois distancia a realidade escolar da realidade do aluno, desconsidera o contexto histórico do qual o estudante faz parte e preconiza o sujeito individual dissociado de seu meio. Há uma polarização do individual em detrimento do social, e a reafirmação da ideia de natureza humana individual se sobrepõe às circunstâncias sociais que a cercam, sem considerar a “natureza” basicamente social do ser humano e de sua consciência e as múltiplas determinações que os condicionam (LIBÂNEO, 1984).

Para as professoras de terceiro ano as provas de larga escala foram a forma encontrada para que exista uma referência nacional sobre a aprendizagem das crianças. Elas levantam a questão que a mensuração da aprendizagem como é feita não é suficiente para a compreensão das aprendizagens do estudante, já que aspectos subjetivos devem ser considerados em uma avaliação e esse tipo de prova não contempla essa questão: “[...] colocar o conhecimento da criança e a qualidade do ensino em números, eu acho bem difícil. É importante, porque eles precisam ter um dado, né? A gente tem que ter um dado, mas dizer que isso está condicionado a isso? Eu não acredito não; [...] eu acho que o professor é que realmente sabe se o aluno às vezes não foi bem na prova, mas ele sabe”.

A respeito das avaliações de larga escala, Ronca (2013) considera que:

Os indicadores, tanto os utilizados na educação básica quanto aqueles implantados na educação superior,

procuram explicitar aspectos da realidade, permitem o monitoramento e ainda exercem função de síntese, objetivando, dessa maneira, ajudar o poder público a tomar decisões referentes às políticas públicas. (p. 78)

No entanto, o autor ressalta que existem muitos fatores que interferem na *vida da escola* e que a escola é uma instituição complexa que exige muitos olhares. Assim, as avaliações externas “não são suficientes para compreender a amplitude e a complexidade da realidade da escola”, sobretudo quando consideram somente dois fatores avaliativos (fluxo e desempenho) e são contempladas apenas as dimensões de leitura e matemática” (RONCA, 2013, p. 79).

A integração entre os professores foi outro elemento apresentado. De acordo com as professoras, existe uma resistência à aceitação de novos professores no grupo já consolidado na escola, indo além do aceitar a pessoa, mas também as ideias, visões e projetos que esse novo profissional possa trazer: “[...] *a gente se sentiu bem testada, no sentido de escolherem alguns alunos que eram mais problemáticos pra você trabalhar, né? Ver se você dá conta mesmo [...] a gente queria formar um grupo ali. A gente mudou um pouco a cara da escola, no sentido de que eles (os alunos) também são capazes. A gente não está aqui fazendo favor, a gente está aqui como professor pra dar aula, pra dar o nosso melhor pra eles, porque eles dão conta*”.

No discurso das professoras mais novas existe a percepção de que os professores antigos, em muitos casos, desacreditam da capacidade de aprendizagem da criança, principalmente as mais pobres. Além de reafirmar uma cultura excludente, essa questão ainda vigora em muitos espaços escolares e prejudica o desenvolvimento dos alunos.

A questão do controle e a disciplina/indisciplina como um “estilo” de vida é outro aspecto apreendido na pesquisa. Por meio das falas foi possível compreender o quanto, para alguns professores, alguns princípios da escola tradicional em relação ao autoritarismo ainda estão vinculados à sua prática e o quanto isso

faz parte da cultura escolar. A escola ainda vincula essa concepção ao desenvolvimento de um trabalho de qualidade. Porém, a função fiscalizadora gera um ambiente opressor e atrapalha o trabalho colaborativo e de socialização.

As professoras destacam também a importância do trabalho colaborativo entre professores e equipe gestora. No entanto, duas entrevistadas apresentaram elementos de contradição em suas significações, uma vez que em seus discursos indicam a necessidade de uma figura que cobre o compromisso da equipe: *“Ela (a diretora) cobra de todo mundo, do supervisor, do professor, dos pais... de todos[...] Então o comprometimento vem dela (da diretora) entendeu?”*.

Tendo a escola a função da formação para a cidadania, as práticas democráticas deveriam estar enraizadas no ambiente escolar e no trabalho tanto dos gestores quanto dos professores e demais profissionais. Para Gadotti (2013, p. 2) “a garantia de espaços de deliberação coletiva está intrinsecamente ligada à melhoria da qualidade da educação e das políticas educacionais”. Neste sentido, é necessário que a equipe gestora, enquanto movimento de liderança, abra espaço à participação da comunidade escolar nas discussões e decisões envolvidas neste ambiente. Desta forma:

O ato pedagógico não pode ser arbitrário, mas sim intencional e organizado, [pois] ele é o meio pelo qual se torna possível a ligação de reciprocidade entre indivíduo e sociedade. Enquanto instância mediadora, a ação pedagógica tem um caráter intencional face à transmissão de um conhecimento que viabilizará a inserção do aluno na sociedade de forma crítica. (LIBÂNEO, 1984, p. 167)

A participação em uma instituição democrática oportuniza às pessoas o controle do seu próprio trabalho e o desenvolvimento da autonomia profissional. Propicia ainda que os professores sintam-se parte orgânica da realidade escolar e não apenas um simples instrumento para realizar objetivos institucionais, criando um sentimento

de autoria e responsabilidade, pelo qual os membros da escola reconhecem e assumem seu poder de influência na determinação da dinâmica da escola, de sua cultura e de suas produções (LUCK, 2008). A gestão participativa torna possível a superação do exercício do poder individual e de referência e promove a construção do poder coletivo, centrado na unidade social escolar como um todo (NADAL, 2009).

A última questão apreendida neste núcleo considera a rotatividade de professores, que interfere diretamente no trabalho pedagógico e na aprendizagem dos alunos. Altos índices de rotatividade podem produzir problemas organizacionais, impossibilidade de consolidar o trabalho em equipe e interromper o trabalho pedagógico realizado durante o ano letivo. Conforme o relato: *“Quando eu entrei eu peguei lá no José Morato, do lado da minha casa, aí chegou dezembro tiraram todos que haviam entrado em setembro porque deu excedente, aí me jogaram pro bairro Vicentino lá que eu nem sei o nome da escola... João... João Bruneto. Aí antes de eu assumir no João Bruneto mandaram uma carta pra mim dizendo que eu poderia ir pra uma outra escola, aí fui lá pro... Sanchez”*.

Núcleo de significação 3 - Família e comunidade: a importância da presença e acompanhamento no espaço escolar

A família, instituição e fenômeno social e histórico, tem passado por mudanças em sua dinâmica e estrutura. O modelo de família nuclear burguesa, em que se tem o pai como provedor de uma estrutura composta por pai, mãe, filhos e avós, vem pouco a pouco competindo com outras formas de organização familiar, dentre elas as famílias chefiadas por mulheres e casais homossexuais.

A educação, que também é fenômeno cultural, social e histórico, durante muito tempo nos colocou como referência o modelo familiar tradicional. De acordo com Szymanski (2004), trata-se da “família pensada”, vista como modelo ideal de família pela sociedade, que se apresenta “como parâmetro para avaliação e promete constituir-se em passaporte para a felicidade” (p. 7). Essa perspecti-

va de família patriarcal considera a relação de cuidado com os filhos uma tarefa relacionada ao sexo, que deva ser prioritariamente e/ou exclusivamente realizada pela mãe, desconsiderando a relação de igualdade entre os pares. Além disso, em muitos casos os membros familiares se tornam sujeitos mais autônomos, e essa autonomia é exigida inclusive da criança. No entanto, muitos educadores ainda têm como referência o conceito de família nuclear burguesa, patriarcal. É com esse olhar que a escola continua vendo a família. Uma das professoras entrevistadas apresenta significações neste sentido: *“Eu noto assim, a mulher conquistou o espaço dela. Graças a Deus! Maravilha! Mas, com isso, os filhos ficam meio que abandonados. Porque aquela mãe que ficava em casa, que via o uniforme, que via a meia, fazia a tarefa...não tem mais. Não tem, porque é impossível. Quando ela chega em casa às 6 da tarde, ela está cansada, esgotada”*.

Independente de sua estruturação, a família desempenha um papel de extrema importância na educação formal e informal dos filhos, pois é por meio da família que as primeiras aprendizagens e construção de valores humanos ocorrerão (SZYMANSKI, 2004).

É na família que a criança encontra os primeiros “outros” e com eles aprende o modo humano de existir. Seu mundo adquire significado e ela começa a constituir-se como sujeito. Isto se dá na e pela troca intersubjetiva, construída na afetividade, e constitui o primeiro referencial para a sua constituição identitária. (SZYMANSKI, 2004, p.7)

Deve-se ressaltar o relevante papel da família na primeira educação das crianças e a importância da sua presença no contexto escolar, que são publicamente reconhecidas na legislação nacional e nas diretrizes do Ministério da Educação, tais como: *Constituição Federal de 1988; Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8069/90); Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96)*. Independente do modelo como se apresente, a família deveria ser espaço de afetividade e de segurança. Mas muitas vezes é também de me-

dos, incertezas, rejeições, preconceitos e até de violência. Neste sentido é fundamental que a escola conheça as famílias de seus alunos, a sua realidade sociocultural e que esteja próxima dessa realidade. Contudo, a escola tem apresentado dificuldade de desenvolver este trabalho, pois foi pensada para atender alunos de um modelo específico de família, pertencentes a uma classe social específica, e a adoção de um modelo único gera preconceitos e formas inapropriadas de agir em relação a outras estruturas familiares. As crianças que não pertencem a um grupo familiar do modelo padrão burguês são tidas como crianças de famílias desestruturadas, e o fracasso de sua aprendizagem é direcionado à família como podemos apreender pelas falas: “[...] *aquela criança que por natureza ou formação é responsável, ela vem perfeito. Ela não esquece tarefa, não esquece livros, os livros estão encapados. É um tipo de aluno. Agora tem outros, que você vê que são muito inteligentes, mas é um horror. Um dia não traz a tarefa, outro dia esqueceu a tarefa. Outro dia está sem uniforme, porque não achou uniforme. Sabe? Então você vê que em casa a coisa não está bem estruturada.*”

Sabe-se que as condições materiais e as determinações sociais afetam o desenvolvimento da criança e isso é significado pelas professoras: “*Os obstáculos que eu tenho assim, é, a situação do aluno, entendeu? A situação que ele vive na casa dele. É.. repercute na aprendizagem; “[...] Familiar, eles falaram pra falar de família, “que, minha mãe, minha mãe nem sei quem é minha mãe... ah, eu moro com a minha avó, minha avó não está nem aí...a rua que me cuida. Essas coisas assim que... esse é o maior desafio”.*

Nem todas as famílias têm acesso a uma educação formal adequada e a situação brasileira nos mostra que a maioria delas vive em condições socioeconômicas desfavoráveis. Sendo assim, a escola deveria considerar as diferentes estruturas familiares, o contexto socioeconômico e cultural e também a divergência quanto à concepção de infância existente nos diferentes grupos familiares. A escola também não pode esquecer que por razões internas ou externas as famílias muitas vezes não oportunizam as condições

de desenvolvimento que poderiam, saberiam ou gostariam de oferecer. A família não pode ser vista como atuando isoladamente das demais instituições sociais, quando se trata de um contexto de desenvolvimento. A queixa é o caminho geralmente tomado pela escola para avaliar a competência das famílias, quando deveria pensar sobre a necessidade de mudanças estruturais pela oferta de serviços eficientes a essa população (SZYMANSKI, 2004).

Não raro a escola despreza a realidade das crianças de baixo nível socioeconômico e os saberes trazidos por elas. De acordo com Szymanski (2004, p. 9), os estudos de Slaughter-Defoe (1995) mostram como “a desqualificação da escola quanto à capacidade das crianças vindas de camadas sociais de baixa renda acaba influenciando a família, que passa a conformar-se com a incapacidade dos seus filhos e a tratá-los como incapazes”.

Núcleo de significação 4 - Formação continuada: questionamentos sobre os cursos ofertados e a flexibilidade à participação dos professores

De acordo com Dourado (2001), a formação dos professores a partir dos anos 1990 apresenta um modelo de formação articulado às teses do Banco Mundial, em que se destacam a formação em serviço e o aligeiramento da formação inicial, “entendida como capacitação pedagógica de cunho estritamente técnico” (p. 52). São formações pontuais e não contínuas voltadas à questão do *saber fazer*, do *como fazer*, centradas na aquisição de habilidades e competências. Articulado a essas políticas educacionais existe um interesse central na melhoria dos indicadores de qualidade educacionais em relação à titulação docente, da educação infantil e do ensino fundamental, sem que haja efetivamente uma melhoria qualitativa na formação desses professores e em suas condições de trabalho.

Para Dourado (2015), a questão da formação continuada de professores deve estar articulada à valorização profissional e às

condições de trabalho. A formação continuada e inicial deve ser pautada em uma formação teórica sólida e interdisciplinar na educação, tanto de crianças quanto de adolescentes, jovens e adultos; na unidade entre teoria e prática e na centralidade do trabalho como princípio educativo; “como também pelo entendimento de que a pesquisa se constitui em princípio cognitivo e formativo e, portanto, eixo nucleador dessa formação” (p. 301).

Dourado (2015) ressalta que a formação docente deve estar pautada em uma concepção de educação como processo emancipatório e permanente, na articulação entre teoria e prática e na “exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão” (p. 307). É necessário também, conforme o autor, que a formação inclua além do ensino, trabalho permanente à prática docente, “a gestão dos processos educativos escolares e não escolares, a produção e difusão do conhecimento científico, tecnológico e educacional” (p. 310).

Diante dessa discussão prossegue-se com a análise das significações das professoras. Em uma das escolas houve uma proposta inovadora. Segundo a entrevistada: “*A Secretaria da Educação teve esse olhar diferenciado, tanto que nós, os professores, começamos a ter cursos à noite pra gente conversar mesmo sobre o que tá acontecendo aqui... sobre novas maneiras de trabalho*”. A respeito da mesma formação, outra professora diz: “*A gente trabalha com as temáticas que trabalhamos no dia a dia na escola*”. No entanto, as professoras relatam que as formações em serviço são flexíveis em relação à participação do professor; nem todos participam, o que acaba tornando difícil uma efetivação da práxis transformadora na escola.

Segundo Ronca (2010), a formação de professores não pode se restringir a cursos, “faz-se necessária uma atualização permanente do professor da educação básica [...] relacionada com a prática desenvolvida no cotidiano da escola, dentro da concepção de formação continuada em serviço” (p. 97). Nesta perspectiva os

professores teriam um momento coletivo para discussão, reflexão e estudo a partir de problemas identificados na prática docente, buscando a efetivação da práxis transformadora.

As professoras também trazem significações quanto à falta de informação e imposição de alguns cursos por parte da Secretaria de Educação: *“Teve um projeto quando eu entrei, que chamava Tecendo Letras. Três vezes por semana, a criança saía da sala pra ir com outro professor receber atendimento individual. Ótimo se a criança precisa. Mas, por quê? Como eu vou fazer depois? E como ele vai recuperar o conteúdo que eu estou dando agora? A gente não sabia. Tem que fazer.*

Pela leitura flutuante das entrevistas apreende-se que os próprios professores buscam formações como especialização lato sensu, de acordo com seus interesses, e muitas vezes questionam os cursos oferecidos pela Secretaria de Educação Municipal, além de existir grande flexibilização em relação à participação dos professores nos cursos ofertados. Percebemos uma postura contraditória por parte da Secretaria de Educação do Município, uma vez que ora abre espaço para o diálogo das formações específicas para determinadas escolas e ora impõe formações que para os professores não fazem sentido, até mesmo pela falta de informação.

Diante desta discussão, podemos refletir sobre a importância das questões apresentadas por Dourado (2015), quando traz a necessidade de maior articulação entre as universidades e os sistemas de ensino da educação básica, visando uma formação sólida dos professores. Também para Dourado (2015):

[...] a formação continuada dos professores deve se dar pela oferta de atividades formativas diversas incluindo atividades e cursos de atualização e extensão, cursos de aperfeiçoamento, cursos de especialização, cursos de mestrado e doutorado que agreguem novos saberes e práticas, articulados às políticas e gestão da educação, à área de atuação do profissional e às instituições de educação básica, em suas diferentes

etapas e modalidades. A formação continuada deve se efetivar por meio de projeto formativo que tenha por eixo a reflexão crítica sobre as práticas e o exercício profissional e a construção identitária do profissional do magistério. (DOURADO, 2015, p. 313)

Núcleo de significação 5 - Reprovação: uma solução contraditória para “a falta de aprendizagem” do aluno.

As compreensões sobre a reprovação se manifestaram de duas formas. As professoras com mais tempo de serviço acreditam que o aluno precisa de maturidade para acompanhar os conteúdos e assim prosseguir em sua aprendizagem, e que em muitos casos a reprovação é necessária, pois pela falta da maturação o estudante não consegue aprender, precisando repetir o processo para que haja aprendizagem efetiva. Para elas a reprovação é um processo que motiva a aprendizagem, pois sabendo que precisa de boas notas para passar de ano, o aluno se dedica a estudar. As mesmas professoras acreditam também que a falta da reprovação é um dos fatores responsáveis pela queda da qualidade na educação: *“E a criança imatura, às vezes, ela não tem bem a idade [...] se a criança não estiver bem estruturado, amadurecido, ele vai capengando, capengando até reprovar”*; *“E eu questiono: como que mandam pra frente? Nós temos alunos que estão no 4º ano e não estão alfabetizados”*; *“[...] Porque o aluno vem, ele sabe que ele não reprova[...]E aí que começou o caos na educação, a qualidade mesmo... é por causa disso”*.

De acordo com Soares (2017) a reprovação é historicamente legitimada pela escola como solução para o problema dos alunos que “não aprendem”. Por meio da reprovação o aluno, responsabilizado pelo seu fracasso, terá uma nova oportunidade de aprender. Desta forma, a reprovação concentra no aluno a responsabilidade pelo processo de aprendizagem.

A reprovação vista como uma nova chance para aprender é, de acordo com Paro (2001), uma crença enraizada na educação, em que a reprovação é assumida como recurso pedagógico. Desta forma há uma resistência escolar à eliminação da reprovação. No

entanto, o argumento da reprovação enquanto recurso pedagógico não se sustenta, pois apenas evita que o aluno que não aprendeu avance ao ano seguinte, não garantindo que ele irá aprender no próximo ano. Ainda conforme o autor, a escola, “além de não promover o gosto pelo saber, consegue contribuir para que o aluno o evite (2001, p. 46)”, pois o conhecimento passa a ser visto pelo estudante como a causa de seu fracasso, e o ensino como algo penoso de que ele precisa se distanciar.

As falas das professoras com menos tempo de atuação profissional mostram que elas não acreditam que a reprovação garanta a aprendizagem, mas que esta prática interfere diretamente em questões emocionais, afetando o desenvolvimento da criança. Relatam também que a escola trabalha na expectativa que o aluno esteja pronto para cursar cada ano escolar: *“Eu acho que essa expectativa e essa visão que o professor tem de como o aluno tem que chegar para o 1º ou para o 2º, 3º, 4º, 5º ano, me incomoda um pouco; “[...] a questão da reprovação envolve muito mais do que aprendizagem. Muitas vezes é o psicológico da criança, a gente tem que ponderar muitas questões ali. Não é só sabe e não sabe. Eu acho que essa visão é um pouco restritiva quando você pensa na vida escolar da criança. Porque pra ela é um fracasso. Pra família é um fracasso”*.

Para Jacomini (2009), está embutida na perspectiva da reprovação a ideia de um ensino mais homogêneo e padronizado. Por meio dela a escola seleciona os alunos que respondem ou não aos padrões exigidos. Essa seleção possibilita certa homogeneização, já que os que não alcançam os objetivos são retidos e apenas os que “aprendem” são promovidos e formados, buscando agregar nas turmas alunos em igual “nível” de aprendizagem.

A reprovação é vista como necessária e como solução à falta de aprendizagem dos alunos e, desta forma, exclui a possibilidade de análise e reflexão, pela comunidade escolar, sobre as condições objetivas necessárias para realização de um trabalho pedagógico que possibilite a aprendizagem do aluno.

Núcleo de significação 6 - As dificuldades e os desafios da profissão professor: as condições de trabalho e a exclusão social

Em relação a essa temática, maiores dificuldades foram apresentadas pelas professoras pertencentes à escola da região periférica da cidade. As professoras que atuam na escola situada em região de classe média-alta apresentaram poucas queixas, como alguns problemas de estrutura física, a necessidade de um espaço adequado para a biblioteca e a importância e necessidade do ensino em tempo integral e de professores especialistas, como professor de Arte. Porém, relataram que a escola tem forte apoio dos pais e da comunidade local para resolver algumas questões emergenciais que a prefeitura muitas vezes não resolve, o que contribui para o desenvolvimento do trabalho na escola e mostra a participação da comunidade escolar. Outro contraponto às dificuldades significado pelas professoras diz respeito ao espaço físico. Para elas se trata de *“uma escola de um bom tamanho”*. A escola é pequena tanto fisicamente quanto em número de alunos, favorecendo o envolvimento dos membros da escola entre si, com o espaço e a comunidade escolar: *“[...] aqui a escola é pequena e tem criança que está aqui desde o maternal. Pode ver aqui, essa turminha aqui é P4, desde pequenininho. Quando chega no 5º ano, eles conhecem cada rachadinho da lajota. Eles entram na diretoria e conversam com a diretora, entram não sei aonde... Eles são da casa...Então, a direção, a supervisão, a secretária conhecem todos os alunos pelo nome, conhecem pai, o problema de cada um, conhecem o enguiço da família. Isso é uma maravilha! Isso é muito bom!”*.

As professoras da escola periférica trouxeram significações em relação à estrutura física e ambiente da escola; crianças não alfabetizadas, indisciplina e o número de alunos em sala; a falta de professores e o isolamento territorial e social, e a falta de recursos tecnológicos. Além de problemas relativos à falta de formação continuada para se trabalhar as questões étnico-raciais e falta de apoio do Estado e da sociedade à escola e ao professor. Para elas a localização da escola, tanto em relação à distância da região central do município, quanto à região territorial da qual faz parte,

são elementos que desmotivam os professores a trabalhar nessa escola: “*Sabe, parece que essa escola tava assim... Largada [...] parece que aqui a terra é de ninguém, sabe? O povo tinha muito medo*”; “*Eu acho que pela distância e pelo bairro também né. Pelo bairro assim... porque você fala “Jardim Abreu” a pessoa pode ficar com medo né...*”; “*Eu sei que o ano passado parece que teve 15 vagas à tarde*”; “[...] *não é falta que o professor tá faltando, é falta que não vem mesmo né, que não tem professor*”. Essa questão merece uma reflexão no sentido da exclusão social dessa escola e da comunidade local e o papel dos órgãos competentes e da sociedade nesse processo excludente, tanto na permissividade dessa exclusão quanto na falta de envolvimento e interesse que busque a resolução deste grave problema e da transformação social desta realidade.

A infraestrutura da escola é outro problema apresentado. Trata-se de uma escola cuja estrutura não é adequada para o atendimento de crianças do ensino fundamental: “*Eu acho que pra criança pequena é muita escada, as janelas eu acho que não são adequadas [...] eu acho que essa escola não foi projetada pra criança de primeiro ao quinto [...] precisava de uma pintura... eu acho assim, a criança chega e vê a escola não é bonita né [...] então acho que deveria ter um ambiente melhor pra elas. A sala em dias quentes, as crianças ficam muito agitadas mesmo se você deixa a janela, o ventilador já não funciona*”.

Por meio dos relatos apreende-se que a estrutura física/ambiente escolar pode impactar no processo de ensino e aprendizagem. Um ambiente não atrativo e muitas vezes inadequado, como salas muito quentes, já pode ser um impeditivo motivacional para a presença da criança e a vontade de aprender. Para Francisco Soares (2009) a adequação das instalações escolares é um tema importante para o estudo da realidade educacional brasileira:

[...] Um ambiente físico em bom estado de conservação está associado a uma sensação comum de bem estar, fundamental em um ambiente educativo. Em contraposição, o descaso com a conservação incentiva

o vandalismo e o clima de indisciplina nas escolas.
(SOARES, 2009, p. 225)

Quanto à alfabetização, as professoras relatam que muitas crianças no quinto ano não foram alfabetizadas e isso dificulta o ensino dos conteúdos da série: *“Eu tinha um (aluno) no quinto ano, ele era alfabetizado 1. Já pensou um quinto ano? Alfabetizado um? Nossa, eu me vi louca”*. Relacionam a questão da não alfabetização ao número de alunos em sala: *“Por que a criança tá chegando agora no terceiro ano sem estar alfabetizada? Eu acho que tem que repensar isso, ou turma menor pra que as professoras desenvolvam melhor né? Porque também, primeiro ano já ter 25 alunos, 22... na turma é bastante né? Pra professora ter que alfabetizar”*.

Muitos fatores contribuem para as dificuldades na alfabetização das crianças. A estrutura física, ambientação, a falta de recursos humanos e físicos impactam nessa questão, além de outros elementos. Conforme o Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social, o analfabetismo é um dos fatores de maior desigualdade social e determinante de muitas outras formas de exclusão, pois a alfabetização e o letramento são as principais formas de relação do indivíduo com o outro e com o mundo. Além de base para aquisição das demais habilidades e constituição de competências desenvolvidas pela escola e pela sociedade (BRASIL, 2014).

Outra questão apresentada diz respeito à temática afrodescendente e indígena. Segundo ela a falta de materiais adequados e cursos de formação para o professor são obstáculos para o trabalho sobre este tema: *“Às vezes alguns livros didáticos não trazem tão bem o conflito, alguns trazem como... é... teve um antigo já que eu tava lendo pra ver alguma coisa pras crianças e assim, trouxe como se fosse tranquila a transição, a vinda dos portugueses, parecia que foi tudo tranquilo. Os negros vieram... os índios aceitaram... e não é bem assim né?”*; *Eu não tive acesso a cursos sobre a questão indígena, eu que vou atrás e procuro uma alguma coisa na internet, pra também não ficar aquela coisa de estigma, de pintar o rosto, de fazer o cocar, que acho*

que não é assim que deva ser trabalhado. “Mas assim, da criança ver que todo mundo tem diferenças, mas ao mesmo tempo somos todos humanos somos todos iguais”.

A educação de qualidade é um direito garantido pela constituição de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996. Para que seja concretizado, são necessárias condições objetivas que permitam ao professor desenvolver o seu trabalho. De acordo com Gatti e Barreto (2009):

[...] os professores não podem ser tomados como atores únicos, nem de forma independente de suas condições de trabalho, de seus vínculos de emprego, de incentivos e de reconhecimento social para o exercício de suas responsabilidades profissionais. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 13)

Os órgãos competentes devem possibilitar às escolas condições materiais, físicas, pedagógicas e humanas para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. A escola deve oferecer a formação continuada da sua equipe, principalmente para refletir sobre a sua prática, possibilitando assim uma práxis em busca da transformação. “Os limites à realização do direito à educação podem ser compreendidos como desafios que precisam ser enfrentados no âmbito das práticas escolares, das políticas educacionais e da sociedade” (JACOMINI, 2009, p. 562).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aprender as significações dos professores a respeito da qualidade da educação foi o objetivo principal dessa pesquisa. Os núcleos apreendidos possibilitaram identificar que muitos fatores permeiam as significações das professoras sobre a temática, dentre eles questões objetivas e subjetivas, aspectos relacionados às condições materiais, da realidade, e aspectos relacionados aos sentimentos, pensamentos e ideologia. Todas as questões apre-

sentadas precisam ser pensadas em um processo de construção histórica, que está enraizado no seio educacional e que faz parte de aspectos macroestruturais que regem toda a estrutura social.

Neste sentido, a busca por uma educação de qualidade social em que o acesso, a permanência e a aprendizagem pertença a todos “depende de mudanças profundas na sociedade, nos sistemas educacionais e na escola” (MOREIRA; KRAMER, 2007, p. 1046).

A consideração de fatores externos à escola – fatores socio-econômicos, culturais e históricos; desenvolvimento da educação enquanto prática social e política – a educação enquanto prática das relações humanas e práticas pedagógicas com comprometimento político; entendimento e respeito ao sujeito na sua totalidade e também individualidade; consideração de aspectos cognitivos, afetivos, sociais, econômicos, políticos, históricos e culturais, e distribuição de bens culturais a todos compõem a qualidade social da educação.

De acordo com Dourado, Oliveira e Santos (2007):

O reconhecimento de que a qualidade da escola seja uma qualidade social, uma qualidade capaz de promover uma atualização histórico-cultural em termos de uma formação sólida, crítica, ética e solidária, articulada com políticas públicas de inclusão e de resgate social, implica em efetivar uma visão democrática da educação como direito e bem social, que deve expressar-se por meio de um trato escolar pedagógico que ao considerar a heterogeneidade sociocultural dos sujeitos-alunos seja capaz de implementar processos formativos emancipatórios. (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p.14)

Na perspectiva da qualidade social da educação, a dimensão do que deve ser trabalhado na escola, no que envolve o ato educativo e o processo pedagógico, deve articular a transmissão dos conteúdos

historicamente produzidos, com o desenvolvimento das dimensões social e política. É necessário que este processo (de apropriação dos saberes) tenha uma eficácia social, de modo a transformar os sujeitos para que se tornem pessoas conscientes e ativas socialmente. A possibilidade para concretização desta perspectiva está na escola ser um espaço de consciência política, ou seja, a escola deve ser um espaço de prática política e democracia; não se trata de uma política dos políticos, mas de uma política voltada para o exercício da cidadania (SOARES, 2017).

REFERÊNCIAS

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

AGUIAR, W. M. J. Consciência e Atividade: categorias fundamentais da Psicologia Sócio-Histórica. *In*: BOCK, A. M. B; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (Org.). **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

AGUIAR, W.M.J.; BOCK, A.M.B. Psicologia da educação: em busca de uma atuação crítica compromissada. *In*: BOCK, A.M.B. (Org.). **A perspectiva sócio-histórica na formação em psicologia**. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 132-159.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1988.

BRASIL. Estatuto da criança e do adolescente: Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 jul. 1990. Seção 1, p.13563.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União** - Brasília, 23 dez.1996. Seção 1. Página 27833.

BRASIL. **As Desigualdades na Escolarização no Brasil**: Relatório de observação nº 5. Brasília: Presidência da República, Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social – CDES, 2014.

CAMPOS, M. M. **A qualidade da educação em debate**. Fundação Carlos Chagas. 2000. Disponível em: <http://bit.ly/30tzldb>. Acesso em: 16 fev. 2016.

LOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F.; SANTOS, C.A.. **A qualidade da educação: conceitos e definições**. Série Documental. Textos para discussão, v. 24, n. 22, Brasília, 2007. Disponível em: <http://bit.ly/2G5er1F>. Acesso em: 26 nov. 2015.

LOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F.; SANTOS, C.A. A reforma do Estado e as políticas de formação de professores nos anos 1990. *In*: DOURADO, L. F.; PARO, V. H. (Org.). **Políticas públicas e educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001.

LOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F.; SANTOS, C.A. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica: Concepções e Desafios. **Educação e Sociedade**, v. 36, n. 131, p. 299-324, Campinas, abr./jun. 2015.

FRIGOTTO, G. A produtividade da escola improdutiva 30 anos depois: regressão social e hegemonia às avessas. **Trabalho Necessário**, ano 13, n. 20, 2015. Disponível em: <http://bit.ly/2xG7Shm>. Acesso em: 17 abr. 2015.

GADOTTI, M. Qualidade na Educação: Uma nova abordagem. *In*: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO BÁSICA (COEB), 2013, Florianópolis. **Conferências**. Qualidade na aprendizagem. p 1-18. Disponível em: <http://bit.ly/2G5adhv>. Acesso em: 10 jun. 2016.

GATTI, B. A., BARRETO, E. S. S. **Professores no Brasil: impasses e desafios**. Brasília: Unesco, 2009.

JACOMINI, M. A. Educar sem reprovar: desafio de uma escola para todos. **Educação e Pesquisa**, v. 35, n. 3, p. 557-572, São Paulo, set./dez. 2009.

LIBÂNIO, J. C. Psicologia Educacional: Uma avaliação crítica. *In*: LANE, S. T. M. (Org.). **Psicologia Social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

LIBÂNIO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 1, p. 13-28, São Paulo, 2012.

LIMA, P. G. **A educação como ato político**. 2013. Disponível em: <http://bit.ly/2Xzlv0g>. Acesso em: 10 jun. 2016.

LUCK, H. **A gestão participativa na escola**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

MOREIRA, A. F. B. M.; KRAMER, S.. Contemporaneidade, educação e tecnologia. **Educação e Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 1037-1057, Campinas, 2007. Disponível em: <http://bit.ly/2S56uhB>. Acesso em: 05 jul. 2017.

NADAL, P. Heloísa Luck fala sobre os desafios da liderança nas escolas. **Nova Escola: Gestão escolar**. Abr., 2009. Disponível em: <http://bit.ly/2LPLLO1>. Acesso em: 05 jun. 2017.

PARO, V. H. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

PARO, V. H. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

REY, F. G. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

RONCA, A. C. C. Uma agenda para o Brasil: o Plano Nacional de Educação e a questão da formação inicial e continuada de professores. *In*: RONCA, A. C.; RAMOS, M. N. (Coord.). **Da Conae ao Pne 2011-2020: contribuições do Conselho Nacional de Educação**. São Paulo: Moderna. 2010.

RONCA, A. C. C. Avaliação da educação básica: seus limites e possibilidades. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 12, p. 77-86, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 25 jun. 2017.

SOARES, F. Avaliação da qualidade da educação escolar brasileira. *In*: SCHWARTZMAN, L. F. et al (Org.). **O Sociólogo e as Políticas Públicas: Ensaio em homenagem à Simon Schwartzman**. Rio de Janeiro: FGV, 2009. p.215-242. Disponível em: <http://bit.ly/2NMR6rK>. Acesso em: 2 maio 2017

SOARES, J. S.. **Sentidos e significados da qualidade da educação nos anos iniciais do ensino fundamental na perspectiva de professores da rede municipal de Londrina**. 2017. 255f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

SZYMANSKI, H.. Práticas educativas familiares: a família como foco de atenção psicoeducacional. **Estudos de psicologia**, v. 21, n. 2, p. 5-16, Campinas, ago. 2004. Disponível em: <<http://bit.ly/2YPwRLm> >. Acesso em: 03 jun. 2017.



SOBRE OS AUTORES

Anna Carolina Salgado Jardim é doutora em Educação – Psicologia da Educação (PUC/SP); Mestrado e graduação em Administração (UFLA); Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP). Pesquisadora do Núcleo de Pesquisa Internacional em Representações Sociais - NEARS-PUC/SP. E-mail: annajardim9@gmail.com

Ana Luiza Telles é psicóloga e mestra em Educação: Psicologia da Educação pela PUC-SP. Atua na área da educação há 10 anos e atualmente trabalha como Orientadora Educacional. Suas pesquisas são voltadas ao estudo das questões de gênero, sexualidade e educação para diversidade. E-mail: anatelles.psi@gmail.com

Ana Mercês Bahia Bock é mestre e doutora em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atualmente é professora titular no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. E-mail: anabbock@gmail.com

Antonio Carlos Caruso Ronca é mestre e doutor em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atualmente é coordenador e professor titular no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Foi reitor da PUC-SP de 1993 a 2004. Conselheiro do Conselho Nacional de Educação de 2004 a 2012 e Assessor do Ministro da Educação de 2012 a 2014. E-mail: accronca@gmail.com

Caroline Campos Rodrigues da Silva é Mestre e Doutoranda em Psicologia da Educação na PUCSP. É membro do Grupo de Pesquisa Escolarização Inicial e Desenvolvimento Psicológico (EIDEP), no qual atua em estudos sobre a aprendizagem da linguagem escrita no enfoque da ciência da leitura e desenvolvimento sociocognitivo na educação infantil.

<https://orcid.org/0000-0002-1209-2008>

E-mail: caroline.campos.rodrigues@gmail.com

Clarilza Prado de Souza é mestre em Educação: Psicologia da Educação e doutora em Educação Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atualmente é professora titular do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação e do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Líder do Núcleo de Pesquisas Internacionais em Representações Sociais – NEARS-PUC/SP. Consultora do Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade-Educação – FCC/DPE-CIERS-Ed. Coordenadora do Comitê Científico do Educ@. Bolsista de Produtividade Científica/CNPq-PQ/1D. E-mail: clarilza.prado@gmail.com

Claudia Leme Ferreira Davis é mestre em Psicologia Experimental pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo. Atualmente é professora titular no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e pesquisadora da Fundação Carlos Chagas.

E-mail: claudiadavis@uol.com.br

Eliane Pinheiro Fernandes possui graduação em Pedagogia (PUC-SP, 2002) e Mestrado em Psicologia da Educação (PUC-SP, 2017, com bolsa CAPES). Atualmente é doutoranda em Psicologia da Educação (PUC-SP, com bolsa CAPES). É docente titular da Secretaria Municipal da Educação de São Paulo desde 2000. É pesquisadora dos temas “Violência Escolar” e “Desenvolvimento Moral.

E-mail: aneprofessora@hotmail.com

Janaína Stábile Soares Lenzi é Pedagoga, mestre em Psicologia da Educação pela PUC/SP, especialista em Psicopedagogia e Administração Escolar, atualmente cursando especialização em Educação Especial e Inclusiva. Atua como professora na Secretaria Municipal de Educação de Londrina, faz parte da Rede de Proteção à Criança e ao Adolescente e é membro do Conselho Municipal da Assistência Social do mesmo município.
Email: stabilejanaina@gmail.com.

Jorge de Oliveira Vieira, psicólogo, Mestre em Educação: Psicologia da Educação pela PUCSP, professor no curso de graduação e pós-graduação da UniPaulistana.
E-mail: psico.jorge@hotmail.com

Katia Martinho Rabelo é mestre e doutora em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atualmente é diretora pedagógica de instituição da rede particular de ensino, em São Paulo. <https://orcid.org/0000-0002-4150-9984>
E-mail: Katiarabelo1970@gmail.com

Lauren Mennocchi é psicóloga e licenciada em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista - UNESP Bauru, Mestra em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem pela mesma instituição de ensino e Doutora em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC SP. É professora em cursos de licenciatura e Psicologia na universidade Paulista UNIP e na Universidade do Vale do Paraíba - UNIVAP. Desde 2011 vem desenvolvendo atividades de pesquisa e consultoria educacional em escolas públicas e privadas do Vale do Paraíba Paulista.
E-mail: lauren.mennocchi@gmail.com

Laurinda Ramalho de Almeida é mestre e doutora em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atualmente é vice-coordenadora no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação e professora do Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores, ambos da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
<https://orcid.org/0000-0002-9596-7008>
E-mail: laurinda@pucsp.br

Laurizete Ferragut Passos é mestre em Educação pela Unicamp e doutora em Educação pela Universidade de São Paulo-USP e professora aposentada da Unesp. Atualmente é professora no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação - Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e coordenadora do Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

E-mail: laurizetefer@gmail.com

Luciana Andréa Afonso Sigalla é mestra e doutora em Psicologia da Educação, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atualmente, é docente convidada das Faculdades Integradas Rio Branco e do Centro Universitário Unifaat e integrante do grupo de pesquisa Contexto Escolar, Processos Identitários da Formação de Professores e Alunos da Educação Básica (CEPId/CNPq), da PUC-SP.

E-mail: luciana.sigalla@gmail.com

Luciana Szymanski é mestre e doutora em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atualmente é docente na Faculdade de Ciências Humanas e da Saúde, curso de Psicologia – PUC-SP; e docente no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação da PUC-SP. Coordenadora do Grupo de Pesquisa “Práticas Educativas e Atenção Psicoeducacional na Escola, Família e Comunidade” (ECOFAM)

E-mail: lucianaszymanski@gmail.com

Marcelo de Abreu César é doutor em Psicologia da Educação pela PUC-SP, fez graduação na Universidade de Mogi das Cruzes, onde recebeu os títulos de Licenciado e Bacharel em Ciências. É líder do Grupo de Pesquisa do CNPq Psicologia da Educação: Ensino, Aprendizagem e Contexto Educativo (UNISUZ), participando, como pesquisador, do Grupo de Pesquisa do CNPq Bases da Psicologia na Educação (PUC-SP). É professor da Universidade Cidade de São Paulo (UNICID), Universidade Brasil/ Faculdade de Suzano (UNISUZ) e Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE), desenvolvendo estudos e pesquisas na área de Psicologia da Educação e abordando temáticas relacionadas aos processos de ensino e aprendizagem. <https://orcid.org/0000-0002-6858-9240>

E-mail marcelocezzar@yahoo.com.br

Maria de Fátima Gomes da Silva é graduada em Nutrição pela Universidade Federal de Viçosa (UFVJM) em 1985 e doutora em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) em 2019. É professora do curso de Nutrição da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM) e integrante do Grupo de Pesquisa Atividade Docente e Subjetividade (GADS) da PUC-SP e do Programa de inclusão da Educação Alimentar e Nutricional (EAN) nas unidades escolares municipais e estaduais de ensino da comarca de Diamantina/MG pela UFVJM. Temáticas de interesse: Educação Alimentar e Nutricional (EAN), formação docente em EAN, subjetividade a partir da abordagem da Psicologia Sócio-histórica.

E-mail: mariadefatimagm@terra.com.br

Maria Regina Maluf é Doutora em Psicologia pela Universidade de Louvain, Bélgica, com pós-doutorado na Universidade da Califórnia, USA, e no Instituto Nacional de Pesquisa Pedagógica, Paris. Atualmente é Professora Titular da PUCSP. Coordena o Grupo de Pesquisa Escolarização Inicial e Desenvolvimento Psicológico (EIDEP).

<https://orcid.org/0000-0001-9132-5502>

E-mail: marmaluf@gmail.com

Marli Eliza Dalmazo Afonso de André é mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e doutora em Psicologia da Educação pela University of Illinois em Urbana-Champaign (USA). Atualmente é docente nos Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação e vice coordenadora do Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores da PUC-SP.

E-mail: marliandré@pucsp.br

Marta de Oliveira Gonçalves é Doutora em Educação: Psicologia da Educação pela PUC-SP, docente do Instituto Singularidades e psicóloga clínica. Membro do Grupo de Pesquisa Artes Tecnológicas Aplicadas à Educação da Universidade Nove de Julho.

E-mail: marta.gon@superig.com.br

Melania Moroz é mestre e doutora em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora titular do Departamento de Psicologia da PUC-SP.

mento Fundamentos da Educação, atualmente é docente no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação da PUC-SP. Coordena o Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre o Ensino (NEPEN), com foco na elaboração, aplicação e avaliação de programações informatizadas de ensino de repertórios acadêmicos na PUC-SP. <https://orcid.org/0000-0002-8579-0106>
E-mail: morozm@pucps.br

Mitsuko Aparecida Makino Antunes é mestre em Filosofia da Educação e doutora em Psicologia Social ambos pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atualmente é docente no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação da PUC-SP. - <https://orcid.org/0000-0003-2793-7410>
E-mail: miantunes@pucsp.br

Nayana Cristina Gomes Teles é psicóloga, especialista em Psicologia Clínica, mestre e doutora em Psicologia da Educação pela PUC/SP, professora Adjunta da Universidade Federal do Amazonas. Atua nos cursos de licenciatura e pesquisa o Desenvolvimento Profissional Docente dos professores da educação básica e dos formadores dos cursos de licenciatura.
E-mail: nayanapsy@gmail.com

Sandra Regina Garijo de Oliveira é bacharel em Educação Física pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1996), Mestre em Ciências da Motricidade pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2002) e Doutora em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2019). Atualmente é professora adjunta da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri - UFVJM/Campus JK. <https://orcid.org/0000-0003-0960-3871>
Email: sandrarg_oliveira@hotmail.com

Sergio Vasconcelos de Luna é mestre em Educational Psychology pela University of Massachusetts, UMass, e doutor pela Universidade de São Paulo, na área de Psicologia Experimental. Atualmente atua em dois Programas: Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação e Psicologia Experimental: análise do comportamento. <https://orcid.org/0000-0002-3162-8859>
E-mail: svluna@uol.com.br.

Vera Maria Nigro de Souza Placco é mestre e doutora em Psicologia da Educação, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atualmente, é docente no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação e também docente no Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. É coordenadora do grupo de pesquisa Contexto Escolar, Processos Identitários da Formação de Professores e Alunos da Educação Básica (CEPId/CNPq), da PUC-SP.

E-mail: veraplacco@pucsp.br / veraplacco7@gmail.com,

Wanda Maria Junqueira de Aguiar é mestre e doutora em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atualmente é docente no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação da PUC-SP e Coordenadora do projeto do Programa de Cooperação Acadêmica “Tecendo redes de colaboração no ensino e na pesquisa em educação: um estudo sobre a dimensão subjetiva da realidade escolar”.

E-mail: iajunqueira@uol.com.br

