



RELATOS DE PESQUISA EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

ORGANIZADORAS
MARIA REGINA MALUF
CLARILZA PRADO DE SOUSA

VOLUME 6



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

O presente trabalho foi realizado com o apoio do PIPEq



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

M261r Maluf, Maria Regina; Prado, Clarilza (org.).
Relatos de pesquisa em Psicologia da Educação - Volume 6 / Organizadoras: Maria Regina
Maluf e Clarilza Prado; Prefácio de Bernardete A. Gatti.
1. ed.– Campinas, SP : Pontes Editores, 2021.

250 p.; il.; quadros.
E-Book: 3,5 Mb; PDF.

Inclui bibliografia.
ISBN: 978-65-5637-342-3.

1. Educação. 2. Pesquisa. 3. Prática Docente. I. Título. II. Assunto. III. Organizadoras.

Bibliotecário Pedro Anizio Gomes CRB-8/8846

Índices para catálogo sistemático:

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

RELATOS DE PESQUISA EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

**ORGANIZADORAS
MARIA REGINA MALUF
CLARILZA PRADO DE SOUSA**

VOLUME 6

Copyright © 2021 - das organizadoras representantes dos colaboradores
Coordenação Editorial: Pontes Editores
Editoração: Eckel Wayne
Capa: Acessa Design
Revisão: Joana Moreira

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP

Reitora

Profª Drª Maria Amália Pie Abib Andery

Vice-Reitor

Prof. Dr. Fernando Antonio de Almeida

Pró-Reitor de Pós-Graduação

Prof. Dr. Márcio Alves da Fonseca

Assessor da Pró-Reitoria de Pós-Graduação

Prof. Dr. Odair Furtado

Diretora da Faculdade de Educação

Profª Drª Madalena Guasco Peixoto

Vice Diretor da Faculdade de Educação

Prof. Dr. Ivo Ribeiro Sá

Coordenador do P.E.P.G em Educação: Psicologia da Educação

Profª Drª Ana Marcês Bahia Bock

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

Profª Drª Luciana Szymanski

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

Edson Aguiar de Melo

Conselho Científico

Ana Maria Calil

Universidade de Taubaté

Anna Helena Altenfelder

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

Bárbara C. M. Sicardi Nagayama

Universidade Federal de São Carlos, campus de Sorocaba

Cláudia Stefânia Figueiredo Neves Coimbra

Paradigma Centro de Ciências e Tecnologia do Comportamento

Elvira Maria Godinho Aranha

Francine de P. Martins

Universidade Federal de Lavras

Maria José dos Santos

Universidade Federal de Goiás

Walkiria de Oliveira Rigolon

PONTES EDITORES

Rua Dr. Miguel Penteado, 1038 - Jd. Chapadão

Campinas - SP - 13070-118

Fone 19 3252.6011

ponteseditores@ponteseditores.com.br

www.ponteseditores.com.br

2021 - Impresso no Brasil

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	7
Bernardete A. Gatti	
APRESENTAÇÃO	9
Maria Regina Maluf Clarilza Prado de Sousa	
CAPÍTULO 1	
A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO CONTINUADA: LIMITES E POSSIBILIDADES	15
Irinilza Odonor Giansi Bellintani Antonio Carlos Caruso Ronca	
CAPÍTULO 2	
DIRETORES DA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO: FORMAÇÃO NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19	39
Adriana Teixeira Reis Laurizete Ferragut Passos	
CAPÍTULO 3	
QUESTÕES DE GÊNERO NOS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA: O QUE PENSAM ESTUDANTES DE PEDAGOGIA SOBRE ESSE TEMA?	61
Larissa Esteves Bertaglia Vera Maria Nigro de Souza Placco	
CAPÍTULO 4	
DESIGUALDADE SOCIAL E DIMENSÃO SUBJETIVA DA REALIDADE: UM FENÔ- MENO E UMA CATEGORIA IMPORTANTES PARA O COMPROMISSO SOCIAL DA PSICOLOGIA – REFLEXÕES A PARTIR DE PESQUISAS EM EDUCAÇÃO	85
Ana Mercês Bahia Bock Luane Neves Santos Rita de Cássia Mitleg Kulnig	

CAPÍTULO 5	
ESTRATÉGIAS DA FORMAÇÃO DOCENTE AUTOGESTIONÁRIA NA PESQUISA-TRANS-FORMAÇÃO.....	113
Luciana de Oliveira Rocha Magalhães	
Wanda Maria Junqueira de Aguiar	
CAPÍTULO 6	
COMPREENSÃO DA LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL: COMO O <i>MODELO SIMPLES DE LEITURA</i> IMPACTA AS PESQUISAS.....	133
Flavia Renata Silva Souza	
Maria Regina Maluf	
CAPÍTULO 7	
A PESSOA CANHOTA: DA DISCRIMINAÇÃO À INVISIBILIDADE	157
Priscila Lambach Ferreira da Costa	
Clarilza Prado de Sousa	
CAPÍTULO 8	
LINGUAGEM FALANTE E LINGUAGEM FALADA: A ENTREVISTA REFLEXIVA COMO UM PROCEDER FENOMENOLÓGICO.....	169
Rodrigo C. Magalhães	
Luciana Szymanski	
CAPÍTULO 9	
A RELAÇÃO EU-OUTRO NA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: ENTRE COSTURAS E RUPTURAS	187
Simone Aparecida Silva Angelo Bassotto	
Laurinda Ramalho de Almeida	
CAPÍTULO 10	
O CONCEITO VYGOTSKIANO DE COMPENSAÇÃO NA NARRATIVA CLÍNICA DE OLIVER SACKS	207
Bárbara Caroline Celestino Palhuzi	
Mitsuko Aparecida Makino Antunes	
CAPÍTULO 11	
HOMENAGEM <i>IN MEMORIAM</i> DE MARLI ANDRÉ	233
Laurizete Ferragut Passos	
SOBRE OS AUTORES/AS.....	245

PREFÁCIO

Bernardete A. Gatti

Durante muitos anos compartilhei diretamente das atividades do Programa de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação, da PUC-SP, onde vivi um ambiente estimulador e rico, em que o valor dos estudos e da pesquisa sempre foi cultivado em relações que acolhiam uma diversidade de abordagens, uma enriquecendo a outra nas trocas que se realizavam com respeito mútuo. Os livros que esse Programa tem publicado com as produções de estudantes e docentes mostram, na variedade dos trabalhos, sejam teóricos, sejam de pesquisa em campo, a robustez dos conhecimentos que nele se constroem. Uma relevante contribuição na área da pesquisa educacional. Este volume, tratando de questões que passam pela análise de fatores situacionais, contextuais ou socioculturais que impactam o desenvolvimento humano e as formações de educadores e educandos, até as questões que relevam das subjetividades humanas, nos brinda com um rico conjunto de análises e reflexões que, para os que trabalham na seara da educação no país, constituem referencial para situar-se em perspectivas transformadoras.

Estamos passando pela dura experiência da Pandemia Covid-19 e a esperança que se abre é a de que cultivemos nos processos educacionais, cada vez mais, perspectivas e atitudes que levem a ações pedagógicas e a aprendizagens que façam sentido para as crianças e jovens em perspectiva de vida futura e para o futuro do planeta e da vida social. Aprendizagem em cooperação, valor dos conhecimentos para o coletivo, as convivências e a preservação da

vida de todos. Mais solidariedade, menos competitividade, cada um com suas peculiaridades e gosto e o respeito ao diverso. E, é sempre bom lembrar, com o Mestre Paulo Freire, que o trabalho dos educadores, a educação “... *É um ato de criação. Daí que não possa ser manhoso instrumento de que lance mão um sujeito para a conquista do outro. A conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro. Conquista do mundo para a libertação dos homens.*” (Freire, 2016, p.136)¹

Que os textos aqui publicados suscitem motivação para renovações socioeducacionais na perspectiva do bem de todos e do bem público. Boa leitura!

1 FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. 37. ed rev.e atual. - São Paulo: Paz e Terra, 2016.

APRESENTAÇÃO

Maria Regina Maluf
Clarilza Prado de Sousa

Este é o VI livro organizado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Psicologia da Educação, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), sob a forma de coletânea de textos originais, escritos por diferentes autores, todos eles alunos, atuais ou ex-alunos, dos Cursos de Mestrado ou Doutorado, que escreveram sobre suas pesquisas em colaboração com seus professores orientadores.

A primeira coletânea de textos veio à luz em 2019, em comemoração aos 50 anos da criação, em 1969, desse que foi, no Brasil, o primeiro Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Educação, idealizado pioneiramente na PUC-SP pelo saudoso professor Dr. Joel Martins, em resposta às novas determinações do Ministério da Educação que em 1965 passou a reconhecer os *cursos de pós-graduação de stricto sensu* como *mestrados e doutorados* , para a formação de pesquisadores e docentes do ensino superior, que se distinguiam dos já existentes cursos de pós *lato sensu* , mais voltados para a especialização.

Ao longo dos últimos 52 anos, a produção de pesquisas resultantes desse Programa de Pós-Graduação – inicialmente Curso de Mestrado e mais tarde também de Doutorado – foi ininterrupta. Sua disseminação deu-se por meio das diferentes vias de acesso à produção científica brasileira na área da Educação e da Psicologia:

revistas científicas, livros e coletâneas, apresentações em eventos científicos, e-books, Anais de Congressos, e mais recentemente, em virtude da Pandemia da Covid-19, por meio de eventos de apresentações científicas em tela.

Os livros anteriores a este estão disponíveis no formato impresso, todos publicados pela Editora Pontes. No formato leitura em tela, podem ser encontrados no site do Programa: <https://www.pucsp.br/pos-graduacao/mestrado-e-doutorado/educacao-psicologia-da-educacao#publicacoes>.

Teve-se como escopo temático, ao longo das coletâneas de textos, expor resultados de pesquisas que têm como foco iluminar o pensamento teórico e a prática da Psicologia da Educação, podendo contribuir também como recurso didático para diferentes usos, às vezes mais especificamente para o ensino superior. Assim, os que se interessam pelas contribuições teóricas e práticas dessa área do conhecimento, podem encontrar subsídios, ideias, sugestões para a ação no campo da Educação.

Como ficará bem evidente para os leitores dos Relatos de Pesquisa, os capítulos não adotam uma única perspectiva teórica. Ao contrário, refletem a diversidade de perspectivas, tanto teóricas quanto metodológicas, que é encontrada nas bases de dados da literatura internacional, bem como neste Programa de Pós-Graduação, sempre com ênfase nas revisões mais recentes e sem deixar de valorizar as suas raízes.

Como se vê no Sumário, o primeiro tópico trata da coordenação pedagógica e da formação continuada, seus limites e possibilidades. Refere-se à complexidade do mundo contemporâneo e suas características de incertezas e transformações marcadas por novas formas de comunicação. Para os autores, Irinilza Odonor Giansesi Bellintani e Antonio Carlos Caruso Ronca, é nessa complexidade que se insere a coordenação pedagógica, vista como relativamente nova nas instituições educacionais, se comparada com o tempo de existência da escola. A pesquisa

trata da formação do orientador pedagógico, suas atribuições e objetivos que estabelece.

O segundo tópico trata de analisar como as diretrizes de âmbito federal e municipal, no que diz respeito à emergência de saúde pública, decorrente da pandemia da Covid-19, podem ter impactado a vida profissional dos diretores de escola. Teve como foco uma escola da rede municipal da cidade de São Paulo. Os autores, Adriana Teixeira Reis e Laurizete Ferragut Passos, tiveram como objetivo pesquisar o modo como alguns diretores interpretaram as dificuldades e expectativas no novo contexto, tendo por base normas legais que passaram a orientar as ações a serem tomadas.

Questões de gênero nos anos iniciais da educação básica foram o foco e objetivo da pesquisa das autoras Larissa Esteves Bertaglia e Vera Maria Nigro de Souza Placco, que teve como participantes um grupo de estudantes de curso de Pedagogia. Devido ao isolamento recomendado pelas autoridades da saúde no contexto da pandemia da Covid-19, a pesquisa de tipo qualitativo recolheu e analisou on-line os dados dos participantes, todos estagiários de cursos de Pedagogia.

O capítulo 4 apresenta a investigação de Ana Mercês Bahia Bock, Luane Neves Santos e Rita de Cássia Mitleg Kulnig, servindo-se de reflexões a partir de pesquisas em educação para analisar a desigualdade social e a dimensão subjetiva da realidade. As autoras entendem que se trata de categorias importantes para analisar o compromisso social da Psicologia. Nesse sentido, apresentam resultados de pesquisas e o entendimento de desigualdade social que sustenta as reflexões.

Na sequência os leitores encontrarão o relato da pesquisa de Luciana de Oliveira Rocha Magalhães e de Wanda Maria Junqueira de Aguiar, que trata da formação docente, com foco nas estratégias da formação docente autogestionária, mostrando que a pesquisa acadêmica tem passado por profundas transformações rumo a metodologias críticas. Chega assim ao que designa como

pesquisa-trans-formação, visando contribuir com a promoção de maior participação no processo de realização da pesquisa.

No capítulo 6 desta coletânea é abordada a questão do ensino da linguagem escrita no ensino básico, com foco na questão da compreensão da leitura. A pesquisa de Flávia Renata Silva Souza e Maria Regina Maluf apresenta o *modelo simples de leitura*, que desde sua formulação por Gough e Tunmer desperta o interesse de pesquisadores do ensino do sistema alfabético de leitura nos mais diferentes países e línguas. A pesquisa mostra na teoria e na prática o impacto das concepções de leitura sobre o modo como os professores ensinam, e, conseqüentemente, como os seus alunos aprendem.

A seguir é apresentada uma pesquisa bibliográfica sobre o tema da pessoa canhota na escola, bem como um estudo piloto sobre o assunto. As autoras, Priscila Lambach Ferreira da Costa e Clarilza Prado de Sousa, mostram como o canhoto pode passar despercebido na escola e como sua invisibilidade pode ser interpretada como exclusão. Do ponto de vista da Psicologia da Educação, discutem a possibilidade de eliminação de barreiras visando o desenvolvimento da pessoa canhota, com fundamento na Teoria das Representações Sociais sobre inclusão e em busca de maior equidade no atendimento escolar.

No capítulo 8, Rodrigo Magalhães e Luciana Szymanski escrevem sobre o que denominam linguagem falante e linguagem falada, por meio de entrevistas reflexivas utilizadas como um proceder fenomenológico. Nesse enfoque, a entrevista é vista como um encontro de produção de significados, buscando acesso à maneira como aquela pessoa que narra se apresenta em uma situação específica. Desta forma, o entrevistador pode conhecer o sentido que os entrevistados atribuem àquilo que se pretende investigar por meio do trabalho de pesquisa.

No relato de pesquisa que compõe o capítulo 9 desta coletânea, as autoras Simone Aparecida Silva Angelo Bassotto e Laurinda

Ramalho de Almeida abordam o tema da coordenação pedagógica nas escolas, tendo como título *A relação eu-outro na coordenação pedagógica: entre costuras e rupturas*. A pesquisa refere o sentido que Henri Wallon atribui à relação eu-outro como complemento indispensável do eu, pois nessa relação o ser humano se constitui. A pesquisa se realiza na escola, como lócus da ação do coordenador pedagógico.

O capítulo 10 aborda a presença, na narrativa clínica de Oliver Sacks, do conceito de compensação tal como entendido por Vygotsky. As autoras, Bárbara Caroline Celestino Palhuzi e Mitsuko Aparecida Makino Antunes, apresentam um estudo de caráter teórico-conceitual cujo objetivo foi investigar a presença e uso do conceito vygotkiano de compensação nas narrativas de Sacks voltadas para os casos de surdez. Mostram como a deficiência auditiva é tratada numa perspectiva cultural mais além de seu caráter puramente patológico.

Como fechamento desta coletânea temos a satisfação de introduzir os nossos leitores às páginas que compõem uma carinhosa homenagem envolvida em gratidão, *in memoriam*, à inesquecível professora Marli André, que durante muitos anos trabalhou conosco neste Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Educação da PUC-SP. Preparado por sua ex-aluna e colega, professora Laurizete Ferragut Passos, o capítulo 11 traz um relato e testemunhos de pessoas que conviveram com Marli André.

A entrevista foi realizada pelos professores Lucídio Bianchetti (UFSC) e professora Luiza Turnes (UFSC) na PUC-SP em 11 de agosto de 2017 para o projeto do primeiro, financiado pelo CNPq e intitulado *Formação e atuação de orientadores de dissertações e teses: de uma prática intuitivo individual a uma práxis coletivo-grupal*.

CAPÍTULO 1

A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO CONTINUADA: LIMITES E POSSIBILIDADES

Irinilza Odonor Giansi Bellintani
PUC-SP

Antonio Carlos Caruso Ronca
PUC-SP

INTRODUÇÃO

A coordenação pedagógica é relativamente nova nas instituições educacionais, se comparada com o tempo de existência da escola. A que se deve a sua existência? Constitui uma necessidade real, considerando-se as transformações na maneira de pensar e realizar a educação escolar?

Ainda hoje é possível constatar em um número significativo de instituições educacionais, a persistência de modelos que não respondem mais às exigências da atualidade, ou seja, não contribuem para o desenvolvimento de pessoas criativas, críticas, capazes de perceber as grandes contradições do mundo contemporâneo e que, de certa forma, comprometem o desenvolvimento de uma sociedade justa e solidária.

A complexidade do mundo contemporâneo tem como características incertezas e transformações marcadas por novas formas de comunicação, reconfiguração de relações produtivas, movimentos

por equidade de direitos, crises econômicas, políticas, sanitárias e humanitárias. A educação escolar constitui uma possibilidade de enfrentamento a essas incertezas por meio da sua missão de humanização das novas gerações para que sejam capazes de assumir com responsabilidade a luta pela construção de uma sociedade menos desigual e mais justa.

Nesse contexto, a figura do coordenador pedagógico (CP) pode se constituir, dentro da equipe de gestão nas escolas, como alguém para fomentar as reflexões e transformações desejadas e necessárias na forma de conceber um projeto político-pedagógico e atuar de maneira expressiva na formação de professores. Ao iniciar este trabalho, as indagações se ampliaram, fruto de uma postura investigativa fundamental para uma pesquisa. Exemplificando:

- Coordenador pedagógico: por quê? Para quê (suas atribuições)?
- Formação continuada: por quê? Como?
- Quais objetivos e temas o coordenador pedagógico estabelece para a formação de professores? Como eles são escolhidos?
- Que aspectos interferem no foco de trabalho do coordenador comprometendo sua principal atribuição e, conseqüentemente, os resultados?
- Por que nem sempre o conteúdo das formações chega à sala de aula, ou seja, por que é difícil sua incorporação na prática docente?

Definiu-se então como objetivo geral da pesquisa realizada em 2019 “analisar experiências de formação continuada em escolas privadas, com professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, na perspectiva do coordenador pedagógico”, e como objetivos específicos:

1. Analisar procedimentos adotados pelo CP para organizar o trabalho de coordenação pedagógica e o processo de formação continuada;
2. Analisar a utilização do cotidiano escolar como situação formativa;
3. Mapear aspectos que favorecem ou dificultam a formação continuada em contexto de trabalho;
4. Analisar os critérios utilizados pelo coordenador para avaliar o processo de formação continuada.

O objetivo proposto indica a opção por um recorte com foco nas escolas privadas e anos iniciais do Ensino Fundamental da cidade de São Paulo. Esse recorte se faz necessário, pois há significativas diferenças com relação à seleção, ingresso, permanência da coordenação pedagógica de acordo com o tipo de instituição – privada, rede municipal e rede estadual.

Consideramos também oportuno o recorte para anos iniciais do Ensino Fundamental, em virtude das especificidades próprias que o segmento apresenta. Trata-se do início de uma escolaridade com características específicas. O docente desse segmento é um generalista, ministra a maior parte das disciplinas da matriz curricular. Esse fato constitui um desafio para o CP na busca do desenvolvimento do trabalho coletivo e no aperfeiçoamento das práticas desenvolvidas em sala de aula.

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Nos anos 90, foi marcante a entrada no Brasil de literatura estrangeira sobre formação de professores. Autores como Canário (1998), Alarcão (2003), Nóvoa (2003), Schön (2003) e tantos outros forneceram um terreno fértil para uma cultura de formação de

professores e a sua formalização por meio da legislação correspondente. Com a chegada dessa literatura foi se enraizando a ideia de que o lócus da formação continuada é, em primeiro lugar, a própria escola.

A coordenação pedagógica vai conquistando seu espaço na formação continuada. A LDB nº 9394/96, no artigo 12, estabelece a incumbência aos estabelecimentos de ensino de “elaborar e executar sua proposta pedagógica” garantindo, no inciso I, do artigo 14, a “participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola”. A autonomia das instituições é consolidada no artigo 15 ao estabelecer “progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira” às unidades escolares de todos os sistemas. O coordenador pedagógico, então, constitui-se como um agente de formação em contexto de trabalho, pois atua para proporcionar aos professores oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional, de criticidade, por meio de intervenções formadoras com ênfase nas situações reflexivas, favorecendo a participação efetiva desses profissionais na construção do projeto político pedagógico da escola.

A legislação estadual expressa na Resolução SE nº 75, de 30/12/2014, alterada pelas Resoluções SE nº 12 e 15/2016, que dispõe sobre a função do coordenador pedagógico no estado de São Paulo ajudou muito a configurar as funções do coordenador pedagógico. Dentre as várias funções elencadas nos documentos acima citados, identifica-se a responsabilidade do coordenador pedagógico como formador de professores, de forma direta, na maioria delas ou, de forma potencial, dependendo de como a função é assumida pela pessoa que a desempenha.

Há também respaldo legal para a atuação do coordenador na formação de professores, na versão de educação continuada, na legislação nacional, como discute o Parecer CNE/CP nº 2, de 09/6/2015, no item 2.4 *Formação continuada dos profissionais do magistério*, sendo definidas as Diretrizes Curriculares Nacionais

para a formação continuada expressas na Resolução CNE/CP nº 2, de 01/7/2015. O documento aponta como finalidade principal “a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente”, conforme artigo 16.

Dessa forma, está previsto na legislação que o coordenador pedagógico assuma principalmente o papel fundamental de reflexão sobre a prática desenvolvida em sala de aula e no conjunto da escola com o objetivo de discutir problemas concretos, do contexto de trabalho específico, de forma que a escola possa cumprir seu papel com a comunidade na qual está inserida, com uma proposta de qualidade.

Ao analisar o cenário educacional brasileiro nessas décadas iniciais do século XXI, é possível identificar alguns obstáculos enfrentados pelo CP limitando seu poder de atuação. A revisão bibliográfica, realizada por Miziara, Ribeiro e Bezerra (2014), que analisou 38 trabalhos entre teses e dissertações produzidas de 2000 a 2012, constatou a atribuição aos coordenadores da responsabilidade de mediação e formação continuada, entretanto apuraram um desvio de função desses coordenadores, ao utilizarem parte da sua rotina com outros trabalhos, como auxílio burocrático à direção, questões de ordem disciplinar e outras atividades emergenciais.

Almeida, Placco e Souza (2011 [2010]), ao analisarem as atribuições formativas do coordenador pedagógico (CP), segundo a legislação, na relação com a percepção de profissionais que atuam em escolas (rede pública do estado de São Paulo), encontraram resultado semelhante. Ao analisarem o prescrito e o executado no cotidiano, constataram que embora os coordenadores coloquem como prioridade a dimensão formativa ao relacionarem as atividades que realizam no seu cotidiano, tal prioridade não acontece. As autoras identificam também três tipos de tensão que exercem influência sobre a atuação do coordenador pedagógico. A primeira delas é interna, emanada pelas relações com os demais atores

da escola como equipe gestora, equipe de professores, famílias e alunos. A segunda é externa à escola, decorrente das relações com o sistema de ensino e da sociedade e uma terceira, gerada pela visão e expectativas do próprio profissional em relação a sua função, às necessidades da escola e da educação.

Bruno e Christov (2015) constataam a ampliação dos compromissos educacionais que, além da formação intelectual, abrangem cuidados com a saúde física, emocional, formação de valores e habilidades relacionais, incorporando também a criação de condições para a crítica social e possibilidade de uma vida melhor para todos. Afirnam, como outros autores já mencionados, que:

O desafio imposto por essa perspectiva traz com ele a necessidade de criar tempo para encontros e elaborações coletivos. Elaborações coletivas exigem negociações exaustivas, enfrentamento de conflitos, superação de vaidades, cultivo da escuta, identificação de propostas mais adequadas para todos em determinado contexto e momento. (BRUNO; CHRISTOV, 2015, p. 82)

Assim, organizam o papel do coordenador pedagógico a partir de três compromissos fundamentais: 1) coordenador como gestor do currículo; 2) coordenador como educador junto aos professores; e 3) coordenador como pesquisador, em decorrência dos compromissos de gestor e educador. Para cada um desses compromissos elencam saberes, pressupostos e procedimentos a eles associados.

Terzi e Fujikawa (2015) apresentam orientações para a elaboração de um Plano de Ação da coordenação pedagógica como um instrumento organizador de trabalho e estimulador de uma postura de pesquisador.

Iniciando com o diagnóstico da realidade, as autoras sugerem uma investigação sobre o nível da participação coletiva, também sobre o projeto pedagógico da escola e dados informativos da equipe de professores, sobretudo os que se referem à formação,

experiência, hábitos de estudo e vivência cultural. Compõem também esse quadro situacional os indícios da dimensão relacional e a formação de grupos, os conhecimentos teóricos e sua articulação com a prática e a disponibilidade para a formação continuada, expressa pela busca de novos conhecimentos e a incorporação destes no aprofundamento das suas concepções e na atuação profissional.

A partir da análise das informações coletadas é possível levantar hipóteses sobre o momento situacional, estabelecer metas e objetivos que serão convertidos numa terceira etapa, um conjunto de intervenções. Essas explicitam como planejamos atingir o que foi estabelecido nas metas e objetivos.

A delimitação do tempo para a realização das intervenções propostas é expressa num cronograma. O acompanhamento das ações com anotações objetivas subsidiará alterações de redimensionamento no tempo, avaliação da eficácia das intervenções, manutenção ou inclusão de novas ações, além de estabelecer indicadores de resultados e inovações na gestão da sua rotina de trabalho.

FORMAÇÃO CONTINUADA

Na área da Educação, diferentes modalidades podem caracterizar uma formação continuada: a busca individual por aprimoramento, especialização por meio de cursos, congressos, seminários, palestras, leituras, reflexão sobre a prática escolar e também a formação coletiva em ambiente de trabalho. A LDB Nº 9394/96, em seu artigo 67, normatiza que as redes de ensino “promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes [...]” no inciso V “período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho” (BRASIL, 1996).

Imbernón (2011) defende a instituição educacional como local para uma alternativa prioritária de formação. Não se trata de excluir outros modelos de formação e nem de constituir apenas

uma mudança de local, mas uma possibilidade de “desenvolver um paradigma colaborativo entre professores” (p. 91), que colocará em pauta questões e desafios locais, questionamentos que fazem sentido no seu cotidiano profissional, dando a palavra aos protagonistas das ações desenvolvidas. Possibilita que a escola seja o cenário não só da ação, mas preponderantemente da reflexão sobre a ação de modo a aprimorá-la.

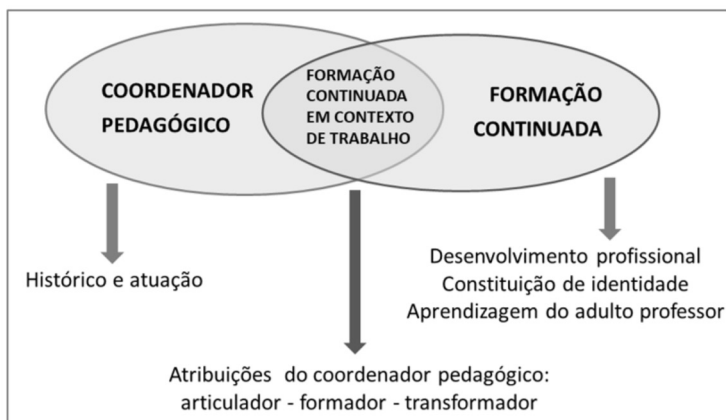
Esse processo de ação-reflexão-ação, se for coletivo, adquire maior probabilidade de incidência sobre a realidade, de forma abrangente, em vez de se transformar em mera experiência pessoal. Dessa forma, estimula-se o engajamento dos profissionais e valores como a comunicação no lugar do isolamento, a colaboração no lugar do individualismo, a autonomia no lugar da dependência, a autorregulação e a crítica colaborativa no lugar do controle externo.

A formação continuada incide sobre vários aspectos além do foco num ensino de mais qualidade. A consciência de outras dimensões envolvidas como o profissionalismo docente, a constituição da identidade e a importância de uma formação que considere uma proposta de aprendizagem específica do adulto professor, torna-se fundamental para ampliar as possibilidades de êxito do processo formativo.

FORMAÇÃO CONTINUADA EM CONTEXTO DE TRABALHO

Com o propósito de estreitar o relacionamento entre os dois temas já apresentados, ou seja, a formação e a atribuição do coordenador pedagógico, apresentamos o diagrama da Figura 1.

Figura 1 – Formação continuada em contexto de trabalho



Fonte: elaborado pelos autores

Ao retomar o tema da formação continuada em contexto de trabalho, reconhecemos que não é e nem deve ser a única modalidade de formação. É desejável que ela coexista ao lado de outras, que se complementem, sobretudo aquelas de iniciativas do próprio docente, tendo em vista o seu aprimoramento a partir da identificação de lacunas e demandas pessoais. Porém, reconhecemos e defendemos a formação em contexto pelas vantagens que ela propicia.

Primeiramente, destaca-se que a formação em contexto de trabalho possibilita a prática colaborativa do coletivo docente: uma atividade conjunta, com objetivos comuns e que fortalece o vínculo entre os integrantes da mesma instituição. Constitui, assim, um caminho no sentido de atenuar os efeitos improdutivos do isolamento e individualismo na cultura docente.

Um segundo aspecto igualmente relevante da formação em contexto de trabalho é a possibilidade de incidir sobre as questões específicas daquela realidade, sejam elas os problemas, as necessidades, as fragilidades ou as possibilidades. Aumenta a probabilidade de a formação estimular o envolvimento dos professores

e, conseqüentemente, produzir os efeitos desejados que possam ser evidenciados em mudanças no modo de pensar e agir desses professores.

Ao estabelecer uma forte relação entre a função do coordenador e a formação continuada ou permanente, não se caracteriza a defesa que a única função do coordenador seja a formação e nem que a formação permanente deve acontecer exclusivamente em contexto de trabalho, pois ela pode e deve acontecer de muitas outras maneiras, uma vez que elas se complementam.

Almeida e Placco (2011) consideram três eixos principais na função do coordenador: articulador, formador e transformador. Como articulador, caracterizam o coordenador como o mediador entre as diretrizes curriculares e o projeto político pedagógico da escola, desvelando seus significados e a atuação dos diferentes atores do processo educativo. Será dada a ênfase aos professores, de forma a assumirem a operacionalização das propostas de forma crítica, em função dos princípios explícitos no projeto da escola e da realidade em que atuam. Consideram-no também articulador ao promover o trabalho coletivo na escola, possibilitando e incentivando a parceria entre professores. Destacam também outro aspecto relevante dessa articulação, que é de atenuar a fragmentação do conhecimento, incentivando e respaldando situações de interdisciplinaridade em propostas de trabalho.

Como formador, espera-se que sua proposta de formação represente o projeto escolar-institucional e promova condições para que os professores possam ampliar a sua competência docente.

E como transformador, o coordenador buscará a inovação a partir do estímulo e prática constante do questionamento, criatividade, da investigação e pensamento crítico sobre a prática.

Dessa forma, mesmo considerando as suas múltiplas funções, parece-nos que a ação do coordenador como formador perpassa e oferece condições para as demais atribuições dos eixos apresentados, justificando e relevância do foco nesse trabalho.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Consideramos que o coordenador pedagógico que investiga sua prática, analisa os resultados para reorganizar suas ações e intervenções, constitui fonte válida de obtenção de informações relevantes para a pesquisa. É capaz de identificar os fatores que contribuem para uma ação formativa produtiva e transformadora, assim como os desafios a serem superados, tendo em vista o objetivo de fortalecer o pensamento crítico, a autonomia e coerência com o projeto institucional e com a sociedade humanizada.

Assim, por meio de entrevistas semiestruturadas a partir de um roteiro previamente elaborado, buscamos, na concepção de coordenadores pedagógicos de instituições de ensino da rede privada, identificar aspectos constitutivos do seu trabalho de formação, assim como também os instrumentos metodológicos utilizados que possibilitam experiências enriquecedoras para o desenvolvimento profissional dos docentes.

O roteiro utilizado contemplou três questões amplas a fim de permitir ao entrevistado liberdade em seu relato ao selecionar aspectos marcantes no seu fazer profissional: o trabalho como coordenador nesta escola, a experiência de organizar o processo de formação continuada com sua equipe e a sua avaliação do processo de formação.

A seleção dos candidatos para compor o grupo de sujeitos da pesquisa foi realizada por indicação de profissionais da educação (assessores, formadores de formadores etc.) e que atenderam aos seguintes critérios: atuar em instituição privada (confessional ou não) de ensino de qualquer região da cidade de São Paulo, coordenar professores das séries iniciais do Ensino Fundamental e existência, na instituição, de um processo de formação continuada como atuação do coordenador pedagógico pelo período mínimo de dois anos. Foram realizadas entrevistas com quatro coordenadoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental de escolas privadas da

cidade de São Paulo. Todas elas graduadas em Pedagogia, cursaram Pós-Graduação e atuam com a mesma carga horária semanal.

A análise das informações teve como referencial metodológico a Análise de Conteúdo. Trata-se de um procedimento de pesquisa que parte da mensagem, nesse caso, da mensagem verbal do entrevistado, e de pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem em interação com o pensamento e a ação (FRANCO, 2018).

A análise das transcrições das entrevistas pela Análise de Conteúdo teve início com a pré-análise, etapa que consiste na leitura flutuante de todo o material transcrito. Essa leitura possibilita conhecer as mensagens, “deixar-se [...] invadir por impressões, representações, emoções, conhecimentos e expectativas” (FRANCO, 2018, p. 54) sugeridas pelas mensagens expressas.

Na sequência, as entrevistas foram analisadas individualmente, a fim de identificar os significados do discurso, de forma explícita ou não na mensagem emitida. A identificação dos significados, ao serem agrupados, sugeriram as subcategorias de cada uma das entrevistas. Ao passar de uma entrevista para outra, foi-se percebendo a existência de novos aspectos abordados, assim como também assuntos recorrentes. Embora os relatos tenham sido disparados a partir do mesmo roteiro, que contemplava três grandes temas, entendemos que esse cenário decorre da relevância de aspectos da instituição atribuída pelas entrevistadas sobre a sua atuação, como também das diferenças e semelhanças entre tais aspectos das instituições em que as entrevistadas atuam. Ao fazer o cruzamento entre as quatro entrevistas, fomos aos poucos, reorganizando as subcategorias e definindo as categorias de análise, não de forma *a priori*, mas a partir de constante confronto entre o material de análise e o referencial teórico-metodológico (FRANCO, 2018, p. 65).

Dessa forma, consideramos a análise como um processo, pois “A compreensão do fenômeno vai se modificando no decorrer do processo de pesquisa e é paulatinamente aprofundada durante o trabalho de análise” (SZYMANSKI, 2018, p. 70). Uma compreensão

que busca ir além das aparências e de uma análise puramente descritiva da fala, identificando seus sentidos latentes.

Os significados do discurso das entrevistadas foram agrupados em subcategorias que compõem as quatro categorias apresentadas na figura 2 e comentadas a seguir.

Figura 2 – Categorias de Análise e respectivas Subcategorias

Categorias	Subcategorias
1. A escola como um espaço de aprendizagem para todos da comunidade escolar	1.1 O desenvolvimento profissional dos gestores e professores é valorizado pela escola 1.2 A escola preocupa-se com a manutenção do aprimoramento conquistado 1.3 A cultura da escola oferece condições para a existência de espaços de aprendizagem
2. A Coordenação Pedagógica é uma atividade complexa	2.1 Há muitos fatores envolvidos no exercício da coordenação pedagógica 2.2 O papel da coordenação atribuído e assumido pela CP 2.3 A elaboração de um plano orienta a ação da CP 2.4 A divisão de trabalho privilegia a figura da CP
3. A Coordenação Pedagógica organiza de várias formas o trabalho coletivo e ocupa-se de diferentes temas na formação continuada	3.1 Há trabalho coletivo em diferentes níveis de estrutura da escola 3.2 Os conteúdos da formação continuada
4. A observação dos resultados da formação continuada	4.1 Há um tempo de trabalho para a obtenção de resultados 4.2 Os resultados da ação formativa se revelam a partir de algumas evidências

Fonte: elaborada pelos autores

DISCUSSÃO

Categoria 1: A escola como um espaço de aprendizagem para todos da comunidade escolar

Desde o final do século passado, educadores têm se dedicado a discutir e escrever sobre a necessidade das escolas se transformarem em comunidades de aprendizagem (FULLAN; HARGREAVES, 2000; IMBERNÓN, 2009, 2011). A escola, ao ser pensada somente como o lugar onde os alunos apenas aprendem e os professores ensinam, constitui uma representação reducionista e equivocada da finalidade que a ela deva ser atribuída, conforme Canário (1998). O autor afirma ainda que “[...] não apenas os professores aprendem, como aprendem, aliás, aquilo que é verdadeiramente essencial: aprendem a sua profissão” (p. 9). Entretanto, para que o exercício do seu trabalho seja um aprendizado, um aprimoramento da sua atuação, e que promova seu desenvolvimento profissional, é fundamental que as instituições ofereçam condições para tal.

Uma escola não é uma entidade abstrata, mas está inserida num determinado território e é constituída pelos seus colaboradores, de diferentes níveis e de vários departamentos, que num esforço coletivo e sintonizado agem de acordo com os ideais expressos no projeto. Mesmo considerando o papel central da equipe pedagógica — docentes, auxiliares e gestão — na atividade-fim da instituição, todos os integrantes da comunidade escolar contribuem para a educação dos alunos e, portanto, precisam participar dos processos de formação desenvolvidos pela escola. Em seu depoimento, Júlia declara a preocupação da sua escola nesse aspecto:

A gente fez um estudo que acabou no ano passado com o GEPEM (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral) [...] um grupo que estudou relações interpessoais e também a gente entendia que era hora de revisitar. Cuidar dessas relações, entender como é que é isso. [...] aí nós trouxemos para todo o corpo do-

cente de toda a escola e também para o administrativo. Porque a gente também entende que eles lidam com as crianças como nós. Então todos os inspetores, todos os atendimentos da secretaria, das famílias, do RH, a gente fez o curso com eles para entender a linguagem e as relações com respeito.

Categoria 2: A Coordenação Pedagógica é uma atividade complexa

A escola reflete a manifestação de vida da sociedade em que está inserida, com todas as suas características e contradições, num contexto de aceleradas mudanças nos diferentes setores. Ampliação do conhecimento científico, transformação dos meios de comunicação e da tecnologia, novos modelos de família, novos modos de produção e distribuição interferem nas formas de pensar, sentir e agir e na relação que se estabelece entre todas as pessoas que trabalham dentro e fora da instituição escolar, conforme Imbernón (2011) ao apresentar a obra cujo subtítulo é *“formar-se para a mudança e a incerteza”*.

Esse cenário cultural, social, político e econômico atravessa a instituição escolar, onde diferentes atores interagem e valores como inclusão, democracia, autonomia, criticidade e diversidade cultural se fortalecem sob a influência de movimentos culturais, sociais e políticos. Temos então uma multiplicidade de fatores que se inter-relacionam, intensificando a complexidade do papel da coordenação pedagógica na contemporaneidade.

Categoria 3: A Coordenação Pedagógica organiza de várias formas o trabalho coletivo e ocupa-se de diferentes temas na formação continuada

Para atender aos propósitos da formação continuada, cada instituição organiza esse processo de acordo com as características e possibilidades da sua realidade. É importante considerar se os professores possuem exclusividade de vínculo empregatício, disponibilidade financeira da instituição, aspectos legais trabalhistas

e, também, os de mobilidade numa cidade como São Paulo. Nem sempre o desejável e o ideal são possíveis.

Cabe ressaltar que é fundamental enfrentar os desafios decorrentes de aspectos acima citados para que o trabalho coletivo se efetive de forma regular e constante.

Dada a complexidade da ação educativa realizada pela escola, muitos são os temas a serem explorados, revisitados, aprofundados. Sobretudo aqueles que emergem do cotidiano escolar de cada instituição. Temos então uma diversidade de propósitos em função das necessidades de cada realidade que são organizados de acordo com as escolhas e prioridades da coordenação pedagógica.

Categoria 4: A observação dos resultados da formação continuada

Todo trabalho planejado, que possui objetivos a serem atingidos, definição de meios para alcançá-los, recursos humanos e materiais para conduzi-los e dar suporte, requer também o acompanhamento dos seus resultados. É recomendável confrontá-los com os objetivos propostos, seja qual for a área de atuação profissional.

Portanto, esta é também a recomendação para o trabalho de formação continuada organizada e realizada pelo coordenador pedagógico. Há necessidade de que o coordenador pedagógico esteja atento às evidências: olhar, ouvir com sensibilidade para perceber os sentimentos que acompanham e dão tonalidade às ações das pessoas envolvidas no processo de formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do objetivo que norteou a pesquisa – *analisar experiências de formação continuada em escolas privadas, com professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, na perspectiva do coordenador pedagógico* e dos objetivos específicos, podemos declarar que ao analisar diferentes contextos de instituições escolares, algumas mais favoráveis outras menos, foi possível constatar a possibili-

dade de o coordenador encontrar brechas para uma atuação que promovesse as transformações desejadas.

Este é um aspecto importante a ser considerado, ou seja, a cultura da instituição como determinante de ações da coordenação pedagógica em relação à formação continuada em busca de aprimoramento e transformação da prática educativa. Esse aspecto foi explorado na análise da categoria “A escola como espaço de aprendizagem para todos da comunidade escolar”.

A cultura escolar, embora possa haver diferentes graus e possibilidades de negociação, tende a apresentar brechas, espaços para ações estratégicas e transformadoras. Encontrar essas aberturas evidentemente constitui desafio, porém é na negociação estratégica que é possível transformar alguns obstáculos em oportunidades formativas. Observação e análise criteriosas da realidade situacional podem oferecer ao coordenador elementos que sinalizem caminhos para algumas realizações importantes rumo ao aprimoramento desejado da prática educativa.

Entretanto a atuação efetiva que confere legitimidade para o profissional que ocupa o cargo de coordenador não é uma tarefa simples, como foi comentado na categoria sobre a complexidade da função “coordenação pedagógica” de uma escola. São muitos os desafios, as incertezas e torna-se essencial uma formação específica para esse coordenador, assim como a parceria com os demais integrantes da gestão da escola.

O coordenador pedagógico necessita de interlocutores na sua atuação profissional, de parceiros para discutir, pensar junto, nutrir e instrumentalizar-se para enfrentar e superar os desafios da complexidade da função e das incertezas do mundo contemporâneo em constante transformação. Situações inusitadas que batem à porta e exigem um posicionamento. Como diz Morin (2015, p. 51): “não se elimina a incerteza, negocia-se com ela”.

Acreditamos que o projeto político pedagógico da escola é uma das referências para embasar não só a situação formativa

decorrente de um acontecimento, mas a formação continuada como um todo. Um projeto que seja resultado de uma construção coletiva dos integrantes da instituição, como confirmam Souza e Placco (2017)

Este projeto, enquanto documento vivo que guia as práticas de todos os atores escolares necessita ser discutido e revisado permanentemente, de acordo com as avaliações feitas pelo coletivo da escola. (p. 18)

Portanto, é fundamental que ele seja do conhecimento de todos os atores da escola para que possam compreender e manifestar sua adesão, possibilitando unidade e coerência nas decisões e ações praticadas.

O trabalho coletivo, presente na formação, caracteriza-se como um espaço de encontro, de diálogo com o relato de outros, favorece a aprendizagem docente por meio de um processo de compartilhamento de experiências e “rompe com a imagem individualista de ser docente, abre sua relação com os outros para reconhecer e narrar a si mesmo, o que confere outro sentido não somente para o papel da formação, mas também para a profissão docente” (HERNÁNDEZ, 2016, p. 167). No compartilhar experiências por meio de relatos dos professores, há um componente importante que é a tonalidade afetiva de quem narra. Seus sentimentos de dúvidas ou insegurança, assim como os de satisfação, expõem o sentido das vivências e amplia a potência das narrativas como situações formativas. Abre caminhos para a interlocução entre os docentes, fortalecendo o clima de colaboração em vez de isolamento e competição.

Com relação à formação participativa em contexto de trabalho, Santos (2016, p. 96) conclui a partir da sua pesquisa que, “ao perceberem suas necessidades contempladas no plano de formação, os professores enxergam significância na construção colaborativa do plano de formação e, portanto, tornam-se coautores, com seus

coordenadores pedagógicos”. Tal afirmação não só endossa o modelo de formação preconizado por Imbernón (2009) e também pelos autores neste trabalho, como acentua a valorização dos coordenadores pedagógicos como mediadores de construções coletivas e desenvolvimento profissional tanto dos professores como de si próprios.

Outro aspecto presente no relato das entrevistadas refere-se à reflexão sobre a prática docente. Um dos instrumentos mencionados para essa ação reflexiva é a assistência de aulas pela coordenação. É possível considerar produtivo que essa atividade também seja realizada pelos pares (professores do mesmo ano, mesma disciplina ou não), constituindo uma oportunidade formativa de valor. Observar um docente com mais tempo de profissão abre novas possibilidades de atuação. Mas é recomendável que o coordenador participe do relato sobre a reflexão realizada pela dupla, com o objetivo de validar as considerações, alertar para outros aspectos e, de certa forma, avaliar a reflexão realizada.

A avaliação do coordenador pedagógico sobre o processo de formação que planeja e executa, discutido na análise da categoria 4 – *A observação dos resultados da formação continuada* – merece algumas considerações adicionais. Tendo como um dos objetivos específicos *analisar os critérios utilizados pelo coordenador para avaliar o processo de formação continuada*, foi possível constatar a existência de dois critérios: o ritmo e as evidências manifestadas por professores, alunos e famílias. Seriam suficientes esses critérios? Caberia um aprimoramento deles no sentido de estabelecer parâmetros um pouco mais específicos dessas evidências? Mesmo preservando o caráter qualitativo das evidências seria possível explorar algo que não foi mencionado?

Acreditamos que sempre é possível buscarmos a superação do que já é praticado. E nesse caso superação não significa eliminar o que já existe, mas sim revitalizar o que é conservado (MORIN, 2015), aprimorar recursos ou instrumentos de feedback para a obtenção

mais sistemática das evidências pelo coordenador. Enfim, procurar, encontrar e utilizar dados efetivos para a análise dos resultados dos processos formativos de forma sistemática é uma tarefa a ser realizada, ou melhor, aprimorada.

Reiteramos que a articulação entre os aportes teóricos e os dados obtidos nas entrevistas fortalece a ideia de que “somente a ação legitimada pela competência profissional é capaz de produzir práticas exitosas na escola” (SOUZA; PLACCO, 2017, p. 18). Porém, a ação efetiva e produtiva do coordenador tangencia a sua própria formação, inicial e continuada que, segundo as autoras “deveria ter vários eixos: a do sistema de ensino, a formação supervisionada/acompanhada/vivida com diretor da escola e a formação, ou melhor, autoformação, regulada e conduzida pelo próprio CP” (p. 23). Esse é um importante alerta para a direção da escola, para o sistema quando a instituição privada é integrante de uma rede de ensino e também para o profissional que ocupa o cargo de coordenação.

Nas últimas duas décadas, é possível observar o aumento de interesse sobre a atuação do coordenador pedagógico na escola, evidenciado pela publicação de textos legais, textos de estudiosos e pesquisadores confirmando o reconhecimento da função desse profissional. Entretanto, as conclusões revelam que ainda há muito por fazer para que sua atuação seja cada vez mais eficiente. Almeida, Placco e Souza (2011) identificaram, em sua pesquisa, alguns desafios enfrentados e apontados pelos coordenadores como o acúmulo de tarefas, o pouco tempo para realizá-las e a falta de formação específica, tomando para si atribuições que não lhes competem, produzindo equívocos e desvios de função.

Esses desafios estiveram presentes também nos depoimentos dos participantes da pesquisa aqui relatada, porém constatamos que a cultura da escola como espaço de aprendizagem para todos, valoriza e abre possibilidades para um trabalho efetivo do coordenador pedagógico. Constitui, assim, um esforço de mão dupla em que as condições institucionais podem favorecer essa atuação desde que

haja compromisso e consciência do seu papel pelo CP em exercício, que por sua vez potencializará os resultados das suas intervenções no aprimoramento do processo ensino aprendizagem da instituição.

A profissão de Coordenador Pedagógico tem muitos desafios a superar, devido às condições que caracterizam o exercício da função. As conquistas evidenciadas na pesquisa, ao serem socializadas, podem inspirar outras muitas experiências de formação produtivas e transformadoras.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. Professores reflexivos em uma escola reflexiva. São Paulo: Cortez, 2003.

ALMEIDA, L. R. Estilos de coordenação pedagógica na rede pública estadual paulista no período 1960-2010. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação* – RBPAE – v. 29, n. 3, p. 503-523, set./dez. 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/47222>. Acesso em: 10 jul. 2019.

ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. de S. O papel do coordenador pedagógico. *Revista Educação*, São Paulo, set. 2011. Ed. Segmento. Disponível em: <http://www.revistaeducacao.com.br/o-phapel-do-coordenador-pedagogico/>. Acesso em: 31 jul. 2018.

ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. de S.; SOUZA, V. L.T. de (coord.). **Relatório final – O Coordenador Pedagógico e a Formação de Professores: intenções, tensões e contradições**. Pesquisa desenvolvida pela Fundação Carlos Chagas por encomenda da Fundação Victor Civita, 2011.

BRASIL. **Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 15 ago. 2018.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 2**, de 09 jun. 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17625-parecer-cne-cp-2-2015-aprovado-9-junho-2015&category_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 set. 2017.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 01 jul. 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=70431-res-cne-cp-002-03072015-

pdf&category_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 set. 2017.

BRUNO, E. B. G.; CHRISTOV, L. H. da S. O coordenador pedagógico como gestor do currículo. *In*: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. de S. **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. São Paulo: Loyola, 2015. p. 81-92.

CANÁRIO, R. A escola: o lugar onde os professores aprendem. **Psic. da Educação**, São Paulo, n. 6, p. 9-27, 1º sem. 1998.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. Campinas: Autores Associados, 2018.

FUJIKAWA, M. M.; TERZI, C. do A. Como reverter planejamentos de trabalho de coordenadores em oportunidades formadoras? *In*: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. de S. **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. São Paulo: Loyola, 2015. p. 129-146.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **A escola como organização aprendente – buscando uma educação de qualidade**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, F. Situações para questionar e expandir a formação permanente. *In*: GIL, S.; HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, F. (org.). **Professores na incerteza: aprender a docência no mundo atual**. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 155-174.

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

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

MIZIARA, L. A. S.; RIBEIRO, R.; BEZERRA, G. F. O que revelam as pesquisas sobre a atuação do coordenador pedagógico. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** (on-line), Brasília, v. 95, n. 241, p. 609-635, set./dez. 2014. ISSN 2176-6681. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/302712683>. Acesso em: 20 set. 2017.

MORIN, E. **Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

NÓVOA, A. **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 2003.

SANTOS, A.; PLACCO, V. M. N. de S. O itinerário metodológico para uma proposta de formação participativa. *In*: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de S. (org.). **O coordenador pedagógico e o trabalho colaborativo na escola**. São Paulo: Loyola, 2016. p. 85-97.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução SE nº 75**, de 31 de dezembro de 2014, alterada pelas Resoluções SE nºs 12 e 15/2016. Dispõe sobre a função gratificada de professor coordenador. São Paulo, 2016. Disponível em: <http://www.sindicatoapase.com.br/ler-legislacao/450-resolucao-se-75-2014--alterada-pelas-res--03-2015--12-e-15-2016>. Acesso em: 20 out. 2017.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Penso, 2003.

SOUZA, V. L. T.; PLACCO, V. M. N. de S. Um, nenhum e cem mil: a identidade do coordenador pedagógico e as relações de poder na escola. *In*: PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. (org.). **O coordenador pedagógico e a legitimidade da sua atuação**. São Paulo: Loyola, 2017. p. 11-28.

SZYMANSKI, H. (org.). **A entrevista na educação: a prática reflexiva**. Campinas: Autores Associados, 2018.

CAPÍTULO 2

DIRETORES DA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO: FORMAÇÃO NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19

Adriana Teixeira Reis
PUC-SP

Laurizete Ferragut Passos
PUC-SP

INTRODUÇÃO

O presente artigo objetiva analisar como as diretrizes do governo federal e do município de São Paulo, referentes ao enfrentamento da emergência de saúde pública, decorrente da pandemia da Covid-19, afetaram a vida profissional dos diretores de escola da Diretoria Regional de Ensino São Mateus (DRE São Mateus), pertencente à Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME), a partir dos primeiros meses de 2020. Esta análise focou uma formação de diretores de escola da DRE São Mateus¹ que pretendeu investigar como os diretores interpretaram as dificuldades e expectativas diante deste novo contexto, tendo como base as normativas legais que passaram a orientar as ações que deveriam ser desenvolvidas nas escolas. Os documentos apresentados neste

¹ A formação, objeto deste artigo, é parte de uma formação maior organizada e coordenada pela profa. Dra. Luiza Christov, consultora de redes de educação básica, públicas e privadas e de programas da Secretaria de Estado da Cultura em São Paulo. Atualmente é assessora da Secretaria Municipal de Educação e lidera o Projeto Formação de Diretores, na qual a pesquisadora participa.

texto – Leis, Portaria, Decreto, Projeto de Lei e Discursos de Tribuna Livre –, foram consultados no site do Ministério da Saúde bem como no site do Diário Oficial da Cidade de São Paulo (DOCSP).

A presente análise se apoia na abordagem do ciclo de políticas (*policy cycle approach*), desenvolvida por Stephen Ball e Richard Bowe a partir da última década do século XX, enquanto fundamentação teórica-metodológica. Inicialmente os autores consideraram nesta abordagem a análise de três contextos, quais sejam: o contexto de influência, interpretado como uma “política proposta”; o contexto da produção de texto que seria a “política de fato” e o contexto da prática, que consideraria a “política em uso”. Posteriormente, Ball (1994) incluiu mais dois contextos ao seu ciclo de política, o contexto dos resultados (efeitos) e o contexto da estratégia política, uma vez que para o autor o processo político é entendido como multifacetado e dialético, pela necessidade de articulação das perspectivas macro e micro deste processo (MAINARDES, 2006).

Neste artigo vamos analisar o contexto de influência, o contexto da produção de texto, o contexto da prática e o contexto dos resultados (efeitos). A escolha desta abordagem também se justifica por contribuir para a compreensão de como as escolas efetivaram a política no contexto da pandemia. Por este viés, pode-se definir que política não seja depreendida somente como uma ação na “[...] tentativa de resolver um problema, [...], por meio da produção de textos de políticas como legislação ou outras prescrições e inserções voltadas local ou nacionalmente à prática” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 13), mas também entendida como aquela que envolve uma negociação, resistência ou divergências entre os diferentes grupos de profissionais que atuam na escola e que não fazem parte do aparato institucional que elabora a política.

No entendimento deste estudo, concordamos com os autores quando afirmam que:

[...] queremos “transformar” a política em um processo, tão diverso e repetidamente contestado e/ou sujeito a diferentes “interpretações” conforme é encenado (colocado em cena, em atuação) (ao invés de implementado) de maneiras originais e criativas dentro das instituições e das salas de aula [...]. (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 13)

Desta forma, consideramos o diretor de escola como o sujeito que não somente implementa no ambiente escolar a política, mas também aquele que a traduz e a interpreta no contexto de sua prática e, nesse sentido, por ser quem lidera uma unidade de ensino, deve também receber formas de apoio e acompanhamento em sua formação continuada, no sentido de tornar a compreensão da política como parte da cultura escolar. Ao se ter a consciência de que as mudanças que ocorrem no âmbito da sociedade (econômicas, sociais, culturais) refletem automaticamente no ambiente escolar, concordamos com Lück (2000, p. 12) que “a mudança mais significativa que se pode registrar é a do modo como vemos a realidade e de como dela participamos, estabelecendo sua construção.”

Nessa acepção, em meio às mudanças que a pandemia da Covid-19 nos impôs, torna-se relevante questionar: como o diretor de escola deu sentido a esta nova realidade em relação à sua atuação na escola?

O CONTEXTO DA PANDEMIA

Desde os primeiros meses de 2020 o mundo vivencia a pandemia da Covid-19, uma doença respiratória viral causada por um vírus associado à Síndrome Respiratória Aguda Grave (SARS), o coronavírus². Diante da emergência implacável em que se debruça o mundo no sentido de proteger os cidadãos da Covid-19, os governos, orientados especialmente pela Organização Mundial da

2 World Health Organization. Severe acute respiratory syndrome (SARS). Disponível em: <https://www.who.int/csr/sars/en/>. Acesso em: 19 jul. 2021.

Saúde (OMS), passam a organizar seu sistema legal a fim de criar medidas de proteção da população. No Brasil, em 3 de fevereiro de 2020, por meio da Portaria nº 188, o Ministério da Saúde considera que a situação demanda o emprego urgente de medidas de prevenção, controle e contenção de riscos, danos e agravos à saúde pública e resolve declarar Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN) e estabelece o Centro de Operações de Emergências em Saúde Pública (COE-nCoV) como mecanismo nacional da gestão, coordenada em resposta à emergência no âmbito nacional (BRASIL, 2020).

A partir desta portaria, o governo federal promulgou a Lei nº 13.719, de 6 de fevereiro de 2020, que dispôs sobre as medidas para o enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do surto do coronavírus. Esta lei, sem ressaltar em seu art. 3º a compulsoriedade de isolamento e quarentena para o enfrentamento da pandemia, determinou que as medidas previstas na referida lei poderiam ser adotadas pelos gestores locais de saúde (secretários estaduais e municipais). Desta forma, os governos estaduais e municipais passaram a legislar a este respeito.

No âmbito da gestão pública do município de São Paulo, a partir do dia 13 de março de 2020, a Câmara Municipal de São Paulo passa a elaborar instrumentos legais para o enfrentamento da pandemia e elabora o Ato da Mesa nº 1461/20, que dispõe sobre os procedimentos e regras para fins de prevenção à infecção e à propagação da Covid-19, tendo como influência as orientações da Organização Mundial da Saúde (OMS), conforme orientação dada pelo governo federal (SÃO PAULO, 2020).

O prefeito da cidade de São Paulo, Bruno Covas, por meio do Decreto nº 59.283, de 16 de março de 2020, declara situação de emergência no município de São Paulo e estabelece medidas para todas as secretarias de governo como forma de enfrentamento da pandemia decorrente do coronavírus. Na área da educação define:

Art. 16. Fica determinado à Secretaria Municipal de Educação que:

I – capacite os professores para atuarem como orientadores dos alunos quanto aos cuidados a serem adotados visando à prevenção da doença;

II – realize mutirão de orientação aos responsáveis e alunos;

III – busque alternativas para o fornecimento de alimentação aos estudantes;

IV – promova a interrupção gradual das aulas na rede pública de ensino, com orientação dos responsáveis e alunos acerca da COVID-19 e das medidas preventivas;

V – oriente as escolas da rede privada de ensino para que adotem o mesmo procedimento estabelecido no item anterior [...]. (SÃO PAULO, 2020a, grifos das pesquisadoras)

Este decreto não sugere a necessidade de fechamento total das escolas, o que fez com que os diretores assumissem novas ações em suas respectivas unidades, no sentido de enfrentamento desta situação. Importante dizer que os dados oficiais de casos e mortes pela Covid-19 passaram a ser divulgados somente no final do mês de março de 2020. Segundo dados oficiais da prefeitura de São Paulo³, a situação epidemiológica do município no mês de abril apresentava uma elevação constante nos óbitos pela Covid-19, conforme apresentados pelo Quadro1:

3 Dados disponíveis em: https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/saude/vigilancia_em_saude/doencas_e_agrivos/coronavirus/index.php?p=295572. Acesso em: 12 jul. 2021.

Quadro 1 – Covid-19: óbitos acumulados – abril/2020

Município de São Paulo	Covid-19 Confirmados	Covid-19 Suspeitos	Total
18-abr	807	1.276	2.083
19-abr	847	1.332	2.179
20-abr	896	1.441	2.337
21-abr	919	1.442	2.361
23-abr	1.038	1.515	2.553
24-abr	1.153	1.535	2.688
25-abr	1.210	1.675	2.885
26-abr	1.320	1.644	2.964
27-abr	1.337	1.693	3.030
28-abr	1.418	1.739	3.157

Fonte: SIM/ProAim-SMS-SP, 28 abr. 2020

Estes números alarmantes e em elevação, seguidos da ausência de medidas mais eficazes de proteção, especialmente com a demora do governo em instituir um calendário de vacinação, fez com que um sentimento de insegurança fosse vivenciado entre os profissionais que atuavam diretamente nas escolas.

Ainda que posteriormente as escolas tenham suspenso as aulas presenciais, diretores e coordenadores pedagógicos que não faziam parte do grupo de risco⁴, se rodizaram nos estabelecimentos para atendimento aos alunos e à comunidade, especialmente no que diz respeito à alimentação dos alunos.

Mesmo diante deste cenário, Claudio Fonseca, vereador e presidente do Sindicato dos Profissionais em Educação no Ensino Municipal de São Paulo (SINPEEM) protocola um Projeto de Lei na Câmara Municipal de São Paulo (PL nº 01-00317/2020)⁵, instituindo diretrizes para a reabertura das Unidades Educacionais da Rede

4 São considerados grupo de risco os portadores de doenças crônicas, como diabetes e hipertensão, asma, doença pulmonar obstrutiva crônica, e indivíduos fumantes (que fazem uso de tabaco, incluindo narguilé), acima de 60 anos, gestantes, puérperas e crianças menores de 5 anos. Dados disponíveis em: <https://aps.bvs.br/aps/quais-sao-os-grupos-de-risco-para-agravamento-da-covid-19/>. Acesso em:

5 O texto na íntegra está publicado no Diário Oficial da Cidade (DOCSP), de 15 maio 2020, p. 92-93. Disponível em: www.saopaulo.sp.leg.br. Acesso em: 12 jul. 2021.

Municipal de Ensino, fechadas como medida para o enfrentamento da pandemia decorrente do coronavírus, quando autorizada pelas autoridades de saúde.

A intenção deste projeto de lei considera, em suas diretrizes para a reabertura das escolas, um sistema de proteção da saúde das crianças, adolescentes, jovens e adultos matriculados nas unidades educacionais bem como dos profissionais de Educação, junto à garantia do atendimento das necessidades de ensino e de aprendizagem dos alunos, levando em consideração o reconhecimento das especificidades de cada Unidade Escolar, norteadas pelos seguintes princípios postos em seu Artigo 3º: Acolhimento; Inclusão; Proteção; Prevenção; Distanciamento social; Respeito à dignidade da pessoa humana; Universalidade (SÃO PAULO, 2020b).

A justificativa deste projeto foi realizada na 11ª Tribuna Livre da Câmara⁶, em 15 de maio de 2020. Apoiado em dados da Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO) que destacam os impactos no processo de ensino e aprendizagem causados pelo isolamento que a Covid-19 nos impôs, solicita a instituição de uma equipe que possa pensar este retorno:

Estou solicitando ao Secretário da Educação, ao Secretário de Saúde que haja uma equipe para pensar o presente e o futuro, e o futuro será diferente na relação com os alunos, no funcionamento das escolas e na proteção à vida e à saúde. Então, temos que ter parâmetros, princípios relativos ao acolhimento, à inclusão, à proteção, à prevenção, ao distanciamento social, ao respeito da dignidade da pessoa humana e à universalidade da educação, garantindo acesso e permanência. Meu projeto está disponível como referência para discussão, Sr. Presidente, e espero que tenhamos a oportunidade de nele adentrar com maior densidade. (SÃO PAULO, 2020b, p. 109)

6 Publicado no DOCSP em 17 maio 2020, p. 109. Disponível em: www.saopaulo.sp.leg.br. Acesso em: 12 jul. 2020.

O que podemos perceber, até este momento, é que os discursos e os textos políticos são “tipicamente escritos em relação à melhor de todas as escolas possíveis, escolas que só existem na imaginação febril de políticos, funcionários públicos e conselheiros e em relação a contextos fantásticos. Esses textos não podem simplesmente ser implementados” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 14), ou seja, urge a necessidade de incorporar neste debate os profissionais que estão atuando nas escolas, a fim de apontarem seus tempos e suas reais necessidades para este retorno.

Este pronunciamento ecoou no SINPEEM em julho de 2020, por meio da “Minuta Protocolo Volta às Aulas”, elaborada, segundo a SME, por profissionais de educação de coordenação das áreas pedagógicas, recursos humanos e profissionais da saúde da Associação Paulista para o Desenvolvimento da Medicina e da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), e que seria debatida em encontros regionais com a participação do Secretário e em reuniões agendadas com os Sindicatos (SINPEEM, 2020).

Junto a esta iniciativa do sindicato, instituiu-se em 16 de junho de 2020, o Comitê Emergencial de Crise da Educação, no âmbito da Comissão de Educação, Cultura e Esportes da Câmara Municipal de São Paulo, como resposta à invisibilidade por parte da Secretaria Municipal de Educação (SME) às demandas da educação, à falta de audiência, de canais de diálogo, de discussão e do atendimento às necessidades instaladas pela crise pandêmica, expondo as difíceis condições, tanto materiais como emocionais que os diretores estavam vivenciando:

A decisão de manter o atendimento nas unidades educacionais, mesmo em regime de plantão, não garantiu o cumprimento do distanciamento social, tão necessário para o controle da epidemia. Sem medidas de assistência social, com política pública de amparo às necessidades básicas ineficazes e com a pressão do patronato, aos poucos se percebe uma exposição das pessoas que, para sobreviver, se arriscam. (SÃO PAULO, 2020c, p. 98)

Tendo em vista as condições reveladas, a SME, em colaboração com a Divisão Pedagógica (DIPED) das Diretorias Regionais de Ensino (DRE) retoma um projeto de formação continuada para diretores da rede municipal de ensino de São Paulo, desenhada e coordenada pela profa. Dra. Luiza Christov desde 2019, que fora interrompido pela pandemia da Covid-19. O referido projeto objetivava desenvolver um processo formativo para diretores das escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental com foco central no acompanhamento do processo de aprendizagem dos estudantes.

Naquele momento, a formação continuada com destaque para os diretores, tornara-se fundamental, especialmente, pelo ritmo acelerado do emprego de novas tecnologias de informação, como também pelas políticas públicas que apontavam para o acolhimento das diversidades econômicas, sociais e culturais dos estudantes.

As questões sociais e culturais que atravessavam a escola passaram a exigir uma reflexão permanente a respeito da nova significação das unidades escolares como centro de formação cidadã e como espaço de cultura e conhecimento em diálogo, tendo a tecnologia como dispositivo de informação que conecta crianças e jovens com a cidade, o país e o mundo.

Entretanto, diante das novas circunstâncias de trabalho nas escolas, o projeto adaptou seu foco, nomeando-o “Diálogos: ações do diretor de escola em tempos de pandemia”.

PROJETO FORMAÇÃO DE DIRETORES

A retomada do projeto Formação de Diretores ocorreu justamente num dos momentos mais conturbados da pandemia. O dado da situação epidemiológica do município no mês de junho apresentava uma elevação constante nos óbitos pela Covid-19, conforme descritos pelo Quadro 2:

Quadro 2 – Covid-19: óbitos acumulados – junho/2020

Município de São Paulo	COVID-19 Confirmados	COVID-19 Suspeitos	Total
4-jun	4.688	4.434	9.122
5-jun	4.770	4.477	9.247
6-jun	4.813	4.497	9.310
7-jun	4.838	4.503	9.341
8-jun	4.945	4.588	9.533
9-jun	5.123	4.642	9.765
10-jun	5.206	4.792	9.998
11-jun	5.252	4.822	10.074

Fonte: SIM/ProAim-SMS-SP, 11 jun. 2020

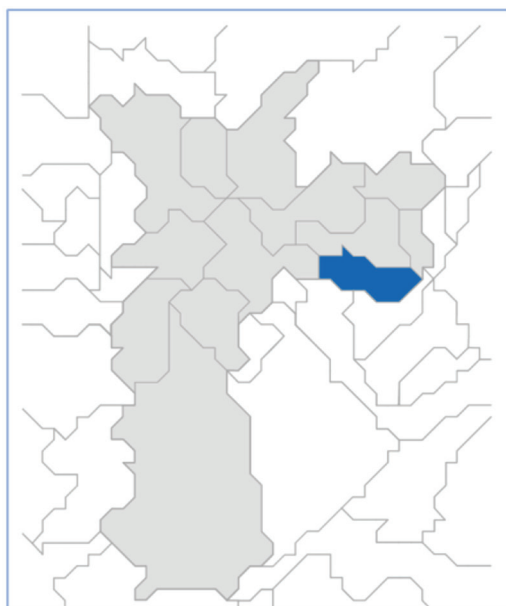
Frente a este cenário, o contexto das escolas municipais também se apresentava conturbado, conforme relato do Comitê Emergencial de Crise da Educação:

Na escola, gestores e o Quadro de Apoio trabalhavam em horário diferenciado, em sistema de rodízio, sem amparo nem materiais e recursos de preservação à vida. Mesmo nessas circunstâncias de abandono, assistiam e assistem à comunidade, munindo-a com informações e prestando atendimento às necessidades, mas assombrados pelo medo do contágio e adoecimento. (SÃO PAULO, 2020c, p. 98)

Considerando estas condições, a formação realizada na DRE São Mateus, ocorreu com diretores de escolas do nível Ensino Fundamental (EF) e Educação Infantil (EI) em períodos distintos de 2 horas, ora pela manhã ora pela tarde, nos meses de junho, agosto e setembro de 2020. A pesquisadora participou como observadora a convite da coordenadora do Projeto bem como das profissionais que atuam na Divisão Pedagógica (DIPED) da DRE São Mateus.

São Mateus é um distrito localizado na zona leste do município brasileiro de São Paulo, a aproximadamente 20 km da região central da cidade. Foi criado pela Lei Estadual nº 4.954, de 27/12/1985⁷, após pedido apresentado à Assembleia Legislativa de São Paulo no ano de 1984⁸. O distrito conta com uma população de aproximadamente 220 mil habitantes.

Figura 1 – Localização DRE São Mateus



Fonte: Organizada pela pesquisadora

Em 2015, a SME realizou concurso público de acesso para Diretor, no qual 16.577 inscritos concorreram a 158 vagas em escolas da DRE São Mateus. Com validade até 15 de abril de 2020, a última chamada dos diretores ocorreu em 12 de junho de 2019. Os dados do site da Secretaria Municipal de Educação revelam que 142 são as escolas diretas desta DRE⁹, distribuídas da seguinte forma:

- 7 Lei nº 4.954, de 27/12/1985. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo.
- 8 Relação dos processos referentes à criação de distritos em 1984 e 1985 na Comissão de Assuntos Municipais (PDF). Diário Oficial do Estado de São Paulo.
- 9 Disponível em: <http://sedin.com.br/new/wp-content/uploads/2016/03/ESCOLAS-DRE-SAO-MATEUS.pdf> Acesso em: 4 abr. 2020.

28 unidades de CEI; 5 unidades de CEU; 5 unidades de CEU CEI; 5 unidades de CEU EMEI; 5 unidades de CEU EMEF; 3 unidades de CIEJA; 43 unidades de EMEI; 47 unidades de EMEF e 1 unidade de EMEFM. Contam também com uma rede parceira com 34 unidades de CEI e 108 unidades de creche particular conveniada.

METODOLOGIA DA FORMAÇÃO DE DIRETORES

A proposta da formação renomeada como “Diálogos: as ações do diretor de escola em tempos de pandemia”, esteve apoiada no princípio metodológico de que os processos formativos devem privilegiar o diálogo, neste caso, especialmente, por vincular as questões vivenciadas pelos diretores a partir da sua própria reflexão a respeito do momento da pandemia.

Por meio desse diálogo, as contribuições do grupo ganham sentido como referências capazes de auxiliar a identificação de problemas a serem superados e de experiências que merecem ser preservadas. O sentido da comunicação nesse processo formativo se deu no enfrentamento coletivo das incertezas/surpresas/crises.

Segundo Christov (2019),

Procedimentos dialógicos de formação colocam em confronto ideias, interesses, desejos, utopias e projetos distintos. O diálogo não implica imediato entendimento e comunicação que flui sem tensões. Ao contrário, dialogar revela conflitos e problemas relacionais que merecem atenção especial no processo formativo. Incluir as relações interpessoais e nosso aparato emocional como conteúdo formativo assume importância cada vez mais crescente, se a abordagem é efetivamente dialógica. (CHRISTOV, 2019, s.p.)

A proposta de formação foi transformada em “encontros” por concentrar-se na compreensão dos sentimentos que os diretores

estavam vivenciando ao narrarem qual estava sendo o seu papel como gestor de conhecimento na escola e como gestor em momentos de crise. Assim, se instalou um processo de acompanhamento dos diretores compreendido como:

o acompanhamento é, antes de tudo, um dispositivo relacional de maior ou menor densidade que visa a paridade, ou seja, a relação de igual reciprocidade na troca e no diálogo, relativizando as modalidades de funcionamento hierárquico unilateral em favor de modalidades colaborativas. (PAUL, 2019, p. 269)

Este acompanhamento proposto nos encontros teve a intenção de acolher os diretores, por meio da escuta, das condições de trabalho que estavam vivenciando na pandemia da Covid-19, e, especialmente pelo que estavam sendo afetados nesse momento, corroborando, assim, a reflexão de Paul (2019, p. 269, grifos do autor): “A preocupação não é apenas com *o que aconteceu*, mas também com a forma que o sujeito da situação *foi afetado pelos acontecimentos*.”

Os dados apresentados neste artigo foram sistematizados por meio do método de observação, especialmente naquele em que a pesquisadora foi “participante total”, quando “[...] O observador não revela ao grupo sua verdadeira identidade de pesquisador nem o propósito do estudo. O que ele busca com isso é tornar-se um membro do grupo para se aproximar o mais possível da ‘perspectiva dos participantes.’” (LÜDKE; ANDRÉ, 2014, p. 33).

Os encontros descritos referem-se aos organizados pela DRE São Mateus, com diretores de escolas do nível Ensino Fundamental (EF) e Educação Infantil (EI), em 12 de junho de 2020, ocorridos no período da manhã com diretores do EF e no período da tarde com diretores da EI, todos realizados por meio da plataforma Teams, da Microsoft, com 2 horas de duração cada. O convite à pesquisadora foi realizado pelas profissionais que atuam na DIPED da DRE São Mateus, com a anuência da coordenadora do Projeto.

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS ENCONTROS

A proposta dos encontros “Diálogos: as ações do diretor de escola em tempos de pandemia” contou com a participação da diretora da DRE São Mateus, de profissionais que atuam na DIPED, no cargo de Assistentes Técnicos de Educação, como também de profissionais que atuam na Coordenadoria Pedagógica (COPEP), órgão ligado diretamente à SME. Em cada encontro, conduzidos pela coordenadora Luiza Christov, pudemos contar com a participação de, aproximadamente, 40 diretores. Antes de iniciar os encontros fui apresentada ao grupo.

Com o objetivo de fazer com que os diretores refletissem a respeito de suas ações neste momento de pandemia, utilizou-se a ferramenta interativa Mentimeter para a construção de uma nuvem de palavras diante das comandas: “Uma palavra de padecimento deste momento”, seguida de “Uma palavra de engrandecimento deste período”. O Quadro 3 sintetiza as três primeiras palavras que se sobressaíram na nuvem de palavras:

Quadro 3 – Resultados da primeira e segunda comandas

Comanda	Encontro da manhã	Encontro da tarde
Uma palavra de padecimento deste momento	Desafio	Insegurança
	Insegurança	Desafio
	Solidão	Medo
Uma palavra de engrandecimento deste período	União	Superação
	Aprendizado	Colaboração
	Colaboração	Resistência

Fonte: Organizado pela pesquisadora

As palavras que mais se repetiram na primeira comanda: *desafio*, *insegurança*, *solidão* e *medo*, revelam o sentimento que quase todos os brasileiros estavam vivendo naquele momento.

O fato de os diretores estarem na “frente de batalha” com as escolas semiabertas para garantir direitos de bebês, crianças, adolescentes, jovens, adultos, dentre eles a alimentação, fez com que o enfrentamento deste desafio gerasse insegurança, medo e solidão, agravado pelo fato de o governo, representado pelo secretário de educação, “não ter apresentado respostas às cobranças relacionadas às alterações na organização estrutural e funcional das escolas para garantir segurança, no intuito de preservar a vida de todos os envolvidos da comunidade escolar.” (SÃO PAULO, 2020c, p. 99).

Na segunda comanda “Uma palavra de Engrandecimento deste período”, as palavras que se destacaram das demais foram: *união*, *aprendizado*, *colaboração*, *superação* e *resistência*.

A interpretação destas palavras partiu da fala de um membro da DRE, a educadora Edna Ribeiro¹⁰, quando destacou que “[...] nos encontros os gestores compartilham os momentos de união, de compartilhamento, que contribui para as aprendizagens. As três palavras união, colaboração e aprendizado já fazem parte das conversas que realizamos.”

Podemos inferir que havia uma conversa instalada na DRE, proporcionada pelo acompanhamento dos profissionais e que contribuiu para esclarecer as angústias e necessidades que os diretores estavam vivenciando naquele momento. Desta forma, identificamos ações coletivas e colaborativas entre os diversos atores – diretores e seus pares da DIPED – na direção de “darem sentido” à política.

A palavra dos gestores representa a palavra principal pois, desde março de 2020, estavam vivenciando situações semelhantes em seus contextos particulares: como as famílias estavam se comunicando com a escola? Como a estrutura física estava sendo organizada? Como estavam “construindo” o protocolo para este retorno às aulas? Quais informações estavam recebendo para se

10 Edna Ribeiro atualmente é Assessora II da SME, setor COPED/DIEFEM e autorizou o uso de seu nome e da transcrição de sua fala.

organizarem? Desta forma, inúmeras eram as demandas da educação que apontavam outras necessidades para o futuro próximo.

Estas palavras também se justificam por descreverem emoções que os diretores estavam vivenciando com as mudanças que a pandemia passou a exigir. Conforme nos diz Hargreaves (2002, p. 131) que, mesmo estudando professores ao analisar o trabalho emocional da mudança, podemos interpretá-lo para a vivência dos diretores de escola neste período:

A mudança educacional requer mais do que esforço e domínio técnico e intelectual; não depende somente do fato de exercitar conhecimentos, habilidades e capacidades visando a solucionar problemas. A mudança educacional também é um trabalho emocional que utiliza e afeta uma vasta rede de relacionamentos humanos importantes e significativos, os quais compõem o trabalho das escolas.

Posto este debate, uma terceira e quarta comandas foram lançadas, para que os diretores registrassem uma palavra na ferramenta Mentimeter: “O que eu não quero na volta” e “O que eu quero na volta”. O Quadro 4 representa as três primeiras palavras das comandas que mais se destacaram:

Quadro 4 – Resultados da terceira e quarta comandas

Comanda	Encontro da manhã	Encontro da tarde
O que eu não quero na volta	Desunião	Insegurança
	Retroceder	Egoísmo
	Indiferença	Indiferença
O que eu quero na volta	Empatia	Fortalecimento
	Respeito	Sensibilidade de todos
	Segurança	Empatia

Fonte: Organizado pela pesquisadora

Ao refletirem a respeito das palavras da primeira comanda, o diretor Marcelo (grupo da manhã) reforçou que a escola deve ressaltar as potencialidades que tem e não sabia, como a exploração de seu espaço, a interdisciplinaridade e a relação com a comunidade, no sentido de unir os esforços coletivos para o enfrentamento da situação. Esta interpretação tem encontro com a afirmação de Ball, Maguire e Braun (2016, p. 14) de que o determinante da lei, neste caso o retorno às aulas, requer uma tradução da norma legal, “para a ação – colocados ‘em prática’ – em relação à história e ao contexto, com os recursos disponíveis.”

Isto posto, os diretores pareciam compreender que, ao estarem se preparando para um possível retorno, vivenciavam um processo de aprendizado, que não deveria ser pensado somente na sua especificidade, mas sim pela consciência de que fazem parte de uma rede, em que o egoísmo e a indiferença não devem prevalecer. Desta forma, as informações seguras trazidas pela ciência, por parte da Secretaria Municipal de Saúde, visto como órgão mais próximo das escolas, sustentariam a segurança para o retorno, conforme posto no documento do Comitê Emergencial de Crise da Educação:

Em dado momento, o Comitê questionou a preferência de SME por consultar somente a Associação Paulista para o Desenvolvimento da Medicina (SPDM) e a Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) sobre as possíveis orientações para minuta de protocolo do retorno às aulas, em detrimento da própria Secretaria Municipal de Saúde, já que a Coordenadoria de Vigilância em Saúde (Covisa) apontava para o perigo de um retorno fora da fase verde/azul, que poderia significar maior segurança. (SÃO PAULO, 2020c, p. 99)

A maneira como os diretores se sentiram frente a uma situação incomum implicou um novo formato de formação, concebido num acompanhamento das dúvidas e incertezas e no acolhimento das inseguranças trazidas pelo momento, conforme a fala de uma

profissional da DIPED: “A preparação dos encontros é para o acolhimento. Valorizar os espaços que a situação apresentou. Valorizar os momentos que estão sendo ricos pela reflexão coletiva, pela possibilidade de falarmos a respeito.”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao pretendermos analisar como as diretrizes referentes ao enfrentamento da pandemia da Covid-19, elaboradas pelo governo federal e pelo município de São Paulo, afetaram a vida profissional dos diretores de escola da Diretoria Regional de Ensino São Mateus (DRE São Mateus), pertencente à Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME), descrevemos uma formação de diretores de escola da DRE São Mateus com o propósito de investigar como os diretores interpretaram as dificuldades e expectativas diante deste novo contexto, tendo como referência as normativas legais que passaram a orientar as ações que deveriam ser desenvolvidas nas escolas.

Acompanhar os gestores neste contexto implicou criar um espaço de acolhimento que considerou a troca de experiências, por meio de palavras, a fim de permitir a eles a elaboração de uma situação particular. Ao tomarmos este momento enquanto experiência, pode-se considerar a “possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque [...]”, conforme nos diz Bondía (2002, p. 24). Para isso, foi necessário criar situações em que os diretores aqui abordados, pudessem parar e olhar mais longe, escutar o outro e a si mesmos e aprender a “cultivar a arte do encontro” como destaca o mesmo autor:

requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, sus-

pendar a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

O enfrentamento pessoal e profissional da situação posta pela pandemia da Covid-19, agregada à forma “dominantemente racional e sem emoção” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 17) de como o poder público encaminhou suas diretrizes, baseados nas orientações internacionais, excluindo um olhar mais particularizado aos nossos diferentes contextos educacionais, fez com que os diretores de escolas se sentissem inseguros e com medo. Entretanto, os encontros proporcionados pela DRE São Mateus, aqui relatados, proporcionaram a eles um espaço de fala, na qual puderam expor seus sentimentos, exemplificados nesses depoimentos: “As palavras têm gente e todas elas cabem na DRE”; “Esse é um momento sensível para a escuta”; “O encontro foi uma hora de tranquilidade, trouxe equilíbrio, demos um passo à frente”, ou mesmo, “Temos que admitir o medo para não ficarmos parados, para pedir ajuda pois estamos petrificados. Temos que ter coragem”.

Assim, a ação proposta revelou uma formação baseada em um trabalho coletivo e colaborativo construído, principalmente, na interação e na inter-relação entre os diversos atores. O compartilhamento das emoções vivenciadas possibilitou a superação do estresse que a política de retorno às aulas estava causando (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016), o que nos remete à necessidade de um planejamento compartilhado, responsável e consciente diante das inúmeras dificuldades que os gestores de escola vivenciam, como meio de qualificarmos cada vez mais os encontros formativos com diretores de escola.

REFERÊNCIAS

BALL, S.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem políticas: atuação em escolas secundárias**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educação**, n. 19, jan./fev./mar./abr. 2002.

BRASIL. **Portaria nº 188**, de 3 de fevereiro de 2020. Declara Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN) em decorrência da infecção humana pelo novo coronavírus (2019-nCov). Brasília: Ministério da Saúde. 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Portaria/Portaria-188-20-ms.htm. Acesso em: 12 jul. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.719**, de 6 de fevereiro de 2020. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-13.979-de-6-de-fevereiro-de-2020-242078735>. Acesso em: 12 jul. 2021.

CHRISTOV, L. H. da S. **Proposta – Formação continuada de diretores da rede municipal de São Paulo**. SME, 2019.

HARGREAVES, A. O trabalho emocional da mudança. *In*: HARGREAVES, A. *et al.* **Aprendendo a mudar: o ensino para além dos conteúdos e da padronização**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. Rio de Janeiro: E.P.U., 2014.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 10 jun. 2021.

PAUL, M. Acompanhamento. *In*: DELORY-MOMBERGER, C. (org.). **Vocabulaire des histories de vie et de la recherche biographique**. Tradução Denise da Veiga Alves. Toulouse: Éditions Érès, 2019. p. 269-274.

SÃO PAULO. **Ato da Mesa nº 1461/20**. Diário Oficial da Cidade de São Paulo. Ano 65, n. XX, p. 98, 2020, 13 mar. 2020.

SÃO PAULO. **Decreto nº 59.283**, de 16 de março de 2020. Declara situação de emergência no Município de São Paulo e define outras medidas para o enfrentamento da pandemia decorrente do coronavírus. Diário Oficial da Cidade de São Paulo. Ano 65, n. 51, 17 mar. 2020a. Disponível em: <http://www.docidadesp.imprensaoficial.com.br/NavegaEdicao.aspx?Cli>

pID=648d3631c23fe44687e64edf95db8dca&PalavraChave=Covid-19. Acesso em: 12 jun. 2021.

SÃO PAULO. 11ª **Tribuna Livre**. Diário Oficial da Cidade de São Paulo. Ano 65, n. 98, 17 maio 2020b.

SÃO PAULO. **Comitê Emergencial de Crise da Educação**. Diário Oficial da Cidade de São Paulo. Ano 65, n. 168, p. 98-99, 3 de setembro de 2020c. Disponível em: <http://www.docidadesp.imprensaoficial.com.br/NavegaEdicao.aspx?ClipID=ea9381ca629cccb7edf4bd6ed8380e0b&PalavraChave=16%u00aa+reuni%u00e3o+Ordin%u00e9ria>. Acesso em: 12 jun. 2021.

SINDICATO DOS PROFISSIONAIS EM EDUCAÇÃO NO ENSINO MUNICIPAL DE SÃO PAULO. **Propostas do SINPEEM para a educação durante e pós-pandemia**. 13 jul. 2020. Disponível em: https://www.sinpeem.com.br/lermais_materias.php?cd_materias=12764&codant=312&hl=Retorno+%C3%A0s+aulas+presenciais&cd_secao=82&busca=1#12764. Acesso em: 15 jul. 2021.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. Severe acute respiratory syndrome (SARS). Disponível em: <https://www.who.int/csr/sars/en/>. Acesso em: 12 jul. 2021.

CAPÍTULO 3

QUESTÕES DE GÊNERO NOS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA: O QUE PENSAM ESTUDANTES DE PEDAGOGIA SOBRE ESSE TEMA?

Larissa Esteves Bertaglia
PUC-SP

Vera Maria Nigro de Souza Placco
PUC-SP

INTRODUÇÃO

O presente artigo é resultado da dissertação realizada para o mestrado no programa de pós-graduados em Educação: Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), defendida em 2020.

O tema responsável pelo desenvolvimento dessa pesquisa despertou nosso interesse ainda na graduação, através da realização dos estágios obrigatórios de observação na educação infantil (no ano de 2014-2015). Nesses estágios, episódios que reforçavam os estereótipos masculinos e femininos, por meio de direcionamentos e restrições nas brincadeiras, nos modos de comportamento, fala e ações das crianças, infelizmente, não eram raros.

Através dessas experiências, a construção do trabalho foi ocorrendo, até que formulamos a pergunta: Questões de gênero nos anos iniciais da educação básica: o que pensam estudantes de

pedagogia sobre esse tema? A partir disso, chegamos ao objetivo geral da dissertação – “compreender como os estagiários do curso de pedagogia percebem as questões de gênero, nos anos iniciais da educação básica, na formação das crianças, e quais concepções esses estudantes possuem sobre as questões de gênero” (BERTAGLIA, 2020, p. 12).

A partir desse objetivo geral, elencamos alguns objetivos específicos que nos auxiliariam na resposta da pergunta principal dessa pesquisa:

- 1) identificar o que os estagiários de pedagogia compreendem pela palavra gênero; 2) identificar que comportamentos dos professores os estagiários percebem como indicadores de uma concepção de gênero; e 3) identificar se eles percebem diferentes comportamentos das professoras em relação a brincadeiras infantis. (BERTAGLIA, 2020, p. 13)

Partimos da hipótese de que os diferentes grupos sociais – família, amigos, religiosos, políticos, entre outros – auxiliam, de forma positiva ou não, na construção e revalidação das concepções que os sujeitos apresentam perante a definição do conceito de gênero (BERTAGLIA, 2020).

CONCEITO DE GÊNERO, SUA ORIGEM E SUA INTERPRETAÇÃO NA EDUCAÇÃO

A palavra gênero tem se mostrado cada vez mais presente em nosso cotidiano e tem circulado pelos mais diversos grupos sociais. Alguns deles, como grupos religiosos, bancadas políticas, escolas, famílias, podemos caracterizá-los como a parcela da população a qual é nomeada ou muitas vezes se autodenomina “conservadora” ou “tradicional”, e que, frequentemente, tem prestado um enorme desserviço quanto ao verdadeiro significado desse conceito – o gênero.

O conceito de gênero tem sido diferenciado do conceito de sexualidade, ao qual atrelou-se durante muito tempo. Apenas em 1968, o médico e autor Robert Stoler torna-se um dos precursores a relatar que o sexo se refere a fatores anatômicos biológicos, ou seja, ao órgão sexual que distingue de forma biológica homens e mulheres. Já o gênero refere-se a fatores culturais que consolidam/caracterizam o que deve ser direcionado a homens e mulheres, nas mais variadas instâncias sociais.

Diversos autores dissertaram sobre o tema e, ainda que tenham teorias diferentes acerca do conceito de gênero, pode-se dizer que a maior parte deles refere-se ao mesmo ser constituído socialmente. Esses autores mostram que fatores culturais, religiosos, familiares, políticos, influenciam positivamente ou não na construção de nossa identidade e, portanto, em nossa identidade de gênero.

O movimento feminista foi um dos grandes aliados na conceitualização, separação e expansão dos termos *gênero* e *sexo*, bem como na disseminação destes. As décadas de 1950 e 1960 são marcadas por revoluções causadas por esse movimento, que é caracterizado por dois períodos: o primeiro – referente ao movimento sufragista (direito das mulheres ao voto) e outras exigências; e no segundo período, as mulheres reivindicam os direitos à escrita, à pesquisa, e à ocupação de espaços sociais.

Os estudos científicos femininos foram questionados pelos homens, que desconsideravam os mesmos, alegando que esses não eram suficientemente “neutros”. Com essas reivindicações, a luta de outros movimentos sociais, como o (LGBTQIA+¹) e outros grupos considerados minorias – os quais reivindicavam seus direitos perante a lei – ganharam maior visibilidade, durante o segundo período do feminismo.

1 LGBTQIA+: sigla que corresponde à orientação sexual lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travestis, queer, intersexo e assexuais. O conceito de gênero também abarca o movimento LGBTQIA+. Entendemos a especificidade desse tema e reiteramos que nesse trabalho mencionaremos os padrões de heterossexualidade e homossexualidade. Contudo, não será possível contemplar, de forma aprofundada, aspectos importantes que esse tal assunto requer.

A expansão do movimento feminista tinha o intuito de derrubar teorias que apresentavam que, de acordo com fatores biológicos, os homens são considerados naturalmente poderosos e mais persuasivos, e as mulheres, obedientes e passivas.

Após esse movimento, as mulheres passam a ocupar novos espaços no mercado de trabalho, mas esses espaços ainda são marcados como apoio aos homens; por exemplo, enfermeiras, secretárias, entre outros, são profissões em que as mulheres ainda não são vistas como protagonistas (LOURO, 2003).

Para melhor compreensão sobre o conceito de gênero, outro aspecto que deve ser mencionado, refere-se ao uso e mobilidade nos espaços público e privado, historicamente. É possível dizer que o espaço público sempre foi prioritário e determinado socialmente, de forma mais condescendente, aos homens. A eles cabia, e ainda cabe, o livre acesso, a qualquer hora ou lugar, o que não acontecia com as mulheres, que eram proibidas de frequentar determinados espaços, não deveriam andar desacompanhadas e a elas o direito de circular pela cidade, à noite, também era negado, pois eram consideradas como pertencentes aos homens, que, com elas, poderiam fazer o quisessem (PERROT, 1998).

De acordo com Perrot (1998) a noite demonstrava-se tão perigosa que, por exemplo, aquelas que trabalhavam em oficinas de costura, quando a demanda de trabalho era muito densa e excedia o horário regular, se não tivessem alguém para buscá-las, optavam por dormir nesse ambiente de péssimas condições. Em decorrência disso, muitas mulheres desenvolveram doenças, como a pneumonia, que, inclusive, muitas vezes, acabava se desdobrando em morte. Dentre as causas para o medo de saírem sozinhas à noite, estava a possibilidade de roubo e, mais ainda, de serem violentadas sexualmente.

Além disso, as mulheres tinham que seguir regras sociais no espaço público, como não andar com os cabelos descobertos, tendo em vista o grande poder de sensualidade a eles atribuídos.

Esse aspecto era visto como regra para as diversas faixas etárias e classes sociais. Geralmente, as mulheres com maior poder aquisitivo valiam-se de chapéus, ao se apresentarem nesse espaço, enquanto as menos favorecidas economicamente utilizavam lenços.

A liberdade exercida pelas mulheres nesse espaço era formada por diversos fatores. A idade era um deles, pois, quanto mais nova a mulher era, mais chamava a atenção masculina e com isso, sua liberdade era mais reduzida por sua família. As mais velhas, por sua vez, valiam-se justamente do contrário, pois ficavam menos atraentes e não despertavam a cobiça dos homens, o que acabava lhes possibilitando transitar socialmente, com maior tranquilidade.

O status econômico também aparece como um fator relevante, pois, quanto maior o poder aquisitivo, maior a restrição e os cuidados ao aparecer em espaços públicos.

Por fim, um último aspecto a ser mencionado, igualmente importante para definir a liberdade de uma mulher, era o estado civil. Mulheres casadas desfrutavam de um pouco mais de liberdade do que as solteiras, pois já tinham assumido um compromisso e as viúvas acabavam usufruindo ainda mais, tendo em vista que não atraíam muitos olhares masculinos.

As mulheres eram consideradas as “donas” do espaço privado. Nesse espaço, ela contava com seu momento de autoridade, cuidando dos aspectos domésticos, dos filhos e do marido. Tratava-se do lugar onde elas poderiam exercer sua vontade, ainda que sob ressalvas, levando em consideração que, até mesmo nesse ambiente, o homem exercia poder sobre a família, pois contribuía financeiramente, devido ao trabalho remunerado que exercia fora desse ambiente.

De acordo com Freitas (2011), a autora Gayle Rubin foi uma das responsáveis pela divulgação/formação do conceito de gênero de forma sociocultural, que aponta, em seu trabalho: *The traffic in women: notes on the “political economy” of sex* (O tráfico de mulheres: notas sobre a “economia política” do sexo), as questões associa-

das à subordinação por parte das mulheres e que estão altamente atribuídas à sociedade.

Alós (2011) aponta ainda que o gênero está relacionado ao feminino e masculino e as regras colocadas socialmente a que cada um deve se submeter. Dentro desse preceito, a relação heterossexual é colocada como “normal” e qualquer pessoa que “fuja à regra” tem sua identidade questionada e enfrenta dificuldades perante os diversos grupos sociais.

Todas essas definições nos reafirmam a compreensão de que o gênero se refere à constituição da identidade de homens e mulheres e o que está muito além da caracterização dos mesmos, por aspectos meramente biológicos, que diz respeito ao conceito de sexo e não de gênero.

A construção do conceito de gênero ocorre, na escola, por meio da relação professores e alunos. É preciso, assim, iniciar essa discussão apontando como são selecionados e tratados os conteúdos que são ministrados na escola. O ensino está associado aos saberes que são selecionados por determinadas culturas como mais relevantes e, sendo assim, que devem ser transmitidos para cada geração, pelas relações pedagógicas, sociais e interpessoais de professores e alunos.

Nessa perspectiva, podemos apontar que a grande maioria dos conteúdos apresentados pela escola reporta-se a marcos históricos vivenciados, realizados ou criados por homens, e que, quanto aos relacionados à questão do gênero, há um esforço social atual para que as mulheres que fizeram parte da história e contribuíram em diversos aspectos, inclusive científicos, também sejam lembradas.

Outro ponto a ser destacado é que o ensino, no Brasil, inicialmente, era controlado por homens, ou seja, a educação foi, por muito tempo, predominantemente masculina, desde quem ministrava as aulas, ou seja, o professor, até quanto aos conteúdos selecionados e ensinados (LOURO, 2003).

Além disso, as mulheres não usufruíam o mesmo tipo de educação que os homens, pois estudavam para saber o básico: ler e escrever e, principalmente, para saber executar trabalhos manuais, dentre eles, costura, pintura e demais atividades que pudessem prepará-las para ser uma esposa e mãe exemplar.

Somente com o desenvolvimento da indústria e maior demanda de imigrantes, as mulheres puderam começar a ministrar aulas. Nesse aspecto, tendo em vista a dificuldade enfrentada por elas para trabalhar fora do espaço doméstico, o trabalho ideal seria aquele que [ela pudesse exercer em tempo parcial e que remetesse às funções exercidas no lar – no caso, o magistério.] não corrigir; o correto é no plural: QUE ELAS PUDESSEM...

Vale ressaltar que o trabalho fora do ambiente doméstico não era destinado às mulheres casadas. Quem assumia o cargo de professora, geralmente, eram mulheres órfãs, viúvas ou que, por alguma razão, não tinham se casado – tendo em vista que, durante muito tempo, mulheres que não tivessem formado uma família, por meio do matrimônio, eram julgadas socialmente (LOURO, 2003).

Contudo, as mulheres que se direcionavam ao magistério gozavam de mais liberdade, até mesmo financeira, pois, na maioria das vezes, elas eram as responsáveis pela administração de seu salário. O mesmo não ocorria com as mulheres casadas, que, mesmo que tivessem grande poder aquisitivo, tinham esse poder sendo controlado pelo marido.

Podemos perceber, perante esse histórico, que a escola sempre foi mantenedora das regras sociais.

Durante um período, a escola era frequentada por um público específico – os mais ricos. Assim, zelava-se para que as pessoas fossem “marcadas” pela instituição e suas normas. O controle corporal de meninos e meninas, as regras sociais, dentre outros fatores, indicavam as pessoas que tiveram acesso à educação e ainda cuidava para que meninas e meninos estivessem sempre separados, o que não deixava espaço para salas “mistas”.

O cuidado com os corpos nos diversos espaços escolares mostra que a escola, assim como os demais grupos sociais, direciona brincadeiras, gestos, tom de voz e outras regras impostas que meninos e meninas devem seguir para que possam se encaixar nos padrões sociais, ficando claro que os mesmos serão corrigidos sempre que apresentarem um comportamento considerado “desviante”.

As meninas devem ser mais quietas; ao falarem, devem usar um tom de voz mais baixo, serem sempre educadas, prestar atenção aos seus gestos, não fazer movimentos muito rápidos. Nesse sentido, um adjetivo para a menina seria sutileza. Já o menino deve apresentar-se de forma totalmente contrária; deve ser forte, falar utilizando um tom de voz mais alto, não é questionado quanto ao controle sobre seus movimentos e gestos; ao contrário, deve ser expansivo e, muitas vezes, até mesmo a falta de educação e agressividade são atribuídas socialmente ao seu gênero. As brincadeiras e brinquedos são previamente e socialmente definidos como ‘de menina’ ou ‘de menino’, assim como seus comportamentos.

Nesse contexto, outro ponto que deve ser destacado refere-se a quando os meninos apresentam alguma atitude ou comportamento considerado feminino. Nesse caso, os mesmos são sempre corrigidos, visando com que busquem ter um comportamento mais masculino, sinônimo de força e poder e assim perpetua-se a ideia de que ‘ser menina’ está atrelado a ser submissa, frágil e dependente. (TOLEDO, 2018) O mesmo acontece quando é a menina que apresenta um comportamento considerado masculino, e que será igualmente corrigida, para que seja mais feminina.

Segundo Louro (2003) e Vianna e Finco (2009), muitos professores ainda se valem de aspectos biológicos para justificar erros e acertos de meninos e meninas, sejam eles na prática de esportes, nas diferenças de comportamento ou até mesmo no que refere a habilidades cognitivas, concepção inaceitável para essas autoras, a qual também endossamos.

Acreditamos que o processo de identidade de meninos e meninas inicia-se muito cedo, desde o momento em que os pais descobrem e preparam a chegada de um bebê, até o convívio com a família e os demais grupos sociais, que vão adequando a criança aos costumes, regras e valores da sociedade e esses são ressignificados por ela ao longo da vida. Neste artigo, consideramos o grupo social da escola e sua influência nessa construção identitária de gênero.

METODOLOGIA DA PESQUISA

A presente pesquisa, de cunho qualitativo, que tem como objetivo principal: “compreender como os estagiários do curso de pedagogia percebem as questões de gênero, nos anos iniciais da educação básica e quais concepções esses estudantes possuem sobre as questões de gênero” (BERTAGLIA, 2020, p. 12), foi realizada por meio da metodologia Grupo de Discussão². Tal metodologia associa-se a pesquisas que visam compreender as diferentes fases de um fenômeno e de que maneira as pessoas constroem e expõem suas concepções sobre o mesmo (BODGAN; BIKLEN, 1994).

Visando alcançar os objetivos a que tal pesquisa se propõe, alguns critérios foram adotados para a inclusão ou exclusão de participantes. Foram incluídas pessoas que estavam cursando pedagogia, que já tivessem realizado algum dos estágios obrigatórios na educação infantil ou no ensino fundamental I, e que fossem alunos ou alunas de universidades públicas ou particulares.

Dessa maneira, foram excluídas pessoas que já tinham concluído o curso, que ainda não tinham realizado os estágios obrigatórios ou que já lecionavam, mesmo estando cursando a graduação.

As participantes foram selecionadas através de recomendações. O contato se deu exclusivamente de forma on-line, tendo em vista o contexto de pandemia (Covid-19), que inviabilizou o encontro presencial. Após o período de seleção, tínhamos o apoio

2 Dois pesquisadores participaram, auxiliando a mediadora – Prof. Dr. Rafael Conde Barbosa e Profª. Ma. Laura Natália Coelho Espósito.

de sete participantes (todas mulheres), de diferentes municípios de São Paulo, e todas de universidades particulares.

Para a realização da pesquisa, duas plataformas foram essenciais: Google Formulários e Skype. A primeira foi responsável por coletar informações referentes ao perfil das participantes e contou com perguntas como: nome (fictício), idade (entre 18 e 46 anos), semestre em que se encontravam na graduação (do terceiro ao sétimo), religião (uma espírita – kardecista, uma evangélica, duas declararam não se identificar com nenhuma religião e três, católicas). Além disso, no início do preenchimento do Google Formulário, constava a autorização para a participação na pesquisa, tendo em vista que a aceitação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido³ era primordial.

Após todas as participantes preencherem o referido formulário, conversamos sobre a melhor plataforma para realizar o encontro com o grupo de discussão e o Skype foi o escolhido. A chamada de vídeo foi realizada no dia 17/04/2020, na parte da tarde.

Durante o encontro, contamos com três pontos essenciais que caracterizam um grupo de discussão: 1) Aquecimento – refere-se à apresentação inicial das participantes, da moderadora e dos pesquisadores (nome, idade, faculdade, cursos, entre outros) e, ainda, a retomada do tema da pesquisa que originou a constituição do grupo; 2) Desenvolvimento – observar como as participantes entendem o conceito de gênero e as experiências que tiveram nos estágios e 3) Finalização – nessa etapa, buscamos deixar em aberto para que as participantes pudessem contar experiências relacionadas ao gênero, mas que não ocorreram necessariamente na escola, ou comentarem/pontuarem algo que não foi colocado, durante o desenvolvimento do grupo.

Um ponto que deve ser destacado, e que constitui o grupo de discussão, diz respeito ao papel do moderador. O moderador

3 A presente pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética, por meio da Plataforma Brasil, com o número de registro CAAE: 31884920.4.0000.5482.

é responsável por conduzir o grupo, fazendo as intervenções necessárias quando os participantes fogem do tema, ou para ter mais informações sobre determinado assunto apresentado por ele mesmo ou por algum dos participantes. O indivíduo designado para a função de moderador deve fazer a menor interferência ou indução possível quanto às respostas dos participantes.

Além disso, é válido pontuar que o moderador pode e deve ter um material de apoio (com anotações sobre o que se pretende desenvolver com o grupo). No entanto, estas anotações não devem tolher a espontaneidade da discussão, mas devem auxiliar/facilitar o modo como ele conduzirá o grupo, visando obter as respostas que procura (MEINERZ, 2011; GODOI, 2015).

Após a finalização do grupo de discussão, sua gravação em áudio foi transcrita e realizada a leitura de todo o material (que resultou em mais de trinta e cinco páginas). Inúmeras leituras e processos, como: criação de quadros, aplicação de diferentes cores, destacando diferentes informações do texto, entre outras estratégias, foram utilizadas para que fosse possível identificar e construir categorias que viabilizassem agrupamentos dos dados e, conseqüentemente, auxiliassem na análise das falas das participantes, que será apresentada a seguir.

ANÁLISE DE DADOS

Após a realização do grupo de discussão e a organização dos dados obtidos, iniciamos a análise de dados. Dentro dessa análise e depois de várias reorganizações das informações, foram criadas duas categorias: 1) Conceito de gênero na perspectiva das participantes e 2) Construção do Gênero e Experiências, que serão detalhadas a seguir.

Categoria 1 – Conceito de Gênero na Perspectiva das Participantes

Nomeamos a categoria em questão, agregando a ela falas das participantes que ilustram os elementos que constituíam a concepção de cada uma das participantes sobre o conceito de gênero e, a partir dessas informações, inferindo como o grupo se relaciona com o mesmo.

Algumas falas apontadas, como as que serão apresentadas a seguir (Janete e Paula), apresentam informações que demonstram falta de conhecimento na utilização de termos corretos ou mesmo uma interpretação equivocada, no que se refere ao conceito de gênero

Eu entendo gênero como uma opção, é [o] que a pessoa escolhe sexualmente, [...] a opção que ela quer [...].
(Janete)

[ao pensar em gênero, me] vêm questões ligadas a opção sexual [...] Desinformação, preconceito... militância, é... liberdade e, ao mesmo tempo, aprisionamento [...].
(Paula)

Ao utilizar a palavra “opção”, entendemos que as participantes expressam um conceito de gênero pautado na norma heterossexual, considerada como padrão, e que pessoas que se relacionam fora dessa norma, fazem isso por escolha, o que não representa a realidade.

Esse termo foi utilizado e ainda hoje é veiculado de forma equivocada para essa questão. De acordo com Toledo (2018), o termo adequado – orientação sexual – teve sua divulgação desde a década de 1980, ou seja, um período de quarenta anos, e a comunidade LGBTTTQIA+ ainda se depara com pessoas que utilizam o termo “opção”.

A isso atribuímos diversos fatores, como: pessoas que desconhecem o termo correto e outras que realmente acham que a sexualidade dessas pessoas é uma opção, ou seja, fatores que com-

preendem desde a falta de informação até a ausência de interesse pelo tema, ou mesmo o preconceito em relação a essa comunidade.

As participantes Camila e Eduarda também apresentam aspectos que levam a compreensão do conceito de gênero, relacionado a identidade e aos grupos sociais:

[o gênero é] uma identidade que a pessoa toma para si. (Camila)

[o gênero é] uma definição que parte tanto da pessoa, como das outras. (Eduarda)

A participante Camila expõe que o gênero é um fator em que uma pessoa pode escolher sua identidade, como se a mesma fosse algo acabado. Entendemos que a identidade é construída no social e pelo social, ou seja, a família, os amigos, a igreja, a escola, entre outros dos diversos grupos aos quais pertencemos socialmente, nos auxiliam, diretamente ou não, na constituição e ressignificação da mesma. Com isso, podemos ponderar que estamos em um processo constante de transformação, desde o nascimento até o final da vida, não chegando, portanto, ao final desse processo dinâmico.

A fala de Eduarda também inclui a importância dos grupos sociais, quando a mesma diz que a definição depende da própria pessoa e das outras. Essas outras pessoas são responsáveis por nos direcionarem fisicamente sobre posturas socialmente adequadas para homens e mulheres – como cada um deve se comportar, em determinados lugares, como se vestir, como falar, ou seja, obedecer a regras sociais que foram estabelecidas por uma determinada cultura (PERROT, 1998).

Além disso, os grupos sociais acabam formando nossa concepção, tendo em vista que, na maior parte das vezes, eles são compostos por pessoas próximas a nós, que respeitamos, admiramos e gostamos. Com isso, passamos, aos poucos, a validar a opinião dessas pessoas, aceitando-as, e somente depois de maiores e varia-

das experiências é que conseguimos ressignificar essa concepção, agregando outras informações a ela.

Duas falas apresentam aspectos diferentes das anteriores e trazem mais elementos para a compreensão do conceito de gênero:

[...] eu acho que gênero [...] é uma forma muito ampla [...] eu acho que gênero são pessoas e na hora que você falou gênero, eu já pensei, são pessoas, independente da orientação sexual [...] o que eu acredito é que, independentemente de como a gente veja o outro, o mais importante é como você se vê e você é uma pessoa, você é um ser humano [...]. (Ana)

É... acho que tudo [o] que as meninas falaram até agora é mais ou menos o que eu penso [...] pode haver pessoas que pensam como rótulos, como sexualidade, mas, no foco da escola, na educação infantil, acho que vai muito com o que a Ana disse, independente do gênero, são as pessoas. É tratar com singularidade, independente do rótulo que a sociedade vai atribuir para aquela pessoa [...]. (Adriana)

A primeira observação, referente à fala de Ana, está associada ao fato de que ela foi a única participante que utilizou o termo aceito atualmente como o correto, para ser utilizado socialmente em sua definição – a “orientação sexual” –, além de valorizar a pessoa, o ser humano.

Na segunda fala, Adriana também é a única que expõe sobre a escola e a educação infantil. Nesse contexto, ela refere-se à importância de olhar para as pessoas, de compreender como elas são, do que elas precisam e entender que cada pessoa é singular, o que vai ao encontro da concepção de Ana.

Podemos observar que Adriana entende a sociedade como preconceituosa, e que pode ser muito dura com as pessoas que são diferentes do que ela rotula como “normal”. Em diferentes esferas,

que vão desde pessoas que se apresentam com roupas diferentes das utilizadas socialmente até pessoas que não se identificam com a norma heterossexual, os grupos sociais atuam rotulando as mesmas, de modo que se sintam como se estivessem fazendo algo errado, fora do padrão (TOLEDO, 2018).

Voltando à fala de Ana, a mesma demonstra ter uma concepção nitidamente diferente da apresentada anteriormente por Eduarda: “[o gênero é] uma definição que parte tanto da pessoa, como das outras.”, pois Ana expõe que: “[...] independentemente de como a gente veja o outro, o mais importante é como você se vê [...]”. Nessa perspectiva, entendemos que Ana valoriza mais o sentir-se bem com ela mesma, e o que pensamos dos outros ou o que eles pensam de nós, não é relevante. Já Eduarda demonstra levar seriamente em consideração o que as outras pessoas pensam, o que pode gerar, no entanto, frustrações e decepções, às pessoas cuja orientação sexual não obedeça às normas sociais hegemônicas vigentes. Embora nossa identidade seja forjada nas relações sociais, estas devem ser postas em perspectiva, para que a sociedade não se torne opressora daquilo que o indivíduo é.

As falas apresentadas nesta categoria, pelas participantes, levam a entender que a heterossexualidade é um fator que a maioria delas considera compor o conceito de gênero, de modo natural e até mesmo compulsório, enquanto a homossexualidade seria um fator de opção ou escolha por parte do sujeito. Observamos ainda que as mesmas não se estenderam em suas concepções e mostraram-se, inicialmente, um pouco incomodadas com o tema, o que pode indicar, devido às breves respostas, a falta de elementos que constituem uma resposta mais clara em relação à definição desse conceito.

Categoria 2 – Construção do Gênero e Experiências

Tal categoria foi constituída por experiências relatadas pelas participantes, vivenciadas no ambiente escolar ou fora dele. Alguns

relatos mostram a existência de barreiras entre os gêneros e outros, como essas podem ser quebradas.

A primeira fala relata uma experiência vivida na escola, em que um pai não queria que seu filho brincasse com “brinquedos de menina” e fazia “visitas surpresas” à escola, visando saber se a mesma estava agindo da maneira que ele queria:

[...] havia um menininho de três, quatro anos [...]. Em casa, ele queria brincar com os brinquedos da irmã e aí os pais dele fizeram recomendação para o colégio que não era para deixá-lo brincar com os chamados “brinquedos de meninas” na escola, de forma alguma e aí... houve situações em que o pai chegou à escola de surpresa. Todo mundo imaginou que era para ver se estavam mesmo seguindo as recomendações [...].
(Adriana)

Nesse exemplo, podemos observar o receio do pai quanto ao filho se interessar por brinquedos ou brincadeiras considerados apropriados para o sexo oposto. Essa concepção que o mesmo apresenta estabelece nitidamente diferenças entre comportamentos de meninos e meninas. Ele parece acreditar que, se seu filho tiver contato com esses brinquedos, ele será mais frágil, fraco, não terá liderança, e nem as características “típicas” do sexo masculino (LOURO, 2003).

Inferimos que a filha (que não está envolvida no relato, mas que é citada) também deve sofrer com a pressão feita pelo pai, tendo em vista que a mesma deve ter contato apenas com brinquedos preferencialmente voltados para meninas, tendo suas atitudes, gestos e falas controlados para corresponder com as expectativas sociais referentes ao seu gênero.

Podemos dizer ainda que, devido ao receio que o pai apresenta de que o filho se “desvie da norma padrão”, ele busca apoio na escola, visando que a mesma assegure que suas expectativas sejam

atendidas, pois a escola, nesse caso, é vista como um dos grupos sociais que pode favorecer essa demanda.

Outro episódio, relatado por Janete, é totalmente contrário ao anterior:

Eu tive duas experiências com isso, né... na educação infantil, escola particular, e uma na escola pública, onde eu estou como estagiária agora. A primeira é da criança de faixa etária de quatro a cinco anos [...] a criança já vinha de casa – ele é menino, mas ele já vinha de casa vestido como menina, a unha pintada. Eu observava mesmo era desconforto de alguns profissionais da escola com a criança [...] mas eu acho que também é algo que está enraizado na nossa cultura machista, patriarcal, então... é meio difícil para as pessoas acompanharem o progresso da cultura, que a nossa cultura está passando [...]. (Janete)

Nesse relato, Janete apresenta que a criança, um menino, chegava na escola vestido com roupas consideradas femininas, o que mostra que os pais, ao contrário do caso anterior, são muito mais abertos à mudança e têm ações que favorecem a não perpetuação de padrões estabelecidos socialmente que meninos e meninas/homens e mulheres devem seguir.

Contudo, algumas pessoas que trabalham na escola se mostram incomodadas com a situação, tendo em vista que a criança não se “encaixa” nos padrões tidos como adequados. Vianna e Finco (2009) apontam que essa “reação” das pessoas para com as crianças que fogem ao padrão, refere-se a algo que remetem a elas uma coisa absurda e que não gostariam de ver.

Podemos comparar essas pessoas com o pai, mencionado acima. Elas demonstram ter ideias pautadas no machismo e na perpetuação de regras para os gêneros, no que os homens podem fazer e o que as mulheres devem evitar, pois basicamente as regras estabelecidas aos gêneros referem-se a isso, ao poder que os

homens devem mostrar e a obediência que se faz necessária que as mulheres tenham (PERROT, 1998).

O terceiro relato aponta uma situação diferente das apresentadas até agora, pois a própria criança se posiciona:

Havia um aluno na faixa etária de seis anos, primeiro ano do fundamental. Estávamos brincando na brinquedoteca e ele escolheu uma boneca para brincar. [...] ele gostava de brincar apenas com duas crianças e aí ele escolheu uma boneca e as crianças foram meio que zombar dele. Aí, ele falou assim: "ah, mas por quê? Eu, sendo menino, eu não posso ser pai? Eu não posso ser um professor? Eu posso, sim". Então, a resposta dele já me dá esperança de como as crianças estão sendo educadas para se posicionarem. (Janete)

A experiência relatada por Janete apresenta que esse aluno, provavelmente, deve conviver com pessoas que compartilham do mesmo conceito que o caso anterior (que permitem que o aluno vá à escola com "roupas de menina"). Podemos inferir isso por meio da fala desse aluno, quando o mesmo devolve o questionamento para seus colegas, perguntando o porquê ele não poderia brincar com a boneca, apresentando outras perspectivas, diferentes do que esses alunos que o questionaram devem possuir. Estes últimos passam a ter contato com uma nova perspectiva, que pode auxiliar na quebra da perpetuação do sistema binário.

O aluno apresenta aspectos como o brincar de boneca serem "preparatórios" para quando ele for pai ou professor e que isso não demonstra nenhuma fraqueza ou mesmo que seja algo errado devido seu gênero.

Os dois trechos a seguir remetem a uma experiência pessoal de Ana. Ela conta como foi falar para sua mãe que ela não era heterossexual e o sofrimento que vivenciou devido a mesma ser evangélica:

Foi em 2016 [Ana contou para a mãe que gostava de meninas] [...] é muito ruim você não falar com a sua mãe por dois dias, sabe? Você fica assim – “putz, é minha mãe, o que que eu faço agora, sabe? [...] Será que o que eu falei foi tão errado assim? [...]” – mesmo estando certa da minha [...] orientação, né? Enfim, nasci assim [...] eu imaginei que minha mãe já desconfiava e não queria acreditar, então. Enfim, foi muito difícil essa época. (Ana)

Eu só queria também falar que a minha mãe, minha família, é evangélica, então acho que vocês podem imaginar aí que eu dei uma sofridinha, né... porque quando eu era pequena, minha mãe não falava [nada referente ao modo de se vestir e agir], mas, quando eu comecei a crescer, ela... Já escutei também da minha mãe [...]. (Ana)

Ana apresenta, a partir dessas experiências, como a construção de gênero se deu em sua vida. Ela nos fornece um importante relato, de quando contou à sua mãe, aos dezesseis anos, que gostava de meninas. Através desse trecho, entendemos que o grupo familiar, nosso primeiro contato social, exerce grande influência sobre nós, e, mesmo quando Ana relata estar certa de sua orientação, ela acaba passando por uma situação difícil, pois a sociedade exige determinados padrões e comportamentos para os gêneros e ser heterossexual ainda é visto como natural e tudo o que for ao contrário a essa “norma” passa a ser questionado como fora do padrão convencional (TOLEDO, 2018).

Outro grupo que Ana cita é o religioso (igreja evangélica): ela aponta que, devido à mãe e à família pertencerem a essa religião, ela acabou sofrendo. Podemos inferir que a mãe e algum outro membro da família tenham questionado a sexualidade de Ana como sendo algo totalmente fora do normal, devido a suas crenças.

Tais acontecimentos fizeram com que Ana e sua família repensassem alguns aspectos referentes à identidade e ao gênero, pois fizeram com que ela mesma se questionasse e a família (pelo menos a mãe) passou a reavaliar a concepção que tinha de gênero.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, buscamos compreender as concepções de gênero, como elas são constituídas, principalmente, dentro do ambiente escolar e analisar as experiências das participantes com questões de gênero emergentes em classes de alunos dos anos iniciais da educação básica. Para essa compreensão, neste momento, propusemos dois objetivos específicos: 1) identificar o que os estagiários de pedagogia compreendem pela palavra gênero; [...] e 3) identificar se eles percebem diferentes comportamentos das professoras em relação a brincadeiras infantis (BERTAGLIA, 2020, p. 13).

Visando a resposta para nossa questão de pesquisa e a alcance ou não de nossos objetivos, analisamos as falas das participantes e agrupamos as mesmas em duas categorias: 1 – Conceito de Gênero na Perspectiva das Participantes e 2 – Construção do Gênero e Experiências.

Na primeira categoria – Conceito de Gênero na Perspectiva das Participantes – as participantes apresentaram o que entendiam pela palavra gênero, qual definição propunham quanto ao tema. Pudemos concluir que a maioria das participantes apresentou definições curtas e superficiais, não buscando elementos que pudessem ampliar suas respostas e utilizaram termos indicativos de pouca compreensão e reflexão sobre o tema (por exemplo: “opção sexual”, em vez da expressão “orientação sexual”, o que enfatiza a concepção de heterossexualidade como compulsória).

Atribuímos essa e outras respostas a diversos fatores: receio de apresentarem suas concepções e serem julgadas, de falarem algo que não estivesse correto; não se sentirem à vontade para demonstrar o que pensam e até mesmo não saberem como conceituar o gênero, por nunca terem sido questionadas sobre seus posicionamentos.

Somente duas participantes (Ana e Adriana) se diferenciam da maioria do grupo, trazendo respostas com outros elementos,

utilizando adequadamente o termo “orientação”, falando da escola e seus posicionamentos, demonstrando maior entendimento sobre o tema e até uma abertura maior para saber mais sobre o mesmo.

Na segunda categoria – Construção de Gênero e Experiências – foram agregados relatos das participantes em relação a experiências no espaço escolar e questões pessoais. As falas que constituíram a categoria variaram desde situações que propagam o machismo e preconceito, e que separam ainda mais os gêneros, favorecendo o masculino (tanto por parte da escola, como da família) até situações em que as crianças ou os pais externam ações e falas que quebram as barreiras impostas socialmente para ambos os gêneros.

Situações, como a do pai que “proíbe” que o filho tenha contato com os brinquedos intitulados “para as meninas” ou de profissionais da escola que demonstram espanto quando um menino chega à escola com roupas tradicionalmente de meninas, mostram que ainda é preciso enfatizar a importância da superação de padrões que desvalorizam aspectos considerados femininos, realçando e supervalorizando os masculinos.

É necessário que mais situações, como as mencionadas anteriormente – do aluno que brinca com a boneca e dos pais que levam o filho para a escola com “roupas de menina” –, sejam cada vez mais frequentes, mostrando que a concepção limitante dos gêneros deve ser ultrapassada.

Para finalizar, as participantes indicam a importância da formação (inicial e continuada) para que os profissionais envolvidos com a educação consigam atuar melhor e para que possam ajudar na reflexão de suas concepções e suas práticas referentes ao conceito de gênero.

A formação de professores poderia contribuir para que eles tenham uma visão mais compreensiva sobre gênero, sobre como poderiam atuar na educação das crianças para que se possa evitar a propagação de padrões que limitam a atuação docente e o de-

envolvimento de crianças e jovens, disseminando preconceitos, quando o intuito do professor é justamente o de mostrar que todos, independentemente do gênero, devem conquistar o que desejam e devem ser respeitados perante a sociedade.

REFERÊNCIAS

ALÓS, A. P. Gênero, epistemologia e performatividade: estratégias pedagógicas de subversão. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 19 (22), p. 421-449, maio/ago. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2011000200007. Acesso em: 10 ago. 2019.

BERTAGLIA, L. E. **Questões de gênero nos anos iniciais da educação básica: o que pensam estudantes de pedagogia sobre esse tema?** São Paulo. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, 2020, 128 p.

BODGAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto: Porto, 1994.

FREITAS, J. D. A. Continuidade e ruptura nos estudos de gênero – Historiografia de um conceito. **Revista OPSIS**, Catalão, v. 11, n. 1, p. 15-30, jan./jun. 2011. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/272854946_Continuidade_e_ruptura_nos_estudos_de_genero_historiografia_de_um_conceito_DOI_105216ov11i114529. Acesso em: 12 abr. 2019.

GODOI, C. K. Grupo de discussão como prática de pesquisa em estudos organizacionais. **RAE – Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 55, n. 6, p. 632-644, nov./dez. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rae/v55n6/0034-7590-rae-55-06-0632.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2019.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação – Uma perspectiva pós-estruturalista.** 6. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2003. Disponível em: <https://bibliotecaonlinedahisfj.files.wordpress.com>

com/2015/03/genero-sexualidade-e-educacao-guacira-lobes-louro.pdf. Acesso em: 25 jul. 2019.

MEINERZ, C. B. Grupos de Discussão: uma opção metodológica na pesquisa em educação. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 485-504, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/16957/12914>. Acesso em: 17 nov. 2019
PERROT, M. **Mulheres Públicas**. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

TOLEDO, R. Homofobia e heterossexismo na escola: um estudo sobre significações de professores gays que atuam na educação básica. p. 191. Tese (Doutorado) – PUC-SP, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/21060>. Acesso em: 18 jul. 2019.

VIANNA, C.; FINCO, D. Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. **Cadernos Pagu**, (33), p. 265-283, 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010483332009000200010&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 15 abr. 2020.

CAPÍTULO 4

DESIGUALDADE SOCIAL E DIMENSÃO SUBJETIVA DA REALIDADE: UM FENÔMENO E UMA CATEGORIA IMPORTANTES PARA O COMPROMISSO SOCIAL DA PSICOLOGIA – REFLEXÕES A PARTIR DE PESQUISAS EM EDUCAÇÃO

Ana Mercês Bahia Bock

PUC-SP

Luane Neves Santos
UFRB

Rita de Cássia Mitleg Kulnig
PUC-SP

INTRODUÇÃO

Este capítulo pretende afirmar a desigualdade social como marca fundamental de nossa sociedade, o que significa que nenhuma análise no campo da Psicologia poderá deixar de considerá-la; e, também, trazer a *dimensão subjetiva da realidade* como uma categoria analítica que aproxima subjetividade e objetividade em uma relação de constituição mútua, superando dicotomias que afastaram, historicamente, a Psicologia dos fenômenos sociais. São, portanto, um fenômeno e uma categoria importantes para o estudo nesse campo que, neste texto, se articulam para contribuir em uma reflexão sobre a prática profissional da Psicologia, na direção do projeto do Compromisso Social. Nossa ênfase recai sobre a relação entre esse

fenômeno e essa categoria na construção de um saber e um fazer em Psicologia que permitam contribuir para a transformação das condições de vida em nosso país. Parte-se de estudos no campo da Educação, pois todas as pesquisas que nos auxiliam nessa reflexão foram e são realizadas a partir do pertencimento e participação no programa de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São elas, as teses de doutoramento de Santos (2017) e Kulnig (2019), orientadas por Bock, que tratam, respectivamente, do projeto do Compromisso Social da Psicologia e da dimensão subjetiva da desigualdade social no processo de escolarização das elites; e os resultados da pesquisa desenvolvida no âmbito de uma das disciplinas projeto ofertada no referido programa que tem como objetivo investigar a expressão da desigualdade social na Escola (BOCK *et al.*, 2016a, 2016b, 2016c; RECHTMAN *et al.*, 2019).

Apresentamos, inicialmente, o entendimento de desigualdade social que sustenta nossas reflexões e, em seguida, alguns aspectos desse fenômeno no Brasil; posteriormente, discutimos sobre a dimensão subjetiva da realidade como categoria de análise no campo da Psicologia na perspectiva sócio-histórica para finalizarmos com a reflexão do projeto do Compromisso Social.

DESIGUALDADE SOCIAL

No Brasil, encontramos vários estudos sobre o fenômeno da desigualdade social, em especial nos campos da Economia, da Sociologia e das Ciências Políticas. Como aponta Michelotto (1997), as explicações sobre esse fenômeno têm se apresentado como um grande desafio para as sociedades desde a antiguidade clássica. No entanto, Therborn (2013) ressalta que, antes da modernidade, apesar da existência de diferenças hierárquicas que muitas vezes não eram aceitas, como, por exemplo, entre homens livres e escravos, entre homens e mulheres, entre nobres e plebeus, essas diferenças nem sempre eram percebidas, discutidas e teorizadas

como desigualdade. Segundo esse sociólogo, a desigualdade vai se tornar um problema político e moral apenas na modernidade, em razão de dois fatores confluentes: o iluminismo e a noção secular de igualdade fundamentada, especialmente, na crença cristã e islâmica da igualdade da alma. Desta forma, como conclui Therborn (2013, p. 72, tradução nossa), na modernidade, “[...] os humanos não eram mais apenas diferentes, de diferentes posições, de sorte diferente. Sua igualdade poderia ser violada; eles poderiam ser desiguais”.

Embora muitas vezes utilizados por nós como sinônimos quando nos referimos às relações sociais, é importante compreendermos as distinções fundamentais contidas nas significações dos vocábulos diferença e desigualdade para que possamos compreender como essas significações têm se relacionado entre si no âmbito social. De acordo com Therborn (2010, 2013), existem três formas principais de distingui-los. A primeira distinção, envolve a ideia de ranking: a noção de desigualdade sempre engloba o sentido de algo melhor ou pior, algo que esteja acima ou abaixo, estando esta noção sempre atrelada a uma hierarquia valorativa, o que não se aplica à noção de diferença. A segunda distinção é que, apesar de desigualdade sempre referir-se a uma diferença, é uma diferença que viola uma norma moral de igualdade entre seres humanos, que é grande demais e/ou assume uma direção injusta. E a terceira distinção apresentada por ele é que a desigualdade é sempre uma diferença passível de ser extingüível, o que aponta para o seu caráter histórico e não natural. Ou seja, “[...] desigualdades são diferenças hierárquicas, evitáveis e moralmente injustificadas” (THERBORN, 2010, p. 146).

Nas teorizações de Reis (2004) sobre a temática, está presente o sentido de distribuição quando ela afirma que é somente no campo das políticas que a noção de igualdade é explicitada, pois ao definir um padrão de justiça distributiva por meio de uma política social, a sociedade estará explicitando uma igualdade em relação a algum parâmetro estabelecido histórica e socialmente. E, considerando que as diferenças se referem à “essência” e as desigualdades

às “condições”, essas políticas, fruto de lutas e embates sociais, de uma forma geral, não se orientam para abolir as diferenças, mas sim, para abolir ou minimizar as desigualdades, uma vez que, nas democracias modernas, pressupõe-se que certas diferenças não devam gerar desigualdade (BARROS, 2005).

Em síntese, podemos afirmar que o fenômeno da desigualdade social se expressa em

[...] diferenças hierárquicas e moralmente injustas, construídas histórica e culturalmente, sobre a distribuição e o acesso a bens e serviços materiais ou simbólicos em uma dada sociedade, expressando a dominação de um determinado grupo em relação a outro(s). [...] [Nesse sentido,] é importante compreendermos a desigualdade social como um fenômeno multifacetado que envolve várias dimensões da vida social, não se circunscrevendo a apenas um setor da sociedade como a educação, a saúde ou a economia, por exemplo; tampouco a um único recurso, como a riqueza ou a cultura; e, muito menos, a uma única variável, como o rendimento, a escolaridade, a idade, o gênero, ou outra. (KULNIG, 2019, p. 42-43)

Por ser um fenômeno complexo e multifacetado, que se expressa nas várias dimensões da vida social, com impactos diversos na estrutura social e na constituição das subjetividades, seus mecanismos de (re)produção também são complexos e multifacetados.

DESIGUALDADE SOCIAL: UMA QUESTÃO CENTRAL NA SOCIEDADE BRASILEIRA

Em 2012, a socióloga Celi Scalon apontava dois consensos entre economistas e sociólogos sobre o fenômeno da desigualdade social: ser a desigualdade uma questão central para o país e a concordância de que seu combate deveria ser prioridade na agenda das políticas públicas e sociais. Já, em 2016, Bock afirmava que,

pelo fato de a desigualdade social ser o maior problema e marca estrutural da sociedade brasileira, não podemos mais ignorá-la ao pensar os sujeitos uma vez que as relações sociais, a constituição de identidades e subjetividades, os comportamentos, os desejos, os projetos, os valores e as significações dos/as brasileiros/as se constituem nesse contexto social desigual. Afirmativas com as quais concordamos, especialmente quando analisamos o contexto psicossocial atual em que o fenômeno da desigualdade social tem se apresentado, em nossa sociedade, de forma ainda mais contundente com o agravamento da crise sanitária-social provocada pela pandemia da Covid-19.

A desigualdade de renda pode ser tratada como um indicador de outros tipos de desigualdade, como já afirmava Celso Furtado, em 1981 (*apud* MEDEIROS, 2003), por interferir em várias dimensões de nossa vida cotidiana. Isto significa afirmar que há desigualdades que se instalam e fazem parte do fenômeno. Algumas manifestações dessa desigualdade podem ser constatadas tanto em relatórios das Organizações das Nações Unidas (ONU) quanto da OXFAM. Em 2017, um dos relatórios publicados pela OXFAM sobre desigualdade social no país já afirmava que “[...] entre os países para os quais existem dados disponíveis, o Brasil é o que mais concentra renda no 1% mais rico, sustentando o 3º pior índice de Gini na América Latina e Caribe (atrás somente da Colômbia e de Honduras)” (p. 21), concluindo que: “[...] aqui, a desigualdade é extrema” (p. 21). Já, em 2019, o Relatório da ONU sobre Desenvolvimento Humano apontava que o Brasil caía uma posição no Índice de Desenvolvimento Humano e vinte e três posições quando esse indicador era ajustado pelos níveis de desigualdade, figurando o país entre os que apresentam as maiores desigualdades econômicas, ocupando a sétima posição em um ranking de mais de cento e oitenta países.

Importante destacar, como o faz Pochmann (2015), um conjunto de aspectos históricos responsáveis pela (re)produção da desigualdade em nosso país, como a colonização portuguesa de

exploração com o predomínio, por mais de três séculos, de latifúndios da terra, de trabalho escravo e de monocultura exportadora que consolidou a base primária da desigualdade econômica no Brasil, bem como a forma atrasada de incorporação do país ao capitalismo e a prevalência de uma elite patrimonialista. O percurso histórico brasileiro não alterou o padrão concentrado e excludente de repartição de renda e riqueza, permitindo chegar ao quadro atual de desigualdades.

Uma questão central, que também deve ser destacada neste debate, apontada por vários autores, é a naturalização da desigualdade social entre os/as brasileiros/as, permitindo que sua (re) produção aconteça. Naturalizar quer dizer tratar algo como norma, como dado, como parte do dia a dia. Como afirma González Rey (2006, p. 156), “[...] a naturalização é uma expressão do instituído socialmente”, e aceitamos esse instituído sem termos a consciência de que ele representa uma opção e não uma determinação universal. Nesse sentido, a desigualdade social, em todas as suas dimensões, deve ser percebida como uma construção histórica, não natural, um empreendimento coletivo, consolidado cotidianamente nas relações estabelecidas pelos sujeitos, a partir das práticas sociais reiteradas pelas crenças e valores.

Souza (2009), ao discutir a naturalização do fenômeno da desigualdade social, nos alerta para o fato de que a percepção da desigualdade social apenas pela ótica da renda torna o fenômeno opaco, impedindo-nos de perceber os aspectos simbólicos envolvidos em sua (re)produção cotidiana em nossa sociedade. Para ele, a estrutura de relações que acompanha e marca o fenômeno da desigualdade social no Brasil é caracterizada por redes invisíveis e objetivas que qualificam e desqualificam indivíduos e grupos, distinguindo-os. Ideia reforçada por Spink e Spink (2006, p. 10) quando afirmam que um dos problemas da diferença de renda é quando esta “[...] adquire uma tonalidade hierárquica em relação aos espaços sociais; quando quem é visto como diferente é também considerado inferior”.

Souza (2009, 2003) acrescenta a estas análises fatores e condições sociais, emocionais, morais e culturais que são importantes na compreensão da (re)produção e da estabilidade da desigualdade social no Brasil, ampliando a complexidade do fenômeno. Ele aponta que a naturalização da desigualdade social tem como decorrência a produção de “subcidadãos”, e desenvolve suas contribuições considerando a hierarquia valorativa implícita que atravessa a vida da sociedade em suas instituições e relações: “[...] são acordos e consensos sociais mudos e subliminares, mas, por isso mesmo tanto mais eficazes que articulam, como que por meio de fios invisíveis, solidariedades e preconceitos profundos e invisíveis” (SOUZA, 2003, p. 175) e chama de “ideologia espontânea” esse conjunto de ideias e valores que constrói um contexto de ocultação e naturalização. Este ponto de vista de Souza interessa nesta nossa reflexão, pois é ele que se aproxima da categoria *dimensão subjetiva da realidade*, a qual temos utilizado no campo da Psicologia Sócio-Histórica (PSH).

A CATEGORIA DIMENSÃO SUBJETIVA DA REALIDADE

A PSH “[...] radicaliza, frente a outras teorias da psicologia, a importância do fenômeno social e de sua relação com a constituição da subjetividade” (GONÇALVES; FURTADO, 2016, p. 28). Ao considerar a condição social e histórica dos homens e dos fenômenos a eles associados, essa perspectiva questiona o caráter natural do humano, contrapondo-se à concepção hegemônica de sujeito na qual a Psicologia se baseia. Concepção essa que, com seus conceitos naturalizantes, tem apresentado o mundo psíquico como algo natural, ficando “de costas”, como observam Gonçalves (2015) e Bock (2016), para a relação desse mundo com as condições reais da vida vivida pelos sujeitos. Condições essas que, no caso da sociedade brasileira, são atravessadas pelas diversas dimensões da desigualdade social.

Nesse sentido, ao contrário da concepção liberal de sujeito, presente em muitas correntes da Psicologia, que concebe o desenvolvimento humano como natural e a subjetividade como intrínseca ao próprio sujeito, podendo o meio social agir sobre este impedindo ou potencializando seu desenvolvimento natural, para a PSH, o humano se constitui como tal na relação com o mundo material e social. Isto significa dizer, como afirmam Gonçalves e Bock (2009, p. 138), que, “[...] todos os fenômenos humanos são produzidos no processo histórico de constituição da vida social. Essa vida social se constitui na materialidade das relações entre os homens e a natureza, para a produção de sua existência”.

Ao conceber os fenômenos humanos produzidos no processo histórico de constituição da vida social, a PSH concebe tanto a subjetividade quanto a objetividade como “[...] âmbitos de um processo de transformação realizado pelos humanos (coletivamente) enquanto atuam no mundo [...], [evidenciando] desse modo, a noção de processo, de movimento e historicidade como essenciais para a apreensão da realidade” (BOCK; AGUIAR, 2016, p. 47). Nesse sentido, a dialética, entendida como a expressão do movimento da realidade, como uma lógica, uma forma de pensar, um método de conhecimento, orienta o modo de apreensão da esfera da realidade pela PSH, que faz uso de suas categorias. A aplicação dessas categorias às questões da Psicologia surge a partir da crítica à superação da dicotomia entre objetividade e subjetividade e da naturalização dos fenômenos humanos e sociais. Como categorias de análise, as categorias da dialética “[...] cumprem a função de auxiliar a desvendar os fenômenos, saindo do nível das aparências para apreender seu processo e concretude; suas relações, seu movimento” (KAHHALE; ROSA, 2009, p. 26). Além das categorias da dialética, a PSH elabora categorias teóricas, próprias do seu campo, que delimitam, junto ao objeto da Psicologia, campos de investigação de processos constantes de transformação. *A dimensão subjetiva da realidade* é uma dessas categorias. Ela

[...] estabelece a síntese entre as condições materiais e a interpretação subjetiva dada a elas. Ou seja, representa a expressão de experiências subjetivas em um determinado campo material, em um processo em que tanto o polo subjetivo como o objetivo transformam-se [...] [são] [...] construções da subjetividade que também são constitutivas dos fenômenos. São construções individuais e coletivas, que se imbricam, em um processo de construção mútua e que resultam em determinados produtos que podem ser reconhecidos como subjetivos (GONÇALVES; BOCK, 2009, p. 143).

Gonçalves (2015) pontua que essa categoria procura resolver duas questões. A primeira é a da dicotomia indivíduo-sociedade, em que a Psicologia ora enfatiza o polo indivíduo, apresentando uma concepção voltada “[...] para a explicação do indivíduo e de elementos de sua subjetividade à luz de características de uma sociedade tomada de forma abstrata e cristalizada” (p. 69). Ora a ênfase recai para os fatores sociais como explicativos da relação indivíduo-sociedade, anulando o papel do sujeito, promovendo um reducionismo determinista. A segunda questão apontada é “[...] a necessidade de que os fenômenos sociais sejam eles próprios objeto da Psicologia Social” (p. 70).

Bock e Aguiar (2016) reforçam que essa categoria se refere a uma dimensão da realidade e não do sujeito. Como uma dimensão da realidade, afirma a presença do sujeito e sua contribuição na construção dessa realidade, por serem construções individuais e coletivas que resultam em determinados produtos na objetividade, reconhecidos como de natureza subjetiva. Produtos, como pontuam as autoras, sempre sociais e subjetivos, decorrentes da ação humana sobre o mundo. Como já explicava Furtado (2009, p. 92, destaque do autor), a *dimensão subjetiva da realidade*

[...] denota como a subjetividade se configura socialmente. Está presente no repertório cultural de um povo, constitui a sua *identidade social*, é matriz da consti-

tuição de suas representações sociais. Sua dinâmica interacional, de base objetiva material (os determinantes sociais e econômicos) e campo da configuração subjetiva do sujeito, é o elemento dialético que nos permite considerar a relação dialética entre a produção singular de um determinado sujeito e a produção de um conteúdo que representa o repertório cultural de um povo e que se constitui historicamente.

Por ser “[...] caracterizada por elementos de significação (valores, sentimentos, ideias, significados) que encontram-se ancorados na subjetividade e objetivados na realidade social e nas relações vividas entre os homens” (BOCK; AGUIAR, 2016, p. 49), esta categoria permite-nos dialogar, a partir do campo da Psicologia, com o fenômeno da desigualdade social, considerando que as expressões objetivas e materiais que encontramos nesse fenômeno possuem uma dimensão constituída por elementos de natureza simbólica ou psicológica.

A DIMENSÃO SUBJETIVA DA DESIGUALDADE SOCIAL

Para a PSH importa estudar o sujeito concreto, inserido em sua realidade cotidiana e em seu tempo histórico; um sujeito que se constitui nas relações e nas atividades sociais, portanto um sujeito que carrega em sua subjetividade elementos que podem nos ajudar a compreender a objetividade da sociedade desigual, considerando que “[...] o mundo psicológico em uma sociedade desigual não é o mesmo; não é universal. Os sentimentos, as ideias, os registros de memória são distintos; os valores e formas morais de se pôr frente ao mundo são diferentes” (BOCK, 2007, n.p.).

Gonçalves (2015) ressalta dois aspectos que diferenciam a leitura que a PSH faz do fenômeno da desigualdade social em relação a outras perspectivas da Psicologia. Um desses aspectos é a utilização da categoria historicidade. Isto significa, como explica a pesquisadora, tomar a desigualdade social “[...] na sua produção

e constituição processual, a partir da materialidade da vida e das relações humanas, historicamente determinadas” (p. 65). O outro aspecto que diferencia a leitura que a PSH faz do fenômeno é não tratar a desigualdade social “[...] como pano de fundo ou um dos fatores explicativos dos fenômenos psicológicos, mas ela mesma como fenômeno a ser compreendido na sua *dimensão subjetiva*” (p. 65, grifo nosso). Ao evidenciar a *dimensão subjetiva da desigualdade social*, a PSH tem outro foco, como pontuam Bock e Gonçalves (2016, p. 8, grifo das autoras):

De nossa parte, da perspectiva da psicologia sócio-histórica, entendemos que é necessário aprofundar o conhecimento sobre *a subjetividade que sustenta a desigualdade*. Ela aparece na vivência dos indivíduos que fazem parte de uma sociedade desigual. Ela é, na verdade, constitutiva da realidade social desigual, contribuindo para sua invisibilização, naturalização e reprodução. Ela se expressa como valores que se impõem nas relações, estabelecendo que existem pessoas/sujeitos que são mais e outros que são menos. Produzindo, sustentando e reproduzindo sentimentos de humilhação social. Desculpando e naturalizando preconceitos de raça e de gênero. Alimentando e realimentando as justificativas meritocráticas para as discriminações. Favorecendo os já favorecidos e culpando os desvalidos por sua condição. Dessa forma, contribuindo para sustentar a desigualdade.

Vários estudos, guiados por esta perspectiva, vêm apontando elementos importantes para a compreensão das significações constituídas sobre a desigualdade, buscando o conhecimento da *dimensão subjetiva da desigualdade social*. Em pesquisa intitulada “A dimensão subjetiva da desigualdade social: um estudo da vivência da desigualdade na cidade de São Paulo” (GONÇALVES, 2015; BOCK; GONÇALVES, 2016), desenvolvida por um grupo de professoras pesquisadoras e alunos bolsistas de iniciação científica na PUC-SP, por meio da descrição de aspectos da experiência individual e

social dos participantes de se viver em uma cidade desigual, foram apontados aspectos da dimensão subjetiva da desigualdade social. As pesquisadoras observaram, em relação à noção de desigualdade social, uma dificuldade dos participantes em apontar e compreender a constituição histórica e estrutural da desigualdade social, ocorrendo, de forma geral, uma naturalização do fenômeno.

Em relação às formas de enfrentamento das desigualdades sociais, observaram, em regiões de baixo índice de exclusão, uma desresponsabilização, por parte dos moradores, em relação ao fenômeno da desigualdade social, que atribuíram ao “governo”, de forma genérica, a tarefa de enfrentar essa questão, ao mesmo tempo, surgiram, também de forma genérica, sentimentos de compaixão ou de incômodo com a pobreza.

Já nos bairros com os maiores índices de exclusão social, ao apontarem, com maior ênfase, a necessidade de melhorar a escolarização das pessoas, e também a necessidade de melhorar a moradia e o acesso a serviços, os moradores dessas regiões apontaram como solução alterar as consequências da desigualdade social e não suas causas. Sentimentos de impotência e de humilhação pela condição vivida também foram expressos por esses moradores.

O “esforço pessoal” aparece como fator de enfrentamento e superação da desigualdade de renda em bairros de alto ou de baixo índice de exclusão; e, para todos os grupos, observou-se que a cidade é dos ricos e estes representam o patamar de sujeito, sendo a desigualdade social igualada à pobreza e o pobre o “desigual”, anulando-se, dessa forma, a relação entre segmentos e classes, naturalizando-se a desigualdade.

Um outro elemento a ser acrescentado a essa caracterização da *dimensão subjetiva da desigualdade social* é o que Melsert e Bock (2015) denominaram como “silenciamento”, que se configura como um falar que oculta, um falar que não diz sobre a desigualdade social. Explicando melhor, ao pesquisarem a *dimensão subjetiva da desigualdade social* por meio dos projetos de futuro de jovens ricos

e pobres, elas constataram que quando solicitados a pensarem/escreverem sobre o projeto de futuro de um outro jovem com uma situação socioeconômica diferente da sua, tanto os jovens das camadas ricas quanto os das camadas pobres participantes da pesquisa falaram “[...] a partir de uma posição diplomática, que tanto poupa o seu interlocutor de receber significações carregadas de afetos sobre esse outro, quanto poupa o personagem que construíram de encarnar o destino imaginado para os sujeitos de sua camada social” (MELSERT; BOCK, 2015, p. 785). Nesse sentido, as pesquisadoras concluem que

[...] quando solicitados a se manifestar sobre o outro desigual, silenciámos – todos – sobre a realidade que não pode e não deve ser dita. É, então, o silenciamento dos nossos sujeitos, a sua indisposição de falar sobre o outro desigual, a sua diplomacia e a sua polidez, que nos levam a suspeitar de que **a desigualdade social é algo que permanece ocultado em cada um de nós, assim como em nossa sociedade, mas que incomoda a todos nós**. As afirmações polidas sobre o outro podem ocultar as significações subjacentes que não devem ser ditas. Assim, quando se afirma o esforço e o sucesso do pobre, oculta-se a certeza de um destino sofrido; quando se afirma o inevitável sucesso do rico, oculta-se a certeza do jogo de cartas marcadas. **A desigualdade é nossa conhecida, mas preferimos não apresentá-la**. (MELSERT; BOCK, 2015, p. 786-787, grifo nosso)

Em pesquisas relatadas por Salvatico (2014), Bock, Gonçalves e Hasegawa (2015), Bock *et al.* (2016a, 2016b, 2016c), Rechtman *et al.* (2019), Kulnig (2010), todas realizadas com estudantes da Educação Básica, evidencia-se a legitimação das desigualdades sociais a partir de uma lógica meritocrática, que explica sucessos e fracassos a partir do esforço individual, ocultando a produção social das desigualdades sociais. Estas pesquisas permitiram evidenciar a naturalização da desigualdade que se expressa na transformação

da escola privada em padrão a ser seguido, com decorrente desvalorização da escola pública.

A função da escola ou seu papel social é também aspecto importante da *dimensão subjetiva da desigualdade social* em sua expressão na escola. A valorização do saber pelo grupo social mais rico e o esvaziamento do saber na escola do pobre dizem da existência de duas escolas. Libâneo (2012) já indicava esse dualismo perverso. Pesquisas realizadas na disciplina-projeto orientada por Bock (BOCK *et al.*, 2016a, 2016b, 2016c; RECHTMAN *et al.*, 2019) nos indicam também que o segmento pobre da população, que frequenta a escola pública, apesar de sua distância em relação à possibilidade da aquisição de conteúdos necessários para a vida e para o trabalho, entendem que a escola lhes proporcionará um futuro melhor. Um futuro que significa sair do lugar onde estão, alcançando uma condição melhor de vida. Este aspecto carrega consigo uma informação importante: é bom e desejável tudo que o outro possui. Assim, desvalorizam a própria escola que frequentam e quase tudo que há nela (exceção para a valorização altamente positiva dos amigos). Não almejam a escola do outro porque sabem da distância que há entre eles. A desigualdade social, em sua dimensão subjetiva, indica e valoriza o padrão da elite como referência para a escolarização e para a vida.

Estes aspectos se expressam também em outras pesquisas que, saindo da escola, vão a espaços da assistência social, onde atuam psicólogas. É Santos (2013) que, ao realizar estudos com seis psicólogas que atuavam em Centros de Referência da Assistência Social, ressalta alguns elementos que caracterizam a *dimensão subjetiva da desigualdade social*, ao analisar como este fenômeno, materializado no contato com populações pobres e vulneráveis socialmente, repercute nessas profissionais e em sua atuação nesse espaço. Ela explica que, para as psicólogas participantes da pesquisa, as causas das desigualdades sociais centravam, em geral, em explicações com base em concepções economicistas, como a má distribuição de renda, igualando, nesse sentido, a desigualdade

social à pobreza. Também creditavam suas causas tanto ao Estado, como consequência da falta de vontade política e da corrupção, quanto ao próprio pobre, qualificando-o como acomodado. Nesse sentido, a (re)produção da desigualdade foi significada como resultado tanto de uma ação alheia aos sujeitos, quanto de uma ação individual calcada em uma lógica meritocrática, e não como um processo engendrado coletivamente a partir de relações sociais determinadas.

Nessas pesquisas relatadas, podemos verificar que, no âmbito da *dimensão subjetiva da desigualdade social* encontramos vários elementos que permitem compreender a naturalização deste fenômeno, sua aceitação como algo natural no qual não se tem nenhuma participação. A responsabilidade é dos governantes e o esforço pessoal exaltado como saída para a condição de pobreza/subalternidade.

O COMPROMISSO SOCIAL: UM PROJETO CRÍTICO PARA A PSICOLOGIA

A partir do exposto, cabe-nos perguntar: qual a responsabilidade da Psicologia na contribuição para o enfrentamento da desigualdade social? É a partir desse questionamento que faremos, com base na pesquisa de Santos (2017), uma reflexão sobre a emergência e a consolidação do Compromisso Social como um projeto profissional para a Psicologia. Tal projeto tem apresentado, como eixo central, a reflexão sobre a qualidade da relação estabelecida pela Psicologia com a sociedade, destacando-se a preocupação com as necessidades da maioria da população e foco na realidade que a envolve com vistas à transformação social na direção de uma sociedade mais justa, igualitária, solidária e democrática, o que implica uma determinada perspectiva ética e posicionamento político por parte das profissionais e suas entidades, firmando a condição filosófica para a proposição de um projeto profissional crítico.

Como explica Netto (2008, p. 1444),

os projetos profissionais apresentam a auto-imagem de uma profissão, elegem os valores que a legitimam socialmente, delimitam e priorizam seus objetivos e funções, formulam os requisitos (teóricos, práticos e institucionais) para o seu exercício, prescrevem normas para o comportamento dos profissionais e estabelecem as bases de suas relações com os usuários de seus serviços, com as outras profissões e com as organizações e instituições sociais privadas e públicas (inclusive, o Estado, a quem cabe o reconhecimento jurídico dos estatutos profissionais).

Em geral, os projetos profissionais que conquistam hegemonia estão em sintonia com os projetos societários hegemônicos, mas podem ocorrer divergências. A partir de condições sócio-históricas específicas, é possível que uma categoria profissional reveja sua função social e confronte o projeto societário vigente, a exemplo do projeto ético-político do serviço social e do Compromisso Social da Psicologia, ambos emergentes no processo de combate à ditadura militar no Brasil e luta pela redemocratização do país.

Nos anos 90, com uma discussão sobre mudanças na identidade profissional da psicóloga, Bock (1999) já apontava critérios que deveriam ser considerados pela categoria no exercício profissional: a garantia de amplo acesso da população aos serviços psicológicos; a necessidade de revisão das técnicas para adequá-las à diversidade da população; a produção de práticas divergentes ao modelo médico centrado na doença; o foco na promoção da saúde da comunidade; a realização de intervenções críticas e problematizadoras da realidade; a construção de saberes e práticas que apontassem para a transformação social, promovendo mudanças nas condições de vida do povo brasileiro, sinalizando um Compromisso Social da Psicologia.

Posteriormente, Silva (2004) e Amorim (2010), pesquisando sobre a compreensão da categoria em relação ao Compromisso

Social e analisando publicações na área, identificaram expressões como “romper com o compromisso com as elites”, “participar de políticas públicas”, “auxiliar o resgate da cidadania”, “estender o serviço dos profissionais à maioria da população”, “lutar pelo fim da desigualdade”, “fazer um trabalho engajado nos problemas da sua comunidade”, “colaborar para a construção de um mundo melhor” associadas ao termo “compromisso social”.

Em apenas 40% das publicações analisadas por Amorim (2010) há uma explicitação do que seja esse compromisso. Neste grupo de publicações, três ideias, que indicam a finalidade para o trabalho das psicólogas, são recorrentes: o compromisso com a realidade social, com ênfase na contextualização das práticas para além do aspecto individual, considerando os condicionantes estruturais envolvidos; o compromisso com as necessidades da maioria das pessoas, que em uma sociedade de classes, marcada pela concentração de renda, envolve condição de pobreza para amplos segmentos sociais; e o compromisso com a transformação social, traduzido em um alinhamento a um projeto societário de superação da desigualdade social, promotor de justiça social e de emancipação humana.

Santos (2017) destaca que, analisando a proposta do Compromisso Social sob o ponto de vista de um projeto ético-político, ao longo dos anos, podem ser observadas

[...] mudanças qualitativas que compõem suas variadas dimensões, se configurando como um tema de interesse e preocupação na categoria das psicólogas, um forte discurso das entidades representativas e um conjunto de ações e reflexões representativas de suas variadas expressões sociais. (p. 225)

Ao identificar essas três dimensões do projeto – o *tema*, que inspira um determinado horizonte ético-político para a Psicologia; o *lema*, que sensibiliza as profissionais, sendo fundamental para

alinhar esforços; e as *deliberações*, que transformam a Psicologia ao construir perspectivas e ações que visam contribuir com a transformação da sociedade, Santos (2017) ressalta que, embora tais dimensões sejam apresentadas na literatura isoladamente, observa-se que, em conjunto, tais elementos compõem a totalidade de um projeto crítico para a profissão, indicando a condição para a sua existência, mas também aspectos importantes do seu processo de difusão e consolidação, não passível de redução a uma delas.

Para a pesquisadora, uma das dimensões mais significativas do projeto se reporta a uma natureza eminentemente ideológica, no sentido de uma ideologia orgânica: “[...] um movimento social, profissional, tornado possível pela ação de psicólogas que, insatisfeitas com o desenho da sua profissão, desejavam empreender uma transformação” (SANTOS, 2017, p. 225). Como ela explica: “Essa dimensão de ‘tema’ constitui a condição para o estabelecimento do projeto por inspirar um horizonte ético-político para a psicologia alinhado a projetos societários alternativos” (SANTOS, 2017, p. 225-226, destaque da autora).

Apesar de Santos (2017) apontar que o Compromisso Social, efetivamente, se difundiu como um discurso na categoria das psicólogas, ela levanta o questionamento do quanto desse projeto foi apropriado por alguns segmentos da categoria como um discurso sem, no entanto, vincular-se ao ponto original da crítica, no sentido da preocupação em produzir as mediações necessárias para transformar a Psicologia e a sociedade. Uma avaliação, como ela ressalta, que precisa ser conduzida permanentemente para ultrapassar os riscos da assunção de um discurso “politicamente correto” e avançar para uma práxis politicamente posicionada, superando o modismo em prol da hegemonia.

Nesse sentido, Santos (2017) destaca a importância de se estar atento à análise das práticas e ao horizonte crítico da práxis que coletivamente movem as mudanças. E é nesse campo que, como ressalta a pesquisadora, emerge a dimensão das “deliberações”,

constituída pelos múltiplos campos de expressão do projeto, enquanto um agregador de diferentes estratégias políticas, reunidas pela designação ampla do Compromisso Social.

O desenvolvimento dessas ações e reflexões foi fundamental para a consolidação do projeto. Incluem-se nesses esforços a inserção e qualificação da atuação das psicólogas nas políticas públicas, valorização de perspectivas interdisciplinares e trabalho coletivo, defesa dos direitos humanos e enfrentamentos a dominação de diversas ordens, ampliação e fortalecimento da democracia, combate ao colonialismo cultural e valorização das produções brasileiras e latino-americanas, reformulação crítica dos saberes e práticas. (SANTOS, 2017, p. 228)

As deliberações apresentadas por Santos (2017) buscam enfrentar o tema da dominação e transformam a Psicologia ao construir perspectivas e ações que visam colaborar com a transformação da sociedade, como a autora ressalta. Elas expressam determinadas posições políticas, representadas por sujeitos e coletivos específicos, a partir de métodos também determinados. É preciso destacar, como ela reforça, que esses são alguns campos de expressão, não necessariamente os únicos, que expressam o Compromisso Social. Do mesmo modo, que tais deliberações apontam caminhos, mas não são devem ser concebidos em si mesmos como rótulos de práticas socialmente compromissadas. Por exemplo, como explica a pesquisadora, não são apenas as psicólogas inseridas nas políticas públicas que definem uma atuação com Compromisso Social, mas a entrada dessas profissionais nesse campo indica a disposição dessa profissão de ampliar o acesso aos seus serviços e trabalhar pela garantia de direitos sociais, ao que se relacionam com o projeto, sem restringi-lo a esse aspecto.

O projeto do Compromisso Social é, portanto, remetido à totalidade da psicologia, requerendo uma atitude de respeito à

diversidade desta ciência e profissão, em que se somam contribuições de diferentes subáreas e campos de atuação, além de variadas orientações teóricas, produzindo leituras e compreensões enriquecedoras, tendo como elemento aglutinador o posicionamento a partir da criticidade. Desse modo, o pensamento crítico parece caracterizar diferentes posições sobre o Compromisso Social, sendo uma postura transversal entre diferentes atores e períodos históricos. Assim como Santo (2017), consideramos que a principal característica do pensamento crítico é ser carregado de historicidade, desdobrando leituras desnaturalizadoras da realidade, fundamentais para o enfrentamento da desigualdade social que vivemos no Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em diferentes profissões podemos observar esforços para refletir sobre o papel dos profissionais, enquanto intelectuais orgânicos, na organização de uma nova ordem social mais justa e democrática. No entanto, é importante destacar que refletir sobre a finalidade do trabalho das psicólogas, não implica colocar essa finalidade como o único elemento capaz de promover transformação social. Do mesmo modo, convocar tal reflexão também não significa que todas as ações de uma psicóloga comprometida com essa transformação as engendrem, porque imersas em uma sociedade de classes, marcada por uma realidade contraditória, mesmo as que aspiram comprometer-se com a transformação, simultaneamente, engendram ações que reproduzem o *status quo*.

A pesquisa de Santos (2013) com psicólogas que atuam em Centros de Referência de Assistência Social no estado da Bahia evidencia a descrença de profissionais que atuam com políticas sociais, ao menos a curto e médio prazo, quanto às possibilidades reais de transformações sociais e minimização das desigualdades. Tal objetivo apresenta-se, por vezes, como muito amplo e pode

contribuir para o sentimento de frustração e impotência desses profissionais. Nesse sentido, concordamos com Lopes (2005) quando esta argumenta que o profissional não possui, em si mesmo, o poder de “salvar” aqueles para aos quais se destina seu trabalho. Ao contrário, as psicólogas possuem um repertório teórico-técnico que as instrumentalizam e as capacitam profissionalmente, destacando-se sua responsabilidade sobre o mundo ao utilizá-lo.

Cabe, então, a reflexão quanto aos diferentes níveis de impacto da ação profissional e suas contribuições para os processos de mudança social, que apresentam caráter coletivo e requerem longos períodos de tempo para se efetivarem. As significações do Compromisso Social construídas pela categoria das psicólogas em diferentes momentos históricos desde a década de 70 do século passado, nos reportam à base filosófica que constitui uma das dimensões do projeto: a condição para sua existência, seu substrato, ao destacar uma direção ético-política para a práxis em Psicologia e firmar uma ideologia orgânica aos interesses das classes trabalhadoras. Em uma perspectiva dialética, compreendemos o Compromisso Social como um horizonte ético-político para a Psicologia; uma utopia, como explica Löwy (2009, p. 14-15):

O pensamento utópico é o que aspira a um estado não existente das relações sociais, o que lhe dá, ao menos potencialmente, um caráter crítico, subversivo ou mesmo explosivo. O sentido estreito e pejorativo do termo (utopia: sonho imaginário irrealizável) nos parece inoperante, uma vez que apenas o futuro permite que se saiba qual aspiração era ou não irrealizável.

A diversidade característica do Compromisso Social parece indicar a perspectiva crítica como uma postura transversal aos diferentes períodos históricos. Nesse sentido, a intenção de transformação da Psicologia e da própria sociedade assinala uma ênfase na crítica, seja ao tipo de população atendida, seja ao local

de trabalho, seja aos instrumentos, modelos teóricos e métodos utilizados, ou mesmo aos riscos postos pela adoção do Compromisso Social nesta ciência e profissão.

Lembrando que o exercício de uma profissão é uma inserção na sociedade, uma contribuição para a vida coletiva, o Compromisso Social da Psicologia implica uma determinada relação da profissão com o Estado e a sociedade, mas também perceber que o exercício profissional é um exercício político que, ao primar pelo bem comum, pode contribuir para a emancipação da vida de todos e todas, e não somente de alguns, o que nos leva a afirmar que não é possível à Psicologia, seja como ciência ou profissão, desconsiderar o fenômeno da desigualdade social e sua *dimensão subjetiva*, quando comprometida na luta por um país mais justo e igualitário.

REFERÊNCIAS

AMORIM, K. M. de O. **Compromisso social do psicólogo em artigos publicados em periódicos científicos no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.

BARROS, J. d'A. Igualdade, desigualdade e diferença: em torno de três noções. **Anál. Social**, Lisboa, n. 175, p. 345-366, jul. 2005. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0003-25732005000300005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 set. 2017.

BOCK, A. M. B. A Psicologia a caminho do novo século: identidade profissional e compromisso social. **Estudos de Psicologia**, v. 4, n. 2, p. 315-329, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v4n2/a08v4n2.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2017.

BOCK, A. M. B. Desigualdade social: um tema necessário na psicologia brasileira. *In*: ENCONTRO NACIONAL DA ABRAPSO, 14, 2007, Rio de Janeiro. Diálogos em psicologia social: epistemológicos, metodológicos, éticos, políticos, estéticos, políticas públicas. Rio de Janeiro: Abrapso, n.p., 2007. Disponível em: http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/anexos/AnaisXIVENA/conteudo/html/mesa/1324_mesa_resumo.htm. Acesso em: 10 jun. 2017.

BOCK, A. M. B. Psicologia e desigualdade social. **Revista Psicologia, Diversidade e Saúde**. v. 5, n. 2, p. 255-262, dez. 2016. Disponível em:

<https://www5.bahiana.edu.br/index.php/psicologia/article/view/1112/776>. Acesso em: 06 mar. 2017.

BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. da G. M. (org.). **A dimensão subjetiva da realidade: uma leitura sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2009.

BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. da G. M. A dimensão subjetiva da desigualdade social: desafios teóricos e metodológicos. *In: III Simpósio Nacional sobre Democracia e Desigualdade*. Grupo de Pesquisa sobre Democracia e Desigualdades. [GT3]. Brasília: Demodê, 2016. Disponível em: http://www.sndd2016.eventos.dype.com.br/conteudo/view?ID_CONTEUDO=321. Acesso em: 10 fev. 2017.

BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. da G. M.; HASEGAWA, M. A dimensão subjetiva da desigualdade social: sua expressão na escola. *In: ANACHE, A. A.; SORZ, B. J. L.; CASTANHO, Marisa I. S. (org.). Sociedade contemporânea: subjetividade e educação*. São Paulo: Memnon, 2015. p. 131-159.

BOCK, A. M. B.; AGUIAR, W. M. J. de. A dimensão subjetiva: um recurso teórico para a Psicologia da Educação. *In: AGUIAR, W. M. J. de; BOCK, A. M. B. (org.). A dimensão subjetiva do processo educacional: uma leitura sócio-histórica*. São Paulo: Cortez, 2016. p. 43-60.

BOCK, A.; KULNIG, R. C. M.; SANTOS, L. N.; RECHTMAN, R.; CAMPOS, B. B.; TOLEDO, R. A dimensão subjetiva da desigualdade social no processo de escolarização. *In: AGUIAR, W. M. J. de; BOCK, A. M. B. (org.). A dimensão subjetiva do processo educacional: uma leitura sócio-histórica*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2016a, v. 1. p. 207-228.

BOCK, A. M. B.; PERDIGAO, S. A.; SANTOS, L. N.; KULNIG, R. de C. M.; TOLEDO, R. Significações sobre escola e projeto de futuro em uma sociedade desigual. *In: AGUIAR, W. M. J. de; BOCK, A. M. B. (org.). A dimensão subjetiva do processo educacional: uma leitura sócio-histórica*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2016b, v. 1. p. 229-248.

BOCK, A. M. B.; PERDIGAO, S. A.; KULNIG, R. de C. M.; SANTOS, L. N.; TOLEDO, R. Jovens estudantes e suas significações sobre projeto de futuro: tecendo trajetórias profissionais em uma sociedade desigual. *In: VI Congresso ULAPSI, 2016, Diálogos e interacciones de la Psicología en América Latina: construcción colectiva para la promoción de derechos y el buen vivir*. Buenos Aires: ULAPSI, 2016c. v. CD-ROM. p. 874-881

FURTADO, O. O psiquismo e a subjetividade social. *In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. da G. M.; FURTADO, O. (org.). Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 75-93.

GONÇALVES, M. da G. M. A dimensão subjetiva da desigualdade social: questões metodológicas e implicações práticas. *In*: BOCK, A. M. B. *et al.* (org.). **Práticas e saberes psi** (recurso eletrônico): os novos desafios à formação de psicólogos. Florianópolis: ABRAPSO Editora/Edições Bosque/CFH/UFSC, 2015. p. 65-84. Disponível em: <http://www.hmd.adm.br/ebooks/diversos/Pr%C3%A1ticas%20e%20Saberes%20Psi%20-%20Os%20Novos%20Desafios%20%C3%A0%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20do%20Psi%C3%B3logo.pdf>. Acesso em: 30 set. 2017.

GONÇALVES, M. da G. M.; BOCK, A. M. B. A dimensão subjetiva dos fenômenos sociais. *In*: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. da G. M. (org.). **A dimensão subjetiva da realidade: uma leitura sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 116-157.

GONÇALVES, M. da G. M.; FURTADO, O. A perspectiva sócio-histórica: uma possibilidade crítica para a psicologia e para a educação. *In*: AGUIAR, W. M. J.; BOCK, A. M. B. (org.). **A dimensão subjetiva do processo educacional: uma leitura sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2016. p. 27-42.

GONZÁLEZ REY, F. A violência: gênese, manipulação e ocultamento social. *In*: SPINK, M. J.; SPINK, P. (org.). **Práticas cotidianas e a naturalização da desigualdade: uma semana de notícias nos jornais**. São Paulo: Cortez, 2006.

KAHHALE, E. M. S. P.; ROSA, E. Z. A construção de um saber crítico em psicologia. *In*: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. da G. M. (org.). **A dimensão subjetiva do processo educacional: uma leitura sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2016. p. 19-53.

KULNIG, R. de C. M. **Educação e desigualdade social: um estudo com jovens da elite**. 2010. 273 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

KULNIG, R. de C. M. **A dimensão subjetiva da desigualdade social no processo de escolarização das elites: um estudo sobre práticas escolares no Ensino Médio**. 2019. 236 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.

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**, [s.l.], v. 38, n. 1, p. 13-28, 21 out. 2012. DOI: 10.1590/S1517-97022011005000001. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28323>. Acesso em: 21 jun. 2017.

LOPES, A. de A. O compromisso social dos psicólogos brasileiros evidenciado nas publicações da revista *Psicologia Ciência e Profissão*. 2005. 115 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/102853>. Acesso em: 10 maio 2017.

LÖWY, M. *As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento*. 9. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

MEDEIROS, M. *Os ricos e a formulação de políticas de combate à desigualdade e à pobreza no Brasil*. IPEA. 2003. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=4561. Acesso em: 13 out. 2008.

MELSERT, A. L. de M.; BOCK, A. M. B. Dimensão subjetiva da desigualdade social: estudo de projetos de futuro de jovens ricos e pobres. *Educação e Pesquisa*, [S. l.], v. 41, n. 3, p. 773-789, 2015. DOI: 10.1590/S1517-9702201507135302. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/105656>. Acesso em: 21 jun. 2017.

MICHELOTTO, R. M. Uma desigualdade na história dos homens. *Educ. rev.*, Curitiba, n. 13, p. 45-54, dez. 1997. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40601997000100003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 28 set. 2017.

NASCIMENTO, L. S. do; SARUBBI, M. R. M.; SOUZA, P. P. de. A dimensão subjetiva da desigualdade social: um estudo sobre a dimensão subjetiva da vivência da desigualdade social na cidade de São Paulo. *TransForm. Psicol.* (on-line), São Paulo, v. 2, n. 1, p. 08-37, 2009. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-106X2009000100002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 18 jun. 2021.

NETTO, J. P. A construção do Projeto Ético-Político do Serviço Social. In: MOTA, A. E. *et al.* (org.). *Serviço social e saúde: formação e trabalho profissional*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 141-160.

OLIVEIRA, A. dos S.; BOCK, A. M. B. Escolha do curso por prounistas: estudando a dimensão subjetiva da desigualdade. *Psicologia Escolar e Educacional*, [S.l.], v. 20, n. 2, p. 303-312, ago. 2016. FapUNIFESP (SciELO). DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-353920150202970>. Acesso em:

OXFAM. *A distância que nos une: um retrato das desigualdades brasileiras*. Oxfam Brasil, 2017. Disponível em: https://www.oxfam.org.br/um-retrato-das-desigualdades-brasileiras/a-distancia-que-nos-une/?_ga=2.179800685.850674503.1626115746-1464672469.1622648990&_

gac=1.153934410.1626115760.Cj0KCQjw0K-HBhDDARIsAFJ6UGg1y4U-2LGM2lpztXcu7_BrFk5VHDaPEwAEVTOTojpdhL51mYDkEjoaAhqsEALw_wcB. Acesso em: 5 nov. 2017.

POCHMANN, M. **Desigualdade econômica no Brasil**. São Paulo: Ideias e Letras, 2015.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO. **Relatório do desenvolvimento humano 2019: além do rendimento, além das médias, além do presente: desigualdades no desenvolvimento humano no século XXI**. Nova Iorque/Estados Unidos: Un Plaza, 2019. Disponível em: http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_2019_pt.pdf. Acesso em: 08 maio 2021.

RECHTMAN, R.; KHOURI, J. G. R.; AMARAL, M. M.; BOCK, A. M. B. A dimensão subjetiva da desigualdade social: um estudo sobre as significações da escola entre estudantes pobres e ricos. *In*: RONCA, A. C. C.; ALMEIDA, L. R. (org.). **50 anos de produção em psicologia da educação-relatos de pesquisa**. Campinas: Pontes Editores, 2019, v. 1. p. 183-201.

REIS, E. P. A desigualdade na visão das elites e do povo brasileiro. *In*: SCALON, C. (org.). **Imagens da desigualdade**. Belo Horizonte/Rio de Janeiro: Editora da UFMG/IUPERJ-UCAM, 2004.

SALVATICO, B. M. **Alunos bolsistas em uma escola particular: um estudo sobre a dimensão subjetiva da desigualdade social**. 2015. 136 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

SANTOS, L. N. **O compromisso social da psicologia: um estudo sobre o desenvolvimento de um projeto crítico**. 2017. 268 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, 2017. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/20760>. Acesso em: 26 fev. 2018.

SANTOS, L. N. **O encontro das psicólogas com o “social” no CRAS/SUAS: entre o suposto da igualdade e a concretude da desigualdade**. 2013. 186 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/12252>. Acesso em: 27 jun. 2016.

SCALON, C. Prefácio. *In*: MEDEIROS, M. **Medidas de desigualdade e pobreza**. Brasília: Editora da UNB, 2012. p.11-13. Também disponível em: https://econpolrg.files.wordpress.com/2013/05/medeiros_2012_medidas_de_desigualdade_e_pobreza.pdf. Acesso em: 13 jun. 2014.

SILVA, C. G. A. **Psicologia e compromisso social: intenção e realidade.** Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2004.

SOUZA, J. **A construção social da subcidadania: para uma sociologia política da modernidade periférica.** Belo Horizonte: Editora UFMG/Rio de Janeiro: IUPERJ, 2003.

SOUZA, J. **A ralé brasileira: quem é e como vive.** Belo Horizonte: UFMG, 2009.

SPINK, M. J.; SPINK, P. Introdução. *In*: SPINK, M. J.; SPINK, P. (org.). **Práticas cotidianas e a naturalização da desigualdade: uma semana de notícias nos jornais.** São Paulo: Cortez, 2006. p. 7-16.

THERBORN, G. **The killing fields of inequality.** Cambridge: Polity Press, 2013. *E-book*.

THERBORN, G. Os campos de extermínio da desigualdade. **Novos estud.** – CEBRAP, São Paulo, n. 87, p. 145-156, jul. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002010000200009&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 02 set. 2017.

CAPÍTULO 5

ESTRATÉGIAS DA FORMAÇÃO DOCENTE AUTOGESTIONÁRIA NA PESQUISA-TRANS-FORMAÇÃO

Luciana de Oliveira Rocha Magalhães
UNITAU

Wanda Maria Junqueira de Aguiar
PUC-SP

INTRODUÇÃO: NECESSÁRIAS REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE

A escola é um local de luta, a arena em que se defrontam forças contraditórias [...] O que lá se passa reflete a exploração e a luta contra a exploração. A escola é, simultaneamente, reprodução das estruturas existentes, correia de transmissão da ideologia oficial, domesticação – mas também ameaça à ordem estabelecida e possibilidade de libertação [...]. É esta dualidade, característica da luta de classes, que institui a possibilidade objetiva de luta. (SNYDERS, 2005 [1976], p. 102-103)

Iniciamos nossas reflexões acerca da formação docente trazendo foco à contradição onde residem as ações que acontecem na instituição social escola. Local onde são reproduzidas desigualdades de várias ordens, retroalimentadas por ideologias, mas também,

local da superação dialética, dos processos de transformação social. Como nos assevera Snyders, é justamente por refletir a exploração, que há a possibilidade da luta contra a exploração. Justamente por carregar lacunas históricas na formação continuada de professoras e professores, é que carrega também o gérmen da transformação, do vir a ser. Se tudo está em movimento, se partimos de concepções dialéticas de abordagem e atuação no mundo, entendemos também a escola na perspectiva do devir, tendo consciência deste como um processo continuado de transformações qualitativas que acontecem na ação intencional e coletiva.

Falamos aqui da Formação Continuada Docente, formação esta que também acontece em serviço, em horários coletivos de trabalho pedagógico, em jornadas de formação estabelecidas na carga horária semanal dos docentes. A necessidade da continuidade na formação docente após a formação inicial é flagrante e a LDB/1996 está consoante a isso. Inclusive é a partir daí que observamos a expansão e variedade de cursos em nível de pós-graduação, buscando atender às demandas dinamicamente presentes em sala de aula.

O surgimento de tantos tipos de formação não é gratuito. Tem base histórica em condições emergentes na sociedade contemporânea, nos desafios colocados aos currículos e ao ensino, nos desafios postos aos sistemas pelo acolhimento cada vez maior de crianças e jovens, nas dificuldades do dia a dia nos sistemas de ensino, anunciadas e enfrentadas por gestores e professores e constatadas e analisadas por pesquisas. Criaram-se o discurso da atualização e o discurso da necessidade de renovação. (GATTI, 2008)

Também é garantia legal, com o advento da LDB/1996, a valorização das professoras e professores por parte do poder público, fazendo com que este desenvolva internamente estratégias e incentivos à formação de seus profissionais da educação:

O artigo 67, que estipula que os sistemas de ensino deverão promover a valorização dos profissionais da educação, traz em seu inciso II o aperfeiçoamento profissional continuado como uma obrigação dos poderes públicos, inclusive propondo o licenciamento periódico remunerado para esse fim. Mais adiante, em seu artigo 80, está que “o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”. E, nas disposições transitórias, no artigo 87, §3º, inciso III, fica explicitado o dever de cada município de “realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício”. (op. cit.)

Podemos afirmar que politicamente temos conquistas, mas que muitas vezes não se consubstanciam na materialidade, especificamente no que tange à formação na área da Educação Especial-Inclusiva. Como já de início nos posicionamos, nossa concepção sobre formação docente está dentro da concepção dos processos de luta de classes. Como Marx e Engels afirmam, “A história de todas as sociedades até agora tem sido a história das lutas de classe” (MARX; ENGELS, 2016 [1848], p. 5), e é neste ponto que – nos processos de manutenção de privilégios hegemônicos das classes dominantes, na manutenção de interesses de classes – se dá a formação docente. Interessante à produtividade e continuidade da exploração e opressão, a educação sempre foi um braço desses processos de exploração social. Neste caminho, a formação docente para inclusão escolar de alunos com deficiência, como também é direcionada para objetivos produtivistas do mercado de trabalho, fica legada à periferia da formação docente: a abordagem meritocrática prevalece.

Nesse quadro, do ponto de vista das classes dominantes, os processos educacionais são mecanismos importantíssimos para o exercício desta dominação sob vários aspectos, desde a formação da mão de obra

no formato e quantidade de que necessitam a cada momento, até a disseminação do pensamento dominante como pensamento único, tudo isso passando pela manutenção e até ampliação do fosso que separa a formação das classes dominantes da formação das classes dominadas etc. (MAGALHÃES, 2021, p. 111)

São muitas as tentativas de desmonte da concretização de uma educação que seja na perspectiva inclusiva. A última tentativa: em 30/09/2020 o governo federal assina o Decreto nº 10.502, que desobriga as escolas públicas de matricularem alunos com deficiência, praticamente reabrindo as portas para as instituições especializadas, autorizando a iniciativa privada a tratar este público como mercadoria fonte de lucros. Entidades, professores, universidades e políticos se organizaram e a aprovação foi suspensa. Fica registrada a má intenção, que a todo momento mostra sua cara. Por isso, a luta contra a precarização na Educação Especial-Inclusiva deve ser uma luta por uma formação docente anti-meritocrática, uma luta por uma educação continuada na perspectiva da luta de classes!

E a luta de todos os dias na educação, e que tem que ser lutada por todas e todos, deve ser, portanto, uma luta por uma formação docente anticapacitista. As significações que historicamente vêm sendo construídas sobre a pessoa com deficiência são calcadas em um discurso focado nas “mazelas” da deficiência, que acabam sendo base para o conteúdo de formações docentes, que partem da deficiência e se restringem a ela, formações biologizantes que não se abrem criticamente para possibilidades concretas culturais e sociais. Formações que dizem de causas da deficiência, diagnósticos, concepções médicas, medicalizantes e capacitistas.

Na pesquisa “Dimensão Subjetiva dos processos de inclusão escolar no movimento da Pesquisa-Trans-Formação” a dialética pesquisar-formar potencializa-se nos esforços envidados na criação de mediações na perspectiva da transformação social radical.

Nas formações empreendidas nesta pesquisa falamos numa perspectiva da transformação e emancipação humana, perspectiva que historicamente é empobrecida nas formações iniciais e continuadas. Não fazemos formações específicas para uma ou outra deficiência, não tipificamos ou enquadrados. (op. cit., p. 331)

Os pressupostos teórico-metodológicos da Psicologia Sócio-histórica e do Materialismo Histórico-dialético são alicerce para irmos além do discurso neoliberal da educação inclusiva, que traz a suposta “eficácia” do “empreendedorismo social”, da “gestão das diferenças”, conceitos que dentre tantos outros nessa linha, prometem “consciência social”. Neste rumo, nossa intencionalidade desenvolve-se em perspectivas autogestionárias da pesquisa, o que nos opõe radicalmente a este discurso neoliberal.

A PROPOSTA AUTOGESTIONÁRIA NA PESQUISA ACADÊMICA

*As circunstâncias fazem os homens,
assim como os homens fazem as circunstâncias.*
(Karl Marx)

Nas últimas décadas, a pesquisa acadêmica tem passado por profundas transformações rumo a metodologias críticas. A Pesquisa-Trans-Formação contribui com o movimento que promove uma participação cada vez maior dos participantes da pesquisa no processo de realização desta.

Há uma polissemia, como por exemplo, pesquisa-ação (Michel Thiollent), investigação-ação participativa (Orlando Fals Borda), pesquisa-formação (Aguiar e colaboradores), pesquisa-ação crítico-colaborativa (Selma Garrido Pimenta) pesquisa intervenção formativa (Viotto Filho), pesquisa colaborativa (Ivana Ibiapina), pesquisa crítica de colaboração (Maria Cecília Magalhães; Sueli Fidalgo), dentre outras que pressupõem a participação ativa da pessoa que pesquisa e atua no seu campo de pesquisa. Pesquisas que, para-

lamente à atividade de produzir informações (prospecção de dados, como querem alguns) e conhecimentos, se põem responsável e explicitamente comprometidas em contribuir criticamente com o desenvolvimento dos processos educacionais em curso no universo pesquisado. Cada uma destas pesquisas se distingue das outras em muitos aspectos conceituais e operacionais, podendo atuar em diferentes campos de atuação, na Educação ou fora dela. Todavia, todas elas têm em comum a perspectiva colaborativa, interventiva, participativa.

A Pesquisa-Trans-Formação tem sua construção ligada visceralmente ao arcabouço teórico-metodológico assumido e desenvolvido pelo GADS – Grupo Atividade Docente e Subjetividade, da PUC-SP. A Pesquisa-Trans-Formação

[...] é uma ação acadêmica intencionalmente revolucionária que tem como objetivo a produção de conhecimento científico por meio da realização de processos de formação de grupos sociais com o propósito de provocar reflexões e ações individuais e coletivas que resultem em transformações. A intencionalidade é que estas transformações sejam de tal profundidade que ecoem revolucionariamente em seu meio laboral e/ou educacional e/ou político, ainda que em meio a uma estrutura conservadora historicamente reacionária (MAGALHÃES, 2021, p. 265).

Para tanto, é necessário neste tipo de formação, a todo instante e em todas as instâncias, que seja valorizada a perspectiva autogestionária que inspira a auto-organização e a autonomização do grupo e de cada membro. Somente assim é possível se construir coletivamente as condições necessárias que permitam que seja desenvolvida uma gama diversificada de reflexões críticas ao *status quo* ordinário e, em consequência, passem a promover mudanças de hábitos e comportamentos alienadamente engessados, preparando a comunidade escolar sujeito da pesquisa para a consecução de

transformações socialmente significativas com “potencial vultoso para romper barreiras conservadoras e possibilitar a incursão de uma práxis virtuosa que transborde em novas propostas humanamente mais emancipadoras” (op. cit., p. 266).

Com efeito, a Pesquisa-Trans-Formação tem que conceber mecanismos que possibilitem “formações que sejam cognitivas, afetivas e operacionais. Isso quer dizer que não buscamos soluções pragmáticas e ferramentais, respostas definitivas ou receitas” (op. cit., p. 268). Ao contrário, procuramos desvelar coletivamente a realidade, tentando no movimento dos encontros formativos, estabelecer zonas de desconforto crítico de maneira que a realidade e os processos educativos sejam analisados considerando-se a totalidade de determinações que os constituem, trazendo à tona as contradições que os movimentam.

Essa intencionalidade presente em todo momento da pesquisa requer pesquisadoras e pesquisadores conscientes de seu papel de mobilização em prol da emancipação coletiva, conscientes de que este movimento busca de forma crítica produzir conscientizações. [...] Dessa forma, para além da produção de informações para a pesquisa, nosso intuito é a produção de conhecimento. Fazemos ciência, construímos teoria em nossos encontros! [...] Essa escolha é por uma pedagogia revolucionária na pesquisa, que só se dará na práxis. (MAGALHÃES, 2021, p. 270-271)

E o que entendemos por práxis? Michel Löwy (2017) entende práxis como a “unidade dialética entre objetivo e subjetivo, a mediação para transformação da classe em si, tornando-a para si”. Desta forma, a práxis desempenha, no chão do trabalho, o papel de desenvolver as condições que permitam o desalheamento e a compreensão da necessidade de se ter como horizonte as transformações sociais mais profundas.

Isso significa que a autoemancipação revolucionária é a única forma possível de libertação: é só pela sua própria práxis, pela sua experiência na ação, que as classes oprimidas podem transformar a sua consciência, ao mesmo tempo que subvertem o poder do capital. (LÖWY, 2017)

A formação de consciências críticas na escola encontra muitas barreiras. A prática formativa mesma tem se mostrado ideologicamente fundada em caminhos pragmáticos que banalizam e desprezam a crítica como critério fundamental para que o capital seja identificado como o promotor dessa burocracia que o serve. É importante também que sejam desvelados os diferentes aparelhos que a instituição burocracia se utiliza, sendo a escola um deles. Esta identificação favorece a compreensão da ação destas estruturas da sociedade como promotoras direta ou indiretamente da exploração de grande parcela da humanidade por uma pequena parcela empoderada política, econômica e militarmente. Afinal, “o que é burocracia? É uma classe auxiliar da burguesia”, sendo o Estado e suas várias instituições “os agentes que fazem a máquina do estado funcionar”: a burocracia, assim, é instituição que se faz presente na escola (VIANA, 2008, p. 26). Contudo, é na práxis que se consubstancia a consciência de classe para si e, com ela, o desvelamento dessa burocracia. Práxis que constitui as mediações necessárias à transformação social, a “faísca incendiária da vontade consciente das massas” (LÖWY, 2017).

Práxis, pesquisa, transformação – elementos que, articulados, constituem nossa forma de fazer pesquisa, movimento que se dá na crítica à realidade posta, crítica que se baseia e apoia no conhecimento científico cada vez mais aprofundado! Práxis científica, que traz em sua intencionalidade de transformação atividades de formação. [...] Nessa perspectiva crítica, nosso objetivo não é a mera adaptação ao *status quo*, mas sim, a transformação das relações pessoais e sociais, das formas

de ser, estar e atuar no mundo. Pretensiosos, sim, mas esta é a ambição que nos move. Uma pesquisa que se afasta de otimismo fáceis e panglossistas, que valoriza diferenças e se embrenha nas contradições com as quais se depara. [...] Nossa intenção é explícita na revolução que pretendemos instalar na realidade em que pesquisamos e atuamos. (MAGALHÃES, 2021, p. 272)

Nessa medida, com estes mirantes e horizontes estabelecidos, a Pesquisa-Trans-Formação lança mão de um processo de formação continuada docente, para compreender a realidade estudada e intervir nessa mesma realidade, e o faz sob a perspectiva autogestionária e materialista histórico-dialética. A intenção é contribuir para o desenvolvimento de processos de auto-organização da formação, da compreensão da importância da consciência de classe para si, do entendimento da perspectiva da totalidade entelhada na estrutura e conjuntura política, social e econômica na qual estão inseridos, da pedagogia da autonomia¹.

Num momento de aviamento e de desvalorização do trabalho do professor em todos os níveis, a pedagogia da autonomia nos apresenta elementos constitutivos da compreensão da prática docente enquanto dimensão social da formação humana. Para além da redução ao aspecto estritamente pedagógico e marcado pela natureza política [...]. Para tal o saber-fazer da autorreflexão crítica e o saber ser da sabedoria exercitados, permanentemente, podem nos ajudar a fazer a necessária leitura crítica das verdadeiras causas da degradação humana e da razão de ser do discurso fatalista da globalização. Nesse contexto o ideário neoliberal

1 Inspiradas por Viana (2008), acreditamos que o processo revolucionário passa basicamente por três etapas: espontânea, autônoma e autogestionária. Na etapa espontânea, trabalhadores e trabalhadoras manifestam-se individualmente com ações isoladas frente às incompetências e/ou injustiças; na etapa autônoma, atuam coletivamente e, no movimento de organização da autoformação e das lutas – na práxis –, constroem as mediações que possibilitam o processo de desenvolvimento da consciência de classe “em si” para a consciência de classe “para si”; na etapa autogestionária, envidam a criação efetiva das condições que permitam a superação desta sociedade por outra autogerida. Nossa missão militante é contribuir para que a organização autônoma dos trabalhadores e das trabalhadoras se consolide na perspectiva do movimento autogestionário.

incorpora, dentre outras, a categoria da autonomia [...] Como contraponto, denunciando o mal-estar que vem sendo produzido pela ética do mercado, Freire anuncia a solidariedade enquanto compromisso histórico de homens e mulheres, como uma das formas de luta capazes de promover e instaurar a “ética universal do ser humano”. Essa dimensão utópica tem na pedagogia da autonomia uma de suas possibilidades. (OLIVEIRA, 2000 [1996], p. 12-13)

O sistema operacional da Pesquisa-Trans-Formação se pretende em oposição radical, pela raiz, de outros modelos que atualmente predominam nas formações continuadas docentes, notadamente os que são promovidos por empresas². Para tanto, assumimos determinadas perspectivas necessárias à formação autogestionária. A perspectiva autogestionária, portanto, é a estrutura teórico-metodológica que define o processo de formação, orienta a auto-organização docente no processo formativo e revigora a cada instante o horizonte da emancipação humana.

O fundamental aqui é compreender que os trabalhadores, ao criarem suas próprias organizações, estão fazendo, nada mais, nada menos, que a autogestão de suas próprias lutas, condição indispensável para a autogestão da sociedade surgida dos escombros do capitalismo. (MAIA; ATAÍDES, 2016, p. 155)

Ou seja, a consciência de classe para si na perspectiva da autogestão faz com que o professorado, como classe trabalhadora da educação, conceba a luta política para conquistas de melhorias na educação, não como fim último, reformista das mazelas da sociedade capitalista, mas, sim, como processo de construção das condições necessárias para que as transformações sociais

2 A professora Selma Garrido Pimenta (PIMENTA, 2019, <https://www.youtube.com/watch?v=SCVuELVEMgE>) alerta para “os ataques de cunho explicitamente ideológico contra a carreira de professoras e professores, promovidos por grupos privatistas como CROTON, Fundação LEMANN, Fundação Ayrton Senna, Anhanguera e outros” (MAGALHÃES, 2021, p. 113).

profundas ocorram e uma nova sociedade, esta autogestionária, possa surgir.

Para Marx, autogestão é comunismo, comunismo é autogestão! Marx nunca se utilizou exatamente da palavra autogestão, haja vista que ela surgiu somente na década de 1950, mas ele expressou o comunismo como o “autogoverno dos produtores”, autogestão do proletariado, dos trabalhadores. [...] Para Marx, então, essa sociedade comunista seria o autogoverno dos produtores, ou seja, a auto-organização do proletariado gestaria toda esta sociedade. [...] Para Rosa Luxemburgo o comunismo é a “*fecundação da autoatividade dos trabalhadores*”, as massas trabalhadoras gerindo a sociedade (LUXEMBURGO, 1991, p. 48), o que equivale ao autogoverno dos produtores definido por Marx. (MAGALHÃES, 2021, p. 280-281)

Diante disso, é necessário deixar claro a que nos referimos quando falamos em “autogestão”, para que de maneira alguma a expressão revolucionária do termo que adotamos seja confundida “com a sua apropriação conservantista costumeiramente feita pelo liberalismo, neoliberalismo, ultraneoliberalismo e até por correntes progressistas ou autodenominadas de esquerda” (op. cit., p. 280). É necessário também

distinguir o conceito de autogestão de outras palavras que muitos pensam ter o mesmo significado. Autogestão não possui o mesmo significado que ‘participação’, ‘cogestão’, ‘controle operário’ ou ‘cooperativismo’ (VIANA, 2018, p. 79).

A autogestão da qual tratamos aqui é uma perspectiva da pesquisa e da formação docente que inspira, ainda que no movimento da etapa autônoma do processo revolucionário, a auto-organização determinante dos trabalhadores e trabalhadoras, ou, segundo Marx, o “autogoverno dos produtores” (MARX, 2011 [1871]).

No sistema operacional da pesquisa,

[...] deixamos claro que todos são participantes da pesquisa, todos produzem, questionam, modificam a dialética teoria-prática [...] orientados por esta realidade, têm função essencial na pesquisa. São funções assimétricas, pois que, cada qual tem um papel, um propósito, uma intenção, além dos papéis, propósitos e intenções coletivas, do grupo. [...] Nosso esforço é para que a participação seja realmente democrática, que as decisões sejam compartilhadas. Somos vistos como acadêmicos, mas a posse do melhor conhecimento não é exclusivamente nossa! [...] Temos (*como acadêmicos*) um papel explícito, por exemplo, quanto à tomada de decisões relativas à pesquisa, no que concerne à sua realização, opções teórico-metodológicas, alternativas operacionais etc. Por outro lado, ao longo do processo, o conhecimento e a experiência circulam e se alternam no fazer da pesquisa. Em alguns momentos o nosso conhecimento pode ser preponderante; em outros o das participantes o é. (MAGALHÃES; AGUIAR, 2021, no no prelo)

Dessa forma, a perspectiva autogestionária assume o movimento teórico-prático das reflexões, das ações, e a formação docente vai se constituindo em autoformação determinada efetivamente por todo o grupo. E se expande, atinge outros professores e professoras da escola, atinge outras escolas, avança para os demais trabalhadores da escola, para a comunidade, famílias, rede de apoio. Conscientes da luta de classes, o grupo autogestionário atua ainda autonomamente, ainda nos limites da emancipação política burguesa, mas sob o horizonte desvelado pela perspectiva da emancipação humana.

ESTRATÉGIAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS NA PESQUISA-TRANS-FORMAÇÃO

*Conhecer não é refletir a imediatez do objeto.
Conhecer é um momento do processo
de transformação da realidade.*
(Ivo Tonet)

Ter sempre presente a perspectiva autogestionária da emancipação humana é fundamental para a práxis da formação docente na Pesquisa-Trans-Formação, ou seja, é condição para que a prática formativa seja auto-organizada nesta perspectiva, que as técnicas de produção de informações e conhecimentos carreguem em sua essência as outras perspectivas estruturantes da Pesquisa-Trans-Formação, quais sejam, as perspectivas do método materialista histórico-dialético, da luta de classes, da consciência de classe “para si”, da incompletude crítica, da classe trabalhadora na educação como agente da transformação social, da busca por conteúdos significativos por meio do desenvolvimento de estratégias de produção de saberes.

Sem a presença rigorosa destas perspectivas a operacionalidade da formação, nó górdio da Pesquisa-Trans-Formação, pode tanto ser empobrecida nos seus objetivos, propostas, intenções, como cair em um conteudismo inútil ou em buscas por receituários para a solução de problemas ou em respostas simplistas para questões complexas etc., ou seja, pode pôr a perder todas as possibilidades de desenvolvimento docente de médio e longo prazo sustentado pela autoformação autogestionária.

A perspectiva do método materialista histórico-dialético sustenta de forma aguda a crítica à ideologia dominante, a consideração da totalidade, e das contradições que lhe dão movimento, sustenta a crítica feita pela historicidade e pelo pensamento dialético; a perspectiva da luta de classes posiciona o grupo e cada um de seus elementos diante das realidades concretas tratadas, da função da escola, do Estado etc.; a perspectiva da consciência de classe “para

si” orienta para as lutas que devem ser lutadas, quando ser lutadas e como ser lutadas; a perspectiva da incompletude crítica posiciona criticamente cada um diante da realidade, dos conteúdos, de seus próprios saberes e dos saberes do outro; a perspectiva da classe trabalhadora na educação como agente da transformação social desperta cada um e o coletivo para a responsabilidade que têm na melhoria da qualidade do ensino, dos processos de inclusão social, dos níveis de desenvolvimento discente e docente etc., no nível da emancipação política, mas tendo como horizonte a emancipação humana; a perspectiva da busca por conteúdos significativos por meio do desenvolvimento de estratégias de produção de saberes exige de cada professor e de cada professora participe da formação a busca incessante de táticas, mas principalmente de estratégias que confrontem a realidade para a prospecção de informações e produção de conhecimentos.

É sobre esta última que trataremos aqui, lembrando que necessariamente ela deve conter todas as outras perspectivas para que não descambe, como dissemos, para o conteudismo ou se utilize de métodos positivistas, mecanicistas, associacionistas, atomistas, deterministas ou meramente quantitativistas que nos levariam a resultados dicotomizados distantes da totalidade mediada por múltiplas determinações que constituem a realidade. Além disso, a não dicotomia e a inter-relação entre teoria-método-técnica-práxis são fundamentais para nos aproximarmos da realidade que é assim, imbricada.

Um sem-número de estratégias, muitas delas já fartamente utilizadas pelo professorado há muitas décadas para a produção de saberes, podem ser incorporadas nas pesquisas, a depender dos objetivos, tempo, abertura para a realização. Na Pesquisa-Trans-Formação realizada nos anos de 2019/2020 em uma escola da periferia do município de São Paulo várias estratégias foram utilizadas, sempre à luz das perspectivas acima mencionadas (MAGALHÃES, 2021, p. 336-342). Como exemplo, algumas delas estão elencadas abaixo:

– Estratégias da Materialização da tensão dialética da realidade e da Autoconfrontação das falas – a contradição é uma categoria constantemente instigada nesta pesquisa, porque é na contradição que podemos perceber os momentos de transição das formas de ser, das atitudes. É na contradição que se dá o desenvolvimento. É nela que se dá o desvelamento da realidade, pois é ela que dá movimento à totalidade. No caso desta pesquisa, em um dos primeiros encontros, o confronto se instaura com uma pergunta provocadora: “Qual seu questionamento sobre a Educação Especial-Inclusiva?”, que gerou um debate que se perpetuou por todas as outras formações. Ao contrário de estilos de autoajuda ou panglossianos, que trazem receitas prontas, alentos evanescentes, esta proposta aflorou reflexões concretas, consubstanciadas na realidade. Foram elementos fundamentais para a construção do próprio desenvolvimento do grupo e das atitudes práxicas adotadas pelo grupo no processo, juntamente à estratégia da autoconfrontação destas mesmas falas proferidas no afloramento da contradição. Na perspectiva da emancipação humana, foram construídas mediações que subsidiaram o movimento da consciência de classe “em si” para a consciência de classe “para si”.

– Nos Casos de ensino trazidos pelas participantes, seguimos na mesma esteira do conflito, quando, ao relatarem casos de alunos da escola, situações-problema eram discutidas, incitando reflexões coletivas sobre cada exposição. E foram muitos os nós que foram sendo trazidos à tona, provocando criticamente análises da maior das contradições da realidade, a relação aparência-essência!

– Na Escrita compartilhada a intenção foi a de criar formas de plena participação do grupo de professoras a partir dos elementos da realidade ressurtidos nas reuniões. Mais do que relatórios sobre a experiência vivida na pesquisa, são mecanismos de conscientização da importância da participação de cada uma na constituição das informações e conhecimentos produzidos. Isto empolga o coletivo, e cada elemento que o constitui, a prospectar conteúdos e situações que contribuam com esta produção de saberes.

– Outra estratégia que invoca a participação do coletivo e a prospecção de conteúdos teórico-metodológicos é o convite de pessoas que contribuam com as demandas da produção de conhecimento do grupo, os Coparticipantes da pesquisa. Especificamente nesta pesquisa convidamos pessoas que trouxeram conhecimentos na área da Educação Especial-Inclusiva.

– Quiz das falas foi uma estratégia para manter o engajamento do grupo durante o andamento da pesquisa, no período de isolamento social na pandemia. Aproveitando da ótima comunicação que já existia via WhatsApp, por essa mesma via, falas das participantes eram selecionadas das transcrições das reuniões e apresentadas a elas num formato de *quiz*, para que adivinhassem, como numa brincadeira, quais falas eram de quem e em que contextos foram proferidas.

Estas e algumas outras estratégias, somadas às várias táticas de comunicação necessárias no transcorrer das reuniões, serviram para enriquecer o relacionamento entre o grupo e para além dele, possibilitando a efetivação do posicionamento autogestionário na pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: TRANSFORMAÇÕES NA PERSPECTIVA DA EMANCIPAÇÃO HUMANA

[...] só quando o homem reconheceu e organizou as suas forças propres como forças sociais e, portanto, não separa mais de si a força social na figura da força política – é só então que está consumada a *emancipação humana*.
(Karl Marx)

Base para as discussões aqui engendradas, a tese “Dimensão subjetiva dos processos de inclusão escolar no movimento da pesquisa-trans-formação” utilizou em sua análise os Núcleos

de Significação, procedimento criado para “instrumentalizar o pesquisador no processo de apreensão de sentidos e significados constituídos pelo sujeito frente à realidade” (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015, p. 58). No caso dessa pesquisa, buscamos apreender a Dimensão Subjetiva dos processos de inclusão escolar por meio das significações (constituição dialética de sentidos-significados) de um grupo de professoras de uma escola pública da cidade de São Paulo. Pudemos nos aproximar historicamente do fenômeno no movimento de constituição de cada um dos nove núcleos de significação. O processo de transformações provocado nos encontros ao longo de quase um ano e meio da Pesquisa-Trans-Formação mostrou-se principalmente nas análises dos dois últimos núcleos. “O nosso trabalho é dentro da escola, mas tem como a gente ir multiplicando!” Esta foi a frase que estampou o último Núcleo de Significações. No núcleo anterior falamos das estratégias da pesquisa, e a frase selecionada foi: “Não tem como você participar de uma formação assim e não rever os seus conceitos em sala de aula”.

A saturação das determinações da realidade pesquisada, que buscamos nos movimentos de sínteses no decorrer dos encontros, foram potencializadas com as estratégias engendradas na produção de informações nesta pesquisa. É um investimento intencional, coletivo e continuado nas técnicas de produção de informações e conhecimento. No entanto, há que se notar que as perspectivas da formação autogestionária foram imprescindíveis, tornando-se mirantes e horizontes não apenas para os objetivos desta pesquisa específica, mas de todo o grupo.

Em geral, quando se fala em formação, entende-se aulas expositivas, levar conteúdo para o outro, capacitar o outro: dicotomiza-se o par dialético ensino-aprendizagem, e junto, segmenta-se teoria da prática! No movimento formativo autogestionário a tensão teoria-prática se renova a todo momento na práxis constitutiva dos encontros. Côncios das mediações que construímos, quais sejam, as mediações importantes às transformações sociais mais profundas, a perspectiva da emancipação humana se faz presente.

Tendo como método o materialismo histórico-dialético, nossa pretensão é transformar o que pretendemos conhecer! E porque transformação social deve caminhar junto ao desenvolvimento humano, falamos de um conhecimento que:

[...] ele mesmo se transforma num tipo de força social ou política, parte da situação material que examina, em vez de mera "reflexão" dela ou sobre ela. É conhecimento como um evento histórico em vez de especulação abstrata, no qual saber *que* não mais se separa de saber *como*. (EAGLETON, 1999, p. 8)

Assim, a dialética teoria-prática, tão cara a momentos formativos foi se estabelecendo com a participação constante e ativa do grupo.

Porque a gente tinha muitas angústias, mas a gente foi conversando sobre caminhos... claro que a gente ainda tem muito o que aprender. Mas tem sido pra gente momentos ótimos, tanto que a gente quis continuar, mesmo com esse trabalho remoto, a gente quis dar continuidade. (MAGALHÃES, 2021, Fala do grupo: EOL8-21/09/2020, p. 415)

Temos uma concepção de mundo, ser humano e educação coerente com nosso método. A forma de se fazer a pesquisa também há que ser coerente com uma concepção dialética de realidade, que contempla o movimento e o devir, que tem a história como única ciência (MARX; ENGELS, 1979 [1845]), que tem como lente de abordagem à realidade categorias teórico-metodológicas como historicidade, contradição, materialidade, totalidade, práxis, dentre outras. Esse posicionamento é claro e sempre trazido à baila. E assim, deixamos clara nossa intenção em relação ao tipo de pesquisa que fazemos, sempre na perspectiva de transformações sociais e radicais:

[...] gestar novas possibilidades, nova forma de organização do grupo, auto-organização da formação docente em educação especial-inclusiva. Movimento da práxis que se aproveita de diferentes formas de colaboração, as formações da pesquisa cumprem importante mediação, interferindo e colaborando nos processos de transformação do grupo. (MAGALHÃES, 2021, p. 416)

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, W. M. J.; SOARES, J. R.; MACHADO, V. C. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. *Cadernos de Pesquisa*, v. 45, n. 155, p. 56-75, jan./mar. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v45n155/1980-5314-cp-45-155-00056.pdf>. Acesso em: 31 maio 2018.
- BRASIL. **Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 09 jul. 2020.
- EAGLETON, T. **Marx**. São Paulo: Editora UNESP, 1999.
- GATTI, B. A análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Rev. Bras. Educ.* 13 (37), abr. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vBFnySRRBJFSNFQ7gthybkH/?lang=pt>. Acesso em: 20 jun. 2021.
- LÖWY, M. **O pensamento de Rosa Luxemburgo**. Disponível em: <http://iela.ufsc.br/noticia/o-pensamento-de-rosa-luxemburgo>. Acesso em: 27 jul. 2020.
- MAIA, L.; ATAÍDES, M. Experiências de auto-organização nas lutas dos trabalhadores da Educação. In: MAIA, L. **Nem partidos, nem sindicatos: a reemergência das lutas autônomas no Brasil**. Goiânia: Edições Redelp/GPDS – Grupo de Pesquisa Dialética e Sociedade, Universidade Federal de Goiás, 2016.
- MAGALHÃES, L. O. R.; AGUIAR, W. M. J. **Pesquisa-trans-formação: uma perspectiva para a emancipação humana**. Capítulo de livro no prelo, 2021.
- MAGALHÃES, L. O. R. **A dimensão subjetiva dos processos de inclusão escolar no movimento da Pesquisa-Trans-Formação**. Tese (Doutorado) –Programa de Pós-graduados em Educação: Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, maio 2021.

- MARX, K. **A guerra civil na França**. São Paulo: Boitempo, 2011 [1871].
- MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do partido comunista**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2008 [1848].
- MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1979 [1845].
- OLIVEIRA, E. C. Prefácio. *In*: FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2000 [1996].
- SNYDERS, G. **Escola, classes e luta de classes**. São Paulo: Centauro Editora, 2005 [1976].
- VIANA, N. O que é autogestão. *In*: COMUNISTAS de Conselho da Galiza (org.). **Nildo Viana: um marxismo vivo**. Rio de Janeiro: Rizoma Editorial, 2018 [1990].
- VIANA, N. **Manifesto Autogestionário**. Rio de Janeiro: Achiamé, 2008.

CAPÍTULO 6

COMPREENSÃO DA LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL: COMO O *MODELO SIMPLES DE LEITURA* IMPACTA AS PESQUISAS

Flavia Renata Silva Souza
UNINOVE

Maria Regina Maluf
PUC-SP

INTRODUÇÃO

A leitura é uma atividade fundamental para todos os que aprenderam a ler. É a leitura que nos permite ampliar nossos conhecimentos e nos dá acesso a novos universos na medida em que interagimos com os textos. Atualmente, em escolas brasileiras, tornou-se frequente ouvir professores dizerem “meus alunos não compreendem o que leem”. Mas, o que realmente acontece? Será que realmente não compreendem o que leem? Será que leem?

Considerando o enfoque da Psicologia Cognitiva, a leitura de textos só acontece quando somos autores da transformação de sinais gráficos e visuais em linguagem oral, o que passa pela transformação de grafemas em fonemas. Para ler, é necessário o conhecimento sobre o funcionamento do sistema de escrita, que, no nosso caso, é alfabético e exige do aprendiz o domínio das relações grafo fônicas, ou seja, o reconhecimento das letras como

representações gráficas dos fonemas enquanto unidades de som que compõem a pauta sonora das palavras e sua conversão.

No início da aprendizagem da leitura, a decodificação se mostra eficiente para extrair os sons das palavras, o que contribui para o acesso ao significado das palavras no léxico mental (vocabulário) do leitor. Com a automatização do reconhecimento da palavra, a leitura se torna fluente e precisa, possibilitando a leitura de frases e textos, ou seja, possibilita o acesso às informações e à integração dessas, favorecendo a compreensão da leitura.

Nesse sentido, para a compreensão da leitura acontecer, é essencial a leitura de palavras. Segundo Marec-Breton e Gombert (2004), para aprender a ler palavras, ou seja, para aprender a fazer o reconhecimento automatizado das palavras, é necessária a integração de três componentes: o ortográfico (a forma escrita da palavra), o fonológico (a forma falada da palavra) e o semântico (o significado da palavra). Na visão de Morais (2014, p. 39), para haver a leitura com compreensão, dois conhecimentos são utilizados: o primeiro é o conhecimento linguístico e cognitivo, que inclui o vocabulário, os processos de análise sintática e integração semântica, e a capacidade de estabelecer associações e fazer inferências; o segundo é o conhecimento que expressa habilidade de reconhecimento e identificação da palavra escrita (decodificação), sendo este segundo o que dá acesso ao primeiro.

A Psicologia Cognitiva tem evidências da importância da Educação Infantil para o desenvolvimento da compreensão auditiva, da oralidade e da consciência fonológica. Assim, como a alfabetização não acontece de maneira espontânea, a compreensão da leitura exige boas situações de ensino/aprendizagem.

Um modelo que tem nos ajudado a conhecer os processos envolvidos na compreensão da leitura é o Modelo Simples de Leitura (*Simple View of Reading*), proposto por Gough e Tunmer (1986), que explica a compreensão da leitura como um o produto das habilidades de reconhecer (ler) as palavras e da compreensão

linguística ou auditiva. Portanto, se uma criança não puder ler as palavras (decodificar), será incapaz de extrair significado da palavra escrita, o que irá interferir diretamente na capacidade de compreender o que está escrito. Ao mesmo tempo, se o leitor for capaz de decodificar, mas não conhecer o significado da palavra e de seu contexto, ou seja, não tiver o domínio do vocabulário, a compreensão da leitura não vai acontecer.

O leitor com bom desempenho em compreensão da leitura deve ter a habilidade de decodificação estabelecida, que é o ponto de partida para extrair significado e articular as palavras nas frases e as partes do texto. Outro aspecto importante é a compreensão auditiva, ou da oralidade, ou ainda o repertório de vocabulário, sendo este essencial para o entendimento de conceitos e do contexto, e para a elaboração de inferências.

Em nosso país, é no Ensino Fundamental que as habilidades de ler, ler com compreensão, escrever e calcular devem ser ensinadas, de acordo com a Legislação em vigor. O Ensino Fundamental é um dos níveis da Educação Básica obrigatório e gratuito nas escolas públicas brasileiras. Atende crianças a partir dos seis anos de idade, nos anos iniciais, isto é, do 1º ao 5º ano, sendo os 1º e o 2º anos dedicados à alfabetização. Espera-se que, a partir do 3º ano, os alunos tenham autonomia de leitura, que leiam e compreendam textos cada vez mais complexos. Nos anos finais – do 6º ao 9º ano –, a expectativa é que, no 9º ano, o aluno já tenha consolidado a capacidade de ler e compreender textos com velocidade, precisão e autonomia.

Portanto, evidências apresentadas por estudos baseados no Modelo Simples de Leitura (*Simple View of Reading*) têm nos ajudado a compreender os processos envolvidos na aprendizagem da leitura com compreensão, favorecendo a reflexão sobre práticas pedagógicas utilizadas pelos professores para o ensino da leitura com compreensão no ensino fundamental, em português do Brasil. Nesse sentido, temos o propósito de apresentar os impactos do

Modelo Simples de Leitura (*Simple View of Reading*) proposto por Gough e Tunmer (1986), na pesquisa para a construção de práticas metodológicas de ensino da leitura com compreensão no ensino fundamental.

O MODELO SIMPLES DE LEITURA (*SIMPLE VIEW OF READING*)

No Modelo Simples de Leitura (*Simple View of Reading*), Gough e Tunmer (1986) propõem que a compreensão da leitura resulta do produto de dois componentes: decodificação e compreensão auditiva. Nesse modelo, a compreensão da leitura (CL) é vista como o produto da decodificação (D) multiplicada pela compreensão auditiva (CA), logo $CL = D \times CA$.

Gough e Tunmer (1986) usam o termo decodificação ao invés de reconhecimento de palavras, para enfatizar a importância da letra e das regras de correspondência grafema fonema. Definiram a decodificação como ler palavras únicas isoladas com rapidez, de maneira precisa e silenciosa.

A compreensão auditiva se refere à capacidade de interpretar frases e discursos apresentados oralmente, ou seja, compreender auditivamente a fala. Assim, de acordo com esse modelo, a compreensão da leitura é o produto da capacidade de um indivíduo de decodificar palavras e compreender o significado verbal das palavras que ele ouve. É chamada por vários outros nomes em diversos estudos, incluindo compreensão oral, compreensão linguística, compreensão auditiva e compreensão. Todos esses termos são definidos como a capacidade de derivar significado das palavras faladas quando fazem parte de frases ou outros discursos. As habilidades de compreensão auditiva, no mínimo, abrangem “vocabulário receptivo, compreensão gramatical e compreensão discursiva” (CATTS; ADLOF; WEISMER, 2006).

A compreensão auditiva também pode ser definida como a capacidade de obter informações léxicas (extensão do vocabulário

receptivo) e derivar interpretações em nível de frases e discursos. Existe um amplo consenso sobre a importância de ambos os conjuntos de habilidades para a aprendizagem e desenvolvimento da compreensão da leitura (DE JONG; VAN DER LEIJ, 2002; SNOWLING; HULME, 2013; OAKHILL; CAIN; BRYANT, 2003).

Os resultados de estudos a partir do Modelo Simples de Leitura têm apresentado evidências importantes para o entendimento da compreensão da leitura e suas dificuldades.

Evidências em diferentes estudos demonstram que ao longo do processo de alfabetização e desenvolvimento da leitura, os dois componentes da compreensão da leitura – reconhecimento de palavras e compreensão auditiva – sofrem alterações importantes. À medida que o leitor em desenvolvimento adquire habilidades de reconhecer palavras com rapidez e automaticidade, a compreensão auditiva ganha mais importância para a compreensão da leitura (CATTS; HOGAN; ADLOF 2005; GOUGH *et al.* 1996).

Outro ponto a ser considerado é que a má compreensão da leitura pode surgir devido a dificuldades no domínio do reconhecimento de palavras, na compreensão auditiva que envolve vocabulário, ou em ambos (GOUGH; TUNMER, 1986).

Uma boa compreensão da leitura envolve a leitura das palavras, o acesso a seus significados, computando o sentido de cada frase. Nesse sentido, Gabriel e Morais (2016, p. 5) afirmam que:

A audição de um texto, lido por outra pessoa, pode levar à sua compreensão, da mesma forma que a leitura autônoma feita por um leitor que sabe ou é capaz de ler. Entretanto, ainda que ambas as situações possam levar à compreensão do texto, os caminhos cognitivos percorridos por quem ouve a leitura e por quem lê o texto são bastante distintos, a começar pelos sentidos perceptuais envolvidos, respectivamente, a audição e a visão.

Ao contrário da decodificação, que é específica à leitura, a compreensão auditiva é uma habilidade mais geral da linguagem, sendo comumente medida através de testes que avaliam habilidades verbais/vocabulário e/ou a capacidade de interpretar sentenças ou discursos apresentados oralmente.

Embora tipicamente correlacionadas, a decodificação e a compreensão auditiva são processos distintos. Como subentendido pelo termo multiplicativo do modelo de Gough e Tunmer (1986), ambas são absolutamente necessárias para o desenvolvimento da compreensão da leitura. Com efeito, se $CL = D \times CA$ e se $D = 0$, $CL = 0$, independentemente do valor de CA ; da mesma maneira, se $CA = 0$, $CL = 0$, independentemente do valor de D .

Desde a sua concepção inicial, o Modelo Simples de Leitura tem recebido considerável apoio empírico.

A seguir, mostraremos como aprendemos a decodificar e reconhecer palavras de maneira automatizada, como se desenvolve a compreensão auditiva e os diferentes tipos de compreensão da leitura.

A DECODIFICAÇÃO E SEU PAPEL NA COMPREENSÃO DA LEITURA

No nosso sistema de escrita, que é alfabético, tudo o que é falado pode ser escrito, utilizando grafemas (letras) para representar os fonemas (que são os sons da fala). Decodificar é perceber palavras grafadas e delas extrair pronúncia, tendo como objetivo a compreensão, já que lemos para compreender (MALUF, 2005).

Como explica Jean Émile Gombert (2003), aprender a ler e a escrever é diferente de aprender a falar. A aprendizagem da fala em parte depende de pré-programações inatas, de processos biologicamente determinados, que são automaticamente ativados quando o bebê entra em contato com a linguagem de seu ambiente. Como resultado, a criança aprende a falar e a compreender a linguagem oral sem a necessidade de conhecer conscientemente

a estrutura formal (fonológica e sintática) da língua, ou as regras que ela aplica no tratamento dessa estrutura, e sem que ela tenha consciência de efetuar um trabalho destinado à instalação de novos conhecimentos.

Para Gombert (2003), no processo de aquisição da linguagem escrita, apenas o contato prolongado com a escrita não é suficiente para desenvolver na criança o domínio dessa habilidade. Uma criança nascida num meio social no qual a leitura e a escrita são hábitos rotineiros, desenvolveria algumas aprendizagens implícitas sobre a linguagem escrita, mesmo antes do início da alfabetização escolar; mas seria preciso um esforço para colocar em prática as habilidades de controle intencional dos tratamentos linguísticos, necessários para a aprendizagem da linguagem escrita propriamente dita.

Nesse sentido, Gombert (2003) concorda que a decodificação é uma condição necessária à compreensão da leitura, mas não é uma condição suficiente. Estudos de Clarke *et al.* (2010) têm mostrado que é comum encontrarmos bons decodificadores que não compreendem o que leem, mas não encontramos bons compreendedores que não sejam capazes de reconhecer a palavra escrita. Portanto, é fundamental que sejam oferecidas ao aprendiz condições para a aprendizagem da decodificação. O caráter necessário da decodificação aparece com clareza quando se reconhece que a tarefa de aprender a ler e escrever não está restrita à instalação de habilidades específicas ou tratamento de percepções linguísticas visuais, mas compreende a instalação de habilidades metalinguísticas, que abrangem os aspectos fonológicos, lexicais, morfológicos, sintáticos, semânticos e ortográficos da linguagem escrita.

A decodificação envolve capacidades como a análise visual, a atenção, a memória e a linguagem, o que implica em extrair informações suficientes das palavras de modo a ativar o léxico mental para a obtenção da informação semântica (SCLIAR-CABRAL, 2010).

Nesse sentido, a decodificação se refere ao uso eficiente da correspondência grafema-fonema no reconhecimento de palavras.

Para essa aquisição, faz-se necessário aprender o princípio alfabético, ou seja, saber que as letras das palavras escritas representam os sons da fala. No nosso sistema de escrita alfabético, temos um alfabeto composto por 26 letras, cada letra tem um nome e pode ser usada para representar os sons da fala; uma ou mais letras podem representar um som, e esses sons precisam ser combinados seguindo as regras de funcionamento do sistema de escrita; combinamos os grafemas e fonemas para a formação de sílabas e palavras.

Maluf (2003) explica que nos sistemas de escrita alfabética, como é o caso do português, a base é construída numa combinação complexa de alguns signos com os sons da fala. Para a aprendizagem da escrita, é necessário compreender a correspondência grafo-fonêmica e desenvolver a habilidade de manipular os sons da fala, que é facilitada pelo desenvolvimento da habilidade de consciência fonológica.

A consciência fonológica diz respeito à habilidade de segmentação, análise e manipulação intencional dos sons que compõem a fala (GOMBERT, 1992). Ela pode ser entendida como um construto multidimensional, uma vez que é composta por diferentes habilidades que manipulam a estrutura fonológica da linguagem em diferentes níveis, partindo de níveis mais simples, como a habilidade de manipular rimas e aliterações, para um nível de exigência maior, como a habilidade de manipular e de segmentar as palavras em sílabas, e, por fim, a habilidade fonêmica (CORREA, 2001).

São muitas as evidências dos últimos trinta anos, no enfoque da Psicologia Cognitiva da Leitura, da importância da consciência fonológica para o aprendizado da língua escrita (GOMBERT, 1992; CARDOSO MARTINS, 1995a, 1995b; MALUF; BARRERA, 1997). Algumas habilidades de consciência fonológica precedem a alfabetização, e auxiliam o processo de aprendizado da linguagem escrita; esse aprendizado promove o desenvolvimento ulterior de outras habilidades de análise fonológica, especialmente aquelas relacio-

nadas à consciência fonêmica. A consciência fonêmica favorece o progresso da criança na leitura e na escrita.

A consciência fonêmica é essencial para a aprendizagem do princípio alfabético, um fator essencial para a aprendizagem da decodificação de palavras. Com a aprendizagem da decodificação é importante que o aprendiz desenvolva a fluidez e a precisão da leitura; para isso, é necessário que a decodificação passe para o reconhecimento automatizado das palavras.

Ehri (2013) designa esse processo como sendo de leitura automatizada de palavras (*sight word reading*), isto é, de leitura que ocorre rapidamente e se distingue de outras estratégias de leitura, que são a decodificação, a analogia e a predição. Acrescentamos nas referências

Assim, quando o aprendiz domina o princípio alfabético, o processo de reconhecimento de palavras é automatizado, e são liberados recursos, como atenção e memória, o que favorece a compreensão da leitura.

A COMPREENSÃO AUDITIVA E SEU PAPEL NA COMPREENSÃO DA LEITURA

A compreensão auditiva diz respeito à capacidade do indivíduo de compreender a oralidade. Envolve a capacidade de significar o contexto e, através de palavras, do vocabulário, dominar a estrutura da linguagem (sintaxe e semântica), criando condições necessárias para o desenvolvimento do raciocínio inferencial.

O conhecimento de mundo do leitor, que será representado por palavras e seus significados, tem papel determinante na geração de inferências. Nesse sentido, Perfetti, Landi e Oakhill (2005) têm defendido que as crianças pequenas já são capazes de construir inferências, mas que essa habilidade evolui com a idade, até porque o conhecimento de mundo vai sendo construído de acordo com as experiências vividas pelos indivíduos. É a capacidade de inferir

o que se escuta, o que se enxerga, o que se percebe da realidade que proporciona a compreensão auditiva.

Compreender o que se escuta está relacionado com o desenvolvimento da linguagem oral, que, por sua vez, depende da maturação cerebral, do bom funcionamento do aparelho sensorial, principalmente da audição, e dos estímulos das pessoas com quem a criança convive. Envolve ainda o processamento da informação recebida, os mecanismos subjacentes no desenvolvimento e no uso da linguagem de maneira inter-relacionada, sendo: o desenvolvimento fonológico (o sistema de sons), o desenvolvimento lexical (conhecimento das palavras) e o desenvolvimento morfossintático (a gramática).

A compreensão auditiva acompanha o desenvolvimento da linguagem, que se desenvolve rapidamente nas primeiras fases da vida e continua a se desenvolver durante a vida, com vivências e a escolarização. Com a alfabetização existe a necessidade de ler e compreender e, nesse sentido, a compreensão auditiva se mostra essencial.

Considerando o Modelo Simples de Leitura (GOUGH; TUNMER, 1986), a compreensão auditiva é um componente da compreensão da leitura. Segundo Morais (2016, p. 5), embora os alunos possam compreender e aprender a partir da leitura feita pelo professor em sala de aula, o aluno só estará lendo, em sentido estrito, quando este for o autor da transformação de sinais gráficos, visuais, em linguagem oral, o que passa pela transformação de grafemas em fonemas.

Portanto, quando o professor ou pais leem para as crianças, e depois conversam sobre a leitura, por exemplo, desde a Educação Infantil, o professor ou pais estão, na verdade, oferecendo vivências para o desenvolvimento da compreensão auditiva, que, por sua vez, será essencial para a compreensão da leitura.

Outro aspecto a considerar é que com a alfabetização a compreensão auditiva tende a ampliar-se, favorecendo principalmente o desenvolvimento lexical.

O Léxico é uma espécie de acervo de palavras de uma língua, responsável por abrigar e representar o patrimônio cultural de um povo, no nosso caso, a Língua Portuguesa. O vocabulário é um recorte do léxico, que caracteriza o percurso de vida de cada sujeito, que seleciona suas palavras a partir de suas necessidades, experiências de vida e do meio no qual está inserido, é algo pessoal. O desenvolvimento do vocabulário depende do desenvolvimento do léxico mental, e esse, por sua vez, só se constitui a partir das interações entre os sujeitos falantes de uma mesma cultura.

Sendo o vocabulário um aspecto importante para o desenvolvimento da compreensão auditiva e, conseqüentemente, para a compreensão da leitura, neste trabalho, consideramos o vocabulário como uma medida da compreensão auditiva.

O desenvolvimento da linguagem oral nos primeiros anos de vida da criança é importante para o aprendizado da leitura e da escrita. A fala permite à criança condições de se expressar e de receber as informações, de “compreender o que as outras pessoas falam”. Para expressarmos o que pensamos e o que sentimos, precisamos de palavras; para entendermos as emoções, os sentimentos e as nossas vontades, devemos nomeá-los através de palavras.

As palavras que conhecemos e com as quais significamos o nosso mundo constituem o nosso vocabulário. Desenvolvemos a fala e, conseqüentemente, a compreensão auditiva.

Ao nascer, o ser humano não é capaz de discriminar sons. Segundo Bee (2003), com um ou dois meses a criança começa a perceber a diferença entre os sons da fala, considerando as letras, sílabas e palavras, e já começa a perceber a relação entre os sons da fala e os movimentos dos lábios. No segundo mês, o bebê começa a prestar atenção na entonação da voz que escuta, e vai desenvolvendo com o passar dos meses. Bee (2003) afirma que no primeiro mês de vida, o principal som emitido pela criança é o choro; no segundo mês, surgem os arrulhos; entre os cinco e nove meses surgem os balbucios das sílabas, sendo este considerado

um estágio importante no desenvolvimento da linguagem, uma vez que as crianças vão evoluindo das sílabas às palavras. Entre nove e 10 meses de idade o bebê começa a entender as primeiras palavras faladas pelas pessoas ao seu redor. Entre 10 e 15 meses produz as primeiras palavras; atinge a média de 50 palavras com 18 meses; entre 20 e 24 meses estima-se que o vocabulário expressivo da criança seja de aproximadamente 100 palavras. Aos 12 ou 13 meses, os pequenos começam a falar as primeiras palavras. Nesse momento, acredita-se que a criança compreenda em média 30 palavras (vocabulário receptivo). Depois dos 24 meses, a estimativa salta para 600 palavras; o desenvolvimento do vocabulário receptivo e do vocabulário expressivo é muito rápido; o vocabulário de uma criança de seis anos é estimado em aproximadamente 14 mil palavras (BEE, 2003).

Ferracini (2006, p. 126) esclarece que o vocabulário expressivo corresponde ao léxico que pode ser emitido pela criança, e pode ser avaliado pelo número de palavras que a criança é capaz de pronunciar, portanto, pode ser avaliado assim que a criança começa a falar.

Entretanto, o vocabulário receptivo corresponde às palavras que reconhecemos quando ouvimos e está diretamente interligado ao desenvolvimento cognitivo, sendo um requisito para a recepção e o processamento da informação, o que permite a realização de inferências, estando relacionado com o número de palavras faladas que o indivíduo compreende (CAPOVILA, 2005; FERRACINI, 2006; SEABRA; DIAS, 2018).

O vocabulário é uma dimensão importante da compreensão auditiva. Evidências a partir do enfoque da Psicologia cognitiva mostram que um fator importante para a aquisição de vocabulário é a escolarização. Vimos que o vocabulário se desenvolve rapidamente nas primeiras fases da infância e continua a se desenvolver durante os anos escolares. A literatura indica que o desempenho do vocabulário está relacionado com a escolaridade, sendo que

quanto maior for o tempo de escolarização, melhor o desempenho na prova de vocabulário (CÁRNIO *et al.*, 2014).

Ao longo da vida nosso vocabulário pode variar muito e essa variação acontece em amplitude, tamanho, profundidade e qualidade.

A amplitude se refere à extensão, ao número de palavras que o aluno conhece, nem que seja em seu sentido mais superficial. A profundidade de conhecimento de vocabulário pode ser compreendida como o nível de conhecimento do aluno em relação aos vários aspectos de determinada palavra (NATION, 2013).

Nagy (1988, p. 16) observa que para o estudante alcançar a amplitude e a profundidade do conhecimento de vocabulário de que precisa para se tornar um leitor hábil e proficiente, deve ter inúmeros encontros com grande número de palavras. Esses encontros irão ajudá-lo a fazer as relações necessárias entre as palavras e suas próprias experiências, consolidando o conhecimento prévio. Da mesma forma, Morais e Kolinsky (2013) defendem que a leitura é responsável por grande parte do enriquecimento vocabular em crianças e adultos letrados, estando fortemente relacionada a maiores níveis de compreensão da leitura de textos.

Segundo Sternberg (2000), a posse de um vocabulário amplo contribui para a compreensão do texto. Durante a leitura, para que o leitor chegue à compreensão da leitura, ele precisa de dois fatores, a presença de habilidades de decodificação das palavras e a presença de um bom vocabulário; a decodificação facilita a pronúncia da palavra, realizando, assim, uma leitura fluente, e o vocabulário contribui para o acesso ao significado da palavra lida (CAPOVILLA, 2011, p. 23).

Uma vez que o vocabulário permite o acesso preciso e rápido ao significado das palavras durante a leitura, estando relacionado diretamente com a compreensão da leitura, por meio do vocabulário o leitor consegue realizar inferências recuperando o significado das palavras; a falta de conhecimento do significado das palavras

geralmente impede o leitor de compreender o significado do texto (NALOM *et al.*, 2015; CÁRNIO *et al.*, 2014; BARRERA; SANTOS, 2014).

As habilidades de vocabulário das crianças exibem fortes relações simultâneas e preditivas com a compreensão da leitura, de tal forma que as crianças que têm habilidades de vocabulário bem desenvolvidas são tipicamente boas leitoras (CAIN *et al.*, 2004; CATTS *et al.*, 2003; OAKHILL; CAIN, 2012).

Da mesma forma, Perfetti, Stafura e Adlof (2014) defendem que a profundidade e a amplitude do conhecimento de vocabulário se correlacionam com a habilidade de compreensão da leitura, porque representações precisas de significados de palavras e conceitos relacionados são essenciais para a construção de inferências, e, por sua vez, as inferências proporcionam níveis mais aprofundados de compreensão da leitura.

Portanto, considerando o Modelo Simples de Leitura (GOUGH; TUNMER, 1986), este deixa claro que compreender envolve os processos de decodificação e compreensão auditiva, dois processos que, num primeiro momento, parecem simples, mas que se mostram complexos em suas especificidades.

Esse conhecimento nos mostra a importância de pensarmos em práticas de ensino em que a escola ofereça experiências com literatura, música, teatro, com as diferentes manifestações culturais, que ofereça o ensino explícito, sistemático e planejado da leitura, que leva ao crescimento do vocabulário em ambas as dimensões, amplitude e profundidade e, conseqüentemente, ao desenvolvimento da compreensão auditiva e à compreensão da leitura em diferentes níveis.

DIFERENTES TIPOS DE COMPREENSÃO DA LEITURA

Català e colaboradores (2001) esclarecem que cada dimensão exige do leitor diferentes habilidades, que, por sua vez, exigem um tipo de compreensão da leitura, mas é o texto que define quais

estratégias serão mais utilizadas; pode haver situações em que a leitura de um texto exija que o leitor acesse as quatro dimensões para a compreensão em diferentes níveis, literal, inferencial e crítico.

Compreensão da leitura literal e a reorganização

A compreensão literal é entendida como o reconhecimento e o discernimento do significado de toda a informação que é apresentada no texto; refere-se à capacidade de localizar informação explícita presente no texto; esse parece ser o nível mais simples de compreensão da leitura, segundo Català e colaboradores (2001).

A compreensão literal é o primeiro passo para a boa compreensão da leitura, seja de palavras, frases ou textos. A compreensão da leitura em um nível literal exige do leitor o desenvolvimento de diferentes habilidades, tais como: reconhecimento de ideias principais e secundárias do texto; reconhecimento de uma sequência; reconhecimento de detalhes; reconhecimento de comparações; reconhecimento de relações de causa-efeito; reconhecimento de traços de caráter de personagens; reconhecimento de analogias; domínio do vocabulário. Para Català e colaboradores (2001), sem a compreensão da leitura num nível literal, muito dificilmente o leitor conseguirá organizar informações e localizar mais informações explícitas no texto, nem inferir ideias implícitas no texto, e não conseguirá fazer uma análise mais crítica da leitura.

Embora à primeira vista pareça haver muitas habilidades envolvidas na compreensão literal, é importante o ensino da compreensão da leitura, considerando tais habilidades desde os primeiros anos escolares, para que possam ser aprendidas e automatizadas.

Com a compreensão literal, é importante que durante a leitura aconteça o monitoramento, com a sistematização, esquematização, classificação e resumo da informação, consolidando ou reordenando as ideias a partir da informação que se vai obtendo durante a leitura de palavras, frases e textos, de forma a se chegar a uma síntese compreensiva da mesma; isso é o que Català e co-

laboradores (2001) identificam como uma compreensão do nível da reorganização. A partir desse nível de compreensão o leitor seleciona as informações e faz generalizações.

A compreensão da leitura, tanto do nível literal quanto do nível de reorganização, exige o desenvolvimento de diferentes habilidades por parte do leitor, que favorecem o desenvolvimento de diferentes níveis de compreensão da leitura.

Compreensão da leitura inferencial

A compreensão da leitura inferencial está relacionada à interpretação dos elementos que estão implícitos no texto, exigindo do leitor algum conhecimento prévio sobre o tema da leitura. Antecipações ou suposições sobre o conteúdo do texto a partir dos indícios que a leitura proporciona são o que caracteriza o nível inferencial da compreensão da leitura.

A partir de palavras ou expressões, pistas contextuais são construídas; as vivências e o vocabulário favorecem deduções, comparações e a busca das relações de causa e efeito dos fatos registrados no texto, o que permite a compreensão do que está nas entrelinhas do texto.

Para Català e colaboradores (2001, p. 17), a compreensão da leitura do nível inferencial acontece quando o conhecimento prévio do leitor é ativado e antecipações ou suposições são realizadas sobre o conteúdo do texto com base nas pistas que são fornecidas pela leitura. Para que a compreensão da leitura aconteça num nível inferencial, é importante que o leitor tenha a capacidade de: dedução da ideia principal; dedução de uma sequência; dedução de detalhes; dedução de comparações; dedução de relações de causa-efeito; dedução de traços de caráter de personagens; dedução de características e aplicação a uma situação nova; criação de predição de resultados; elaboração de hipóteses de continuidade de uma narrativa; interpretação de linguagem figurativa.

Para o leitor compreender um texto em nível inferencial, ele deverá ser capaz de integrar novas informações a partir da compreensão literal, relacionando seus conhecimentos prévios, inferindo as informações implícitas. As informações literais são encontradas no próprio texto, enquanto as inferenciais são informações implícitas, que, para serem desvendadas, exigem uma integração de informações intratextuais entre si e entre informações intratextuais e o seu conhecimento de mundo (SPINILLO, 2008).

Sendo um processo complexo, a compreensão da leitura em nível inferencial envolve a ativação do raciocínio do modo como a leitura vai se tornando mais significativa para o leitor. Esse não é um processo natural, resultante do desenvolvimento espontâneo da compreensão da leitura; é um processo ligado ao desenvolvimento da compreensão auditiva e ao ensino de estratégias de compreensão da leitura.

Outro aspecto importante a sublinhar é que a construção de inferências está associada às experiências e conhecimentos prévios do leitor; cada leitor produz suas próprias inferências. Essa é uma construção individual, que envolve habilidades e processos cognitivos múltiplos; portanto, fica clara a necessidade de pensarmos em práticas de ensino que considerem experiências e vivências que desenvolvam a compreensão da leitura em nível inferencial, visto que as atividades contidas nos livros didáticos não são suficientes para desenvolver a compreensão de textos (SPINILLO, 2008), uma vez que os livros didáticos e as práticas de ensino favorecem mais a compreensão da leitura em nível literal, que exigem do leitor apenas leitura e localização da informação.

A compreensão em nível inferencial permite que o leitor ultrapasse a compreensão literal do texto, mas, dependendo do texto, a sua compreensão exigirá, além da compreensão inferencial, um posicionamento crítico. E isso só acontecerá se o leitor, antes, for capaz de fazer uma compreensão literal e inferencial.

Compreensão da leitura crítica

A compreensão da leitura crítica diz respeito à capacidade de formação de juízos próprios, com respostas de caráter subjetivo. Nesse nível, o leitor se posiciona, faz escolhas e opina (CATALÀ *et al.*, 2001).

A partir da leitura o leitor pode criar uma identificação com o personagem, defendê-lo ou julgá-lo. Cria interpretações pessoais a respeito de imagens literárias, de experiências com o texto. Para o leitor desenvolver esse nível de compreensão da leitura, é necessário que tenha desenvolvido as outras três dimensões que favorecem a compreensão da leitura nos níveis literal, de reorganização e inferencial.

Segundo Català e colaboradores (2001), esse seria o ponto culminante da compreensão da leitura, em que o leitor não é apenas capaz de compreender o texto, mas, a partir da compreensão da leitura, é capaz de transcender as informações e interagir com o texto, de maneira a se posicionar criticamente colocando sua opinião. Para tanto, é importante que os leitores desenvolvam a capacidade de fazer: juízos de atos e de opiniões; juízos de suficiências e de validade; juízos de propriedade; juízos de valor, de conveniência e de aceitação.

Alcançar a compreensão da leitura no nível crítico não é uma tarefa fácil. Infelizmente os materiais didáticos e as práticas de ensino, assim como no ensino da leitura e a compreensão em nível inferencial, não priorizam a compreensão da leitura em um nível crítico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pesquisas com o Modelo Simples de Leitura têm impactado de maneira positiva e significativa na formação inicial e continuada de professores, uma vez que as evidências apresentadas nos mostram urgência em repensarmos nossas práticas pedagógicas no ensino da leitura com compreensão no ensino fundamental.

É importante que nossas escolas ofereçam um ensino que faça o aluno ler com compreensão diferentes gêneros textuais, percebendo suas intenções e efeitos, bem como sabendo se colocar criticamente diante dos textos, é o que se espera de alunos com boas habilidades de leitura ao final do Ensino Fundamental. Esse é um objetivo que precisa ser alcançado por todos, com as estratégias pedagógicas adequadas; para tanto, é essencial que conheçamos os processos envolvidos na compreensão da leitura e suas possíveis dificuldades. Portanto, é papel da escola ensinar de maneira sistematizada e planejada a leitura, a escrita, o vocabulário e a compreensão da leitura.

Como podemos ver, diferentes estudos já nos mostraram diferentes aspectos e fatores envolvidos na compreensão da leitura. À primeira vista, entender os processos envolvidos parece ser muito simples, mas não é tão simples assim. Como pudemos observar, o Modelo Simples de Leitura nos auxilia no entendimento da compreensão da leitura e nos mostra a necessidade de conhecimentos específicos para a aprendizagem da decodificação até chegar ao reconhecimento automatizado. Ler com precisão e fluência é importante para haver compreensão da leitura, além das condições para o desenvolvimento da compreensão auditiva, que tem como referência o desenvolvimento do vocabulário. Nessa perspectiva, a compreensão de leitura resulta, portanto, de conhecimentos que podem ser divididos em dois componentes distintos e identificáveis: a decodificação (D) e a compreensão auditiva (CA).

As implicações desse modelo conduzem à geração de práticas pedagógicas mais significativas para o ensino da compreensão da leitura. Considerando o Modelo Simples de Leitura, compreender o que se lê exige do aprendiz domínio e decodificação precisa e rápida, ou seja, a habilidade de reconhecimento automatizado das palavras, além de uma boa compreensão auditiva. Fica clara a necessidade de se oferecer oportunidades de leitura planejada e sistematizada, com ênfase no ensino explícito do princípio alfabético através de instrução fônica, bem como atividades que de-

envolvam o vocabulário e a compreensão de textos, na formação inicial e continuada de professores.

REFERÊNCIAS

BARRERA, S. D.; MALUF, M. R. Consciência metalingüística e alfabetização: um estudo com crianças da primeira série do ensino fundamental. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 16, n. 3, p. 491-502, 2003.

BARRERA, S. D.; SANTOS, M. J. Relação entre compreensão em leitura e desempenho escolar. *In*: ROAZZI, A.; PAULA, F. V. de; SANTOS, M. J. (org.). **Leitura e Escrita: a sua aprendizagem na teoria e na prática**. Curitiba: Juruá, 2014. p. 67-84.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA: Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC, SEALF, 2019.

BEE, H. **A criança em desenvolvimento**. Tradução Maria Adriana V. Veronese. 9. ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

CAIN, K.; LEMMON, K.; OAKHILL, J. Individual differences in the inference of word meanings from context: the influence of reading comprehension, vocabulary knowledge, and memory capacity. **Journal of Educational Psychology**, v. 96, p. 671-681, 2004.

CARDOSO-MARTINS, C.; NAVAS, A. L. O papel da fluência de leitura de palavras no desenvolvimento da compreensão da leitura: um estudo longitudinal. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 62, p. 17-32, out./dez. 2016a.

CARDOSO-MARTINS, C. Existe um estágio silábico no desenvolvimento da escrita em português? Evidência de três estudos longitudinais. *In*: MALUF, M. R.; CARDOSO-MARTINS, C. (org.). **Alfabetização no século XXI – como se aprende a ler e escrever**. Porto Alegre: Penso, 2013b.

CÁRNIO, M. S.; AQUINO, C. P.; SOARES, A. J. C. Vocabulário receptivo e compreensão de leitura em escolares do 2º ano do ensino fundamental. *In*: **XXII Congresso Brasileiro de Fonoaudiologia**. Joinville. 8 a 11 out. 2014.

CAPOVILLA, F. (org.). **Os novos caminhos da alfabetização infantil**. 2. ed. São Paulo: Memnon, 2005.

CAPOVILLA, F.; VARANDA, C. Estudo 1: Validação desenvolvimental e normatização do TVfusp-139o com alunos de 1a. a 3a. séries do Ensino Fundamental público de nível socioeconômico muito baixo. *In*:

- CAPOVILLA, F. (org.). **Teste de Vocabulário por Figuras USP (TVfusp):** Normalizado para avaliar compreensão auditiva de palavras dos 7 aos 10 anos. 1. ed. São Paulo: Memnon, v. 1, p. 73-78, 2011.
- CATALÀ, G.; CATALÀ, M.; MOLINA, E. H. **Evaluación de la comprensión lectora:** pruebas ACL (1º-6º de primaria). Barcelona: Editorial Graó, 2001.
- CATTS, H. W.; HOGAN, T. P.; FEY, M. E. Subgrouping poor readers on the basis of individual differences in reading-related abilities. **Journal of Learning Disabilities**, v. 36, n. 2, p. 151-164, 2003. DOI: 10.1177/002221940303600208. Acesso em: 28 ago. 2021
- CATTS, H. W.; HOGAN, T. P.; ADLOF, S. M. Developmental changes in reading and reading disabilities. In: CATTS, H. W.; KAMHI, A. G. (ed.). **The connections between language and reading disabilities**. Mahwah: Erlbaum, 2005. p. 25-40.
- CATTS, H. W.; ADLOF, S. M.; WEISMER, S. E. Language deficits in poor comprehenders: A case for the simple view of reading. **Journal of Speech, Language, and Hearing Research**, v. 49, n. 2, p. 278-293, 2006. DOI: 10.1044/1092-4388. Acesso em: 28 ago. 2021
- CLARKE, P. J.; SNOWLING, M. J.; TRUELOVE, E; HULME, C. Ameliorating children's reading comprehension difficulties: A randomized controlled trial'. **Psychological Science**, v. 21, n. 8, p. 1106-1116, 2010. DOI: 10.1177/0956797610375449. Acesso em: 28 ago. 2021
- CORREA, J. Aquisição do sistema de escrita por crianças. In: CORREA, J.; SPINILLO, A.; LEITÃO, S. (org.). **Desenvolvimento da linguagem escrita e textualidade**. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2001.
- DE JONG, P. F.; VAN DER LEIJ, A. Effects of phonological abilities and linguistic comprehension on the development of reading. **Scientific Studies of Reading**, v. 6, 2002.
- EHRI, L. C. Aquisição da habilidade de leitura de palavras e sua influência na pronúncia e na aprendizagem do vocabulário. In: MALUF, M. R.; CARDOSO-MARTINS, C. (org.). **Alfabetização no século XXI – como se aprende a ler e escrever**. Porto Alegre: Penso, 2013.
- FERRACINI, F.; CAPOVILLA, A. G. S.; DIAS, N. M.; CAPOVILLA, F. C. Avaliação de vocabulário expressivo e receptivo na educação infantil. **Rev. Psicopedagogia**, v. 23, p. 124-133, 2006.
- GABRIEL, R.; KOLINSKY, R.; MORAIS, J. O milagre da leitura: de sinais escritos a imagens imortais. **D.E.L.T.A.** [on-line], v. 32, n. 4, p. 919-951, 2016. ISSN 0102-4450. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-44508205042893915>. Acesso em: 28 ago. 2021

GOMBERT, J. E. **Metalinguistic development**. Harvester: Wheatsheaf, 1992.

GOMBERT, J. E. Atividades metalingüísticas e aprendizagem da leitura. Tradução Maria Regina Maluf. *In*: MALUF, M. R. (org.). **Metalinguagem e aquisição da escrita**: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 13-63.

GOUGH, P. B.; TUNMER, W. E. Decoding, reading and reading disability. **Remedial and Special Education**, 7, p. 6-10, 1986. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/074193258600700104>. Acesso em: 28 ago. 2021

GOUGH, P. B.; HOOVER, W.; PATTERSON, C. Some observations on a simple view of reading. *In*: CORNOLDI, C.; OAKHILL, J. (ed.). **Reading comprehension difficulties**: Processes and intervention Mahway/New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1996. p. 1-13.

MALUF, M. R.; BARRERA, S. D. Consciência fonológica e linguagem escrita em pré-escolares. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 125-145, 1997.

MALUF, M. R. (org.). **Metalinguagem e aquisição da escrita**: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

MALUF, M. R. Ciência da leitura e alfabetização infantil: um enfoque metalingüístico. **Boletim – Academia Paulista de Psicologia**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 55-62, 2005.

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

MALUF, M. R.; SARGIANI R. A. Alfabetização na perspectiva da psicologia cognitiva da leitura. *In*: RONCA, A. C.; ALMEIDA, L. R (org.). **50 anos de Produção em Psicologia da Educação**. Relatos de Pesquisas. Campinas: Pontes Editores, 2019. p. 73-98.

MAREC-BRETON, N.; GOMBERT, J. E. A dimensão morfológica nos principais modelos de aprendizagem da leitura. *In*: MALUF, M. R. (org.). **Psicologia Educacional**: questões contemporâneas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. p. 105-121.

MORAIS, J. **A arte de ler**. São Paulo: Editora Unesp, 1996.

MORAIS, J.; LEITE, I.; KOLINSKY, R. Entre a pré-leitura e a leitura hábil: condições e patamares da aprendizagem. *In*: MALUF, M. R.; CARDOSO-MARTINS, C. (ed.). **Alfabetização no Século XXI**: como se aprende a ler e a escrever. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 17-48

- MORAIS, J. **Alfabetizar para a Democracia**. Porto Alegre: Penso, 2014.
- NAGY, W. **Teaching vocabulary to improve reading comprehension**. Newark/Delaware: International Reading Association, 1988.
- NALOM, A. F. O.; SOARES, A. J. C.; CÁRNIO, M. S. A relevância do vocabulário receptivo na compreensão leitora. **CoDAS**, v. 27, n. 4, p. 333-8, 2015.
- NATION, K. Dificuldades de compreensão da leitura em crianças. *In*: SNOWLING, M. J.; HULME, C. (org.). **Ciência da Leitura**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 266-283.
- OAKHILL, J.; CAIN, K.; BRYANT, P. The dissociation of word reading and text comprehension: evidence from component skills. **Language and Cognitive Processes**. v. 18, n. 4, p. 443-468, 2003.
- OAKHILL, J.; CAIN, K. The precursors of reading ability in young readers: evidence from a four-year longitudinal study. **Scientific Studies of Reading**, v. 16, n. 2, p. 91-121, 2012. DOI: 10.1080/10888438.2010.529219. Acesso em: 28 ago. 2021
- OCDE, PISA. **Technical Report**. Paris: Organization for Economic Co-Operation and Development, 2018. Disponível em: <https://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2018-results-volume-i-5f07c754-en.htm>. Acesso em: 28 ago. 2021
- PERFETTI, C. A.; LANDI, N.; OAKHILL, J. Children's reading comprehension difficulties. *In*: SNOWLING, M.; HULME, C. (org.). **The Science of Reading**. A Handbook. Oxford: Blackwell, 2005.
- PERFETTI, C. A.; STAFURA, J. Word knowledge in a theory of reading comprehension. **Scientific Studies of Reading**, v. 18, p. 22-37, 2014.
- SCLIAR-CABRAL, L. Evidências a favor da reciclagem neuronal para a alfabetização. **Letras de Hoje**, v. 45, n. 3, p. 43-47, 2010. Disponível em: <http://revistas.eletronicas.pucrs.br/fale/ojs/index.php/fale/article/view/8119>. Acesso em: 28 ago. 2021
- SEABRA, A. G.; DIAS, N. M. Reconhecimento de palavras e compreensão de leitura: dissociação e habilidades linguístico-mnemônicas predictoras. **Neuropsicologia Latinoamericana**, Calle, v. 4, n. spe, p. 43-56, 2012. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2075-94792012000100005&lng=pt&nrm=iso. DOI: <http://dx.doi.org/10.5579/rnl.2012.0101>. Acesso em: 28 ago. 2021.
- SILVA, F. R. A. **Compreensão da leitura: um estudo com alunos de 3º, 4º, 5º e 9º anos do ensino fundamental**. Tese (Doutorado-Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2019. 291 f.

SILVA, F. R. A.; COLLI, D.; MACHADO, M. S. M.; MALUF, M. R. Leitura de palavras e compreensão de frases: Estudo com alunos do 3º ano do ensino fundamental de três escolas da cidade de São Paulo. **Boletim – Academia Paulista de Psicologia**, v. 36, p. 437-449, 2016.

SNOWLING, M. J.; HULME, C. (org.). **A ciência da leitura**. Porto Alegre: Ed. Penso/Artmed, 2013.

SPINILLO, A. G. O leitor e o texto: desenvolvendo a compreensão de textos na sala de aula. **Revista Interamericana de Psicologia**, v. 42, n. 1, p. 29-40, 2008.

STERNBERG, R. J. **Psicologia cognitiva**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

CAPÍTULO 7

A PESSOA CANHOTA: DA DISCRIMINAÇÃO À INVISIBILIDADE

Priscila Lambach Ferreira da Costa
PUC-SP

Clarilza Prado de Sousa
PUC-SP

INTRODUÇÃO

O capítulo apresenta uma discussão sobre a pessoa canhota, a partir de extensa pesquisa bibliográfica realizada da temática e estudo piloto desenvolvido em escola da rede estadual de São Paulo. Quando o canhoto passa despercebido no contexto escolar, sua invisibilidade pode ser interpretada como exclusão, pois o não reconhecimento pode produzir consequências no pleno atendimento do aluno. É preciso auxílio na eliminação de barreiras que o canhoto encontra para se desenvolver plenamente. Com os fundamentos da Teoria das Representações Sociais sobre Inclusão realizamos a análise dos dados coletados nesse estudo piloto e indicamos os desafios a enfrentar na sala de aula com alunos canhotos, para que tenham atendimento escolar com equidade.

A PESSOA CANHOTA

A pessoa canhota pode ser definida como aquela que tem preferência ou é mais habilidosa do lado esquerdo do corpo. Alguns

pesquisadores compreendem a questão da lateralidade como biológica e outros se debruçam mais em compreender a influência do ambiente nesse processo. Os canhotos representam em média 10% da população mundial e historicamente sofreram um processo de exclusão visto claramente em algumas culturas, mais precisamente dentro das famílias e escolas. Compreendemos que é de grande relevância termos um olhar cuidadoso em relação ao canhoto em um mundo que foi feito para os destros.

O cérebro é constituído de dois hemisférios (esquerdo e direito) que são unidos por fibras nervosas que transmitem informação de um lado para o outro. O início do desenvolvimento da lateralização cerebral se dá principalmente aos dois anos de idade, podendo estender-se até os 5 anos (ROTTA; OHLWEILER; RIESGO, 2006). Cada um dos hemisférios possui funções primordiais apesar de atuarem em conjunto. O hemisfério esquerdo, por exemplo, é responsável por funções específicas como: cálculos matemáticos, fala, escrita, leitura, compreensão linguística, relações especiais qualitativas, preferências motoras lateralizadas e identificação de pessoas, de objetos e de animais. Já o hemisfério direito tem funções globais como prosódia, reconhecimento de categorias de pessoas e objetos, compreensão musical e relações espaciais quantitativas (ROTTA; OHLWEILER; RIESGO, 2006, p. 37).

O termo lateralidade se refere ao predomínio ou maior eficiência de um dos lados do corpo e seu grau varia entre os indivíduos, envolvendo a questão manual, ocular e de membros inferiores. Sainburg (2005) especifica que ter a preferência definida é de grande vantagem para o indivíduo na organização e controle de seus movimentos.

Souza e Teixeira (2009) apresentam dois pontos de vista distintos sobre a origem e o desenvolvimento da lateralidade humana. Um deles, daqueles que consideram a lateralidade como biológica, onde os genes trazem em seu código especificações diferenciadas de uma parte em detrimento da outra. E outro que além de

considerar as questões biológicas, defende a forte influência do ambiente, sendo corporal e cultural, biológico e social indivisíveis (FONSECA, 2004, p. 121).

Coto (2012) apresenta três grandes tipos de lateralidade: integral ou homogênea (totalmente destra ou canhota), não integral (tendências canhotas e destros) e contrariada (quando há uma interferência na tendência seja da proibição do uso de uma mão ou a perda dos movimentos). Fazem parte também da lateralidade não integral, a lateralidade cruzada (não há uma uniformidade na manifestação da lateralidade em diferentes partes do corpo) e mista (quando se utiliza mãos diferentes para atividades diferentes).

McManus (2002, p. 171) relata a pesquisa realizada por Bryden com 70.000 crianças que pôde constatar que a probabilidade de alguém ser canhoto é de 9,5% quando ambos os pais são destros; 19,5% quando um dos pais é destro e o outro canhoto; e 26,1% quando ambos os pais são canhotos.

Segundo Coto (2012), dos 3 aos 8 anos de idade, o predomínio por um lado ou outro do corpo se estabelece de forma qualitativa. Singh (*apud* SOUZA; TEIXEIRA, 2009) realizou uma pesquisa com crianças de 4 e 6 anos de idade e encontrou diferentes porcentagens quanto à preferência manual variando entre os países. A preferência manual esquerda é presente em 3,2% das crianças indianas e em 9,6% das crianças francesas pesquisadas. Meng (*apud* SOUZA; TEIXEIRA, 2009) realizou um estudo em escolas coreanas e constatou que 61% das crianças canhotas trocaram sua preferência manual para a direita. Esses dados nos mostram claramente que fatores culturais contribuem para a escolha do uso de uma mão em detrimento da outra. Em determinadas sociedades, ser canhoto é visto como negativo e ser destro mais desejável.

Ao longo da história a mão direita foi associada às coisas boas e a mão esquerda ao profano, ao mal. O esquerdo tem sido associado à feitiçaria, ao que precisa ser evitado, ao inferior, estúpido, enfermo. Inclusive, o diabo por vezes é representado com a mão

esquerda estendida. Já o lado direito está ligado ao que deve ser seguido, o bom, o superior, gênio, saudável. Superstições como entrar em um lugar com o pé direito indicando sorte, e quando estamos passando por um dia ruim, sermos perguntados se levantamos com o pé esquerdo, estão presentes em nosso cotidiano brasileiro. Em culturas como a indiana, por exemplo, come-se com a mão direita e usa-se a mão esquerda para limpar-se ao usar a toaleta.

Até poucos anos atrás, canhotos eram impedidos de usar a mão esquerda em suas famílias e escolas. Muitos tiveram suas mãos amarradas e foram forçados a utilizar a direita. Atualmente entende-se que o canhoto possui necessidades específicas que podem ser atendidas tanto pela família quanto pela escola. Alguns materiais escolares e objetos do cotidiano, como tesoura, carteira, apontador, régua, abridor de lata, espátula de bolo etc., apresentam desafios em seu manuseio por parte dos canhotos.

Para o canhoto escrever da esquerda para a direita muitas vezes é necessária uma articulação do punho em forma de gancho e/ou uma verticalização do papel para evitar o borrado. Isso acontece quando a mão passa por cima da escrita e a tinta suja o canto da mão. Essas dificuldades resultam que alguns canhotos apresentem maior lentidão para escrever e propensão à disgrafia e à inversão das letras. Essas questões podem gerar ao canhoto temor por sua competência, por vivenciarem sensações de fracasso. O canhoto que é impedido de usar a mão esquerda, ou seja, o canhoto contrariado, pode ter uma perda de até 1/3 do seu rendimento escolar devido a adaptação e uso de materiais (MARTINEZ; DÍAZ, 2006).

Buscando compreender como se realizam, atualmente, a inclusão e envolvimento do aluno canhoto na escola, procuramos questionar se suas necessidades específicas estão sendo atendidas e se estão presentes barreiras como falta de mobiliário (ex: carteiras) e materiais escolares específicos para canhotos. Para tanto, realizamos um estudo piloto em uma escola pública que pudesse balizar o aprofundamento que pretendemos fazer em pesquisa futura.

O ESTUDO PILOTO

O estudo piloto foi realizado no ano de 2019 na Escola Municipal de Santana do Parnaíba, São Paulo. Foram aplicados questionários com 7 professores e 17 alunos canhotos de 6 a 17 anos de idade.

Todos os alunos pesquisados se reconheceram como canhotos e relataram que têm mais facilidade e habilidade para a realização de algumas tarefas, consideram terem a letra mais bonita e que ser canhoto é especial, divertido, diferente e legal. A maioria desses alunos não percebe diferença entre ser canhoto ou destro, exceto os que comentam sobre acreditarem que o canhoto aprende a ler mais devagar e que precisa se acostumar com alguns materiais escolares. Quanto aos materiais, 12 dos 17 (70,6%) alunos desconheciam materiais específicos para o canhoto, e disseram que a carteira de canhoto poderia atendê-los melhor. Porém, apenas uma aluna identificou a presença de carteira de canhoto em sala de aula. Além disso, quase a totalidade dos alunos pesquisados acreditam que os professores sabem lidar bem com o aluno canhoto.

Quanto aos professores, a maioria não soube identificar quem são seus alunos canhotos e não vê diferença do aluno canhoto para o aluno destro. Tampouco reconheceram as dificuldades dos canhotos. Apenas 1 professor identificou a presença de carteira própria de canhoto em sala de aula, e grande parte entende que a responsabilidade de providenciar os materiais é tanto dos pais quanto da escola.

Essa pequena sondagem permitiu identificar que os alunos conheciam mais os canhotos em sala de aula do que os professores. Os próprios alunos canhotos não sabem da existência de materiais específicos para atender suas necessidades. Aparentemente, os professores não entendem como é importante identificar os alunos canhotos em sala de aula e, ao torná-los invisíveis, também não reconhecem suas necessidades especiais que poderiam ser primei-

ramente supridas com carteiras, canetas, cadernos, apontadores, tesouras feitos especialmente para canhoto etc.

SUJEITO HISTORICAMENTE EXCLUÍDO

Esse estudo inicial nos provocou inquietações e entendemos que a invisibilidade da pessoa canhota reflete a não inclusão de suas necessidades específicas em sala de aula. O canhoto enfrenta barreiras físicas no mobiliário e nos materiais escolares adequados, mas também barreiras atitudinais. No *Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa Michaelis* on-line *canhoto* é definido como aquele que não tem muita habilidade ou competência, desajeitado, desastrado, sinistro e inábil. Esses conceitos negativos em conjunto com o histórico de exclusão do canhoto podem ter um forte impacto na prática dos profissionais de educação em relação aos seus alunos canhotos.

Sawaia (2014) enfatiza que não podemos pensar na inclusão sem levar em conta a dialética inclusão/exclusão. A exclusão é vista como um processo múltiplo e complexo. Jodelet (*apud* SAWAIA, 2014) discute dois conceitos importantes quando se trata da questão da exclusão: preconceito e estereótipo. Para ela, o preconceito é um julgamento feito sem exame prévio de algo. Já os estereótipos são imagens que a opinião pública faz do ambiente social com a intenção de simplificar sua complexidade. Na dialética exclusão/inclusão estão presentes preconceitos e estereótipos: por vezes, já se tem uma ideia prévia do sujeito excluído, e também pode haver um estereótipo formulado sobre diferenças e diversidades, questões muito presentes nesse campo.

O canhoto, ao não ser notado em sala de aula, lhe é negado o direito a ser atendido com boa qualidade no que se refere às suas questões particulares de quem escreve com a mão esquerda (minimamente a disponibilidade de material e mobiliário adequados).

Iluminando essas questões, utilizamos a lente teórica da Teoria das Representações Sociais (TRS). Afirmamos a partir da

conceituação de Moscovici (2011) que as representações sociais são conjuntos de conceitos, afirmações, explicações, consideradas verdadeiras teorias do senso comum pelas quais se procede a interpretação e mesmo a construção das realidades sociais no cotidiano. Moscovici (2012 *apud* ENS, 2013) resume que o cotidiano exige que indivíduos ou grupos se posicionem, interfiram, atuem com a intenção de fazer perguntas e buscar respostas.

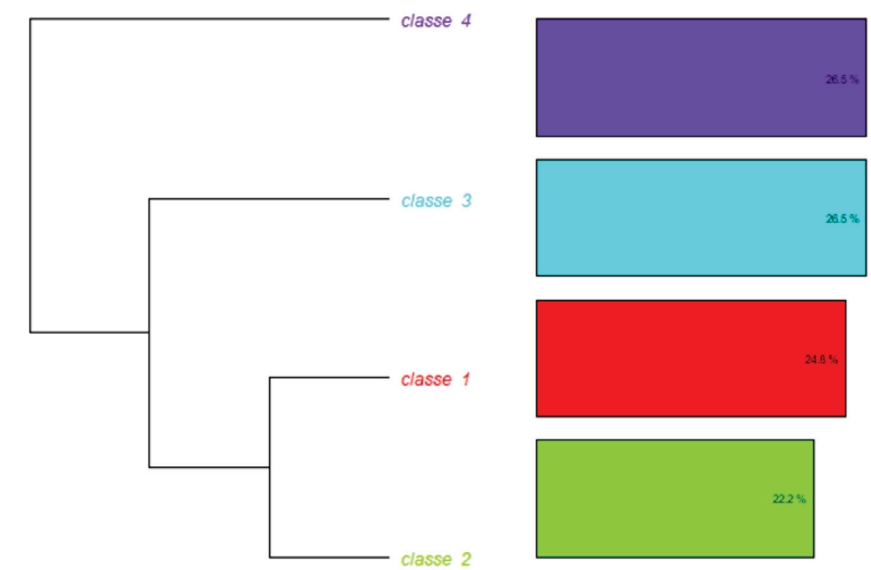
Para ampliar a compreensão de como a TRS se apresenta nesse campo da inclusão, procuramos realizar um levantamento no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) entre 2013 e 2018. Selecionamos pesquisas que tinham como palavras-chave e título: Inclusão e Representações Sociais. Considerando o baixo número de estudos que tinham esse aporte teórico no campo da inclusão, optamos por expandir a base de dados e recorremos a busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). A consulta nas duas bases de dados nos permitiu encontrar 13 (treze) documentos (teses e dissertações).

A análise dessas pesquisas indicou que a maioria dos trabalhos utiliza a entrevista como metodologia de pesquisa, mas há também o uso de questionário, desenho e observação, às vezes combinados, caracterizados como múltiplos instrumentos. As produções trabalharam com o número de 5 a 245 sujeitos e foram publicadas em várias regiões do Brasil. Os principais conceitos abordados foram: inclusão, aprendizagem, deficiência, atenção educacional especializada, surdez, cegueira, políticas de inclusão, formação e práticas pedagógicas. Nos estudos foram dados destaques às palavras: professor, deficiência, inclusão e educação, seguidos por aluno, pedagógico, representação e pesquisa.

Para fazer uma análise dos resumos dessas pesquisas, utilizamos o software IRAMUTEQ (*Interface de R pour les Analyses Multinelles de Textes et de Questionários*) que foi desenvolvido por Pierre Ratinaud em 2009 e que faz a análise léxica das palavras. O software organiza

as palavras em grupos e é um aliado no trabalho do pesquisador para analisar e comparar dados.

Com um aproveitamento de 84,17% do *corpus* de análise, a confiabilidade das 4 classes geradas foi garantida. A porcentagem de palavras representadas em cada classe foi a seguinte:



- Classe 1: 24,8%
- Classe 2: 22,2%
- Classe 3: 26,5%
- Classe 4: 26,5%

Em linhas gerais, podemos observar que a classe 1 tem aspectos relacionados à educação escolar e inclusiva e ao processo de formação de professores na educação pública. A classe 2 traz informações sobre o aluno e seu aprendizado. A classe 3 apresenta os aspectos que se referem à Teoria das Representações Sociais. A classe 4 fornece elementos relacionados à metodologia utilizada na tese ou dissertação analisada.

A classe 1 e a classe 2 estão intimamente relacionadas e permitem identificar possíveis representações sociais que interferem na ação docente. Os estudos analisados indicam que a compreensão relatada dos professores e alunos sobre a questão é ainda inicial, está em construção.

Os professores tentam suprir essas dificuldades com práticas orientadas por diretrizes educacionais como o encaminhamento para a sala de recursos com vistas a obterem um atendimento especializado. (Resumo 12)

A classe 3, que se refere ao campo da TRS, apresenta palavras como: estudo, elemento, objetivo e núcleo central. Já as palavras mais evocadas, classificadas na classe 4, são aquelas ligadas a aspectos metodológicos como: entrevista e análise, por exemplo.

As pesquisas analisadas trazem que a proposta de educação inclusiva tem impactos diretos na configuração das escolas, na formação e na gestão dos professores. Na visão dos autores desses trabalhos, para que a escola seja verdadeiramente inclusiva, dependerá das pessoas:

para que a escola seja de fato inclusiva dependerá também de sua comunidade de que maneira incorpora e modifica suas representações sociais pois consideramos que os sujeitos interferem na edificação deste movimento tanto quanto o princípio legal. (Resumo 13)

Os professores geralmente são os únicos responsabilizados por responder por uma escola inclusiva que atenda com efetividade a diversidade dos alunos. Os docentes, no entanto, sentem falta de formação e consideram que seria necessário a presença de um segundo professor ou auxiliar de classe para o desenvolvimento das atividades cotidianas e ainda colaborar nos relatórios profissionais.

Levando em consideração os aspectos apresentados até o momento, concluímos que o que se entende por inclusão e/ou

pessoa com deficiência passa por questões como preconceito, desrespeito, discriminação, injustiça, desigualdade e segregação que possivelmente impactam nos processos de ensino e aprendizagem do aluno. Compreendemos que há um interesse genuíno por parte dos profissionais em continuar lutando, batalhando pela educação, e ao mesmo tempo, a escola e os que dela participam estão desamparados (SOUZA; SOUSA; GONÇALVES, 2020). E uma forma de aperfeiçoar o atendimento aos alunos é cuidar das incertezas e inseguranças dos profissionais de educação, da infraestrutura das escolas, e da compreensão da diversidade como valor e não como obstáculo (KITAHARA; CUSTÓDIO, 2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Incluir o canhoto na escola e na sociedade exige primeiramente reconhecer suas peculiaridades e não as negar, oferecer condições de aprendizagem que incluam desde mobiliário adequado e materiais escolares próprios (tesoura, caneta, caderno, régua, apontador etc.).

O que as teses e dissertações analisadas e o estudo piloto parecem nos indicar é que, negar a diferença, tornar as características do canhoto invisíveis, não é uma forma adequada de enfrentar a inclusão e facilitar a aprendizagem desses alunos.

O reconhecimento por parte dos professores, equipe técnica e direção da escola da importância de reflexões constantes e aprimoramento de práticas para que a inclusão possa de fato acontecer, é essencial. O canhotismo parece não produzir dificuldades de aprendizagens ou qualquer problema educacional severo. No entanto, a falta de reconhecimento das especificidades do aluno canhoto pode acarretar dificuldades, problemas que poderiam ser facilmente superados.

O estudo revelou ainda que o canhotismo é claramente uma representação criada historicamente e que desconsiderar a especi-

ficidade do canhoto não é efetivamente uma forma de enfrentá-la. Tornar invisível o aluno canhoto é excluí-lo de obter as oportunidades que outros estão recebendo em sala de aula. Tornar invisível o aluno canhoto é construir dificuldades, problemas de aprendizagem onde somente existe falta de atenção ao indivíduo canhoto e atendimento de suas necessidades, que na verdade, poderiam ser facilmente superadas se fossem adequadamente atendidas.

REFERÊNCIAS

BDTD Biblioteca Digital Brasileira de Dissertações e Teses (BDTD). Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind>. Acesso em: 15 ago. 2019.

CAPES. Portal de Periódicos. Disponível em: <http://www.periodicos.capes.gov.br/>. Acesso em: 15 ago. 2019.

COSTA, P. L. F. da. **Ser diferente: dificuldades e superação de pessoas canhotas em diferentes gerações**, 2014, 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo 2014.

COTO, R. F. **Cerebrando el aprendizaje**. Recursos teóricos-prácticos para conocer y potenciar el “órgano del aprendizaje”. Buenos Aires: Bonum, 2012.

DICIONÁRIO Brasileiro da Língua Portuguesa. **Michaelis on-line**. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/canhoto>. Acesso em: 08 ago. 2021.

ENS, R.; VILLAS BÔAS, L.; BEHRENS, M. **Representações Sociais: fronteiras, interfaces e contextos**. Curitiba: Champagnat/São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013.

FONSECA, V. da. **Psicomotricidade**. Perspectivas Multidisciplinares. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KITAHARA, A. M. V.; CUSTÓDIO, E. M. A inclusão e as representações sociais dos professores: uma revisão da literatura. **Bol. Acad. Paulista de Psicologia**, São Paulo, Brasil, v. 37, n. 92, p. 79-93, 2017.

MARTINEZ, M. A. G.; DÍAZ, S. **Niños zurdos: identificación, dificultades escolares e intervención**. 2006, 80 f. *Tesis* (Licenciatura em Psicologia Educativa) – Universidad Pedagógica Nacional, 2006.

McMANUS, C. **Right hand, left hand**. Londres: Orion Books, 2002.

MOSCOVICI, S. **Psicologia das minorias ativas**. Petrópolis: Vozes, 2011.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2015.

ROTTA, N. T.; OHLWEILER, L.; RIESCO, R. dos S. **Transtornos da aprendizagem**. Abordagem Neurobiológica e Multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SAINBURG, R. Handedness: differential specializations for control of trajectory and position. **Exercise and Sport Sciences Reviews**, Philadelphia, v. 33, n. 4, p. 206-213, out. 2005.

SAWAIA, B. (org.). **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Petrópolis: Vozes, 2014.

SOUZA, A.; SOUSA, C.; GONÇALVES, H. Representações sociais e inclusão: lidando com a diferença. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 20, n. 66, p. 1015-1037, jul./set. 2020.

SOUZA, R. M. de; TEIXEIRA, L. A. Sobre a relação entre filogenia e ontogenia no desenvolvimento da lateralidade na infância. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 24, n. 1, p. 62-70, set./out. 2009.

CAPÍTULO 8

LINGUAGEM FALANTE E LINGUAGEM FALADA: A ENTREVISTA REFLEXIVA COMO UM PROCEDER FENOMENOLÓGICO

Rodrigo C. Magalhães
PUC-SP

Luciana Szymanski
PUC-SP

INTRODUÇÃO: A NARRATIVA, A HISTÓRIA E A LINGUAGEM: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Dizem que não tenho muita coisa pra dizer/ por isso
eu quero, sem favor me apresentar/
Eu sou de uma escola diferente/ onde todo mundo
sente que vaidade não há/
Em termos de arte negra é comigo/ faço aquilo que
posso fazer/
Samba, para mim não é problema/ se você me der um
tema eu faço um samba pra você/
Você sabe que eu sou quilombola e não posso negar/
Quem não é do pagode comigo não deve brincar/
Deixa de lado essa dor, para de me provocar/ e mora
no meu coração, laiá.
(Paulinho da Viola, 1996)

Quando sem favor apresenta-se Paulinho da Viola, conhecemos um pouco de sua escola, da sua arte, dos cuidados que deve tomar

quem não for do pagode. Em três minutos e meio, conhecemos Paulinho, através de um samba em que conta de si mesmo. Paulinho se constrói nesta apresentação, e através dela construímos aquele que para nós toma a qualidade de um sambista brasileiro.

Este samba é uma historieta na qual podemos conhecer o autor. Assim como ele, a vida de todos os que ouvem é também contada dessa maneira, ainda que (na maioria das vezes) sem repique, tamborim e agogô, em histórias, historietas, causos e relatos. É à defesa de que a linguagem é existência, e às implicações disso para a postura no uso da entrevista como instrumento de pesquisa que se dedica este capítulo.

Mas antes, e para chegarmos lá, voltemos ao samba de Paulinho da Viola e voltemos ao mistério: como construímos a partir dele a figura do sambista brasileiro? O que está acontecendo quando dizemos que um livro nos transporta, quando nos sentimos dentro de uma história?

Existe, é claro, uma resposta simples para essas perguntas: não há mistério algum. Um simples esforço racional pode prover uma resposta igualmente simples. O mundo é composto por fatos, e da interlocução entre estes e nossa interpretação surge a compreensão do mundo. A música conta quem é alguém, eu ouço, eu falo o mesmo idioma que o cantor, reconheço as palavras da letra da canção, eu entendo. É o legado de uma interpretação tradicional, calcada no pensamento que chamamos fenomenologicamente de “metafísico”, que defende que os fatos existem por si só, e assim sendo, a linguagem seria pouco mais do que um instrumento de designação, um algoritmo que carrega em si a junção do significado e daquilo que quer significar. A “vaidade” inexistente na escola de Paulinho é reconhecida pelo ouvinte como a qualidade do vaidoso, como a valorização que uma pessoa faz de certa qualidade sua, na esperança que os outros a valorizem também. Ouvindo que na escola do sambista vaidade não há, o ouvinte re-conhece o termo “vaidade” e, da mesma maneira, o

sambista que se canta seria a referência externa de um sambista já conhecido do ouvinte.

Com essa percepção, seguimos por um caminho que tem nas entrelinhas a seguinte proposição: aquilo que ouço ou leio, aquilo que a mim comunicam, faz sentido apenas na medida em que já possuo em mim uma significação prévia do que é comunicado. Ler um livro, ouvir a história que uma canção conta, admirar uma pintura seria, então, o processo de distinguir uma palavra da outra, uma forma da outra, e buscar, para cada uma delas, um sentido prévio acomodado em nosso arcabouço pessoal. Não encontraríamos na fala do outro alguém além de nós mesmos.

Afinal, compreendo o que me dizem porque sei de antemão o sentido das palavras que me dirigem, e enfim só compreendo o que já sabia, não me coloco outros problemas senão os que posso resolver. Dois sujeitos pensantes encerrados em suas significações – entre eles, mensagens que circulam, mas que nada contêm, e que apenas são oportunidades de cada um dar atenção ao que já sabia (...) essa teoria comum da linguagem teria por consequência 'que tudo se passasse no final entre os dois como se não tivesse havido linguagem'. (MERLEAU-PONTY, 2012, p. 36)

Desta maneira, a linguagem seria um utensílio, uma coisa à mão a ser usada para o fim da comunicação, como um martelo é uma coisa à mão a ser usada para o fim de pregar um prego na parede. No pensamento positivista, por exemplo, o mundo pode ser traduzido fielmente em termos matemáticos, e a linguagem não escapa a essa lógica: ela é o instrumento utilizado para mostrar o que é verdade. A verdade morando no objeto, como defende o positivismo, seria a ocupação da linguagem buscar a maneira perfeita de descrever o objeto. Essa maneira perfeita seria como são as coisas positivamente perfeitas: matemática, e, portanto, impassível de erro. Instrumento vivo, a linguagem está sempre

em movimento, lapidando as palavras na busca daquele signo que descreva inequivocamente o objeto. A linguagem positivista é viva, mas vive dentro de um projeto técnico.

A linguagem seria matemática, pois é matemática a tradução racional-positivista do mundo. Como dissemos, contudo, este capítulo se dedica a apresentar uma visão diferente desta, a visão de que a linguagem é inseparável do ser da gente, que ela é a própria existência.

Isso se dá porque, ao ouvir o samba, não fazemos uso da linguagem, participamos de seu nascimento e, junto ao autor, damos-lhe à luz. Participamos da criação do mundo que ele apresenta, e não apenas na condição de ouvintes. Pois o sambista que se apresenta não é um sambista conceito, e tampouco é conceito a imagem que temos, de antemão, do que significa esta palavra. A transposição do que se escuta ao que já se sabe é ilusória, oriunda de um pensamento que tem a linguagem como um utensílio.

Para ajudar a explicar este pensamento, nos referimos à divisão que Merleau-Ponty (2012) faz entre uma linguagem falada e uma linguagem falante. A linguagem falada é aquela massa de signos que nos coloca no mesmo mundo que o autor. Entendemos um ao outro sem maior esforço no uso cotidiano desses signos, pois existe um mundaréu de significações disponíveis relacionadas a eles, previamente acordadas entre nós, por dividirmos um idioma e um mundo. Mas a linguagem falante é mais, é um movimento, é o assalto de que nos toma o livro, a música, a boa prosa.

Ao sermos embrulhados pela linguagem falante, tem início uma transfiguração dos signos que já conhecíamos da linguagem falada, estes são alterados, tornam-se irrequietos, desafiam o que já se conhecia e, por fim, repousam, quando podemos dizer que, após ouvir a música que abre este capítulo, entendemos o que é um sambista. Esta, defende Merleau-Ponty, é a linguagem funcionando verdadeiramente.

Graças aos signos sobre os quais o autor e eu concordamos, porque falamos a mesma língua, ele me fez justamente acreditar que estávamos no terreno já comum das significações adquiridas e disponíveis. Ele se instalou no meu mundo. Depois, imperceptivelmente, desviou os signos de seu sentido ordinário, e estes me arrastam como um turbilhão para um outro sentido que vou encontrar. Sei, antes de ler Stendhal, o que é um patife, e posso portanto compreender o que ele quer dizer quando diz que o fiscal Rossi é um patife. Mas quando o fiscal Rossi começa a viver, não é mais ele que é um patife, é o patife que é o fiscal Rossi. (MERLEAU-PONTY, 2012, p. 41)

Assim, a linguagem não contém uma significação, senão que é, ela mesma, uma significação. Não contém, pois não é por uma operação *a posteriori* que podemos compreendê-la, mas ela faz-se compreensão no processo de se mostrar. A fenomenologia existencial concebe o mundo como um horizonte compreensivo, o que significa dizer, em linhas tortas, que aquilo que chega a nós, por ser parte de um mundo no qual estamos lançados, é sempre de alguma maneira cognoscível. Pela condição de ser-em, o mundo chega até nós como compreensão, e esta compreensão se dá por sermos, nós mesmos, pertencentes à linguagem cooriginária ao mundo, que lhe dá uma espécie de forma, que permite a captação, a assimilação e o discernimento do mundo e de nós próprios.

Que pertençamos à linguagem, e não que a linguagem nos pertença, é a virada de pensamento que admite uma visão notável sobre como o fenômeno da entrevista se insere em um trabalho de pesquisa.

Entre 1957 e 1958, Martin Heidegger realizou na Universidade de Friburgo uma série de três conferências que, segundo ele, pretendiam colocar a ele e aos ouvintes na possibilidade de fazer uma experiência com a linguagem.

Fazer uma experiência com algo, seja com uma coisa, com um ser humano, com um deus, significa que esse algo nos atropela, nos vem ao encontro, chega até nós, nos avassala e transforma. "Fazer" não diz aqui de maneira alguma que nós mesmos produzimos e operacionalizamos a experiência. Fazer tem aqui o sentido de atravessar, sofrer, receber o que nos vem ao encontro, harmonizando-nos e sintonizando-nos com ele. É esse algo que se faz, que se envia, que se articula. Fazer uma experiência com a linguagem significa, portanto: deixarmo-nos tocar propriamente pela reivindicação da linguagem, a ela nos entregando e com ela nos harmonizando. (HEIDEGGER, 2015, p. 121)

Fazer uma experiência com a linguagem, portanto, é diferente de adquirir conhecimentos sobre a linguagem. Estes são oportunos e essenciais à sua própria maneira, promovidos por estudos da linguística, filosofia, psicologia, e por incontáveis outras áreas do conhecimento. Essas nos provêm a possibilidade de conhecer a linguagem de maneiras diferentes e sempre novas, permitem que re-conheçamos o que significa dizer que o fiscal Rossi é um patife, por exemplo.

Mas estudar o mecanismo da linguagem é adquirir conhecimentos sobre ela, e não é o mesmo que fazer uma experiência com a linguagem. Para este fim, é necessário que se fale de sua essência, daquele ambiente no qual ela aparece tal como é.

Em uma primeira análise, podemos pensar que sempre que falamos, esbarramos na essência da linguagem, pois não seria a própria fala o momento em que fazemos uma experiência com ela? Em verdade, não, e isso posta um problema: se usamos a linguagem para falar da linguagem, como encontrar a sua gênese? Como vislumbrar uma gênese da linguagem se, ao falarmos dela, já dela própria nos utilizamos e já lidamos, portanto, com seus efeitos?

Quando falamos da essência da linguagem, o esforço é no sentido de dizer do fundamento dela, do que possibilita que ela

venha à tona. Ao falarmos da linguagem, esta já está em uso, e sua origem nos escapa, como os fiapos de luz que aparecem flutuantes em nossa visão ao olhar por muito tempo o azul do céu. Ao perseguí-los, nos escapam para a direita e para a esquerda, sem que consigamos focar os olhos e conhecê-los.

Buscar a essência da linguagem, portanto, talvez seja possível apenas no aquém da fala, onde as palavras ainda não surgiram, onde a gênese se encontra intocada de seu fruto.

Mas onde a linguagem como linguagem vem à palavra? Raramente, lá onde não encontramos a palavra certa para dizer o que nos concerne, o que nos provoca, oprime ou entusiasma. Nesse momento, ficamos sem dizer o que queríamos dizer e assim, sem nos darmos bem conta, a própria linguagem nos toca, de muito longe, por instantes e fugidamente com o seu vigor. Quando se trata de trazer à linguagem algo que nunca foi dito, tudo fica na dependência da linguagem conceder ou recusar a palavra apropriada. (HEIDEGGER, 2015, p. 123)

Nesse momento, nesse instante, habitamos o mundo com a lembrança de nossa condição. Não somos donos da linguagem. Pertencemos à linguagem. Uma vez que entendemos o ser como ser-no-mundo, como um polo de sentido e de possibilidades lançado em um mundo que se constitui como horizonte hermenêutico, esse tal “sentido” só é possível quando aquilo que chega até nós chega, de alguma maneira e não necessariamente com palavras, tematizado. A linguagem não é nosso instrumento, mas nossa condição.

“*Nenhuma coisa é onde falta a palavra*”, repete Heidegger como um mote, ao analisar um poema, nas conferências que estudamos aqui. Nenhuma coisa é onde falta a palavra, pois aquilo que chega a nós, chega sempre com um sentido, e é dando-lhe um nome ou compreendendo o nome que tem, que esta coisa qualquer pode se diferenciar das outras, e é diferenciando-se das outras que se

torna coisa própria, que se torna ente. Sendo uma coisa própria, distinta, esta pode agora ser conhecida em nossa relação com ela, pode ser inserida na estrutura hermenêutica do nosso existir, ela entra no mundo, ou seja, entra nessa relação cooriginária sujeito-mundo, passa a existir – nenhuma coisa é onde falta a palavra.

Quando a palavra não nos vem ao socorro, quando a linguagem nega-se a nós, quando ela nos falta e nos aparece como deficiente, nós aparecemos deficientes de linguagem, e somos lembrados de nossa condição de entregues à linguagem, assim como o momento em que nos safamos por pouco de sermos atropelados atravessando a rua, aquele em que a buzina soa alta e o vento do espelho retrovisor passa gelado em nossas costas, aquele do susto, do desespero e do alívio, nos lembra de nossa condição de entregues à vida. Não somos donos da vida, não temos ela à mão como um instrumento, não é nossa como é nosso um chaveiro ou um computador, vivemos. Não dispomos da linguagem como não dispomos de mundo. A linguagem é a morada do ser.

Poderíamos assim pensar o homem enquanto um ente que, de forma totalmente ativa, concede a possibilidade de manifestação do sentido do ser das coisas. Entretanto, tal pensamento seria precipitado, pois, da mesma forma que é somente através do homem que as coisas ganham sentido, ganham mundo, também o homem somente é homem porque é requisitado, pela “consonância do quieto” que perpassa as coisas, provocando-o a falar. Sem esta provocação, o homem não seria homem, pois, aquilo que de mais próprio lhe constitui é, justamente, a inquietação provocada por esta quietude. Esta quietude, este silêncio é, por assim dizer, o ambiente ontológico desde onde estão entrelaçados homem e o ser de todo o ente que lhe vem ao encontro. (GUIMARÃES, 2017, p. 24)

Eis a concepção de linguagem enquanto existência. Pensá-la desta forma vai ao encontro daquilo que Edmund Husserl propunha

como base de seu projeto filosófico, a necessidade de suspensão da atitude natural, aquela que tem o mundo como um cenário indiferente, que sempre existiu, e que não depende da mirada de seus habitantes. No que diz respeito à linguagem, a atitude natural a tem como algo presumido, como se o mundo tivesse de antemão um significado de si, e por si mesmo.

Esses significados prontos, contudo, não são presentes no mundo, tampouco presentes do mundo para nós. O mundo não é o condutor do homem, uma vez que, implicado na tarefa de viver, jogado no mundo, é tarefa do homem constituir-se tanto quanto é tarefa do mundo existir enquanto o canteiro onde esta obra há de se edificar. Esta obra constante que é a história de vida de uma pessoa se dá pela linguagem. Como dissemos anteriormente, é por conta da existência se dar em uma estrutura reflexiva típica do ser-no-mundo que somos acompanhados de uma exigência de sentido.

A maneira de responder a essa exigência talvez seja aquilo que de mais particular tenhamos cada um de nós, mas uma coisa atravessa todas as respostas, qual seja, o aspecto da história. Ainda que os existentes se constituam como polo de sentido, este não se dá fora do mundo onde se responde às exigências, atuamos no mundo, vivemos, e no compasso de viver, construímos a nossa história.

Longe de ser um simples amontoado atrapalhado dos episódios dos quais participamos à medida que vivemos, a história pessoal de cada um é costurada com uma linha de sentido, que une o dono da história a estes episódios, os sabores que deixaram e seus atores. Esta linha de sentido é composta por fibras de tecido que envolvem a imagem que se tem de si ao testemunho que os outros nos dão de nós mesmos. Logo ao estreamos no mundo, estes testemunhos nos inundam: comparam seu nariz ao de um avô que ainda não conhece, um resmungo de bebê é tomado como um indicativo de ter o mesmo gênio do pai ou da mãe, o interesse por brincadeiras com blocos incita os outros a apostarem que

será arquiteto ou engenheiro, duas palavras difíceis de se dizer quando ainda se brinca com blocos.

Ainda assim, essas apostas são válidas, assim como é válido que, anos e anos mais tarde, a avó de um engenheiro lhe diga: “Quando você era pequeno, já levava jeito”. São relatos válidos porque são dos outros as primeiras narrativas de nós mesmos. Vivendo com os outros, são eles que testemunham nossa vida, e podem nos dar anúncios de nós. Parte do que compõe a história pessoal são esses anúncios, essas provas de nós que vêm de fora. Existir é ser para fora de si, nossos atos atuam fora de nossas intenções, atingem os outros que, como nós, precisam dar a eles um sentido. Os outros, assim, formam um sentido de nós, podem explicar nossas ações e especular sobre nossos desejos. Não fosse a possibilidade de utilizarmos-nos da linguagem para narrarmos a nós mesmos, nos encerraríamos na situação de reféns da interpretação alheia. É o discurso próprio sobre os atos praticados que se mostra como a possibilidade que nos resgata deste cativeiro.

Quando alguém pode explicar aos outros o que fez, por que fez, para que fez e quais as consequências de suas ações; quando pode comparar suas intenções com o resultado de seus feitos; quando, inclusive, pode julgar seus atos e palavras certamente, terá aprendido a narrar-se. Ser narrador de si mesmo é um árduo aprendizado. (...). A narrativa é essa interpretação de nosso ser que captura compreensivamente a história que nossa vida realiza. Ela captura a personagem que temos sido, fomos e podemos ser. É a narrativa que descortina os fios de sentido que nos conduziram e motivaram e não os havíamos percebido. (CRITELLI, 2016, p. 38-39)

É legado ao ser a interpretação de si, a partir das histórias que conta de si mesmo, e mesmo do alcance de seus atos e de suas palavras. Esse alcance não é tão somente o efeito de sua atuação mas, retroativamente, confere a esta atuação as suas característi-

cas. É o discurso sobre si que permite que o ser se garanta como autor de seus atos, que se narre, e que, portanto, seja mais do que aquilo que diz o testemunho dos outros.

A defesa desse argumento é feita por Critelli (2016) em sua obra *História pessoal e sentido de vida: historiobiografia*, na qual apresenta uma abordagem terapêutica-educativa que propõe que, a partir de um olhar para o todo da experiência pessoal, é possível reencontrar os sentidos das perguntas e respostas que acompanham a busca pela compreensão de si, e intervir nestas, de modo a propiciar narrativas que reúnam significativamente os fatos da vida. Pautada no pensamento de Hannah Arendt (1906-1975) e de Heidegger (1889-1976), concorda com o último na medida em que defende que é a linguagem que transforma o puro que-ser em mundo, é pela linguagem que o que vem até nós recebe não apenas um nome, mas todas as suas características.

O que a autora nos lembra em seu livro é a condição de narrador do homem, a condição de autor e personagem de uma história que é escrita pelas suas mãos, mas também pela de todos os que dele lhe dão relatos. A possibilidade de narrar-se é imperativa para constituir-se, podendo por meio dela alocar-se em sua história.

A proposta é a seguinte: sendo um polo de sentido, da vida temos acesso apenas àquilo que se apresenta enquanto estamos vivendo. A atitude natural tem a pessoa como um relicário de tudo aquilo que pode se lembrar, de tudo o que já viveu, e de algumas coisas do que ainda não viveu também, na forma de sonhos e esperanças. Seríamos este guarda-volumes de experiências, e quando determinado assunto surge em uma entrevista ou em um dedo de prosa, para contarmos o que se passou conosco, basta alcançar este relato no armário de experiências onde está acomodado, para que devolvamos luz a ele, reapresentando-o tal qual o fizemos na última ocasião na qual este caso foi demandado, ou mesmo tal qual aconteceu de fato. Tim-tim por tim-tim. Enquanto não há serventia para essa ou aquela história, ela fica bem alojada

em algum lugar de nós, esperando sua chance, como um jogador no banco de reservas.

O pensamento fenomenológico que apresentamos aqui discorda dessa conjunção. Quando contamos uma história, quando rememoramos, aquilo que é falado falamos pela primeira vez, sempre. Não estamos contando a mesma “coisa” que contamos na última vez, pois que o conto não é coisa, não guarda nele as qualidades extensas que poderiam ser medidas e calculadas. Estreamos uma história a cada vez que a transmitimos, pois esta, quando não está em pensamento ou em transmissão, não está em lugar algum. A memória não é um lugar, mas uma possibilidade de inauguração de um texto sempre inédito. A história organiza este texto em narrativa, e, segundo Arendt (2011), reconcilia a gente com sua realidade.

A história – baseada na suposição manifesta de que, não importa quão acidentais as ações isoladas possam parecer no presente e em sua singularidade, elas conduzem inevitavelmente a uma sequência de eventos que formam uma estória que pode ser expressa através de uma narrativa inteligente no momento em que os eventos se distanciarem no passado – tornou-se a grande dimensão na qual os homens se “reconciliam” com a realidade (Hegel), a realidade dos problemas humanos, isto é, das coisas que devem sua existência exclusivamente aos homens. (ARENDR, 2014, p. 121)

O que é, então, uma entrevista? De maneira irrefletida, podemos pensar na entrevista como um simples encontro, no qual uma ou mais pessoas se colocam na posição de entrevistadores/as, e outra ou mais na de entrevistados/as. Cabe ao primeiro grupo fazer perguntas, buscando informações ou esclarecimentos que ainda não tem, e ao segundo responder a essas perguntas, provendo estes dados. São perguntas para as quais o/a entrevistador/a não tem resposta, ou perguntas que têm como objetivo *certa* resposta, a depender da natureza da entrevista.

Corremos o risco de compreendê-la como a apresentação, pelo/a entrevistado/a, de um sentido prévio, como a retirada de um sentido interior ao exterior. Depende o/a entrevistador/a do/a entrevistado/a apenas na medida em que ele/ela guarda algo que se quer conhecer, ele/ela tem a chave, ele/ela é a fechadura, do baú onde se guarda as informações desejadas. Nesse caso, pouco importa quem é o/a entrevistador/a, e o melhor dentre todos os/as entrevistadores/as possíveis seria aquele/a que não interfere nas informações obtidas, aquele/a que as relata tais quais chegaram a ele/ela, e que faz as perguntas corretas, e as faz diretamente. O/a entrevistador/a neutro/a, o/a repórter médio/a.

Porém, se a neutralidade fosse objetivo, teríamos a linguagem como coisa, e a entrevista como extração. Adotando a isenção como componente ou condição da entrevista, ignora-se o mais básico de seus elementos: a entrevista é um encontro, uma interação social.

Este é um dos pontos defendido por Szymanski (2018) na apresentação do procedimento de entrevista que desenvolveu ao longo dos anos em seus projetos e orientações de pesquisas qualitativas. Esse é o procedimento da entrevista reflexiva, na qual nos baseamos para a condução das entrevistas que integram esta dissertação.

A partir da constatação de que a entrevista é um encontro, a autora compreende a prática reflexiva como elemento indispensável para a entrevista qualitativa nas ciências humanas. Uma situação de interação humana é acompanhada de certos elementos, que não se omitem na circunstância da entrevista, tais como *“percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado”* (SZYMANSKI, 2018).

Considerando que entrevistador/a e entrevistado/a podem viver em mundos social e culturalmente diferentes, e considerando que os elementos citados podem se colocar como empecilhos para a construção de uma narrativa, o projeto de uma entrevista reflexiva busca o estabelecimento de certa horizontalidade entre

os/as participantes. A horizontalidade se mostra na postura do/a entrevistador/a, tanto na condução da entrevista quanto no contato inicial. Essa postura é aquela que não admite a entrevista como uma busca de confirmação de compreensões prévias ao encontro. Assim, a entrevista não é tida como instrumento de extração, senão como um encontro marcado pela possibilidade de tessitura de significados.

Busca-se a construção de um vínculo de confiança entre os/as participantes, que pressupõe clareza na apresentação dos propósitos da entrevista e de seus cuidados éticos. As preconcepções do/a entrevistado/a sobre o que significa participar desta forma de um trabalho podem dar corpo a uma ideia de hierarquia, na qual o/a entrevistador/a ocuparia o lugar de um suposto saber, uma posição, portanto, superior à do/a entrevistado/a, como a de um/a professor/a ou outra figura de autoridade que analisará e avaliará as informações obtidas. Em casos análogos, os/as entrevistados/as podem adentrar em estratégias de ocultamento que comprometeriam a construção da narrativa, por se sentirem ameaçados/as, invadidos/as ou desqualificados/as.

É esta hierarquia que o método reflexivo busca horizontalizar, através da retidão e sinceridade citadas quanto à condução da entrevista e à exposição de seus objetivos. Retidão e sinceridade em combate a uma pretensa hierarquia não poderiam ser obtidas se a condição de neutralidade fosse assumida. É necessário que se esteja atento à dimensão de encontro da entrevista, mantendo em mente que a construção dos questionamentos, o acolhimento do que surge, e as intervenções durante o encontro visam a construção do significado que o/a entrevistado/a dá às experiências que compartilha.

O molde da entrevista reflexiva é o de uma entrevista aberta, semidirigida, e sem roteiro prévio, baseando-se principalmente em uma questão desencadeadora, e na própria fala do/a entrevistado/a. A partir da questão desencadeadora, inicia-se a entrevista propria-

mente dita, na qual o/a entrevistador/a se vale de questões de esclarecimento, focalizadoras e de aprofundamento, para direcionar a narrativa, mas não induzi-la a qualquer resposta. Vale ressaltar que as considerações oferecidas aqui não buscam, em momento algum, denunciar outras maneiras de se fazer entrevistas como menos eficazes ou “piores”. O que se busca pensar com este capítulo é que a entrevista, naquilo que ela é, e não naquilo *para quê serve*, diz de um encontro onde se torna possível a compreensão de *como* os/as entrevistados/as vivem e entendem aquilo que se busca conhecer. Perguntas fechadas que se assemelham a um questionário não alcançam essa dimensão, portanto não fazem parte do escopo deste instrumento.

Como exposto, o objetivo da entrevista é ter acesso a uma compreensão, que se apresenta na forma de narrativa, e que constrói significados no momento da entrevista. Para que se assegure que a análise da narrativa obtida é fidedigna ao que compreendia o/a entrevistado/a ao narrar sua experiência, a entrevista reflexiva se vale de uma devolutiva, na qual participantes podem corroborar o entendimento do/a entrevistador/a, ou reconsiderar o que foi dito, esclarecendo este ou aquele ponto de sua fala. Esse momento particular desta metodologia permite que contemplemos mais uma vez como a narrativa é um fenômeno próprio, em si mesma movimento reflexivo e de construção de significados.

Há algo que o entrevistador está querendo conhecer, utilizando um tipo de interação com quem é entrevistado, possuidor de um conhecimento, mas que irá dispô-lo de forma única, naquele momento, para aquele interlocutor. Muitas vezes, esse conhecimento nunca foi exposto em uma narrativa, nunca foi tematizado. O movimento reflexivo que a narração exige acaba por colocar o entrevistado diante de um pensamento organizado de uma forma inédita até para ele mesmo. (SZYMANSKI, 2018, p. 14)

Ainda, quanto às consequências fortuitas da devolutiva, continua a autora:

Reflexividade tem aqui também o sentido de refletir sobre a fala de quem foi entrevistado, expressando a compreensão dela pelo entrevistador, e submeter tal compreensão ao entrevistado, o que é uma forma de aprimorar a fidedignidade. (...). Ao deparar-se com sua fala, na fala do pesquisador, há a possibilidade de outro movimento reflexivo: o entrevistado pode voltar à questão discutida e articulá-la de outra maneira em nova narrativa, a partir da narrativa do pesquisador. (SZYMANSKI, 2018, p. 15)

Temos então os seguintes momentos da entrevista: o contato inicial, o aquecimento, a questão desencadeadora, a expressão da compreensão do/a entrevistador/a, a análise da narrativa, e, por fim, a devolução ao/à entrevistado/a do que foi trabalhado. Neste ponto, é válido informar que os/as participantes da entrevista são informados/as de início dos objetivos da pesquisa, que a gravação da entrevista depende de sua permissão, e que o acesso às gravações e análises lhes é assegurado, assim como o é seu direito ao anonimato. A questão da devolução da transcrição ou gravação, ao final, nada mais é do que uma tentativa metodológica de fazer com que o resultado daquele encontro seja apresentado ao/a entrevistado/a, como forma de garantir horizontalidade até o final. Fazemos sistematicamente, em sala de aula, em seminários ou congressos, um exercício de reflexão para aqueles/as que foram entrevistadas ou que participaram de pesquisas de algum modo, tentarem recordar se tiveram acesso ao resultado da pesquisa, à sua narrativa e à maneira como ela foi trabalhada. É raro alguém se recordar do desfecho. Assim, a devolutiva, no caso da entrevista reflexiva, constitui seu processo, para garantir participação mais genuína das pessoas que cedem o que de mais precioso compõe uma pesquisa de campo que envolve participantes: as histórias de vida e suas narrações. Esperamos produzir, com este movimento,

resistência à ideia já estruturalmente presente no âmbito das pesquisas acadêmicas de neutralidade, impessoalidade, hierarquia de saberes, dentre muitas outras ações presentes e naturalizadas no meio acadêmico.

A entrevista é considerada neste trabalho como um encontro de produção de significados no qual o/a entrevistador/a tem papel ativo, incitando a situação de entrevista, conduzindo-a juntamente com os/as participantes, e inclinando-se para a compreensão daquilo que surge. Escutando atentamente a narrativa, participando de sua composição, temos acesso à maneira como aquela pessoa se conta, se narra, como ela se apresenta em uma situação específica. É por meio desta apresentação e da concepção de que ela se configura como dimensão da existência que acreditamos poder acessar o sentido que os/as entrevistados/as dão àquilo que se pretende investigar no trabalho de pesquisa.

Deste modo, a entrevista não é o recontar de eventos, tampouco é a tradução de um sentimento que o/a entrevistado/a sente e que o/a entrevistador/a busca conhecer. A entrevista não diz de um fenômeno passado. Ela serve para recontar fatos, mas isso não é o que ela é. Ela é seu próprio fenômeno, de trazer à luz algo. Ela é um encontro, uma situação de linguagem. E a fala é a instrumentalização da linguagem, linguagem que também se expressa no silêncio, na quietude, situações caras para o campo da psicologia. Assim, desvinculamos a situação de entrevista como oportunidade de alcançarmos a experiência precisa de algo, pois, como colocado anteriormente, nunca contamos a mesma “coisa”, narrativa não é coisa, não guarda nela as qualidades extensas que poderiam ser medidas e calculadas, é fruto de um encontro específico que já não será o mesmo, ainda que as mesmas pessoas, entrevistador/a e entrevistado/a, se encontrem novamente. Trazemos à luz uma nova história a cada vez que a narramos, a tessitura das narrativas constitui a experiência humana, foco do interesse daqueles que praticam a modalidade reflexiva de entrevista.

REFERÊNCIAS

- ARENDDT, H. **Origens do totalitarismo**. Tradução Roberto Raposo. São Paulo: Companhia de Bolso, 2013.
- ARENDDT, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- COMTE, A. **Curso de filosofia positiva**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- COMTE, A. **Discurso sobre o espírito positivo**. São Paulo: Abril Cultural, 1983b.
- CRITELLI, D. **História pessoal e sentido de vida: historiobiografia**. São Paulo: EDUC/FAPESP, 2016.
- DARTIGUES, A. **O que é a Fenomenologia**. São Paulo: Ed. Centauro, 2003.
- DESCARTES, R. **Meditações metafísicas**. Tradução Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- GUIMARÃES, C. R. A morada do ser: uma reflexão acerca da essência da linguagem a partir do pensamento de Heidegger. **Revista Aufklärung**, João Pessoa, ed. especial, v. 4, p. 23-30, set. 2017.
- HEIDEGGER, M. **A caminho da linguagem**. São Paulo: Vozes, 2015.
- MERLEAU-PONTY, M. **A prosa do mundo**. São Paulo: Cosac Naify, 2012.
- NÃO posso negar. Intérprete: Paulinho da Viola. Compositor: Paulinho da Viola. *In*: Zumbido. Intérprete: Paulinho da Viola. EMI, 1979. 1 LP, faixa 6.
- SZYMANSKI, H. (org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Campinas: Autores Associados, 2018.

CAPÍTULO 9

A RELAÇÃO EU-OUTRO NA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: ENTRE COSTURAS E RUPTURAS

Simone Aparecida Silva Angelo Bassotto
UNICID

Laurinda Ramalho de Almeida
PUC-SP

INTRODUÇÃO

A expressão relação eu-outro que dá o título a este estudo tem o sentido atribuído por Wallon (1986), que menciona o outro como complemento indispensável do eu. É na relação com o outro que o ser humano se desenvolve, se constitui.

A escola, lócus de atuação do coordenador pedagógico – CP, é um espaço de enorme complexidade. É nesse espaço que o CP tem uma função articuladora, formadora e transformadora (ALMEIDA; PLACCO, 2009), mediando a multiplicidade de relações entre subjetividades. Nas trocas intersubjetivas com professores, diretores, alunos, pais de alunos, comunidades, realiza seu trabalho.

Nossas experiências como formadoras e o que aponta a literatura nos instigaram a ouvir coordenadores sobre a questão das relações interpessoais, que entendemos, na escola, são igualmente pedagógicas. Propusemo-nos então, a ouvi-los sobre: Como coor-

denadores pedagógicos compreendem o papel das relações interpessoais na sua constituição, e como essas relações reverberaram em sua atuação profissional?

Este capítulo tem o objetivo de apresentar os resultados da pesquisa de doutorado (BASSOTTO, 2020) que nos incitam a perceber a importância dos relacionamentos interpessoais na constituição profissional do coordenador pedagógico.

FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Os fundamentos teóricos da pesquisa abarcam autores da área da educação que fazem referência à formação docente, ao desenvolvimento profissional e à coordenação pedagógica (CANÁRIO, 1998; TARDIF, 2000; BOLÍVAR, 2002; ALMEIDA; PLACCO, 2009; PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2015). A psicogenética de Henri Wallon (1975, 1986) também constitui o aporte teórico, ao considerar que, no processo de desenvolvimento, está sempre presente a relação entre os fatores orgânicos e os socioculturais. É um processo relacional em que são estabelecidas relações de troca e, ao mesmo tempo em que se constituem organismo e meio, também são constituintes um do outro, formando um todo integrado.

Escolhemos dentre as pesquisas qualitativas, a pesquisa narrativa, pois tal abordagem nos permite acessar as vivências das coordenadoras no tocante ao objetivo da investigação. Passeggi e Souza (2017) indicam a utilização desse tipo de pesquisa para produzir conhecimento sobre práticas sociais e para perceber como os indivíduos lhes atribuem sentido. Tal abordagem nos possibilitou a compreensão dos sentidos atribuídos pelas coordenadoras, que foram sujeitos da investigação, às suas experiências.

A PRODUÇÃO DAS INFORMAÇÕES

Para a produção das informações inspiramo-nos na entrevista na modalidade reflexiva (SZYMANSKI, 2018). Nessa modalidade de

entrevista, formula-se uma questão desencadeadora em conformidade com os objetivos da investigação.

Foram realizadas duas entrevistas com duas coordenadoras pedagógicas da Rede Municipal de Ensino de São Paulo – Carmem e Meire (nomes fictícios) – que foram gravadas e, posteriormente, transcritas. A primeira entrevista realizada com as coordenadoras teve a seguinte questão desencadeadora:

- Como ocorreram as relações interpessoais no início da sua atuação como coordenadora pedagógica, na unidade escolar para a qual você foi, como designada ou por concurso? Como foi sua formação e sua trajetória?

Após a realização da transcrição da primeira entrevista, com base nas informações produzidas, foram elaborados biogramas – conforme Bolívar (2002) o biograma é uma síntese esquemática da entrevista. Na segunda entrevista com as CPs foi feita a devolutiva a cada uma delas, no formato de biograma. Os biogramas foram apresentados para que as entrevistadas verificassem a fidedignidade das informações registradas, com a possibilidade de fazerem mudanças e/ou acréscimos, se assim o desejassem. Ao ler as entrevistas e informações relatadas nos biogramas, constatamos que as narrativas das coordenadoras apresentaram incidentes críticos ocorridos em suas trajetórias, o que nos mobilizou a solicitar que nos enviassem por e-mail um depoimento sobre os mesmos:

- Nas entrevistas, você falou de muitos incidentes que foram importantes na sua trajetória de coordenadora pedagógica: pense sobre eles, aponte aquele que foi mais significativo, e relate detalhadamente quais as aprendizagens que provocou e as mudanças que promoveu em sua atuação profissional.

As repostas nos foram enviadas por e-mail. Com esse procedimento, pudemos chegar a dois momentos diferentes de análise: das entrevistas e dos incidentes críticos.

Para analisar as informações produzidas, tomamos como referência os fundamentos da teoria de desenvolvimento de Henri Wallon. A modalidade de análise empregada neste trabalho teve o propósito de buscar apreender o indivíduo por inteiro considerando, a partir do texto proveniente das entrevistas, os avanços, recuos e contradições nas trajetórias das coordenadoras. Para isso, seguimos os passos de análise orientados por ALMEIDA (2012), que consistem em: 1. ler todo o texto da entrevista para familiarizar-se com o conteúdo do depoimento e separá-lo em trechos distinguíveis (unidades de significado); 2. colocar em evidência os significados percebidos em função do fenômeno que está sendo investigado e registrá-los na linguagem do pesquisador (explicitação dos significados).

Nesse movimento de ler, reler, apreender os significados nas narrativas, fomos percebendo que essas traziam, com destaque, elementos referentes a emoções e sentimentos das coordenadoras vivenciados em suas trajetórias; entendemos que seria possível relacionar os sentimentos às suas situações indutoras.

Elaboramos, então, um quadro analítico para registrar depoimentos e explicitação de significados e acrescentamos colunas para o registro de sentimentos e situações indutoras.

Assim, construímos quatro quadros analíticos, respectivos a cada entrevista. Para realizar a discussão voltamos às análises, retomamos os trechos distinguíveis de significados, escolhemos falas das entrevistadas para justificar nossa argumentação, que decorre tanto das falas como da teoria que fundamenta nossa pesquisa.

Dos quadros analíticos, a partir das entrevistas, emergiram três eixos e respectivas categorias:

- Eixo 1 – As Coordenadoras Pedagógicas: sua história e seu meio.
→ Categorias: Memórias da infância-família e escola; Escolarização.
- Eixo 2 – As Coordenadoras Pedagógicas e as relações interpessoais em contexto de trabalho.
→ Categorias: Ingresso e atuação como professoras; Ingresso e atuação como CPs.
- Eixo3 – Sentimentos e situações indutoras.
→ Categorias: Tonalidades agradáveis; Tonalidades desagradáveis.

Os incidentes críticos enviados por e-mail após a realização da segunda entrevista das duas coordenadoras foram analisados à parte.

DISCUSSÃO DAS INFORMAÇÕES

As Coordenadoras Pedagógicas: Sua História e Seu Meio

Neste eixo, discutimos as relações estabelecidas nos diferentes meios nos quais transitaram as coordenadoras, anteriores ao meio do trabalho. Para isso, foram levantadas duas categorias: memórias da infância-família e escola; escolarização.

A primeira categoria apresenta as vivências das CPs que apontam marcas dos meios familiares e escolares que, desde muito cedo, tiveram forte influência na forma de se relacionarem com a escola.

Para Wallon (1986) a família é o primeiro meio do qual a criança participa; seu papel é muito importante na sua constituição, pois nos primeiros anos de vida a criança não tem ainda a capacidade de avaliar os valores. É nesse meio que a criança vivencia suas primeiras condutas sociais. O autor também se refere à escola como outro importante meio para o desenvolvimento humano, pois ao serem inseridas no ambiente escolar, “As crianças vão lá se instruir e elas devem familiarizar-se com relações interindividuais de um novo tipo.” (WALLON, 1975, p. 166).

As memórias de Carmem na infância exibem a relação com o pai, no tocante ao contato com as leituras, o que lhe despertava curiosidade. O ambiente letrado no meio familiar favoreceu sua aprendizagem e aos 5 anos já sabia ler:

Minha mãe sempre conta, e que realmente me lembro, foi por volta de 5 anos, peguei um jornal do meu pai na sala para ler. Queria saber por que era interessante para os adultos. Fiquei sentada no sofá lendo. (Carmem)

Já as memórias de Meire fazem referência à relação próxima com a mãe, que era professora. Desde criança a acompanhava no trabalho em sala de aula, por isso, estava sempre muito envolvida com os conteúdos da escola. Relata que suas brincadeiras eram relacionadas a essas vivências:

[...] eu vivi tanto com isso, tanto com isso, que a minha mãe conta, eu não lembro lógico, que eu dava aula para o cachorro, eu dava aula para a samambaia, eu dava aula para quem estivesse perto [...]. (Meire)

As narrativas mostram que as relações estabelecidas nos meios familiares em que cresceram, proporcionaram para ambas as coordenadoras uma relação próxima com os conteúdos da escola.

A segunda categoria – escolarização –, evidencia vivências que marcaram suas trajetórias na escolha em serem professoras.

Carmem, ao cursar o ensino fundamental, permanecia na escola por mais de um período por dia, pois no término de suas aulas se dirigia à escola onde estudavam suas irmãs, que cursavam a Educação Infantil, para ajudar as professoras. O ambiente escolar lhe era agradável e as relações com os professores lhe provocavam bem-estar.

No Ensino Médio decidiu cursar magistério mesmo sem o incentivo da família. As boas relações e convivência no meio escolar desde a infância, tiveram forte influência para sua decisão.

Ao concluir o magistério decidiu cursar Psicologia com o objetivo de trabalhar com Recursos Humanos, mas ainda no período de estágio foi afetada por um comentário de sua coordenadora:

Eu gostava de atuar com dinâmica de grupo e pensei em continuar atuando na área, lidar com grupos, mas, uma vez a coordenadora de Recursos Humanos me disse: Seu jeito é para atuar em sala de aula. (Carmem)

Depois disso, mudou o rumo de sua trajetória e seguiu o seu desejo de ser professora, o que nos remete à Wallon (1986, p. 164): “As pessoas do meio nada mais são, em suma, do que ocasiões ou motivos para o sujeito exprimir-se ou realizar-se”.

A narrativa de Meire também aponta vivências significativas que revelam as marcas dos meios em que viveu, os quais influenciaram sua opção em ser professora. No Ensino Médio, a decisão de cursar magistério ocorreu no primeiro momento por imposição da mãe, mas ao dar prosseguimento aos estudos e ao ingressar na Faculdade de Letras entendeu que a sala de aula era um lugar de que gostava:

Fiz os quatro anos de magistério [...] e comecei a Faculdade de Letras, foi virando uma coisa que eu sabia fazer, eu sabia como me portar numa sala de aula, eu tinha vivido a vida inteira numa sala de aula, e eu acho que fui gostando da profissão. (Meire)

Wallon afirma: “Os meios em que vive e aqueles com os quais sonha são a fôrma que deixa nela a sua marca.” (WALLON, 1986, p. 171). Embora referindo-se à criança, esta é uma afirmação que vale para todas as idades. Tanto os meios concretos como os sonhados deixaram marcas que reverberaram nas decisões tomadas pelas coordenadoras.

AS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS E AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS EM CONTEXTO DE TRABALHO

A discussão deste eixo apresenta duas categorias – ingresso e atuação como professoras; ingresso e atuação como coordenadoras.

Na primeira categoria as narrativas exibem vivências que pontuam as relações professor-aluno e professor-professor.

A narrativa de Carmem destaca a relação professor-aluno. Mostra que em seu ingresso e atuação como professora na modalidade da Educação Infantil, e anos iniciais do Ensino Fundamental, as relações estabelecidas com os alunos eram permeadas por afetos, o que lhe agradava e era bom para ela e para as crianças. “Na psicogenética de Henri Wallon, a dimensão afetiva ocupa lugar central, tanto do ponto de vista da construção da pessoa quanto do conhecimento” (DANTAS, 1992, p. 85).

Já no Ensino Médio, declara que na relação professor-aluno havia situações de resistência, o que gerava momentos de tensão e negociação:

[...] o Ensino Médio para mim foi muito desafiador. Eles têm muitos enfrentamentos. A questão da relação com aluno aparece muito na negociação. (Carmem)

Carmem teve que aprender na relação com os alunos do Ensino Médio a estabelecer diálogos abertos entre professor-aluno, como estratégia para que o processo ensino-aprendizagem pudesse alcançar os objetivos, o que ressaltou a importância da escuta dos alunos de forma individual e coletiva.

O ingresso e atuação de Meire como professora destacam a relação professor-professor. Em sua primeira atuação como professora de Educação Infantil menciona as dificuldades que teve por inexperiência com crianças dessa faixa etária e expressa sentimen-

tos de tristeza e insatisfação. Tentou encontrar apoio nos pares para enfrentar a situação, e não o encontrou:

[...] eu não tinha convivência com criança. [...] quando eu me tornei professora, eu fui ter contato com crianças de três e quatro anos [...] para mim aquilo foi muito difícil". "[...] eu não tive ajuda dos colegas, os colegas fechavam a porta, era o individualismo imperando na escola. Não tinha coordenador pedagógico na rede que eu atuava. (Meire)

Wallon (1986, p. 176) afirma que “Está na natureza do grupo que estas duas tendências, individualismo ou espírito coletivo, se defrontem, quer entre os membros do grupo, quer em cada um deles”. Fica evidente que a relação entre professores era marcada pelo individualismo, o que dificultou sua atuação como professora.

No ingresso e na atuação como professoras, os enfrentamentos de Carmem e de Meire ocorreram de formas diferentes, em modalidades de ensino diferentes, mas em ambas as narrativas a necessidade de habilidade de relacionamentos interpessoais, tanto na relação professor-aluno, como na relação com os professores, foi acentuada.

A segunda categoria – ingresso e atuação como coordenadoras pedagógicas –, mostra que o ingresso na profissão decorre de vários fatos que ocorreram na vida pessoal e profissional. Bolívar (2002) afirma que o conjunto de fatos que ocorreram na vida dos professores é o que contribui para configurar sua vida pessoal e profissional; vale a afirmação também para as CPs entrevistadas.

As narrativas das CPs mostram que diferentes situações e necessidades as impulsionaram para a escolha da profissão. Os motivos da escolha de Carmem são atribuídos à admiração que sentiu pelo trabalho de uma CP com quem trabalhou enquanto professora; já os de Meire se devem aos fatos imbricados de sua vida pessoal e profissional.

Quanto à atuação como CPs, já na chegada na escola percebem que as relações são diferentes das que foram construídas enquanto professoras. Percebem que em cada escola o grupo de professores vai se constituindo com características específicas, conforme a realidade escolar e as relações entre os profissionais envolvidos. A chegada de um novo profissional na unidade escolar instaura uma realidade que é nova, tanto para a coordenadora como para o grupo de professores, o que provoca questionamentos por ambas as partes.

As coordenadoras revelam que, na chegada às escolas, sentiram-se desafiadas pelos professores, que por vezes não aceitavam suas colocações. Relatam que tiveram, a duras penas, que aprender a se impor na relação com os grupos de professores para realizar o trabalho da coordenação.

As narrativas evidenciam que no início da atuação, as coordenadoras se apoiaram nos saberes que foram adquiridos na experiência docente:

O que me ajudou é assim, sempre pensar em tratar o outro com respeito e eu pensava nas experiências que eu tive como professora. (Meire)

A criança aprende construindo junto com professor, eu também percebo que o professor aprende fazendo junto com o coordenador. (Carmem)

Tardif (2000, p. 13) ao afirmar que os saberes profissionais são adquiridos através do tempo, reforça que: “[...] uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, e sobretudo de sua história de vida escolar [...]”. O que vale também para a atuação do CP escolar.

Evidenciou-se nas narrativas que, para além da utilização dos saberes da experiência docente, as coordenadoras tinham a ne-

cessidade de se constituírem na profissão de CP. O convívio com coordenadores na trajetória docente e os encontros de formação contribuíram para isso:

Eu tive coordenadores legais, maravilhosos, então eu procurava me inspirar na forma deles, na forma como eles me tratavam [...]. (Meire)

Se tem encontro de formação de coordenadores, você conhece outros colegas e vai conversando, [...] você não sabe como fazer e nesse descobrir como fazer, sempre tem o outro, que te ensina, que dá dicas, te socorre [...]. (Carmem)

Para Wallon (1975) a relação eu-outro permeia a constituição psíquica do indivíduo, é em presença do outro que o ser humano se desenvolve. As coordenadoras encontraram apoio nos pares, descobriram que as relações e trocas de experiências com outros coordenadores facilitava o aprendizado do trabalho da coordenação.

Ocorreram alguns conflitos nas relações com professores e nas relações com diretores de escola. No relato de Carmem, ficam evidentes os conflitos na relação com professores, situações que lhe provocaram tensão, insegurança, desafio; já no relato de Meire, os conflitos estão mais relacionados à relação com diretores, porque esses não participavam nos trabalhos da escola, o que reverberava em relações interpessoais difíceis com a equipe de professores. Esses conflitos provocaram seu adoecimento – uma forte depressão. Souza e Placco (2017) assinalam que o trabalho do CP não precisa ser tão duro a ponto de adoecê-lo, mas para isso, as relações de poder precisam ser enfrentadas:

No entanto, trata-se, também, de enfrentar as relações de poder dentro da própria gestão, de articular forças para construir um projeto que favoreça o trabalho de todos, a começar pelo próprio trabalho, que não precisa

ser tão duro, tão sofrido ou desgastante [...] visto serem frequentes exemplos de situações de adoecimento de CP ou de desistência da função. (SOUZA; PLACCO, 2017, p. 23)

Os desafios do trabalho com formação de professores também aparecem nas narrativas das coordenadoras. Entendemos que a formação continuada em serviço se constitui de diferentes ações como: estudos, cursos, orientações aos professores e Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC): “A formação em serviço é aqui entendida como toda atividade oferecida pela escola com o objetivo de preparar o professor para novas tarefas ou melhorar seu desempenho em suas ações educativas” (BENACHIO; PLACCO, 2012, p. 58).

No início da atuação declaram que tiveram dificuldades para realizar o trabalho de formação junto aos professores:

Na formação, no meu primeiro ano foi só erro. (Carmem)

Eu acho que quando você tem fragilidades na sua formação, os professores percebem essa fraqueza [...] Eu senti essa fragilidade na minha formação. (Meire)

Ao perceberem suas dificuldades, as coordenadoras se mobilizaram em busca de formação para dar conta de sua função formadora e para aprimorar sua atuação frente às demandas da profissão. Canário (1998) assevera que os professores aprendem sua profissão na escola, mas isto não quer dizer que ele só aprenda na escola.

Essa aprendizagem corresponde a um percurso pessoal e profissional de cada professor, no qual se articulam de maneira indissociável, dimensões pessoais, profissionais e organizacionais, o que supõe a combinação permanente de muitas e diversificadas formas de aprender. (CANÁRIO, 1998, p. 9)

Carmem e Meire, além das aprendizagens do seu cotidiano na escola, realizaram vários cursos de especialização e formações em várias áreas que contribuíram para a realização das formações com seus grupos de professores.

SENTIMENTOS E SITUAÇÕES INDUTORAS

Nesse eixo apresentaremos alguns sentimentos e situações indutoras identificados nas narrativas das coordenadoras. Segundo Mahoney e Almeida (2005, p. 20): “a afetividade refere-se à capacidade, à disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo externo/interno por sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis”. Com isso em mente, identificamos duas categorias: tonalidades agradáveis; tonalidades desagradáveis.

Quadro 1 – Tonalidades Agradáveis

Sentimentos	Situações indutoras
<u>Na infância</u> Alegria Satisfação	<ul style="list-style-type: none"> • Conviver com pessoas próximas da família • Estar na escola com professores e colegas; ter seu reconhecimento e valorização • Ajudar os colegas
<u>No Ensino Médio</u> Alegria Autorrealização	<ul style="list-style-type: none"> • Desejar ser professora desde a infância • Ingressar no magistério
<u>No ingresso e atuação como professoras</u> Alegria Satisfação Autorrealização	<ul style="list-style-type: none"> • Enfrentar a resistência dos alunos, negociar com eles, senti-los participantes • Conseguir estabelecer diálogo com os pares no que refere ao trabalho e ao cotidiano da escola
<u>No ingresso e atuação como Coordenadoras</u> Alegria Satisfação Alívio	<ul style="list-style-type: none"> • Conquistar o respeito do professor pela sua atuação • Firmar-se como CP em meio aos questionamentos do grupo de professores • Aprender a se impor em momentos de conflitos • Encontrar apoio nos pares e nas formações

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

As tonalidades agradáveis na infância são desencadeadas por situações vividas pelas coordenadoras, que indicam relações do meio familiar e escolar que favoreceram o desenvolvimento e a convivência nesses meios. No Ensino Médio essas tonalidades aparecem na decisão e ingresso no magistério, desejado pelas coordenadoras desde muito cedo. Retomamos Wallon (1986) ao discorrer sobre a importância dos meios e suas marcas na vida da criança; acreditamos que os meios nos quais viveram influenciaram essa decisão.

O ingresso e atuação como professoras é marcado por sentimentos de alegria e satisfação ligados à relação professor-aluno e à relação com os professores. Percebemos a importância de que essas relações ocorram de forma aberta e dialogada no sentido de contribuir para a vida emocional e profissional dos professores.

No ingresso e atuação como coordenadoras, as tonalidades agradáveis têm espaço quando conseguem conquistar o respeito dos professores e o apoio de outros coordenadores, no sentido de trocarem experiências num exercício contínuo de aprimoramento da profissão. É no contato com o outro das relações interpessoais (ZAZZO, 1978) que esse exercício acontece. Placco, Almeida e Souza (2015, p. 10) corroboram: “Sabe-se que para o enfrentamento do cotidiano escolar, há necessidade de parcerias, e trabalho coletivo na escola [...]”.

Quadro 2 – Tonalidades Desagradáveis

Sentimentos	Situações indutoras
<u>Na infância</u> Raiva	<ul style="list-style-type: none"> • Levar bronca da mãe • Não ter resposta da professora para seus questionamentos
<u>No Ensino Médio</u> Tensão Apreensão	<ul style="list-style-type: none"> • Oposição da família na escolha pelo magistério • Imposição da família na escolha do magistério

<p><u>No ingresso e atuação como professoras</u> Insegurança Tristeza</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de apoio dos pares no início da atuação • Resistência dos alunos para realizarem atividades
<p><u>No ingresso e atuação como Coordenadoras</u> Insegurança Apreensão Tristeza Insatisfação Angústia Frustração</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Não ter experiência para realizar a formação de professores no início da atuação • Resistência do grupo de professores • Conflitos na relação com professores e com diretores • Falta de formação específica para atuar na coordenação

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

O ingresso e atuação como professoras são marcados por situações indutoras ligadas à falta de apoio de outros professores no início da atuação, e à resistência dos alunos na realização das atividades propostas em sala de aula.

Já no ingresso e atuação como coordenadoras, os sentimentos desagradáveis decorrem no início, por conta da inexperiência na profissão, pelas dificuldades na relação com professores que resistem ao fazer da coordenação e por reconhecerem não ter formação que responda às demandas com as quais se defrontam no cotidiano. Groppo e Almeida (2015) argumentam a partir de pesquisa realizada:

O professor coordenador recém-chegado à função que nos primeiros dias se vê no meio de desacordos abrangendo o corpo docente [...] não tem ainda um “saber fazer” para essas situações. Sua atuação até então era com alunos, em sala de aula. (GROPPO; ALMEIDA, 2015, p. 102)

As narrativas revelam que o “saber fazer” da coordenação vai sendo construído durante a trajetória das coordenadoras, no exercício da função, o que contribui para a mudança das tonalidades desagradáveis.

INCIDENTES CRÍTICOS

Incidentes críticos são considerados aqueles acontecimentos cruciais que determinam decisões e rumos nas trajetórias profissionais ou na própria vida. Referem-se a momentos marcantes, frequentemente identificados como períodos de crise que provocam a mudança de uma etapa à outra (BOLÍVAR, 2002).

Almeida (2020), apoiando-se nos estudos de Woods (1993), explica ainda que os incidentes críticos são momentos e episódios altamente significativos, que têm enormes consequências para o desenvolvimento e mudanças pessoais. Não são planejados, antecipados ou controlados.

Neste trabalho utilizamos o incidente crítico na perspectiva de pesquisa. Para Bolívar, Domingo e Fernández (2001), as principais funções dos incidentes críticos na pesquisa biográfico-narrativa são suas possibilidades de: a) delimitar as fases críticas, pessoais e temporais; b) identificar as pessoas marcantes que desempenharam um papel importante e de impacto na trajetória profissional; c) explicar as mudanças causadas pelos impactos.

Assim, na identificação dos incidentes críticos das coordenadoras participantes deste estudo, identificamos fases críticas, situações e pessoas críticas, acontecimentos que tiveram impacto de mudança em suas trajetórias de vida.

O incidente crítico de Carmem refere-se à sua atuação como CP em uma visita inesperada de dois formadores da Diretoria de Ensino na qual sua escola estava subordinada. Carmem relata que realizou o encontro de formação como havia planejado, a partir da exposição sobre um texto selecionado por ela, na presença dos formadores. Dias depois ela, a outra coordenadora sua colega e o diretor foram convocados para uma reunião na Diretoria de Ensino e receberam duras críticas sobre a formação realizada, que não estava conforme os moldes estabelecidos pelas formadoras:

Ao voltar para a escola, bastante incomodada com a situação vivida, mesmo contrariada, decidi fazer o que mandaram, para não levar outra bronca. Me senti incomodada, contrariada com a situação, mas decidi fazer o que mandaram. Não queria ser chamada à atenção novamente. [...] Depois de mais uma visita surpresa dos formadores que, desta vez, eu sabia que aconteceria, me senti livre para terminar aquela formação enrijecida baseada no livro dos alunos e construir meu próprio jeito de fazer formação. (Carmem)

Identificamos aqui o que Bolívar (2002) afirma ser uma situação crítica, pois a partir do ocorrido, Carmem é impactada de tal forma, que sente a necessidade de mudar sua maneira de atuar junto aos professores; percebe que precisa mudar sua prática profissional. A situação provocou uma ruptura na forma como concebia a maneira de fazer formação, e não só isso, permitiu que ela refletisse e buscasse estratégias diferentes para atuar.

Em sua narrativa, Meire relata dois incidentes críticos, sendo um deles o que segue:

O [...] incidente crítico pelo qual passei foi quando meus pais se separaram em novembro de 1991. Isso fez com que eu e minha mãe nos mudássemos para xxx. [...] Essa mudança fez com que começasse minha vida profissional no interior e com que cursasse uma faculdade particular, na licenciatura de Letras e depois Pedagogia, com essa experiência amadureci muito rápido. Precisava trabalhar para ajudar no sustento da casa. Iniciei em 1993, dando aulas [...]. (Meire)

Podemos dizer que o incidente crítico de Meire se configura no que Bolívar (2002) descreve sobre fases críticas, que condicionam e/ou explicam as mudanças operadas (impactos causados). A fase crítica (por conta dos problemas de ordem familiar e financeira) provocou mudanças de várias ordens, mas em meio às ocorrên-

cias que não eram positivas, Meire enfrentou a situação e iniciou uma nova trajetória profissional. Compreendeu que o incidente a impulsionou a ser professora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A constituição das CPs, num primeiro momento, ocorre nas relações estabelecidas no meio familiar, depois no meio escolar. São nesses dois meios que vivenciaram experiências marcantes e seguem com as marcas desses meios. As relações estabelecidas na infância, em sua maioria, apresentam sinalizadores afetivos de tonalidades agradáveis.

É no ingresso no trabalho na escola que se adensam sentimentos de tonalidades desagradáveis, em que há situações de conflitos e rupturas nas relações interpessoais. O ingresso das coordenadoras na unidade escolar é permeado por dificuldades enfrentadas principalmente em situações de resistência nas relações CP-professor e CP-diretor. Já as tonalidades agradáveis são pontuadas por relações interpessoais em que há respeito e colaboração para o trabalho da coordenação por parte dos professores e dos diretores.

No início, a atuação é ancorada na experiência docente, e no decorrer da atuação, as CPs buscam formação nos cursos e em momentos de partilha com outros coordenadores para se constituírem na profissão. É em presença do outro, e com o outro, no dia a dia do trabalho da coordenação pedagógica, que se constituem.

Os resultados desta investigação confirmam o que a psicogenética walloniana formula a respeito do importante “papel do outro na consciência do eu” (WALLON, 1986). A presença do outro na constituição profissional das CPs aponta o outro na infância: familiares, professores, colegas; o outro no ingresso e atuação como professoras: alunos e pares; o outro no ingresso e atuação de CP: professores, diretores, formadores; e nos incitam a

refletir e propor formações para o aperfeiçoamento das relações interpessoais, principalmente relações de poder, no meio escolar e fora dele.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. S. O papel do coordenador pedagógico. **Revista Educação**. São Paulo, v. 12, n. 142, p. 38-40, 2009.

ALMEIDA, L. R. de. A pesquisa sobre afetividade, aprendizagem e educação de jovens e adultos: explicitando por que, para que e como. *In*: ALMEIDA, L. R. de (org.). **Afetividade, aprendizagem e educação de jovens e adultos: relatos de pesquisa na perspectiva de Henri Wallon**. São Paulo: Loyola, 2012.

ALMEIDA, L. R. de; SILVA, J. M. S. (org.). **Incidentes críticos e profissionais da educação: uma estratégia para a formadores**. Campinas: Pontes Editores, 2020.

BASSOTTO, S. A. S. A. **A relação eu-outro na coordenação pedagógica: entre costuras e rupturas**. 2020. 206 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, 2020.

BENACHIO, M. N.; PLACCO, V. M. N. S. Desafios para a prática da formação continuada em serviço *In*: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. S. (org.). **O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

BOLÍVAR, A. **Profissão professor: o itinerário profissional e a construção da escola**. Tradução Gilson César Cardoso de Souza. Bauru: EDUSC, 2002.

BOLÍVAR, A.; DOMINGO, J.; FERNÁNDEZ, M. **La investigación biográfico-narrativa en educación: enfoque y metodología**. Madrid: La Muralla, 2001.

CANÁRIO, R. A escola: o lugar onde os professores aprendem. **Psicologia da educação**. São Paulo, n. 6, p. 9-27, 1. Sem. 1998. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/psicoeduca/article/view/42874/28552>. Acesso em: 20 jun. 2020.

DANTAS, H. A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. *In*: TAILLE, Y. de la; OLIVEIRA, M. K. de; DANTAS, H. (org.). **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

GROPPO, C.; ALMEIDA, L. R. de. Passagem de professor a professor coordenador: o choque com a realidade. *In*: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de S. (org.). **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

MAHONEY, A. A; ALMEIDA, L. R. de. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. **Psicologia da Educação**. São Paulo, n. 20, p. 11-30, 1. sem. 2005. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/psicoeduca/article/view/43324>. Acesso em: 11 set. 2019.

PASSEGGI, M. da C.; SOUZA, E. C. O Movimento (Auto)biográfico no Brasil: esboço de suas configurações no campo educacional. **Investigación Cualitativa**. p. 6-26, 2017. Disponível em: <http://investigacioncualitativa.com/index.php/revista/article/view/46/27> . Acesso em: 22 jun. 2020.

PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. de; SOUZA, V. L. T. de. Retrato do coordenador pedagógico brasileiro: nuances das funções articuladoras e transformadoras. *In*: PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. de (org.). **O coordenador pedagógico no espaço escolar: articulador, formador e transformador**. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

SOUZA, V. L. T. de; PLACCO, V. M. N. de S. Um, nenhum e cem mil: a identidade do coordenador pedagógico e as relações de poder na escola. *In*: PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. de (org.). **O coordenador pedagógico e a legitimidade de sua atuação**. São Paulo: Edições Loyola, 2017.

SZYMANSKI, H. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. *In*: SZYMANSKI, H. (org.). ALMEIDA, L. R. de; PRANDINI, R. C. A. R. **A entrevista na educação: a prática reflexiva**. 5. ed., v. 4. Campinas: Autores Associados, 2018. Série Pesquisa.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**. p. 5-24, jan./fev./mar./abr. 2000.

WALLON, H. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Estampa, 1975.

WALLON, H. Os meios, os grupos e a psicogênese da criança. *In*: WEREBE, M. J.; NADEL-BRULFERT, J. (org.). **Henri Wallon**. São Paulo: Ática, 1986.

WALLON, H. O papel do outro na consciência do eu. *In*: WEREBE, M. J.; NADEL- BRULFERT, J. (org.). **Henri Wallon**. São Paulo: Ática, 1986.

ZAZZO, R. O problema do outro na psicologia de Henri Wallon. *In*: ZAZZO, R. **Psicologia e marxismo**. Lisboa: Vega, 1978. p. 55-66.

CAPÍTULO 10

O CONCEITO VYGOTSKIANO DE COMPENSAÇÃO NA NARRATIVA CLÍNICA DE OLIVER SACKS

Bárbara Caroline Celestino Palhuzi
USP

Mitsuko Aparecida Makino Antunes
PUC-SP

INTRODUÇÃO

Este capítulo expõe um estudo de caráter teórico-conceitual, que teve como objetivo investigar como e se o conceito vygotskiano de compensação comparece na narrativa clínica de Oliver Sacks (1933-2015), especificamente nos casos de surdez, compilados no livro *Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos* (2002)¹. Esta obra de Sacks trata da deficiência auditiva numa perspectiva cultural, retirando o caráter puramente patológico e considerando-a como uma afecção² que participa da constituição dos sujeitos que a possuem.

É necessário apresentar a concepção de L. S. Vygotsky (1896-1934) sobre compensação e os fundamentos teórico-metodológicos que a alicerçam, pois há concepções, não coincidentes, desse conceito

1 Título original: *Seeing voices: a journey into the world of the deaf* (1989).

2 A escolha do termo afecção é para reforçar que se trata daquilo que afeta o sujeito, no intuito de não conceder valoração de desvio, doença, patologia ou enfermidade às deficiências (ou nos casos de Sacks, ao “padecimento”), isto é, aquilo que pode provocar alterações independentemente de sua natureza ou qualidade.

em outras áreas de conhecimento e até mesmo dentro da própria ciência psicológica. A presente análise compreende que o conceito de compensação expressa um processo de constante luta pela humanização; é uma defesa de que, através do substrato cultural, devem ser asseguradas as condições (materiais e simbólicas) necessárias à superação das adversidades impostas a cada sujeito no decorrer de seu desenvolvimento. Independentemente de os sujeitos apresentarem deficiências orgânicas, estas não devem ser obstáculos a seu desenvolvimento pleno; é preciso superá-las para que não se produza uma deficiência de segunda ordem. A compreensão do conceito vygotskiano de compensação é fundamental para se pensar as vias alternativas para a educação, principalmente de crianças com deficiência.

A apropriação do conceito a partir da perspectiva vygotskiana pode ser identificada como uma das bases teóricas apreendida na narrativa clínica de Sacks, em especial nos estudos sobre surdez. Sacks, preocupado com a totalidade do ser humano, critica os modelos puramente “biologicistas” e anuncia uma perspectiva que confirma sua apropriação dos estudos de Vygotsky e de A. R. Luria (1902-1977), com quem manteve intenso intercâmbio epistolar. Ademais, identificou-se nessa obra e em sua prática clínica a incorporação também de algumas concepções fundamentais sobre linguagem defendidas por Vygotsky, assim como, independentemente de ter sido ou não intencional, a apropriação feita por Sacks em seu campo de conhecimento de categorias fundamentais da psicologia histórico-cultural, como historicidade e totalidade. No movimento investigativo do neurologista, tais ferramentas teórico-metodológicas foram inerentes à maioria de seus estudos (teóricos e/ou empíricos).

O CONCEITO DE COMPENSAÇÃO VYGOTSKIANO E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

As principais obras de Vygotsky que versam sobre compensação e expõem suas proposições encontram-se reunidas no

livro *Obras Escogidas Tomo V – Fundamentos de defectologia*³ (2012 [1983]), a saber: *Los problemas fundamentales de la defectología contemporánea* (2012 [1929]) e *El defecto y la compensación* (2012a [1924]). Os estudos sobre defectologia de Vygotsky foram iniciados em 1924 e não puderam ser completamente finalizados até 1934, ano de seu falecimento. É provável que o interesse do psicólogo em estudar o processo de desenvolvimento de crianças com deficiência tenha surgido no ano de 1922, quando se dedicou ao Comissariado do Povo para a Educação Pública (Narkompros), no qual “[...] Entre as crianças estudadas estavam surdos-mudos, cegos, não educáveis e deficientes mentais” (VAN DER VEER; VALSINER, 1999, p. 73).

A noção de compensação de Vygotsky fundamenta-se em sua compreensão de desenvolvimento humano, de que o indivíduo se desenvolve à medida que se relaciona socialmente e se apropria da cultura, desde que lhe sejam possibilitadas condições para tal. Aquelas funções psicológicas elementares ou inatas, são desenvolvidas à qualidade de funções psicológicas superiores – a partir da atividade mediada por outros sujeitos, instrumentos e signos – mas não desaparecem, continuam as mesmas em condições diferentes. A progressiva apropriação da cultura, portanto, origina uma série de leis gerais do desenvolvimento que se tornam irredutíveis às leis da natureza e, com isso, passam a subordiná-las em um certo grau sem jamais suprimi-las (VYGOTSKY, 2000 [1929]).

Assim, enfatiza-se que não se trata de um processo maturacional universal em que todos os indivíduos, independentemente de suas condições sociais, materiais e culturais, percorrerão um mesmo caminho, ou seja, conquistando etapas pré-estabelecidas, marcadas pelo acúmulo de capacidades específicas em determinado

3 Nesta obra estão reunidos os estudos sobre o desenvolvimento dos indivíduos com deficiência e, principalmente, sobre a possibilidade de elaborar uma educação dedicada a educá-los socialmente. Em suma, é proposto pensar uma educação tal qual elaborada para os indivíduos “normais”, abandonando a concepção de uma educação assistencialista. Ademais, os termos serão substituídos por deficiência e pessoa com deficiência. Os termos utilizados por Vygotsky eram vigentes em seu momento histórico, mas não mais utilizados, pois carregam significados com teor pejorativo em relação ao seu público-alvo.

período. Essa compreensão naturaliza um processo que é dinâmico, constituído histórico e socialmente (SHUARE, 2016).

A defectologia de Vygotsky fazia oposição à defectologia tradicional, vigente em seu tempo, que se baseava numa leitura quantitativa, pois media-se o grau de incapacidade – oriunda das deficiências – dos sujeitos, sob os parâmetros do desenvolvimento da pessoa “normal”, sem que fosse proposta uma educação com a finalidade de superar suas dificuldades. Para Vygotsky, a defectologia configura-se como uma questão pedagógica; sendo fundamental compreender as particularidades do desenvolvimento de cada criança para lhe propiciar a adequada educação, produtora de humanização. Isso, portanto, não significa facilitar o processo educativo, no sentido de torná-lo menos exigente, mas, exatamente, em fornecer os instrumentos e signos, isto é, as mediações necessárias para que essas crianças conquistem a formação do pensamento conceitual (VYGOTSKY, 2012 [1929]).

Vygotsky reforçou sua defesa de que há uma diferença qualitativa na educação das crianças com deficiência antes mesmo do nascimento que impactam seu desenvolvimento, isto é, a comunidade a sua volta geralmente se organiza para superprotegê-la, tolhendo sua autonomia, ou se decepciona com o fato de que “receberá” uma criança fadada ao fracasso, pois consideram de antemão os seus déficits, sua possível incapacidade, antes mesmo de se tentar algo com foco em suas potencialidades (aquilo que poderá vir a ser capaz de realizar). Essa afirmação supera a noção de um sentimento subjetivo inconscientemente destinado a compensar quase automaticamente a deficiência.

Quando a criança com deficiência não tem acesso a uma educação que visa possibilitar a superação das formas elementares do desenvolvimento, o resultado são os “danos secundários”, isto é, incapacidades que não se relacionam, necessariamente, com a natureza da deficiência, como, por exemplo, a criança que nasce surda, tem a possibilidade de se apropriar da cultura e se expressar por

meio de outros signos diferentes daqueles usados pelos “ouvintes”, como a língua de sinais. Entretanto, é geralmente submetida a uma educação assistencialista, que tem como foco principal somente a socialização desse sujeito, perdendo a finalidade de desenvolvimento. É equivocado, assim, rotular a criança com deficiência de incapaz, se não lhe forem possibilitadas as condições materiais e simbólicas, tal como é oferecido à criança “normal”, que só pode se desenvolver plenamente porque há dedicação em educá-la socialmente fornecendo acesso às aprendizagens consideradas necessárias. Não importam as condições das quais as crianças partem, pois o ponto de chegada precisa ser o mesmo, a humanização, o desenvolvimento pleno, sendo capaz de operar conceitualmente com o mundo e consigo mesma.

Compensação, na concepção vygotskiana, não se refere a uma correção biológica automática do organismo independente da atividade do sujeito; afinal, todo desenvolvimento de uma função sucede de um processo de aprendizagem. Significa dizer que não ocorrerá imediatamente a compensação de uma função “comprometida” por outra superdesenvolvida. Essa ideia está presente também nas considerações de Sacks, quando afirma: “o seu cérebro é você” (1997), de modo a dizer que a atividade cerebral do sujeito é expressão e/ou depende da atividade deste no mundo, isto é, o cérebro se desenvolve através de aprendizagens.

A compensação para Vygotsky é um processo social e de tarefa coletiva, com vistas à superação das dificuldades impostas pela deficiência. Por isso, não deve haver valorização da condição de sofrimento do sujeito para exaltar sua superação, pois não se trata de “força de vontade”, mas de acesso a uma educação de qualidade que possibilite o acesso a vias alternativas necessárias para o desenvolvimento.

O desenvolvimento da criança com deficiência é “duplamente social”, pois é na sociabilidade que se reconhecem suas diferenças qualitativas e os caminhos para compensá-las. Toda pessoa ne-

cessita da cultura para se desenvolver; no caso dessas crianças é preciso que se elaborem as vias alternativas àquelas propiciadas às pessoas “normais”. Essa via social no desenvolvimento das pessoas “normais” não é facilmente identificada, uma vez que as linhas natural e cultural, na aparência dos fenômenos, se fundem de tal modo que se acredita que se trata de um processo maturacional, em que há uma sequência pré-determinada dos estágios que a criança “atravessa”; esse processo, na essência, é produto da ação da cultura na educação da criança. Essa organização societária põe em evidência as dificuldades da criança com deficiência nesse mundo que não foi pensado e/ou construído para sua psicofisiologia, pelo contrário, toda arquitetura urbana, placas de trânsito, eletrodomésticos, móveis, enfim, os instrumentos e os signos presentes na cultura, não atendem diretamente às suas necessidades (VYGOTSKY, 2012 [1929]).

A deficiência do sujeito e o modo como é compensada implicam diretamente a formação de sua personalidade, uma vez que tal processo refere-se ao grau de seu desenvolvimento, àquilo que a cultura possibilitou, pela educação social, ao sujeito. Significa dizer que: “o grau de seu defeito e sua normalidade dependem do resultado da compensação social, isto é, da formação final de toda a sua personalidade” (VYGOTSKY, 2012 [1929], p. 20). Vale ressaltar que a deficiência se refere apenas a um traço da personalidade; o sujeito não deve ser reduzido a ela; no entanto, não se pode perder de vista que ela será a “marca” que acompanhará o sujeito no mundo, caso os processos compensatórios não se inserirem em sua formação.

Não é objetivo deste capítulo identificar pormenorizadamente os processos compensatórios, mas é possível considerar seu efeito na apropriação da linguagem, principalmente quando o sujeito a apreende como meio a atender uma finalidade, ultrapassando os limites de apenas se comunicar. Esta é a principal conquista no desenvolvimento de qualquer sujeito, pois lhe permite relacionar-se com o mundo e consigo mesmo. Em linhas gerais, esse processo

permite ao sujeito apropriar-se e ter consciência dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade; isso o retira da elementaridade da vida, produzindo uma reorganização de seu pensamento, isto é, alterando qualitativamente a relação entre suas funções psicológicas e permitindo sua relação conceitual com o mundo (BARROCO, 2007).

As *escolas especiais*, existentes no período de Vygotsky, tinham como objetivo uma educação especializada às crianças com deficiência; no entanto, sustentavam-se em práticas assistencialistas, sem a organização de um programa de práticas pedagógicas. Ademais, outra crítica de Vygotsky a tais instituições foi a segregação dessas crianças, uma vez que estas eram inseridas em um ambiente de situações artificiais, quase controladas, que não condiziam com a realidade concreta. Assim, tais escolas não cumpriam de fato sua função de educar socialmente, mas apenas de ocupar as crianças com atividades simplistas que não favoreciam completamente seu desenvolvimento (VYGOTSKY, 2012b [1924]).

É inevitável pensar sobre as condições do modo hegemônico de educação e se este é capaz de contemplar todas as crianças, principalmente aquelas com deficiência que necessitam de outros caminhos em seu processo de escolarização. Vê-se um movimento oposto, em que é preferível culpabilizar/diagnosticar a criança como incapaz a responsabilizar o sistema educacional e o modo como a cultura se organiza. Pelo exposto até este ponto, afirma-se que é preciso lutar para que a discussão sobre compensação seja basilar na educação básica.

A MATERIALIZAÇÃO DO CONCEITO DE COMPENSAÇÃO NA NARRATIVA CLÍNICA DE OLIVER SACKS

No livro *Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos* (2002), Sacks dedica-se a investigar histórica e socialmente a comunidade surda, ultrapassando a condição médica dos sujeitos para compreender o desenvolvimento destes como um todo.

A escolha da obra supramencionada – dentre as centenas de casos acompanhados por Sacks – se deu pela tônica da análise, compatível com o caminho percorrido por Vygotsky, na investigação de pessoas com deficiência. O neurologista buscou compreender como seria possível a humanização dos sujeitos surdos congênitos em detrimento de suas condições biológicas; considerando, assim, que o desenvolvimento destes e de qualquer outro sujeito depende da inserção cultural.

[...] O estudo dos surdos mostra-nos que boa parte do que é distintivamente humano em nós – nossas capacidades de linguagem, pensamento, comunicação e cultura – não se desenvolve de maneira automática, não se compõe apenas de funções biológicas, mas também tem origem social e histórica; essas capacidades são um presente – o mais maravilhoso dos presentes – de uma geração para a outra. Percebemos que a cultura é tão importante quanto a natureza. (SACKS, 2002, p. 10-11, grifo do autor)

É colossal a sua produção de registros clínicos, composta das mais diversas afecções, patologias e síndromes, como: enxaqueca, *Tourette*, daltonismo, surdez, perturbações motoras, alucinações, doenças neurológicas raras, entre outras. Desde o início de seu exercício clínico sempre buscou analisar cada caso de maneira singular, evidenciando as variações sintomatológicas de determinada afecção em cada pessoa em específico. Ele afirma: “[...] senti que minha função, a minha responsabilidade, era examinar todos os aspectos da vida delas [das pessoas]” (SACKS, 2015b, p. 126).

Observando a complexidade dos casos, não apenas no quesito doença, mas sobre a vida humana, Sacks considerou que as descrições e análises protocolares da medicina não eram capazes de expressar com totalidade o sujeito e os conflitos saúde-doença-constituição. Essa condução terapêutica consolidou-se após encontrar respaldo nas biografias clínicas de Luria, nas quais a finalidade

era investigar a afecção sem tomá-la isoladamente, isto é, pôr em primazia o sujeito que padece e como ocorre (SACKS, 2015b).

Na década de 1980, Sacks mergulhou no mundo dos surdos, acompanhou a vida dessas pessoas, de suas famílias, visitou com frequência escolas para surdos e a renomada universidade de surdos, a Gallaudet University, localizada em Washington, capital dos EUA, além de algumas comunidades existentes nos EUA em que se predomina a língua de sinais e/ou ocorre interlocuções muito fluidas entre ouvintes e surdos, como a Ilha de Martha's Vineyard e as cidades de Fremont e Rochester, respectivamente. Fez questão, ainda, de recorrer a especialistas no estudo da língua de sinais. Imerso nessa temática, Sacks (2002) apontou que “[...] Ainda que jamais tenha esquecido a condição ‘médica’ dos surdos, fui então levado a vê-los sob luz nova, ‘étnica’, como um povo, com uma língua distinta, com sensibilidade e cultura próprias” (p. 10).

O primeiro acesso de Sacks a esse mundo foi através do livro *When the mind hears: a history of the deaf^a* (1984), de Halan Lane (1936-2019). O interesse pelo tema do livro foi tão grande que, imediatamente após estudá-lo, procurou uma colega, Isabelle Rapin (1927-2017) – que era especialista em surdez há 25 anos – e, por intermédio dela, teve contato com uma moça surda, Lucy K., que foi educada pela família para se adequar ao “mundo” dos ouvintes. Lucy K. afirmou sobre seu desenvolvimento que: “[...] Às vezes sinto que estou entre dois mundos, que não me ajusto perfeitamente em nenhum deles” (SACKS, 2002, p. 16).

Sacks aponta que experiências como a de Lucy K. ocorrem devido as consequências das antigas escolas oralistas, presentes no século XIX, que impuseram aos sujeitos surdos que se adequassem ao máximo ao mundo dos ouvintes, para que não fossem reconhecidos como “deficientes”. O método pedagógico dessas escolas não condizia com a psicofisiologia da pessoa surda, uma vez que era severamente proibida a língua de sinais para não obstaculizar

4 *Quando a mente ouve: uma história de surdos.*

a aquisição da fala. Para isso era exigido um árduo esforço, quase que ininterrupto, mecânico e individualizado, tanto do estudante quanto do professor (SACKS, 2002). Tais práticas pedagógicas comprometiam o desenvolvimento do pensamento conceitual, ao passo que eram direcionadas apenas para leitura escrita e labial, como forma de decodificar mecanicamente a comunicação.

Se o ensino da fala é árduo e ocupa dezenas de horas por semana, suas vantagens não seriam contrabalançadas por aquelas milhares de horas retiradas da educação geral? O resultado não acabaria sendo um analfabeto funcional que, na melhor das hipóteses, disporia de uma pobre imitação da fala? O que é “melhor”, interação ou educação? Seria possível ter os dois, combinando a fala e a língua de sinais? Ou qualquer tentativa de uma combinação assim faria emergir não o melhor, mas o pior de ambos os mundos? (SACKS, 2002, p. 39)

Sacks (2002) buscava encontrar vias de desenvolvimento para esse sujeito frente às suas adversidades orgânicas, propiciando-lhe uma nova reorganização de suas funções cerebrais, de modo a superar aquelas que apresentavam “falhas”. Assim, o neurologista se aprofundou, principalmente, em estudar os surdos congênitos e pôde constatar que, diferentemente dos ouvintes, esses sujeitos que nunca puderam ouvir um som, aprendem e desenvolvem o aperfeiçoamento da percepção de discriminação de ruídos, ou melhor, uma capacidade aguçada, uma sensibilidade apurada das vibrações e quanto mais aprendem a diversificá-las mais refinada e sofisticada torna-se essa percepção. No entanto, é somente através da língua de sinais que esses sujeitos podem se apropriar da complexidade da cultura humana. Assim como Vygotsky, Sacks atribuiu à linguagem o principal caminho para a humanização e considerou o problema de nascer surdo em circunstâncias de desfavorecimento material, em que não há condições materiais e simbólicas necessárias para educação dos natissurdos, a saber:

[...] os que têm surdez pré-linguística, incapazes de ouvir seus pais, correm o risco de ficar seriamente atrasados, quando não permanentemente deficientes, na compreensão da língua, a menos que se tomem providências eficazes com toda presteza. E ser deficiente na linguagem, para um ser humano, é uma das calamidades mais terríveis, porque é apenas por meio da língua que entramos plenamente em nosso estado e cultura humanos, que nos comunicamos livremente com nossos semelhantes, adquirimos e compartilhamos informações. (SACKS, 2002, p. 22)

Sacks é assertivo ao apontar que esses sujeitos “correm o risco de ficarem seriamente atrasados”, reforçando que, salvaguardadas as condições materiais, tais indivíduos não ficarão às margens da humanização. Em *Principios de la educación social de los niños sordomudos* (2012 [1925]), Vygotsky se debruça especificamente sobre o processo de ensino-aprendizagem das crianças surdas, alegando que não havia, em seu momento histórico, conhecimento científico consolidado sobre a questão nem por parte da psicologia, nem da pedagogia. O ponto de partida, certamente, seria desenvolver a necessidade de linguagem nesses indivíduos, não apenas como uma mera comunicação, mas, principalmente, para a constituição da humanização destes. Assim, “[...] devemos fazer dos instintos da criança nossos aliados e não nossos inimigos. Devemos criar a necessidade da linguagem humana, para que a linguagem venha por si mesma. A experiência fala em favor disso.” (VYGOTSKY, 2012 [1925], p. 125).

Na história da educação de pessoas surdas, Sacks pôde encontrar antigas iniciativas que já se orientavam pela compreensão de que outras vias seriam necessárias no processo de ensino-aprendizagem dessas pessoas. Uma dessas iniciativas foi decorrente da defesa do médico filósofo Cardano (1501-1576), no século XVI, de que compreender ideias não aconteceria apenas pela capacidade de escutar palavras, “É possível dar a um surdo-mudo condições

de ouvir pela leitura e de falar pela escrita [...]” (CARDANO *apud* SACKS, 2002, p. 29).

A partir dessa compreensão, De l'Épée (1712-1789), um jovem abade, se interessou pela educação de surdos e fundou em 1755 a primeira escola para surdos; sua motivação era que todas as pessoas deveriam conseguir se comunicar e ouvir a “Palavra de Deus”. Com isso, sugeriu que os surdos fossem educados pelo “sistema de sinais ‘metódico’”, que consistia em conjugar sinais nativos (elaborados espontaneamente pelos surdos na tentativa de comunicação) com a tradução imediata da gramática francesa. Essa mudança no julgamento sobre a educação das pessoas surdas concedeu-lhes a condição de serem, de fato, cidadãos, pessoas reconhecidas como membros da sociedade e a possibilidade de se tornarem trabalhadoras em diversas áreas de atuação (SACKS, 2002).

Sobre essa experiência é possível perceber, nos registros de Sacks, a descoberta de processos compensatórios na educação dos surdos. A rigor, o conceito vygotkiano de compensação não se constitui como um método previamente definido e/ou delimitado, mas com a preocupação do desenvolvimento humano do sujeito, independentemente das afecções que possuem. No caso dos sujeitos com deficiência auditiva, o caminho de apreensão da linguagem e, conseqüentemente, de humanização seria possível através da língua de sinais, pois esta é compatível com aquelas vias preservadas do sujeito de apreensão do mundo e de expressão deste. De antemão é um equívoco presumir que a língua de sinais seja universal, da mesma forma que os idiomas oralizados diferem entre si por suas gramáticas, estruturas, sintaxes etc.; o mesmo ocorre com as línguas de sinais, pois cada cultura desenvolve a sua. A título de exemplo: existe a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), a Língua Americana de Sinais (ASL), a Língua de Sinais Israelense (ISL) etc. Além das línguas consolidadas, são comuns também os dialetos específicos de cada comunidade, que são utilizados no cotidiano, como a linguagem coloquial (SACKS, 2002).

A língua de sinais é organizada por uma estrutura distinta da língua oralizada; no entanto, o conteúdo e a finalidade de possibilitar a apreensão da linguagem humana se preservam. Sendo assim, não se deve considerar que essa língua seja mimética ou uma pantomima, como se afirmava na década em 1960, conforme esclarecido por William Stokoe (1919-2000), sua complexidade pode ser equiparada à língua de sinais (SACKS, 2002, p. 34).

Outra iniciativa importante para a comunidade surda foi a fundação em 1817 do *American Asylum for the Deaf*⁵, na cidade de Harford, em Connecticut, nos EUA, por Laurent Clerc (1785-1869) e Thomas Gallaudet (1787-1851). Essa instituição foi a pioneira em ser regida somente por surdos, tornando-se assim uma referência para a criação de outras escolas nesse modelo em localidades que tivessem uma população suficiente de surdos para tal (SACKS, 2002). Entretanto, essa conquista foi rapidamente reprimida pela combinação da morte de Clerc em 1869 e a ascensão do movimento eugenista – intolerante a qualquer tipo de minoria (religiosa, étnica, linguística etc.). A língua de sinais, que havia se mostrado tão promissora no século anterior, foi abandonada naquele período de opressão. Esse movimento culminou no retorno à educação oralista para surdos, pois impediu-se que se consolidasse uma educação a partir da língua de sinais. Tal iniciativa teve como justificativa que educar os surdos por essa língua torná-los-ia capazes apenas de se comunicarem numa comunidade surda, isto é, causaria a exclusão destes da sociedade em geral.

Vygotsky (2012 [1925]) defendeu que a aprendizagem da língua para a criança ouvinte ocorre a partir de um todo integrado e posteriormente para a compreensão das partes, isto é, ela se apropria do funcionamento lógico, daquilo que se faz necessário para a comunicação, para depois lidar com a articulação fonética e gramatical. A criança surda, com a utilização do ensino oral, fará um caminho mais árduo e quase ininteligível; em suma, esse caminho só protelará a apropriação da linguagem à criança surda.

5 Asilo Americano para Surdos.

Assim, sobre a necessidade de se educar uma criança surda a partir da língua de sinais, Sacks argumentou que é fundamental que se identifique logo de início a surdez, para que o natissurdo seja introduzido/educado no “mundo” dos sinais o quanto antes para não acarretar prejuízos ao seu desenvolvimento (SACKS, 2002). Isto posto, as elaborações do neurologista mostram modos de organização que levam ou não a uma educação adequada (no caso, de indivíduos surdos), sugerindo uma compreensão de processos compensatórios. Não era objetivo buscar na narrativa de Sacks o uso cirúrgico do conceito de compensação, pois isso contradiz o próprio conceito. Compensação não é uma técnica que os estudiosos sinalizam onde e como estão usando, tampouco uma entidade desprendida da ação dos sujeitos. Os processos compensatórios ocorrem ao longo de toda vida, ainda que sejam, geralmente, mais efetivos durante a infância e não se restrinjam à linguagem.

Em *Vendo Vozes*, Sacks relata diversos casos de surdez e seus desdobramentos na aprendizagem ou não de uma língua. Tais descrições permitem ao leitor identificar a discrepância entre aqueles sujeitos que foram educados e os que permaneceram anos sem possibilidade de desenvolver uma língua. Um desses casos foi o de Joseph, um menino de 11 anos, surdo congênito incapaz de se comunicar. Sacks teve a oportunidade de conhecê-lo na *Braefield School for the Deaf*⁶. Joseph recebeu diagnóstico de autista, “retardado” e, por último, “surdo-mudo”, mas nunca tiveram o trabalho de ensinar-lhe uma língua. Após ingressar na escola mencionada, ele pôde apreender um pouco a língua de sinais; no entanto muito prejudicado e dominando apenas os símbolos mais concretos e/ou imediatos, em suma: “[...] Ele parecia totalmente exato – incapaz de julgar imagens, hipóteses ou possibilidades, incapaz de entrar numa esfera imaginativa ou figurativa” (SACKS, 2002, p. 52).

Uma das iniciativas que Sacks sinaliza como conquista na educação de crianças que nasceram surdas é a escola de Zagorsk, na União das Repúblicas Socialista Soviética (URSS), cuja prática

6 Escola Braefield para Surdos.

se baseou nos estudos de Luria e Vygotsky, para educar crianças que além de surdas eram cegas. As condições possibilitadas a essas crianças lhes permitiram desenvolver uma linguagem, isto é, tornaram-se capazes de dominar os signos e instrumentos e se constituírem como sujeitos numa relação ativa com a realidade, extrapolando os limites de uma educação assistencialista. Experiências assim apresentam possibilidades de educação a todas as pessoas.

É possível perceber o apelo de Sacks à compreensão da educação dos sujeitos surdos, no sentido de modificar a compreensão do olhar “faltante” e direcioná-lo para as potencialidades desses sujeitos. Pode-se dizer que Sacks estudou as obras de Luria e Vygotsky, mas não se pode considerá-lo como um adepto da psicologia em geral e histórico-cultural em particular. Assim, o que se pode pressupor é que de certa maneira houve uma concordância com a perspectiva cultural de Vygotsky, visto que Sacks afirma e relata que conheceu os estudos sobre defectologia e compensação, considerando-os o ponto alto da elaboração sobre a educação de pessoas com deficiência.

Vygotsky opunha-se veementemente à avaliação das crianças portadoras de incapacidades com base em seus defeitos ou deficiências, seus “menos”; ele as avaliava, em vez disso, com base no que elas tinham de intacto, seus “mais”. Ele não as via como deficientes, e sim diferentes: “Uma criança com uma incapacidade representa um tipo qualitativamente diferente, único, de desenvolvimento”. E era essa diferença qualitativa, essa singularidade, na opinião de Vygotsky, que qualquer esforço educacional ou reabilitador devia privilegiar: “Se uma criança cega ou surda atinge o mesmo nível de desenvolvimento da criança normal” escreve ele, “então a criança com uma deficiência atinge-o de outro modo, por outro caminho, por outro meio; para o pedagogo, é particularmente importante conhecer a singularidade do caminho pelo qual deve conduzir a criança. Essa singularidade trans-

forma o menos da deficiência no mais da compensação” O desenvolvimento de funções psicológicas superiores, para Vygotsky, não é algo que ocorre “naturalmente”, de um modo automático – requer mediação, cultura, um instrumento cultural. E o mais importante desses instrumentos culturais e as línguas, explica Vygotsky, foram desenvolvidos para a pessoa “normal”, a pessoa que tem intactos todos os órgãos dos sentidos, todas as suas funções biológicas. O que, então, será melhor para o deficiente, para a pessoa diferente? A chave para seu desenvolvimento será a compensação – o uso de um instrumento cultural alternativo. Assim, Vygotsky chega à educação especial dos surdos: o instrumento cultural alternativo, para eles, é língua de sinais – uma língua que foi criada para e por eles. A língua de sinais está voltada para as funções visuais, que ainda se encontram intactas; constitui o modo mais direto de atingir as crianças surdas, o meio mais simples de lhes permitir o desenvolvimento pleno, e o único que respeita sua diferença, sua singularidade. (SACKS, 2002, p. 62-63, grifo do autor)

Em sua investigação sobre a comunidade surda, Sacks (2002) fez questão de comparar as condições de duas escolas para surdos que teve a oportunidade de conhecer e constatou que a desigualdade social impacta diretamente as condições materiais oferecidas aos estudantes. Com isso, identificou que nas escolas mais precarizadas existe uma diferença na “velocidade” de apropriação da língua em relação àquelas crianças que tiveram oportunidade desde a mais tenra idade de serem educadas com a língua de sinais; foram encontradas diversas dificuldades, como, por exemplo, lidar com temas abstratos e se relacionar diretamente com os professores, que se expressam no próprio processo de escolarização como um todo. Sacks registra que não é “apenas” a precarização do espaço físico da escola, mas as desvantagens das famílias sem recursos também têm implicações na educação dos membros surdos, inclusive para investir em escolas mais bem equipadas e qualificadas:

Fiquei consternado com o que vislumbrei na escola de Joseph, Braefield [...] A maioria dos alunos provém de lares desfavorecidos onde, além da surdez, existem pobreza, desemprego e desarraigamento. E, um elemento importante, Braefield não é mais um colégio interno; os alunos têm de ir embora no fim do dia, voltar para lares onde os pais não sabem comunicar-se com eles, onde a televisão, sem legendas, é ininteligível, onde elas não podem absorver informações básicas sobre o mundo. (SACKS, 2002, p. 71)

Uma realidade bem destoante desta apresentada acima, Sacks encontrou em Fremont, na *California School for Deaf*⁷. Tratava-se de um internato, com professores em sua maioria surdos, o que altera qualitativamente o ensino-aprendizagem da língua de sinais a essas crianças. A educação dos estudantes dessa escola se direcionava para a compreensão de conteúdos gerais e estes apresentavam-se melhores na leitura, na comunicação, mais curiosos e capacitados a teorizar sobre os conteúdos apreendidos (SACKS, 2002). Essa escola produzia sentimentos de pertencimento à realidade vivida por aquelas crianças, que não eram colocadas à margem, nem mesmo ao retornar aos seus lares, pois os pais também foram introduzidos nesse processo. Infelizmente, essa escola não é modelo universal de educação acessível a todos os estudantes surdos.

Esse movimento de considerar todas as dimensões que de fato envolvem uma educação de qualidade, preocupada com a humanização do sujeito e sua constituição como ser social, faz parte dos processos compensatórios. É preciso lidar e compreender que as potências não estão imbricadas no sujeito, mas em sua condição social de desenvolvimento. Assim, é possível reconhecer as aproximações dessas concepções de compensação na narrativa clínica de Sacks. Dito isto, é pertinente afirmar que Sacks considerava a natureza social da língua e da linguagem; no entanto, ele não desconsiderava os sentidos inatos, ou como se defende na psicologia

7 Escola para Surdos da Califórnia.

histórico-cultural, as funções elementares, que são o ponto de partida das ações do sujeito no mundo.

Nascemos com nossos sentidos; eles são “naturais”. É possível desenvolvermos sozinhos, naturalmente, [por exemplo] as habilidades motoras. Mas não podemos adquirir sozinhos uma língua: essa capacidade insere-se numa categoria única. Não se pode desenvolver uma língua sem alguma capacidade inata essencial, mas essa capacidade só é atingida por outra pessoa que já possui capacidade e competência linguísticas. (SACKS, 2002, p. 74)

Outro ponto identificado nos estudos de Sacks que reforça a presença dos fundamentos de Vygotsky em sua narrativa é quando recupera o processo de constituição da “fala interna”. Essa concepção não consiste em apenas uma fala consigo mesmo, mas uma função organizativa do pensamento (e controle da própria conduta), que outrora ocorreu no diálogo (externamente) e nesse momento é a transformação em pensamento. De acordo com Sacks, “[...] Começamos pelo diálogo, pela língua que é externa e social, mas depois, para pensar, para nos tornarmos nós mesmos, temos de passar para um monólogo, para a fala interna.” (p. 84-85).

Esse tom que o neurologista dá à sua narrativa clínica aponta para um proceder não dicotomizante, que compreende que o sujeito é uno, formado por suas estruturas orgânicas e sociais, que o constituem dinamicamente. Assim, esta concepção considera que a linguagem externa permite ao sujeito apropriar-se do mundo (desenvolvendo-se) e com isso se humanizar; não se trata, portanto, de uma apropriação mecânica, mas de torná-la própria ao sujeito, incorporada segundo os sentidos e significados que os sujeitos desenvolvem e atribuem à sua maneira.

É por meio da fala interna que a criança desenvolve seus próprios conceitos e significados; é por meio da fala interna que ela conquista sua própria identidade;

é por meio da fala interna, finalmente, que ela constrói seu próprio mundo. E a fala interna (ou sinais internos) dos surdos pode ser muito característica. (SACKS, 2002, p. 85)

Para que um conjunto de códigos seja compreendido como língua, é necessário possuir uma estrutura, uma gramática; isso parece ser um fato naturalizado sobre a língua falada, mas só se tornou um fato sobre a língua de sinais em meados de 1960 (SACKS, 2002). Para investigar tal questão, Sacks se debruçou sobre diversos estudos, desde os teóricos que buscaram as causas de desenvolvimento da linguagem nas estruturas neurais até aqueles que versaram sobre suas determinações sociais. Ainda que não fosse fluente na língua de sinais, pôde, através das suas pesquisas com sujeitos surdos, identificar que essa língua pode ser comparada à complexidade da língua falada; para justificar sua afirmação, ele explica o funcionamento da língua e a riqueza de seus códigos que não são a representação fixa das palavras, mas uma dinamicidade nas sentenças.

A língua de sinais se complexifica à medida que se exige um conceito mais elaborado, mais abstrato ou, ainda, conforme torna-se mais específica a comunicação. A estrutura gramatical dessa língua se organiza da seguinte forma: parte de um sinal que é considerado radical e adiciona-se mais movimentos para melhor especificar o que está sendo comunicado e, assim, complexificando a comunicação (SACKS, 2002).

A elaboração de uma forma de comunicação diferente da hegemônica, com potencial tão complexo, mostra a possibilidade efetiva de superação do sujeito que nasceu (ou desenvolveu) com uma condição biológica “deficitária”, permitindo-lhe um desenvolvimento pleno, principalmente se esta forma de comunicação for adquirida em tenra idade. Em linhas gerais, quando Sacks constata isso, ele está identificando sofisticados processos de compensação. Além da complexificação dos sinais com as mãos, a língua de sinais

também é composta pelas expressões faciais, caracterizadas como comportamentos faciais e utilizadas como regras gramaticais, isto é, indicando orações relativas, interrogativas, servindo-se de advérbios e/ou cumprindo função de quantificação. Outro diferencial muito específico da língua de sinais é que os surdos usam linguisticamente o espaço, ultrapassando as dimensões tempo e sintaxe da língua falada e da escrita, respectivamente (SACKS, 2002).

Encontramos na língua de sinais, em todos os níveis – léxico, gramatical e sintático –, um uso linguístico do espaço: um uso que é espantosamente complexo, pois boa parte do que na fala ocorre de modo linear, sequencial, temporal, na língua de sinais torna-se simultâneo, coincide, com múltiplos níveis. A ‘superfície’ da língua de sinais pode parecer simples para um observador, como a dos gestos ou mímica, mas logo descobrimos que isso é uma ilusão e o que parece tão simples é extraordinariamente complexo, consistindo em inúmeros padrões espaciais encaixados de forma tridimensional um nos outros. (SACKS 2002, p. 99, grifo do autor)

Conforme afirmado acima, a língua de sinais envolve uma outra organização do pensamento, reorganizando as funções neurais e funções psicológicas, exatamente por exigir um modo qualitativamente diferente daquele da língua falada. Sacks, apoiado nos estudos de Stokoe, afirma que a língua de sinais é cinemática, pois envolve uma articulação que é basicamente cenográfica, com cortes, flashbacks, como se fosse possível fazer instantaneamente uma montagem de filme, operando com o campo e ângulos diferentes da visão, tanto para aquele que se comunica quanto para aquele que é audiência (SACKS, 2002). Em suma, convoca o corpo, desde o mais brusco e observável sinal até nuances dos olhos e sobrancelhas.

O uso da visão nos sujeitos surdos torna-se significativamente refinado, no sentido de conseguirem representar espaços, cenas,

imagens em geral com muito detalhamento, recriando-as. Do mesmo modo, segundo Sacks (2002), é o uso do espaço para esses sujeitos que assume caráter linguístico, sem perder a característica imagético-perceptiva. O fato de o hemisfério direito contribuir para a compreensão de algumas funções de ordem linguística não significa que o desempenho dos hemisférios na condição de surdez se inverte; o processamento da língua continua sendo realizado no hemisfério esquerdo do cérebro.

O reconhecimento facial também é parte fundamental da capacidade de processar a linguagem (isto é, de proporcionar) na língua de sinais. Basicamente, o surdo foca no rosto da pessoa com quem se comunica e os demais sinais são acessórios. Deste modo, se um usuário surdo da língua de sinais sofrer lesões no hemisfério esquerdo, sua capacidade de reconhecimento linguístico na compreensão facial será prejudicada significativamente, mas não necessariamente a capacidade de reconhecer expressões faciais afetivas. O inverso acontecerá se a lesão for no hemisfério direito, isto é, prejudicará a capacidade de reconhecimento das expressões afetivas, por exemplo, sem lhe causar danos à compreensão linguística (SACKS, 2002).

Sobre as descobertas da atividade neural, Sacks baseou-se em estudos de Neville (1946-2018), que avaliava as reações elétricas do cérebro após sequências de estímulos visuais apresentados no campo visual periférico para surdos e ouvintes. Os usuários da língua de sinais fixam-se, ou melhor, colocam em primeiro plano a face da pessoa com quem se comunica e os sinais são processados como se estivessem em segundo plano, isto é, na parte periférica do campo visual. Analisando o aumento de atividade elétrica nas principais áreas referentes à visão, os lobos occipitais, foi possível perceber que os surdos reagiram mais rápido aos estímulos visuais apresentados. Sacks (2002), analisando esses dados, conclui que “[...] parecem refletir um fenômeno compensatório: a intensificação de um sentido no lugar de outro (de modo semelhante, maiores sensibilidades auditivas podem ocorrer nos cegos).” (p. 113), no-

tando, assim, o desenvolvimento de habilidades propiciadas pelo substrato cultural com vistas a superar as dificuldades dos surdos numa sociedade em que sua maioria são ouvintes.

Ainda que isso indique a neuroplasticidade cerebral, Sacks (2002) salienta que é preciso considerar as limitações genéticas da espécie humana e as possibilidades reais dessa reorganização funcional, isto é, não é possível concordar que as funções cerebrais desempenharão atividades de outra ordem, ou melhor, de outro órgão. Ademais, vale destacar que a narrativa de Sacks compreende que o próprio processo de neuroplasticidade ocorre em decorrência da compensação social, pois destaca que “[...] as intensificações mais extraordinárias foram observadas nos surdos usuários da língua de sinais (SACKS, 2002, p. 114-115, grifo do autor).

Além dos diversos estudos, nas mais diversas áreas, Sacks fez questão também de analisar a surdez a partir da concepção dos próprios surdos em relação à condição destes, afirmando: “[...] os surdos não se consideram deficientes, e sim uma minoria linguística e cultural, que tem necessidade, na verdade o direito, de estar juntos, de ir para a escola juntos de aprender uma língua que lhes é acessível e de viver na companhia e comunidade de outros como eles.” (SACKS, 2002, p. 149).

Vale destacar que, conforme foi apresentado, o conceito de compensação, nesta pesquisa, refere-se a uma questão educacional e educação é tarefa do Estado, não de filantropia. Pode-se concluir, assim, que a compensação social, advinda do processo ensino-aprendizagem, deveria ser tratada como um direito a ser assegurado e não de mérito pessoal. À guisa de concluir, é fundamental retomar que o conceito vygotskiano de compensação consiste em elaborar possibilidades de desenvolvimento ao indivíduo, por meio da cultura, apoiando-se naquilo que ele já conquistou e/ou consolidou.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No livro de Sacks, *Vendo vozes*, tomado como objeto de análise, ficou certificado seu conhecimento sobre os trabalhos de defectologia de Vygotsky, mais precisamente sobre o conceito de compensação e, conseqüentemente, os processos compensatórios como um todo. Se for levada em consideração a maneira que o estudo sobre surdez – presente no livro em questão – foi produzido, extrapolando os limites do diagnóstico da deficiência e das soluções mecanizadas, é possível afirmar que Sacks incorporou o conceito de Vygotsky. Mas não só por esse motivo; a busca, inclusive, pelo estudo da cultura da comunidade surda, orientando-se por preocupações como, por exemplo, as vias alternativas para educar a criança surda, como fazê-la pertencente à sociedade etc., sugere que a leitura sobre deficiências de Sacks baseia-se na busca por uma compreensão de totalidade.

Pode-se considerar que o legado do conceito vygotskiano de compensação foi, de fato, “validado” na prática clínica de Sacks; no entanto, com diferenças relacionadas ao seu campo de atuação. O neurologista, mesmo buscando incansavelmente conhecimentos oriundos de outras áreas do saber (ele possuía um vasto e amplo conhecimento científico, que não era superficial, mas sistemático e profundo e, especialmente incomum conhecimento de história das ciências), estava dirigido à medicina, ou melhor, ao trato com seus pacientes, incorporando tais saberes sob o ponto de vista da clínica neurológica e não da defectologia ou da psicologia. O trecho abaixo mostra como o conceito relacionou-se com a realidade dos casos que tratava em sua prática, trazendo-o para suas investigações:

[...] Para mim, como médico, a riqueza da natureza deve ser estudada no fenômeno da saúde e das doenças, nas infinitas formas de adaptação individual com que organismos humanos, as pessoas, se reconstroem diante dos desafios e vicissitudes da vida.

Nessa perspectiva, deficiências, distúrbios e doenças podem ter um papel paradoxal, revelando poderes latentes, desenvolvimentos, evoluções, formas de vida que talvez nunca fossem vistas, ou mesmo imaginadas, na ausência desses males. Nesse sentido, é o paradoxo da doença, seu potencial “criativo” [...]. (SACKS, 2015a, p. 13)

Compensação para Vygotsky (2012 [1925]) refere-se a um problema de ordem pedagógica, ainda que possam ocorrer inúmeros processos compensatórios ao longo da vida. Nesse sentido, é uma necessidade que tais fundamentos cheguem às formações dos educadores sem que sejam apartados da teoria que os produziu. Portanto, quando os educadores forem lidar com educandos com deficiência, é preciso que a educação dessas crianças tenha uma finalidade, ou seja, que se elaborem os recursos materiais e simbólicos para suprir as necessidades que devem ser cuidadosamente identificadas. A educação de tais crianças não pode se dar por sorte do acaso ou se sustentar em práticas espontaneístas; é primordial que haja o mesmo rigor no currículo escolar delas como há no das crianças sem deficiências. Ainda que sejam tomadas todas essas iniciativas, dificilmente todas as crianças terão condições de acesso, considerando esse sistema educacional atual erigido sobre uma sociedade classista.

Assinalar a urgência de se elaborar meios para a realização de processos compensatórios adequados a cada sujeito e sua condição sem que haja as devidas mediações, tende a lançar uma conclusão generalista e transformar toda discussão em seu contrário. De certa forma, não é um encorajamento ao apelo de que basta acreditar no potencial da criança, que se encontrará metafisicamente respostas para tal. Essa criança precisa ser, o quanto antes, incluída na sociabilidade de forma ativa; isso significa que não se deve romantizar a deficiência. O sujeito que não tem as dificuldades oriundas de sua deficiência compensadas não é efetivamente incluído na sociedade. Por vezes, isso o coloca em risco, dado que é falsamente inserido e lhe é permitido realizar trabalhos mecânicos e, muitas

vezes, desnecessários, tornando-o incapaz de se defender, isto é, mantendo-o ignorante de seus direitos. Isso, portanto, é uma expressão da segregação da vida pública.

É fundamental não perder de vista que a língua de sinais é uma maneira de compensar, mas enquanto esta permanecer como a língua “só dos surdos”, será ainda uma medida paliativa, visto que eles não podem se comunicar livremente com todas as pessoas, pois essa língua não é aprendida por todos. De certa maneira, a compensação não acontece por completo, uma vez que o sujeito não é participante integral da sociedade, pois os surdos, muitas vezes, são impedidos dos afazeres básicos realizados por ouvintes como, por exemplo, uma consulta médica, fazer psicoterapia, denunciar uma violência etc. tornaram-se incrivelmente difíceis; é necessário encontrar um profissional que se comunique com essa língua ou, ainda, incluir um terceiro para traduzir, geralmente resultando em constrangimentos⁸.

Não se pode dizer que Sacks foi alguém que abraçou a psicologia histórico-cultural como abordagem teórico-metodológica em sua plenitude, mas incorporou conceitos próprios dessa abordagem de maneira bastante consistente. Por fim, ao longo do capítulo em questão, foram raros os momentos em que as áreas da educação e da psicologia puderam ser separadas (segmentadas) na discussão sobre compensação. Nesse sentido, é plausível afirmar que os processos compensatórios não devem ser reduzidos a uma única área de conhecimento (sendo que a neurologia ou, mais amplamente, as neurociências devem ser necessariamente incorporadas às discussões, especialmente porque estas explicitam a base material da ocorrência desses fenômenos); trata-se, pois, de uma questão de humanização, em especial a humanização do sujeito com deficiência.

8 Neste momento, ano de 2021, em que o mundo enfrenta a pandemia de coronavírus (Covid-19) e que um dos meios de prevenção ao contágio é o uso de máscaras, poucos são os que percebem e buscam alternativas para que a comunicação com as pessoas surdas aconteça, pois estas, em sua maioria, aprendem a fala do outro pela leitura labial.

REFERÊNCIAS

- BARTH, N. T. **Compensação Ambiental**. 2009. Disponível em: <http://www.terrabarth.com.br/r2/artigos/9categoriaartigo01/33compensa%C3%A7%C3%A3oambiental.html>. Acesso em: 07 maio 2021.
- LEAL, D. **Compensação e cegueira: um estudo historiográfico**. 2013. 264 p. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.
- SACKS, O. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- SACKS, O. **Um antropólogo em Marte**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015a.
- SACKS, O. Memória Roda Viva: Oliver Sacks. **Roda Viva**, São Paulo, 1997. Disponível em: http://www.rodaviva.fapesp.br/materia/251/entrevistados/oliver_sacks_1997.htm. Acesso em: 15 jul. 2019.
- SACKS, O. **Sempre em movimento: uma vida**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015b.
- SHUARE, M. A psicologia soviética começa com a Revolução. *In*: SHUARE, M. **A psicologia soviética: meu olhar**. São Paulo: Terracota, 2016. cap. 2, p. 31-80.
- VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. **Vygotsky: uma síntese**. São Paulo: Loyola, 1999.
- VANDENBOS, G. R. (org.). **Dicionário de Psicologia APA**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 193.
- YOGOTSKY, L. S. Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXI, n. 71, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a02v2171.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2021.
- YOGOTSKY, L. S. Acerca de la psicología y la pedagogía de la defectividad infantil. *In*: YOGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas – Fundamentos de defectología**. Tomo V. Madri: Machado, 2012b [1924].
- YOGOTSKY, L. S. El defecto y la compensación. *In*: YOGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas – Fundamentos de defectología**. Tomo V. Madri: Machado, 2012a [1924].
- YOGOTSKY, L. S. Principios de la educación social de los niños sordomudos. *In*: YOGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas – Fundamentos de defectología**. Tomo V. Madri: Machado, 2012 [1925].
- YOGOTSKY, L. S. Los problemas fundamentales de la defectología contemporánea. *In*: YOGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas – Fundamentos de defectología**. Tomo V. Madri: Machado, 2012 [1929].

CAPÍTULO 11

HOMENAGEM *IN MEMORIAM* DE MARLI ANDRÉ

Laurizete Ferragut Passos
PUC-SP

MARLI ANDRÉ

Celebrar uma existência pelo legado herdado

A interrupção de uma comprometida trajetória pessoal e profissional da pesquisadora, professora e nossa colega Marli André, deixa uma lacuna insuperável na área da Educação e em nossos programas de pós-graduação aqui da PUC-SP e, de modo especial, no nosso Programa de Educação Psicologia da Educação. Essa lacuna sentida pelos professores, alunos e ex-alunos com a sua ausência em nossas salas de aula, em nossas reuniões do programa e nas dos grupos de pesquisa, ou ainda, nos encontros nos corredores e filas do café na cantina da PUC, vem sendo preenchida pelas lembranças e, de forma potente, pelo legado que marcará gerações de professores e de pesquisadores. No momento em que escrevia essa homenagem, veio em minha mente os versos do samba composto por Sérgio Bittencourt para homenagear seu pai, Jacob do Bandolim: “*Naquela mesa tá faltando ele/ E a saudade dele tá doendo em mim*”. Esse vazio deixado pela saudade, e que reverbera de modos diferentes em cada um de nós, vai sendo acompanhado agora, de sentimentos de gratidão por termos tido o privilégio de conviver

com a pesquisadora que se tornou referência para muitos de nós, seja no campo da pesquisa qualitativa, seja no da formação de professores. Conheci Marli em 1986, ano em que se mudou do Rio de Janeiro para São Paulo, logo após concluir seu pós-doutoramento no Center for Instructional Research and Curriculum Evaluation (CIRCE) na Universidade de Illinois, onde também havia concluído seu doutorado em 1978. Já numa primeira conversa com ela no ENDIPE de Recife, contei que usava o livro de pesquisa escrito em parceria com Menga Ludke nas minhas aulas numa faculdade de Pedagogia. Mostrou interesse imediato e, já naquele momento, nasceu uma parceria de trabalho com o convite para participar do seu grupo de estudo, bem como da pesquisa que focalizou o trabalho de professoras de Didática da Habilitação Específica de Magistério que atuavam na escola pública, tema de minha dissertação de mestrado defendida em 1990 e por ela orientada.

Dos trinta e cinco anos de convivência e de participação em grande parte de seus projetos de pesquisa, muitas aprendizagens ficaram. A capacidade de administração, organização e força de trabalho de Marli são marcas deixadas e que revelam sua integridade intelectual, moral e ética. Pesquisadora exigente, cuidadosa e sem arrogância acadêmica, não hesitava em contar quando tinha dúvidas em relação a qual procedimento metodológico deveria indicar para um orientando ou em rebater uma ideia da qual discordava e que, na maioria das vezes, defendia com argumentos convincentes.

Há muito a contar da trajetória da Marli e do legado deixado para o campo da educação, da pesquisa e da formação de professores. Vera Placco, professora deste programa e também pesquisadora do campo da formação de professores, destaca que, para além dos seus conhecimentos, seus escritos, suas pesquisas que nos foram deixados, Marli marca nossa vida com sua inteligência, seu compromisso com a educação e a pesquisa e com as pessoas. Em depoimento registrado no *Caderno de Pesquisas* (2021, p. 11), a professora Vera reconhece o alcance e a profundidade da sua contribuição acadêmica e do significado das concepções por ela

defendidas e que permanecerão influenciando, de alguma forma, uma geração de pesquisadores:

Acreditamos que as concepções que Marli construiu têm o lastro que as manterão nos guiando, nos direcionando, em nossos estudos e pesquisas. São concepções de um coletivo de pensamento do qual ela faz parte, que ela ajudou a construir, um coletivo vivido em um “momento” histórico, social e científico, com outros educadores de sua geração. Mas são também concepções que perpassam, ao mesmo tempo, por uma maneira peculiar e própria de Marli de lidar com o conhecimento – de maneira apaixonada, completa, compromissada.

O primeiro movimento de aproximação com a PUC-SP se deu nos anos de 1986. Marli participou de seleção para atuar no Programa de Psicologia da Educação e nele permaneceu até 1987, quando foi chamada para uma vaga na Faculdade de Educação da USP, resultante de um concurso de ingresso realizado anteriormente. Mesmo trabalhando em outra instituição, foi convidada pelas professoras Vera Placco e Laurinda R. de Almeida para participar da equipe de coordenação da pesquisa avaliativa do Projeto Classes de Aceleração do Estado de São Paulo no ano de 1998. Essa parceria com as professoras do Programa foi intensificada com o retorno de Marli para a PUC-SP. Aposentada da USP no final de 1999, participa novamente de processo de seleção no Programa Psicologia da Educação e retoma as atividades depois de treze anos, dessa vez responsável pela disciplina Seminários de Pesquisa e pela disciplina Projeto, dentre outras atividades.

Do legado de conhecimentos que foram se construindo numa vida, ela não descuidou de muitas das ideias em que se assentaram, conforme relatado por mim em depoimento publicado pela *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores* (2021, p. 16):

... acreditou sempre que a universidade precisaria estar cada vez mais perto da escola e dos seus professores e defendeu que, juntos, professores e pesquisadores, poderiam planejar formações com base nas pesquisas e melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem; defendeu projetos coletivos e que traziam alternativas diferenciadas para a formação de professores; defendeu a presença de professores da escola nos grupos de pesquisa e defendeu a pesquisa da prática, a pesquisa do professor, a pesquisa colaborativa.

Essas ideias foram alimentadas e direcionaram suas temáticas de pesquisa junto ao grupo que coordenou no programa de Psicologia da Educação e em parceria com Vera Placco, Laurinda Ramalho de Almeida e Bernardete Gatti no seu início em 2002 e com o nome institucional de *Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Desenvolvimento Profissional Docente*. Dele participavam os mestrandos, doutorandos e pós-doutorandos do programa e, com o tempo, novos participantes passaram a integrá-lo, uma vez que os projetos de pesquisa do Núcleo contavam com pesquisadores de outras instituições e interessados nas temáticas e no desenvolvimento de pesquisas integradas.

Participei desse grupo desde o seu início, mesmo na época em que pertencia a outro programa de pós-graduação na instituição. Sou testemunha da liderança democrática e generosa de Marli, mas, sobretudo, do seu entusiasmo com temáticas emergentes de pesquisa ou por um novo autor que poderia oferecer avanços ou ideias bem fundamentadas, seja em relação às metodologias de pesquisa, seja em relação a um assunto ainda não explorado do campo da formação inicial e continuada dos professores.

A dinâmica e organização desse grupo nas reuniões mensais indicam a perspectiva de Marli André sobre a importância do estudo e da troca na produção da pesquisa, desde o seu planejamento e durante o seu desenvolvimento. A leitura e estudo de textos, a apresentação e discussão de teses e dissertações de destaque,

os diálogos com reconhecidos pesquisadores de diversas instituições brasileiras, e de outros países, compunham as atividades do grupo. Foram realizados diversos seminários com pesquisadores convidados que abordavam temas articulados aos projetos dos participantes. Ficava muito claro para todos como Marli privilegiava a dimensão colaborativa na produção dos trabalhos do grupo, entendendo-o como espaço coletivo de produção e partilha de conhecimento. Ao reunir pesquisadores de diferentes instituições e de diversos estados do país, experientes e jovens pesquisadores em formação, as temáticas amplas reuniam subprojetos que eram desenvolvidos pelos pesquisadores em seus contextos de trabalho e os resultados discutidos no Núcleo que, na maior parte das vezes, davam origem a novas questões de investigação. Assim, os projetos dessa fase do Núcleo na PUC-SP, e coordenados por ela, apresentaram uma articulação e coerência temática: *“O trabalho docente do professor formador”*; *“O papel das práticas de licenciatura na constituição da identidade profissional dos futuros professores”*; *“Aproximação entre universidade e escola na formação de professores: políticas de inserção na docência”*, *“Inserção profissional de egressos de programas de iniciação à docência”*; *“Processos de indução de professores iniciantes na escola básica”*, este ainda em andamento. Os projetos, aprovados em sua totalidade pelo CNPq, revelam a pesquisadora atenta às questões emergentes no campo da formação docente e comprometida com a produção de conhecimento social e politicamente relevante.

As aprendizagens e o significado do grupo para os seus participantes são expressos no depoimento dado por parte dos seus integrantes e também publicado no *Cadernos de Pesquisa* (2021, p. 4):

O grupo foi, para nós, um espaço estimulante de debates, estudos e pesquisa, materializado em livros, artigos científicos, apresentações em congressos de educação nacionais e internacionais, com grande repercussão na formação de professores, na educação básica e em outros âmbitos educacionais, pelo compromisso e cientificidade da produção, da qual

Marli André nunca abriu mão. Mas também um lugar de encontro, de convivência e partilha, de amizade e aprendizado permanente. Das memórias dos participantes emergem características de Marli que deram o tom das relações no grupo: exigente e rigorosa, não admitia descompromisso e superficialidade; crítica e detalhista, era também uma ouvinte atenta, capaz de aceitar ideias e considerar opiniões dos orientandos. Acima de tudo, era extremamente generosa. A cada encontro compartilhava conosco textos relevantes, ideias, sugestões, abrindo um horizonte imenso de possibilidades. Discreta nas manifestações de carinho, expressava sua afetividade na atenção e no cuidado com todos.

As pesquisas desenvolvidas nessa fase do Núcleo na PUC-SP somam-se a outras quando da sua passagem como docente na PUC-RJ (1978-1983) e na USP (1984-1999). Em memorial apresentado para seleção no nosso programa Psicologia da Educação, Marli registra as pesquisas desenvolvidas na PUC-RJ, especialmente as trabalhadas após o estágio de pós-doc, e enfatiza que permitiram definir melhor e de forma mais consciente sua linha/temática de pesquisa e que, daí para a frente, passou a persegui-la: *o trabalho docente cotidiano e relações sociais no cotidiano das escolas*.

Integra um Programa de Pesquisa coordenado por Zaia Brandão e que incluía três diferentes estudos sobre a Escola Básica. Desenvolveu um deles, que identificou como um estudo do tipo etnográfico, em parceria com Sonia Kramer e intitulado *Alfabetização: um estudo de professores das camadas populares*. Essa pesquisa com professores alfabetizadores desdobrou-se em outra que focalizou o trabalho cotidiano de coordenadores pedagógicos, diretores e professores de uma escola pública numa favela no Rio de Janeiro com foco nos movimentos de dominação e resistência ali presentes. Esses dois estudos coincidem com sua volta do pós-doutorado nos EEUU em 1983 onde havia cursado disciplina sobre metodologias qualitativas e participado de pesquisa com Robert Stake, estudio-

so da abordagem. É dessa época, ainda na PUC-RJ, que aprofunda estudos e é convidada pela professora Menga Ludke a escrever o clássico livro *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. Marli se torna, assim, uma das cabeças das lutas para construir a legitimidade das abordagens qualitativas nas pesquisas em educação no Brasil. Menga Ludke, companheira de tantos trabalhos, descreve em seu depoimento para o *Cadernos de Pesquisa* (2021, p. 11) como se organizaram para a produção desse livro e sinaliza a repercussão da produção acadêmica da amiga junto aos estudantes:

Ela aceitou o convite e começamos a trabalhar na empreitada, dividindo entre nós as tarefas. Marli se dedicou, com seu costumeiro afinco, a trazer para nossos futuros leitores que de mais importante tinha considerado, em relação aos aspectos teóricos e metodológicos relativos às abordagens qualitativas, tal como tratada pelos pesquisadores de ponta. A produção acadêmica de Marli sobre estudos de caso, a abordagem etnográfica em educação e outros temas foram ferramentas fundamentais utilizadas por estudantes de todo o Brasil para desenvolverem seus trabalhos.

Também na USP participou e coordenou pesquisas voltadas para os cursos que formam professores para a Escola Básica, como é o caso da pesquisa que envolveu a história de vida de cinco professoras bem-sucedidas de Didática da Habilitação Específica para o Magistério (1897-1989) e outro estudo que compreendeu uma pesquisa-ação com professores de Didática do CEFAM (Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério – 1989-1981), este com a finalidade de construção coletiva de uma proposta de Didática. As duas pesquisas foram realizadas por equipe de pesquisadores da USP, PUC-SP e Unicamp.

Dessa fase na USP ainda realizou sua tese de Livre Docência cuja pesquisa analisou e revisitou as investigações anteriores e aprofundou a temática das relações entre saber e prática docen-

te. Participou também de dois projetos integrados denominados *Produção de Conhecimento e Cotidiano Escolar: Processos de Mediação e Relações Sociais na Escola: Novas Perguntas, Novos Olhares*. O último projeto dessa fase na USP foi o intitulado *Professor: Leitor Crítico de sua Prática*.

Há ainda na trajetória de Marli, projetos externos como *Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil – 1990-1998* (INEP), assim como os voltados para avaliação de políticas públicas, financiados por agências de pesquisa importantes do país e que desenvolveu com outras colegas pesquisadoras. É o caso da *Avaliação Externa do Proformação* (2001-2004/PNUD) e *Avaliação do PIBID* (2012/MEC). Nos últimos anos, Marli integrou a equipe de pesquisa da Fundação Carlos Chagas no desenvolvimento de dois importantes estudos encomendados pela Unesco e MEC em parceria com Bernardete Gatti, Elba Sá Barreto e Patrícia Albieri Almeida (somente no segundo estudo), a saber: *Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte* (2011) e *Professores do Brasil: novos cenários de formação* (2019).

Nos registros de sua produção no Memorial acima mencionado, pode-se constatar que os resultados das pesquisas foram compartilhados junto à comunidade acadêmica por meio de livros, artigos em periódicos e apresentação em importantes congressos da área, especialmente as Reuniões Nacionais da Anped, Endipe, Educere, Congressos de Formação de Professores da Unesp, dentre outros. Também fazia circular sua produção em congressos internacionais como Afirse, Congresso Europeu de Pesquisa Educacional (EERA), Congresso Luso-Brasileiro de Ciências da Educação, Congresso Luso-Brasileiro de Currículo, dentre outros. Em entrevista dada ao pesquisador Lucídio Bianchetti¹ na PUC-SP em 2017, Marli reafirma o papel do coletivo na produção e no seu compartilhamento:

1 A entrevista foi realizada pelos professores Lucídio Bianchetti (UFSC) e professora Luiza Turnes (UFSC) na PUC-SP em 11 de agosto de 2017 para o projeto do primeiro, financiado pelo CNPq e intitulado *Formação e atuação de orientadores de dissertações e teses: de uma prática intuitivo individual a uma práxis coletivo-grupal*.

Então eu sou muito aberta a isso, de disponibilizar referenciais, coisas novas que estão acontecendo. Nós temos ido a congressos juntos, esse grupo. Com o meu subgrupo, nós apresentamos trabalhos juntos. Nós escrevemos juntos, fizemos um livro juntos no ano de 2016 "Práticas inovadoras de formação". E foi do grupo. Nós fizemos uma escrita a cada dois, ou três e depois... E a minha vida inteira eu só vi resultados positivos com o fato das pessoas se juntarem, juntarem os seus saberes e fazerem convergir em benefício de alguma coisa. Então eu defendo muito essa ideia do coletivo como uma prática que dá muito benefício e que traz muito benefício. Se nós ainda não conseguimos sistematizar direito, no dia a dia, nós vamos percebendo que ele tem contribuições importantes para a nossa pós-graduação, para as pessoas que estão aqui e para o futuro da educação. É isso que nos move no nosso trabalho. (...) O compartilhamento do aprendizado é generoso, não devemos ficar guardando para nós as coisas.

As atividades acadêmicas de Marli ampliam-se também em outros espaços em que é preservado não só o seu contato com a produção científica brasileira, como sua contribuição para a comunidade acadêmica. São muitas as bancas de Livre-Docência, de Doutorado, de Mestrado e de concursos públicos de seleção para a universidade. Sua atuação como coordenadora do Comitê da Área de Educação do CNPq, a participação no Comitê de Área de Educação da Capes e como secretária Executiva da ANPED, além da contribuição como parecerista *ad hoc* de agências financiadoras de pesquisa como FAPESP, FAPERJ, FAPERGS, CAPES E CNPq, confirmam seu compromisso com a comunidade científica. Fica claro na entrevista acima mencionada, sua coerência, bem como um senso de justiça e ética, ao destacar que o dinheiro público recebido deve ser revertido em contribuições para o próprio sistema público, como assim fez com as inúmeras participações aqui trazidas:

Eu já recebi muito na minha vida. Eu fui bolsista de mestrado. Fui bolsista de doutorado. De pós-doutorado. Eu recebi muito investimento público. E eu acho que eu tenho que distribuir esse investimento que eu recebi.

A atuação de Marli ocorreu também na área de gestão e de ensino. Coordenou o Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-RJ durante um ano e na USP durante quatro anos coordenou o Programa de Pós da mesma área. Já na PUC-SP, não só participou da criação do Programa de Mestrado Profissional em Educação Formação de Formadores, como o coordenou durante quatro anos. Sobre a proposta e dedicação de Marli neste último, Vera Placco, colega nos dois programas, assim registrou em seu depoimento ao *Cadernos de Pesquisa* da Fundação Carlos Chagas: Marli se dedicou de maneira ímpar e apaixonada à proposta do Formep. Podemos dizer que este programa foi, nos últimos anos de sua vida, sua “menina dos olhos”!

Ministrou disciplina de Didática nos cursos de Licenciatura e conta em seu Memorial que construiu uma proposta de ensino de Didática tendo como eixo a pesquisa, o trabalho coletivo e a partilha de saberes. Defendeu a inclusão da pesquisa etnográfica nos cursos de Didática visando criar uma ponte mais efetiva entre a teoria e a prática e, com isso, aproximar o professor do dia a dia da escola.

Há muito a ser contado sobre o legado de Marli André e sobre as marcas deixadas em sua existência, toda voltada para a área da Educação. Nos inúmeros depoimentos já publicados em periódicos e livros, pode-se constatar as muitas aprendizagens citadas e as influências para a formação de uma geração de pesquisadores. Muitos depoimentos de pesquisadores, orientadores e professores explicitam as marcas que vêm imprimindo em seu trabalho e que foram aprendidos com ela, de modo especial o trabalho coletivo, o rigor e ética no desenvolvimento das pesquisas e o compartilhamento dos avanços teóricos e metodológicos.

Para finalizar, um depoimento emocionante do professor Antonio Nóvoa no *Cadernos de Pesquisa*, com quem Marli desenvolveu várias atividades e por quem nutria admiração:

Marli André faz parte de uma geração notável de professores e pesquisadores brasileiros que, no decurso do último meio século, realizou trabalhos de referência e constitui, hoje, uma comunidade científica respeitada em todo o mundo. No meu caso, foram sobretudo os estudos de Marli André sobre formação de professores que me influenciaram. Neles busquei o apoio de que necessitava, as informações, os dados e as reflexões que me permitiram conhecer melhor a realidade brasileira. São estudos feitos com rigor e inteligência, com sensibilidade, alimentados também pela vontade de povoar de novos sonhos a vida.

Foi assim que conheci Marli André. Serena. Luminosa. No pensamento e na dedicação aos outros. Na capacidade de estruturar o conhecimento e de abrir novos campos de reflexão. No compromisso com uma educação mais humana. Teve a sabedoria da vida. Morreu em pleno voo.

SOBRE OS AUTORES/AS

Adriana Teixeira Reis

E-mail: adrianteixeirareis@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2043-6621>

Link para Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7421972041729128>

Ana Mercês Bahia Bock é psicóloga, com mestrado (1991) e doutorado (1997) em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atualmente é professora titular da mesma Universidade, onde ministra aulas no curso de graduação em Psicologia e no curso de Pós-Graduação em Psicologia da Educação. Pesquisa em Psicologia Sócio-Histórica nos temas: educação e dimensão subjetiva da desigualdade social. Coordena o grupo de pesquisa “A Dimensão Subjetiva da Desigualdade Social: suas diversas expressões”.

E-mail: abock@pucsp.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-581-3293>

Link para Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1540269108470331>

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 de 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. Presidente do Conselho Nacional de Educação de 2010 a 2012. Assessor do Ministro da Educação de 2012 a 2014.

E-mail: accronca@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1870-8336>

Link para Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1748562868539196>

Bárbara Caroline Celestino Palhuzi é psicóloga pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, mestre em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e doutoranda em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo.
E-mail: babipalhuzi@hotmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8296-1694>
Link para Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0764555231087531>

Clarilza Prado de Sousa tem Graduação, Mestrado e Doutorado em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, pós-doutorado pela École des hautes études en sciences sociales (1996) e pela Maison des Sciences de L'Homme (2015). É professora titular da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
E-mail: clarilza.prado@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6417-7030>
Link para Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4090219754109759>

Flávia Renata Silva Souza é doutora em Educação, área de Psicologia da Educação, pela PUC-SP. Professora na Universidade Nove de Julho □ UNINOVE - em São Paulo.
E-mail: flaviarenataas@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/000-0003-2870-0327>
Link para Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3180964499706323>

Irinilza Odonor Giansi Bellintani é mestre e doutoranda em Educação: Psicologia da Educação pela PUC-SP (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo). Atualmente é membro do grupo de pesquisa Contexto Escolar, Processos Identitários da Formação de Professores e Alunos da Educação Básica (CEPID), vinculado ao Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e ao Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq), liderado pela Prof^a Dr^a Vera Maria Nigro de Souza Placco.
E-mail: irinilza@uol.com.br
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5269-4313>
Link para Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5381668854463227>

Larissa Esteves Bertaglia é mestre em Educação: Psicologia da Educação (2020) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2020), e pedagoga formada pela mesma instituição. É pesquisadora no Grupo CEPId: Contexto Escolar, Processos Identitários da Formação de Professores e Alunos da Educação Básica. Trabalha como docente junto ao Ensino Fundamental I. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em ensino-aprendizagem.

E-mail: larissaebertaglia@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2530-1569>

Link para Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7772534040680230>

Laurinda Ramalho de Almeida é mestre e doutora em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atualmente é vice-coordenadora e professora no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação e professora do Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores, ambos da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

E-mail: laurinda@pucsp.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9596-7008>

Link para Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5818071827799305>

Laurizete Ferragut Passos é doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora aposentada da Unesp e atualmente professora do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação – Psicologia da Educação e Coordenadora do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Mestrado Profissional Formação de Formadores da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Pesquisadora na área de formação de professores com foco nos temas: comunidades de aprendizagem e trabalho colaborativo; profissionalidade docente, professores formadores, professores iniciantes, condições de trabalho.

E-mail: laurizetefer@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7702-0825>

Link para Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1852839499967790>

Luane Neves Santos é doutora em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, psicóloga e mestre em Psicologia pela Universidade Federal da Bahia. Estudou em seu doutorado o projeto profissional do compromisso social da Psicologia. Participa do grupo de pesquisa “A Dimensão Subjetiva da Desigualdade Social: suas diversas expressões”. Dedicar-se também a pesquisas no campo da Assistência Social.

E-mail: luaneneves@ufrb.edu.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8571-0495>

Link para Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5031741067529367>

Luciana de Oliveira Rocha Magalhães é doutora em Educação: Psicologia da Educação (PUC-SP). Professora do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté.

E-mail: lucianam11@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7677-6337>

Link para Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3973900409352992>

Luciana Szymanski é docente da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo no curso de Psicologia e no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação e da Faculdade de Ciências Humanas e da Saúde (FACHS). Coordenadora do grupo “Práticas Educativas e Atenção Psicoeducacional na Escola, Família e Comunidade” (ECOFAM).

E-mail: lucianaszymanski@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1863-025X>

Link para Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3949476670405833>

Maria Regina Maluf é doutora em Psicologia pela Université Catholique de Louvain, Bélgica. Professora titular da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

E-mail: marmaluf@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9132-5502>

Link para Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5305774332490934>

Mitsuko Aparecida Makino Antunes é doutora em Psicologia Social (PUC-SP), professora do Programa de Pós-graduação em Educação: Psicologia da Educação (PUC-SP).

Email: miantunes@pucsp.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2793-7410>

Link para Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1548595071478367>

Priscila Lambach Ferreira da Costa é doutoranda em Educação: Psicologia da Educação na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

E-mail: priferreiradacosta@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2914-3393>

Link para Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0395421334235619>

Rita de Cássia Mitleg Kulnig é doutora em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Tem grande percurso na educação, como professora e diretora em escola. Estudou em seu doutorado a escolarização da elite. Participa do grupo de pesquisa “A Dimensão Subjetiva da Desigualdade Social: suas diversas expressões”.

E-mail: ritakulnig@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4016-9057>

Link para Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8344283208738839>

Rodrigo Piva Coelho de Magalhães é Psicólogo e mestre em Educação: Psicologia da Educação (PUC-SP).

E-mail: rodrigolhaes@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2738-066X>

Link para Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6966344517645408>

Simone Aparecida Silva Angelo Bassotto é mestre em Educação pela Universidade Cidade de São Paulo e doutora pelo PEPG em Educação: Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atualmente é coordenadora de programas educacionais na Secretaria Municipal de Educação de Guarulhos e orientadora de polo da Universidade Virtual do Estado de São Paulo.

E-mail: simonebassotto@yahoo.com.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8079-1978>

Link para Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2379111796409265>

Wanda Maria J. Aguiar é mestre e doutora em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação – Psicologia da Educação. Bolsista PQ CNPQ. Pesquisadora na área da Educação na perspectiva da Psicologia Sócio-Histórica.

E-mail iajunqueira@uol.com.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-00003-1265-9354>

Link para Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1565105678352914>

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. Líder do grupo de pesquisa CEPId – Contexto Escolar, Processos identitários da Formação de Professores e Alunos da Educação Básica. Assessora de Instituições públicas e particulares e Sistemas de Ensino.

E-mail: veraplacco@pucsp.br e veraplacco7@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9515-2370>

Link para Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4292131898988204>

OS AUTORES

Adriana Teixeira Reis

Ana Mercedes Bahia Bock

Antonio Carlos Caruso Ronca

Bárbara Caroline Celestino Palhuzzi

Clarilza Prado de Sousa

Flávia Renata Silva Souza

Irinilza Odonor Giansi Bellintani

Larissa Esteves Bertaglia

Laurinda Ramalho de Almeida

Laurizete Ferragut Passos

Luane Neves Santos

Luciana de Oliveira Rocha Magalhães

Luciana Szymanski

Maria Regina Mahuf

Mitsuko Aparecida Makino Antunes

Priscila Lambach Ferreira da Costa

Rita de Cássia Mitleg Kulnig

Rodrigo Piva Coelho de Magalhães

Simone Aparecida Silva Angelo Bassotto

Wanda Maria J. Aguiar

Vera Maria Nigro de Souza Placco



Maria Regina Mahuf é doutora em Psicologia pela Université Catholique de Louvain, Bélgica, com pós-doutorado na University of California, Los Angeles (UCLA) e no Institut Nationale de la Recherche Pédagogique, Paris. É professora titular da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).



Clarilza Prado de Sousa tem mestrado e doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Com pós-doutorado pela École des Hautes Études en Sciences Sociales e pela Maison des Sciences de L'Homme. É professora titular da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Membro da coordenação do Réseau Internationale Représentations Sociales: la psychologie sociale en contexte.

Queridos leitores: é com muita satisfação que o Programa de Pós-Graduação em Educação (Psicologia da Educação), da PUC-SP, apresenta o sexto volume da série de Relatos de Pesquisas em Psicologia da Educação. Trata-se de mais um incentivo à leitura de investigações teóricas e aplicadas que têm a educação como seu foco primeiro. A coletânea reúne investigações realizadas como parte dos Cursos de mestrado ou doutorado e relatadas em coautoria pelos estudantes e orientadores do Programa. São textos que abordam questões relevantes e atuais no campo educacional, cujas bases teórico-metodológicas mantêm semelhanças e diferenças, acompanhando o movimento atual da ciência psicológica e das concepções educacionais. Desejamos uma boa leitura, que estimule a confiança e a dedicação à formação de novos pesquisadores e ao mesmo tempo renove nossas crenças no potencial das investigações para contribuir para a melhor qualidade da educação brasileira.

Plano de Incentivo à Pesquisa

PIPEq
PUC-SP



PUC-SP

