

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

A PESQUISA CIENTÍFICA NO PED: TEMAS E TEXTOS 7
Vera Maria Nigro de Souza Placco / Wanda Maria Junqueira de Aguiar

PROCESSOS E PROJETOS DE FORMAÇÃO DISCENTE

A ESCOLHA PELA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO 21
Thais Antonia Pires Salla Trevisan / Antonio Carlos Caruso Ronca

O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DAS ELITES BRASILEIRAS 45
Rita de Cássia Mitleg Kulnig / Ana Mercês Bahia Bock

FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA, MOVIMENTO ESTUDANTIL E CULTURA:
A EXPERIÊNCIA DE *MORTE E VIDA SEVERINA* NA PUC-SP (1965)..... 69
Bruna Borba de Araujo Tchalekian / Mitsuko Aparecida Makino Antunes

FORMAÇÃO DOCENTE

TRÊS PERSPECTIVAS SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA PARA DOCENTES
DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: DAS PESQUISAS ACADÊMICAS,
DOS PROFESSORES E DE UM SISTEMA DE ENSINO PÚBLICO 93
Elisa Moreira Bonafé / Laurinda Ramalho de Almeida

PROFESSORES FORMADORES INICIANTES DO CURSO DE LICENCIATURA EM
BIOLOGIA: PROBLEMÁTICAS E REFLEXÕES SOBRE SUA INSERÇÃO
PROFISSIONAL 119
Sueli Terezinha Fernandes Lopes / Laurizete Ferragut Passos

PROFESSORES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL (EF): FORMAÇÃO E
INCLUSÃO ESCOLAR..... 141
Luciane Helena Mendes de Miranda / Vera Maria Nigro de Souza Placco

METODOLOGIAS

O TESTE CHIPPA NA AVALIAÇÃO DA BRINCADEIRA DE FAZ DE CONTA: CONTRIBUIÇÕES PARA O PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	163
Karen Ambra / Claudia L. F. Davis	
CONSCIÊNCIA METATEXTUAL E PRODUÇÃO DE TEXTOS NARRATIVOS: SUPERANDO CONTEXTOS DE DESIGUALDADE	195
Luiz Carlos Dias / Maria Regina Maluf	
LEITURA E ESCRITA PARA ALUNOS DE EJA – ENSINO COM BASE EM RELAÇÕES DE EQUIVALÊNCIA	217
Carlos Alberto Daniel dos Santos / Melania Moroz	
PENSAR, REFLETIR E TRANSFORMAR: MARCAS E CONTRIBUIÇÕES DE UMA FORMAÇÃO CONTINUADA NA MODALIDADE GRUPO DE ESTUDO	239
Karine Rodrigues Ramos / Marli Eliza Dalmazo Afonso de André	

TEMAS DA ESCOLA E DA COMUNIDADE ESCOLAR

A CONSTRUÇÃO DE UM PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO PARTICIPATIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NÃO FORMAL: ASPECTOS DA PESQUISA DIALÓGICA	261
Luciana Szymanski / Aline Eleuterio Matos / Angela Maris Murillo Araújo Natasha Duek / Rita Isabel Alves Oliveira	
TDAH: PEGUEI NA ESCOLA	277
Vanusa dos Reis Coêlho / Clarilza Prado de Sousa	
O FUNCIONÁRIO DA EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO E AS POSSIBILIDADES DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE EDUCADOR. O QUE AS PESQUISAS NOS DIZEM?	293
Ana Paula Barbosa / Wanda M. J. de Aguiar	
SOBRE OS AUTORES.....	315

APRESENTAÇÃO

A PESQUISA CIENTÍFICA NO PED: TEMAS E TEXTOS

Vera Maria Nigro de Souza Placco
Wanda Maria Junqueira de Aguiar

O Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação teve início em 1969, como mestrado, constituindo-se como o primeiro programa nacional, na área de Psicologia da Educação e o segundo, na área de Educação. Como temos reafirmado, nos volumes anteriores desta coleção, este programa tem assumido e cumprido a missão de formar pesquisadores nessas áreas, que atuam em excelentes universidades públicas e privadas, profissionais que trabalham em diferentes segmentos da educação básica e ocupam postos de responsabilidade nas secretarias estaduais e municipais de todo o país, além de atuarem em destacadas instituições nacionais de pesquisa. Além disso, seus estudos e pesquisas enfocam temas relevantes da Educação, que contribuem para a compreensão desses temas, na perspectiva da Psicologia da Educação. Esses estudos têm gerado publicações significativas, seja em periódicos nacionais e internacionais, seja em livros autorais ou coletâneas, com destacado reconhecimento da comunidade acadêmica nacional e internacional. A penetração dos estudos realizados acontece também no espaço dos serviços e extensão, com destaque para a atuação junto a escolas públicas periféricas e suas comunidades, nas quais são realizados trabalhos

de formação docente e outros, também de cunho educacional, como o projeto político-pedagógico da escola.

Assim, concretiza-se o impacto na sociedade da produção acadêmica e social do PED, reconhecida pelas seguidas avaliações dos órgãos responsáveis pela qualidade da pós-graduação brasileira, em especial a CAPES.

Esta coletânea é mais um testemunho dessa qualidade, por meio da apresentação de algumas das pesquisas realizadas no PED, por seus mestrandos e doutorandos, ou já mestres e doutores, e apresentadas por estes, ao lado de seus professores e orientadores.

Serão 13 capítulos, abordando diferentes temáticas.

Com o intuito de oferecer uma exposição dos capítulos mais articulada, subdividimos os treze capítulos em quatro eixos, quais sejam: **Processos e projetos para o desenvolvimento discente, Formação docente, Metodologias, Temas da escola e da comunidade escolar.**

PROCESSOS E PROJETOS PARA O DESENVOLVIMENTO DISCENTE

Constam deste eixo três capítulos que contribuem para a reflexão mais aprofundada sobre nossa realidade tão desigual, destacando-se para isto capítulos que versam sobre projetos e processos que têm como meta o desenvolvimento do aluno.

Um deles, de **Thais Antonia Pires Salla Trevisan** e **Antônio Carlos Caruso Ronca**. Neste capítulo, os autores se dedicam a apresentar aspectos extremamente intrigantes relativos à educação profissional técnica de nível médio. Para isto, partem da pesquisa de mestrado realizada por Thais, que teve como objetivo central compreender as razões pelas quais os jovens escolhem essa modalidade de ensino. Dado a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) ser uma proposta que se apresenta na literatura como bastante controversa, os autores fazem uma retomada de sua história em nosso país, articulada às condições educacionais,

políticas, sociais, sem dúvida constitutivas de tal realidade. A apresentação da pesquisa se revela uma grande contribuição metodológica, pela forma como foi conduzida, e teórica, dada as sínteses construídas sobre o tema em questão. Dentre elas destacamos: a presença das expectativas dos alunos em relação ao curso estarem apoiadas na garantia do emprego após a formação e a formação profissional como meio de ajudar a família.

No que se refere à pesquisa de **Rita de Cássia Mitleg Kulnig** e **Ana Mercês Bahia Bock**, destacamos a originalidade com que o tema da desigualdade é abordado, sendo que as autoras tomam como objeto de estudo publicações que versam sobre os processos e os modos de escolarização das crianças e dos jovens brasileiros pertencentes às camadas mais ricas da sociedade, acreditando que as significações dadas pelas elites à desigualdade informam sobre os limites e possibilidades das políticas sociais em uma dada sociedade. Para as autoras, em um país em que a desigualdade social é um problema central, analisar as características das experiências escolares vivenciadas por aqueles que terão um importante papel na elaboração das políticas públicas torna-se uma temática relevante para compreensão das peculiaridades do tema desigualdade.

Já **Bruna Borba Araujo Tchalekian** e **Mitsuko Aparecida Makino Antunes** nos chamam a atenção, por meio da pesquisa apresentada, para possibilidades, talvez não tão usuais, de desenvolvimento de projetos formativos-educacionais que se constituam em movimentos de resistência, luta e de transformação. No caso, a investigação teve como foco a história do desenvolvimento do projeto, montagem e apresentações de *Morte e Vida Severina*, a partir dos documentos consultados e entrevistas realizadas. A análise do processo em tela apresenta uma profunda reflexão sobre a função da universidade e a riqueza de um processo educativo como este, em que o momento histórico e o compromisso ético-político de estudantes e profissionais com a realidade brasileira são debatidos.

FORMAÇÃO DOCENTE

A formação de profissionais da educação é objeto de outros três capítulos deste livro.

O capítulo redigido por **Elisa Moreira Bonafé e Laurinda Ramalho de Almeida** estuda a formação continuada para docentes especialistas dos anos finais do Ensino Fundamental, a partir do recorte de uma pesquisa de doutorado, sob três perspectivas: a) das pesquisas de mestrado e doutorado realizadas entre os anos 2015 e 2019, b) de professores especialistas das escolas municipais da cidade de São Paulo e c) das formações oferecidas pela SME-SP aos docentes especialistas, durante o ano 2018. Com isso, pretendeu-se identificar as características comuns das formações mais reconhecidas pelos professores dos anos finais do Ensino Fundamental da SME-SP, mapear e categorizar os cursos e eventos de formação continuada promovidos pela SME para este mesmo público-alvo, no ano 2018 e fazer uma comparação entre as práticas formativas, as percepções dos professores sobre elas e as pesquisas acadêmicas, de modo que se tenha uma ampliação de olhares sobre a formação continuada docente, na cidade de São Paulo. O resultado obtido expressa a capacidade analítica das autoras que, ao buscarem fontes diferentes para explicar a questão colocada, alcançaram uma explicação mais totalizante, profunda e contributiva sobre o tema.

Sueli Terezinha Fernandes Lopes e Laurizete Ferragut Passos objetivam, em seu capítulo, analisar como se configura o início da docência no ensino superior de professores que atuam no curso de Biologia e identificar quais aspectos favorecem ou dificultam sua inserção profissional como formadores de professores. Foi utilizada a abordagem qualitativa, com dados coletados por meio da análise documental e de entrevistas com professores de universidades públicas e privadas. A análise dos dados indicou que as dificuldades estiveram relacionadas às condições de trabalho em algumas instituições e à ausência de formação pedagógica na

formação inicial, constatada também pela análise dos currículos dos cursos de Biologia. Foi apontada a falta de apoio e acompanhamento nessa fase inicial, mas os participantes enfatizaram a importância da troca de experiências entre seus pares, o que lhes possibilitou sentirem-se mais seguros em suas práticas e apoiados em suas descobertas. A experiência anterior como professor na escola básica contribuiu para uma inserção mais segura na docência do ensino superior. Nessa direção, o saber da experiência marca de forma positiva a atuação nesse início da docência no ensino superior.

Ainda na linha de formação, **Luciane Helena Mendes de Miranda** e **Vera Maria Nigro de Souza Placco** colocam no centro do debate a necessidade da construção de uma escola em que se valorize as relações inclusivas na sua radicalidade e, que tal proposta, enfrente o debate, bastante atual e ameaçador, da escola de conteúdos mínimos para a mera sobrevivência social, na qual se esvazia o papel do professor e do ensino. Para dar corpo e fundamento a estas discussões, apresentam uma pesquisa cujo objetivo foi investigar as necessidades formativas dos professores dos anos finais do ensino fundamental com relação às práticas pedagógicas voltadas para os alunos PAEE, e, com as informações coletadas, elaborar um programa de formação. Após o procedimento de análise, considerando o conjunto de dados obtidos, Luciana e Vera apresentam pontos essenciais de serem considerados em programas de formação, tanto inicial como continuada, tendo como destaque a premência de incluir-se a “*Diversidade*” como uma dimensão para os processos de formação docente, dado que tal dimensão explicita a necessidade de ampliação do olhar do professor para a pluralidade existente no universo das crianças e jovens da escola regular.

METODOLOGIAS

Um conjunto de capítulos tratam de diferentes abordagens metodológicas que podem auxiliar nos processos de pesquisa.

Assim, **Karen Ambra e Claudia Leme Ferreira Davis** apresentam importante contribuição para um tema recorrente na literatura, mas que ainda é pauta frequente e fonte de muitas dúvidas dos/das educadores/as, a brincadeira de faz de conta de crianças. O capítulo em tela apresenta uma pesquisa junto a crianças da Educação Infantil na faixa de 4 a 5 anos de idade sobre o brincar de faz de conta, sendo destacado desde o início a concepção de que o brincar é atividade privilegiada para a maximização do desenvolvimento infantil. Outro argumento enfatizado é a necessária desmistificação da noção de que o comportamento lúdico é natural. Esta discussão é feita à exaustão, de modo coerente com a compreensão de Humano defendida pela Psicologia Sócio-histórica, sendo que a categoria zona de desenvolvimento proximal toma força no processo analítico. O método consistiu na aplicação do ChIPPA junto a doze crianças de uma mesma turma, em uma escola da região centro-sul da cidade de São Paulo. Dada a riqueza e potência do instrumento, os dados produzidos e analisados apresentaram contribuições importantes, dentre elas o valor do próprio instrumento – ChIPPA –, evidenciando-se seu caráter orientador da elaboração de objetivos pedagógicos, por indicar os diferentes níveis de habilidades das crianças no brincar de faz de conta.

O capítulo de **Luiz Carlos Dias e Maria Regina Maluf** trata do desenvolvimento de esquemas narrativos e produção de textos em condições reais de ensino para o 5º ano do fundamental. O capítulo destaca a urgência de um ensino eficiente da linguagem escrita e enfatiza que a aprendizagem da leitura e da escrita é essencial para romper contextos de desigualdade e gestar sociedades marcadas pela democracia. A pesquisa relatada tem como foco a consciência metatextual. Para isto, apresenta uma profunda discussão teórica sobre metacognição e habilidades metalinguísticas, criando as condições para uma análise e discussão fundamentada, além de oferecer ao leitor uma síntese teórica essencial a compreensão do tema. A pesquisa se deu pela

aplicação de um projeto de alfabetização numa escola pública. Os autores destacam que a intervenção se realizou com o propósito “de ensino explícito e deliberado de um esquema narrativo (estrutura, organização e convenções linguísticas)”, que “não só potencializou o desempenho dos alunos em suas produções textuais, como também ajudou aqueles que não fizeram parte da amostra, mas participaram de todas as atividades”.

Ainda nesse eixo, **Carlos Alberto Daniel dos Santos e Melania Moroz** apresentam uma pesquisa, em que uma proposta de ensino de leitura e escrita foi aplicada a alunos de um curso de Educação de Jovens e Adultos, com história de fracasso escolar, enfatizando a importância e a necessidade de oferecer processos de escolarização a adultos analfabetos. A proposta consistiu em promover a leitura e a escrita em alunos de EJA, com base em relações de equivalência entre três conjuntos – palavras ditadas, figuras a elas correspondentes e palavras impressas. O estudo realizado envolveu as relações entre palavras ditadas, imagens e palavras impressas, além da leitura oral, avaliando-se ainda a reprodução da palavra impressa (cópia) e a construção da palavra ditada (ditado). Apesar de os resultados não serem generalizáveis, “considerando-se o conjunto de dados obtidos, pode-se afirmar que o procedimento de ensino, elaborado a partir do modelo de equivalência de estímulos, foi eficiente promovendo a melhoria da qualidade do ensino direcionado aos jovens e adultos que retornaram à escola”, mostrando as potencialidades da metodologia para a aprendizagem dos alunos e, portanto, para a sua permanência na escola.

Karine Rodrigues Ramos e Marli Elisa Dalmazo Afonso de André trazem, em seu capítulo, um duplo olhar: da abordagem metodológica e da formação de educadores, com “Pensar, refletir e transformar: marcas e contribuições de formação continuada na modalidade grupo de estudos”. A pesquisa teve como objetivo tornar visíveis as marcas e contribuições da participação de professores de educação infantil na modalidade de formação *grupo*

de estudos, marcas essas destacadas sob diferentes categorias: marcas pessoais, marcas cognitivas ou de aprendizagem e marcas reflexivas, que provocaram transformações significativas na atuação profissional das participantes. A análise dessas marcas se deu partir de depoimentos das participantes e de documentações pedagógicas produzidas no processo de estudo. Os resultados da pesquisa indicaram que a formação na modalidade *grupo de estudos* “favoreceu o pensar, o refletir e o transformar ações vividas na prática profissional das participantes”, além de sugerir que os professores de educação infantil, ao pensarem e dialogarem juntos sobre o cotidiano vivido na prática, “refletem sobre suas teorias, questionam certezas e pensam criticamente sobre novas teorias e abordagens que surgem nos documentos oficiais e no cenário educacional brasileiro”.

TEMAS DA ESCOLA E DA COMUNIDADE ESCOLAR

Tratando mais diretamente de assuntos relativos aos alunos, professores e outros profissionais da escola básica, há três capítulos.

Aline Eleuterio Matos, Angela Maris Murillo Araújo, Natasha Duek, Rita Isabel Alves Oliveira e Luciana Szymanski evidenciam a necessidade e possibilidade da construção de procedimentos marcados pela perspectiva participativa e dialógica, no caso, para a realização do Projeto Político-Pedagógico. Para isso, apresentam uma pesquisa realizada em três Instituições de Educação, situadas no território da Brasilândia, tendo como participantes: educandas/os; famílias; educadoras/res; supervisoras de ensino; funcionárias/os; representantes da comunidade; pesquisadoras/res. Coerentemente com a intencionalidade exposta, a pesquisa tem cunho interventivo, participante e dialógico e os principais procedimentos pautam-se nos encontros reflexivos, entrevistas reflexivas individuais e grupais. Como fundamento teórico, as autoras trazem o pensamento de Paulo Freire, assim como recorrem

à fenomenologia existencial de Heidegger e à Hermenêutica de Gadamer. Vale ainda destacar, como fazem as autoras, a força de um processo de duração de dois anos em que os participantes podem ser vistos como “donos” de cada linha do documento produzido (PPP).

Outro artigo trata de questões importantes para a escola: **Vanusa dos Reis Coêlho** e **Clarilza Prado de Sousa** tratam de TDAH: transtorno do déficit de atenção com hiperatividade, cujo diagnóstico tem trazido importantes e controversas discussões à escola e aos educadores. Já de início, identifica-se falta de consenso quanto ao diagnóstico, tratamento e origem do TDAH entre os diversos profissionais envolvidos (médicos, psicólogos, psicopedagogos, professores e etc.). As pesquisas documentais e bibliográficas indicam até mesmo a existência de projetos de lei que buscam atribuir ao professor a função de diagnosticar o TDAH. Os estudos realizados permitiram ainda identificar como a indústria farmacêutica faz uso de algumas práticas, direcionadas a professores, tendo como objetivo potencializar a venda de seus produtos. Tais práticas consistem na criação de cursos contendo informações sobre o TDAH, porém, vinculadas à divulgação dos medicamentos utilizados para o tratamento. Diante desse contexto, é urgente equacionar essa problemática no âmbito escolar e oferecer ao professor informações adequadas sobre o TDAH, evitando a medicalização de situações tidas como de dificuldades de aprendizagem. Evita-se, ainda, dessa forma, a representação que parece estar se sedimentando entre pais e professores de que o aluno “pega” o TDAH na escola, quando, na verdade, revela dificuldade com o aprender, com o método selecionado, com o tipo de disciplina requerido ou até com o amadurecimento esperado pela escola – dificuldades psicopedagógicas que não se solucionam com medicamentos.

Ana Paula Barbosa e **Wanda Maria Junqueira Aguiar** debruçam-se sobre o estudo do funcionário da educação, na escola básica, apresentando uma cuidadosa revisão de literatura a respeito de

pesquisas sobre este funcionário enquanto educador, dado que este tema é pouco abordado na esfera acadêmica e o mesmo é um importante membro da comunidade escolar, cuja presença e significado nem sempre é devidamente reconhecida e valorizada. Analisando-se as informações a partir do referencial teórico da Psicologia Sócio-Histórica e do Materialismo Histórico Dialético, em que o ser humano é compreendido como ser social, cultural e histórico, que se constitui a partir da relação dialética com a sociedade, conclui-se que o funcionário da educação, constituído na relação dialética com a escola, necessita, para sua profissionalização e reconhecimento como profissional da educação, de políticas públicas, planos de carreira e salário, políticas para sua inclusão nos espaços de gestão democrática, além da formação específica como educador. Neste estudo, foram considerados funcionários da educação os trabalhadores da escola básica que não são professores e gestores: equipe da cozinha, inspetores de alunos, equipe de conservação e limpeza, secretários e seguranças, dentre outros.

Os textos apresentados nesta coletânea trazem contribuições significativas para a área da Educação e da Psicologia da Educação, no âmbito das escolas públicas e particulares. Essas contribuições abrangem desde temas concernentes à formação de alunos, da Educação Básica ao Ensino Superior, como aqueles referentes à formação docente, às metodologias de pesquisa e a outros que envolvem trabalho com comunidades. Assim, essas contribuições serão importantes para profissionais da educação, seja no que se refere à compreensão de si e do seu trabalho, ao seu desenvolvimento profissional, à formação ou autoformação quanto a práticas escolares ou comunitárias de seu interesse.

Chama a atenção, neste conjunto de artigos, não só a gama de temas importantes e atuais, mas também sua profundidade e fundamentação teórico-prática, gama essa que também atinge a diversidade e importância dos atores sociais implicados: professores, alunos, pais, comunidades e funcionários da escola são os sujeitos das pesquisas realizadas por professores e alunos do PED.

Temos a convicção de que os relatos de pesquisa aqui apresentados podem não só suscitar o interesse de pesquisadores, mas também trazer importantes aportes teórico-práticos a professores e alunos do ensino superior brasileiro, assim como aos profissionais da Educação Básica.

As organizadoras.



PROCESSOS E PROJETOS
DE FORMAÇÃO DISCENTE



A ESCOLHA PELA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO

Thais Antonia Pires Salla Trevisan
Antonio Carlos Caruso Ronca

INTRODUÇÃO

Em sua essência, a Educação Profissional tem como referência o mundo do trabalho e sua constante interação com a ciência e a tecnologia, as quais são entendidas como construções sociais, histórico-culturais e políticas. O papel dessa interação é fundamental para situar essa modalidade de ensino na confluência de dois direitos sociais fundamentais do cidadão brasileiro, elencados na Constituição Federal, em seu art. 6º: o direito à Educação e ao Trabalho. Consagrados como preceitos constitucionais, educação e trabalho são retomados pela Lei Federal nº 9.394/1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no art. 2º, o qual define os princípios e fins da Educação Nacional:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996).

No sistema educacional brasileiro, a Educação Profissional é presente tanto no nível da educação básica – representada pela

Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) e pelos cursos de qualificação ou de formação inicial e continuada – como na educação superior, com os cursos de educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação.

Partindo do trabalho como princípio educativo, a Educação Profissional busca contribuir para a autonomia intelectual do cidadão por meio da orientação, formação e qualificação profissional. Constitui-se como um instrumento educacional de construção da cidadania em diálogo simultâneo com os mundos do trabalho e da educação.

Influenciada pela velocidade da inovação tecnológica, a qual transforma a natureza do trabalho, a EPTNM mostra capacidade plástica e se adapta às rápidas mudanças da sociedade. Exemplo dessas transformações é a valorização cada vez maior de profissões que não geram produtos industriais, como as desenvolvidas nos âmbitos da arte, da saúde, da comunicação, da educação e do lazer (CORDÃO, 2015).

A EPTNM acompanha a história da educação em nosso país. Na atualidade, é assunto polêmico que envolve rupturas políticas e reformas educacionais, acompanha discursos de salvação do desenvolvimento nacional e reflete marcas da desigualdade social do nosso país. Carrega ainda o estigma de um passado assistencialista que a classifica de forma pejorativa como uma formação de segunda categoria. Neste contexto, reproduz o dualismo presente em nossa sociedade, na qual às classes mais favorecidas são reservadas as vagas do ensino superior e o trabalho intelectual, enquanto às menos favorecidas são destinadas as vagas do ensino básico e profissionalizante e o trabalho braçal.

No compromisso com a oferta de uma EPTNM mais ampla e politécnica, o atual cenário requer uma compreensão para além do domínio operacional, com alvo na promoção humanística, científica e tecnológica do país, sendo necessário a compreensão da indissolúvel interação entre Educação e Trabalho. Em sua abordagem

contemporânea, a Educação Profissional exige a superação do simples domínio operacional de um determinado fazer e o desenvolvimento da consciência crítica que possibilite ao trabalhador a compreensão global do processo produtivo, com a apreensão do saber tecnológico, a valorização da cultura do trabalho e a mobilização dos valores necessários à tomada de decisões.

Além disso, em face da difícil conjuntura do Brasil, é urgente discutir os desafios e os rumos da EPTNM. Instabilidade política e desastrosos limites orçamentários impostos ao sistema educacional brasileiro impedem novos investimentos e afetam diretamente as metas 10 e 11 do Plano Nacional de Educação, que explicitam objetivos prioritários do país para Educação Profissional. Acrescidos a estes desafios, as reformas realizadas nos últimos anos em todo o sistema de educação brasileiro não respondem à superação das desigualdades sociais (BRASIL, 2014).

Reconhece-se, assim, a posição estratégica que a EPTNM ocupa nesse contexto e a importância de ampliarmos o olhar para esta modalidade de ensino. O trecho do Parecer CNE/CEB nº 5/2011, das Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, assim define o princípio educativo do trabalho:

A concepção do trabalho como princípio educativo é a base para a organização e o desenvolvimento curricular em seus objetivos, conteúdos e métodos. Considerar o trabalho como princípio educativo equivale a dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isto, dela se apropria e pode transformá-la. Equivale a dizer, ainda, que é sujeito de sua história e de sua realidade. Em síntese, o trabalho é a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social. O trabalho também se constitui como prática econômica porque garante a existência, produzindo riquezas e satisfazendo necessidades. Na base da construção de um projeto de formação está a compreensão do trabalho no seu duplo sentido, ontológico e histórico (BRASIL, 2011).

Na pesquisa que deu origem a este capítulo, *Razões e expectativas da escolha pela Educação Profissional Técnica de Nível Médio por jovens de 18 a 24 anos na área de Saúde e Bem-estar*, consideramos a importância crescente da EPTNM e buscamos acessar as razões pelas quais os jovens escolhem essa modalidade de ensino, quais suas perspectivas com relação ao curso e como a escolha profissional influencia seus projetos de vida (TREVISAN, 2017).

Constituído pelas suas interações sociais, ao mesmo tempo em que as constitui, o homem revela sua historicidade, suas ideologias e suas relações sociais na e pela atividade no mundo. Entendemos que é em uma relação dialética, com o social e com a história, que ele se constitui e torna-se, ao mesmo tempo, único, singular e histórico (VYGOTSKY, 2001). A fim de acessar a relação dessas interações com a escolha da EPTNM e da profissão, lançamos mão da entrevista semiestruturada como instrumento de pesquisa aplicado aos seguintes sujeitos, apresentados por seus pseudônimos:

Quadro 01 – Sujeitos participantes

Nome fictício	Idade (anos)	Curso	Período do curso	Possui bolsa de estudos?
Nô	20	Técnico em Podologia	Noturno	Sim, integral
Felipe	24	Técnico em Podologia	Noturno	Sim, integral
Rapha	20	Técnico em Estética	Vespertino	Sim, parcial
Manuela	19	Técnico em Estética	Noturno	Não
Sofia A.	23	Técnico em Massoterapia	Vespertino	Sim, integral
Rafaela	24	Técnico em Massoterapia	Vespertino	Sim, integral
Marília	19	Técnico em Enfermagem	Vespertino	Sim, integral
Sophia S.	19	Técnico em Enfermagem	Vespertino	Sim, integral

Para compreensão das informações obtidas, utilizamos a Análise de Conteúdo, metodologia que tem como ponto de partida a mensagem. Assentando-se em pressupostos que vão além da concepção formalista da linguagem, a Análise de Conteúdo, leva em consideração não apenas o conteúdo observável da fala, mas também o latente, a hermenêutica e toda a complexidade que acompanha a diferença que se estabelece entre significado e sentido:

O significado de um objeto pode ser absorvido, compreendido e generalizado a partir de suas características definidoras e pelo seu *corpus* de significação. Já o sentido implica a atribuição de um significado pessoal e objetivado que se concretiza na prática social e que se manifesta a partir das representações sociais, cognitivas, subjetivas, valorativas e emocionais, necessariamente contextualizadas (FRANCO, 2012, p. 13).

O início da análise se deu pela leitura flutuante, buscando estabelecer contato com os textos e se deixar invadir pelas impressões, representações, emoções e expectativas proporcionadas pela leitura dos documentos (FRANCO, 2012). Na continuidade, as entrevistas foram analisadas individualmente, de forma a identificar os aspectos do significado do discurso, explicitamente mencionados ou não, mas subjacentes à mensagem.

Tais aspectos possibilitaram a construção de subcategorias de análise que foram agrupadas a partir de suas características mais abrangentes. A identificação e o agrupamento dessas subcategorias resultaram na elaboração de categorias de análise, de forma não apriorística, as quais nos deram insumos para analisar os motivos da escolha e as expectativas nutridas em relação ao curso, e também nos permitiram acessar os desafios e as surpresas vividas pelos alunos durante a formação.

Quadro 02 – Construção das categorias de análise

CATEGORIAS DE ANÁLISE	1. RAZÕES PARA A ESCOLHA	2. SURPRESAS NO CAMINHO DE FORMAÇÃO	3. PROJETO DE FORMAÇÃO ESTÁ CONTIDO NO PROJETO DE VIDA
SUBCATEGORIAS DE ANÁLISE	1.1 A possibilidade de ajudar e cuidar 1.2 A valorização do trabalho na área de saúde e bem-estar 1.3 A Valorização da EPTNM 1.4 A influência da família na escolha pelo curso e pela profissão 1.5 As experiências de vida promovem uma aproximação do curso e/ou da profissão	2.1 Estudar nos transforma e nos surpreende 2.2 Aprender a Fazer 2.3 Desafios da EPTNM 2.4 O professor como exemplo	3.1 A garantia do emprego após a formação. 3.2 A trajetória e a continuidade dos estudos 3.3 Formar-se com objetivo de ajudar à família

Aproximamo-nos dos sujeitos pelas suas concepções de escola, família e de sociedade. As três categorias nos permitiram compreender os motivos da escolha e as perspectivas profissionais desses sujeitos pela educação profissional na área de saúde e bem-estar. A seguir, discutiremos sobre como as subcategorias se articulam e como representam as motivações para a escolha, as razões e os desafios para a permanência na EPTNM e as expectativas da escolha profissional.

RAZÕES PARA A ESCOLHA

A **possibilidade de ajudar e cuidar** é um dos motivos de aproximação com a área de saúde e bem-estar e fator de escolha pelos cursos nessa área. Somam-se a este motivo o entendimento da responsabilidade do ato de ajudar e a necessidade de empatia, nas relações estabelecidas entre o profissional da saúde e os sujeitos que necessitam de cuidados.

As relações de ajuda e cuidado nas profissões da saúde têm sido discutidas como relações de troca e reciprocidade, nas quais está imbricada uma confluência de ideias, valores, percepções, conhecimentos, energias e emoções, que privilegia a conexão com o outro. Ao mesmo tempo em que o ajudador auxilia o ajudado, ele também se torna de alguma forma ajudado (ROLDÃO, 2009). A interdependência que se estabelece nas relações de ajuda e cuidado destaca-se na fala de Rapha:

*Sim. Eu olho pros outros, mas eu também vejo o meu. O que eu teria que mudar? E acho que **eu também poderia ajudar as pessoas...** Por exemplo, o que eu estou estudando **não vai só ajudar os outros que eu quero ajudar, vai me ajudar também.** Então, eu acabo juntando os dois, o útil ao agradável. **Eu uso pra mim e pra eles também** (Rapha, grifos nossos).*

Envidar esforços transpessoais é passar do cuidado de si para o cuidado do outro. Destaca-se, nos depoimentos, uma proposta de resgate, de entendimento do cuidado de si para o cuidado do outro. Cuidar do outro remete, obrigatoriamente, ao cuidar de si, e nos obriga a refletir sobre o sentido que damos à vida e ao viver (SOUZA *et al.*, 2005). Tais características estão presentes na fala de Rafaela:

(...) Então, eu quis ir em busca de qualidade de vida. E eu vi que a Massoterapia trabalha muito nessa parte de qualidade de vida. Tanto pra mim quanto para o meu próximo (Rafaela, grifos nossos).

Há uma consciência dos sujeitos em relação ao cuidado e à ajuda como essenciais à profissão escolhida. Ajudar e cuidar seriam, então, representantes de uma dimensão na qual os alunos apreendem a existência do cuidado como algo próprio da profissão escolhida e como razão para a escolha desta.

Acrescida a essa razão, há um significado de **valorização do trabalho na área de saúde e bem-estar** que reflete a decisão de escolha da profissão. Há uma relação de admiração e de reconhecimento do profissional da saúde e uma autovalorização dos sujeitos entrevistados enquanto estudantes desta área.

*A área da saúde sempre foi uma área que me cativou. Eu acho que ajudar o ser humano é uma coisa fantástica, seja da forma que for, e na área da saúde é o que você consegue mais (Felipe, grifos nossos).
Não sei... (Risos). Ah, eu não consigo achar uma palavra. A área da saúde é a mais importante. Eu não consigo achar uma palavra que defina. A área da saúde, eu acho que é a mais importante (Marília, grifos nossos).*

A necessidade de trabalho precoce e o entendimento da formação técnica como uma possibilidade de profissionalização célere

são significados produzidos pelos discursos analisados na escolha pela Educação Profissional e há ainda a **valorização da EPTNM** por suas características de proximidade com a realidade cotidiana da profissão e a possibilidade de “aprender fazendo”, questões que serão abordadas nas discussões da categoria *Surpresas no caminho de formação*. Além dessas, há outras características, como um entendimento que a profissão técnica em saúde possibilita uma aproximação maior do sujeito que é cuidado, sendo, portanto, mais humana.

*[...] Porque eu até passei em duas **faculdades**, eu passei em duas federais, quando eu saí do Ensino Médio. [...] Eu passei em química na UFSCAR e em Farmácia na UNIFAL. Só que eu não fui, pelo simples fato de eu não ter o contato com as pessoas, nessas duas áreas de emprego. [...] E eu gosto desse contato com o público. E eu não fui e não me arrependo* (Manuela, grifos nossos).

Nos discursos dos sujeitos, deve-se ressaltar que a valorização pelo ensino técnico passa por uma infalibilidade de inserção na vida profissional. Há um componente de certeza na garantia do emprego no mercado de trabalho, quando da realização do curso técnico. Mais ainda, há um entendimento de que a entrada no mercado de trabalho é mais assertiva, ao final dessa modalidade de ensino, do que seria ao final da graduação.

Eu acho que é bom, eu acho que não vai ser difícil eu conseguir um emprego. Porque tem muito hospital e muito lugar assim, que precisam de um Técnico em Enfermagem, então eu acho que tem muitas opções, muitas opções de trabalho (Sophia S., grifos nossos).

Além disso, as possibilidades de estudo em período noturno e de conciliação de estudos e trabalho remunerado satisfazem as necessidades pessoais e familiares de alguns alunos. Cursar o ensino técnico é uma alternativa para as frustrações profissionais que

surgem a partir da inflexibilidade social que determina ao sujeito sua escolha por determinados cursos ou profissões. À Educação Profissional é atribuída a responsabilidade de servir como um meio para a conquista profissional, seja a partir de sua própria conclusão, ou como recurso financeiro para o enfrentamento de novas possibilidades de formação.

Acrescida a estas razões, a influência da família aparece como importante elemento de decisão na escolha pelo curso e pela profissão. Construída pelos discursos, relações e tradição, a família tem função socializadora e educativa (SZYMANSKI, 2000). Entende-se, então, como as trajetórias escolares e profissionais nesse lócus podem ser representativas e cheias de significados para os alunos entrevistados. Sendo o projeto de vida individual, muitas vezes, construído em família, esse passa não apenas a ser influenciado pelas expectativas de pais e familiares, como também se torna um projeto de ordem familiar. Realizá-lo então passa a ser uma oportunidade de responder à família por sua dedicação e lealdade. Como se pudesse demonstrar gratidão a seus pais, Marília e Sophia S. recorrem ao devir da profissão:

*(...) Ajudando a minha família bastante. Eu acho que já vou ter construído uma casa pra eles. (fala de quem?) Pagar a minha faculdade, ter um emprego bom, casar, ter uma casa boa, **ajudar os meus pais. Ajudar a minha família...** E os bichinhos também (Marília, grifos nossos). E eles já fizeram muito por mim, e ainda fazem até hoje. **Então eu penso muito no futuro deles e da minha filha** (Sophia S., grifos nossos).*

Percebe-se, durante a análise das entrevistas, que as razões para a escolha da profissão estão envolvidas por momentos marcantes na vida dos alunos entrevistados. Há um encontro com a profissão a partir de **experiências de vida**, que passam por trajetórias de autoconhecimento, cuidado e curiosidade. A constituição dessa subcategoria é marcante em seu significado, pois vem carregada de

recordações emocionadas dos alunos entrevistados, como pode-se perceber nas falas de Nô e de Sophia S:

Foi assim, é mais ou menos triste, mais ou menos feliz, não sei. Eu tinha uma irmã, que tinha leucemia e ela tinha uma úlcera numa parte do pé, no tornozelo dela. [...] Quando ela morreu, ela tinha dezoito pra dezenove anos. Aí, eu comecei a me interessar, né? Eu falei: nossa, a Carina limpa o pé dela sozinha. Tipo, não tem nenhum médico que possa fazer isso pra ela, além do enfermeiro, né? Eu queria saber se existia um médico, um profissional pro pé (Nô, grifos nossos).

Na verdade, antes eu não sabia ainda o que eu queria fazer. Aí, quando eu fiquei grávida (eu fiquei grávida supernova, né, com quinze anos) e as enfermeiras lá no hospital me tratavam super bem. Quando ganhei (referindo-se à filha), elas pareciam até psicólogas, ficavam lá comigo, conversavam comigo, a técnica, a enfermeira. Aí eu falei: “Ah! Quero fazer isto aí!” (Sophia S., grifos nossos).

É tocante que as experiências vividas pelos sujeitos lhes permitam refletir sobre suas ações no mundo, a ponto de impactar em suas escolhas profissionais e em seus projetos de vida futuros. É notável que as falas destacam episódios veementes vividos pelos alunos e que lhes revelam alguma necessidade perante a vida. Entendidas como essenciais nos processos de escolha, as necessidades que emergem das mais variadas relações sociais vão se modificando frente à nossa ação no mundo (AGUIAR; OZELLA, 2006).

As situações relatadas pelas alunas revelaram necessidades que foram configuradas em relações familiares e em relações de trabalho. Na busca de apreensão das razões para a escolha profissional, encontram os motivos para a escolha da EPTNM, que se reconfiguram em todo o seu desenvolvimento.

SURPRESAS NO CAMINHO DE FORMAÇÃO

As experiências proporcionadas pela EPTNM foram além das próprias expectativas dos sujeitos ao escolherem ou iniciarem a formação. Os alunos perceberam e se surpreenderam com suas próprias transformações, creditadas aos estudos, ao aprender, ao praticar. A admiração em relação àquilo que aprenderam e à forma como o fizeram ao longo do curso aparece diversas vezes nas falas das entrevistadas:

[...] E na hora que você acaba conhecendo, você se surpreende! [...]. Muito. Surpreendido demais. Era uma coisa que eu não esperava. Eu não esperava nem ter a parte teórica [...]. Fui totalmente surpreendido pelas matérias e por tudo (Felipe, grifos nossos).

Entendemos, pelos relatos de suas histórias e experiências, que as vivências escolares dos sujeitos entrevistados foram variadas: ora se aproximavam de uma concepção mais dicotômica e tradicional de ensino/aprendizagem, na qual o professor, detentor do conhecimento, o transferia para os alunos; ora se aproximavam de uma concepção mais dialética do processo de ensino aprendizagem. Segundo Rios (2010, p. 52), nesta última concepção, o professor assume um exercício de mediação, no qual considera os saberes já constituídos dos alunos e os articula a novos saberes e práticas. Essa “forma de estudar” e essa atitude mediadora do professor parecem surpreender e admirar Felipe:

[...] Todas aquelas matérias na prática com cada professor e a maneira com que foi passada com os alunos todas as matérias que tinham na grade, foi muito didático, foi muito bacana. Não foi uma coisa imposta, você aprender. Foi uma coisa [...] vem comigo, vamos que eu te ajudo. Nesse sentido, os professores... Coisas que a gente não imagina (Felipe, grifos nossos).

Considerando que as surpresas do estudar originam-se no próprio processo de ensino-aprendizagem vivido pelos sujeitos, em seus caminhos de formação profissional, avançaremos na discussão sobre o significado da transformação no processo de constituição de suas identidades. Entendemos que as escolhas pela profissão e pelo curso estão imbricadas em constituições históricas e culturais, portanto em características múltiplas de suas identidades.

Em processo de formação na EPTNM, os sujeitos se revelam em plena dinâmica de transformação de sua identidade, constituindo-se como os profissionais que desejam ser. Ao escolher pelo curso, já projetam um objetivo futuro, o de constituição de sua identidade também a partir de uma profissão. No caso deste trabalho, os objetivos de “ser enfermeiro”, de “ser esteticista”, de “ser massoterapeuta” ou de “ser podólogo”, se constroem pelo caminho da formação e da transformação do aluno em profissional.

Uma fala que marca a consciência da transformação na construção da identidade profissional é proferida por Nô: *“Quando eu entrei, eu era outra pessoa”* (grifos nossos). Ao escolher suas profissões e realizar os cursos de formação correspondentes, os sujeitos se colocam, simultaneamente, como personagens e como narradores de suas próprias histórias de formação e/ou profissionalização.

Eles também são surpreendidos pela possibilidade de **aprender fazendo**, a partir de uma postura mais autônoma e mais próxima da realidade profissional, sendo a referência à práxis comum em suas falas.

Na EPTNM, assim como o próprio nome indica, há uma centralidade no desenvolvimento do ensino de técnicas, possuem *status* epistêmico próprio, cuja origem é a própria ação, e não um pensar que a precede. Portanto, como um tipo particular de conhecimento, a técnica não pode ser reduzida à prática. Ajuda-nos Barato (2006), ao afirmar que:

1. Teoria e prática são categorias inadequadas para explicar a natureza do saber humano; 2. Para melhor entender a aprendizagem humana, é preciso contar com uma taxonomia do conhecimento que não reduza os conteúdos do saber àquilo que normalmente chamamos de teoria; 3. Saber fazer, ou, melhor ainda, fazer-saber, é uma dimensão epistêmica, com *status* próprio e não se funda numa suposta teoria; 4. As dinâmicas do fazer-saber mostram um estruturar de conhecimentos cuja natureza requer, em termos de aprendizagem, enfoques ou estratégias específicas (BARATO, 2006, p. 15).

Nô, ao referir-se ao uso de instrumentos, aplicados na transformação de uma realidade, refere-se ao conhecimento técnico, que a engaja em um saber-fazer admirável e surpreendente:

[...]. Eu não sabia que tinha um instrumento específico pra usar. Depois que eu vi aqueles bisturis lindos fazer milagres... nossa! Me apaixonei.[...] Que eu aprendi na prática? [...] O principal. Não pode tirar a cutícula, porque ela é a proteção das nossas unhas, né? Eu aprendi também a cuidar mais do pé diabético, apesar que tem que fazer um curso de especialização, né? Nossa, gente, eu aprendi tanta coisa no curso (Nô, grifos nossos).

Na fala acima, podemos acompanhar em exemplo da prática reflexiva proposta por Schön (2009). O autor, que defende “o ensino prático reflexivo como um elemento-chave da educação profissional” (2009, p. 25), também propõe uma nova abordagem epistemológica do saber técnico a partir da reflexão-na-ação, da reflexão-sobre-a-ação e da reflexão sobre a reflexão-na-ação. Nesta última possibilidade de prática reflexiva, o sujeito realiza uma análise, a posteriori, sobre a sua própria ação, e, a partir daí, recorre a instrumentos objetivos e subjetivos que possam aprimorá-la, ou transformá-la. SENAC (2015) nos auxilia a compreender como o modelo reflexivo proposto por Schön contribui para o conhecimento de técnicas:

Em outras palavras, significa que a prática pedagógica, sustentada pela tríade ação-reflexão-ação, deve trazer à materialização, a todo tempo, um fazer profissional observável, potencialmente criativo. Para tanto, é necessário que se articulem conhecimentos, habilidades, atitudes e valores de forma a permitir o seu desenvolvimento contínuo (SENAC, 2015).

A atuação profissional dos docentes também representa um motivo de surpresa e admiração para os sujeitos, os quais atribuem aos professores um papel que complementa o da ação pedagógica: o papel de exemplo profissional.

[...] Ela ensinou muito pra gente. Por exemplo, como tratar o paciente, saber da higiene, do seu local de trabalho, o que você pode falar, o que você não pode falar. É muito bom, gente! (Nô, grifos nossos).

Ronca (2007, p. 54) dedicou-se à reflexão sobre o papel do professor na constituição da identidade do aluno. Para a autora, entender a “complexa relação mestre-educando” passa, obrigatoriamente, pela reflexão crítica do processo de ensino-aprendizagem como um processo de construção dialética do conhecimento. O aluno entende as experiências profissionais do professor como exemplos e, mediado pela ação do docente, a projeta em uma ação futura. Nesse sentido, recorreremos à fala de Felipe:

Eu tomo ela como exemplo de modo geral pra vida, as coisas que ela vivenciou no hospital, nos plantões que ela tinha e passa pra gente na sala. Foge da nossa área, mas não quer dizer que não existam coisas similares, que nós vamos passar (Felipe, grifos nossos).

Há características da ação profissional dos docentes que são entendidas como importantes pelos alunos e que são constituintes da identidade dos sujeitos como futuros profissionais da área.

Ainda segundo Ronca (2007, p. 127), “os verdadeiros mestres são aqueles que instigam a curiosidade de seus discípulos e os impulsionam a caminhar na direção da construção de sua autonomia, de sua autoria pelo uso da criatividade” Parece haver um entendimento dessa superação da imitação na construção da autonomia:

Não é simplesmente você copiar o que está sendo feito. Tem um porquê daquilo. E aqui é lindo você copiar um professor fazendo na prática, mas, e fora daqui? Você não vai ter como copiar. Você é o professor (Felipe, grifos nossos).

Para Felipe, a imitação é um recurso para seu aprendizado, mas que deverá ser internalizado por ele, a partir dos exemplos de seus professores. A atuação do docente como exemplo confere autoria à ação do aluno. A admiração pelo docente surpreende aos próprios sujeitos em suas falas. Para finalizar essa subcategoria, recorre-se novamente a Ronca (2007, p. 24) que utiliza a expressão *ad-miração* para revelar seu sentimento por seus docentes, na qual o sufixo *ad* significa em direção a, aproximação:

Nunca os considere apenas como sujeitos **ad-miráveis**, porque se assim o fosse, por um lado, eu os transformaria em seres a serem copiados e, por outro, dada a impossibilidade da cópia fiel, em modelos inatingíveis. Além disso, eu teria sobre eles apenas a uma opinião superficial, ao passo que, se eu os vejo como pessoas que **ad-miro**, isso implica adentrar cada vez mais nos pontos de cada um, ou seja, penetrar neles como sujeitos, percebê-los e, apercebendo-os, atingir sua inteligibilidade e como consequência estabelecer a comunicabilidade com eles (grifos da autora).

Sentimento semelhante também é experimentado por Felipe, ao expressar sua *ad-miração* pela professora:

*É uma professora, um exemplo, uma mãezona pra sala. Ela é uma das que fala: vem comigo que eu te ajudo. Em todos os aspectos. Ela é uma pessoa que você não quer só como professora... Não por nenhum interesse, mas você quer como amiga, porque realmente **ela não se limita a te ensinar**. Se você tem alguma dúvida, no final de semana, por exemplo... Olha, se você quiser, vem no meu consultório e eu te explico. Eu acho que isso é bacana, **eu acho que isso não é fácil de se encontrar** (Felipe, grifos nossos).*

Além das gratas surpresas com relação ao curso, como a admiração dos alunos pelos seus professores, uma perspectiva mais desafiadora também surpreende os sujeitos no seu caminho de formação. São **desafios da EPTNM** que influenciam diretamente a realização do curso e o processo de ensino-aprendizagem e que, infelizmente, podem comprometer o projeto em curso.

A sobrecarga de uma rotina de trabalho e estudos concomitantes são grandes desafios enfrentados pelos alunos ao longo da EPTNM. Reflexos do cotidiano dos jovens sobressaíram-se nos discursos, falas sobre superações diárias, relativas à mobilidade urbana, organização familiar e condições financeiras. Ser contemplado com a bolsa de estudos pode determinar a possibilidade de estudar em alguns casos, como referem Rafaela e Felipe:

[...] Que eu fiz a inscrição, que eu consegui a bolsa aqui pelo Senac. Foi um incentivo maior ainda. Porque eu estou desempregada no momento. [...] Eu tive essa oportunidade de ter a bolsa, 100%. Aí eu falei: eu vou arriscar! (Rafaela). Eu ganhei bolsa, eu sou bolsista. Se eu não fosse bolsista, esse curso teria parado. Eu não teria condição de pagar mesmo (Felipe).

Os discursos dos sujeitos revelaram que a organização familiar é também um determinante para a continuidade nos estudos, como na fala de Sophia S. que sem o apoio dos pais e da avó não conseguiria conciliar o curso e a maternidade:

Sim! Correria... Quando minha mãe vai trabalhar, tenho que arrumar minha filha, deixar ela com a minha vó, na casa da minha vó, e vir para o curso. Aí tenho de vir para o curso e estudar, é corrido (Sophia S.).

Embora desafiadora, a EPTNM traz em si uma importante missão: formar para o trabalho, tendo nele um princípio formativo. Uma expectativa importante com relação a essa formação reside principalmente no ingresso no mundo do trabalho e nas suas características de empregabilidade, muito embora não se limitem a ela. As projeções dos sujeitos vão além do formar-se para ter um trabalho ou emprego. Reunidas, essas projeções nos permitiram a construção da terceira categoria, na qual o projeto de formação situa-se entre vários projetos de um sonho de vida maior.

PROJETO DE FORMAÇÃO ESTÁ CONTIDO NO PROJETO DE VIDA

A oferta de trabalho e emprego depende da forma como se estrutura o mercado de trabalho e os meios de produção, além de políticas regulatórias em relação à economia e ao mercado de trabalho. A realização de um curso na EPTNM não garante o emprego ao seu final. Contudo, é percebido nos discursos dos alunos que a formação técnica favorece a entrada no mercado de trabalho:

*Eu estou assim, querendo já **terminar pra poder começar, né, já a trabalhar na área. Assim, se eu puder, né? Se eu conseguir (Risos) (Nô, grifos nossos).***

*Então, pra mim é muito melhor eu **estar aprendendo, fazendo, porque eu vou sair de lá pronta pra exercer aquilo do que eu ficar estudando quatro, cinco, seis anos, pra depois começar a tentar a experiência (Rapha, grifos nossos).***

Conciliação entre a rotina de trabalho e estudos é tida como uma superação pelos sujeitos e reflete uma expectativa nutrida com relação ao curso. A EPTNM é valorizada por sua duração que “encurta” o período de formação e o início no mercado de traba-

lho, principalmente quando comparado à formação na educação superior.

A continuidade dos estudos também aparece como constituinte de um projeto de vida na fala dos alunos. Essa intenção em dar progressão à trajetória de formação acontece por motivos que vão da satisfação inerente do processo de ensino-aprendizagem à necessidade de acompanhar as constantes mudanças do mundo do trabalho. Sinaliza a constituição de uma característica de autonomia na qual os sujeitos começam a traçar, por si, seus itinerários de formação.

[...] Mas, eu quero procurar pra me especializar em algumas áreas. Especialização em pé diabético. Tudo em volta da Podologia. E se um dia eu voltasse a fazer Fisioterapia, seria pra Podologia também. Não mais com o intuito que eu tinha antes (Felipe, grifos nossos).

A construção de um itinerário formativo também fica evidente na fala de Nô: *Eu fiz Administração pensando na Podologia já, entendeu? Porque eu sabia que eu ia usar aqui.* (grifos nossos).

Rapha valoriza a graduação, mas refere que a faria somente em função da sua formação no curso Técnico em Estética:

Talvez, se, depois que eu sair daqui, se eu for pesquisar algum curso que seja muito do meu interesse e pra eu fazer ele, eu preciso fazer uma graduação, aí eu vou atrás da graduação, entendeu? (Rapha, grifos nossos).

As expectativas de continuidade de estudos na graduação são reafirmadas, inclusive, a partir de uma sustentabilidade econômica advinda da formação na EPTNM. Todavia, tanto na Educação Básica, como na Educação Superior, a expressão de autonomia e de perspectiva de construção de um projeto de vida do qual depende a formação profissional estão presentes nos discursos emocionados dos sujeitos:

Eu tenho assim uma rota que eu gostaria de seguir. Daqui cinco anos, eu gostaria de estar estudando Naturologia lá em Florianópolis e ter algum estúdio, alguma coisa pra fazer atendimentos. Eu gostaria de estar fazendo parcerias, esses projetos que são mais a longo prazo que é da comunidade, ecológica, terapêutica, educacional, pedagógica [...] (Sofia A., grifos nossos).

Ajudar a família após a formação é uma expressão marcante nos discursos. Essa relação entre razão e expectativa permite-nos discorrer sobre a ação de ajudar à família como uma razão e uma expectativa na escolha do curso técnico e da profissão na área de Saúde e Bem-estar. Constitui-se uma razão e um fim em si, e revela uma consciência de ação social, evidenciada pela importância dada às relações recíprocas de ajuda e cuidado no âmbito familiar. Além disso, há uma expectativa de que a profissão possa garantir recursos financeiros que permitam realizar os sonhos da família, ou de realizar os sonhos que os sujeitos desejam para sua família:

Eu quero ajudar os meus pais, pagar minha faculdade, casar, né? Eu nunca pensei... Ajudando a minha família bastante. Eu acho que já vou ter construído uma casa pra eles (Marília, grifos nossos).

Formar-se tem um caráter de validação de um projeto familiar, a conclusão do curso está envolta em gratidão pelo apoio recebido durante a realização do curso:

Se fosse por mim, eu queria terminar. Uma coisa por mim, porque é legal começar uma coisa e terminar, pelos meus pais, minha família que me apoiou muito, porque foi muito difícil e eu sentia como uma forma de agradecer eles (Sofia A., grifos nossos).

As expectativas da formação na EPTNM revelam a trajetória de formação como constituinte de um projeto de vida. Se é a condição

histórica do homem que lhe permite projetar o devir, a trajetória de formação desses sujeitos enquanto parte dessa condição histórica tem função deveras importante na concretização de seus sonhos e de seus projetos de vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Escolhas profissionais são marcos da constituição da identidade profissional. Podem determinar a inserção dos jovens no mundo do trabalho e estão incorporadas a um projeto de vida que prevê a possibilidade de mobilidade e ascensão social. Associada a isso, a compreensão de que os processos de escolha profissional se dão em interações sócio-histórico-culturais é necessária, para que possamos conceber a escolha profissional como uma construção que se dá na e pela atividade dos sujeitos no mundo. Assim, necessitamos ampliar a compreensão das interações sócio-histórico-culturais pelas quais se dão os processos de escolha profissional passando, inclusive, pela escuta daqueles que pretendem se profissionalizar. A partir das análises realizadas com base no discurso dos sujeitos, podemos dizer que os motivos para essa escolha se constituíram como uma síntese de determinantes que passaram pela família, pelas experiências de vida, pela valorização da EPTNM, pela valorização do trabalho na área de Saúde e Bem-estar e pela sua inerente característica do cuidar. As expectativas em relação ao curso, por sua vez, estavam apoiadas na garantia do emprego após a formação, na trajetória de estudos, e na formação profissional como meio de ajudar à família. A decisão pela formação profissional de nível médio foi mediada por fatores de empregabilidade imediata ou de forma rápida, após a conclusão do curso. Também a possibilidade de conciliação dos estudos na formação técnica com a jornada de trabalho foi atribuída pelos sujeitos, como uma razão pela escolha da EPTNM.

Entretanto, há outros condicionantes da escolha profissional tão ou mais importantes que devem ser consideramos em todo

processo ensino-aprendizagem e nas constituições identitárias profissionais dos sujeitos. Como exemplo, destacamos a referência do professor como profissional, ressaltada nas falas dos sujeitos e a centralidade da EPTNM na composição do itinerário formativo desses.

É visto que, ao alcançarmos a categoria final, *Projeto de formação está contido no projeto de vida*, voltamos à categoria inicial, *Razões para escolha*, especificamente por entendermos que a expectativa de se formar para ajudar a família nos remete novamente ao cuidado. Entendendo as relações de ajuda e cuidado como pontos de partida e de chegada de nossa análise, passamos a refletir sobre as relações que se estabelecem então, entre cuidado e educação. Boff (2004, p. 39), sobre a condição ontológica do cuidado, nos ajuda nessa reflexão uma vez que “*Não temos cuidado, somos cuidado*”.

Além da presença marcante do cuidado nas falas desse estudo, não podemos desconsiderar a situação mundial atual, marcada pela pandemia causada pela COVID-19. Ressalta-se aqui a emergente necessidade de atentarmos para a importância do cuidado em saúde e sua intrínseca relação com a educação na formação de profissionais da área da saúde nas ações de proteção de toda sociedade.

Compreender a escola como locus de escuta e de desenvolvimento, não apenas para os estudantes da área de Saúde e Bem-estar, mas para todas as áreas de formação profissional, nos auxilia na superação das dicotomias do sistema de ensino brasileiro, permitindo interação entre os saberes necessários à formação de profissionais técnicos, cuidadosos, zelosos e responsáveis. Se, assim como defende Freire (1987), é no diálogo consigo mesmo e com o mundo que o sujeito se constitui, é a partir da escuta, como prática do cuidado, que constituiremos sentidos para as razões e expectativas da escolha da EPTNM, para além dos projetos de formação profissional, entendendo-os como constituintes de projetos de vida.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia ciência e profissão**. Brasília, v. 26, n. 2, 2006.
- BARATO, J. N. **Educação Profissional: saberes do ócio ou saberes do trabalho?** São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2003.
- BOFF, L. **Saber Cuidar**. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.
- BRASIL. Lei nº 13.005/2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União – Brasília, 25 jun. 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 26 ago. 2020.
- BRASIL. Lei nº 9.394/1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União – Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 06 nov. 2016.
- BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 5/2011. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União – Brasília, 05 maio 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb016_99.pdf. Acesso em: 18 maio 2015.
- CORDÃO, F. A. **Educação, trabalho e desenvolvimento sustentável**. Cultura, ciência, tecnologia, saúde e meio ambiente: A educação Profissional como uma das dimensões do direito à profissionalização. In: RONCA, A. C. C.; ALVES, L. R. (org.). O Plano Nacional de Educação e o Sistema Nacional de Educação: educar para a equidade. São Paulo: Fundação Santillana, 2015, cap. 2, p. 57-73.
- FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2012.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- RIOS, T. A. **Compreender e ensinar: Por uma docência da melhor qualidade**. São Paulo: Cortez Editora, 2010.
- ROLDÃO, F. D. Relações de ajuda e cuidado: um diálogo entre psicologia e teologia. In: SANCHES, M. A. (org.). **Congresso de Teologia da PUC-PR, 2009**, Curitiba. Anais eletrônicos. Curitiba: Champagnat, 2009. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/congressoteologia/2009>. Acesso em: 17 maio 2017.
- RONCA, V. de F. C. **Docência e Ad-miração: da imitação à autonomia**. São Paulo: Edesplan, 2007.

SENAC – SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL (Departamento Nacional). **Competências: coleção de documentos técnicos do Modelo Pedagógico Senac**. Rio de Janeiro: 2015a. 34 p. Disponível em: http://www.extranet.senac.br/modelopedagogicosenac/arquivos/DT_2_Competencias.pdf. Acesso em: 15 jul. 2017.

SOUZA, M. L. *et al.* O cuidado em Enfermagem: uma aproximação teórica. **Texto & Contexto Enfermagem**, Florianópolis v. 2, n. 14, p. 266-270, abr./jun. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tce/v14n2/a15v14n2>. Acesso em 25 maio 2017.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: Um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Penso Editora, 2009.

SZYMANSKI, H. A família como um *locus* educacional: perspectivas para um trabalho Psicoeducacional. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília v. 81, n. 197, p. 14-25 jan./abr. 2000. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/948>. Acesso em: 25 maio 2017.

TREVISAN, T. A. P. S. **Razões e expectativas da escolha pela Educação Profissional Técnica de Nível Médio por jovens de 18 a 24 anos na área de Saúde e Bem-estar**. 2017. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2017.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.



O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DAS ELITES BRASILEIRAS¹

Rita de Cássia Mitleg Kulnig
Ana Mercês Bahia Bock

INTRODUÇÃO

Apesar de expresso na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394, de 20/12/1996) que o ensino no Brasil deve ser ministrado com base nos princípios da igualdade de condições tanto ao acesso quanto à permanência da criança e do jovem no sistema de ensino, bem como deve-se garantir o padrão de qualidade da educação ofertada, o Brasil ainda apresenta um quadro de desigualdades quando se trata da oferta educacional tanto para as crianças quanto para os jovens. Se consultarmos relatórios de monitoramento das metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação (PNE – Lei nº 13.005, de 26/06/2014), constataremos que ainda há muitos desafios a serem enfrentados.

Um exemplo desses desafios é a Meta 3 do referido plano, que definiu, até o ano de 2016, a universalização do atendimento ao Ensino Médio para a população de 15 a 17 anos, etapa da Educação Básica que passou a ser considerada não apenas como um direito fundamental do jovem, mas obrigatória a partir da aprovação da

¹ Os dados apresentados neste texto fazem parte dos relatórios de pesquisa, disponíveis em <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/15967> e <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/22189>, elaborados por ocasião da realização do mestrado e do doutorado de uma das autoras, no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob a orientação, respectivamente, dos Professores Doutores Antônio Carlos Caruso Ronca e Ana Mercês Bahia Bock.

Emenda Constitucional nº 59, de 11/11/2009. No entanto, segundo dados da PNAD Contínua (IBGE, 2019), apenas 71,4% dos jovens dessa faixa etária estavam frequentando o ensino médio ou haviam concluído esse nível de ensino no ano de 2019, sendo que, entre os jovens brancos, a frequência escolar líquida nesse segmento foi de 79,6%, enquanto a frequência dos jovens pretos ou pardos foi de 66,7%.

Essa mesma PNAD aponta que a taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais, que foi de 18%, continuou apresentando uma grande disparidade quando comparada entre as populações branca e preta ou parda. Enquanto a primeira apresentou uma taxa de 3,6% de analfabetos, a segunda apresentou uma taxa de 8,9%. Esses dados apontam para o não cumprimento de outra meta estabelecida no PNE, a Meta 9, que estabelecia, para o ano de 2015, atingir um percentual de 93,5% de alfabetizados nessa faixa etária, e a erradicação do analfabetismo absoluto até 2024.

Esses exemplos, e muitos outros que poderiam ser citados, reforçam a tese de que as desigualdades no campo educacional são uma das facetas da desigualdade social que tanto sociólogos quanto economistas concordam ser uma questão central em nosso país, devendo seu combate “[...] ser prioridade na agenda das políticas públicas e sociais” (SCALON, 2012, p. 11). Uma prioridade expressa na Constituição de 1988, em seu Artigo 3º, Inciso III, em que a redução da desigualdade social é apontada como um dos objetivos fundamentais do Estado.

Importante ressaltar que, quando falamos de desigualdade social, estamos falando, entre outras coisas, de um padrão da justiça distributiva que é explicitada no campo das políticas públicas, uma vez que, como explica Reis (2004), é nesse campo que a sociedade evidencia seu entendimento de igualdade, pois, ao definir uma política social, é necessário explicitar uma igualdade em relação a quê.

Importante ressaltar, também, como observa Medeiros (2003), que as elites, em nossa sociedade têm papel central nas escolhas das políticas públicas por ocuparem posições estratégicas e controlarem recursos. Ao pontuar a influência mútua entre riqueza e poder, Medeiros (2003) destaca a coincidência entre elites econômicas, políticas e sociais na sociedade brasileira e conclui que

Se as elites econômicas são também elites políticas e sociais, seu poder não se limita a gerenciar a própria riqueza de acordo com seus interesses particulares e de grupo, tal poder estende-se também ao gerenciamento da riqueza de terceiros, inclusive os fundos públicos (MEDEIROS, 2003).

Essa influência mútua de riqueza e poder também é evidenciada em um dos relatórios divulgado pela Oxfam do Brasil (OXFAM, 2017, p. 70), quando este aponta que, em 2014, quase metade dos deputados da Câmara Federal tinham “[...] um patrimônio superior a R\$ 1 milhão, valor 17 vezes maior que a média de patrimônio *per capita* no Brasil”. Nesse contexto, é importante questionarmos o significado que as elites constituem sobre igualdade; como elas a justificam; que padrão de distribuição consideram justo ou aceitável.

Esses questionamentos, segundo Reis (2004), são importantes de serem respondidos, pois as significações dadas pelas elites a essas questões “[...] informam sobre os limites e possibilidades da política social em uma dada sociedade” (REIS, 2004, p. 43). Desta forma, concordamos com Medeiros (2003) e Reis (2004) que entender como as elites reagem, suas ações, ou mesmo suas inações, analisar as características desses indivíduos que integram as camadas mais ricas da sociedade, saber em que medida seus interesses se chocam com as necessidades das outras camadas da população brasileira, são fatores importantes, quando pretendemos compreender a dinâmica das desigualdades sociais em nosso país.

No campo da educação, o termo elite tem sido cada vez mais utilizado, tanto na mídia quanto no meio acadêmico, para distinguir um grupo de instituições ou de processos educacionais voltados para um segmento específico da sociedade. Que segmento é esse? De um modo geral, esse segmento é relacionado a uma classe social detentora de um maior poder econômico e social. Como explicam Riedner e Pereira (2012, p. 32, destaque dos autores), é a “[...] posição que os indivíduos têm no contexto econômico, social e cultural, bem como o seu nível de escolarização, seu estilo de vida, tipos de consumo cultural, profissão, *status* diferenciado e prestígio social, que configura seu pertencimento às ‘elites’”.

Uma referência nos estudos das elites é o sociólogo Charles Wright Mills, que delineou um perfil de elite com base na análise da sociedade americana. Para Mills (1962), o que predomina na definição e caracterização das elites é a posse do poder econômico, bem como a competência de usar esse poder, tendo como referência a posição que o indivíduo ocupa dentro das instituições sociais que ele considera detentoras do poder.

Neste capítulo, utilizaremos o termo elite com o sentido apontado por Costa (2008, p. 456, destaque do autor), o de referir-se a um grupo detentor “[...] de oportunidades e recursos pouco acessíveis às ‘massas’, em disputas pelo controle de tais recursos, os quais conferem oportunidades vantajosas de poder, prestígio e riqueza”.

Considerando que as crianças e os jovens pertencentes à elite, a quem serão destinados cargos de liderança em nossa sociedade, possuem uma trajetória escolar diferenciada da maioria da população, estudar o processo de escolarização dessa camada da população brasileira, como explicam Almeida e Nogueira (2003), possibilita-nos apreendermos como essas crianças e esses jovens constituem sentimentos de diferença em relação aos outros. Nesse sentido, a proposta deste capítulo é realizar uma análise de publicações que versam sobre os processos e os modos de escolarização

das crianças e dos jovens brasileiros pertencentes a essa camada, com o objetivo de elencar aspectos que, de um modo geral, caracterizam suas trajetórias escolares, as características das instituições frequentadas por eles e as estratégias educativas de suas famílias.

O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DAS ELITES

O processo de escolarização das elites emergiu como temática de pesquisa no Brasil, especialmente no campo da Sociologia, fortemente influenciada pelos estudos realizados, na França, pelo sociólogo Pierre Bourdieu (1930-2002), que se notabilizou pelo peso dado ao capital cultural nas explicações das desigualdades escolares. Como explicam Nogueira e Nogueira (2009), o capital cultural constitui o elemento da bagagem familiar que teria o maior impacto na definição do destino escolar de crianças e jovens, facilitando a aprendizagem de conteúdos e códigos que a escola veicula e sanciona, bem como propiciando melhor desempenho nos processos formais e informais de avaliação realizados pela escola. Além disso, outro fator que teria um impacto na definição do destino escolar de crianças e jovens é o capital de informações que as famílias possuem sobre a estrutura e os modos de funcionamento dos sistemas de ensino, isto é, “[...] da compreensão que se tenha das hierarquias mais ou menos sutis que distinguem as ramificações escolares do ponto de vista de sua qualidade acadêmica, prestígio social e retorno financeiro” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009, p. 53).

Para melhor compreendermos como esse processo de escolarização ocorre na sociedade brasileira, analisamos um conjunto de publicações (relatórios de pesquisa, artigos em periódicos e anais de eventos, livros) que versavam sobre o tema, cobrindo o período entre 1998 e 2017. A maior parte dessas publicações foi acessada pelos sistemas de busca disponibilizados na *web*, utilizando operadores booleanos para combinar as seguintes palavras-chave: elite, educação, escola, escolarização, trajetória escolar. A consulta às referências utilizadas nas produções acessadas foi outra estratégia

utilizada, criando um efeito tipo “bola de neve”. A análise de todo esse material permitiu-nos elencar alguns aspectos que, de um modo geral, caracterizam as trajetórias escolares desses jovens, as características das instituições frequentadas por eles e as estratégias educativas de suas famílias.

A prevalência de estabelecimentos privados considerados de prestígio na comunidade onde estão inseridos é uma das características que marcam as trajetórias escolares dos jovens pertencentes à elite. Dado que pode ser observado no índice de nível socioeconômico (NSE) das escolas de Educação Básica do Brasil (ALVES, SOARES, XAVIER, 2014), que aponta que mais da metade dos alunos que compõem o corpo discente das instituições de ensino pertencentes à rede privada de ensino situa-se nos níveis socioeconômico Alto e Mais Alto. Essa prevalência de estabelecimentos privados frequentados por esses jovens durante a escolarização básica é também apontada em estudos sobre a trajetória escolar das camadas médias e altas brasileiras (NOGUEIRA, 2008; BRANDÃO; LELLIS, 2003; LELIS, 2005; CARVALHO, 2006; CUBA, 2016; MASSI; MUZZETI; SUFICIER, 2017), que também constatam que o uso da escola pública decresce à medida que esses jovens avançam em relação ao final da escolarização básica. Dado que pode ser considerado um indicativo de que, à medida que se aproxima a competição por uma vaga na universidade, por meio dos exames seletivos para sua admissão, a tendência dos pais é confiar mais na rede privada, integrando o senso comum sobre a superioridade e eficácia acadêmica desta em detrimento da rede pública.

Com o objetivo de ampliar a compreensão do conjunto de estabelecimentos privados de ensino básico que atende à elite e enriquecer as possibilidades de análise para além da distinção do caráter público ou privado dessas instituições, destacamos os estudos de Carvalho (2006) e Negri (2012), que elaboraram tipologias inspiradas na perspectiva da construção de tipos ideais proposta por Max Weber. Isto é, na construção de “[...] um modelo abstrato que nos permite observar aspectos do mundo real, estabelecendo

padrões de comparação sem a preocupação de descrever uma situação específica” (BRANDÃO; CANEDO; XAVIER, 2012, p. 196).

Enquanto Carvalho (2006) desenhou uma tipologia mais geral, evidenciando algumas diferenças significativas entre os contextos institucionais das escolas frequentadas por essa camada da população, Negri (2012) elaborou uma tipologia dos estabelecimentos segundo suas diferentes abordagens educativas de responsabilidade social, isto é, uma tipologia elaborada a partir do “[...] conjunto de propostas pedagógicas e práticas educativas implantadas [...], visando envolver os alunos em experiências cognitivas relacionadas às disparidades existentes em nossa sociedade e em atividades a elas associadas” (NEGRI, 2012, p. 7).

Carvalho (2005) denominou de “empreendimentos educacionais” o conjunto de instituições confessionais tradicionais, mantidas por congregações religiosas, em que se destacavam a excelência acadêmica e a disciplina. Educando várias gerações de alunos, e apresentando uma coesão interna em torno dos valores das famílias e da instituição, os “empreendimentos educacionais” apresentam como missão a formação integral do educando baseada em valores humanistas e religiosos, sem perder de vista a necessidade de uma integração socialmente responsável do educando, cumprindo, nesse sentido, a missão de formar líderes e futuros profissionais competentes.

Diferentemente do tipo ideal anterior, as “empresas educacionais” são mantidas por uma empresa privada de médio ou grande porte, possuindo diversas filiais. Com um discurso que valoriza o atendimento pleno das necessidades dos alunos e das famílias, por meio do serviço prestado, pela utilização dos mais modernos instrumentos e recursos pedagógicos, e enfatizando a qualidade das instalações e recursos tecnológicos disponibilizados, esse tipo ideal apresenta, como aspecto distintivo, um atendimento personalizado, de acordo com a “lógica do cliente” e da padronização da qualidade do “produto comercializado”, que sugere, como en-

fatiza a pesquisadora, um padrão de relação com o corpo docente bastante distinto dos “empreendimentos educacionais”.

Já os “empreendimentos pedagógicos” caracterizam-se como instituições médias, com até mil alunos, surgidas da iniciativa de grupos de educadores e/ou pais, articulando elementos dos outros dois tipos ideais. São empreendimentos laicos construídos em torno de um ideário pedagógico, sem, no entanto, deixar de enfatizar também o êxito alcançado no vestibular. Com o propósito de formar cidadãos instruídos e conscientes de seus direitos e deveres, capazes de participar com sucesso da vida social, os “empreendimentos pedagógicos” preocupam-se em desenvolver habilidades e competências que tornem os alunos membros eficientes de equipes e organizações para enfrentar os desafios da sociedade globalizada. Além da ênfase na liberdade, na criatividade individual e na autonomia dos alunos, manifestam em maior ou menor grau adesão ao ideário construtivista, comum a alguns grupos de educadores no contexto histórico em que foram criadas as escolas. Embora se aproximem da perspectiva das escolas confessionais, não possuem uma instituição mantenedora capaz de garantir seu funcionamento mesmo em momentos mais adversos da economia, o que os coloca muitas vezes numa situação de vulnerabilidade financeira, seja em função da inadimplência ou da evasão de alunos.

Utilizando dados disponibilizados nas páginas oficiais (*sites*) de 40 instituições privadas de ensino situadas em bairros com elevado índice de desenvolvimento humano, Negri (2012, p. 7) construiu três tipos ideais de propostas pedagógicas de responsabilidade social, denominados por ela de “solidariedade instrumental”, “caridade cristã” e “responsabilidade crítica”.

A proposta de “solidariedade instrumental”, presente tanto em instituições laicas quanto confessionais, caracteriza-se pela realização de projetos extracurriculares e práticas de voluntariado ditas “solidárias”, bastante similares à perspectiva de Responsabilidade Social Empresarial seguida pelo terceiro setor, concebendo

o “outro” como sujeito das ações de solidariedade, traçando uma importante diferença em relação à posição ocupada por aqueles que formulam, organizam e desenvolvem tais ações. Nas instituições que apresentavam este tipo de proposta, também eram promovidos alguns programas de assistência social que não contavam com a participação das crianças e jovens. Essas instituições tinham como principal finalidade a formação de líderes capazes de atuar, intervir e promover transformações na realidade social, bem como a manutenção da posição social ocupada por seus alunos, fazendo do contato com outras realidades socioculturais um instrumento para o reforço e a construção de habilidades e de conhecimentos e para o estreitamento dos laços sociais dentro do próprio grupo de pertencimento.

Já as propostas denominadas por Negri (2012) de “caridade cristã” foram identificadas em instituições confessionais, cujas propostas e práticas de responsabilidade social concretizavam-se, em sua grande maioria, na prática do assistencialismo e da filantropia, apoiada em valores cristãos de fraternidade, solidariedade, compaixão e ajuda ao próximo. Embora as ações sociais promovidas por essas escolas apresentassem, na maior parte dos casos, um caráter esporádico e uma visão do “outro” como sujeito que necessita da assistência daqueles com melhores condições econômicas, a busca pela sensibilização por causas sociais e pelo desenvolvimento de valores cristãos assumia um papel primordial. Dentre os projetos propostos, prevaleciam as campanhas de doação a populações carentes e a obras de assistência social, não contando com a participação direta dos alunos.

A terceira tipologia estabelecida por Negri (2012), “responsabilidade crítica”, englobou as propostas pedagógicas que não priorizavam práticas assistencialistas e filantrópicas, uma vez que o propósito principal era a conscientização acerca das disparidades sociais e a busca pela formação de indivíduos capazes de conviver e atuar em uma sociedade mais justa. Como nos explica a pesquisadora, as ações pedagógicas desse grupo de institui-

ções eram caracterizadas por um discurso voltado à busca de conscientização sobre as desigualdades sociais e de construção de atitudes tolerantes e livres de preconceitos na convivência com o “outro”. O comprometimento social e a necessidade de mudança de mentalidades e de construção de uma sociedade mais igualitária eram aspectos enfatizados nessas propostas. As questões relacionadas à responsabilidade social estavam integradas ao currículo escolar, envolvendo o corpo discente, sendo privilegiado um contato constante com indivíduos provenientes de outros universos socioculturais, mediante a inserção de alunos bolsistas na própria escola ou o desenvolvimento de projetos de cunho social de longa duração.

A recorrência do vocábulo “prestígio”, associado às instituições educacionais que atendem à elite, foi, também, um aspecto que destacamos nas publicações analisadas. O prestígio (capital simbólico), como explica Martins (2015) com base nas teorizações de Bourdieu, é estabelecido pelo reconhecimento de uma competência embutida em um determinado bem, assim como nos efeitos que esse bem produz no espaço social. No caso dos indicadores de prestígio escolar, a pesquisadora explica que estes “[...] são móveis, amplos e incorporam os diferentes tipos de capital da instituição e de seus agentes” (MARTINS, 2015, p. 191). Neste sentido, Brandão, Mandelert e Paula (2005) concluem que, se, por um lado, o prestígio dessas escolas é construído e tende a se perpetuar com base nas características de sua clientela, por outro, essas famílias, que de um modo geral possuem um elevado capital cultural, monitoram o desempenho da instituição, o que as levam a concluir que nessas instituições há uma “circularidade virtuosa” que alimenta seu prestígio. Isto é,

[...] quando as condições materiais das instalações dessas escolas, o projeto político-pedagógico que implementam e a qualidade e experiência dos profissionais que elas recrutam [...] [garantem] a fidelidade de uma clientela, potencialmente ideal,

para reproduzir o selo de excelência acadêmica com que se distinguem no cenário educacional brasileiro (BRANDÃO; MANDELERT; PAULA, 2005, p. 757-758).

Nesta mesma direção, Adrião (2014) conclui que o prestígio da escola privada não é mérito apenas do perfil de seu corpo docente, dos aspectos pedagógico, administrativo e estrutural dessas instituições. Para Adrião (2014, p. 93), esse prestígio está relacionado às “[...] condições sociais de partida de seu público-alvo que permitem o bom desempenho de seus alunos, além da concordância de ações entre as instituições escola – família que permite a destinação social”, sinalizando aquilo que Lacerda e Paes de Carvalho (2007) denominaram como “contratos de sucesso escolar” – uma sintonia entre as escolas e as famílias.

O alto índice de concordância entre tipos de famílias e tipos de escolas é apontado por Almeida (1999) como um dos traços principais das escolas privadas de alto nível, não sendo por acaso a associação estreita entre a história dos colégios e dos grupos familiares por eles atendidos. Pirani (2010) também conclui sobre a existência dessa sintonia entre escola e família, ao pesquisar as estratégias educacionais utilizadas por um grupo de pais cujos filhos estudavam em uma instituição de prestígio. O pesquisador conclui, como já indicado na literatura, que há

[...] indícios que relacionam os objetivos educacionais das famílias com as intenções das instituições de ensino em manterem não apenas no plano concreto uma posição privilegiada no quesito de aprovação nas universidades e cursos de mais alto prestígio, mas também consolidar no imaginário social a existência de uma “excelência” nos serviços educacionais prestados, confirmando-se o ideal de um “contrato de sucesso escolar” que poderia não só manter, como também reproduzir socialmente a situação de destaque ocupada, tanto por parte das famílias, como das próprias instituições de ensino que se voltam à

escolarização de grupos sociais da elite (PIRANI, 2010, p. 7, destaque do autor).

Investigando os fatores que intervêm no jogo de forças que regula a relação família-escola, Lacerda e Paes de Carvalho (2007, p. 15, destaque do autor) identificaram três níveis “[...] de gradação de autonomia das escolas na negociação de seus contratos institucionais, que por sua vez se articulam a diferentes possibilidades de valorização do ‘capital técnico’ das escolas por parte das famílias”, variando de uma situação de grande dependência da escola em relação às famílias a uma autonomia relativa em relação às famílias.

As pesquisadoras identificaram um grupo de instituições cujo nível de autonomia em relação às famílias elas classificaram como de “grande dependência”. Fazem parte deste grupo as instituições que se apoiam em suas histórias e conquistas educacionais, lastreadas em padrões acadêmicos tradicionais, que, no entanto, precisam admitir negociar os espaços de influência da família no processo de escolarização, no sentido de desenvolver estratégias para evitar ao máximo o fracasso escolar do aluno e sua saída da escola. Neste sentido, precisam equilibrar sua exigência acadêmica com a manutenção dos alunos na escola. Isso não seria um problema se fosse mais vinculado à responsabilização da escola para com a aprendizagem dos alunos, porém nem sempre é este o caso: muitas vezes, o cuidado com a função social da escola é pressionado por uma questão mercadológica de sobrevivência.

Já o grupo de instituições cuja sustentação econômica está nas mensalidades escolares apresentou, segundo as pesquisadoras, o que denominaram de “dependência relativa” em relação às famílias. Essas instituições apresentavam uma relação vaga-aluno favorável à escola, o que possibilitava à instituição uma maior capacidade de se impor na negociação com as famílias. Essa assimetria, no entanto, apresenta um equilíbrio instável, sujeito às repercussões da imagem de prestígio entre os formadores de opinião e os resultados comparáveis entre escolas. Nessa equação, os cuidados

com a competência técnica oferecida se equiparavam ao esforço de manutenção da sua posição de mercado, monitorando a concorrência e os hábitos de sua clientela.

Um terceiro nível de autonomia das escolas de prestígio em relação às famílias, identificado por Lacerda e Paes de Carvalho (2007), foi o que denominaram de “autonomia relativa”, que compreendia as instituições caracterizadas como “empreendimentos educacionais”, cujo prestígio credencia os certificados escolares emitidos por elas e lhes garante um empoderamento face aos pais, em caso de conflito.

Outro aspecto que pode ser depreendido do conjunto de publicações analisadas, envolvendo a relação escola-família, nessas instituições consideradas de prestígio, é o forte senso de pertencimento dos sujeitos participantes do processo educacional, que liga várias gerações de alunos e docentes. Esse forte senso de pertencimento é também considerado um fator concorrente para a imagem de prestígio construída por essas instituições, como apontado por Brandão e Paes de Carvalho (2011).

Diferenciar-se é uma estratégia fundamental, como sinalizado nas publicações analisadas, tanto para as instituições que disputam a preferência dos estudantes mais bem equipados, para garantir a sua posição de prestígio, quanto para as famílias, que buscam para seus filhos as melhores posições no mercado. Como explica Cantuária (2005, p. 152), “[...] a escola pode e tem sido um dos espaços utilizados pelos grupos privilegiados, sempre que colocados em xeque ou frente a situações de concorrência, nas suas estratégias de diferenciação e reprodução”. Nesse sentido, um conjunto das publicações analisadas (PRADO, 2002; CANTUÁRIA, 2005; ALMEIDA *et al.*, 2004; AGUIAR, 2007; NOGUEIRA; AGUIAR, 2007; SOUZA, 2008; NOGUEIRA; AGUIAR; RAMOS, 2008; AGUIAR; NOGUEIRA, 2012; QUADROS, 2013; NOGUEIRA; ALVES, 2016; SOUZA; ASSIS, 2017) aponta para o crescente uso pelas famílias de estratégias diferenciadas na busca e cultivo de conhecimentos,

competências e habilidades relevantes para a circulação dos filhos com desenvoltura em meios internacionalizados. Ou seja, o cultivo de disposições cosmopolitas e uma melhor preparação dos jovens para o ingresso no mercado de trabalho, “[...] com chances maiores de obtenção de cargos que demandam não somente o conhecimento de outro idioma, mas seu domínio pleno por meio do contato com os falantes nativos da língua e com sua cultura” (SOUZA; ASSIS, 2017, p. 608-609).

A utilização dessas estratégias de internacionalização, que obedece a uma lógica de distinção, estabelece fronteiras entre os que se beneficiam de capitais internacionais e os que se limitam aos recursos nacionais. A compreensão dessa crescente busca por práticas diferenciadas requer que se leve em conta o fenômeno derivado do acirramento da concorrência entre os grupos sociais pela posse do capital escolar e cultural, em especial com a chegada de um número bem maior de jovens oriundos de outras classes sociais ao Ensino Superior, por meio de políticas de ação afirmativa como as que foram implantadas pelo Governo Federal a partir dos anos 2000, como o Universidade para Todos e a Lei das Cotas Raciais e Sociais (NOGUEIRA; AGUIAR; RAMOS, 2008; NOGUEIRA; ALVES, 2016).

Quanto maior for o crescimento da taxa de escolarização e do acesso da população aos níveis mais elevados do sistema de ensino, maior será a desvalorização dos certificados escolares, impulsionando as camadas privilegiadas em direção a níveis cada vez mais altos desse sistema ou outras formas de distinção, das quais procurarão reter a exclusividade, como concluíram Nogueira, Aguiar e Ramos (2008, p. 371).

Desse modo, as distâncias que separam os diferentes grupos sociais, em termos culturais e escolares, manter-se-iam e reconstituir-se-iam permanentemente, embora em patamares cada vez mais altos. De tal forma que a ampliação do acesso à escola (e mesmo

a probabilidade de sucesso escolar) dos grupos mais despossuídos tenderia a ser acompanhada por modificações quantitativas e qualitativas na escolarização dos favorecidos.

Esta demanda parental por recursos internacionais tem reflexos direto no mercado nacional das escolas privadas que, cada vez mais, têm oferecido aos pais, como demonstrado nas publicações analisadas, um “cardápio” de opções que incluem iniciativas de internacionalização, tais como: programas especiais de aprendizagem de línguas estrangeiras; projetos pedagógicos bilíngues/trilíngues, que podem começar desde a educação infantil; viagens e intercâmbios de estudos ao exterior, entre outras.

Os estudos analisados também apontaram que, de um modo geral, a escola representa um importante espaço de organização das experiências de autonomia em relação à família, uma vez que o mais significativo, na vida desses jovens, acontece nos corredores da escola, nos encontros depois das aulas, nas viagens organizadas pela instituição. Ou seja, a participação nas atividades propostas a partir da escola. Como destaca Almeida (1999), essas atividades conduzem à interiorização dos princípios de organização desses espaços, bem como propiciam a construção de redes de relações e influências, fortalecendo-se amizades, possibilidades de futuros matrimônios, bem como a aprendizagem de modos de gestão das relações interpessoais, evidenciando, portanto, uma grande eficiência do papel de inculcação de disposições ligadas a grupos específicos, exercido pelas instituições privadas de prestígio que atendem às elites (JAMBERSI, 2014; SALGADO, 2011; MARTINI, 2011; NICOLAU, 2010; FIGUEROA, 2008; PEROSA, 2005; OLIVEIRA, 2005; NOGUEIRA, 2003, 2004; ALMEIDA, 1999).

Outro aspecto, apontado nos estudos realizados por Nogueira (2003; 2004) e Grün (2003), é a relativização da escola como meio de manutenção do *status* social adquirido, principalmente para os

grupos privilegiados economicamente (classe empresarial). Esses grupos estabelecem uma relação instrumental com a escola, privilegiando a inserção dos jovens no mundo do trabalho, mais do que no mundo escolar.

O estudo de Nogueira (2003; 2004), realizado com famílias de pequenos e grandes empresários mineiros, com pelo menos um filho residindo no domicílio e em idade de realização de estudos universitários, apontou que, de um modo geral, a trajetória escolar verificada entre os filhos de empresários mantém uma relativa distância daquilo que se convencionou chamar de “excelência escolar”, tomando esta última em seus indicadores clássicos: fluxo, velocidade, longevidade, opções, carreiras e instituições escolares, distinções acadêmicas. Grande parte dos jovens privilegiados do ponto de vista econômico parece se inserir com mais intensidade no mundo do trabalho do que no da escola, desenvolvendo certo desinteresse pelos estudos e uma relação com o conhecimento escolar do tipo “utilitarista”, onde só fazem sentido e têm valor os saberes que possibilitam enfrentar situações práticas do dia a dia.

Quanto às estratégias familiares, a melhor forma que a pesquisadora encontrou para caracterizar a relação que essas famílias mantêm com o universo escolar é emprestada da linguagem cotidiana: “Não apostam todas as suas fichas na escola”. Os pais se utilizam de estratégias econômicas para salvaguardar ou elevar a posição do grupo familiar no espaço social e preparam os filhos desde muito cedo para a sua sucessão nos negócios da família, por meio da associação destes à empresa paterna ou à abertura de um pequeno negócio que os filhos irão gerenciar, concomitantemente ao período de sua formação universitária. Também lançam mão de uma rede de relacionamentos sociais passíveis de serem mobilizados em momentos importantes do percurso escolar dos filhos: ingresso ou transferências de estabelecimento.

Nogueira (2003; 2004) também apontou que a preocupação da escolha de estabelecimentos de ensino que propiciem a constituição de uma rede de sociabilidade predisposta a funcionar, no presente e no futuro, como capital social, faz parte da preocupação das famílias, preponderando, no ato de escolha da instituição escolar, menos o valor “acadêmico” de um estabelecimento, e mais o seu valor “social”. Outro aspecto ressaltado foi o ceticismo dos empresários quanto à eficácia social da escolarização. Este ceticismo é expresso apenas na esfera privada, pois, na esfera pública, ela lembra que o discurso das elites empresariais brasileiras é contraditório a essa posição privada, conforme pesquisa realizada com líderes empresariais brasileiros. Para esse grupo, “[...] a educação é percebida primordialmente como instrumento de mobilidade social, por significar maiores oportunidades no mercado” (REIS, 2000, p. 150 *apud* NOGUEIRA, 2003, p. 64). Nesse sentido, as ambiguidades, tensões e contradições encontradas na postura dos pais frente à escola, segundo a pesquisadora, não facilitam em nada a predisposição do jovem a responder positivamente às exigências, pressupostos e critérios que estruturam o sistema escolar, com suas hierarquias internas e escala de valores.

O estudo de Grün (2003), realizado com famílias de imigrantes armênios, no Estado de São Paulo, também apontou para uma maior inserção dos jovens no mundo do trabalho, estabelecendo com a escola e o saber escolar uma relação do tipo “utilitarista”. O pesquisador observou que um dos objetivos centrais dos investimentos em educação por essas famílias é o “[...] desenvolvimento da capacidade do jovem em operar no circuito comercial de seus ancestrais ou em outro análogo, porém num nível de atuação mais elevado”. (GRÜN, 2003, p. 66) Ou seja, nessas famílias, o anseio em relação à educação é que esses jovens sejam instruídos nas questões práticas que possam aparecer no cotidiano dos negócios familiares e não nas “áridas questões teóricas”, como expressado por um dos entrevistados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sacristán (2000) afirma que as práticas reais que povoam os cotidianos das instituições escolares produzem nos alunos efeitos complexos das mais diversas naturezas: cognitiva, afetiva, social, moral, entre outras, que nem sempre são analisados, e, portanto, conhecidos. Um desses “efeitos” de que nos fala Sacristán (2000) está relacionado com os modos de sentir, pensar, agir dos sujeitos. Ou seja, seus modos de ser e estar no mundo. Desta forma, em um país em que a desigualdade social é um problema central, analisar as características das experiências escolares vivenciadas por aqueles que terão um importante papel na elaboração das políticas públicas torna-se uma temática relevante. Os estudos analisados apontaram alguns aspectos que caracterizam essas experiências escolares vivenciadas, bem como as práticas institucionais e as estratégias de socialização utilizadas pelas famílias.

Apesar das instituições que atendem a este grupo serem, de um modo geral, privadas, consideradas de prestígio na comunidade onde estão inseridas, há uma diversidade em seus modos de gerir o trabalho pedagógico e de se relacionarem com as famílias. Apesar dessa diversidade, não podemos negar, como demonstrado nos estudos analisados, a importância desta como um ambiente propício para a construção de redes de relações e influências, onde são fortalecidas amizades, possibilidades de futuros matrimônios, bem como a aprendizagem de modos de gestão das relações interpessoais, evidenciando, portanto, uma grande eficiência do papel de inculcação de disposições ligadas a grupos específicos exercido pelas instituições privadas que atendem à elite, construindo fronteiras sociais.

No entanto, é importante ressaltar que avaliar os “efeitos” da escolarização no sujeito é tarefa bastante complexa, por não se tratar de um processo unidirecional, “[...] uma vez que, ao se relacionar com a escola, o indivíduo desempenha um papel ativo, particular, singular, num processo multidimensional e dialético. Não é, portanto, um ser que recebe passivamente as influências do meio escolar”,

como nos alerta Rego (2003, p. 77), que também ressalta que essa avaliação precisa considerar tanto as características das experiências escolares vivenciadas, quanto uma série de outros fatores indissociáveis, relacionados ao contexto social em que o sujeito se insere.

REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, S. M. de F. Educação e privilégio: o que querem os pais das escolas privadas? 2014. 152 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10434>. Acesso em: 10 jun. 2017.
- AGUIAR, A. M. de S. O recurso às escolas internacionais como estratégia educativa de famílias socialmente favorecidas. 2007. 243 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/FAEC-85LRUZ/tese_andrea_moura.doc. Acesso em: 10 set. 2017.
- AGUIAR, A. M. de S.; NOGUEIRA, M. A. Internationalisation strategies of Brazilian private schools. *International Studies In Sociology Of Education*, [S.L.], v. 22, n. 4, p. 353-368, dez. 2012. Informa UK Limited. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/09620214.2012.745344>. Acesso em:
- ALMEIDA, A. M. F. de. A escola dos dirigentes paulistas. 1999. 292 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/252619>. Acesso em: 19 fev. 2009.
- ALMEIDA, A. M. F. de; NOGUEIRA, M. A. (org.). **A escolarização das elites: um panorama internacional da pesquisa**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
- ALMEIDA, A. M. F. de; CANÊDO, L. B.; GARCIA, A.; BITTENCOURT, A. B. (org.). **Circulação internacional e formação intelectual das elites brasileiras**. Campinas: Ed. UNICAMP, 2004.
- ALVES, M. T. G.; SOARES, J. F.; XAVIER, F. P. Índice socioeconômico das escolas de educação básica brasileiras. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, [S.L.], v. 22, n. 84, p. 671-703, set. 2014. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-40362014000300005>.
- BRANDÃO, Z.; LELLIS, I. Elites acadêmicas e escolarização dos filhos. *Educação & Sociedade*, [S.L.], v. 24, n. 83, p. 509-526, 10 set. 2003. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0101-73302003000200011>.

BRANDÃO, Z.; MANDELERT, D.; PAULA, L. de. A circularidade virtuosa: investigação sobre duas escolas no rio de janeiro. *Cadernos de Pesquisa*, [S.L.], v. 35, n. 126, p. 747-758, dez. 2005. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0100-15742005000300011>.

BRANDÃO, Z.; CARVALHO, C. P. de. Processos de produção das elites escolares. *Educação & Sociedade*, [S.L.], v. 32, n. 115, p. 507-522, jun. 2011. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0101-73302011000200015>.

BRANDÃO, Z.; CANEDO, M. L.; XAVIER, A. Construção solidária do habitus escolar: resultados de uma investigação nos setores público e privado. *Revista Brasileira de Educação*, [S.L.], v. 17, n. 49, p. 193-218, abr. 2012. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782012000100011>.

CANTUÁRIA, A. L. Escola internacional, educação nacional: a gênese do espaço de escolas internacionais de São Paulo. 2005. 173 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005. Disponível em: <http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000350876>. Acesso em: 08 mar. 2009.

CARVALHO, C. P. de. Contextos institucionais e escolarização: uma hipótese de classificação das escolas da rede privada de educação básica. *Revista Brasileira de Educação*, [S.L.], v. 11, n. 31, p. 155-166, abr. 2006. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782006000100011>.

COSTA, M. da. Prestígio e hierarquia escolar: estudo de caso sobre diferenças entre escolas em uma rede municipal. *Revista Brasileira de Educação*, [S.L.], v. 13, n. 39, p. 455-469, dez. 2008. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782008000300004>.

CUBA, R. da S. Os sentidos da escola para jovens de camadas médias. *In: ANPED SUL, 2016, Curitiba. Anais...*. Curitiba: UFPR, 2016. Disponível em: http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-2_ROSANA-DA-SILVA-CUBA.pdf. Acesso em: 19 abr. 2017.

FIGUEROA, J. P. S. *A sociedade piracicabana do final do século XIX: classes dominantes, cultura e a mediação da educação*. 2008. 166 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008. Disponível em: <http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000441527>. Acesso em: 08 mar. 2010.

GRÜN, R. Dinheiro no bolso, carrão e loja no shopping: estratégias educacionais de reprodução social em famílias de imigrantes armênios.

In: ALMEIDA, A. M.; NOGUEIRA, M. A. (org.) **A escolarização das elites: um panorama internacional da pesquisa**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. COORDENAÇÃO DE TRABALHO E RENDIMENTO. **Educação 2019: pesquisa nacional por amostra de domicílio contínua**. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf. Acesso em: 13 jun. 2020.

JAMBERSI, B. do P. **O papel da escola normal secundária de São Carlos na constituição de um poder local de elite (1911-1923)**. 2014. 254 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, 2014. Disponível em <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2734?show=full>. Acesso em: 15 jun. 2017.

LACERDA, P. M.; PAES DE CARVALHO, C. Contratos de sucesso escolar: problematizando interpretações sobre a relação família-escola. *In:* **Anais... 31ª ANPOCS – Seminário temático 29**. Caxambu, 2007. Disponível em: <https://www.anpocs.com/index.php/encontros/papers/31-encontro-anual-da-anpocs/st-7/st29-1>. Acesso em: 10 jun. 2009.

LELIS, I. O significado da experiência escolar para segmentos das camadas médias. *Cadernos de Pesquisa*, [S.L.], v. 35, n. 125, p. 137-160, maio 2005. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0100-15742005000200008>.

MARTINI, E. M. S. **Mulheres destinadas ao êxito: trajetórias escolares e profissionais de ex-alunas do curso científico do colégio Coração de Jesus de Florianópolis (1949-1960)**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina. 2011. Disponível em: <http://tede.udesc.br/handle/handle/1059>. Acesso em: 17 jun. 2017.

MARTINS, G. M. M. **Prestígio escolar: uma corrida de obstáculos – um estudo sobre o Colégio de Aplicação da UFRJ**. 2015. 242 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015. Disponível em <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/254150>. Acesso em: 19 jun. 2017.

MASSI, L.; MUZZETI, L. R.; SUFICIER, D. M. A pesquisa sobre trajetórias escolares no Brasil. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, [S.L.], v. 12, n. 3, p. 1854-1873, 5 set. 2017. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*. <http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v12.n.3.2017.10364>.

MEDEIROS, M. Os ricos e a formulação de políticas de combate à desigualdade e à pobreza no Brasil. **Textos para discussão: IPEA**, Brasília, n. 984, p. 8-22, out. 2003. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/portal/>

index.php?option=com_content&view=article&id=4561. Acesso em: 13 out. 2008.

MILLS, C. W. **A elite do poder**. Rio de Janeiro: Zahar, 1962.

NEGRI, S. de R. **A responsabilidade social no mercado escolar: uma análise sociológica das demandas parentais em suas relações com a oferta educativa**. 2012. 307 f. Tese (Doutorado) – Faculdade Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2012. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/BUOS-96NFM5>. Acesso em: 12 fev. 2017.

NICOLAU, F. **Para o bem da juventude e para o progresso da nossa cidade: uma análise sobre a emergência e constituição do Ginásio Salesiano Itajaí (Itajaí – SC, 1945-1956)**. 2010. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-14062010-162940/pt-br.php>. Acesso em 19 jan. 2017.

NOGUEIRA, M. A. Estratégias de escolarização em famílias de empresários. *In*: ALMEIDA, A. M. F.; NOGUEIRA, M. A. (org.). **A escolarização das elites: um panorama internacional da pesquisa**. 2. ed., Petrópolis: Vozes, 2003, p. 49-65.

NOGUEIRA, M. A. Favorecimento econômico e excelência escolar: um mito em questão. *Revista Brasileira de Educação*, [S.L.], n. 26, p. 133-144, ago. 2004. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782004000200011>.

NOGUEIRA, M. A. A construção da excelência escolar: um estudo de trajetórias feito com estudantes universitários provenientes das camadas médias intelectualizadas. *In*: NOGUEIRA, M. A. ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (org.). **Família & escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. 4. ed., Petrópolis: Vozes, 2008, p. 125-154.

NOGUEIRA, M. A.; AGUIAR, A. M. de S. A escolha do estabelecimento de ensino e o recurso ao internacional. **Atos de pesquisa em educação**. v. 2, n. 1, p. 3-22, jan./abr., 2007. <http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2007v2n1p3-22>.

NOGUEIRA, M. A.; AGUIAR, A. M. de S.; RAMOS, V. C. C. Fronteiras desafiadas: a internacionalização das experiências escolares. *Educação & Sociedade*, [S.L.], v. 29, n. 103, p. 355-376, ago. 2008. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0101-73302008000200004>.

NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M. **Bourdieu & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 3. ed., 2009.

NOGUEIRA, M. A.; ALVES, M. T. G. The education of Brazilian elites in the twenty-first century: new opportunities or new forms of distinction?. *In*: MAXWELL, C.; AGGLETON, P. (org.). **Elite education: international perspectives**. Londres: Book Now Edt, 2016.

OLIVEIRA, C. G. **Diga-me com quem andas e eu te direi quem és: a escolha da escola como estratégia de distinção**. Rio de Janeiro, RJ: [s.n.], 2005. Orientador: Isabel Lelis. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação. Disponível em: http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/Busca_etds.php?strSecao=re_sultado&nrSeq=6069@1. Acesso em: 19 de fevereiro de 2009.

OXFAM. **A distância que nos une: um retrato das desigualdades brasileiras**. São Paulo: Brief Comunicações, 2017. Disponível em: https://www.oxfam.org.br/sites/default/files/arquivos/Relatorio_A_distancia_que_nos_une.pdf. Acesso em: 30 out. 2017.

PEROSA, G. S. **Três escolas para meninas**. Campinas, SP: [s.n.], 2005. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Disponível em: <http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000350856>. Acesso em: 19 fev. 2009.

PIRANI, M. L. **Contratos de sucesso escolar: aspectos da escolarização das elites**. 2010. 84 f. Dissertação (Mestrado) – Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto-SP, 2010. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=198211. Acesso em: 30 set. 2017.

PRADO, C. L. **Intercâmbios culturais como práticas educativas em famílias das camadas médias**. 2002. 343f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/IOMS-5KENPA>. Acesso em: 25 nov. 2009.

QUADROS, J. E. **A opção pela educação infantil bilíngue por famílias de Belo Horizonte: perfil social e motivações**. 2013. 130 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/BUOS-9AYJL5>. Acesso em: 30 set. 2017.

REGO, T. C. **Memórias de escola: cultura escolar e constituição de singularidades**. Petrópolis: Vozes, 2003.

REIS, E. P. A desigualdade na visão das elites e do povo brasileiro. *In*: SCALON, C. (org.). **Imagens da desigualdade**. Belo Horizonte: Editora UFMG – Rio de Janeiro: IUPERJ/FAPERJ, 2004, p. 37-73.

RIEDNER, D. D. T.; PEREIRA, J. H. do V. A heterogeneidade das elites brasileiras e as estratégias distintas na obtenção do sucesso escolar. **Revista Contexto e Educação**, Campo Grande, v. 27, n.87, p. 4-25, 2012. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/201>. Acesso em: 24 nov. 2017.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SALGADO, I. C. **A educação católica da elite campineira na Primeira República: o Colégio Sagrado Coração de Jesus (1909-1930)**. 2011. 175 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000797215>. Acesso em: 27 jan. 2017.

SCALON, C. Prefácio. In: MEDEIROS, M. **Medidas de desigualdade e pobreza**. Brasília: Editora da UNB, 2012, p. 11-13.

SOUZA, A. M de. Quando a melhor escola é internacional: famílias brasileiras em busca de internacionalização *in loco*. **31ª reunião ANPED**, 2008. Disponível em: <http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT14-3963-Int.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2010.

SOUZA, S. B.; ASSIS, J. H. do V. P. Internacionalização de estudos: estratégia educacional das famílias de classe médias em busca do sucesso escolar. **Revista eletrônica Pesquiseduca**, v. 09, n. 19, p. 607-625, set./dez. 2017. Disponível em: <http://periodicos.unisantos.br/index.php/pesquiseduca/article/viewFile/667/pdf>. Acesso em 04 jun. 2018.

FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA, MOVIMENTO ESTUDANTIL E CULTURA: A EXPERIÊNCIA DE *MORTE E VIDA SEVERINA* NA PUC-SP (1965)

Bruna Borba de Araujo Tchalekian
Mitsuko Aparecida Makino Antunes

INTRODUÇÃO: POR QUE RETOMAR ESSA EXPERIÊNCIA?

Este capítulo apresenta o resumo de uma pesquisa¹ sobre o processo de construção do projeto, montagem e apresentações da peça teatral *Morte e Vida Severina* (1965), baseada no poema de João Cabral de Melo Neto, que inaugurou o TUCA – Teatro da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Para tanto, foi consultado o *Dossiê Morte e Vida Severina*, presente no acervo do Centro de Documentação e Memória do TUCA (CDM-TUCA) e foram feitas quatro entrevistas com pessoas que estiveram envolvidas na montagem da peça, obtendo informações inéditas, com relatos antes não registrados.

Os documentos e as entrevistas forneceram informações sobre o período em que ocorreu a montagem da peça, a ditadura empresarial-militar brasileira, os movimentos de resistência à ditadura, o papel da Igreja Católica nesse processo, a PUC-SP (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo) naquele momento histórico, a construção do teatro, o movimento estudantil na Universidade

1 Pesquisa que constituiu a dissertação de mestrado intitulada “Formação Universitária, compromisso social e resistência em *Morte e Vida Severina* (1965)”, defendida em 2016, no programa de Estudos Pós-graduados em Educação: Psicologia da Educação da PUC-SP.

e, sobretudo, o processo que deu origem ao projeto, montagem e apresentação da peça. Neste texto, será apresentado em maior profundidade o aspecto formativo-educacional de *Morte e Vida Severina*, expondo a experiência universitária propiciada pelo projeto. Esse registro fornece elementos para considerar a importância da formação universitária, compreendo-a para além dos espaços formais e destacando a importância de se problematizar os espaços de cultura, pesquisa e extensão no contexto da formação, o que leva à reflexão sobre a função da universidade.

SOBRE O PERÍODO HISTÓRICO

Os preceitos da Igreja Católica, suas transformações e contradições, constituem a história da PUC-SP e do TUCA, processo articulado às transformações político-sociais do país. A Universidade Católica foi criada em 1946 e passou a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo em 1947, quando o país vivia o período nacional-desenvolvimentista e a redemocratização pós-Estado Novo, com forte investimento no processo de industrialização, iniciado nos anos 1930. Mais tarde, com o golpe empresarial-militar de 1964, o país estabeleceu alianças com o governo estadunidense, com a defesa de uma menor intervenção do Estado na economia e, do ponto de vista social e político, iniciava-se um período de repressão e perda do estado de direitos.

No que se refere à educação, com a Constituição de 1946, foram estabelecidas a liberdade à iniciativa particular no ensino, ensino religioso facultativo ligado à liberdade de crença, como já vinha desde a Constituição precedente, e a criação de institutos de pesquisa junto ao ensino superior. Houve um crescimento no número de universidades, tanto públicas como privadas. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB – Lei nº 4024/1961) também continha elementos favoráveis ao ensino particular e, em decorrência, para as instituições católicas. Houve, nesse período, um embate entre os defensores dos interesses das escolas privadas e aqueles que

defendiam o ensino público, laico e gratuito. A “centralização ou não pela União do processo educativo, a defesa da escola pública versus a escola privada e a vinculação ou não da educação ao desenvolvimento econômico” (ROTHEN, 2008, p. 454) eram pauta e colocavam em discussão as questões que viriam a culminar na Reforma Universitária de 1968.

Nessa conjuntura, mudanças ocorreram também no âmbito da Igreja Católica. Os fundamentos eclesiológicos advindos de Concílios anteriores, frente às circunstâncias sociais que naquele momento se apresentavam, geraram propostas que configuravam novas formas de ação pastoral, voltadas para o engajamento em ações sociais e políticas, que questionavam a visão autoritária, hierárquica e centralizadora da Igreja (NAGAMINE, 1997). Nessa perspectiva, a Igreja Católica criou um movimento de evangelização de leigos e reintegração dos cristãos: a Ação Católica Brasileira (ACB), oficializada em 1935, com diferentes ramos, com o objetivo de promover uma ação especializada por cristãos de um mesmo meio, como a JUC (Juventude Universitária Católica), a JEC (Juventude Estudantil Católica) e a JOC (Juventude Operária Católica). O método de ação consistia em ver, julgar e agir: ver, no sentido de constatar e avaliar a realidade; julgar, analisando e desenvolvendo estratégias e instrumentos para a ação, que direcionariam o agir, no caminho da transformação (Arquivo CEDIC *apud* NAGAMINE, 1997). Embora com forte oposição dos setores conservadores, havia bispos e clérigos que apoiavam a posição da JUC, que fazia também parceria com as perspectivas teóricas da Ação Popular (NAGAMINE, 1997).

Diante dessas transformações internas, que geraram tensões dentro da Igreja, e externas, ligadas ao desenvolvimento político-social, o Papa João XXIII convocou o XXI Concílio da Igreja Católica. O Concílio do Vaticano II (1962-1965) foi fruto de um árduo processo de mudança nos paradigmas da Igreja Católica, que propiciou uma realidade favorável ao estudo da Teologia Pastoral, que culminou na elaboração da Teologia da Libertação, principal-

mente na América Latina. A abertura da Igreja como instituição da sociedade e não apenas voltada a si mesma, mas engajada com os problemas das maiorias populares, foi expressão de um movimento que trouxe à PUC-SP novas possibilidades.

Por outro lado, os Movimentos Estudantis, organizados e estruturados pela União Nacional dos Estudantes (UNE), realizaram o I Seminário Nacional da Reforma Universitária, em 1961, no qual foi reivindicada uma maior e mais significativa participação dos estudantes e uma universidade implicada. Rodrigues *et al.* (1986, p. 23) apontam que os estudantes buscavam “uma Universidade nova, crítica e livre, capaz de participar dos destinos econômicos do país e da elaboração de uma cultura nacional e popular”. Associado à UNE, foi criado, em 1962, o Centro Popular de Cultura (CPC), uma entidade com o objetivo de desenvolver uma “arte popular revolucionária”, que fosse acessível, engajada e estivesse a serviço do povo.

Após o golpe de 1964, estabeleceram-se os acordos MEC-USAID; em contraposição, a juventude universitária exaltava a importância da cultura popular e da Reforma Universitária no âmbito estrutural, como parte necessária das Reformas de Base, tendo em vista uma reforma social.

Frente a essas mudanças, a participação de estudantes modificou-se qualitativamente e passou a se inserir mais nas propostas de esquerda (RODRIGUES *et al.*, 1986). Além da participação política, a participação cultural tornou-se, cada vez mais, uma reivindicação das organizações estudantis que buscavam maior protagonismo, evidenciando e trazendo para o debate os problemas da realidade brasileira. Os espaços de formação ultrapassaram os muros universitários, nesse período e no período que se seguiu.

MORTE E VIDA SEVERINA: PROJETO, MONTAGEM E APRESENTAÇÕES

Morte e Vida Severina foi a montagem teatral que inaugurou o TUCA, em 1965, fruto da articulação do movimento estudantil da

Universidade, que tinha em vista o desenvolvimento de um projeto artístico engajado com as questões sociais e políticas do seu tempo.

A realidade da universidade naquele momento era diferente daquela do início da construção do espaço, em 1961. As transformações nas perspectivas da Igreja possibilitaram novos e diferentes diálogos; a participação estudantil acentuou-se e gradualmente passou a reivindicar mais voz, não só nas decisões da Universidade, mas no país, inclusive nas frentes culturais, exaltando a produção da cultura popular nacional. Em 1963, os estudantes haviam ocupado o prédio da PUC-SP, com a reivindicação de que a reitoria fosse assumida por um leigo e não por religiosos indicados pelo Cardeal de São Paulo. O primeiro reitor leigo foi o Desembargador Oswaldo Aranha Bandeira de Mello, com gestão iniciada em 1963, quando ocorreu a reformulação do Regimento Interno da Universidade pelo Conselho Universitário², que deu maior autonomia à reitoria, representando o início de mudanças na relação da Igreja com a Universidade (AVELINO, 2001).

A política estudantil estava em processo de mudança diante do golpe de 1964, com posicionamento expresso de resistência ao autoritarismo, à censura e às reformas do governo, ligadas à abertura ao capital estrangeiro, aos acordos MEC-USAID e à “Lei Suplicy de Lacerda” (Lei nº 4464/1964)³, que considerava as ações dos Centros Acadêmicos ilegais, tendo apenas o Diretório Central dos Estudantes como entidade legal. Na PUC-SP, os estudantes organizaram-se nessa entidade e promoveram um diálogo maior entre os cursos, sob representação de seu presidente, Antonio da Costa Ciampa, aluno do Curso de Psicologia⁴.

2 Uma das mais significativas propostas implantadas com esta reestruturação foi o Ciclo Básico, no final dos anos 1960; uma proposta curricular inovadora, que articulava contato, diálogo e formação intercursos e áreas de conhecimento, elaborada pelos professores Casemiro dos Reis Filho e Joel Martins e pelo Dr. José M. Nagamine.

3 A Lei Suplicy de Lacerda, elaborada pelo então Ministro da Educação, alterou o regimento dos órgãos universitários de representação estudantis estaduais e federais; definiu as ações competentes a cada instância, sua organização, prestação de contas, seus direitos e deveres. A lei fiscalizava e controlava a ação das entidades estudantis, bem como atribuía a responsabilidade de seu cumprimento à respectiva Universidade.

4 Com a regulamentação da profissão de psicólogo em 1962, a turma de 1963 foi a primeira de Psicologia da PUC-SP.

Aí, a gente do movimento estudantil falou “espera um pouquinho”, a gente está brigando, mas agora, já que é isso, [o espaço] tem que ser usado pela Universidade, e não para a Universidade (depoimento de A. C. Ciampa).

O DCE já vinha trabalhando num projeto para a realização de atividades culturais no espaço recém-construído, organizadas por e para os estudantes, com apoio dentro da Universidade, como o do Padre Enzo (Monsenhor Enzo de Campos Gusso). Em uma reunião com Nagib Elchmer⁵, chefe de gabinete na Secretaria de Estado dos Negócios do Governo, surgiu a ideia de se fazer um teatro no espaço. Após esse encontro, Henrique Suster, que veio a ser o diretor-superintendente de *Morte e Vida Severina*, reuniu-se com o DCE e, juntos, definiram a proposta de criar o Teatro da Universidade Católica, inspirados, também, pelo CPC da UNE; paralelo a isto, Antonio Ciampa e Antonio Mercado elaboraram uma proposta de fazer um grupo de teatro (NAGAMINE, 1997).

Antonio Mercado Neto era estudante do Curso de Direito e já tinha envolvimento com teatro, conhecia pessoas do ramo e convidou Roberto Freire⁶ para compor a equipe, como diretor artístico.

A proposta de se criar uma atividade cultural politizada que envolvesse os estudantes culminou com a formação de mais do que um grupo, uma escola de teatro. Freire convidou Silnei Siqueira para a direção; José Armando Ferrara para cenografia e figurino; Alberto D’Aversa e Eugênio Kusnet ficaram responsáveis pela base da formação artística e cultural, ministrando cursos de História da Arte e do Espetáculo Teatral, formação técnica e curso de interpretação (SIQUEIRA *apud* ABREU, 2009; MERCADO NETO,

5 Nagib Elchmer era Presidente da Comissão Estadual de Teatro do Governo do Estado de São Paulo, no governo Adhemar de Barros.

6 Roberto Freire era médico de formação, psiquiatra, função que exerceu por anos, trabalhando com clínica e pesquisa. Estudou psicanálise, mas afastou-se por conflitos teóricos e ideológicos, aproximando-se das ideias de Wilhelm Reich e da Gestalt-terapia, importantes influências para seu trabalho. A aproximação com a poesia, teatro, literatura e política marcaram sua trajetória e produção, explicitamente ligados ao anarquismo. Roberto Freire elaborou, de acordo com Silva (2015), uma ética de existência anarquista, como resistência às relações de poder.

1980). Esses profissionais foram contratados pelo DCE e recebiam uma contribuição simbólica pelo trabalho. Elza Lobo cuidava da divulgação e relações públicas do grupo e Henrique Suster, aluno do curso de Filosofia e presidente do Centro Acadêmico, assumiu o cargo de Diretor-superintendente do grupo. O grupo foi, então, nomeado TUCA – Teatro da Universidade Católica.

Em meio aos debates do grupo, surgiu a ideia de musicar um poema crítico que versasse sobre a realidade brasileira e fosse base para a construção de um teatro inspirado nos teatros populares. O objetivo era manifestar-se cultural e politicamente: falar do que não se falava, a partir dos jovens que não eram ouvidos, em um formato que fosse acessível não somente à elite, feito por amadores, e expressasse a cultura brasileira em suas mais profundas e secas raízes, na estética, na música, nas falas, na escolha do poema pelo grupo: *Morte e Vida Severina*, de João Cabral de Melo Neto.

Foram criadas equipes que cuidavam da cenografia, iluminação, documentação, promoção e divulgação e cursos, que eram realizados nos períodos da manhã, tarde e noite. As pesquisas foram essenciais para a construção do cenário, das personagens, da realidade nordestina, como forma também de apropriação por parte da equipe. Francisco Buarque de Hollanda, então estudante da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da USP, musicou a peça e lhe acrescentou um necessário elemento que tornaria sua lembrança eternizada.

Os estudantes contaram com o apoio de diversas pessoas que, de diferentes formas, participaram e estimularam a organização e a realização da montagem. Destacam-se os nomes de Maria do Carmo Guedes, Joel Martins, Lucrécia D'Alessio, docentes da Universidade na época, que contribuíram com a realização de pesquisas junto aos estudantes sobre o Nordeste, as características do retirante, a partir de diferentes áreas do conhecimento, bem como pesqui-

sas com a plateia depois da estreia, e do Padre Enzo Gusso, com destaque por todo o apoio político concedido aos estudantes no período (NAGAMINE, 1997); Sandro Polonio auxiliou na iluminação, levando seu equipamento poucos dias antes da estreia (MERCADO NETO; SIQUEIRA, 1980). A composição básica do projeto era feita pela equipe de produção, que levava as propostas aos atores e, juntos, construía coletivamente o que viria a ser encenado. Os atores aprendiam todos os papéis, mas a definição de cada personagem foi feita apenas na última semana (*Dossiê Morte e Vida Severina* CDM-TUCA). O método proposto por Kusnet demandava um envolvimento profundo dos atores.

Então, o cenário do Morte e Vida é um cenário antropomorfizado. São os atores que fazem o cenário para representar exatamente essa ideia da pessoa humana. E quando nasce a criança no final, a criança é representada por uma enxada e uma foice (depoimento de H. Suster).

A pré-estreia, em 10 de setembro de 1965, foi feita para os participantes do Congresso Internacional de Sistemas de Alfabetização de Adultos. Após meses de intenso preparo, a estreia de *Morte e Vida Severina* ocorreu no dia seguinte, com o teatro lotado, pessoas sentadas nas escadas e longos, emocionados e duradouros aplausos. A peça, iniciada com atores em formação, como no quadro *Os Retirantes*, de Cândido Portinari, finalizou com minutos de aplausos em pé. O empenho dos universitários e a voz da juventude foram apontados em reportagens, com ênfase à formação universitária e ao jovem como responsável pelo futuro. Em 32 espetáculos realizados em São Paulo, o TUCA recebeu cerca de 17.500 espectadores, e mais de 60.000 ao longo de um ano. O grupo levou a montagem a muitas capitais, como Curitiba, Manaus, Rio de Janeiro e diversas cidades do interior de São Paulo, com positiva recepção. Decidiram, também, inscrever a peça no III Festival Internacional de Teatro Universitário em Nancy, na França. Selecionados, iniciaram a organização para ir à França, com o le-

vantamento e arrecadação⁷ de recursos financeiros, documentação, inscrições, contando com o apoio de todo o grupo e amigos para viabilizar a ida para o festival (NAGAMINE, 1997).

O sucesso em Nancy, em 1966, foi extremo e repentino: o grupo foi ovacionado na apresentação, com aplausos de mais de 7 minutos. O grupo ganhou o Prêmio de 1º lugar no Festival. Após a apresentação no Festival, o grupo apresentou a peça em Paris, em Coimbra e na cidade do Porto.

A atividade teatral, contudo, não foi assumida como oficial pela Universidade, como centro de pesquisa e escola de teatro, o que, entre outros ocorridos, levou à dispersão do grupo. O grupo passou, também, por um processo de autocrítica em relação à repercussão da peça e suas consequências; convites que passaram a receber para grandes teatros, públicos que a ela tinham acesso (diferentemente da proposta de popularização) e à “*capitalização do sucesso*” (MERCADO NETO, 1980). A montagem seguinte do grupo, *O&A*, um espetáculo sem palavras, apenas com fonemas, foi feita já com um diferente posicionamento.

A censura foi cada vez mais intensificada nos períodos que se seguiram. *O&A* teve uma repercussão menor que *Morte e Vida Severina*, e teve atores perseguidos. Pouco tempo depois, foi promulgado o Ato Institucional nº 5, quando o cerceamento recrudescceu.

Como expressa resistência, em 1968, os movimentos estudantis, em diversas partes do mundo, posicionaram-se contra o autoritarismo e a repressão. Muitos dos membros do grupo TUCA foram chamados para inquérito policial e, outros, presos, em 1974.

Mesmo com o fim do grupo e a posterior perseguição a seus membros, o TUCA marcou significativamente a realidade do teatro universitário brasileiro, da cultura nacional, que expressava a

⁷ Para arrecadar o dinheiro, foram realizados shows de música popular depois dos espetáculos, com o objetivo de chamar mais público para assistir, com nomes como Gilberto Gil, Alaíde Costa, Ari Toledo, Geraldo Vandré, Dorival Caymmi, Elis Regina e Paulinho Nogueira. O Itamaraty contribuiu com dez passagens e apoio financeiro, por intermédio de Vera Sauer, que, na época, era Diretora de Divulgação e Cultura do órgão; foi feito empréstimo com o Banco do Estado de São Paulo, com ajuda de Nagib Elchmer, e o grupo se articulou pessoalmente.

potência do jovem e a preocupação com a sociedade brasileira. Posteriormente, o Auditório passou a ser conhecido como TUCA, como é até hoje, devido ao sucesso da peça e importância do grupo.

FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA EM *MORTE E VIDA SEVERINA*

A partir de depoimentos de pessoas que participaram da montagem da peça de diferentes formas: Antonio da Costa Ciampa, então presidente do DCE; Clarilza Prado de Sousa, atriz; Henrique Suster, Diretor-superintendente, e Maria do Carmo Guedes, na época professora no Curso de Psicologia, foi construída uma narrativa que culminou em três eixos de análise: *os aspectos históricos, aspectos formativo-educacionais e aspectos institucionais*.

Os aspectos formativo-educacionais foram apresentados pelos entrevistados ao falarem sobre a construção da peça, as diferentes experiências formativas dos estudantes, a participação de docentes que possibilitaram essas formações, as pesquisas realizadas e a proposta metodológica que constituiu esses espaços.

Apresentamos, neste capítulo, uma reflexão sobre o processo formativo-educacional de *Morte e Vida Severina* e a função da universidade, relacionando-o às contribuições de Paulo Freire e considerando que a montagem e a produção da peça ampliaram, naquele momento histórico, no contexto universitário, a compreensão sobre a função dos espaços culturais, de pesquisa e extensão na universidade.

Esse processo pioneiro organizado pelo grupo de estudantes articulou-se ao projeto universitário, que também sofreu modificações no período, relacionadas à maior participação dos estudantes e à interdisciplinaridade. Em entrevista, Maria do Carmo Guedes relatou que a proposta que culminava na união das áreas ia na contramão do que a ditadura pretendia construir na educação. Os estudantes queriam maior relação entre a teoria e a prática, pesquisa, aplicação, interação de todos os tipos. Ela contou que,

na PUC-SP, por ser um *campus* que, por sua estrutura, possibilitava o encontro de diversos cursos e, ainda mais, com disciplinas que envolviam estudantes de diferentes áreas, como a proposta do Ciclo Básico, havia maior facilidade de comunicação, reunião entre estudantes e troca de saberes.

A interdisciplinaridade surgiu como debate na educação, principalmente a partir da década de 1960, quando os movimentos estudantis, em diversas partes do mundo, debatiam e projetavam a reforma universitária. Na América Latina e, especificamente, no Brasil, essa discussão ganhou mais espaço a partir de 1968, momento em que os movimentos estudantis recrudesceram. A fragmentação do conhecimento e a intensa especialização revelavam um projeto de universidade alienado das realidades cotidianas, inserido no modelo capitalista, que restringia as noções de sujeito e mundo para leituras fechadas, direcionadas, ditas neutras, naturalizadas e justificadas por discursos ideológicos. Esse direcionamento impede a compreensão da totalidade e, por consequência, uma visão orgânica do todo na direção da mudança. Ora, uma vez que os sujeitos são históricos, frutos de processos que os constituem, transformando-se e transformando a realidade, em constante movimento, seu desenvolvimento deve contemplar esse processo em sua totalidade, suas múltiplas determinações e caminhar para o saber crítico sobre ele. Chauí (2014) afirma que o conhecimento não apenas representa o real e o concreto, mas deve ser uma forma de intervir no mundo, de forma a considerar os aspectos cognitivos e ético-políticos; ou seja, a relação entre os saberes deve ocorrer de forma plural e dinâmica, valorizando as especificidades dos diferentes conhecimentos, seu processo de constante movimento e criação, mas num diálogo sistêmico, que caminhe para a crítica e a emancipação. A interdisciplinaridade, nesse sentido, caracteriza-se pela relação e diálogo entre diferentes áreas em torno de uma problemática, deve considerar o movimento dialético presente na realidade social, para a produção e socialização do conhecimento teórico

e prático. A educação dialógica é então necessária para a construção de um processo interdisciplinar.

O desenvolvimento da proposta de *Morte e Vida Severina* configurou-se como um espaço de formação interdisciplinar, articulando ensino, pesquisa e extensão, que reuniu diferentes áreas em torno de um movimento cultural. E a cultura, por excelência, é plural. As necessidades percebidas a partir da leitura do poema, como conhecer as características da realidade nordestina, e as possibilidades que foram construídas para a produção da peça, como estudar a história do espetáculo e fazer uma formação em atuação, foram aos poucos compondo a construção da peça, na qual as decisões eram tomadas coletivamente.

O grupo aprofundou-se na realidade do retirante, nos aspectos psicológicos e geográficos, para a cenografia da caatinga, e literários, em relação ao poema, por meio da realização de pesquisas. A implicação desse tipo de investigação, para além da construção da peça em si, ampliou-se para o conhecimento da realidade brasileira, de modo a relacionar os diferentes elementos (e não fragmentá-los), em uma leitura mais complexa.

Destacamos esses pontos pois eles evidenciam propostas de formação na universidade, e a articulação e o comprometimento de docentes que mantinham uma postura consistente de formação crítica e política. Como diz Paulo Freire (2011, p. 35), seria a *corporificação das palavras pelo exemplo*, não apenas ensinar a “pensar certo”, mas “fazer certo” e exercer na prática aquilo a que se propõe. A essa postura, o autor relaciona, também, a estética na educação: a horizontalidade e o vínculo que se tornam elementos constitutivos da aprendizagem. Além disso, podemos considerar que, tendo nas disciplinas universitárias espaços de formação interdisciplinar e que envolviam os estudantes na implicação com a realidade de sua sociedade, atividades fora da sala de aula puderam ser desenvolvidas com subsídios do que foi apreendido, debatido e fundamentado também no campo teórico-metodológico.

Clarilza Prado de Sousa, em sua entrevista, falou sobre a importância da participação dos docentes como interlocutores e mediadores na relação dos estudantes com o mundo. Referiu-se à proposta da universidade de construir espaços em que essas reflexões eram propiciadas fora da sala de aula. A esperança, a que ela se reportou ao falar sobre o que foi gerado no desenvolvimento do processo da peça, pode estar relacionada à possibilidade de construção. No caso do poema, que é um auto de natal, a esperança é simbolizada pelo nascimento de uma criança ao final, representada na peça pelos instrumentos de trabalho.

Interessante considerar a perspectiva dialética do conceito de sujeito-cenário: os elementos que compõem o cenário são incorporados pelos atores, o que pode simbolizar a ação do homem na realidade em que vive: a humanização dessa realidade. Da mesma forma, a realidade concreta é determinante para esse sujeito, para seu desenvolvimento, constituição e consciência. Assim, nessa representação, os elementos inanimados assumem características humanas e são constitutivos desse mesmo humano. O cenário materializa o poema e, necessariamente, a representação da realidade do retirante nordestino; materializa tempo e espaço; fornece ao público a possibilidade de apreensão da contraditória estética teatral: a beleza e a tragédia. A criança nasce simbolizando a esperança, mas representada pelos instrumentos de trabalho. Momentos como este possibilitam a suspensão do cotidiano, o despertar da crítica e da reflexão que caminham para a desalienação acerca dessa realidade.

Sousa definiu, em seu relato, a experiência da montagem-teatral como algo que trouxe a esperança, não de maneira acrítica ou ilusória, mas relacionada à possibilidade de mudança. E, para os estudantes que participaram da peça, como uma experiência pedagógico-institucional, que possibilitou o desenvolvimento de reflexões, críticas, de uma fala para a sociedade.

Paulo Freire (2001) fala da importância da crítica esperançosa, no sentido de não lidar com a realidade como algo naturalizado,

mas passível de mudança, por estar em movimento e transformação; seria, então, a esperança *um condimento indispensável à experiência histórica* (p. 71). Essa mudança, protagonizada por pessoas nas suas diferentes ações, deve ser esperançosa na sua busca e construção. A crítica sem esperança, cristalizada, desproblematiza o futuro e nega a construção social e os determinantes concretos historicamente desenvolvidos. Nega o movimento. A esperança de mudança, compreendida por Freire como verbo *esperançar*, pode ser entendida no movimento dialético de negação do real e sua superação; primeiro, pela própria ideia de mudança, que traz em seu movimento a negação de algo estabelecido, mas que não permanece no campo da negação, mas caminha para a superação; envolve a construção de consciência coletiva, materializada de maneira concreta na ação. Movimento crítico de apreensão das contradições e mediações que a constituem, tal processo possibilita a conscientização sobre a realidade, a apreensão de seus determinantes.

Clarilza Sousa chamou esse momento da criação de *Morte e Vida Severina* de “encontro de trajetórias”, no qual houve a reunião de diferentes grupos para desenvolver juntos uma fala para a sociedade; um espaço de construção crítica que teve um sentido pedagógico claro. E, para ela, seria responsabilidade da universidade promover experiências como essa, com a participação direta dos docentes como mediadores.

A função social da universidade. Promover este tipo de espaço. Então, é um espaço em que todas essas discussões têm que ser montadas, organizadas, seja através de teatro, mas ela tem que ser alimentada para uma crítica. Qual é o espaço de negociação nosso? Qual é a crítica que a gente vai construir juntos? (...) é isso que ela precisa entender, a ação pedagógica de uma experiência como esta, na história (depoimento de C. P. Sousa).

Em um ambiente de formação como deveria ser a universidade, experiências como esta podem ser transformadoras para aqueles que a vivem. Aprofundar o conhecimento de conteúdos, como o é a realidade brasileira, promovendo a crítica em um regime autoritário, que implicaria a tomada de posicionamentos e debate político e manifestá-lo por meio do teatro, da poesia, da música, de todos os elementos que tornaram a peça um espaço de resistência, pode ser considerado, também, uma experiência ética e estética. Nas palavras de Paulo Freire (2011, p. 34): “*decência e boniteza de mãos dadas*”. A prática educativa, como apontada pelo autor, é necessariamente política; da mesma forma, como sujeitos históricos, que expressam valores, ideologias e cultura, somos sujeitos éticos.

A ética, como construção histórica e social, é colocada pelo autor como constitutiva dos seres humanos. Como a política, não há como se estar fora dela; é condição para ser, pois somos seres sociais e culturais, necessariamente. A experiência educativa se constrói dentro do campo ético e político, o que a torna, também, uma experiência objetiva e subjetivamente formativa. A práxis humana é, para Freire (1979), a capacidade de agir conscientemente sobre a realidade objetiva; consciência esta, como afirma Marx (2007, p. 94), fruto da realidade concreta: *Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência*. Freire (1979) diferencia a “tomada de consciência” do “processo de conscientização”, pois este implica o desvelar da realidade, o *desenvolvimento crítico da tomada de consciência*.

Clarilza Sousa relatou, em sua entrevista, que o desenvolvimento da consciência política dos alunos ocorreu, também, por ter a mediação de docentes envolvidos diretamente na formação dos estudantes e espaços de diálogo e convivência com diferentes grupos, de dentro e de fora da universidade. Ela se referiu a espaços que podem ser compreendidos como meios de discussão e construção de possibilidades críticas coletivas e, mais, que propiciem a construção coletiva de saberes e ações.

Eu estou falando de valores, eu falaria de cooperação, de trabalho conjunto, o aluno tem que ter na universidade a vivência de repertórios de coletividade, de amizade, de trabalho conjunto, de tolerância. Se eu repetir tudo, que eu acho que a universidade (e a escola, de uma forma geral) é um reflexo mesmo da sociedade, mas ela tem que reagir a isso enquanto instituição educativa. E uma forma de reagir a isso é criando espaços de cooperação, e eu acho que o Morte e Vida está nessa linha, espaços de convivência, espaços de tolerância, de amizade. Esses espaços eu acho que era interessante a universidade buscar (depoimento de C. P. Sousa).

Podemos compreender a fala de Sousa, em relação à vivência de diferentes repertórios, como a criação de espaços que possibilitam o desenvolvimento de processos de conscientização, como ela se referiu anteriormente, e que, para Paulo Freire (1979), ocorre na ação dos sujeitos no mundo, no ato ação-reflexão-ação, prático, num movimento constante e inacabável, já que o resultado das ações e reflexões proporcionarão transformações que devem ser problematizadas. Assim, é fundamental apreender criticamente o processo histórico, compreender as contradições existentes e as forças sociais antagônicas que se mantêm em disputa na realidade que pretendemos transformar. O processo de conscientização configura-se como tarefa da educação comprometida com a transformação da sociedade.

A experiência da peça pode ser compreendida como caminho do processo de conscientização, no fazer coletivo, na apropriação da realidade e na busca pela mudança, tanto no campo da educação, na experiência formativa, como da realidade que a temática da peça retratou. Essa busca, relacionada à esperança pela mudança, é fundamental para a práxis transformadora.

Freire entende a utopia como base para a mudança, na qual a dialetização dos atos de denunciar o desumanizante e anunciar o humanizante das estruturas se mostram como caminhos para que

ela ocorra. A denúncia feita na peça referia-se à vida que milhares de brasileiros viviam e ainda vivem e à necessidade de construção e articulação política para a transformação dessa realidade desigual. Freire (1979) apresenta a conscientização como processo para o desvelar da mitificação; mitificação esta que mantém a realidade a partir de uma estrutura pautada nos interesses das classes dominantes, alienada e naturalizada.

Isso remete ao que foi apontado por Maria do Carmo Guedes em relação ao “direito a ter direitos”: o conhecimento crítico articulado à conscientização sobre a realidade como caminho para a luta por direitos. E, considerando a riqueza da interdisciplinaridade, essa leitura crítica amplia-se.

A universidade, como espaço formativo, deve criar condições para que a problematização sobre a realidade ocorra; espaço que inquiete e subsidie o estudante para diferentes ações. Para tanto, Clarilza Sousa, em sua entrevista, falou da importância de a universidade voltar-se ao estudante, compreendendo seus anseios, necessidades, dificuldades e buscar formas de oferecer alternativas e possibilidades, incluindo também as condições para que docentes estejam envolvidos diretamente com esses processos.

Vemos hoje, cada vez mais, docentes em condições indignas de trabalho, uma educação massificada e impessoal e propostas curriculares significativamente voltadas e reduzidas ao desenvolvimento da técnica e ao preparo para o mercado de trabalho. Reconhecemos a importância da formação técnica, mas uma formação, da forma como entendemos, deveria contemplar muito mais do que isso e conduzir para a crítica, buscando superar leituras alienantes da realidade e subsidiar futuras práticas profissionais politizadas. Educar não para se inserir nos moldes capitalistas, mas para enfrentá-los. Isso remete à crítica feita por Paulo Freire (1987) à “educação bancária”, modelo que mecaniza educador e educando, impõe-lhes a passividade, na medida em que não há possibilidade de (re)inventar, criar, transformar, de construir saber.

Para essa educação, há acúmulo de informações e desenvolvimento de habilidades meramente instrumentais, educação esta que não alimenta a criticidade, mas responde aos interesses do opressor.

É preciso problematizar, contudo, que esse processo de construção de espaços formativos-educacionais que promovam construções interdisciplinares e dialógicas e caminhem em direção ao desenvolvimento de uma educação crítica, precisa garantir condições nas várias esferas do contexto educacional: currículos plurais que contemplem espaços de debates e desenvolvimento teórico-prático-investigativo de diversas naturezas; as condições dignas de trabalho de docentes e funcionários; o acesso de estudantes à universidade e às condições para sua permanência, entre muitas outras coisas que fogem do escopo deste texto.

Clarilza Sousa concluiu seu relato destacando que *Morte e Vida Severina* deu uma lição e teve um sentido pedagógico que, nos dias de hoje, são desafios a se buscar: que a esperança dos jovens em construir uma sociedade diferente se transforme em protagonismos, valorizados, desenvolvidos e impulsionados pela universidade. Vale lembrar que o projeto *Morte e Vida Severina* foi uma iniciativa estudantil, cuja organização foi feita em grande parte por estudantes implicados politicamente através do movimento estudantil, mas que, ampliado para um projeto dentro da universidade, proporcionou a vivência para os estudantes como um todo. A PUC-SP forneceu o espaço físico para seu desenvolvimento e, nesse momento, a organização estudantil mostrou sua potência e profissionalismo através de uma experiência que pode ser uma inspiração ao pensarmos em projetos formativos-educacionais que tenham como horizonte a transformação social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A recuperação da história do desenvolvimento do projeto, montagem e apresentações de *Morte e Vida Severina*, a partir dos documentos consultados e entrevistas realizadas, explicitaram

o caráter formativo e educativo desse espaço. Os depoimentos mostram o aspecto formativo que perpassa sua construção, em narrativas únicas, que forneceram olhares aprofundados sobre essa experiência marcante e pouco conhecida na história dos movimentos estudantis e da cultura da cidade de São Paulo e tornaram-se documentos vivos sobre a montagem teatral *Morte e Vida Severina*.

A retomada histórica sobre a Universidade e os diversos processos políticos e sociais do país, em articulação com as transformações ocorridas no interior da igreja e sua abertura à história, forneceram um panorama sobre a realidade brasileira que, além de constituir a construção da peça, formaram o cenário político do presente.

O teatro tornou-se uma possibilidade de posicionamento político, de resistência, de diálogo e olhar para as demandas da sociedade brasileira; um espaço de questionamento, envolvimento, integração e construção coletiva. Mesmo com incentivo de representantes da Universidade, destaca-se a iniciativa estudantil, com apoio de docentes específicos que auxiliaram na produção de pesquisas. Não só a crítica à realidade universitária diante da situação política na época foi feita pela iniciativa do TUCA, na medida em que se pretendia mostrar a potência e a voz que o jovem poderia ter na formação da cultura nacional, mas também, à realidade vigente que cada dia mais reprimia os universitários que pretendiam se posicionar criticamente ante a sociedade.

A experiência de *Morte e Vida Severina* pode ser considerada na sua dimensão formativo-educacional, ética, estética, caminho para a conscientização através da prática educativa. A possibilidade de construção de espaços interdisciplinares de formação, em que os diversos atores desse processo possam protagonizar uma construção coletiva, é um desafio que envolve um olhar crítico às condições concretas das diversas realidades educacionais.

Que experiências como essa nos inspirem no desenvolvimento de projetos formativos-educacionais, tanto universitários quanto

nos demais segmentos da educação, nos lembrem da importância da resistência e da luta nos diferentes espaços e que a educação é fundamental como parte integrante dos processos de transformação social.

REFERÊNCIAS

ABREU, I. **Silnei Siqueira: a palavra em cena**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2009.

AVELINO, Y. D. **Experiências e trajetórias de vida. As tramas da memória universitária a partir de depoimentos orais**. Projeto História (PUC-SP), EDUC, v. 22, p. 223-238, 2001.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**, Rio de Janeiro, 1946.

CHAUÍ, M.; SOUSA SANTOS, B. **Direitos humanos, democracia e desenvolvimento**. São Paulo: Ed. Cortez, 2014.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 42.^a edição, 2005.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 2011.

MARX, K.; ENGELS, F. Primeira parte. *In*: MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MERCADO NETO, A. **Revista Porandubas**. São Paulo: PUC, set. 1980.

NAGAMINE, J. M. **Universidade e compromisso social: a experiência da PUC de São Paulo**. São Paulo: Editora Educ, 1997.

RIDENTI, M. Intelectuais e artistas brasileiros nos anos 1960/70: “entre a pena e o fuzil”. **Revista ArtCultura**, Uberlândia, v. 9, n. 14, p. 185-195, jan./jun. 2007.

RODRIGUES, M.; SUNDFELD, R.; PEIRÃO, S. **TUCA: 20 anos**. São Paulo: IMESP, 1986.

ROTHEN, J. C. O Conselho Federal de Educação nos Bastidores da Reforma Universitária de 1968. *In*: **III Congresso Brasileiro de História da Educação: A educação escolar em perspectiva histórica**. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2004.

ACERVO CONSULTADO

CDM TUCA, Centro de Documentação e Memória do TUCA. Fundo TUCA
descrição *site* CEDIC. São Paulo, Brasil.



FORMAÇÃO DOCENTE



TRÊS PERSPECTIVAS SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA PARA DOCENTES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: DAS PESQUISAS ACADÊMICAS, DOS PROFESSORES E DE UM SISTEMA DE ENSINO PÚBLICO

Elisa Moreira Bonafé
Laurinda Ramalho de Almeida

INTRODUÇÃO

A docência nos anos finais do Ensino Fundamental apresenta, para os professores, algumas características comuns já conhecidas por muitos dos que trabalham na educação e que, também, são indicadas em trechos de alguns estudos e pesquisas: pensando nos alunos, os professores observam e reclamam do baixo interesse e pouco envolvimento nas situações de aprendizagem, além da manifestação de comportamentos inadequados para o ambiente escolar (também denominados como “indisciplina”) e, da parte pedagógica do sistema de ensino, percebem ausência de diretrizes para orientar a avaliação da aprendizagem dos estudantes e a grande quantidade de aulas, distribuídas em várias turmas, quando não em várias escolas, que reduz o tempo disponível para o planejamento das aulas. De outro ângulo, outro fato que contribui para as dificuldades no ensino, de acordo com a percepção dos docentes, é que seus cursos de licenciatura se dedicaram ao ensino do conteúdo específico de sua área do conhecimento, deixando de focar no ensino de didática (GIORDAN, HOBOLD, ANDRÉ, 2016).

Os estudos e pesquisas em educação também anunciam uma crise nas identidades dos professores que lecionam para os anos finais do Ensino Fundamental: enquanto parte dos docentes enxergam como prioritário para os alunos o ensino dos conhecimentos específicos da área do conhecimento, outra parte valoriza o trabalho de formar alunos críticos e socialmente responsáveis, sendo que, de acordo com estes mesmos professores, essa formação seria função das famílias, pois compete com o tempo que deveria ser destinado ao ensino de outros conteúdos. Estes últimos professores percebem que as demandas relacionais, as emoções e os sentimentos estão presentes em todas as situações de ensino e aprendizagem e estão em conflito com a administração do ensino formal (de conteúdos) e do ensino para a formação humana (ALFONSI, 2013).

Os professores percebem que o trabalho pedagógico desenvolvido com pré-adolescentes e adolescentes é distinto do trabalho feito com crianças nos anos iniciais do ensino fundamental; no entanto, não sabem como atender as demandas dessa faixa etária. Até porque, por conta de representações ou tradições que os marcaram, tendem a considerar que as demandas de atenção, de exclusividade ou de oposição ao adulto são próprias da idade, sem levar em conta que uma boa gestão de sala de aula pode resolver tais questões. Não lhes ocorre que “com a adolescência, a orientação para o futuro se torna preponderante: esperanças e preocupações que se refletem sobre a pessoa causam sentimentos de incerteza, em atitudes muitas vezes ambivalentes de confiança em si ao lado de desencorajamento [...]. O sentimento de responsabilidade se desenvolve e as relações com os outros são modificadas” (WALLON, 1958, p. 213). Também aí o professor pode atuar para atenuar a passagem da infância para a idade adulta.

Acresce-se às questões próprias do trabalho com estudantes com idades entre 11 e 15 anos, com suas demandas afetivas e comportamentais, com o interesse e foco de atenção típicos desta faixa etária, tanto os desafios específicos do ensino, pelo pouco

destaque para a formação pedagógica que recebem, quanto pela quantidade de trabalho dos professores especialistas (advinda das muitas turmas em que lecionam). Estes são alguns dos desafios que os professores enfrentam e que contribuem para que a aprendizagem dos alunos entre o 6º e 9º anos do Ensino Fundamental das escolas municipais da cidade de São Paulo ocupe, no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 2017, a 585ª posição no Estado de São Paulo (de um total de 654) e a 2394ª posição do Brasil (de 5570 posições).

A cidade de São Paulo é a que possui maior valor de despesas empenhadas em investimentos (IBGE, 2010). Mesmo sabendo que o investimento em educação é utilizado em diferentes ações como pagamento de salários, construção e manutenção de escolas, aquisição de equipamentos, alimentação escolar, materiais pedagógicos, uniformes e publicação de materiais didáticos há, também, o investimento financeiro da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP) na formação continuada dos professores. Por estes motivos, este texto apresenta um recorte de uma pesquisa de doutorado que se destinou a identificar as características comuns das formações mais reconhecidas pelos professores dos anos finais do Ensino Fundamental da SME-SP e, também, mapear e categorizar os cursos e eventos de formação continuada promovidos pela SME para este mesmo público-alvo no ano 2018 (BONAFÉ, 2020), permitindo que a comparação entre as práticas formativas, as percepções dos professores sobre elas e as pesquisas acadêmicas ofereçam um panorama ampliado para novos olhares sobre a formação continuada docente.

RETRATO DAS FORMAÇÕES OFERECIDAS PELA SME-SP AOS PROFESSORES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

A caracterização das formações promovidas pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo foi feita tendo por base as ações promovidas durante o ano 2018.

De acordo com os levantamentos realizados por Bonafé (2020), a SME promoveu diretamente, por meio dos órgãos central (SME) e regionais (Diretorias Regionais de Educação) 256 ações de formação continuada no ano 2018, tendo seus 1759 professores dos anos finais do Ensino Fundamental como público-alvo. Neste quantitativo estão somadas as formações exclusivas para estes docentes em função de suas especificidades de atuação e, também, aquelas em que o público-alvo é ampliado, contemplando vários profissionais da educação pública municipal, inclusive os professores com cargo nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Foram incluídos neste levantamento: 5 cursos de especialização, 1 curso de extensão, 201 cursos livres, 47 eventos pontuais (como palestras, seminários, congressos) e 2 cursos de licenciatura em pedagogia. Por representaram 97% das ações de formação continuada promovidas ou realizadas diretamente pela SME, os cursos livres e os eventos pontuais de formação foram escolhidos para análise mais minuciosa de suas características.

As primeiras análises apresentam dados objetivos referentes à quantidade de horas e à organização do tempo das formações. Estes dados são importantes para conhecer o quanto de tempo o órgão central e os órgãos regionais da SME dedicam para o processo de aprendizagem de seus professores e sob qual perspectiva é definido o uso deste tempo.

O levantamento feito com base nas propostas de formação publicadas no Diário Oficial da Cidade no ano 2018 constatou que 53% dos cursos de formação foram realizados tendo entre 9 a 20 horas de duração, enquanto 39% deles tiveram carga horária entre 21 e 50 horas. No caso dos eventos formativos, a grande maioria deles foi realizada em até 8 horas (87%), sendo previsível que 62% do total de 47 eventos aconteceram num único dia, enquanto 48% dos 201 cursos oferecidos foram organizados em encontros semanais e 19% em encontros mensais.

O que se observa, a partir dos dados apresentados, é que ainda há uma demanda interna da SME, pelo planejamento de formações pontuais, objetivas e de curta duração (talvez inclusive por levar em conta o pouco tempo que os professores têm disponível para se dedicarem ao processo formativo e, também, às dificuldades em dispensar os docentes para a realização de formação em horário de trabalho). No entanto, esse cenário aponta para uma problematização maior a respeito dos objetivos explícitos e implícitos em cada ação formativa proposta: a carga horária permite abordagens diferentes dos conteúdos propostos? As situações de interação e diálogo acontecem abertamente ou há a restrição destes momentos com a priorização para a exposição por um especialista? O professor em formação é considerado uma pessoa com experiência e saberes que aprende enquanto ensina, ou um profissional com lacunas a serem preenchidas?

Sem desconsiderar as provocações anteriormente feitas a respeito da prevalência de formações com restrições na carga horária, o fato de haver uma proporção significativa de cursos planejados com 21 a 50 horas indica que há a percepção dos profissionais formadores da SME de que a aprendizagem não acontece somente por meio da transmissão de conhecimentos, mas de momentos qualificados e do estabelecimento de relações de ensino e aprendizagem que demandam um tempo maior de trabalho para o alcance dos objetivos.

O estudo organizado por Moriconi (2017) apresenta a duração prolongada como uma das cinco características comuns às iniciativas consideradas eficazes em formação continuada de professores, enfatizando que o tempo e a frequência dos encontros devem ser suficientes para a complexidade da aprendizagem e o nível de mudança desejado. Por isso, a análise cuidadosa da carga horária total da formação e da disposição e disponibilidade para os encontros é tão importante e deve ser feita, também, em conjunto com a análise da quantidade de conteúdos abordados e dos procedimentos metodológicos propostos. Tempo, forma e

conteúdo parecem estar totalmente relacionados e alinhados no planejamento de formações que objetivam uma aprendizagem significativa por parte do professor e a utilização de seus conhecimentos e saberes nas experiências com os estudantes, de modo que o objetivo final seja, realmente e diariamente, a melhoria da qualidade da educação dos alunos das escolas públicas.

Quando mudanças complexas estão em jogo, os processos mais eficazes para aprimorar o desempenho dos alunos são aqueles nos quais os docentes participam de formações em serviço por mais tempo. Além disso, a duração prolongada e o contato frequente com os formadores são tidos como necessários porque o processo de aprendizagem não é linear, nem obrigatoriamente sequencial (pois envolve retomar alguns conteúdos) e, sim, interativo e com *feedbacks* constantes, para que as novas aprendizagens possam ser reforçadas (MORICONI, 2017, p. 39).

A participação dos professores nos cursos e eventos foi analisada na perspectiva de condições de aprendizagem e envolvimento dos profissionais em formação. Foram observados os diferentes modos de mobilização dos professores para se posicionarem diante dos conteúdos e das propostas de aprendizagem, de refletirem criticamente e exercerem a autocrítica, revisitando suas práticas num movimento para melhorar ou modificar suas formas de ensinar. A intencionalidade explícita nos procedimentos metodológicos considerados como formas de abordagem dos conteúdos apresentados nas propostas de formação foi determinante para a criação de três categorias de análise:

Quadro 1

		Categorias de Formas de Abordagem	Indicadores
Formas de abordagem do conteúdo	Foco na atuação do participante	ENGAJAMENTO	Implicação intensa do cursista no processo formativo, o qual é mediado por ações sistemáticas (com registros) e focalizadas na mudança das práticas. Envolve autoria e protagonismo do professor e prevê sua ação em contexto escolar decorrente do processo formativo.
		ENVOLVIMENTO	Procedimentos que potencializam a interlocução entre os saberes profissionais e a subjetividade dos participantes com a participação estimulada em debates e na proposição de análises críticas. Envolve o desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo do professor.
		PARTICIPAÇÃO	Procedimentos que privilegiam o acúmulo e/ou atualização de conhecimentos. Envolve situações limitadas de interação entre os participantes e o formador e prevê atitudes abertas e receptivas por parte dos professores para o desenvolvimento de aspectos técnicos-profissionais.

Fonte: Bonafé, 2020, p. 155.

Categorizadas como promotoras de engajamento dos professores no próprio processo formativo foram 20% das ações promovidas no ano 2018, sendo todas cursos livres. Foram contempladas aqui as ações que descrevem estratégias para tomar as experiências desenvolvidas na escola como objeto da formação e que fazem maior uso de métodos ativos de aprendizagem, outra das cinco características comuns encontradas nas iniciativas consideradas eficazes em formação continuada que, de acordo com Garet *et al.* (2001), possui quatro dimensões:

- a. Observar os docentes mais experientes e, também, ser observado em suas aulas, recebendo devolutivas;
- b. Planejar uso de novos materiais e estratégias de ensino em suas aulas, a partir das propostas debatidas na situação de formação continuada;
- c. Rever as respostas que os alunos apresentam aos problemas propostos, examinando e discutindo as estratégias e hipóteses dos estudantes e podendo, assim, identificar problemas e planejar atividades com grau de dificuldade adequado;
- d. Realizar apresentações aos colegas em formação, liderar discussões e escrever a respeito de suas aprendizagens.

Vale observar também que boa parte das estratégias citadas pressupõe uma forte interação entre professores e participantes da formação ou entre professores e formadores. [...] Frequentemente o uso de métodos ativos de aprendizagem é aliado à colaboração profissional (MORICONI, 2017 p. 32).

A maior parte dos cursos e eventos de formação realizados no ano 2018 pela SME se enquadravam na categoria envolvimento (42%). Por meio da promoção de debates, situações de interação entre os participantes com atividades em grupo, da reflexão sobre a prática apoiada em estudos teóricos e, também, da proposição de oficinas, as estratégias formativas são escolhidas visando o envolvimento e interesse por parte do professor no desenvolvimento da temática. “A distinção em relação à categoria de engajamento está na ausência de proposição de situações que envolvam a autoria e o protagonismo do professor em formação relacionadas à prática pedagógica com seus alunos e ao trabalho realmente desenvolvido na escola” (BONAFÉ, 2020).

Com 38% das formações incluídas na categoria de participação, os procedimentos metodológicos marcantes são o acesso aos conteúdos por meio de palestras, apresentações ou leitura de textos e, também, as oportunidades de debates com o formador a respeito do conteúdo, incluindo o diálogo reflexivo com participantes e algumas situações de intercâmbio de experiências. Nesta categoria, o movimento de revisitação de suas práticas pedagógicas depende exclusivamente do professor, podendo acontecer sem a intervenção e o auxílio do formador ou dos pares em formação.

Tendo por base a tríade tempo, forma e conteúdo, apresentada anteriormente, a análise dos conteúdos das formações foi entendida como parte importante para o desenvolvimento de um olhar não restritivo. Ela revelou os tipos de conhecimentos priorizados na situação formativa. Tendo em vista que o professor mobiliza diferentes saberes ao planejar suas aulas e lecionar, é interessante

que as ações de formação continuada contemplem os desafios reais da escola e os conhecimentos necessários para enfrentá-los com sabedoria. Assim, partindo das contribuições de Shulman (1987) sobre a base de conhecimentos necessários para o desenvolvimento do ensino e incluindo o trabalho com o reconhecimento a respeito da realidade escolar, a análise dos conteúdos de formação considerou quatro categorias:

Quadro 2

	Categorias do conteúdo	Indicadores
Foco nos conhecimentos desenvolvidos	Conhecimento acadêmico	Conhecimento de um conteúdo específico e/ou do currículo (conteúdo de ensino). Visa uma formação mais acadêmica do professor em sua área de ensino ou em determinado tema correlacionado ao ensino.
	Conhecimento pedagógico crítico	Conhecimento pedagógico geral, filosófico e histórico. Visa uma formação mais crítica do professor a respeito de seu papel na docência e de seu posicionamento diante de outros aspectos que envolvem o contexto educacional.
	Conhecimento pedagógico do conteúdo	Conhecimento do conteúdo e dos modos de desenvolvê-lo com os alunos. Visa uma formação técnico-pedagógica do professor, voltada à aprendizagem dos alunos.
	Reconhecimento da realidade educacional	Conhecimento dos alunos, suas características e dos contextos educacionais. Visa uma formação mais humana do professor e do reconhecimento das variáveis que envolvem o contexto educacional.

Fonte: Bonafé, 2020, p. 161.

Na leitura da descrição dos conteúdos de formação, 32% dos cursos e eventos promovidos pela SME no ano 2018 dedicaram a carga horária total ao desenvolvimento de apenas um tipo de conhecimento, a maior parte deles (25% do total de formações) focando somente o conhecimento acadêmico. Cabe destaque de que o conhecimento acadêmico foi trabalhado em 89% das formações, fato desejável e esperado, por ser o conhecimento da área de ensino do professor ou do tema específico da formação, sendo, portanto, a base teórica para a mobilização e a construção de outras aprendizagens. Este é, portanto, um tipo de conhecimento importante nas situações formativas, mas a ausência de articulação

planejada e intencional com outros tipos de conhecimentos faz com que o professor dependa exclusivamente de seus próprios recursos internos para conseguir enfrentar situações que, durante as aulas, surgem como entraves nas aprendizagens dos alunos. Desse modo, a formação continuada torna-se bastante limitada.

O conhecimento pedagógico do conteúdo foi o segundo tipo mais trabalhado, estando presente em 51% das formações desenvolvidas, seguido pelo conhecimento pedagógico crítico, com 30% e, com menor frequência nas formações, apareceram conteúdos de reconhecimento da realidade educacional (17%), deixando a impressão de que as ações de formação continuada, no ano 2018, pouco conseguiram auxiliar os professores a conhecerem e reconhecerem seus alunos reais, com suas características particulares, interesses e limitações, inclusive aquelas do meio em que estão inseridos. Por isso, a defesa de que as formações se proponham a trabalhar com um conjunto maior de conhecimentos, o que a análise dos dados mostrou que acontece, na maioria das vezes, com a integração dos conhecimentos acadêmicos e pedagógicos do conteúdo, mas que é interessante que passem futuramente a contemplar, também, a maior integração com conhecimentos pedagógicos críticos e da realidade educacional, que também contemplariam os conhecimentos sobre as características dos estudantes da faixa etária com que trabalham, inserida no contexto específico da sua escola. Wallon, há mais de meio século, já chamava a atenção para a possibilidade de desenvolver no professor a integração dos conhecimentos:

Teremos que nos limitar a verificar se um professor tem ou não temperamento pedagógico e de nos resignar a que seja bom ou mau de nascença? Não há, certamente, nenhum domínio onde esta espécie de fatalismo não tenha sido reduzida por um esforço de análise e de método (WALLON, 1975, p. 356).

Shulman (1987) também corrobora com esta visão, alertando para o cuidado com a elaboração de padrões de ensino que culminem numa abordagem de formação continuada excessivamente técnica e sem alma, e que não leve em conta uma formação com humanidade.

CARACTERÍSTICAS DAS FORMAÇÕES MAIS SIGNIFICATIVAS NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA SME

Com o intuito de conhecer um pouco mais sobre a percepção e visão dos professores a respeito das contribuições para o exercício da docência de cursos e atividades de formação continuada no ano 2018, foi disponibilizado um questionário convidando os docentes dos anos finais do Ensino Fundamental das escolas municipais da cidade de São Paulo a registrarem suas opiniões e lembranças a respeito de uma formação considerada a mais significativa, por ter promovido mudanças e/ou colaborado muito no seu trabalho pedagógico com os alunos. O questionário obteve 384 respostas válidas, nesta etapa, representando 0,5% do total de professores dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, efetivos na Rede Municipal de Ensino no ano 2018. A quantidade é, portanto, pouco representativa da totalidade da Rede Municipal, porém as respostas oferecem indicadores que contribuem para um olhar qualitativo e podem ser úteis na revisitação das práticas de formação continuada, por apresentarem a visão dos professores sobre uma formação considerada por ele importante para sua atuação no ensino.

Considerar o que é significativo para cada professor é valorizar a subjetividade, por meio da compreensão de que a pessoa em sua profissão não é uma máquina que faz sempre as mesmas escolhas, utilizando critérios delimitados. Suas escolhas e a valoração que atribui às suas experiências são pautadas pelas histórias de vida pessoal e profissional, pela individua-

lidade e pelas relações sociais e profissionais. Mesmo que o “significativo” seja subjetivo, ele não é isento de critérios próprios da análise daquele que atribui o sentido para a formação (BONAFÉ, 2020, p. 98-99).

Os cursos mais indicados pelos professores respondentes da pesquisa como sendo aqueles que mais contribuíram para sua prática docente foram aqueles que apresentaram carga horária extensa (mais de 360 horas, de acordo com as respostas coletadas), sendo os cursos de mestrado, especialização e doutorado aqueles que tiveram mais de 20% de escolhas como os mais significativos para as práticas de ensino com os alunos. Com este mesmo foco, os cursos e atividades menos citados foram pós-doutorado, eventos e cursos de aperfeiçoamento (todos com menos de 6% de escolha daqueles que já realizaram estas atividades formativas), indicando que não é somente a extensão das horas de estudo e formação, mas outras características também são imprescindíveis para uma formação significativa e que apresente contribuições para o professor qualificar seus modos de ensino.

Uma das características das formações consideradas mais significativas pelos professores que responderam à pesquisa, também citada no estudo organizado por Moriconi (2017), na categoria chamada de “duração prolongada”, é a frequência dos encontros, com uma diferença: enquanto que nos achados dos pesquisadores analisados por Moriconi, a maioria dos estudos apresentavam contatos de, no mínimo, uma vez a cada 15 dias entre participantes e formadores, os professores dos anos finais do Ensino Fundamental de São Paulo, que responderam ao questionário, indicaram prioritariamente atividades e cursos de formação continuada com encontros realizados entre uma a cinco vezes por semana como as que mais contribuíram para suas práticas docentes.

A modalidade presencial de formação continuada destacou-se, superando muito as modalidades mista (com parte da carga horária presencial e parte a distância) e das formações totalmente

realizadas a distância, evidenciando a importância do contato pessoal e das relações interpessoais estabelecidas entre formador e formandos para a aprendizagem. Ora, se o ensino é uma atividade relacional, a formação continuada, sendo por princípio uma situação de ensino-aprendizagem, também não pode relativizar a importância das relações humanas e da mediação em tempo real. Almeida (2007) explica que, no processo de formação continuada, não é incomum que o professor sinta-se desconfortável em aprender e, por isso, apresente algumas resistências como um mecanismo de defesa. “É por isso que sentir-se aceita, valorizada, ouvida em suas experiências, percepções, sucessos e insucessos, faz com que a ameaça seja diminuída, tornando a pessoa mais aberta à nova experiência” (p. 79). Por isso, não basta que a formação seja presencial, mas é necessária uma postura ativa e acolhedora por parte do formador e a preocupação com a constituição do grupo, mantendo o respeito e a compreensão sobre o tempo de aprendizagem do outro e organizando as propostas e interações de modo a contribuir efetivamente para a prática dos professores.

Compreendida a questão do tempo como fator importante na organização de formações significativas para o professor, o foco agora será nos modos de organizar a formação continuada, nas estratégias escolhidas e nos recursos metodológicos utilizados, entendendo serem estes os meios para proporcionar melhores condições de aprendizagem para os professores. Para conhecer quais foram os meios mais citados pelos docentes nas formações que eles reconheceram serem mais significativas, o questionário apresentou uma lista de procedimentos e estratégias formativas, em que os docentes marcavam quais teriam sido desenvolvidas na formação escolhida e, na sua percepção, apresentaram contribuições para sua prática pedagógica. Não foi possível, nessa parte da pesquisa, analisar os conteúdos das formações, considerando que isso demandaria de cada professor que respondeu ao questionário a apresentação de informações sobre a ementa do curso por ele escolhido ou da resposta de memória, o que

tornaria o questionário de pesquisa mais extenso e cansativo para os respondentes.

Novamente, as respostas dos professores se alinharam aos achados dos estudos organizados por Moriconi (2017), no que diz respeito aos métodos ativos de aprendizagem, indicando a utilização de recursos que intercalam o conhecimento teórico e as práticas pedagógicas. Como exemplo, algumas das situações de aprendizagem mais reconhecidas pelos professores dos anos finais do Ensino Fundamental: análise de uma situação ou experiência docente trazida pelo formador; debate com os participantes e, também, com o formador; mediação e/ou problematização feita pelo formador; palestra e/ou apresentação de especialista com domínio na temática; estudo teórico aprofundando conteúdos e/ou conceitos; construção de materiais ou recursos didáticos; relatos de situações críticas enfrentadas na escola; registros reflexivos sobre a prática; desenvolvimento de atividades ou projetos na escola, com os estudantes, relacionados à formação.

É, no entanto, interessante perceber que as estratégias ou os procedimentos metodológicos menos citados como de contribuição, ainda assim tiveram, todos, mais de 80% de percepção de importância para a aprendizagem e a prática do professor. Esse dado mostra que não se trata de uma junção de “boas estratégias” ou da eliminação de alguns procedimentos metodológicos no planejamento da formação continuada para garantir que ela seja significativa e impactante para o professor, mas que as escolhas devem considerar a diversidade de procedimentos que atendam aos diferentes perfis de profissionais, considerando tanto a diversidade etária, quanto os interesses da fase de carreira e, acima de tudo, que elas sejam organizadas de modo a promover a aprendizagem, visando como objetivo final a melhoria nas aprendizagens dos estudantes. Não há, portanto, espaço para propostas de sensibilização ou animação do grupo, exercícios de fixação do conteúdo, discussões soltas sem sistematização, que não apresentam o propósito claro nas práticas de ensino ou, ainda, o uso de recursos

audiovisuais com fim em si mesmos, sem a necessária articulação com as atividades anteriores e as que serão desenvolvidas na mesma formação.

André (2016) apresenta a proposta de professor pesquisador da própria prática, baseada no princípio da autonomia do professor que, enquanto ensina, extrai questões advindas de suas experiências que o provocam e o levam à busca de mais conhecimentos, num movimento de transformação da curiosidade ingênua em um problema de pesquisa. A autora defende que é por meio da análise crítica de seu cotidiano na escola que o professor compreende o que ensina, como ensina e os significados de suas práticas, de modo que, a partir deste exercício da investigação e criticidade, tenha a oportunidade de escolher o que mudar e pelo que lutar, visando a oferta de um melhor ensino para seus alunos.

Os professores dos anos finais do Ensino Fundamental da cidade de São Paulo tiveram a oportunidade de indicar quais aprendizagens obtiveram a partir do curso ou atividade de formação continuada escolhido como mais significativo para sua prática. As respostas apontaram para a percepção de que estes docentes escolheram formações que uniram os conhecimentos e fundamentos teóricos, a prática pedagógica e a realidade escolar, além de desenvolverem ou fortalecerem a autonomia pedagógica destes profissionais em formação e desenvolvimento. A partir das respostas ao questionário, foi possível identificar cinco categorias de aprendizados percebidos pelos professores respondentes, em função da ação ou situação formativa escolhida:

- Ampliação de conhecimentos teóricos e conceituais – maior contribuição para 41%;
- Desenvolvimento de autonomia pedagógica e/ou no ensino – maior contribuição para 38%;
- Ampliação do conhecimento didático – maior contribuição para 32%;

- Desenvolvimento da capacidade de resolver problemas relacionados ao ensino – maior contribuição para 29%;
- Percepção dos contextos e das individualidades de outros envolvidos no processo educativo (por exemplo: alunos, familiares, gestores) – maior contribuição para 27%.

Sabendo que somente 0,03% de professores escolheram somente uma alternativa em apenas uma categoria, permanece válida a afirmação de que as formações tidas como de impacto mais significativo para a prática dos professores, de acordo com sua própria percepção, possuem como característica de seu programa a oportunidade de múltiplos aprendizados, contemplando em sua maioria quatro ou cinco categorias (65,5%). Placco e Souza (2006) iluminam esses dados, ao abordar a aprendizagem do adulto professor, quando afirmam que “a aprendizagem ocorre da consciência da necessidade de mobilizar recursos pessoais e sociais, internos e externos, para atingir determinados objetivos claramente definidos” (p. 19).

Este modo de perceber as aprendizagens advindas de uma determinada atividade ou curso de formação continuada alinha-se, de algum modo, com o conceito de coerência, identificado como outras das cinco características presentes nas formações consideradas eficazes (MORICONI, 2017). Apesar da visão ampliada do que seja coerência, envolvendo os programas de formação continuada, as políticas educacionais, os contextos escolares e as experiências docentes, percebe-se, pelos resultados obtidos, que a formação continuada deve ser coerente também ao se dedicar à ampliação dos campos de aprendizagem dos professores e propor o trabalho com diferentes saberes integrados na atividade ou curso de formação continuada de professores.

Por fim, os professores que responderam ao questionário puderam apresentar, de modo breve e com suas próprias palavras, as transformações percebidas na sua prática docente, a partir da

atividade ou curso de formação continuada escolhido como o mais significativo, sabendo que “aprender envolve uma interação de significados cognitivos e afetivos. O que foi aprendido tem que fazer sentido para o sujeito, no contexto de suas aprendizagens e de seus conhecimentos e, ao mesmo tempo, mobilizar interesses e expectativas” (PLACCO; SOUZA, 2006, p. 19). A partir das respostas, foram criadas sete categorias indicativas dos diferenciais da formação continuada que a tornou mais significativa (4% delas ficaram em branco ou apresentaram elementos insuficientes para análise e categorização):

- Admiração pelas estratégias utilizadas na formação (com alinhamento entre teoria e prática) e/ou aquisição de conhecimentos pedagógicos do conteúdo: 25%;
- Aquisição de base teórica e/ou admiração pelos conhecimentos do(s) formador(es): 22%;
- Desenvolvimento de autoanálise, questionamentos e reflexões como profissional docente: 18%;
- Desenvolvimento de novas práticas: a aprendizagem do aluno no centro do processo: 15%;
- Presença da afetividade (carisma, visão humana, ser ouvido) e interação com outros no decorrer da formação: 11%;
- Desenvolvimento da autonomia do professor e/ou da autoconfiança docente: 3%;
- Possibilidade de atuar em outras áreas e/ou ter experiências fora da educação básica: 1%.

As respostas dos professores, por terem sido livres, apresentaram-se carregadas de termos que demonstravam emoções de admiração, alegria e empolgação. A base parecia ser a manifestação de felicidade por aprender e perceber-se em uma mudança positiva.

Uma das categorias emergidas a partir das respostas dos professores também enfatiza a importância da afetividade no processo formativo, demonstrada no diálogo aberto, na troca de experiências e na escuta ativa, evidenciando a importância das emoções e das relações sociais na aprendizagem e no desenvolvimento cognitivo. “As emoções são comunicativas e contagiosas e [...] se traduzem facilmente nas massas, por impulsos gregários e pela supressão em cada indivíduo de seu ponto de vista pessoal, de seu autocontrole” (WALLON, 1986, p. 161).

As categorias criadas a partir das respostas dos professores sobre os diferenciais da formação que a tornaram mais significativa também reforçam a defesa de Imbernón (2009) sobre o equilíbrio entre o conteúdo a ser ensinado e a forma ou métodos de ensino na formação docente, considerando, também, a diversidade entre as pessoas e a contextualização social e histórica como fatores imprescindíveis para favorecer o desenvolvimento da análise crítica sobre as práticas docentes.

O QUE REVELAM AS PESQUISAS ACADÊMICAS SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

A busca por teses e dissertações publicadas entre os anos 2015 e 2019 disponíveis no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior) sobre a formação continuada de professores dos anos finais do Ensino Fundamental retornou 353 trabalhos considerados relevantes e que demandaram a leitura de seus resumos. Destes, somente 15 apresentaram como objeto de pesquisa a formação continuada e, como sujeitos, os professores dos anos finais do Ensino Fundamental. As outras pesquisas não tinham elementos suficientes para contribuir com este estudo: 49% delas tiveram professores especialistas como sujeitos de pesquisa, mas com outro foco de pesquisa que não as ações de formação continuada.

Possivelmente, surgiram como relevantes no levantamento feito pela plataforma CAPES, pois os dados coletados ou as conclusões indicaram a necessidade de investimento na formação continuada docente; por outro lado, 47% das pesquisas que retornaram como relacionadas à formação continuada de professores não focaram nos professores dos anos finais do Ensino Fundamental como sujeitos, sendo possível perceber que, em alguns casos, eles pudessem ser contemplados indiretamente (por meio da formação continuada feita pelo Coordenador Pedagógico, pela equipe gestora ou por formadores de professores), enquanto outros estudos priorizaram docentes de outros segmentos ou etapas de ensino.

Quadro 3 – Pesquisas que retornaram como sendo relacionadas à formação continuada de professores dos anos finais do Ensino Fundamental – resultados equivocados.

O objeto de pesquisa não é a formação continuada de professor	Quantidade	O sujeito da pesquisa não é professor dos anos finais do Ensino Fundamental	Quantidade
Análise de prática pedagógica docente	58	O papel, a ação e a formação do Coordenador Pedagógico	29
Políticas ou programas educacionais - análise da influência na ação pedagógica ou percepção dos professores	28	Formação continuada de professores alfabetizadores	22
Comportamentos, sentimentos e aprendizagens dos estudantes	26	Ensino de uma área do conhecimento por professores dos Anos Iniciais do EF	20
Avaliação da aprendizagem/Avaliação externa/Avaliação institucional/ Avaliação na Educação Infantil	20	Equipe gestora de escola (diretor e supervisor)	17
Identidade profissional docente	15	Formação continuada de professores do Ensino Médio ou Ensino Técnico	17
Formação inicial docente	14	Proposta de formação como contribuição/sugestão da pesquisa	17
Relações de gênero, sexualidade e/ou corporeidade nos anos finais do Ensino Fundamental ou Médio	7	Formação continuada de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental	13
Análise de currículo ou material didático	4	Docência no Ensino Superior	9
		Formação continuada de prof da Educação Infantil	8
		Formação ou práticas formativas de formadores	7
		Professores de EF II não são priorizados entre os sujeitos (pouca representatividade)	7

Fonte: Bonafé, 2020, p. 36. Adaptação feita pelas autoras.

Entre os 353 resumos lidos, não foi encontrada nenhuma pesquisa que se dedicasse à formação continuada a distância e sua contribuição para os docentes, nem mesmo tendo outros sujeitos que não os professores dos anos finais do Ensino Fundamental. Esse é um fator interessante, por haver, atualmente, muitas ofertas de formação continuada nesta modalidade, tanto promovidas por instituições privadas quanto propostas pelos próprios sistemas de

ensino público. É, portanto, uma alternativa que otimiza o tempo disponível para formação dos professores especialistas, que, como afirmado anteriormente, dispõem de pouco tempo fora da sala de aula que não esteja ocupado no trajeto entre as escolas, no planejamento de aulas e na correção de atividades da grande quantidade de alunos que lecionam. Pesquisas sobre as contribuições, possibilidades e necessidades desta modalidade de formação teriam sido de grande valor, inclusive porque estas práticas formativas são há tempos uma realidade na cidade de São Paulo e que contribuiriam para desafios que vieram posteriormente, como no ano 2020, em que tornaram-se as únicas possibilidades, durante o período de isolamento social provocado pela pandemia por COVID-19¹.

Das teses e dissertações que tiveram os professores que lecionam para turmas de 6º ao 9º ano como sujeitos e a formação continuada como objeto de pesquisa, algumas contribuições dialogam com os resultados advindos do questionário respondido pelos professores e, também, com a análise das ementas das formações oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação aos seus professores. Em duas pesquisas (MENSLIN, 2012; RUDNICK, 2015), os professores manifestam a importância do que consideram como clima favorável à aprendizagem docente, exemplificando como momentos de participação, envolvimento, espaços para fala e escuta sobre as angústias e os desafios no planejamento das aulas, no ensino e, também, nas situações de conflitos com os estudantes.

- É importante que se estabeleça, nos processos educativos, um clima emocional em que todos fiquem à vontade para socializar, com seus pares, as marcas de seus sucessos e insucessos, das escolhas e das rupturas no seu percurso profissional;
- Para o estabelecimento de relações que resultem em aprendizagem (e é isso que se deseja nos processos formativos) uma atitude

1 “COVID significa COrona Virus Disease (Doença do Coronavírus), enquanto ‘19’ se refere a 2019, quando os primeiros casos em Wuhan, na China, foram divulgados publicamente pelo governo chinês no final de dezembro”. (Fundação Oswaldo Cruz. Disponível em <https://portal.fiocruz.br/pergunta/por-que-doenca-causada-pelo-novo-virus-recebeu-o-nome-de-covid-19>. Acesso em 25 set. 2020).

é condição *sine-qua-non*: a empatia. É a atitude que permite que se entre no mundo dos sentimentos e das concepções do outro sem julgamentos, com suficiente delicadeza para não constrangê-lo e nem desmerecer significados que lhes são caros; é fundamental que não se veja o outro como antagonista, mesmo que suas ideias não sejam inteiramente compartilhadas (ALMEIDA, 2015, p. 49).

A dissertação de mestrado de Menslin (2012), ao analisar a percepção dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental sobre a formação continuada oferecida pela Rede de um município no sul do país, traz falas de professores que avaliam negativamente (regular ou ruim) os cursos oferecidos pela rede municipal, que se distanciam das necessidades reais vivenciadas e observadas no exercício da docência nas escolas, com a queixa de conteúdos repetitivos e que pouco ofereceram de repertório para a prática dos professores. Diferentemente do que os professores da cidade de São Paulo indicaram na escolha das formações mais significativas, os docentes de Joinville perceberam que as maiores contribuições dos cursos realizados estiveram nas aprendizagens dos conteúdos específicos de suas disciplinas, sendo que 35% dos pesquisados indicaram como assunto de menor relevância os conhecimentos e fundamentos teóricos a respeito da ação pedagógica do professor. Em sua análise dos dados, a pesquisadora tece críticas a respeito de cursos pré-formatados para fortalecer programas ou políticas educacionais que se distanciam do contexto e da realidade de ensino. Possivelmente esta seja uma explicação para que os professores da cidade pesquisada demonstrassem tamanha aversão ao conhecimento teórico que parece ser transmitido de modo descontextualizado e sem as devidas intervenções e conexões com as práticas pedagógicas, conhecimento teórico que deixa de fazer sentido para o professor em formação. “Só fica o que significa” (PLACCO; SOUZA, 2006, p. 38).

CONSIDERAÇÕES FINAIS: APROXIMANDO-SE DAS CONCLUSÕES

O levantamento das pesquisas acadêmicas a respeito da formação continuada docente trouxe algumas preocupações em relação à pouca quantidade de estudos investigativos com foco no professor dos anos finais do Ensino Fundamental, etapa que apresenta características e demandas específicas, tanto em função da formação inicial dos professores (o termo professor especialista já apresenta a conotação de foco específico, em detrimento do conhecimento do desenvolvimento humano e da aprendizagem discente), quanto em relação às características marcantes dos estudantes desta faixa etária (fase em que as questões sociais e de interações com outros se sobrepõem aos interesses cognitivos).

Outra preocupação trazida a partir da leitura das teses e dissertações sobre formação continuada está em relação à apresentação aos professores dos anos finais do Ensino Fundamental de materiais didáticos contendo propostas de aulas ou atividades para serem desenvolvidas com os estudantes como estratégia formativa, fato encontrado em 11 dos 353 estudos e pesquisas correlacionados com a formação continuada de professores especialistas. Quando defendemos o protagonismo e a autoria do professor em formação continuada, a formação direcionada para a utilização de recursos didáticos previamente elaborados deveria perder espaço. Há muito material de utilidade para os professores, elaborados por diversos autores, escritores e instituições focadas na apresentação de “soluções educacionais”, porém eles são feitos considerando uma generalização a partir de uma suposta maioria ou média de alunos, deixando o professor descoberto e, muitas vezes, sem saber como agir, nas situações próprias do contexto social e educacional de seus alunos, nas dificuldades específicas em que não existe uma solução planejada por outros.

Os professores pesquisados por Bonafé (2020) indicaram que, das formações continuadas de que participaram, a oferta de materiais previamente elaborados para uso nas escolas estava entre os recursos

metodológicos de menor contribuição para a prática docente. Essa constatação reforça que a formação continuada necessita de tempo suficiente e estratégias para que os professores consigam elaborar ou melhorar os materiais disponíveis, adaptá-los à sua realidade e às necessidades de seus alunos. Não se trata de defender a queima dos livros didáticos e caixas de jogos pedagógicos voltados para o ensino de turmas, mas de formar os docentes continuamente para enxergar sua realidade escolar, perceber seus alunos e fazer escolhas dos recursos didáticos mais adequados, do livro que apresenta melhor conteúdo para aquela turma e, também, do material que apresenta melhor acesso ao conteúdo pelos estudantes com alguma dificuldade. Esta não é, portanto, uma aprendizagem técnica e individual: trata-se de uma formação no coletivo.

Processos formativos precisam oferecer oportunidades para que os professores busquem pontos de interseção com seus pares, por meio de depoimentos e relatos de experiências. Nesses processos, convive-se com a declaração de dúvidas e angústias, a confirmação das conquistas e o enfrentamento das dificuldades, num movimento de interlocução, de acolhidas, de pontuações necessárias, que enriquecem o trabalho tanto no individual como no coletivo (PLACCO; SOUZA, 2006, p. 38).

Nesta perspectiva, a formação continuada precisa ser foco de uma política educacional que considere os conhecimentos adquiridos neste campo de estudo e trabalhe usando o tempo, os recursos e a energia humana disponível para aprendizagens significativas dos professores, sabendo que elas acarretarão em qualificação das práticas e se refletirão nas aprendizagens dos alunos.

Concluimos este capítulo retomando os achados desta pesquisa e de nossa própria experiência em segmentos de ensino de diferentes estruturas organizacionais: que a escola pública tem professores competentes dispostos a avançar em conhecimentos,

para propiciarem um ensino de qualidade para seus alunos e, principalmente, professores que expressam a mesma alegria que têm os alunos por saber mais, sempre mais.

REFERÊNCIAS

ALFONSI, S. O. **A crise não reconhecida: identidade docente dos professores do Ensino Fundamental II.** 2013, 107 f. Mestrado (Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

ALMEIDA, L. R. A dimensão relacional no processo de formação docente: uma abordagem possível. *In: O coordenador pedagógico e a formação docente.* São Paulo: Edições Loyola, 8. ed., 2007.

ALMEIDA, L. R. Memórias de incidentes críticos como impulso para iniciar processos formativos. *In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (org.). O coordenador pedagógico no espaço escolar: articulador, formador e transformador.* São Paulo: Edições Loyola, 2015.

ANDRÉ, M. Formar o professor e pesquisador para um novo desenvolvimento profissional. *In: ANDRÉ, M. (org.). Práticas inovadoras na formação de professores.* Campinas: Papirus, 2016.

BARBIER, J. M. **Formação de adultos e profissionalização: tendências e desafios.** Brasília: Liber Livro, 2013.

BONAFÉ, E. M. **Formação continuada e sua contribuição para professores dos anos finais do Ensino Fundamental da PMSP.** 2020, 191 f. Tese (Educação: psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2020.

GARET, M.; PORTER, A.; DESIMONE, L.; BIRMAN, B.; YOON, K. What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educacional Research Journal*, v. 38, n. 4, p. 915-945, 2001.

GIORDAN, M. Z.; HOBOLD, M. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. A aprendizagem da docência de professores dos anos finais do Ensino Fundamental. *In: PRYJMA, M. F.; OLIVEIRA O. S. O Desenvolvimento profissional docente em discussão.* Curitiba: Ed. UTFPR, 2016.

IBGE. **Censo demográfico 2010.** Disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/sao-paulo/pesquisa/23/25207?tipo=ranking>. Acesso em: 13 set. 2018.

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

MENSLIN, M. S. **Desenvolvimento profissional dos professores dos anos finais do ensino fundamental: as contribuições da formação continuada.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2012.

MORICONI, G. M. (coord.). **Formação continuada de professores: contribuições da literatura baseada em evidências.** São Paulo: FCC, 2017.

PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T. (org.). **Aprendizagem do adulto professor.** São Paulo: Loyola, 2. ed., 2006-2015.

RUDNICK, V. A. C. **Avaliação de um programa de formação continuada com professores do Ensino Fundamental II.** Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2015.

SHULMAN, L. S. Knowledge and Teaching Foundations of the New Reform. 1987. Tradução Leda Beck. **Cadernos Cenpec/Nova série, [S.I.]**, v. 4, n. 2, jun. 2014. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293>. Acesso em: 28 dez. 2019.

WALLON, H. O papel do outro na consciência do eu. *In*: WEREBE, M. J. G.; NADEL-BRULFERT, J. (org.). **Henri Wallon.** São Paulo: Atica, [1946] 1986.

WALLON, H. La adolescencia. *In*: MERANI, A. **Psicologia y pedagogia** (Las ideas pedagógicas de Henri Wallon). México: Editorial Grijalbo, [1958] 1969.

WALLON, H. **Psicologia e educação da infância.** Editorial Estampa: Lisboa, 1975.



PROFESSORES FORMADORES INICIANTES DO CURSO DE LICENCIATURA EM BIOLOGIA: PROBLEMÁTICAS E REFLEXÕES SOBRE SUA INSERÇÃO PROFISSIONAL

Sueli Terezinha Fernandes Lopes
Laurizete Ferragut Passos

INTRODUÇÃO

O presente artigo aborda parte dos dados da pesquisa de mestrado¹, cujo objetivo foi compreender como se configura o início da docência no ensino superior de professores que atuam no curso de Licenciatura em Biologia e analisar os aspectos que favorecem ou dificultam sua inserção profissional como formadores de professores.

A produção desse texto durante uma situação inusitada no mundo² e marcada pelo isolamento das pessoas exigiu do sistema escolar adaptações e ajustes para novas formas de ensinar e de se comunicar com os estudantes, o que reforçou o reconhecimento do compromisso pedagógico e social a que são chamados os professores dos cursos de Licenciatura, que têm a responsabilidade de formar os professores da educação básica para lidar com os aspectos que demarcam a complexidade da docência. Esses aspectos, evidenciados nos achados da pesquisa aqui apresentada, ganham reforço quando se considera a importância da qualificação dos

1 Trabalho apresentado por Sueli Terezinha Fernandes Lopes, para obtenção do título de Mestre em Educação no ano de 2019, pelo PEPG em Educação: Psicologia da Educação, sob a orientação da professora Laurizete Ferragut Passos.

2 A reflexão e escrita desse texto se deu durante a pandemia causada pela COVID-19.

que formam as novas gerações. É nesse contexto que se mostra a urgência de conhecer como os professores enfrentam as situações vivenciadas no processo de inserção na profissão.

Esse processo tem sido invisibilizado pelas políticas públicas (BECA, 2020), em relação aos professores que iniciam a carreira na educação básica e, de maneira mais acentuada, em relação aos que iniciam no ensino superior. No caso dos profissionais do ensino superior e que atuam nos cursos de licenciatura, essa fase de iniciação mereceria preocupação especial, uma vez que são formadores de futuros professores e, como destacado por Gatti (2018), a preocupação com a qualificação para esse trabalho é um dos pilares da contribuição social da educação superior para a educação básica, sem a qual ambas não se sustentam.

Tal preocupação com essa fase importante do desenvolvimento profissional do professor que inicia carreira no ensino superior supõe superar a ideia construída historicamente de que, para ser professor na universidade, basta o domínio do conhecimento de sua especialidade e das formas de sua produção na academia. Os conhecimentos pedagógicos, os do currículo, bem como os conhecimentos dos contextos formativos em que os futuros professores irão atuar passam a ser imperativos, nessa fase de inserção, uma vez que eles próprios se encontram na fase de aprender a ensinar e, ao mesmo tempo, estão conduzindo a aprendizagem dos professores que irão formar as crianças e jovens na educação de base, ou seja, estão ensinando a ensinar.

Bozu (2010), ao pesquisar o processo de inserção do professor universitário nas atividades de ensino, considera ao menos três elementos que se integram de forma dinâmica e interativa nos seguintes âmbitos: o pessoal, relativos ao próprio professor debutante, que inicia nessa profissão; o formativo, que se refere ao recebido na sua formação inicial e relativo às tarefas docentes e, por último, o âmbito da prática profissional, relativo tanto ao

exercício de seus papéis e funções atribuídas e assumidas como em relação às exigências institucionais.

Essas dimensões serão contempladas no desenvolvimento do artigo e, para isso, está organizado em três partes. Inicialmente, será mostrado como a literatura vem tratando a questão do início da docência; em seguida, são apresentadas reflexões sobre a dimensão pedagógica do trabalho do professor formador dos cursos de Licenciatura, bem como a metodologia da pesquisa. Por último, serão trazidos dados de uma das professoras participantes do estudo.

A INSERÇÃO NA CARREIRA DOCENTE: UM OLHAR PARA A LITERATURA

A análise dos enfrentamentos vividos no período de inserção docente para os professores dos diversos níveis de ensino e postos pela literatura permite uma aproximação do significado desse período no âmbito do ensino superior. As pesquisas, tanto em nível internacional como em nível nacional, ainda são tímidas, mas indicam a urgência e relevância de um número maior de pesquisas que abordem as dificuldades e as iniciativas formativas encontradas pelas instituições de ensino superior para auxiliar os novos professores.

A etapa de entrada na carreira se caracteriza, segundo Vaillant e Marcelo García (2012, p. 123), como um “período obrigatório de transição entre a formação inicial do docente e sua incorporação ao mercado trabalhista como um profissional plenamente qualificado”. Tal qualificação exige acompanhamento e orientação mais efetivos nesse período, pois, segundo os mesmos pesquisadores, os professores não possuem essa capacitação plena que lhes é demandada.

O acompanhamento nessa fase do processo de desenvolvimento profissional expressa uma preocupação com a formação

de professores novos, da qual os sistemas educativos podem se beneficiar pois “... é nesses primeiros anos que se formam e se consolidam a maior parte dos hábitos e dos conhecimentos que utilizarão no exercício da profissão docente” (BOZU, 2010).

O conceito de desenvolvimento profissional trazido por Imbernón (2004), como um processo multifacetado em que influem a formação, a hierarquia, o clima de trabalho, a cultura organizacional, a interação entre os pares e entre os alunos, a interação com a comunidade, entre outros fatores, é revelador do complexo conjunto de fatores interligados que pode determinar ou impedir o progresso profissional do professor. No caso do professor que inicia na carreira, esse processo envolve aprendizagens da docência que são, muitas vezes, carregadas de tensões. Wong (2004) considera que esse período de aprendizagens leva muitos anos e, dessa forma, reafirma que um programa de desenvolvimento profissional que apoie o novato se torna muito importante, especialmente se coerente e articulado com a realidade institucional.

Pesquisadores espanhóis, como Feixas (2002); Mayor Ruiz (2008); Bozu (2010), têm explorado as dificuldades dos professores novos quando assumem a docência na universidade e, com isso, são desenvolvidos programas de formação para os iniciantes, como os realizados pela Universidade de Sevilha. Os resultados do estudo de Sánchez Moreno e Mayor Ruiz (2006) sobre esses programas indicam que as necessidades apresentadas pelos professores que iniciam na carreira universitária estão circunscritas a três âmbitos: o ensino, com o foco nos temas de planejamento, metodologia e avaliação; a gestão, notadamente as questões do contexto institucional e, por último, as relações interpessoais, seja relações com os alunos, seja com os colegas de profissão.

As necessidades indicadas pelo estudo reforçam a perspectiva de que a transição da condição de aluno da graduação ou da licenciatura para a de professor universitário implica o reconhecimento da complexidade da docência no exercício do trabalho, nesse ní-

vel de ensino. Isaia; Maciel; Bolzan (2012, p. 171), pesquisadoras brasileiras que têm estudado as questões da docência no ensino superior, destacam que essa vai além do domínio do campo específico do conhecimento; é preciso que o docente reflita sobre o significado desse conhecimento para si mesmo e para os jovens com quem irá atuar e é nessa direção que a docência envolve saberes de diversas ordens:

A docência universitária é uma atividade complexa [...] o exercício da docência universitária é uma atividade singular, envolvendo uma multiplicidade de saberes (inclusive os pedagógicos), [...] configurando-se como um trabalho essencialmente interativo; prevê um domínio de um conteúdo especializado e orientado para a formação de uma profissão; a atividade docente engloba demandas de ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão.

Considerando essa complexidade da docência, o período de inserção é caracterizado por momentos em que o professor iniciante vai tomando consciência das exigências para cumprir um novo papel como docente na universidade, as quais contemplam desde a adaptação ao espaço, ao contexto social e político até a familiarização com as regras da instituição, as disciplinas a serem ministradas, o planejamento das aulas, os perfis do alunado, a cultura da instituição, dentre outros. Todos esses aspectos podem trazer sentimento de angústia, insegurança e solidão. Isaia (2005) identifica a solidão experimentada nesse período e acrescenta o desamparo e a sensação de despreparo que afetam os iniciantes, uma vez que devem adquirir conhecimentos profissionais em um curto período de tempo e, normalmente, o fazem sozinhos.

Essa solidão se torna um aspecto mais preocupante se for considerado o desafio maior para esse iniciante, que é a gestão da sala de aula (CUNHA, 2010). É nela que o iniciante vai se defrontar com as questões didáticas e diretamente relacionadas com a atividade

docente, o que exigirá a aquisição de habilidades básicas para saber lidar com o pedagógico. Vezub e Alliaud (2012) reforçam que o acompanhamento deve ter como foco o ensino, pois contribui para auxiliar o iniciante a utilizar as estratégias pedagógicas adequadas aos contextos mais críticos.

FORMADORES DE PROFESSORES DOS CURSOS DE LICENCIATURA: A DIMENSÃO PEDAGÓGICA COMO DESAFIO RECORRENTE

A dimensão pedagógica sinalizada nos estudos acima se apresenta como aspecto essencial no trabalho do professor que atua nos cursos de licenciatura. No entanto, segundo Saviani (2009), embora anunciada em diversas reformas educacionais no nosso país, a dimensão, além de não ter merecido um encaminhamento necessário, também se mostra, segundo ele, depreciada pelos professores universitários, como expressa: "... não deixa de estar presente também no *ethos* dos professores universitários brasileiros uma certa depreciação do aspecto pedagógico" (p. 150).

O próprio estudo realizado pelo pesquisador sobre a trajetória da formação inicial de professores no Brasil (SAVIANI, 2009, p. 144) pode justificar tal depreciação. A predominância de dois modelos de formação identificados em diferentes espaços formativos e que se contrapõem é assim destacado por ele: o modelo *cultural-cognitivo*, com presença forte nos cursos superiores e voltados para a formação nas áreas disciplinares do conhecimento, em que o domínio dos conteúdos específicos são priorizados no ensino a ser ministrado pelo professor; e o modelo *pedagógico-didático*, que valoriza, além da formação geral, a formação pedagógica, modelo reforçado pela realização da formação de professores para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental no ensino superior. A dissociação entre os conhecimentos disciplinares e pedagógicos também foi apontado por Libâneo, em 2015, e por ele considerado como "um dos nós da formação profissional de professores" (p. 630).

Importante destacar que, passados dez anos do estudo de Saviani, o cenário atual da formação de professores no Brasil, mostrado na pesquisa realizada por Gatti, Barreto, André e Almeida (2019) apresenta inúmeros avanços, mas, em relação aos professores formadores que atuam nos cursos de Licenciatura, apontam que permanece, ainda, a necessidade de uma reestruturação dos conhecimentos profissionais e das formas de atuação que o novo cenário social exige dos formadores, especialmente se considerado o perfil dos alunos que chegam ao ensino superior. Trazem essa reflexão, ao abordarem a formação desses formadores que ocorrem em contextos diversos, como mestrados e doutorados e/ou pela autoformação:

É nesse espaço dinâmico de relações que as ações individuais e coletivas vão configurando o trabalho dos formadores, num cenário movente, no qual as referências não estão claras, as condições de exercício do trabalho se alteram e exigem uma reestruturação dos conhecimentos profissionais e das formas de atuação, em especial para atender o novo perfil do alunado, dos jovens que trazem para as universidades uma cultura social muito diferente das expectativas da cultura acadêmica.

O posicionamento dos autores indicados demarca a centralidade do conhecimento profissional, ou seja, do ato de ensinar como fator decisivo da distinção profissional dos formadores, conforme destacado por Roldão (2006). A pesquisadora considera que o conhecimento profissional é circunscrito por saberes como: o que ensinar, como ensinar e a quem e de acordo com que finalidades, condições e recursos e que são “*passíveis de diversas formulações teórico-científicas, científico-didáticas e pedagógicas*” (p. 98). Já o saber integrador de todos os saberes se expressa no como ensinar, que, segundo ela, é situado e contextual, portanto, prático.

A dimensão pedagógica na atuação do professor de qualquer nível de ensino se constitui na base de seu trabalho, mas para

aqueles que respondem pela formação dos professores da educação básica, essa dimensão é essencial no seu fazer docente. Mais uma vez, a máxima trazida por Roldão (2006, p. 101) reforça a importância dessa dimensão ao apontar que “... o professor profissional é *aquele que ensina não apenas porque sabe, mas porque sabe ensinar*”.

O saber ensinar tem se mostrado como um dos maiores desafios de professores das áreas específicas do conhecimento. Em duas pesquisas de doutorado (COSTA, 2009; SILVA, 2014), orientadas por uma das autoras do artigo³, os desafios apresentados pelos professores formadores dos cursos de Licenciatura em Matemática entrevistados foi em relação ao saber ensinar aos alunos que chegam ao curso com defasagens de conhecimentos da área disciplinar, bem como ao modo de ajudá-los a corresponder às exigências acadêmicas. Nos dois estudos, o atendimento ao novo perfil de aluno que chega aos cursos de Licenciatura tem despertado preocupações desses professores com aspectos a que anteriormente não davam a atenção devida, como o relacionamento com esses alunos, a organização e motivação da aula, o planejamento, dentre outros que envolvem o saber ensinar.

Nos dois estudos, um dos aspectos que favoreceu o trabalho dos professores no curso de Licenciatura foi a experiência anterior na educação básica. Costa (2009), autora de um deles, constatou que a conjunção dos saberes adquiridos no curso de Licenciatura com os saberes da experiência na escola básica, pode marcar positivamente o trabalho pedagógico do formador de professores. Os entrevistados que traziam essas duas experiências em sua trajetória, não só assinalaram as influências para seu trabalho com o ensino, como deixaram claro que o conhecimento do contexto da educação básica e a passagem por ele alteraram seu modo de ensinar, os mantiveram mais atentos com seu papel de formador e atentos com o compromisso de qualificar melhor os futuros professores. Costa (2009, p. 169) assim relatou:

3 Trata-se das pesquisas orientadas por Laurizete Ferragut Passos, nos anos de 2009 e 2014.

Os professores formadores que possuem uma experiência maior na educação básica têm uma preocupação mais visível com a atuação do futuro professor nesse nível de ensino, ou seja, percebeu-se nos depoimentos que esse é o centro do seu trabalho, o que direciona sua prática no curso.

Saber ler a realidade das escolas de educação básica antes de nela intervir também foi um aspecto indicado por Gatti (2018, p. 34) ao citar a pesquisa de Fragelli (2016) que observou, nos depoimentos dos professores que atuavam no curso de licenciatura e participantes de sua pesquisa "... uma característica de fundo: têm interesse em formar e estão atentos a seus estudantes".

Nesse sentido, não se pode negar que as instituições que abrigam os cursos de licenciatura deveriam prever em seu programa curricular ações de aproximação com as escolas, o que abriria possibilidades para os professores iniciantes no ensino superior, que nunca tiveram experiência docente na educação básica, oportunidades de aprendizagem em relação aos conhecimentos, habilidades e atitudes próprias da tarefa de ensinar. Como destaca Passos (2018, p. 104) sobre o potencial da integração com as escolas da educação básica: "... compreender e realizar essa integração se constitui num desafio para a instituição e deve ser incorporado em seu projeto institucional".

CONTEXTO E PARTICIPANTES DA PESQUISA

A pesquisa que serviu de base para esse artigo buscou compreender o ingresso na docência e a forma como os professores iniciantes dos cursos de licenciatura em Biologia constroem suas práticas.

A legislação vigente durante o período de levantamento dos dados sobre as estruturas curriculares dos cursos de Ciências Biológicas no Brasil indica que, até 2006, os cursos apresentavam

duas modalidades: Licenciatura Plena e Bacharelado. Com o estabelecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Ciências Biológicas (Parecer CNE/CES nº 1.301/2001) e da Resolução CNE/CES nº 7, de 2002, foram estabelecidas as formações direcionadas para bacharel e licenciado: para a formação básica as duas modalidades deveriam receber o mesmo conteúdo curricular e conteúdos específicos adicionais deveriam atender cada modalidade. Ou seja, para os bacharelados, conteúdos biológicos mais específicos; para as licenciaturas, formação pedagógica, contemplando uma “visão geral da educação e dos processos formativos dos educandos”, enfatizando “a instrumentação para o ensino de Ciências no nível fundamental, e para o ensino da Biologia, no nível médio”.

Consta da Resolução CNE/CP nº 2, de 2002, que, para formar o licenciado em Ciências Biológicas, os cursos deverão ter no mínimo 2.800 horas, das quais 1.800 horas seriam de conteúdos curriculares biológicos e as 1.000 horas restantes, de conteúdos pedagógicos. Mas, é com a Resolução CNE/CP nº 2/2015 que são estabelecidas as novas diretrizes curriculares para a formação de professores em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Avanços foram conquistados e contemplaram o aumento da carga horária total do curso para 3.200 horas, seguidas da proposta de articulação entre formação inicial e continuada, da concepção de prática pedagógica vinculada ao fazer docente desde o início do processo formativo, da inclusão da gestão como um aspecto da formação de todos os licenciados e da defesa explícita do fortalecimento da identidade das licenciaturas. A proposta de construção de um Projeto Institucional de Formação de Professores pelas Instituições de Ensino Superior, também proposta pela nova legislação, representa uma importante iniciativa, pois abre caminho para propostas de formação docente mais articuladas com a educação básica e comprometidas com a qualidade do ensino.

Foi nesse contexto legal que foram selecionados os cinco professores iniciantes do curso de Licenciatura em Biologia para participar da pesquisa. O critério principal para a escolha era ter menos de cinco anos de experiência profissional no ensino superior, conforme classifica Feixas (2002). Desses, um atuava em universidade pública, 3 (três) em universidades privadas e 1 (um) em universidade sem fins lucrativos. Com idade variando entre 28 a 46 anos, a formação de todos se deu em cursos de Bacharelado e/ou Licenciatura na área de Biologia e todos cursaram o Mestrado, dois já concluíram o Doutorado e dois estão com o Doutorado em andamento, o que revela a qualificação de um grupo que continuou sua formação. No entanto, apenas um deles teve experiência em educação básica; os demais iniciaram suas carreiras acadêmicas no ensino superior e não contavam com conhecimento prático acerca do trabalho docente.

Foram realizadas entrevistas individuais com os cinco professores e os dados foram analisados na perspectiva da Análise de Prosa (ANDRÉ, 1983) e contemplaram três dimensões: a) a expectativa dos professores iniciantes dos cursos de Biologia: sentimentos, apoio e dificuldades no início da carreira; b) a perspectiva dos professores iniciantes sobre os saberes, conhecimentos e aprendizagens na fase inicial da trajetória profissional e c) o ponto de vista dos professores iniciantes quanto às condições de trabalho que as instituições de ensino lhes oferecem, bem como acerca do acolhimento recebido. Para o presente artigo, serão considerados os dados coletados junto a um dos entrevistados – a professora Mariana.

O PROFESSOR INICIANTE: O TRABALHO PEDAGÓGICO E SUAS RELAÇÕES COM OS SENTIMENTOS, APOIOS E DIFICULDADES

Durante a pesquisa, foi possível constatar a importância do início da docência para o desenvolvimento e constituição da carreira de professor. Guarany (2013) destaca que esse é um momento de descoberta, mas também de frustrações, medos e angústias

diante de competências e responsabilidades que não são fáceis de superar e que, para a maioria dos entrevistados, se apresentam pela primeira vez, pois não atuaram anteriormente como docentes na escola básica. Importante lembrar que o único professor que teve experiência anterior foi no ensino médio e por dois anos. A ausência de experiência na escola básica mostra ser mais presente em algumas áreas, como a da Biologia. Nos estudos de Costa (2009) e de Silva (2014), já mencionados, a atuação anterior na escola básica entre os formadores dos cursos de Licenciatura em Matemática se apresentou mais frequente.

A professora Mariana atuava há dois anos e meio numa instituição de ensino superior privada na cidade de São Paulo quando entrevistada e não teve experiência docente anterior. Quando perguntada sobre como se tornou professora do ensino superior, ela reportou-se à fase de término do Mestrado, que coincidiu com seu início na docência:

Eu terminei o mestrado e a defesa foi no dia 02 de fevereiro, uma terça-feira, e no dia 05 de fevereiro de 2016, sexta-feira à noite, eu já estava em sala de aula, minha primeira turminha. Confesso que estava morrendo de medo, mas a cada semestre é uma nova conquista.

Essa transição direta do curso de mestrado para a sala de aula, sem momento de preparação ou apoio da instituição, é geradora de medo, e identificada por Mariana como fortemente presente em seu primeiro dia em sala de aula. A sensação de medo e insegurança parece um sentimento comum, como já indicado por Imbernón (2004). Os sentimentos que invadem os iniciantes nesse começo da carreira e, em especial, na primeira aula, sugerem a necessidade de um equilíbrio, pois o iniciante se depara com uma sala de aula e com um grupo de alunos que tem muitas expectativas em relação ao docente.

Ao expressar que a cada semestre uma nova conquista se efetiva, a professora revela como o processo de constituição profissional se deu no decorrer do tempo e no decorrer da própria prática. O fato de reconhecer que a profissão exige a compreensão das diferenças de cada turma e mudanças por parte do professor para se adequar a elas, expressou uma preocupação com o outro, o aluno: *Acho que até o final da minha vida estarei me tornando professora, a gente vai se moldando, uma turma é diferente da outra [...]*.

Ao apontar aspectos emocionais recorrentes, nessa fase da carreira, Murillo (2004) lembra que é no momento da prática que os modelos e as rotinas que estavam interiorizados acabam sendo atualizados:

[...] os primeiros anos dos professores na Educação Superior acabam sendo permeados por um período de muita ansiedade, decepções e fracassos [...] pois, ao longo de sua vida, foram interiorizando modelos e rotinas de ensino que se atualizam quando enfrentam situações de urgência onde têm que assumir o papel de professor, sem que ninguém/nada o tenha preparado para tal (MURILLO, 2004, p. 4).

Uma das dificuldades mencionadas pela professora Mariana foi sua aceitação pelos alunos, em razão da pouca idade. Em seu relato, contou que seus alunos expressaram claramente que não queriam ter aula com ela: *Não quero ter aula com você... Você não tem cara de professora*. Esse fato foi marcante e considerado por ela como muito negativo. Contudo, durante seu percurso inicial, foi aos poucos lidando com isso e conquistando os alunos pela aproximação, pelo envolvimento e pela qualidade das aulas. Essa qualidade foi conseguida, segundo ela, *com atualização sempre*. A relação atualização, conteúdo e atenção aos alunos foram identificados por ela como constantes em sua prática. Destacou que nunca entra em sala de aula sem fazer uma revisão no conteúdo e nas informações adquiridas, seja na literatura escrita ou *on-line*:

Estou sempre me atualizando e sempre com muito carinho para com os alunos. Eu durmo e acordo pensando no aluno, não tem jeito, a gente se apega mesmo.

A professora tem clareza de que também os alunos universitários precisam ser cuidados, e o ato de cuidar abarca o de ensinar. A profissão de professor nos mostra isso todos os dias, mas, quando se considera a rotina em sala de aula, percebe-se que, na maioria das vezes, tal ação não se configura dessa forma, parecendo que educar e ensinar se distanciam do cuidar.

Como enfatiza Almeida (2012, p. 52), “devemos estar atentos ao fato de que o clima da classe é gerado pelas inter-relações”. Essas inter-relações na sala de aula parecem ser a preocupação da Profa. Mariana e ela as relaciona à aprendizagem dos alunos. Para ela, a efetiva aprendizagem acontece se o professor se permite conhecer a si mesmo e conhecer os alunos e a classe com a qual trabalha. Assim, ela relata como o processo de conhecer o aluno permite a ela se conhecer melhor também:

No início das minhas aulas eu gosto de fazer uma dinâmica de apresentação; no primeiro dia de aula pergunto o que eles gostam e o que não gostam de fazer na vida. E essa dinâmica contribui para depois ir construindo a “Ciência Biológica”. Eu falo que é pra eles, mas, na verdade, é para mim mesma e, é claro, acabo conhecendo-os melhor.

Essa preocupação e cuidado com os alunos são destacados por Almeida (2012) como componentes dos saberes da docência, pois segundo a pesquisadora “... as ações de cuidar na relação pedagógica envolvem sempre o comprometimento, a disponibilidade para conhecer as necessidades do outro naquele momento, naquele contexto determinado” (p. 43). Com o tempo, os docentes vão buscando e vivenciando aprendizagens que passam a compor seu próprio repertório profissional, e assim vão organizando um leque de possibilidades e atividades, das teóricas às práticas, que

lhes permite uma melhor atuação na difícil relação do ensinar e aprender.

A professora Mariana revela novamente sua preocupação com o cuidar, pois “*constituímos-nos pessoas pelo cuidar do outro*” (Profa. Mariana). E lembra que o papel das instituições em relação à formação contínua dos professores é essencial para que os docentes iniciantes se apropriem dos saberes da docência, que incluem também o cuidado e o conhecimento das demandas do outro.

Penso que devemos ensiná-los sempre da melhor forma, então acredito no papel das instituições de formação de professores numa formação contínua dos mesmos, havendo espaço para o desenvolvimento e a valorização profissional de seus docentes.

Ao comentar as mudanças que o trabalho no ensino superior trouxe à sua vida profissional e pessoal, Mariana se aproxima da ideia de que a relação pedagógica depende de atitudes e posturas que podem contribuir para a aprendizagem dos alunos:

Eu tenho parado mais para ouvir, aprendi a ouvir mais e, além disso, parei para enxergar o lado do outro. Eu tenho percebido que o professor é muito mais do que professor [...] às vezes a gente faz o papel de psicólogo, mesmo não tendo essa formação. No meu caso, não tenho essa formação, mas o aluno às vezes precisa de um “oi”, um beijo, um abraço. Eu tenho percebido como isso tem mudado a forma como o aluno aprende; ele aprende mais.

A valorização do processo de aprendizagem dos alunos em sua complexidade e abrangência é um dos aspectos que caracteriza a formação pedagógica do professor. Esse aspecto é discutido por Masetto (2018) e deve abarcar todo o desenvolvimento da pessoa, seja em relação ao aspecto afetivo-emocional, seja em relação ao cognitivo ou aos que abrangem as habilidades, atitudes e valores.

Nessa direção, Masetto (2018) fortalece a ideia de que uma profunda formação pedagógica deve estar integrada à formação em outras áreas do conhecimento. Esse pesquisador ainda indica outras características que marcam a importância da formação pedagógica, como a atitude e postura de mediação pedagógica na relação com os alunos; o conhecimento do projeto pedagógico da escola básica como orientador do trabalho; a compreensão da avaliação como um processo de acompanhamento do aluno; a habilidade para conceber e implementar um planejamento de aula; uma formação científica interdisciplinar, dentre outras.

Tais características exigem um apoio para o iniciante que vai formar outros professores. Mariana indicou esse apoio como um fator importante para vencer o medo. Assinalou que recebeu apoio a partir de sua relação com professores mais experientes da universidade, em reuniões com docentes da área, além do apoio por meio da formação continuada: *Acredito nos programas interativos, com formação contínua aos seus professores, onde haja sempre espaço para o desenvolvimento e a valorização docente.*

A variedade de sentimentos que os professores iniciantes experimentam nos primeiros anos da carreira traz muitos conflitos. Ao mesmo tempo, nessa fase, fazem muitas descobertas sobre seus próprios saberes que são necessários à sua prática. Marcelo García (2010, p. 05) acrescenta que os professores iniciantes “[...] geralmente enfrentam sozinhos a tarefa de ensinar. Somente os alunos são testemunhas da atuação profissional dos docentes”.

Nessa perspectiva, um ponto importante a ser considerado em relação ao iniciante é a forma como é recebido nas instituições. A inserção profissional é vivida juntamente com seus pares e, por assim ser, o professor iniciante tanto pode ser apoiado como também desestimulado frente à apropriação e adaptação de suas práticas como professor.

Mizukami *et al.* (2006) indicam uma situação extremamente delicada, em que professores iniciantes devem ser ouvidos e aco-

lhidos, pois trazem novas ideias, mas encontram resistência por parte dos professores mais experientes. Essa conjuntura é bastante difícil para o professor iniciante, especialmente para os que acabam de receber o diploma e se veem diante de uma sala de aula, tendo de arcar sozinho com todas as responsabilidades de sua profissão. Assim, uma interação entre esses novos profissionais e os mais antigos traria maior confiança e reduziria a ansiedade dos professores inexperientes, favorecendo suas atividades e o desenvolvimento de novos projetos.

Os depoimentos de Mariana demarcam uma trajetória de quem, mesmo sem experiência docente anterior, foi aprendendo no seu próprio processo de ensinar e descobrindo o valor do curso de Licenciatura:

Incentivo muito meus alunos a fazerem a Licenciatura, não só o Bacharelado ... Embora eu não tenha experiência na escola básica como professora, digo que é uma profissão gratificante. Amo de paixão dar aula. Até tenho um aluno que estava fazendo bacharelado, mas gostava de dar aulas. Orientei a fazer licenciatura. Hoje dá aula até no YouTube. Eu segui o seu conselho, diz ele. A última aula prática do ano é a nossa, é a aula de botânica onde estudamos as flores. Outro dia bateram na porta e perguntaram: quando vai ter a aula dos lírios? Foi a melhor aula da minha vida! Nessa aula, trago lírios e observamos sua formação. No final, fazemos uma visita técnica.

Um dado a ser destacado no trabalho do professor se refere às condições oferecidas pela instituição, no tocante à infraestrutura. Essas condições são importantes para todos os professores, mas, aos que iniciam na carreira como formadores dos cursos de Licenciatura, são fundamentais, pois ajudam a construir e reconstruir a prática na sala de aula e melhorar o desempenho. Mariana considera que as condições oferecidas pela instituição a ajudaram muito, de forma especial em relação às novas tecnologias:

A infraestrutura da instituição em que trabalho é excelente. O formato da sala de aula é adequado e proporciona o trabalho em grupos trabalho muito com dinâmica de grupos... Desde que essas salas começaram a ser implantadas, a universidade oferece cursos de capacitação para metodologias ativas e todo ano a gente tem cursos de capacitação, temos o apoio tanto em relação à infraestrutura quanto aos conteúdos e o coordenador está sempre à disposição.

O conhecimento e o domínio de novas metodologias vão compondo os novos conhecimentos profissionais demandados na contemporaneidade e são valorizados por Mariana e apoiados pela instituição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada com os professores de Biologia evidenciou que é no exercício da profissão que se consolida o processo de tornar-se professor. A inserção profissional é um dos momentos mais aguardados pelos egressos dos cursos de Licenciatura, pois é quando colocam em prática as competências construídas e adquiridas durante todo o processo de formação inicial. Porém, os professores iniciantes sentem-se inseguros nessa primeira prática quanto aos conteúdos a serem ministrados e à forma de fazê-lo, bem como quanto às relações interpessoais, o que acaba por gerar muitas frustrações. Consideram essa fase como um momento decisivo para a profissão e têm ciência da necessidade de atualizar-se sempre e, no caso desse grupo, valorizam a continuidade nos cursos de mestrado e doutorado.

No entanto, as condições oferecidas pelas instituições, seja em relação ao contexto didático-pedagógico, seja em relação às condições de carreira e salariais, mostram-se indispensáveis para que o professor formador vivencie um processo de inserção que amplie seus conhecimentos e competências profissionais e seja estimulado a permanecer na profissão.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, L. R. **O Coordenador Pedagógico e a Questão do Cuidar**. In: PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. (org.). **O Coordenador Pedagógico e as questões da contemporaneidade**. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012, p. 41-72.
- ANDRÉ, M. E. D. A. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 4, p. 66-77, maio 1983.
- BECA, C. E.; BOERR, I. Políticas de inducción a profesores nóveles: experiencia chilena y desafíos para américa latina. **Reveduc Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, v. 14, n. 2, jan./dez. 2020.
- BOZU, Z. El profesorado universitario novel: estudio teórico de su proceso de inducción o socialización profesional. **Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)**, 3, Enero, 2010, 55-72.
- BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE /CES nº 1.301/200, de 06 de novembro de 200. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Ciências Biológicas. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 dezembro, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CES nº 8, de 11 de março de 2002. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Ciências Biológicas**.
- COSTA, V.G. **Professores Formadores dos Cursos de Licenciatura em Matemática no Estado de Minas Gerais**. Tese (Doutorado) – São Paulo, PUC-SP, 2009.
- FEIXAS, M. El profesorado novel: Estudio de su problemática en la Universitat Autònoma de Barcelona. **Revista de Docencia Universitaria**, Murcia, España: Universidad de Murcia, v. 2, n. 2, 2002.
- FRAGELLI, C. M. B. **A formação do professor universitário em cursos de licenciatura qualifica o ensino?** Dissertação (Mestrado) – Rio Claro: UNESP, 2016.
- GATTI, B. A formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**. v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.
- GATTI, B. Cursos de Licenciatura e os Professores Formadores: uma Discussão. In: PASSOS, L. F. **Formação de Formadores e Cursos de Licenciatura: contextos, práticas e pesquisas**. Campinas: Pontes Editores, 2018.

GATTI, B.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A.; ALMEIDA, P. C. A. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

GUARANY, A. L. A. **Conflitos e saberes no início da carreira de professores de Ciências e Biologia**. Dissertação (Mestrado) – Sergipe, UFS, 2013.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

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

ISAIA, S.; MACIEL, A.; BOLZAN, D. Qualidade na formação e no desenvolvimento profissional: do ideal ao real no cenário da Educação Superior. *In*: CUNHA, M. I.; BROILO, C. (org.). **Qualidade da educação superior: grupos investigativos internacionais em diálogo**. São Paulo: Junqueira & Martins, 2012.

LIBÂNEO, J. C. Formação de professores e Didática para o Desenvolvimento Humano. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629-650, 2015.

MARCELO GARCIA, C. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte v. 02, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010.

MASETTO, M. T. Formação de Educadores para a escola básica. *In*: PASSOS, L. F. **Formação de Formadores e Cursos de Licenciatura: contextos, práticas e pesquisas**. Campinas: Pontes Editores, 2018.

MAYOR RUIZ, C. M. El desafío de los profesores principiantes universitarios ante su formación. *In*: GARCIA, C. M. **El Profesorado Principiante Inserción a La Docencia**. Ed. Octaedro, Barcelona, 2008.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: professores formadores. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1. dez./jul. 2006.

MURILLO, P. Las necesidades formativas docentes de los profesores universitarios. **Revista Fuentes**, Sevilla, v. 6, 2004.

NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora, Instituto de Educação; Lisboa: Universidade de Lisboa, 1992.

ROLDÃO, M. C. Profissionalidade docente em análise: especificidades do ensino superior e não superior. **Nuances: estudos sobre educação**. Ano XI, v. 12, n. 13, jan./dez., 2006. p. 105-126.

PASSOS, L. F. **Formação de formadores e cursos de licenciatura: contextos, práticas e pesquisas.** Campinas: Pontes Editores, 2018.

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

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, abr. 2009, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009.

SILVA, S. R. L. S. **Os professores formadores dos cursos de licenciatura em Matemática: condições da docência.** Tese (Doutorado) – São Paulo, PUC-2014.

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

VEZUB, L.; ALLIAUD, A. El acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes noveles. Uruguay: MEC, 2012.

WONG, H. Induction programs that Keep new teachers teaching and improving. **NASPP Bulletin**, v. 88, n. 638, p. 41-59, 2004.



PROFESSORES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL (EF): FORMAÇÃO E INCLUSÃO ESCOLAR

Luciane Helena Mendes de Miranda
Vera Maria Nigro de Souza Placco

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar propõe que as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e/ou altas habilidades/superdotação sejam inseridas no sistema regular de ensino e são necessárias mudanças de atitudes e no meio institucional para receber todas as pessoas, independentemente de suas características. Diante desta premissa, esta pesquisa teve como objetivo identificar as necessidades formativas dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental (EF) em relação às práticas pedagógicas voltadas para os alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação, e, após a identificação, propor diretrizes para um programa de formação docente.

O levantamento das necessidades formativas dos professores do EFII voltadas ao lecionar para alunos público-alvo da educação especial (PAEE) geraram informações que podem suscitar aprendizagens que sejam ferramentas para futuras formações de educadores e cooperar com futuras produções acadêmicas, pois constatamos a ausência de pesquisas nas quais se articulassem, concomitantemente, as práticas pedagógicas inclusivas, o professor do EFII e a formação docente em contexto de trabalho.

Como aporte teórico, fundamentamo-nos nos estudos de: Ainscow (2001), Arnaiz Sánchez (2002), Mendes (2015; 2017), Gatti (2016), Imbernón (2016), Libâneo (2004; 2012), Passos e André (2016) e Placco e Souza (2006; 2008), Sousa e Placco (2016) e Franco (2015).

A escola da atualidade não se limita a transmitir informações; trata-se de um espaço de promoção da cultura, em que os alunos necessitam se conectar com os conhecimentos advindos de dentro e de fora do meio escolar; é um espaço de realidades plurais que garante o direito à educação para todos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

É esperado da escola, enquanto elemento integrante da sociedade, um atendimento que respeite as diferenças e viabilize a educação de qualidade, com condições de acesso, permanência e aprendizagem para as pessoas com deficiência, TGD e/ou altas habilidades/superdotação, na rede regular de ensino. Nesse contexto, é fundamental compreender a instituição escolar como um espaço democrático, de promoção da equidade educacional para a cidadania. Assim, cabe à escola receber as pessoas e ir além dos estereótipos, possibilitando o acesso à educação como direito humano e permitindo que os conteúdos das diversas áreas do conhecimento sejam acessíveis à escolarização de qualidade para todos na escola comum.

Para uma escola inclusiva são necessárias inovações proíficas; no entanto, há políticas educacionais que distorcem as ações que afetariam positivamente a qualidade da aprendizagem. Assim, as transformações propostas acabam sendo superficiais e baseiam-se, muitas vezes, somente em críticas à escola tradicional ou ao acolhimento às necessidades do sujeito, com base em uma carga reduzida de conteúdos, que acentua as diferenças individuais e sociais.

Diferente da organização que predomina hoje, a escola com uma base inclusiva valoriza as relações interpessoais, “a convivência entre os diferentes, o compartilhamento de culturas, o encontro e a solidariedade entre as pessoas” (LIBÂNEO, 2012, p. 17); é um espaço conveniente para o desenvolvimento de todos os alunos. A educação para todos não deve ser reduzida a uma visão restritiva, garantindo saberes mínimos, como aquisições básicas para a sobrevivência social, ou a uma visão ampliada, que não restringe nada, mas dissolve o papel do ensino (LIBÂNEO, 2012). Encontrar um equilíbrio é fundamental para compreender que o papel da escola na formação do sujeito é promover seu desenvolvimento e acreditar que todos são capazes de aprender (CAPELLINI, 2011).

A educação inclusiva defende que a escola deve se estruturar para assistir social e pedagogicamente aos alunos PAEE e aos “alunos que não são ‘enquadrados’ como deficientes, mas que sofrem os efeitos de um processo de ensino-aprendizagem que ocasiona seu fracasso escolar” (MAGALHÃES; CARDOSO, 2011, p. 22), enquanto a educação especial é definida como uma modalidade educacional para os alunos PAEE. A inclusão escolar evidencia a necessidade de mudanças físicas do meio institucional e, principalmente, adequações nos recursos pedagógicos, na formação inicial e continuada do professor, para que os alunos com e sem deficiência sejam recebidos no meio escolar.

A formação do professor está diretamente ligada à ação docente e, para que atendam à diversidade¹ encontrada nas escolas, é fundamental que os professores e os futuros educadores tenham acesso a subsídios voltados a essa demanda.

Nesta pesquisa, a formação docente é vista como um processo constante, construído a longo prazo, no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências delineadas sistematicamente.

¹ Utilizaremos como sinônimas as seguintes palavras: diversidade, pluralidade, heterogeneidade, multiculturalidade e multiplicidade. “Somos todos diferentes pela interação entre o que sou (nível intelectual, motivação, interesse, conhecimentos anteriores...), de onde venho e onde estou (situação social, fatores atuais, o ambiente, o entorno...)” (IMBERNÓN, 2016, p. 75).

te, assim denominada desenvolvimento profissional de professores (MARCELO GARCÍA, 2009; IMBERNÓN, 2016; ANDRÉ, 2016).

A formação inicial docente propiciará conhecimentos teóricos e práticos necessários à sua atuação profissional, os quais serão complementados por estágios, como define Libâneo (2004). Sendo assim, as instituições responsáveis pela formação necessitam comprometer-se com a promoção e o desenvolvimento da profissão e contribuir para a construção do “aprender a lecionar”. Entretanto, existem alguns problemas encontrados que poderão afetar o trabalho do futuro professor. Os cursos de formação, atualmente, apresentam-se aligeirados e sem a reflexão sobre assuntos pertinentes à didática ou a inclusão escolar e, como consequência, surgem queixas frequentes dos docentes já atuantes, que alegam não terem aprendido a trabalhar com essas pessoas em sala de aula (FRELLER, 2010).

Essas alegações ocorrem inúmeras vezes, pois há vários cursos formativos que são encurtados (fato que não é permitido por lei) e as aulas são substituídas por seminários e atividades complementares que comprometem a formação do futuro educador, como afirma Gatti (2016). A superficialidade de assuntos e a fragmentação que permeia o currículo, os ciclos e níveis de ensino, as disciplinas e até mesmo a classe docente, não beneficia o ensino de conteúdos, nem o desenvolvimento do sujeito; provoca, sim, uma ruptura da profissão docente que se transforma em monólogos sem conexão, supervaloriza o trabalho individualizado e rejeita as circunstâncias da realidade atual e da escola.

Dentro da formação inicial, o ensino a distância (EAD) também é visto como um complicador, pois o estudante perde muito do contato e da experiência real com as crianças, já que não há um programa de estágio estruturado, nem uma troca com o outro, com os afetos. O distanciamento das relações compromete o lecionar.

A maioria dos futuros docentes não aprende a lecionar. Não recebem na faculdade as ferramentas que

possibilitarão que eles planejem da melhor forma possível como ensinar ciências, matemática, física, química e mesmo alfabetizar. Muitos de nossos professores saem da faculdade sem saber alfabetizar crianças. É um problema grave (GATTI, 2016, s/p).

A formação inicial precisa ser encarada como um momento propiciador de construção de práticas para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, psíquico e social dos futuros professores. Trata-se de um processo formativo que visa a informar, atualizar, criar condições de planejar e propiciar ambientes de aprendizagem, para que os licenciados possam lecionar e beneficiar a aprendizagem para os alunos reais, nesses espaços.

A formação continuada é de grande valia para os docentes e é preciso que seja planejada de acordo com a realidade, conectada à aprendizagem do professor. Frente a essa alegação, frisamos a importância de que a formação tenha como foco a realidade institucional do professor, considerando os múltiplos elementos do contexto, como os atores, as ações, as relações existentes, os tempos e os espaços (PASSOS; ANDRÉ, 2016).

Segundo Christov (2008), a atualização e a reflexão frente aos saberes pedagógicos são necessárias para a eficácia das práticas docentes, de modo que estas sejam atualizadas no contexto da instituição em que o docente leciona e voltadas a ações **da** e **na** própria escola, o que é corroborado por Passos e André (2016, p. 12):

[...] alicerçada nos contextos de trabalho, nas situações específicas da prática docente, nos saberes que vão sendo construídos com base na reflexão crítica sobre as experiências vividas e na análise dos embates profissionais que ocorrem no local de trabalho [...] enraizada nos contextos de trabalho.

Para Ainscow *et al.* (2001), a formação significa uma aproximação com temas conhecidos, com planos que “devem ser atualizados

para se adequar à realidade de cada momento” (L. 686)². Todas essas colocações estão relacionadas à formação continuada e à participação ativa do professor nesse processo. Quando uma formação é imposta, a tendência do professor, muitas vezes, é “executar” os conhecimentos obtidos, repetindo uma postura enrijecida, que poderá dificultar ainda mais a ação docente frente à diversidade encontrada na sala de aula.

Segundo Imbernón (2016), as formações que soam tecnicistas, padronizadas, descontextualizadas da realidade social, impedem o desenvolvimento do educador e, conseqüentemente, o do aluno, e distanciam-se dos princípios inclusivos, pois repetem os modelos unificados aprendidos e não apresentam outras ações que contemplem os alunos PAEE.

Todo processo de formação do professor precisa ser permanentemente revisto e ter diretrizes que considerem, segundo Placco e Souza (2006), as experiências vivenciadas pelos professores, ter um significado, um propósito que mobilize o adulto aprendiz e a deliberação para participar ou não do processo. Sendo assim, a formação docente – inicial e continuada – deve provocar mudanças expressivas nos saberes e nas crenças dos professores, para que estes possam provocar transformações no processo de ensino-aprendizagem de todos os alunos.

Cada grupo têm suas particularidades e o educador, considerando suas vivências, as trocas com seus pares, seus saberes construídos e ampliados na formação e no exercício profissional, planeja suas ações educativas. Suas práticas, como aponta Franco (2015), são constituídas com o intuito da consolidação das tentativas de ensinar-aprender e são intencionais e sistematizadas.

Não é só inserir os alunos nas salas de aula regulares buscando sua socialização; faz-se necessária a mobilização da escola para oferecer uma educação de qualidade a todos. No entanto, alguns

2 Tradução livre de: “*Se deberá ir actualizando cada plan para que adécue a la realidad de cada momento*”.

professores têm um conceito de “aluno” e, quando as pessoas diferem desse padrão preconcebido, não são incluídas nas atividades, pois esses educadores acreditam que elas não têm condições de avançar em seus saberes, ressaltando a cultura do descrédito em relação às pessoas PAEE que ainda impera nas escolas (PLETSH, 2014).

Para Libâneo (2002), no meio escolar, apesar dos modismos e das complementações frente às práticas pedagógicas, poucas modificações efetivas chegaram a alcançar o núcleo forte das intenções pedagógicas, pois os educadores não têm clareza das alterações possíveis e urgentes que podem fazer.

A “educação inclusiva”, afirma Arnaiz Sánchez (2002, p. 17 – tradução nossa), “centra-se em como apoiar as qualidades e as necessidades de cada um e de todos os estudantes na comunidade escolar, para que se sintam bem-vindos, seguros e alcancem o sucesso”³. Inclusão escolar não é só o acesso à matrícula ou à socialização dos alunos com deficiência, TGD e/ou altas habilidades/superdotação na escola; são ações didáticas e pedagógicas que devem acolher os alunos com e sem deficiências no ensino regular.

Para atender a todos na sala de aula, a prática inclusiva é uma “forma de ensinar que pode incluir desde os arranjos dos espaços físicos, organização do tempo, uso de tecnologias até a elaboração de recursos materiais, podendo ir do todo ao mais individualizado” (ZERBATO; MENDES, 2018, p. 154). O planejamento dinâmico e flexível; os materiais diversificados e a rede de apoio; a organização do espaço físico, do tempo e da dinâmica da sala de aula; as estratégias pedagógicas de avaliação e acompanhamento da aprendizagem; a reorganização da escola e formação docente são indicadores de práticas inclusivas (ZERBATO; MENDES, 2017; SOUZA, 2015). Reconhecer as diferenças existentes e fazer ajustes positivos permitem à instituição escolar pensar em possibilidades de ações pedagógicas que preparem a escola para receber o aluno PAEE.

3 Tradução livre de: “[...] la educación inclusiva se centra en como apoyar las cualidades y necesidades de cada uno y de todos los estudiantes en la comunidad escolar; para que se sientan bienvenidos y seguros, y alcancen éxito”.

O trabalho em equipe colaborativa também é colocado como uma estratégia inclusiva. Como exemplo, temos “coensino ou ensino colaborativo” e a “consultoria colaborativa”. Mendes, Almeida e Toyoda (2011, p. 85) esclarecem que o coensino ou ensino colaborativo é “um modelo de prestação de serviço de educação especial no qual um educador comum e um educador especial dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar a instrução a um grupo heterogêneo de estudantes”. A consultoria colaborativa, por sua vez, é a assistência de um profissional especializado em educação especial ao professor, fora da sala de aula.

A escola e a formação docente necessitam reorganizar-se para atender às transformações do século XXI, a fim de que ampliem suas ações e atendam à heterogeneidade existente, de maneira que a escolha dos materiais para a realização das atividades, o modo de lecionar, as explicações oferecidas, entre outros, sejam ações fundamentadas nos princípios inclusivos.

Todas as questões pontuadas até agora evidenciam que são necessárias mudanças formativas intensas para que o desenvolvimento do professor ocorra de forma positiva. Além disso, ressaltamos a importância de se considerarem algumas “dimensões” para lecionar. Sousa e Placco (2016) colocam que, para a formação de educadores, é fundamental considerar um conjunto de dimensões que estão sempre presentes, seja no formador, seja no formando.

O conjunto de dimensões⁴ para a formação docente proposto por Placco (2002; 2008) e Sousa e Placco (2016) abrange as seguintes dimensões: técnico-científica; política; humano-interacional; transcendental (VIEIRA, 2009); comunicacional (CATELLANI, 2013); da formação identitária; cultural; avaliativa; do corpo e movimento; crítico-reflexiva; para prevenção; dos saberes para ensinar; da experiência (SIGALLA, 2012); da formação continuada; estética; do trabalho coletivo; dos saberes para viver em sociedade e do espaço-

4 O conjunto de dimensões proposto por Placco tem recebido contribuições, com novas inserções pertinentes ao conceito, de diferentes orientandos, agora doutores, os quais são citados neste texto: Catellani, 2013; Pereira, 2017; Sigalla 2012 e Vieira, 2009.

lugar (PEREIRA, 2017); o conjunto de dimensões deve estar posto de maneira sincrônica no ser humano e, durante um processo formativo, cada uma delas deverá estar presente, validando sua intenção. Em uma ação formativa, a inclusão desse conjunto de dimensões poderá proporcionar reflexões sobre as demandas da realidade das escolas, a fim de trazer propostas formativas pertinentes às necessidades dos professores, dos alunos e das próprias escolas.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A coleta de dados foi realizada junto à Diretoria de Ensino (DE) de Mogi das Cruzes, que tem sob sua jurisdição as cidades de Biritiba Mirim, Mogi das Cruzes e Salesópolis. As escolas estaduais foram levantadas no *site* da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo⁵ e deveriam ser instituições de grande porte (ter mais de 700 alunos); ter professores atuantes no EFII; ter (ou ter tido) alunos PAEE. Uma escola de cada cidade foi escolhida, e o objetivo desta escolha foi proporcionar uma visão do cenário plural existente nas instituições. Ressaltamos que não pretendemos que os resultados obtidos sejam generalizados para a rede estadual de ensino paulista, pois a intenção é enfatizar a necessidade de conhecer a realidade das escolas e fomentar conexões que possam incrementar a formação docente.

Para obtermos as informações relevantes ao propósito da pesquisa, optamos por utilizar o questionário sociodemográfico, a entrevista e a observação. Participaram desta pesquisa 31 docentes atuantes nos anos finais do Ensino Fundamental (EF), 19 professoras e 11 professores.

As idades variam entre 25 e 59 anos, com predominância entre os 45 e 49 anos. O tempo de docência predominante é acima de 11 anos, até 21 anos de profissão. 90% dos professores se autodeclararam brancos. Notamos que a carga horária semanal apresentada pelos docentes varia de 10 a 50 horas. É importante mencionar

5 <http://www.educacao.sp.gov.br>.

que, em todas as escolas pesquisadas, 60% dos profissionais atuam em outras instituições.

Com relação à primeira graduação, notamos, nas três unidades escolares, a predominância de formação inicial dos professores em Letras e o curso de Pedagogia foi a segunda graduação mais citada; os cursos de pós-graduação *lato sensu* mais escolhidos foram Deficiência Intelectual e Psicopedagogia. Outro dado levantado mostra que, dos 31 professores entrevistados, 25 não estão participando atualmente de nenhuma formação relacionada à educação.

ANÁLISE DOS DADOS

Para o tratamento dos dados, foi utilizada a Análise de Conteúdo proposta por Bardin (1977). As colocações dos professores durante as entrevistas e manifestadas nas observações foram transcritas e, assim, chegamos a cinco categorias: Condições de trabalho dos professores; Afetos e vínculos; Dificuldades experienciadas; Desenvolvimento profissional docente e Práticas pedagógicas.

Na categoria **Condições de trabalho dos professores** observamos as situações enfrentadas pelos docentes no dia a dia da instituição e organizamos três subcategorias: Condições materiais (correspondem a recursos físicos, materiais e didáticos), Condições imateriais (vivências dos educadores) e Condições de emprego (correspondem às questões salariais, ao plano de carreira e à cultura da escola).

Pudemos observar que as condições materiais, imateriais e de emprego têm interferido expressivamente na atuação docente e na identidade dos professores. O professorado tem enfrentado interferências em suas condições de trabalho, que geram uma sensação de impotência e desvalorização da profissão, atingindo, conseqüentemente, o professor como sujeito (CORRÊA; BEHRENS, 2014). Quando o significado do trabalho docente se perde, para si e para a sociedade, perde-se a identificação com sua profissão,

o que culmina em situações desmotivadoras, gerando mal-estar, frustração e baixa autoestima (LIBÂNEO, 2004).

A segunda categoria, denominada **Afetos e vínculos**, reflete as percepções e as afetividades positivas e negativas do educador quanto ao trabalho e às relações com os alunos PAEE. Duas subcategorias foram obtidas: Percepções desfavoráveis e Percepções favoráveis.

Em relação às percepções desfavoráveis, evidencia-se que o pouco conhecimento sobre o PAEE compromete a aceitação destes sujeitos. Sendo assim, é necessária a sensibilização e conscientização de todos atores da escola (TESSARO, 2011), lembrando que o sistema educacional foi e continua a ser desafiado, objetivando novas formas de pensar o ensino. Das percepções favoráveis, notamos o aparecimento paulatino de atitudes inclusivas, porém as adversidades vivenciadas ainda são mais citadas.

A terceira categoria proposta, **Dificuldades experienciadas**, evidencia as limitações perante as práticas pedagógicas inclusivas, os conceitos e os diagnósticos, dentro da modalidade da educação inclusiva. Duas subcategorias foram propostas: Diagnósticos e Dificuldades conceituais e práticas. Das dificuldades relatadas pelos professores dos anos finais do Ensino Fundamental (EF), têm relevo aquelas quanto aos conceitos relativos à inclusão, a falta de informação devido a licenciaturas curtas ou descompromissadas com a qualidade, sem tempo para o desenvolvimento de profissionais conscienciosos frente à inclusão escolar (SENNÁ, 2008). Com relação à formação continuada, foi abordada a falta de subsídios para que possam ampliar seus conhecimentos profissionais pertinentes a práticas pedagógicas atualizadas.

A preocupação para com os diagnósticos, segundo Arnaiz Sánchez, “vem de uma visão tradicional e médica da deficiência focada em uma abordagem individualizada, dificuldade intelectual e motora”. E assim, continua a autora, “se configurou o modelo médico do diagnóstico dos déficits, que ainda tem influenciado

a formação, as crenças, as atitudes e práticas dos professores”⁶ (2000, p. 17 – tradução nossa).

Denominada **Desenvolvimento profissional docente**, temos a quarta categoria, que está relacionada às experiências adquiridas pelos professores, as quais constituem sua identidade profissional. Estamos falando da formação docente – inicial e continuada – que deve ser vista como um processo integrado e contínuo, visão defendida por Marcelo Garcia (2009) e Imbernón (2016). Optamos por utilizar a subdivisão: Formação Inicial e Formação Continuada para a apresentação dos dados.

Nas colocações dos professores percebemos que a formação inicial não disponibilizou condições para que pedagogos e licenciados pudessem lecionar e favorecer espaços de aprendizagem inclusivos e perceber as potencialidades de seus alunos, e que a formação continuada se distancia da realidade e das necessidades do professor; assim, as ações pedagógicas para discentes reais não são consideradas.

Sendo assim, o processo de formação do professor precisa ser permanente e ter diretrizes que considerem suas **experiências**, além de compreender que sua busca pelo saber precisa ter um **significado** cognitivo ou afetivo, para que a busca de conhecimento e o seu **propósito** sejam satisfatórios e lhe possibilitem escolher **participar** adequadamente das formações (PLACCO; SOUZA, 2006). Esses quatro aspectos – experiências, significados, propósitos e participação deliberada e consciente – são necessários para a aprendizagem do adulto professor, além de resgatar sua realidade, em situações cotidianas de seu meio escolar, que proporcionarão reflexões críticas sobre suas vivências no local de trabalho, evidenciando a importância da colaboração entre os docentes.

6 Tradução livre de: [...] *una visión tradicional y médica de la discapacidad centrada en un enfoque individual de la persona y en su supuesta falta de adecuación mental y física. Así, se configuró un modelo médico del diagnóstico de los déficits que tenían que ser remediados a través de programas de desarrollo [...] sobre la formación, creencias y, por tanto, actitudes y prácticas educativas del profesorado.*

Na última categoria, denominada **Práticas pedagógicas**, elencamos duas subcategorias, Práticas homogeneizantes e Práticas inclusivas. Compreendemos que as práticas pedagógicas são aquelas carregadas de intencionalidade, a qual conduz e dá sentido à ação, solicitando uma intervenção planejada e científica sobre o objeto, com vistas à transformação da realidade social (FRANCO, 2015, p. 604).

A escola, assim como a formação docente, necessita reorganizar-se para atender às transformações do século XXI, de modo a ampliar suas ações e atender aos alunos com e sem deficiências, proporcionando-lhes situações de aprendizagem atualizadas, como a ideia do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA⁷), que consiste em ações que objetivam ampliar as oportunidades de aprendizagem para todos os alunos, PAEE ou não.

RESULTADOS

Frente às entrevistas realizadas com os professores dos anos finais do Ensino Fundamental (EF) das cidades de Biritiba Mirim, Mogi das Cruzes e Salesópolis, identificamos doze necessidades formativas: 1. Formação específica para os docentes iniciantes; 2. Cursos e reciclagens formativas com profissionais especialistas, mas que sejam ligados à escola; 3. Preparação para lidar com alunos com DI/TEA e alunos da educação de adultos; 4. Orientar na elaboração de relatório explicativo com o que o aluno consegue fazer e seu diagnóstico com essas possibilidades; 5. Curso semanal em período de aula, direcionado ao tema, como há em algumas prefeituras; 6. Curso prático com trocas de experiências/estudo de casos/situações mais práticas; 7. Formação com práticas inclusivas; 8. Formação de professores dentro da matéria que o docente leciona; 9. Formação para todos os professores, voltada constantemente

7 Baseadas no conceito de *Design* Universal, advindo da arquitetura, Zerbato e Mendes (2018) colocam que o DUA é uma prática pedagógica inclusiva que visa a ampliar as oportunidades de aprendizagem para todos os alunos, sem qualquer limitação, de modo que a atividade poderá ser explorada de formas diferenciadas.

para a Educação Especial; 10. Formação continuada, respondendo às demandas formativas da escola em questão; 11. Caracterização das deficiências e TEA, com esclarecimentos a respeito delas; 12. Formação com práticas para ajudar o professor a ajudar os alunos com deficiência e TEA.

Ao ouvir e observar as experiências docentes, podemos refletir sobre as diretrizes a serem propostas em um programa de formação e que seja possível discutir as necessidades apontadas sobre a inclusão escolar. Assim, a formação continuada, citada várias vezes pelos professores como necessária, precisa ser voltada a ações formativas sobre a inclusão escolar dos alunos PAEE e, sempre que possível, relacionar à matéria lecionada o que assinala a realidade institucional do professor. Para Imbernón (2016), a proximidade com o contexto de trabalho do docente possibilita que o educador reconheça sua realidade dentro de sua formação e, neste contexto, serão abordadas circunstâncias peculiares às suas vivências, isto é, a formação continuada precisa ser focada na instituição educativa, além de ser estruturada e disposta com os professores da escola.

As ações formativas devem ser vistas como indispensáveis para a reflexão sobre a prática docente e não nos distanciarmos da máxima de que somos da área educacional e não devemos repetir a submissão da Educação aos saberes do campo da Saúde (ANGELUCCI, 2014); mas, sim, conhecer as características das pessoas PAEE, com o objetivo de esclarecer o que é da área educacional e o que é da área da saúde. É imperativo que a formação auxilie os professores numa mudança de atitude frente ao aluno e a sua educação, e que eles não fiquem petrificados “na ideia mítica de aluno-ideal” (BARROS; CAIADO, 2010, p. 148). O professor deverá criar condições para que o estudante possa se desenvolver, possibilitar que as mudanças terão a participação e o envolvimento dele. As transformações não ocorrerão sozinhas, pois trata-se de um trabalho complexo em que a colaboração entre professor e aluno e entre pares é fundamental. O professor da educação especial poderá auxiliar o trabalho do professor do ensino regular.

Os HTPCs, por exemplo, poderão ser utilizados para falar sobre o aluno, discutir atividades específicas, avaliação, entre outras. Frente às trocas realizadas, as discussões serão mais produtivas, pois “cada profissional terá sua responsabilidade diante de cada aluno, compondo uma rede de apoio e um trabalho de ensino compartilhado” (KUPFER *et al.*, 2017, p. 24).

As práticas pedagógicas inclusivas serão enfatizadas nas formações, valorizando as colocações dos docentes da pesquisa, de que as formações sejam “práticas e com práticas”, isto é, que sejam dinâmicas, que as práticas abordadas sejam para alunos e disciplinas reais. As atividades desenvolvidas durante o processo formativo deverão auxiliar os professores a arquitetar novas práticas pedagógicas.

Como formador, é importante oferecer subsídios para que o educador articule, diante do processo formativo oferecido, noções sobre a sua realidade institucional. É preciso auxiliar o professor a articular os seus saberes ao conhecimento novo, assim como suas ações; a ideia é provocar a reflexão sobre o ensinar, que se reverta em práticas pedagógicas para a sala de aula.

Atualmente, temos clareza da contribuição que pode trazer o conjunto de dimensões que envolve a formação, organizado por Placco (2006, 2008); nas ações formativas, é preciso articular todas elas, isto é, sincronizá-las, dado que, se não há essa articulação, não temos a garantia de apreensão e aplicação do conhecimento, nas práticas educativas.

Sendo assim, é importante que, na proposta formativa aqui sugerida, como em todas as formações propostas – inicial e continuada – todas as dimensões (SOUSA; PLACCO, 2016) – técnico-científica; política; humano-interacional; transcendental (VIEIRA, 2009); comunicacional (CATELLANI, 2013); formação identitária; cultural; avaliativa; corpo e movimento; crítico reflexiva; para prevenção; saberes para ensinar; da experiência (SIGALLA, 2012); da formação continuada; estética; trabalho coletivo; saberes para

viver em sociedade e do espaço-lugar (PEREIRA, 2017) estejam articuladas.

No entanto, dado que esta pesquisa visa discutir a diversidade e a inclusão escolar, pudemos notar, durante a investigação, a ausência, neste conjunto, do tema que observamos em nosso caminhar. Desse modo, propomos a “dimensão para a diversidade”, que está relacionada, à ação, participação e aprendizagem de educadores, alunos e pais, na escola comum, e em todo processo formativo, sobre as pessoas e as suas peculiaridades, respeitando, dentro e fora dos contextos escolares, não só os alunos PAEE, mas também cada pessoa em suas individualidades. A dimensão para a diversidade, na formação, visa a considerar que o aluno pertencente à escola da atualidade, que é uma escola plural e democrática, seja um membro participativo desde o começo de sua vida acadêmica e não mais precise se enquadrar em contextos que o excluem. Assim, compreendemos a dimensão da diversidade como parte relevante do ser humano, em sua inteireza e peculiaridade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todos os alunos, com e sem deficiência, necessitam de um espaço que garanta o direito à educação: estamos falando da escola da atualidade; estamos falando de uma escola inclusiva. Nesta perspectiva, os professores dos anos finais do Ensino Fundamental (EF) necessitam de formação continuada, que ofereçam práticas diversificadas, atividades que proporcionem reflexões efetivas aos docentes, que sejam dinâmicas e provoquem ações formativas relevantes para a inclusão escolar dos alunos PAEE.

A formação inicial deve ser elaborada e pensada em função do contexto de trabalho docente, focada em disciplinas ligadas aos anos finais do Ensino Fundamental (EF), que valorize o trabalho colaborativo entre os professores de educação especial e os demais profissionais da escola. Ao ouvir e observar as experiências docentes, podemos refletir sobre as diretrizes a serem propostas em um

programa de formação e que seja possível discutir as necessidades apontadas sobre a inclusão escolar.

A diversidade precisa fazer parte da formação docente, tanto inicial quanto continuada, por estar presente e caracterizar a sociedade. Dado que, muitas vezes, não é considerada, na escola, propomos a agregação da “dimensão para a diversidade”, ao conjunto das dimensões proposto por Placco, pois a diversidade envolve a necessidade de ampliação do olhar do professor para a pluralidade existente no universo das crianças e jovens da escola regular.

Vale lembrar que há elementos referentes à cotidianidade da ação docente que estão comprometendo significativamente as práticas pedagógicas utilizadas na sala de aula. Sendo assim, as dificuldades evidenciadas pelas análises das categorias citadas anteriormente dão relevo ao fato de que a falta de informação é um dos fatores que mais contribui para as dificuldades vivenciadas pelos professores dos anos finais do Ensino Fundamental (EF). Cada categoria aponta claramente que o pouco conhecimento sobre a inclusão escolar dificulta o andamento do trabalho docente na escola atual.

Podemos concluir, então, que as desfavoráveis condições de trabalho, as dificuldades experienciais, os insuficientes subsídios ofertados durante a formação inicial e continuada do professor dos anos finais do Ensino Fundamental (EF), sujeito desta investigação, comprometem o bom andamento do seu trabalho docente. Ressaltamos ainda que este educador não tem suas necessidades formativas atendidas para que ele possa levar, para a sala de aula regular, práticas pedagógicas que levem em consideração os alunos PAEE.

REFERÊNCIAS

- AINSCOW, M. *et al.* **Hacia escuelas eficaces para todos: manual para la formación de equipos docentes.** Madrid: Narcea, 2001.
- ANDRÉ, M. (org.). **Práticas inovadoras na formação de professores.** Campinas: Papyrus, 2016.

ANGELUCCI, C. B. Medicalização das diferenças funcionais: continuidades nas justificativas de uma educação especial subordinada aos diagnósticos. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 25, n. 1, p. 116-134, jan./abr. 2014.

ARNAIZ SÁNCHEZ, P. Hacia una educación eficaz para todos: la educación inclusiva. **Educación em el 2000**, Murcia, n. 5, p. 15-19, maio/2002.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 1977.

BARROS, W. M. B.; CAIADO, K. R. M. As práticas de inclusão: um estudo sobre o trabalho pedagógico no ensino médio em duas escolas da rede estadual paulista. In: KASSAR, M. C. M. (org.). **Diálogos com a diversidade: desafios da formação de educadores na contemporaneidade**. Campinas: Mercado das Letras, 2010, p. 135-157.

CAPELLINI, V. L. M. F. Infância e inclusão escolar de crianças com necessidades educacionais especiais. In: VICTOR, S. L.; DRAGO, R.; CHICON, J. F. (org.). **Educação especial e educação inclusiva: conhecimentos, experiências e formação**. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2011, p. 128-151.

CATELLANI, G. V. **O professor e a comunicação na sala de aula: importância atribuída à formação didático-pedagógica e às técnicas de comunicação em sala de aula, por estudantes de pós-graduação que têm interesse em lecionar no ensino superior**. 2013, 223 p. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

CHRISTOV, L. H. S. Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico. In: GUIMARÃES, A. A. *et al.* **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. 11. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008, p. 9-13.

CORRÊA, B. R. P. G.; BEHRENS, M. A. Ser professor: teoria e prática numa visão paradigmática. In: FERREIRA, J. L. (org.). **Formação de professores: teoria e prática pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2014, p. 50-72.

FRANCO, M. A. S. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015.

FRELLER, C. C. É possível ensinar educadores a incluir? Como ensinar educadores a ensinar alunos de inclusão? **Estilos da clínica**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 326-345, dez. 2010.

GATTI, B. A. **Nossas faculdades não sabem formar professores**. Entrevista concedida a Flávia Yuri Oshima, da Revista Época, em 06 de novembro de 2016. Disponível em: <https://epoca.globo.com/educacao/noticia/2016/11/>

bernardete-gatti-nossas-faculdades-nao-sabem-formar-professores.html.
Acesso em: 30 dez. 2019.

IMBERNÓN, F. **Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária.** São Paulo: Cortez, 2016.

KUPFER, M. C. M.; PATTO, M. H. S.; VOLTOLINI, R. (org.). **Práticas inclusivas em escolas transformadoras: acolhendo o aluno-sujeito.** São Paulo: Escuta, 2017.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** 5. ed. rev. ampl. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

MAGALHÃES, R. C. B. P.; CARDOSO, A. P. L. B. Educação especial e educação inclusiva: conceitos e políticas educacionais. *In*: MAGALHÃES, R. C. B. P. (org.). **Educação Inclusiva: escolarização, política e formação docente.** Brasília: Liber Livro, 2011, p. 13-33.

MARCELO GARCÍA, C. Desenvolvimento profissional: passado e futuro. **Sísifo**, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009.

MENDES, E. G. **A escola e a inclusão social na perspectiva da educação especial.** São Carlos: Edufscar, 2015 – (Coleção UAB-UFSCar).

MENDES, E. G. Sobre alunos “incluídos” ou “da inclusão”: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. *In*: VICTOR, S. L.; VIEIRA, A. B.; OLIVEIRA, I. M. (org.). **Educação especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas.** Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2017, p. 63-83.

MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; TOYODA, C. Y. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educar em Revista**. Curitiba, n. 41, p. 81-93, 2011.

PASSOS, L. F.; ANDRÉ, M. E. D. A. O trabalho colaborativo, um campo de estudo. *In*: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (org.). **O coordenador pedagógico e o trabalho colaborativo na escola.** São Paulo: Edições Loyola, 2016, p. 9-23.

PEREIRA, R. **O desenvolvimento profissional de um grupo de coordenadoras pedagógicas iniciantes: movimento e indícios da aprendizagem coletiva, a partir de uma pesquisa-formação.** 2017, 251p. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2017.

PLACCO, V. M. N. S. Relações interpessoais em sala de aula e o desenvolvimento pessoal de aluno e professor. *In*: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (org.). **As relações interpessoais na formação de professores**. São Paulo: Edições Loyola, 2002, p. 07-20.

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

PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T. (org.). **Aprendizagem do adulto professor**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

PLETSH, M. D. Educação Especial e inclusão escolar: políticas, práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem. **Revista Poiesis Pedagógica**, v. 12, n. 1, p. 7-26, jan./jun. 2014.

SENNA, L. A. G. Formação docente e educação inclusiva. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 133, p. 195-219, jan./abr. 2008.

SIGALLA, L. A. A. **De profissional a profissional-professor**: contribuições para a formação de professores universitários da área de Administração. 2012, 109 p. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

SOUZA, C. P.; PLACCO, V. M. N. S. Mestrados Profissionais na Área de Educação e Ensino. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 25, n. 47, p. 23-35, set./dez. 2016.

SOUZA, A. M. Identificando práticas pedagógicas inclusivas na sala de aula. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, Brasília, v. 2, n. 2, p. 55-61, nov. 2015.

TESSARO, N. S. **Inclusão escolar**: concepções de professores e alunos da educação regular e especial. São Paulo: Casa do psicólogo, 2011.

VIEIRA, M. M. S. **Tornar-se professor em uma escola confessional**: um estudo sobre a constituição identitária na perspectiva da dimensão da espiritualidade. 2009, 265 p. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 22, n. 2, p. 147-155, abr./jun. 2018.

METODOLOGIAS



O TESTE CHIPPA NA AVALIAÇÃO DA BRINCADEIRA DE FAZ DE CONTA: CONTRIBUIÇÕES PARA O PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Karen Ambra ¹
Claudia L. F. Davis²

INTRODUÇÃO

Não é de hoje que o brincar tem estado sob os holofotes, sendo considerado atividade privilegiada para o desenvolvimento infantil e capaz de garantir às crianças vivências que concretizam a infância, momento específico da vida para a edificação de si mesmas e do seu futuro. A infância, separada do universo adulto, possibilita que a criança: seja cuidada e, ao mesmo tempo, estimulada, aprenda e coloque a realidade à prova, por meio de observações, explorações, perguntas e do levantamento de hipóteses que contribuem para os seus modos de conhecer, sentir, ver e conviver.

Por ser uma atividade tão típica da infância, não raro, acredita-se que o brincar é natural, como se resultasse de uma programação biológica, assim como acontece com o pássaro João-de-barro que, mesmo sem experiência ou instrução, é capaz de construir a própria

-
- 1 Pedagoga pela PUC/SP. Mestre e Doutora pelo Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação – PUC/SP. Autora do livro *Aprendendo a conviver: as regras das brincadeiras de faz de conta*. Coordenadora do curso de Pós-Graduação Lato Sensu em nível de especialização em Educação Infantil, docente e vice-reitora do Centro Universitário Assunção – UNIFAI. Gerente de Gestão de conhecimento da Educação Continuada da PUC/SP.
 - 2 Professora Titular do Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: Psicologia da Educação da PUC-SP e pesquisadora da Fundação Carlos Chagas.

casa. Conceber o brincar desta forma, ou mesmo entendê-la como uma ação espontânea pode gerar, conseqüentemente, posturas pedagógicas de não diretividade, algo que pode transformar docentes em meros espectadores das crianças enquanto brincam. A ocupação infantil, nas situações lúdicas, acaba motivando instantes de descanso ou representando um tempo para tarefas docentes serem cumpridas, em vez de oportunizar observações e ações com intenções educativas claras.

A naturalização operada na apresentação da brincadeira de papéis sociais [que equivale à brincadeira de faz de conta] como algo inerente ao desenvolvimento infantil acaba por transformar algo construído pela nossa história social como produzido pela natureza. A brincadeira é fruto de nossa construção histórica, assim como a imagem de infância que hoje possuímos, e ignorar isso é como colocar véus densos e impedir que se enxergue a essência desta atividade para o desenvolvimento infantil. Portanto, é propagar alienação, apartar-nos de conhecermos a criança real e o impacto que o mundo construído pelos homens tem no seu processo de humanização (ARCE, 2006, p. 114).

Quando o brincar é concebido e valorizado como uma atividade infantil natural que deve ser respeitada, ela deixa de ser aproveitada como um recurso didático derivado de planejamento, acompanhado e aprimorado, assemelhando-se aos jardins de infância de Froebel no século XIX, tal como afirma Arce (2004): a criança, vista como centro do processo educativo, recebia pouca interferência da parte do docente, para que o melhor dela não deixasse de “brotar”.

A presença e defesa dessa visão romântica remontam o século XVIII, momento histórico em que a criança passou a ser observada com mais atenção, mais bem compreendida e a receber investimento da família e de instituições educativas preocupadas com o bem-estar das crianças, como retratam Heywood (2004) e Ariès (2012).

Com a sobrevivência infantil atingindo maior escala, a mortalidade passou a ser mais rara, levando, provavelmente, à prática de retratar crianças mortas, indicando o inconformismo diante dessas perdas, até então comum ao longo dos séculos. Além disso, o convívio mais próximo da criança com suas famílias, o incentivo ao aleitamento materno e, principalmente, o afastamento da criança do mundo do trabalho e a necessidade de prepará-las para o ingresso na vida adulta, foram alguns dos motivos que levaram à constituição de uma visão mais positiva e acurada sobre a criança.

Com o advento do capitalismo, no século XIX, houve a necessidade de afastar as crianças do trabalho efetivo e do mundo dos adultos, de modo que o brincar se revestiu do papel de exercitar o que se observava nas interações sociais e ganhou *status* de atividade tipicamente infantil e privilegiada para o desenvolvimento. A dramatização de papéis sociais no faz de conta foi considerada indicadora do conhecimento obtido pela criança e expressão de suas experiências. Deste modo, o brincar passou a ser compreendido como uma atividade originada na “impossibilidade de as crianças terem suas necessidades e desejos atendidos de forma imediata, levando-as a realizarem simulações que as faziam penetrar na realidade e, ao mesmo tempo, constituírem-se a si mesmas” (AMBRA, 2018, p. 151).

Superar essa concepção romântica da criança e do brincar e, mais especificamente, da brincadeira de faz de conta, só foi possível mediante a adoção de uma perspectiva que considerasse o papel da cultura, da sociedade e da história, na constituição do sujeito e no comportamento lúdico. Isso, por sua vez, implicou entender que as motivações e características da brincadeira envolvem a presença de aspectos históricos, sociais e culturais, desmistificando a crença de que o comportamento lúdico é natural. Em se considerando que o brincar tem essência social, para que a brincadeira prospere, é preciso que lhe sejam conferidas oportunidades para que ocorra e que se tomem providências adequadas para isso, como reservar tempo e disponibilizar espaços.

Entretanto, no âmbito do pedagógico, isso é insuficiente para que se extraia o máximo dessa atividade, explorando suas possibilidades para a aprendizagem e para o desenvolvimento infantil. Medidas adicionais de mediação pedagógica se fazem importantes em razão de que as crianças não são beneficiadas de igual modo: elas, muitas vezes, não têm nem oportunidades de se envolverem em atividades lúdicas e nem de igualmente participarem delas. Isso se dá porque, mesmo tendo a mesma idade, nem sempre o nível de desenvolvimento dos participantes o é. Essa ideia é bem expressa por Vygotsky, autor que dá primazia à aprendizagem, na medida em que ela impulsiona o desenvolvimento e permite, desse modo, novas e mais complexas aprendizagens. Em consonância com essa perspectiva, é possível compreender que o conjunto de comportamentos lúdicos é constituído nas e pelas interações sociais, articulando realidades objetivas e subjetivas, fazendo surgir novas possibilidades de interação com o mundo.

Nesta dinâmica, a figura do professor não pode ser esquecida. Ao contrário, ela precisa ser valorizada, pois ele é um agente mediador central entre a criança e o mundo, alguém que, para cumprir bem sua função social, deve levá-la a atribuir uma significação a si própria, ao mundo a sua volta e aos outros, mediante planejamento do tempo e do espaço e disponibilização de materiais que favoreçam a brincadeira e encorajem o brincar. Se é fato que a brincadeira de faz de conta possibilita saltos qualitativos no desenvolvimento infantil, é importante e necessário que os professores assumam o compromisso e a postura pedagógica de alavancá-lo, por meio de um trabalho bem pensado, bem elaborado e bem fundamentado.

Isso pode ser mais facilmente feito quando se está orientado pelo conceito vygotkiano de “zona de desenvolvimento proximal” (ZDP), entendida pelo autor (VYGOTSKY, 2000), como um espaço metafórico que se estende do nível de desenvolvimento real (NDR ou aquilo que as crianças já sabem e já fazem por si só) até o nível de desenvolvimento próximo (NDP ou o que elas poderão fazer e conhecer de maneira autônoma no futuro), se contarem com

o auxílio de um professor ou de alguém mais experiente. A ZDP refere-se, justamente, à possibilidade de se contar com auxílio para aprender, de modo que, quando isso ocorrer, o próprio aprendizado impulse processos de desenvolvimento, permitindo que os modos de sentir, pensar e agir do aprendiz se sofisticuem. Em outras palavras trata-se de promover:

[...] um efetivo (desenvolvimento real), que se refere ao que a criança sabe fazer sozinha, sem nenhum tipo de acompanhamento de outra pessoa; e um proximal, que se caracteriza por aquilo que a criança não consegue ainda fazer sozinha, mas obtém êxito se contar com o auxílio de pessoas e de outros tipos de recursos (SILVA; DAVIS, 2004, p. 643).

Desse modo, a possibilidade de mapear diferenças no desenvolvimento infantil no que se refere à brincadeira, aliada a de mensurar os comportamentos e os avanços específicos nessa atividade, podem vir a orientar os professores na exploração mais acurada das atividades educativas, esclarecendo-as e aprimorando sua oferta. Como bem indica Bastos (2014):

Cabe ao educador um papel imprescindível, na medida em que ele é o mediador do conhecimento, o promotor das interações entre as crianças e os objetos do conhecimento, aquele que promove situações de aprendizagem intencionais e previamente planejadas, organiza os materiais e promove situações desafiadoras para seus alunos (BASTOS, 2014, p. 62).

Contudo, é comum que, em instituições escolares, a atenção esteja mais voltada para crianças que tenham o desempenho esperado, ou seja, aquelas que respondem positivamente ao planejamento do trabalho educativo, aprendem de acordo com as expectativas e alcançam um bom desempenho. Já com aquelas que se encontram mais atrasadas ou mais adiantadas em termos de desenvolvimento, o caso é distinto: elas nem sempre são atendidas do mesmo modo,

pois não contam com a mesma disposição e esforço dos professores ou não têm acesso a uma proposta pedagógica customizada, que acolha as suas necessidades. Considerando o exposto, o objetivo do presente estudo foi de verificar se (e como) os dados acerca do desempenho de crianças de 4 a 5 anos de idade, situadas acima ou abaixo da média, obtidos pelo ChIPPA³, podem contribuir para o planejamento de ações pedagógicas que enriqueçam o brincar e maximizem o desenvolvimento infantil.

REVISÃO DA LITERATURA

Há autores que questionam e, inclusive, criticam a adoção, no brincar, de procedimentos e de parâmetros de avaliação como os do ChIPPA, em especial porque a brincadeira é, de fato, território infantil de atuações mais livres, que, em assim o sendo, não se enquadrariam em um rol de quesitos que são postos ao desempenho e submetidos à mensuração. Nesse sentido:

O termo avaliação pode parecer antiético relativamente ao jogo [...]. Afinal, a avaliação está mentalmente associada a imagens nada lúdicas, tais como os testes, a transmissão de segmentos distintos de informação do professor ao aluno e ao pensamento convergente. [...]. Mas, uma avaliação considerada num sentido mais vasto do que a orientação através de testes, (entendida) como um processo pelo qual podemos medir as modificações operadas nas crianças, pode ser considerado interessante, quando essas modificações podem surgir como resultado de programas educativos inovadores ou tradicionais. Os

3 O instrumento de avaliação do faz de conta iniciado pela criança, o ChIPPA (STAGNITTI, 2007), foi padronizado para a média brasileira por Queiroz e Pfeifer (2008) que realizaram a tradução, a adaptação transcultural e o pré-teste, aplicado em crianças de três a sete anos de idade, conforme referido por Pfeifer *et al.* (2011). Avalia-se o desempenho infantil no faz de conta, sendo que: (a) na 1ª metade do tempo, ocorre o brincar imaginativo-convencional, motivado por brinquedos que sugerem temas e enredos (bonecos, animais, 1 caminhão e 1 trailer) e, (b) na 2ª metade do tempo, observa-se o brincar simbólico, ensejado pela oferta de materiais não estruturados, como caixas, lata, pedras, bonecos de pano que se assemelham a fantasmas e que podem se converter em brinquedos, pela ação infantil. São observados e registrados os números: de ações lúdicas elaboradas, de substituições de objetos e de imitações de ações modeladas.

dados avaliativos podem [...] ser formativos, como nos casos em que são usados para melhorar o ensino. O jogo é um construto de avaliação particularmente útil na educação de infância. Enquanto brincam, as crianças parecem exibir níveis de competência que são muitas vezes mais elevados do que os exibidos noutros contextos (PELLEGRINI; BOYD, 2002 p. 253).

A defesa de uma prática de avaliação da brincadeira não se destina a restringir ou a coibir o comportamento infantil e, sim, a obter informações que possam fundamentar ações educativas intencionais bem planejadas, sempre considerando que deve haver acompanhamento do processo e oportunidades de ações diretas que não interfiram nas ações motivadas pelas vivências e conhecimentos infantis, mas enriqueçam práticas de faz de conta. A avaliação dos pequenos, em suas diversas atividades, como previsto das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, é necessária, não para classificá-las ou promovê-las, mas sobremaneira para acompanhar e incentivar a aprendizagem e o desenvolvimento. De fato, “as instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação [...]” (BRASIL, 2010, p. 29).

Para definir o objetivo geral da pesquisa foi feita uma revisão de literatura, por meio de consulta à base de dados digitais da CAPES e à do SciELO, por palavras-chave, empregadas cotidianamente: “brincar”, “brincadeira(s)”, jogo(s), “brinquedo(s)” e “lúdica(s)/lúdico(s)” e dos descritores próprios das áreas acadêmicas de Psicologia e Educação, como, “brincadeira de faz de conta”, “jogo simbólico”, “jogo de papéis” e “jogo protagonizado”.

Tais descritores foram eleitos por se referirem a uma modalidade lúdica específica em que determinadas características se fazem presentes (imaginação, a dramatização, o desempenho de papéis e a presença de regras preestabelecidas) e nas quais as crianças

agem e fazem escolhas com mais liberdade, como mencionado por Vygotsky (2000).

Os resumos das produções localizadas foram lidos, para ser possível alcançar uma visão panorâmica da produção encontrada e, dentre os temas abordados, foram selecionados materiais para leitura integral, de acordo com 4 critérios:

1. que continham levantamento bibliográfico e análise de produções sobre o brincar;
2. fundamentavam a importância do brincar infantil;
3. mostravam a visão de professoras da educação infantil sobre o brincar, articulada à prática pedagógica que adotavam;
4. explicitavam a relação entre o desenvolvimento/aprendizagem infantil e a brincadeira de faz de conta e que, ao mesmo tempo, indicassem possibilidades de intervenção educativa.

Cabe ressaltar que, por meio da revisão da literatura, foi encontrado um número muito maior de produções que continham as palavras-chave, referindo-se a outras questões, que não apenas à brincadeira infantil, do que materiais que incluíam os descritores selecionados. Isso se explica, provavelmente, pelo fato de as palavras-chave estarem presentes em trabalhos de muitas outras áreas, além de Psicologia e Educação e, também, por se tratar de termos polissêmicos muito usados na linguagem corrente. Um exemplo é o uso da palavra “jogo” como sinônimo de “conjunto” ou “coleção”, “manobra”, “balanço”, “discussão”, “embate” ou “disputa”, só para citar alguns exemplos. “Brincadeira”, de igual modo, foi um termo utilizado com diferentes significados, para expressar algo “fácil de ser feito”, “escárnio”, “gracejo” e “zombaria”. Lúdico foi a palavra eleita, em muitos estudos, para mencionar atividades prazerosas e envolventes, como a música, dança ou o desenho.

Os trabalhos encontrados foram agrupados em conformidade com quatro categorias temáticas:

- imprecisão, polissemia e indefinição do brincar;
- perspectivas docentes e práticas sobre o brincar;
- validação do brincar como direito da criança;
- brincadeira de faz de conta: possibilidades para o desenvolvimento
- infantil e de intervenções docentes.

Muitas foram as pesquisas que se ocuparam de indicar a dificuldade em delimitar contornos para o brincar, uma vez que isso depende do idioma, da cultura e do momento histórico. Em alguns trabalhos, o brincar foi abordado como um direito infantil e, em outros, como algo benéfico para desenvolvimento e para a aprendizagem de crianças pequenas. Apesar de trazerem à tona a importância do brincar, esses trabalhos levam a pensar que, em sendo essa uma atividade típica de crianças, ela é parte inerente do crescimento, razão pela qual não caberia oferecer condições que o incluam no planejamento sistemático de situações pedagógicas.

Foram localizadas, também, produções que deram ênfase à intervenção docente na brincadeira de faz de conta. Cordazzo e Vieira (2007) defendem, por exemplo, que profissionais mais capacitados contam com melhores condições teóricas para fundamentarem o planejamento pedagógico e subsidiarem a atuação infantil nas brincadeiras. Em suas discussões sobre tais intervenções, esses autores indicam a presença de uma linha tênue no que as concerne: ora elas são vistas como possibilidades de estimular a criatividade, ora como algo que tolhe a imaginação e quebra a espontaneidade, salientando a necessidade de cuidar para que não direcionem as condutas das crianças.

Intervenções incidentais ou mais diretivas foram concebidas e colocadas em prática, em uma pesquisa-intervenção, envolvendo vinte crianças, com 4 anos de idade (SENA; GUIMARÃES, 2015). Os autores relataram que uma das situações de brincadeira observadas apontava para uma atitude preconceituosa, na medida que um dos meninos, negro, acabou sendo impedido de ser o príncipe, no faz de conta. Ao identificarem essa situação, foi planejada uma ação educativa para ocorrer mais tarde, quando a mesma brincadeira seria retomada. O objetivo era permitir que o menino fosse incluído e assim se sentisse, além de incitar, durante o brincar, a reflexão e a superação de uma conduta racista, combatendo-a no espaço escolar e na sociedade como um todo.

Apesar de profícua, a intervenção dependeu da apreensão, via diálogo, do que deveria ser o objeto de ação pedagógica, algo bastante viável com crianças maiores, mas que pode ser muito difícil com as menores. Ademais, essa situação envolveu apenas um grupo pequeno de crianças, quando, de fato, seria importante que todas participassem e fossem objeto de observação, análise e novas intervenções, para que, ainda que não ao mesmo tempo, mas de igual modo, tivessem oportunidades para aprender e se desenvolver.

Os trabalhos de Pfeifer (2011) e Lucisano (2016) utilizaram um instrumento de avaliação do brincar de faz de conta iniciado pela criança: o ChiPPA, que pode ser manejado por profissionais de diferentes áreas, tais como terapeutas ocupacionais, psicólogos e pedagogos, e se mostrou valioso para promover uma boa compreensão do brincar infantil. O instrumento conta com parâmetros explícitos de avaliação e pode ser empregado junto a crianças que ainda não tenham constituído a fala, uma vez que se pauta por condutas observáveis. Daí, a possibilidade de empregá-lo para fins de verificação, registro e análise do brincar infantil, sendo promissor “no direcionamento de informa-

ções e intervenções necessárias ao desenvolvimento, considerando as etapas lúdicas pelas quais a criança transita” (LUCISANO, 2017, p. 320).

MÉTODO

O objetivo foi verificar se (e como) os dados acerca do desempenho de crianças de 4 a 5 anos de idade – situadas acima ou abaixo da média e obtidos por meio do instrumento ChIPPA – podem contribuir para o planejamento de ações pedagógicas que enriqueçam o brincar e maximizem o desenvolvimento infantil.

Para tanto, foi realizada uma pesquisa de campo, na qual foi aplicado o instrumento ChIPPA em um grupo de doze alunos (sete meninos e 5 meninas) de Educação Infantil, regularmente matriculados numa escola particular, na região centro-sul da cidade de São Paulo. A coleta de dados ocorreu durante o mês de novembro de 2017.

Essa faixa etária foi a selecionada por envolver um momento em que as crianças demonstram uma crescente habilidade para expressar as próprias experiências e conhecimentos, situação que leva a brincadeira de faz de conta a tornar-se mais complexa em termos de organização e de enredo. Três outros critérios orientaram a escolha dos participantes: todos eles deveriam: (a) ter um desenvolvimento típico, para fins de comparação; (b) não ter tido contato anterior com a pesquisadora, requisito definido para a aplicação do instrumento; e (c) participar mediante anuência, por meio da assinatura dos pais (ou responsáveis legais), em um termo de consentimento livre e esclarecido.

Os nomes das crianças foram modificados, para possibilitar a manutenção do anonimato quanto à identidade de cada um. Cabe ainda informar que o ingresso da pesquisadora na instituição foi autorizado pela diretora da escola. A pesquisa de campo observou os princípios éticos para a realização da pesquisa com seres humanos, consonante às do Comitê de Ética da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

O ChIPPA é composto por um conjunto de brinquedos e materiais que são oferecidos aos participantes. Seguindo os procedimentos do instrumento, as interações das crianças com os materiais do ChIPPA foram observadas e registradas durante 30 minutos, período de tempo subdividido em dois segmentos de mesma duração, correspondentes às sessões do brincar imaginativo-convencional e do brincar simbólico.

Para a aplicação do instrumento, foram apresentados a cada criança, nos primeiros 5 minutos de cada sessão, os brinquedos (do brincar imaginativo-convencional) ou os materiais não estruturados (do brincar simbólico). Em seguida, elas foram encorajadas a fazer uso do que lhes foi oferecido, deram início ao faz de conta e passaram a ser observadas em suas ações, com raras interferências por parte da pesquisadora. Nos 5 minutos seguintes a pesquisadora interveio, ao inserir, na primeira sessão, um boneco (que também faz parte do kit para aplicação do teste), e realizar a demonstração de algumas ações (envolvendo os brinquedos dispostos). Na segunda sessão, a pesquisadora apresentou o que parece ser um “fantasma” (pertencente ao conjunto de materiais que compõem o instrumento), de tecido branco, e realizou ações envolvendo outros materiais, como uma caixa de papelão. A intenção era verificar se as crianças imitariam (ou não) a pesquisadora. Nos 5 minutos finais de cada uma das sessões, em conformidade com os procedimentos, a pesquisadora fez algumas perguntas e comentários, no sentido de estimular a manutenção da brincadeira.

Quanto aos materiais empregados, cada criança teve acesso, na primeira sessão, a um conjunto de brinquedos estruturados que acompanham o kit do ChIPPA, sugestivos de personagens, de enredos e de papéis a serem desempenhados: 1 caminhão, 1 trailer (que pode ser acoplado ao caminhão), 1 boneco masculino, 1 boneco feminino, 1 chave inglesa, 4 ovelhas, 2 cavalos, 1 boi, 1 vaca e 1 bezerro, 2 porcos, 3 cabras, 1 galo e 12 cercas de madeira. Na segunda sessão, foram oferecidos os materiais não

estruturados: 1 caixa grande (rasa), 1 caixa pequena, 1 placa de madeira, 1 cilindro de madeira, 3 pedregulhos, 1 lata, 1 cone de papelão, 1 pano de prato, 1 toalha de rosto e 2 bonecos de pano (sem distinção de sexo).

Na folha de pontuação, uma planilha própria do instrumento, as ações infantis foram contabilizadas, levando em consideração três atributos: a Porcentagem de Ações Elaboradas do Faz de Conta (PEPA), o Número de Substituições do Objeto (NOS) e o Número de Ações Imitadas (NIA). A PEPA mensura habilidades para elaboração da brincadeira, de modo sequencial e lógico, com o emprego de ações e movimentos controlados, revela a organização e, ainda, a complexidade do brincar, quando a criança menciona objetos ausentes como uma grama imaginária no chão ou atribui características aos personagens representados pelo boneco, como estados emocionais. O NOS informa quanto à imaginação e às possibilidades de abstração, já que se infere que essa última será maior à medida que um brinquedo ou material, sem finalidade aparente, for substituído por outro de significado aludido pela criança no contexto da brincadeira e isto ocorrer com maior frequência. Finalmente, para o NIA, a ocorrência de imitações das ações demonstradas pelo examinador é indicativa de menores possibilidades de criação e sustentação de uma situação lúdica.

Comportamentos inerentes ao PEPA e ao NOS resultam em escores mais elevados. Já pontuar para o NIA indica que, ao invés de uma atuação mais autêntica e compatível com o repertório de vivências e saberes, predomina a reprodução de modelos. Desse modo, o NIA é inversamente proporcional aos dois primeiros atributos, visto apontar para um repertório mais limitado de experiências e de ideias. Para apurar as pontuações alcançadas em PEPA, NOS e NIA, foram consideradas as ações do brincar imaginativo-convencional e do brincar simbólico. Os cálculos para PEPA, NOS e NIA resultaram em PEPA Convencional e PEPA Simbólico, NOS Convencional e NOS Simbólico; e NIA Convencional e NIA Simbólico. Adicionalmente, foram consideradas as somas das pontuações nas

duas sessões, gerando o PEPA Combinado, o NOS Combinado e o NIA Combinado para cada criança.

As pontuações brutas obtidas nos diferentes atributos foram então comparadas às pontuações padrão (escore z), de acordo com a faixa etária, servindo de parâmetro para a interpretação dos resultados. Em pontuações abaixo de -2.0, recomenda-se a intervenção de profissional especialista; quando abaixo de -1.0, as habilidades do brincar são consideradas como abaixo dos limites esperados, necessitando de acompanhamento e de estímulos para o desenvolvimento de habilidades que garantam sequências lógicas mais complexas, nas brincadeiras de faz de conta. De -1.0 a +1.0, a pontuação mostra que a criança está dentro do esperado. Finalmente, pontuações superiores a +1.0, as habilidades de brincar ultrapassam o previsto.

Desse modo, como ratifica Stagnitti (2007), o desempenho no ChIPPA resulta do cálculo das pontuações e comparações com as pontuações padrão (do grupo normativo), segundo a idade da criança, as quais servem de base para interpretar como ela se situa frente ao brincar. Complementarmente, foram consideradas as observações correspondentes aos quesitos da folha de observações clínicas, capazes de complementar a interpretação com o registro de comportamentos indicativos do brincar típico ou de déficit nas habilidades do brincar.

O local disponibilizado pela escola estava de acordo com as solicitações do teste: espaço sem materiais ou brinquedos que pudessem desviar a atenção das crianças e que contasse apenas com a estrutura necessária para a aplicação do instrumento: uma “cabana” montada com duas cadeiras e um lençol. Os horários, para aplicação do instrumento, foram escolhidos pela coordenadora pedagógica, de modo a evitar que as crianças participantes do estudo fossem retiradas de atividades da rotina que dificultassem a sua posterior reinserção na turma ou prejuízo no aproveitamento pedagógico. As sessões foram filmadas para viabilizar a revisão

das ações, a confirmação dos registros feitos pela pesquisadora (essenciais para o cálculo das pontuações e obtenção dos escores) e o resgate de falas que não tivessem sido captadas durante as sessões de aplicação do instrumento.

Com os resultados em mãos das doze crianças, foi possível selecionar apenas os das que obtiveram desempenho superior ao desenvolvimento típico infantil ou condizente com o brincar deficitário, que sinaliza atraso no desenvolvimento (STAGNITTI, 2007). À luz destas informações, foram consideradas possibilidades para o planejamento de ações pedagógicas que pudessem enriquecer o brincar e impulsionar o desenvolvimento infantil.

RESULTADOS

Os resultados apresentados dizem respeito ao desempenho geral alcançado pelas crianças que obtiveram pontuações mais altas e mais baixas nos atributos PEPA (Porcentagem de Ações Elaboradas do Faz de Conta), NOS (Número de Substituições do Objeto) e NIA (Número de Ações Imitadas). As pontuações brutas, em cada uma das sessões do brincar, imaginativo-convencional e simbólico, e a soma das pontuações em ambas as sessões foram registradas de acordo com o número de ações elaboradas para PEPA, a quantidade de objetos substituídos para NOS e a incidência de imitações das ações modeladas pelo examinador para NIA. Em seguida, as pontuações brutas foram comparadas às pontuações padrão (*score z*) dos grupos de referência, tornando possível realizar a interpretação e conversão de números em desempenhos: acima da média ou do esperado, dentro do esperado e abaixo do esperado. Considerando o objetivo do artigo, foram referidos os desempenhos e não houve detalhamento numérico das pontuações obtidas pelas crianças, afinal mais importante do que informar a quantidade de ações, era, com base nelas, conhecer e informar o desempenho das crianças em cada um dos atributos, além de descrever seus comportamentos. Para isso, teve função preponderante a folha de observações clínicas.

Na folha de observações clínicas, foram considerados registros sobre alguns quesitos, tais como: a presença de ações repetidas ou interrupções, a narrativa curta do brincar (em pequenos *flashes*), a utilização de temas do brincar, o desenvolvimento do enredo, as ações elaboradas avançadas (percebidas na menção a objetos inexistentes, mas que compuseram a brincadeira, como a chuva e a caracterização psicológica de personagens). Parte das informações registradas, em conformidade com os quesitos mencionados, foi incorporada à análise dos dados, por explicarem e/ou complementarem a interpretação derivada das pontuações aferidas. Nesse sentido, por terem auxiliado na discussão e na análise dos resultados desse estudo e, ainda, porque se mostraram fundamentais para salientar que as atividades pedagógicas podem enfrentar as fragilidades percebidas nos alunos e estimular sua aprendizagem e desenvolvimento, a descrição do que se passou nas sessões foi aqui incorporada.

Assim, os resultados foram os seguintes:

PEPA: baseado no número de ações elaboradas, Fernão (5 anos), Vinícius (5 anos e 1 mês), Enzo (5 anos e 1 mês) e Erick (5 anos e 2 meses) obtiveram pontuação acima do esperado para PEPA Convencional e PEPA Combinado. Tato (4 anos e 7 meses) obteve pontuação acima do esperado para PEPA Simbólico e PEPA Combinado e Hugo (4 anos e 10 meses) para PEPA Convencional. Felícia (4 anos e 7 meses) e Lélis (5 anos e 3 meses) pontuaram abaixo do esperado para PEPA Simbólico e PEPA Combinado.

NOS: pautado no número de substituições de objetos, brinquedos e materiais aos quais foram atribuídos significados diferentes do que sugerem ou representam, Tato, Hugo, Fernão, Vinícius, Enzo e Erick (5 anos e 2 meses) e Juliana (5 anos e 1 mês) obtiveram pontuação acima do esperado tanto para o NOS Simbólico como para o NOS Combinado. Já Felícia e Lélis obtiveram desempenho abaixo do esperado nessas pontuações (NOS Simbólico e o NOS Combinado).

NIA: em relação ao número de ações imitadas, que costuma indicar dependência de um modelo para iniciar, organizar e manter o brincar, Lélis teve um ponto para o NIA Convencional.

ANÁLISE E DISCUSSÃO: AS INTERFACES DOS DADOS AVALIATIVOS DO BRINCAR COM AS PERSPECTIVAS PEDAGÓGICAS

A premissa que direciona a análise é a de que tanto as crianças com maior desempenho no faz de conta como as que obtiveram menor desempenho têm o que ensinar: sobre as características do brincar e como elas podem ser aproveitadas no cenário da Educação Infantil, em situações planejadas e com intenções educativas claras.

Começa-se a análise voltando a atenção às crianças que obtiveram desempenho acima da média. Nelas, embora as pontuações da PEPA e/ou do NOS tenham ficado acima do esperado para a idade, isso não significa que tenham exibido habilidades complexas ou apresentado apenas aspectos positivos em suas atuações.

Vinícius, por exemplo, mostrou-se disperso da sessão do brincar imaginativo-convencional. Sequências de ações foram interrompidas por falas e movimentos pela sala. O menino ficou curioso e quis saber o que estava debaixo do lençol da “cabana”, contou que estava com saudades de sua “amoeba” (massa gelatinosa de brinquedo), porque ela fora jogada no lixo pela mãe e, ainda, mencionou uma viagem feita em família. Envolvimento maior foi observado na segunda sessão, talvez pela maior necessidade de concentração – e, portanto, atenção voluntária – exigida para que fosse possível operar com signos, na atribuição de significado aos materiais não estruturados:

A capacidade ou incapacidade de focalizar a própria atenção é um determinante essencial do sucesso ou insucesso de qualquer operação prática. Entretanto, a diferença entre a inteligência prática das crianças e a dos animais é que aquelas conseguem reconstruir sua percepção e, assim, libertam-se de uma determi-

nada estrutura do campo perceptivo. Com o auxílio da função indicativa das palavras, a criança começa a dominar sua atenção, criando centros estruturais novos na situação percebida (VYGOTSKY, 2000, p. 47).

Em Vinícius, a atenção voluntária era, provavelmente, um aspecto que estava em processo de constituição e, justamente por isso, mereceria ser estimulado. Algumas intervenções, que poderiam ter um impacto positivo e auxiliar a continuação da brincadeira, poderiam ser (como fez a pesquisadora) mostrar os objetos disponíveis, para que ele pudesse neles focar sua atenção e, também, solicitar que pensasse o que se poderia fazer com eles. Ainda que, como explicou Vygotsky (2000), os estímulos externos surtam menor efeito do que as escolhas voluntárias e racionais, o direcionamento do que fazer e de como agir, em especial se atuando na zona de desenvolvimento proximal, eles podem ser, de fato, eficazes, já que não se trata, simplesmente, de estimular e chamar a atenção para um determinado lugar ou atividade e, sim, de oferecer suporte para que recursos internos sejam mobilizados para a conquista da atenção voluntária.

Hugo e Enzo também obtiveram desempenho acima da média. Na brincadeira de Hugo, ficaram evidentes as ações elaboradas, ainda que em sequências mais curtas. Isto também aconteceu com Enzo, apesar de ter se saído melhor que Hugo na sessão do brincar simbólico, pela construção de brincadeiras com os materiais não estruturados que resultaram, por exemplo, numa “casa diferente”, numa “máquina de Coca-Cola” e numa “batcaverna”. Diferente de Hugo, Enzo fez uso mais constante da linguagem oral, explicando as suas ações e os resultados delas.

Hugo mostrou-se bastante focado, mas fez um uso mais restrito da linguagem, quando comparado também a outras crianças com desempenho alto, além de Enzo, e em especial no atributo PEPA. Em sua brincadeira, o menino deu vida aos personagens, imitou os sons que faziam e coordenou bem seus movimentos. Todas as

sequências do brincar, embora simples e curtas, foram encadeadas. Dessa maneira, uma linguagem mais elaborada provavelmente seria de mais valia para que essa criança pudesse agir de um modo mais complexo, já que a fala é um instrumento sógnico que libera a criança da realidade circundante, permitindo-lhe interagir com o meio físico, o outro e consigo mesmo, de modo mais livre. À medida que significados deixam de estar condicionados aos objetos, o sujeito passa a recorrer mais à imaginação, a (re)apresentar algo que não se encontra presente, a refletir sobre ele e, inclusive, a substituí-lo por outra coisa, como se dá no faz de conta:

O desenvolvimento da linguagem constitui um forte impulso para a imaginação. A linguagem libera a criança das impressões imediatas sobre o objeto, oferece-lhe a possibilidade de representar para si mesma algum objeto que não tenha visto e pensar nele. Com a ajuda da linguagem, a criança obtém a possibilidade de se libertar do poder das impressões imediatas, extrapolando seus limites. A criança pode expressar com palavras também aquilo que não coincide com a combinação exata de objetos reais ou das correspondentes ideias (VYGOTSKY, 2003, p. 122).

Ainda tendo Hugo como foco, um momento interessante ocorreu em suas ações no brincar, durante a primeira sessão. Quando a pesquisadora interveio, sua primeira reação foi a de interagir, dizendo “oi” para o boneco que fora introduzido na brincadeira e integrado ao cenário para demonstração das ações modeladas. O comportamento de Hugo, susceptível para a interação, indica receptividade para possíveis ações pedagógicas. Mediações docentes que estimulem a construção de um brincar mais complexo, com sequências mais longas e mais sofisticadas de ações são necessárias pois, como afirma Stagnitti (2007, p. 62), “praticar a elaboração de sequências mais extensas irá auxiliar essas crianças a desenvolverem habilidades mais complexas e uma linguagem mais elaborada”.

Nesse sentido, a brincadeira é, inegavelmente, um recurso essencial para incentivar e aprimorar a linguagem oral que, por sua vez, estimula um brincar mais elaborado. Sendo assim, a linguagem oral precisa ser incentivada constantemente e não só durante o brincar. Isso significa que é importante que haja atenção focada e acompanhamento docente em situações comunicativas, como são as rodas de conversa, a narração e o reconto de histórias e as atividades musicais ou com música.

Na brincadeira de outras crianças com desempenho alto, foi possível também observar momentos em que as ações direcionaram à fala, para descrever tanto o que se estava fazendo (como já citado no brincar de Enzo) como a sequências encadeadas de eventos. Brincadeiras mais complexas e, portanto, com escores mais elevados, foram, de fato, aquelas em que o domínio da linguagem ficou mais evidente, não apenas para relatar o ocorrido, mas por desencadear narrativas, no planejamento e direcionamento das ações envolvidas. Contar com um vocabulário amplo confere suporte ao discurso, de modo que tão importante quanto ter estratégias linguísticas para falar, é ter muitas ideias acerca do que falar.

Nessa medida, o tema que enseja as ações e falas deve ser igualmente considerado, já que ele se desloca de situações cotidianas mais triviais para a narração de eventos que não são a encenação da realidade observada ou das experiências vividas. Há, sem dúvida, um enriquecimento gradual do conteúdo da imaginação que sustenta as situações de brincadeira. Assim, é possível dizer que a imaginação está originalmente relacionada ao conteúdo do mundo real, motivo pelo qual as situações ficcionais encenadas se referem a temas mais típicos do cotidiano e do que foi experimentado pelas crianças. Pode-se mesmo dizer que quanto mais a criança penetra em sua realidade e a conhece, mais ela consegue dela se desprender. A atividade de pensamento realista e a imaginação criadora encontram-se associadas.

Se a imaginação está presente na brincadeira, como representação da realidade, o brincar é, também, um meio de se extrapolar a realidade imediata. A diferenciação entre imaginação (enquanto imagem em ação) e o desprendimento da cognição imediata (expressa em pensamentos e ações mais criativas) precisam ser notados, percebidos, para que se possam elaborar práticas pedagógicas que enriqueçam as experiências lúdicas e encorajem o ato de criação.

Nessa pesquisa, uma atuação mais desprendida da realidade imediata foi percebida no brincar, quando feitas menções a objetos ausentes, a características dos personagens e nomeação de estados emocionais. A presença destes aspectos no brincar revela um nível de abstração cognitiva mais sofisticada, como se viu em algumas das crianças, tais como: Enzo, Erick, Vinícius e Fernão.

Erick, durante o brincar imaginativo-convencional, dirigiu o trailer até a parede, onde disse que estaria o mercado e lá poderia comprar comida para a galinha. No brincar simbólico, “lavou” o cone na água imaginária e os bonecos jogaram videogame invisível, “sentados no sofá”. Já Enzo “acionou” uma trava invisível, para liberar os animais. Fernão transformou os animais da fazenda em “bichos policiais” e atribuiu uma “destruição” do cenário ao “motoqueiro reverso”. Vinícius, durante uma brincadeira marcada por forte dinamismo, “transformou” um pequeno porco e uma boneca de madeira em zumbis e mencionou a presença de doces e de uma grama imaginária.

Em comum, Fernão e Vinícius têm, além do desempenho acima da média, uma atuação lúdica intensa, dinâmica e agitada, o que implica, possivelmente, problemas de disciplina, já que provavelmente não permanecem quietos em seus lugares, em atividades que exigem contenção de movimento durante períodos de tempo mais longos.

Contudo, crianças indisciplinadas que podem ser, por vezes, tomadas como crianças com dificuldades para aprender, precisa-

riam ser cuidadosamente observadas em suas brincadeiras. Ao fazer isso, o professor poderia dar uma significação ao brincar e, com base nessa compreensão, criar situações pedagógicas que possibilitassem às crianças tirar um melhor proveito de suas habilidades, direcionando-as para um objetivo e evitando o risco do serem estigmatizadas como malcomportados.

Assim como observado em Enzo, Vinícius e Fernão, a imaginação criadora marcou também as brincadeiras de Juliana e Tato. Seus ótimos desempenhos foram reafirmados no desenvolvimento dos enredos, na caracterização dos personagens e na menção a aspectos que não se faziam presentes. Não obstante, os dois manifestaram condutas repetitivas que, de acordo com as premissas do instrumento de avaliação adotado, podem sinalizar falta de ideias. No entanto, a repetição de ações do brincar simbólico, adotada por Juliana, quando manipulou o boneco para o fazer comer, beber e limpar a boca, durante o jantar, e por Tato, em seu show de mágica, talvez estejam menos relacionadas à ausência de ideias e mais à necessidade de ressignificar suas ações, de lhes dar mais ênfase, provavelmente devido ao prazer que a encenação parece lhes ter proporcionado. Talvez essas pistas possam sinalizar que, nem sempre, a invenção constante de estratégias, de materiais e de espaços seja a melhor medida para impulsionar o desenvolvimento e satisfazer necessidades infantis. O central parece ser, antes, a constância e a consistência pedagógica do professor:[...] As ações, quando repetidas, acumulam-se umas sobre as outras, sobrepondo-se como numa fotografia de exposição múltipla: os traços comuns tornam-se nítidos e as diferenças tornam-se borradas. O resultado é a cristalização de um esquema, um princípio definido de atividade. A criança, à medida que se torna mais experiente, adquire um número cada vez maior de modelos que compreende. Esses modelos representam um esquema cumulativo refinado de todas as

ações similares, constituindo, ao mesmo tempo, um plano preliminar para vários tipos possíveis de ação a se realizarem no futuro (VYGOTSKY, 2000, p. 29).

No brincar imaginativo-convencional de Juliana, chamou também a atenção seu esforço em criar uma regra que parecesse mais justa para definir a ordem do passeio dos animais, que seriam transportados no caminhão: cada um teria a sua vez, mas todos deveriam esperar por ela. Essa sua fala guarda similaridade, provavelmente, com situações rotineiras escolares. A situação imaginária, na qual se assenta a brincadeira, faz surgir, outrossim, a necessidade de contar com regras de conduta, as quais são sempre imersas em valores ensinados e praticados no dia a dia e que, na brincadeira, representam a compreensão gradativa de como nele se comportar (VYGOTSKY, 2000). Ao mesmo tempo, esse recurso indica que as vivências anteriores têm também impacto no desenrolar da brincadeira. Com isso, é necessário que haja compromisso por parte dos docentes de propiciar experiências que ampliem o repertório prévio de conhecimento de suas crianças:

O desenvolvimento do argumento depende de várias circunstâncias. A primeira é a afinidade do tema lúdico com a experiência da criança. A falta de experiência – e das noções daí decorrentes – constitui um obstáculo para que se desenvolva o tema do jogo (ELKONIN, 1998, p. 237).

Além de motivar a brincadeira, a experiência prévia mostra-se essencial quando surgem problemas, porque brincadeiras são, igualmente, fontes de conflitos e de desafios. O boneco de Erick, no brincar simbólico, estava dormindo e caiu do “avião”, em “ple-no voo”. No entanto, para que pudesse voltar à brincadeira, seu personagem ressurgiu e com vida, porque, afinal, tratava-se de um fantasma! Essa resolução original livrou o menino da restrição situacional, por meio da imaginação. Ele pôde superar aquilo que

poderia ter encerrado a brincadeira e demonstrou habilidade em solucionar um problema da brincadeira na brincadeira.

Essa visão de que as crianças enfrentam e solucionam problemas em seu cotidiano deveria ser uma premissa de qualquer escola de Educação Infantil. No entanto, nota-se que, de maneira geral, predomina nesses ambientes a falsa ideia de que solucionar problemas é algo restrito a situações matemáticas. Raciocínio lógico não é central porque fundamenta essa disciplina e, sim, porque alavanca o pensamento verbal, permitindo um agir autônomo, quando se trata de, diante de conflitos, problemas ou desafios, considerar cursos alternativos de ação:

A maior mudança na capacidade das crianças para usar a linguagem como um instrumento para a solução de problemas acontece um pouco mais tarde no seu desenvolvimento, no momento em que a fala socializada (que foi previamente utilizada para dirigir-se a um adulto) é internalizada. Ao invés de apelar para o adulto, as crianças passam a apelar a si mesmas; a linguagem passa, assim, a adquirir uma função intrapessoal além do seu uso interpessoal (VYGOTSKY, 2000, p. 37).

No que concerne às crianças que obtiveram desempenhos abaixo do esperado – Felícia e Lélis – narrativas mais curtas, em *flashes*, e com interrupções foram observadas no brincar de ambas. Lélis imitou a ação da pesquisadora no brincar imaginativo-convencional e, dessa forma, recebeu um ponto para NIA Convencional. É interessante notar que essa menina imitou uma ação modelada na sessão do brincar imaginativo-convencional, mas não o fez na segunda sessão. Provavelmente, nesse caso preciso, a imitação parece revelar um comportamento compatível com seu nível de desenvolvimento real, algo que, no brincar simbólico encontrava-se dele distante. Assim, a imitação carecia de significações, pois sequer motivou a reprodução do modelo:

Assim como operar com o significado das coisas leva ao pensamento abstrato, observamos que o desenvolvimento da vontade, a possibilidade de fazer escolhas conscientes, ocorre quando a criança opera com o significado das ações. No brinquedo, uma ação substitui outra ação, assim como um objeto substitui outro objeto. Como a criança se desloca de um objeto para outro, de uma ação para outra? Isso se dá graças a um movimento no campo do significado, o qual subordina a ele todos os objetos e ações reais. O comportamento não é determinado pelo campo perceptivo imediato (VYGOTSKY, 2000, p. 132).

As ações que poderiam ter sido imitadas, já que foram demonstradas pela pesquisadora, poderiam, se significadas, converter-se em referências e, assim, atuar na zona de desenvolvimento próximo. A imitação é, de fato, uma maneira de tomar para si o que ainda não faz parte de seu domínio, tendo, conseqüentemente, um papel mais positivo do que negativo, como indica o ChIPPA. De fato, “por intermédio de um ‘outro’ e da imaginação, abre-se a possibilidade de desenvolvimento – emocional, cognitivo, social. A imaginação é a estratégia” (MURAD, 2008, p. 41). Além disso, “pensa-se na imitação e no aprendizado como processos puramente mecânicos. Recentemente, no entanto, psicólogos têm demonstrado que uma pessoa só consegue imitar aquilo que está no seu nível de desenvolvimento real” (VYGOTSKY, 2000, p. 114).

Cabe destacar que Lélis imitou o movimento de “consertar” a roda, estendendo-o para além do momento da demonstração. Desse modo, generalizou-o ao “consertar” também as rodas do caminhão e do trailer. O que começou como uma simples reprodução foi incorporado como uma nova ideia para brincar com os brinquedos e para “agir” diante deles.

Tal como Lélis, Felícia obteve desempenho abaixo do esperado para PEPA e NOS, contudo não imitou ações demonstradas pela pesquisadora. Possivelmente, o modelo não fez sentido para ela

e, portanto, não foi tomado como referência. Seria um equívoco inferir que Felícia conta com habilidades mais desenvolvidas por não ter imitado. A menina passou a sessão do brincar simbólico explorando os materiais: observando-os, batendo uns contra os outros para obter sons e movimentando-os aleatoriamente.

Esse mesmo comportamento foi exibido por Lélis, que explorou os materiais durante o brincar simbólico. O patente descontentamento diante de materiais não estruturados foi substituído por uma atitude um pouco mais animada diante das ações modeladas, como se elas tivessem, por alguns instantes, a inspiração ao mostrar-lhe possibilidades não supostas. Mas, tão logo a demonstração terminou, a apatia retornou, dando início à observação e à manipulação dos materiais. O que mais provavelmente ocorreu é que a maneira de se relacionar com o mundo, por intermédio da manipulação, antecede a brincadeira de faz de conta, como afirma Elkonin (1998, p. 403-404):

Na fase inicial da infância, a criança está totalmente absorvida no objeto e nos modos de com ele atuar, assim como em sua importância funcional. [...] A sensação causada pelo objeto deve-se à pessoa que se mantém atrás do objeto. Graças a isto, o adulto e seus atos começam a ser um modelo para a criança. [...] Esta sensação é tão grande que basta uma pequena alusão para que a criança se converta alegremente, claro que no aspecto puramente emotivo, em adulto.

As pontuações mais baixas nos atributos PEPA e NOS criaram na pesquisadora a expectativa de que haveria ocorrência de imitações das ações modeladas. Entretanto, contrariando o que tinha sido suposto, observou-se ausência de imitação no brincar de Felícia, nas duas sessões de faz de conta, e de Lélis, no brincar simbólico, assim como mencionado. A imitação indicaria falta de ideias no brincar e necessidade de reproduzir ações para que a brincadeira prosperasse, mas talvez tenha havido perda do interesse pela situação lúdica.

No espaço escolar, considerando a atuação pedagógica, o motivo para continuar poderia ser deslocado para a figura docente, com quem as crianças têm vínculo afetivo, fazendo dela uma referência que motiva, nas crianças, a aceitação de sua mediação.

A experiência junto a crianças tem reforçado a noção de que, se as ações realizadas com os objetos, mediante a direção de pares mais experientes (crianças ou adultos) são importantes no brincar, o envolvimento nas atividades lúdicas igualmente o é, quando mediados pela segurança do convívio, pela confiança no outro e por um vínculo afetivo consolidado. Na Educação Infantil, uma das primeiras conquistas educativas é o estabelecimento de um vínculo entre a professora e cada aluno, pré-requisito indispensável para que intervenções sejam pensadas, implementadas/sugeridas e acolhidas pelas crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Algumas conclusões gerais puderam ser alcançadas, ao analisar se (e como) os dados do ChIPPA sobre a avaliação do desempenho das crianças na brincadeira de faz de conta podem contribuir para o planejamento de ações pedagógicas, enriquecendo o brincar e impulsionando o desenvolvimento de crianças com 4 e 5 anos de idade. Inicialmente, é importante ressaltar que as crianças não brincam do mesmo modo, pois exibem níveis diferentes de elaboração na brincadeira, como já exposto. Cabe, também, mencionar que o desempenho no brincar não está relacionado diretamente à idade das crianças, pois Hugo por exemplo, o participante mais novo, obteve resultados além do esperado e acima dos obtidos por algumas das crianças mais velhas.

As crianças obtiveram pontuações diferentes que, embora levem à classificação de desempenho, se na média, acima do esperado ou abaixo, indicam uma grande variedade de comportamentos lúdicos, com emprego de habilidades diversas e, justamente em razão da diversidade observada, podem se beneficiar tanto

da brincadeira, como de ações pedagógicas planejadas com base nestas diferenças.

Além disso, crianças com desempenho acima do esperado não alcançaram sempre pontuação mais alta, de modo que há habilidades que precisam ser aperfeiçoadas. Da mesma forma, também não são necessariamente essas crianças os melhores alunos, aqueles que correspondem às expectativas dos docentes em sala de aula ou que obtêm um melhor rendimento acadêmico.

Sempre vale a pena considerar que crianças com desempenhos abaixo do esperado não devem ser encaradas como portadoras de condições que, por mais que se tente, não se modificam. Essa é uma visão de desenvolvimento como produto e não como processo, muito distante da que preconiza Vygotsky. Pontuações mais baixas devem ser entendidas como situações temporárias, a sinalizar a necessidade de um bom planejamento e de uma boa intervenção, para levar a novas formas de agir, sentir e pensar.

A constituição do sujeito não ocorre simplesmente à medida que ele cresce: ela se fundamenta nas interações estabelecidas, nos modos pelos quais as habilidades foram constituídas e os conhecimentos apropriados. Assim, tanto a aprendizagem como o desenvolvimento são essencialmente sociais, já que dependem de “intervenções constantes de adultos ou crianças mais experientes, no que concerne à formação de processos psicológicos mais complexos” (REGO, 2003, p. 60). Neste sentido, o ChIPPA pode ser utilizado para fornecer informações preciosas a respeito das atuações infantis na brincadeira de faz de conta, as quais podem constituir – e essa é a proposta que aqui se deixa – um importante material para o trabalho docente no cotidiano da Educação Infantil, auxiliando aqueles que nela atuam a acompanhar os progressos alcançados na e pela ação da escola.

Em síntese, é possível afirmar que crianças com desempenhos acima e abaixo do esperado podem oferecer uma contribuição central para o aprimoramento profissional dos professores, ao

orientarem intervenções pedagógicas bem planejadas, com base em informações que seu brincar lhes fornece. Por fim, o brincar de faz de conta, no ambiente da Educação Infantil, não deve ser visto como apartado das atividades pedagógicas, porque ambos se encontram profundamente enlaçados, um fomentando o outro.

A hesitação na associação entre o faz de conta e a diretividade pedagógica; a permanência de dicotomias como lazer e trabalho, diversão e seriedade, ensino e aprendizagem no cotidiano escolar; e a persistência da prática do brincar como concessão, de forma alternada, ao esforço feito nas lições às lições, dificultarão o reconhecimento, como também a adoção do brincar como atividade pedagógica e mais ainda: como uma das maiores lições de vida e uma das melhores oportunidades para a constituição do sujeito, com a qual colabora a escola, sendo uma das funções que cabem a ela.

Com o objetivo de consolidar um conhecimento ainda mais detalhado sobre a brincadeira de faz de conta e a sua viabilidade na prática pedagógica, outras pesquisas, alinhadas e até complementares ao estudo apresentado neste artigo, poderiam ser realizadas. O ChIPPA aplicado a um grupo de crianças com média de 3 anos de idade, poderia fundamentar uma análise sobre o desempenho das crianças observadas no faz de conta e revelar elementos que pudessem subsidiar práticas pedagógicas na creche. Poderia ainda, ser desenvolvida uma pesquisa que empregasse o ChIPPA para analisar crianças de 6 anos de idade, de modo a especificar a relação entre as habilidades do brincar, os conhecimentos necessários para a alfabetização e o desempenho acadêmico das participantes.

REFERÊNCIAS

AMBRA, K. **A avaliação da brincadeira de faz de conta por meio do ChIPPA: perspectivas para a prática pedagógica na Educação Infantil.** 2018, 206p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

BASTOS, A. B. B. I. **Wallon e Vygotsky: psicologia e educação**. São Paulo: Edições Loyola, 2014

ARCE, A. **O jogo e o desenvolvimento infantil na teoria da atividade e no pensamento educacional de Friedrich Froebel**. Cadernos Cedes, Campinas, v. 24, n. 62, p. 9-25, abr. 2004.

ARCE, A. A brincadeira de papéis sociais como produtora de alienação no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. *In*: ARCE, A.; DUARTE, N. (org.). **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vygotsky, Leontiev e Elkonin**. São Paulo: Yamá, 2006, p. 99-115.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

CORDAZZO, S. T. D.; VIEIRA, M. L. **A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento**. Estudos e Pesquisas em Psicologia, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 92-104, abr. 2007.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do Jogo**. Tradução Alvaro Cabral. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

HEYWOOD, C. **Uma História da Infância**. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LUCISANO, R. V. **Validade da versão brasileira da Avaliação do Brincar de Faz de Conta Iniciado pela Criança (ChIPPA) – para crianças de três anos de idade**. 2016, 158 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, 2016.

LUCISANO, R. V. *et al.* **Avaliação do Brincar de Faz de Conta de Pré-Escolares: Revisão Integrativa Da Literatura**. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 23, n. 2, p. 309-322, abr./jun. 2017.

MURAD, M. C. R. **A ópera como mediador no processo de aprendizagem e desenvolvimento de crianças de baixa renda cursando a 1ª Série do Ensino Fundamental: uma perspectiva vygotskiana**. 2008. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

PFEIFER, L. I. *et al.* Cross-cultural adaptation and reliability of Child-Initiated Pretend Play Assessment (ChIPPA). **Canadian Journal of Occupational Therapy**, Canadá, v. 78, p. 187-195, 2011.

QUEIROZ, M. A; PFEIFER, L. I. **Adaptação Transcultural do Instrumento de Avaliação do Faz de conta Iniciado pela Criança – ChIPPA**. 2008, 108 f. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Terapia Ocupacional,

Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2008.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural na educação**. 15. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.

SENA, S.; GUIMARÃES, C. M. A intervenção pedagógica no jogo de papéis no contexto educacional da criança pré-escolar. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 12, n. 1, p. 30-37, jan./mar. 2015.

SILVA, F. G. da; DAVIS, C. Conceitos de Vygotsky no Brasil: Produção divulgada nos cadernos de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 633-661, set./dez. 2004.

STAGNITTI, K. **Manual of the Child-Initiated Pretend Play Assessment (ChIPPA)**. Occupational Science and Therapy School of Health Social Development-Deakin University. 2007.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução José Cipolla Neto; Luís Silveira Menna Barreto; Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY, L. S. **O Desenvolvimento Psicológico na Infância**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.



CONSCIÊNCIA METATEXTUAL E PRODUÇÃO DE TEXTOS NARRATIVOS: SUPERANDO CONTEXTOS DE DESIGUALDADE

Luiz Carlos Dias
Maria Regina Maluf

INTRODUÇÃO

Saber ler e escrever com fluência e autonomia são habilidades fundamentais para a vida em sociedade e o pleno exercício dos direitos de cidadania. Ter o pleno domínio do sistema alfabético implica decodificar e compreender o que está escrito. Essa aprendizagem, por sua vez, permite o acesso direto a normas e outras informações e, ao mesmo tempo, a independência de intérpretes. Por isso, com o ingresso da criança no processo de escolarização, não é por acaso que a aprendizagem da linguagem escrita seja uma das primeiras a ser realizada, pois ela possibilita o acesso a outras aprendizagens na escola.

O ensino eficiente da linguagem escrita tem sido um dos grandes desafios da escolarização inicial, afinal as crianças chegam ávidas para enfrentar o desafio de aprender a ler, escrever e contar. Todavia, muitas dessas crianças se deparam com demandas que não alçam a atender. Para ter sucesso na escola, as crianças precisam receber o ensino apropriado às suas características e necessidades; ainda mais as crianças socialmente vulneráveis, porque elas encontram na instituição escolar uma referência de aprendizagem que, às vezes, é única para elas.

Sobre a produção de textos narrativos, as ciências cognitivas da leitura nos mostram que as pessoas fazem uso da consciência metatextual, que é uma habilidade metalinguística, portanto, possível de ser ensinada. Por isso, Dias (2020) aplicou um programa de intervenção sobre o efeito da habilidade metatextual na produção de textos narrativos, cujo propósito foi o de examinar se o que foi observado por meio de estudos anteriores e de maneira individualizada com crianças mais novas seria encontrado com crianças mais velhas e no ambiente coletivo de sala de aula.

Portanto, este capítulo, inicialmente, introduzirá os conceitos de metacognição e de habilidades metalinguísticas, os quais servem como pilares para o ensino explícito e deliberado das estruturas composicionais de um texto narrativo e, em seguida, mostrará alguns resultados das sessões de intervenção em produção de textos realizadas na pesquisa de Dias (2020).

METACOGNIÇÃO E HABILIDADES METALINGUÍSTICAS

O desenvolvimento metalinguístico foi estudado pelo psicólogo francês Jean Émile Gombert (1990), em seu livro *Le Développement Métalinguistique*, que em 1992 foi traduzido para o inglês. O estudo de Gombert se estrutura a partir da metacognição, por isso, é preciso compreender que metacognição é o conjunto de informações que os indivíduos têm à sua disposição sobre a atividade cognitiva; em outras palavras, é o conhecimento do próprio conhecimento, controle e autorregulação dos processos cognitivos e produtos oriundos desses processos (FLAVELL, 1976).

O neologismo *metalinguístico* surgiu entre 1950 e 1960 e foi utilizado por linguistas para designar o conjunto de terminologias linguísticas (por exemplo, sintaxe, semântica, fonema, lexema, bem como palavra, sentença, letra), ou seja, de acordo com Roman Jakobson (1963), “*metalinguagem* é uma das seis funções da linguagem e se relaciona à necessidade que o remetente e/ou destinatário tem em verificar se estão usando o mesmo código lexical do idioma”.

Por exemplo, a palavra “gato”, por si só, se conecta a um exemplar de gato, tendo como base uma classificação extralinguística; a expressão “o substantivo gato” se conecta a uma classificação que é puramente intralinguística.

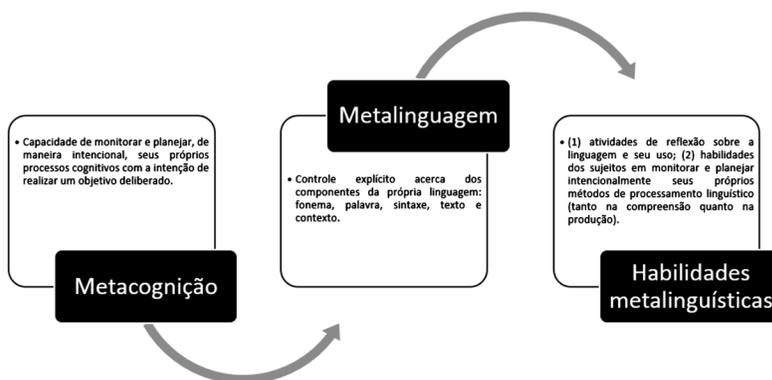
Já para a psicologia, como visto em Correa (2004), o emprego do termo “meta” designa o conhecimento e controle intencional por parte do indivíduo de sua própria atividade cognitiva e vem sendo utilizado desde 1970. Ainda sobre a diferença conceitual do termo “metalinguístico” entre a linguística e a psicolinguística, Gombert (1992, p. 4) salienta que:

Linguisticamente falando, metalinguístico abrange tudo o que tem a ver com metalinguagem. Em outras palavras, o linguista identifica o metalinguístico examinando as produções verbais a fim de encontrar as características linguísticas que indicam a existência de processos autorreferenciais (o uso da linguagem para se referir a si mesmo). Os psicólogos, em contraste, analisam o comportamento (verbal ou não) do sujeito para descobrir elementos que permitem ao sujeito inferir processos cognitivos de gestão consciente (reflexão ou controle intencional) dos objetos da linguagem [...].

Nesse sentido, na perspectiva da Psicologia Cognitiva da Leitura, o termo *metalinguístico* se refere à reflexão sobre a linguagem, isto é, “às capacidades de reflexão e autocontrole intencional dos tratamentos linguísticos” (MALUF; GOMBERT, 2008, p. 125).

Deste modo, a metalinguagem (Figura 1) pode ser entendida como pertencente ao grupo das habilidades metacognitivas. Todavia, diferentemente da metamemória, da meta-atenção e da metaprendizagem, que são definidas pela função cognitiva a que se referem, a metalinguagem é caracterizada a partir de seu objeto, a linguagem (CORREA, 2004; GOMBERT, 1992).

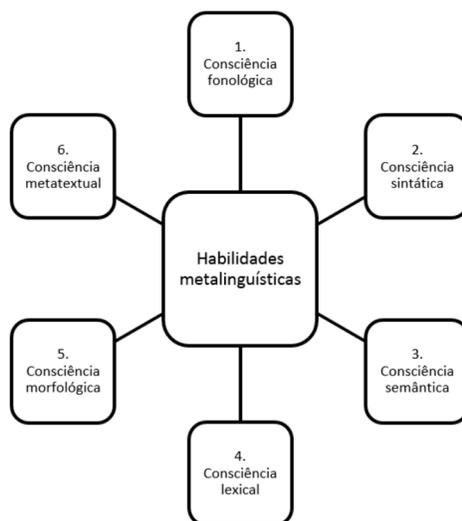
Figura 1 – Da metacognição às habilidades metalinguísticas.



Fonte: O autor.

A metalinguagem é considerada como um constructo multi-dimensional, envolvendo diversas habilidades (GUIMARÃES, 2010; SPINILLO; MOTA; CORREA, 2010; CORREA, 2004), como representado pela Figura 2.

Figura 2 – Aspectos da linguagem trabalhados pelas habilidades metalinguísticas.



Fonte: O autor.

As crianças, antes do processo de escolarização formal, e mais especificamente antes da alfabetização, têm acumulado um notável conhecimento próprio da língua, possuindo um saber linguístico decorrente do uso que fazem dessa língua em todas as situações comunicativas do dia a dia (ROAZZI *et al.*, 2010). Todavia, esse conhecimento não resulta do controle consciente que a criança exerce sobre os próprios tratamentos linguísticos. Resulta, na verdade, de comportamentos linguísticos espontâneos, designados como “epilinguísticos”, que surgem muito cedo, aos 2 anos, por meio dos quais as crianças reagem ao escutar uma frase agramatical, ou divertem-se frente a distorções de palavras conhecidas. Nessa fase, ainda não há conhecimento mentalizado e intencionalmente aplicado.

O tratamento atencional é indispensável para o acesso ao controle metalinguístico, sendo que as tarefas inerentes à aprendizagem da leitura e da escrita desempenham frequentemente o papel de desencadeadoras da aquisição das habilidades metalinguísticas (MALUF; GOMBERT, 2008). Além disso, afirmam que a aquisição de uma consciência explícita a respeito das estruturas linguísticas, que deverão ser intencionalmente manipuladas, é tarefa primordial e indispensável a ser realizada pelo aprendiz da linguagem escrita.

A aprendizagem da linguagem escrita difere, como estamos vendo, da aquisição da linguagem oral, uma vez que a criança precisa ir além do conhecimento linguístico espontâneo, que adveio de processos biologicamente determinados e automaticamente ativados mediante a própria interação linguística com o grupo social (GOMBERT, 2003). A criança precisa desenvolver a capacidade de refletir e de manipular os componentes linguísticos. O conhecimento explícito sobre a atividade linguística permitirá a tomada de consciência dos componentes da linguagem como objeto de análise/reflexão. Deste modo, “o aprendiz da linguagem escrita, sejam crianças ou adultos, necessita fazer uso de capacidades metacognitivas, exercitando a consciência linguística” (MALUF; GOMBERT, 2008, p. 127).

Os seres humanos aprendem a falar graças à sua interação com o meio social e, mais tarde, ao longo de sua trajetória escolar, desenvolvem habilidades linguísticas voltadas à aprendizagem da leitura e da escrita. Maluf, Zanella e Pagnez (2006) salientam que o desenvolvimento das habilidades metalinguísticas, antes ou durante a aprendizagem da escrita, traz vantagens e ganhos para os aprendizes e depende de uma intervenção, em geral de natureza escolar.

Mota (2009) destaca que a consciência metatextual está entre as habilidades metalinguísticas menos estudadas. Todavia, pesquisas nacionais e estrangeiras têm sido realizadas e contribuído para a ampliação e o aprofundamento de questões teóricas e metodológicas, possibilitando compreender diferentes aspectos relacionados à aprendizagem da leitura e da escrita (SILVA; GUIMARÃES, 2017).

CONSCIÊNCIA METATEXTUAL COMO OBJETO DE INVESTIGAÇÃO

Ao definir conceitualmente o que seja consciência metatextual, Spinillo (2009; 2003) ressalta que é necessário estabelecer a importante distinção entre usar o texto para se comunicar e tratar o texto como objeto de reflexão. Para tratar o texto como objeto de reflexão, o indivíduo precisa se afastar das situações de uso, da pura ideia de comunicação e voltar, de forma consciente e deliberada, a atenção para o texto em si mesmo: estrutura, partes constituintes, convenções linguísticas e marcadores (coesivos, pontuação).

Assim, a habilidade metatextual envolve o controle deliberado tanto na compreensão quanto na produção da ordenação de enunciados em unidades linguísticas maiores (GOMBERT, 1992). Segundo Silva e Guimarães (2017), as capacidades de pensamento sobre a linguagem, voltadas ao texto, são chamadas de habilidades metatextuais e isso acontece durante o processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Por exemplo, quando o estudante analisa o começo ou o final de uma história, ordena trechos e/ou imagens e compõe uma narrativa, examina a parte ausente de um texto, bem

como quando manipula intencionalmente a coerência e a coesão, pensa sobre a conexão ou falta dela numa história, pensa sobre a unidade lógica de determinado gênero textual.

Em uma revisão que abrangeu o período de 2006 a 2016 (SILVA; GUIMARÃES, 2017), foram encontradas dezesseis pesquisas que investigaram o papel das habilidades metatextuais no desempenho de estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental na produção de textos, e o gênero história foi o mais explorado nas pesquisas. Ademais, essas pesquisas investigaram na maior parte alunos do 3º ano do Ensino Fundamental. Isso porque o nível de escolaridade demonstra causar influência nos resultados de pesquisas sobre habilidades metatextuais.

No Brasil, Rego (1986) foi a primeira a realizar uma pesquisa em que foi manipulada experimentalmente a estrutura do texto, no caso, a estrutura típica de histórias. A pesquisadora realizou um estudo longitudinal por meio do qual ela investigou se os critérios utilizados por crianças, entre sete e oito anos, para definir histórias, se alteravam com a idade e com o avanço em escolaridade. Os resultados indicaram que as crianças de sete anos adotavam como critério o tamanho da história, isto é, consideravam como uma não-história aquelas que fossem curtas e, como uma história, aquelas que possuíssem o marcador linguístico de abertura “Era uma vez”; todavia, aos 8 anos de idade, as crianças passavam a adotar como critério os aspectos formais relacionados à estrutura da história.

A consciência metatextual é uma habilidade que se instala de forma mais efetiva por volta dos 8-9 anos de idade. Entretanto, crianças desde os 5 anos apresentam alguma sensibilidade para distinguir textos de diferentes gêneros e para julgar sua completude, pelo menos de uma forma global, sem atentarem para a estrutura desses textos (SPINILLO; SIMÕES, 2003; GOMBERT, 1992). Contudo, é o desenvolvimento das habilidades metalinguísticas que permitirá ao indivíduo a capacidade de tomar consciência dos componentes da linguagem, isto é, tornar metatextual o que era “epitextual”.

Além disso, as crianças menores de 9 anos de idade têm maior facilidade em produzir um texto com esquema narrativo elaborado do que refletir sobre sua estrutura (FERREIRA; SPINILLO, 2003). Isso acontece, porque os processos de produção são automáticos, enquanto tomar o texto como objeto de análise demanda uma ação deliberada sobre a forma e organização do texto. De acordo com Ferreira e Spinillo (2003), as crianças menores de 9 anos obtêm êxito em suas produções porque utilizam intuitivamente o esquema narrativo em suas produções antes de serem capazes de refletir sobre ele, ou seja, “as crianças são diariamente expostas à escrita, bem antes de receber qualquer ensino formal. Elas se tornam assim sensíveis a algumas de suas propriedades, por exemplo, a ordem, a disposição espacial” (FAYOL, 2014, p. 11).

Ao rever pesquisas na área da Psicologia Cognitiva, Gombert (1992) já havia dito que a maioria dos resultados experimentais revelaram que o controle metatextual é adquirido tardiamente e é limitado por natureza, mas que os parâmetros textuais são funcionalmente considerados em idade precoce. Por outro lado, os resultados da intervenção realizada por Ferreira e Spinillo (2003), com crianças de 7 e 8 anos de idade e enfoque no desenvolvimento de habilidades metatextuais, mostram que, embora a capacidade de produzir textos anteceda a consciência sobre sua estrutura, é evidente que, uma vez desenvolvida a habilidade de refletir e analisar textos, a produção será mais elaborada no que na ausência desta habilidade.

Os avanços da Psicologia Cognitiva nos estudos sobre a aprendizagem da escrita têm refinado a investigação acerca da habilidade metatextual envolvida nesse processo. Desta forma, a partir da segmentação do texto em função de sua estrutura, tornou-se viável examinar a consciência metatextual em relação a outros textos veiculados em sociedades letradas (cartas, notícia de jornal) e não apenas em relação às histórias.

De acordo com Spinillo e Simões (2003), os estudos empíricos produzidos a partir do exame da consciência metatextual podem ser classificados em dois grandes grupos: o grupo dos aspectos microlinguísticos, que se relaciona aos processos coesivos e ao sistema de pontuação e o grupo dos aspectos macrolinguísticos, que se relaciona à capacidade de o indivíduo refletir acerca da organização geral do texto, seja o conteúdo e informações vinculadas, seja uma reflexão sobre a estrutura textual, remetendo a noções sobre gêneros textuais.

PRODUÇÃO DE TEXTOS NARRATIVOS: O EMPREGO DE MARCADORES LINGUÍSTICOS CONVENCIONAIS

Este tópico apresenta conceitos relacionados à produção de textos narrativos e à importância do emprego de um esquema para a composição do texto narrativo. Esse esquema inclui apresentação inicial, problema, conflito, clímax e desfecho, aqui chamados de marcadores linguísticos convencionais.

Narrar é produzir um texto seja pela oralidade, seja pela linguagem escrita. Lins e Silva e Spinillo (2000) afirmam que a tarefa de produzir uma história é uma atividade cognitiva e linguística. Em outras palavras, produzir um texto escrito é uma tarefa linguística, pois o escritor precisa “fazer as vezes do falante e do ouvinte simultaneamente” (MARCUSCHI, 2015, p. 53). E é também cognitiva, pois a produção em si envolve operações mentais específicas, uma vez que o próprio “desenvolvimento da escrita demanda novas estratégias de construção discursiva e novas estruturas linguísticas” (PONTECORVO; ORSOLINI, 2013, p. 15).

A produção oral se realiza num contexto de interação, em que a interatividade permite ao emissor regular a mensagem, ajustar sua forma e conteúdo em função das reações imediatas do interlocutor (FAYOL, 2014). Assim, a compreensão da mensagem ou a ausência da mesma é testada mediante as reações do interlocutor. Trata-se de uma atividade conjunta e, por isso, o emissor está su-

jeito a pressões comunicativas para manter o que está sendo dito ou retomar o assunto, evitando desentendimentos.

Gombert (1992) afirma que, em um ambiente no qual a linguagem é onipresente, é provável que as crianças estejam cientes da escrita antes de poderem manipular sua produção ou compreensão; inclusive, é provável que, antes da escolarização, as crianças já tenham elaborado uma representação do objeto em particular. De fato, o conhecimento implícito ajuda na identificação de algumas estruturas linguísticas. Contudo, em relação à produção oral, a habilidade de contar histórias é gradativamente adquirida mesmo durante os anos escolares (e.g.; SPINILLO, 1993).

O conhecimento sobre as convenções e sobre a estrutura de história tem sido amplamente examinado em uma perspectiva do desenvolvimento (e.g.; SPINILLO; MELO, 2018; NOBILE; BARRERA, 2018). Ferreira e Spinillo (2003) afirmam que produzir um texto envolve diversos conhecimentos, por meio dos quais diferentes situações de intervenção podem ser pensadas, por exemplo: (a) elos de coesão – de forma que o texto tenha suas proposições articuladas de maneira apropriada; (b) a coerência – de forma que o texto tenha sua continuidade de sentidos e sua compreensibilidade garantidas e (c) a estrutura do texto – seus componentes, organização hierárquica e convenções linguísticas.

A produção de textos narrativos com enfoque na consciência metatextual tem um gênero que se caracteriza por uma sequência de acontecimentos reais ou fictícios, situados em espaço e tempo determinados. Em relação à estrutura do texto narrativo (seus componentes, organização hierárquica e convenções linguísticas), Salles e Correa (2014) ressaltam que uma história prototípica inclui basicamente três elementos: início, desenvolvimento e desfecho. No início da história, ocorre a introdução de personagens, ambientação geral da história no tempo e no espaço. No seu

desenvolvimento, há a apresentação de uma situação-problema e o surgimento de um clímax, o qual se resolve ou se dissolve no desfecho da história.

Dessa mesma forma, Brewer (1985) propõe o emprego do esquema narrativo que pode ser assim descrito: (a) cena, com uma abertura convencional, que apresenta informações sobre o tempo e o lugar em que os eventos acontecem; (b) personagens ou protagonistas com metas a serem alcançadas; (c) evento, trama, situação-problema, com obstáculos a serem superados pelo protagonista; (d) resolução da trama; (e) avaliações morais e (f) desfecho, que confere um fechamento, podendo ser expresso por convenções linguísticas específicas. Esse esquema se apresenta como um parâmetro considerável para a produção de textos do gênero narrativo.

Respaldando-se em modelos narrativos como o de Brewer (1985), em 1986, Rego desenvolveu algumas categorias de análise, cujo objetivo era avaliar a progressão do domínio de um esquema narrativo com crianças. Assim, conforme diferentes objetivos de pesquisa, as categorias propostas por Rego foram sendo adaptadas por diversos autores (SPINILLO, 1993; SALLES; CORREA, 2014; SPINILLO; MELO 2018; NOBILE; BARRERA, 2018).

O esquema narrativo de Brewer (1985) e as categorias de análise de Rego (1986) mostram a estrutura, organização e convenções linguísticas típicas das produções de textos narrativos, que podem ser assim organizadas:

Aspectos “macrolinguísticos” do texto

- Início da história (introdução):

1. Marco temporal (e.g. “Era uma vez”);
2. Marco espacial (e.g. “Na casa de João e Maria”);
3. Personagens (descrição física e/ou psicológica, e.g. “João era alto”, “Maria estava triste”).

- Meio da história (trama):

1. Sequência de ações (e.g. “João foi para a floresta”);
2. Situação problema (e.g. “O desafio de João era enfrentar o gigante”);
3. Desenvolvimento.

- Final da história (desfecho):

1. Resolução da situação-problema (e.g. “João conseguiu encontrar a espada e derrotou o gigante”).

Aspectos “microlinguísticos” do texto

- Organização geral do texto:

1. Frases bem construídas (aspectos gramaticais);
2. Coesão (conectivos, processos anafóricos e catafóricos);
3. Sistema de pontuação.

A noção mais ampla de *gênero* engloba um número quase ilimitado de textos, variando em função da época, das culturas e das finalidades sociais, e muito desses “gêneros” podem ser considerados narrativos, pois contam de um modo direto ou indireto um acontecimento real ou imaginário (GANCHO, 2006). Se o texto pode variar conforme as intencionalidades daquele que o escreve, então a tarefa de produzir uma história é de fato uma atividade cognitiva e linguística. Do ponto de vista linguístico, compreende-se por *esquema narrativo* a descrição ou imagem mental restrita aos

traços essenciais de um objeto, ou seja, um texto estruturado basicamente por introdução, problema, conflito, clímax e resolução. Em outras palavras, trata-se de produzir um texto narrativo em cuja estrutura possam ser encontrados (a) começo: introdução da cena e dos personagens; (b) meio: cadeia de eventos e situação-problema; e (c) fim: desfecho e resolução da situação-problema (SPINILLO, 1993).

Para tanto, é imprescindível o domínio de convenções e de construções linguísticas típicas do esquema narrativo de histórias, visto que a linguagem assume uma qualidade estética, diferente da comunicação oral cotidiana¹. Por exemplo, saber empregar os mecanismos de coesão (catafórica ou anafórica) e saber organizar a lógica dos fatos dentro do enredo (relação causa – consequência) são habilidades fundamentais a um bom escritor, o qual, por sua vez, compreende que “o texto é muito mais que a simples soma de frases (e palavras) que o compõem: a diferença entre a frase e o texto não é meramente de ordem quantitativa; é, sim, de ordem qualitativa” (KOCH, 2018, p. 11).

Uma narrativa em que a linguagem assuma qualidade estética pressupõe um escritor que se preocupe com o domínio das construções linguísticas inerentes ao texto narrativo. Segundo Luiz Antônio de Assis Brasil (2019, p. 23), uma narrativa é:

Uma história contada sob a forma literária, com uma preocupação tanto com o conteúdo quanto com a forma, tanto com os fatos que compõem a história quanto com a linguagem, tanto com a organização quanto com o efeito que essa organização provocará no leitor.

Conteúdo, forma, organização e efeito são indispensáveis a uma narrativa, e só serão aprendidos de forma qualificada se

1 Convém ressaltar que os *gêneros orais* (discussão em grupo, exposição oral, seminário, entrevista oral, debate regrado, etc.) também possuem seus próprios esquemas; contudo, não são o foco desta pesquisa.

for oferecido ao escritor o ensino explícito e deliberado de uma gramática do texto (base linguística para a elaboração de *modelos cognitivos* do desenvolvimento, produção e compreensão da linguagem (FÁVERO; KOCH, 2016).

Ensinar as estruturas do texto narrativo (uma gramática do texto) é convidar o aluno a empregar explicitamente um *esquema* no qual os elementos da *narrativa* possam ser manipulados deliberadamente. Gancho (2008) afirma que toda narrativa se estrutura sobre cinco elementos (enredo, personagens, tempo, espaço e narrador). O enredo é dividido em partes (começo, meio e fim), sendo o conflito o elemento estruturador dessas partes.

Para relacionar as partes do enredo (começo, meio e fim), o autor emprega alguns recursos de *coesão textual*, seja quando remete a toda sequência do texto (coesão catafórica/sequencial), seja quando remete para o enunciado anterior (coesão anafórica/remissiva/referencial). Nesse sentido, o autor pode fazer uso de substituições (nominal, verbal, frasal), elipses (nominal, verbal, frasal), conjunções (aditiva, adversativa, causal, temporal, continuativa), repetições, sinonímias, hiperonímias, nomes genéricos, colocações e referências (pessoal, demonstrativa, comparativa). As relações de sentido existentes no interior do texto são construídas por meio desses recursos de *coesão textual* (KOCH, 2018). Evidentemente, existem textos destituídos de recursos coesivos; todavia, a presença deles evidencia que o escritor teve acesso a um ensino de qualidade e, ao mesmo tempo, aprendeu uma ferramenta que permite dar à linguagem certa qualidade estética.

Contextos de intervenção sobre a produção de textos narrativos permitem que as crianças sejam levadas a refletir e manipular as partes continentais do objeto linguístico, o próprio texto. Ademais, por não adotar um enfoque essencialmente pedagógico, e por valorizar os aspectos psicolinguísticos envolvidos no processo, a sala de aula pode se tornar um espaço experimental na qual o ensino explícito da produção de textos narrativos permita às crian-

ças a compreensão dos aspectos microlinguísticos (as estruturas gramaticais) e dos aspectos macrolinguísticos (a organização geral do texto, seu conteúdo, sua estrutura, e noções sobre gêneros textuais) do texto (SPINILLO; SIMÕES, 2003).

CASO MATEUS, SUPERANDO CONTEXTOS DE DESIGUALDADE

Em 15 de agosto de 1876, Machado de Assis publicou no jornal uma crônica com o título “Analfabetismo”, na qual, ironicamente, apontava os riscos de se viver em uma democracia sem que houvesse leitores proficientes, capazes de *ler* o Sr. Meireles Queles:

A nação não sabe ler. Há só 30% dos indivíduos residentes neste país que podem ler; desses uns 9% não leem letra de mão. 70% jazem em profunda ignorância. Não saber ler é ignorar o Sr. Meireles Queles: é não saber o que ele vale, o que ele pensa, o que ele quer; nem se realmente pode querer ou pensar. 70% dos cidadãos votam do mesmo modo que respiram: sem saber por que nem o quê. Votam como vão à festa da Penha, – por divertimento. A Constituição é para eles uma coisa inteiramente desconhecida. Estão prontos para tudo: uma revolução ou um golpe de Estado.

Por não saberem ler, esses 70% dos indivíduos jazem em profunda ignorância; por conseguinte perdem, sem perceber, o direito ao questionamento acerca do que vale, pensa e quer o Sr. Meireles Queles: afinal agem por espontaneidade e não por autonomia.

Para que um país seja considerado verdadeiramente democrático, é imprescindível que seus cidadãos tenham tido acesso a um importante bem cultural: o acesso ao sistema alfabético de escrita. Morais (2014) afirma que os fundamentos da escrita e da literacia são biológicos e cognitivos, mas a sua invenção é social e cultural. Em outras palavras, os seres humanos nascem com as condições biológicas e cognitivas necessárias para aprender a ler e escrever;

todavia, a aquisição das habilidades de leitura e da escrita só se faz possível se houver um ensino capaz de oferecer ao indivíduo plena autonomia sobre o exercício dessas habilidades.

Privar o indivíduo da aprendizagem da leitura e da escrita é proporcionar a manutenção de contextos de desigualdade e, ao mesmo tempo, a criação de sociedades com um sistema democrático falível. Nesse sentido, nós, brasileiros, enquanto nação democrática, não podemos aceitar que, em pleno século XXI, ainda haja crianças que não saibam ler e escrever, isto é, que cheguem ao 5º ano do Ensino Fundamental, apresentando *níveis básicos* de leitura e de escrita. Ademais, as crianças que mais sofrem com a falta de qualidade de ensino são em grande parte aquelas de nível socioeconômico baixo.

Em maio de 2019, com o propósito de ensinar explícita e deliberadamente um esquema narrativo para crianças do 5º ano do Ensino Fundamental, em uma escola pública na periferia de cidade de São Paulo, realizei (DIAS, 2020) uma pesquisa do tipo experimental, com grupo controle, em três etapas: pré-teste, intervenção e pós-teste. Devido à intervenção ter acontecido de forma coletiva, ao final do projeto, notou-se que as atividades beneficiaram não só os 17 alunos da amostra por conveniência, mas também os alunos que haviam sido excluídos da análise dos dados. Um bom exemplo disso foi o desempenho obtido por Mateus², aluno da turma do 5º A (Grupo Experimental).

Mateus é uma criança de 9 anos de idade, que, no primeiro encontro com o pesquisador, procurou manter um olhar furtivo e distante. As roupas de Mateus eram sempre do mesmo estilo, ou seja, calças largas e blusas com capuz que lhe permitissem esconder o rosto. Enquanto as instruções do pré-teste estavam sendo anunciadas, Mateus mantinha a cabeça apoiada nas mãos cruzadas, que estavam sobre a carteira. Após 15 minutos decorridos do pré-teste, Mateus levantou a cabeça e começou a rabiscar algumas letras na

2 Com o intuito de manter o sigilo sobre o nome do aluno, foi criado o pseudônimo Mateus.

folha de resposta. Seguramente, ele estava desconfortável com o fato de ter de escrever um texto; isso porque Mateus chamou o pesquisador e disse: “não sei como fazer”.

As figuras 3 (pré-teste) e 4 (pós-teste) mostram as duas produções narrativas do aluno Mateus, que participou do pré-teste, das seis sessões de intervenção e do pós-teste.

Figura 3 – Exemplo produção textual (Mateus) – Etapa pré-teste

Produção de texto narrativo: A Grande Aventura

diavimatu qui lu sumi comeri molacgra
inoisparmos peloco do mivb iuomeascagete
ilevnois paracagã ito tumudo filo feliss
lei

Fonte: O autor.

As quatro linhas escritas por Mateus no pré-teste apresentam vários problemas em relação à alfabetização: falta de segmentação silábica, transposição na ordem de apresentação dos fonemas, omissão de sílabas, erros ortográficos, falta de coesão. Morais (2014) afirma que os *níveis hábeis* (correspondentes à ativação automática de representações ortográficas lexicais) podem ser atingidos no decurso do 4º ano, porém, o que o texto de Mateus apresenta é justamente o contrário. A falta de domínio do sistema alfabético categorizaria a escrita de Mateus como referente aos *níveis básicos* (dificuldade na codificação da linguagem), embora ele fosse uma criança que estivesse frequentando o 5º ano do Ensino Fundamental.

Além disso, a frase “não sei como fazer” expõe a fragilidade de Mateus e denuncia um problema educacional recorrente no Brasil, a falta de domínio sobre os instrumentos do conhecimento. Em outras palavras, Mateus acreditava ser um sujeito incapaz de dispor da articulação de dois importantes privilégios: o *social*, visto que ele estava se sentindo excluído das condições de ensino,

e o *cultural*, pois Mateus ainda não havia conseguido ter acesso pleno ao sistema alfabético, às habilidades de leitura e de escrita.

O nível socioeconômico é uma variável que tem interferido no processo de escolarização, sobretudo em escolas públicas de ensino. Crescer em um ambiente culturalmente rico permite à criança desenvolver repertório e algumas importantes habilidades muito antes da própria escolarização. Todavia, as crianças de nível socioeconômico baixo são envoltas por um sistema que mantém os olhos vendados, ou encapuzados. A concepção “*para aquele que tem, tudo lhe será dado e terá em abundância; mas para aquele que não tem, até o que tem lhe será tirado*” (MATEUS, 25:29) não pode ser uma premissa do sistema educacional brasileiro.

A escolha do pesquisador por aplicar o projeto em uma escola pública se deu em razão de tentar oferecer às crianças dessas escolas as melhores condições de ensino e, ao mesmo tempo, provar que é possível aprender no sistema público de educação. O efeito da intervenção com o propósito de ensino explícito e deliberado de um esquema narrativo (estrutura, organização e convenções linguísticas) não só potencializou o desempenho dos alunos em suas produções textuais, como também ajudou aqueles que não fizeram parte da amostra, mas participaram de todas as atividades.

O texto escrito por Mateus no pós-teste (Figura 4) deixa evidente que o conjunto de atividades interventivas o ajudou a escrever melhor: é possível ver a segmentação silábica, o marcador temporal “Era uma vez”, a introdução de personagens e de conflito na história, a tentativa de resolução do problema estabelecido e um encerramento com o marcador “fim”. A produção narrativa do pós-teste está mais elaborada do que a apresentada no pré-teste (Figura 4), haja vista o aumento no número de linhas e preocupação com as partes do texto. Há ainda muitos desvios ortográficos e transposição na ordem de apresentação dos fonemas. Todavia, isso não invalida a aprendizagem de Mateus.

Figura 4 – Exemplo produção textual (Mateus) – Etapa pós-teste

Produção de texto narrativo: Um herói de brinquedo

É RA UMA VEIS OLIGI A MUITO CORAÇÃO
IOLIGIA FOLUDA COMA GOLA MAFALO
COMO VASE VAIMIER TARI... EKALI
TAPELA MUTE DASIDA DE INAI TENADA
QUI POTE MIDERI... MATA... MATA
IOLIGIA D... IOLIGIA TACIL
ASUR... IOLIGIA... OLIE... ASIDA
DE IASL NPEIXI LIGIA E UMLAGATA...
LMUTE I CAR... MUDO I FORME...
ACUS PR... QUE D... CAR... MUDO I FIM

Fonte: O autor.

Em ideias sobre a educação, Moraes (2014) sonha com um governo no Brasil que aplique o *PRIME*, Plano de Redistribuição Iguitária de Meios Educativos; desse sonho, destaca-se:

10. Todas as crianças saberão ler e escrever com autonomia no fim do 1º ano, de maneira correta e altamente fluente no 4º ano, e continuarão a ler com gosto e com vontade para aumentar os seus conhecimentos, sentir a beleza e o sentido profundo dos textos literários, sendo capazes de ter espírito crítico e criatividade (MORAIS, 2014, p. 139).

Mateus não só conseguiu produzir um texto que evidencia sua evolução enquanto escritor capaz de ter espírito crítico e criatividade, como também aprendeu a escrever esse texto narrativo em um curto período de tempo, isto é, seis sessões.

Além disso, no último encontro do projeto, Mateus, pela primeira vez, tirou o capuz, deixando seus olhos e rosto à mostra. Não havia mais por que se esconder, afinal ele conseguira sentir a beleza e o sentido profundo dos textos literários, ele havia aprendido o direito ao questionamento acerca do que vale, pensa e quer

o Sr. Meireles Queles, como desejava o grande escritor Machado de Assis, que também fora um brasileiro negro e pobre.

REFERÊNCIAS

ASSIS, M. Analfabetismo. *In: Crônicas Escolhidas*. São Paulo: Editora Ática, 1994.

BRASIL, L. A. de. A. **Escrever ficção: um manual de criação literária**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

BREWER, W. The story schema: Universal and culture-specific properties. *In: OLSON, D. R.; TORRANCE, N.; HILDYARD, A. (org.). Literacy, language and learning: the nature and consequences of reading and writing*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

CORREA, J. A avaliação da consciência sintática na criança: uma Análise metalógica. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, 20 (1), p. 69-75, 2004.

DIAS, L. C. **Produção de textos narrativos com enfoque na habilidade metatextual**: programa de intervenção para o 5º ano do Ensino Fundamental. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 2020.

FÁVERO, L. L. **Coesão e coerência textuais**. São Paulo: Editora Ática, 2003.

FÁVERO, L. L.; KOCH, I. G. V. **Linguística textual introdução**. São Paulo: Cortez Editora, 2016.

FAYOL, M. **Aquisição da escrita**. Tradução M. Bagno. São Paulo: Parábola Editorial [2013] 2014.

FERREIRA, A. L.; SPINILLO, A. G. Desenvolvendo a habilidade de produção de textos em crianças a partir da consciência metatextual. *In: MALUF, M. R. (org.). Metalinguagem e aquisição da escrita*. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2003, p. 119-148.

FLAVELL, J. H. Metacognitive aspects of problem solving. *In: RESNICK, L. B. (ed.). The nature of intelligence*. Hillsdale: Erlbaum, 1976, p. 231-236.

GANCHO, C. V. **Como analisar narrativas**. São Paulo: Ática, 2008.

GOMBERT, J. E. Atividades metalinguísticas e aprendizagem da leitura. *In: MALUF, M. R. (org.). Metalinguagem e aquisição da escrita*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003, p. 19-63.

GOMBERT, J. E. **Metalinguistic Development**. Hertfordshire: Harvester Wheatsheaf, 1992.

GOMBERT, J. E. Metacognition, Metalanguage and Metapragmatics. **International Journal of Psychology**, 28 (5), 1993, p. 571-580.

GUIMARÃES, S. R. K. Relações entre a consciência morfofossintática e o desempenho na segmentação do texto em palavras. *In*: GUIMARÃES, S. R. K.; MALUF, M. R. (org.). **Aprendizagem da Linguagem Escrita: contribuições da pesquisa**. São Paulo: Ed. Vetor, 2010.

JAKOBSON, R. **Linguística e Comunicação**. São Paulo: Cultrix, 1963.

KOCH, I. G. V. **A coesão textual**. São Paulo: Editora Contexto, 2018.

MALUF, M. R.; GOMBERT, J. E. Habilidades implícitas e controle cognitivo na aprendizagem da linguagem escrita. *In*: GUIMARÃES, S. R. K.; MALUF, M. R. (org.). **Desenvolvimento da Linguagem Oral e Escrita**. Curitiba: Ed. UFPR, 2018, p. 123-134.

MALUF, M. R.; ZANELLA, M. S.; PAGNEZ, K. S. M. M. Habilidades metalinguísticas e linguagem escrita nas pesquisas brasileiras. **Boletim de Psicologia**, 56 (124), 2006, p. 67-92.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial. 2008.

MOTA, M. Desenvolvimento metalinguístico. *In*: MOTA, M. (org.). **Desenvolvimento metalinguístico: questões contemporâneas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009, p. 09-18.

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

NOBILE, G. G.; BARRERA, S. D. Habilidades metatextuais: uma intervenção na produção escrita de textos narrativos. **Psicologia Escolar e Educacional**, 22 (2), 2018, p. 311-318.

PONTECORVO, C.; ORSOLINI, M. Written and oral forms in children's language. *In*: PONTECORVO, C.; ORSOLINI, M.; BURGE, B.; RESNICK, L. B. (org.). **Children's Early Text Construction**. New York: Routledge, 2013, p. 14-26.

REGO, L. B. A escrita de histórias por crianças: as implicações pedagógicas do uso de um registro linguístico. **D.E.L.T.A**, 2 (2), 1986, p. 165-180.

ROAZZI, A.; ASFORA, R.; QUEIROGA, B.; DIAS, M. G. Competência metalinguística antes da escolarização formal. **Educar em revista**, n. 38, set./dez. 2010, p. 43-56.

SALLES, J. F de; CORREA, J. A produção escrita de histórias por crianças e sua relação com as habilidades de leitura e escrita de palavras/pseudopalavras. **Psicologia USP**, v. 25, n. 2, 2014, p. 189-200.

SILVA, T. F da; GUIMARÃES, S. R. K. Habilidades metatextuais: revendo evidências de pesquisas brasileiras. *In: MALUF, M. R.; SANTOS, M. J. (org.). Ensinar a ler: das primeiras letras à leitura fluente*. Curitiba: CRV, 2017, p. 117-144.

SPINILLO, A. G.; MELO, K. L. R de. O papel do conhecimento acerca da estrutura do texto na escrita de histórias por crianças. *Educar em Revista*, 34 (69), 2018, p. 277-292.

SPINILLO, A. G.; MOTA, M. M. P. E da; CORREA, J. Consciência metalinguística e compreensão de leitura: diferentes facetas de uma relação complexa. *Educar em Revista*, 38, 2010, p. 157-171.

SPINILLO, A. G. A consciência metatextual. *In: MOTA, M. da. (org.). Desenvolvimento metalinguístico: questões contemporâneas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009, p. 77-113.

SPINILLO, A. G.; SIMÕES, P. U. O desenvolvimento da consciência metatextual em crianças: questões conceituais, metodológicas e resultados de pesquisas. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16 (3), 2003, p. 537-546.

SPINILLO, A. G. Era uma vez... e foram felizes para sempre: esquema narrativo e variações experimentais. *Temas em Psicologia*, 1, 1993, p. 67-77.

SPINILLO, A. G. O efeito de representação pictográfica na produção de narrativas. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 7 (3), 1991, p. 311-326.

TUNMER, W. E. Como a ciência cognitiva fortaleceu as bases teóricas para a resolução do “grande debate” sobre métodos de leitura em ortografias alfabéticas. *In: MALUF, M. R.; CARDOSO-MARTINS, C. (org.). Alfabetização no século XXI – como se aprende a ler e a escrever*. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 124-137.

LEITURA E ESCRITA PARA ALUNOS DE EJA – ENSINO COM BASE EM RELAÇÕES DE EQUIVALÊNCIA

Carlos Alberto Daniel dos Santos
Melania Moroz

INTRODUÇÃO

Um dos graves problemas de nosso país é o analfabetismo de jovens e adultos. É um fenômeno que afeta brasileiros que são provenientes de famílias em condições financeiras precárias, e que não tiveram acesso à escola ou foram dela excluídos. Sua história em relação à escola é de fracasso; apesar disso, a ela retornam para adquirir repertórios que lhes permitam conquistar algumas metas em suas vidas. Como identificado por Andriola (2014), os principais motivos para frequentar o EJA, sequencialmente, são: aprender a ler e escrever, retomar os estudos, obter melhores oportunidades de trabalho e auxiliar na educação de filhos e parentes.

A atuação para promover a educação dos jovens e adultos excluídos do processo de escolarização formal tem a marca indelével de Paulo Freire, em defesa da educação como forma de emancipação do indivíduo. Referindo-se à alfabetização, afirma:

A alfabetização implica não uma memorização visual e mecânica de sentenças, de palavras, de sílabas, desgarradas de um universo existencial, mas uma atitude de criação e recriação. Implica uma autoformação de que possa resultar uma postura interferente sobre seu contexto (FREIRE, 2005, p. 29).

Segundo Di Pierro, Jóia e Ribeiro (2001), a necessidade de oferecer o processo de escolarização a adultos analfabetos aparece em diversos momentos de nossa história, desde a Constituição de 1934. Mas, somente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9394/96) é que se especifica a garantia de oferta de educação regular àqueles que não tiveram acesso na idade própria. Assim, a Educação de Jovens e Adultos passa a ser considerada uma modalidade formal de educação, tendo por finalidade levar o aluno a adquirir conhecimentos e habilidades referentes aos níveis de ensino por ele não cursados, permitindo-lhe que dê continuidade aos estudos, no sistema regular de ensino.

Ao longo das décadas, houve diversas campanhas com a proposta de acabar com o analfabetismo, mas, infelizmente, não tiveram êxito, apesar de constatados avanços. Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), de 2019, revelam que, no Brasil, ainda há 11 milhões de analfabetos (6,6% da população) com 15 anos ou mais de idade. Se em pleno século XXI a taxa de analfabetismo atinge esse número de pessoas, pode-se afirmar que não houve eficácia das políticas governamentais em relação a esse grave problema social.

A baixa qualidade da educação regular brasileira é evidente em todos os níveis de ensino, conforme atestam os resultados dos sistemas avaliativos oficiais. A Educação de Jovens e Adultos não é exceção, fato que demanda a realização de pesquisas, focalizando propostas de ensino para essa população.

É nessa direção que foi realizado o presente estudo, com intervenção baseada no modelo de equivalência de estímulos.

O ensino baseado nesse modelo configura um campo de estudos, originado a partir do trabalho de Sidman (1971), que ensinou um jovem de 17 anos, com grave comprometimento cognitivo, a ler palavras. Apesar de frequentar instituição educativa, este jovem não tinha nenhum rudimento de leitura; ele apenas conseguia identificar uma figura, quando alguém ditava o respectivo nome.

Sidman (1971) trabalhou com três conjuntos – palavras ditadas (A), figuras a elas correspondentes (B) e palavras impressas (C) –, e organizou o ensino, relacionando-os. Ele ensinou algumas relações e testou o desempenho do jovem em outras relações que não foram ensinadas. Os resultados mostraram que o jovem aprendeu a ler e entender as palavras ensinadas.

Exemplificando, considere-se o ensino da palavra “bolo” para um aprendiz. Ensinando-se a escolher a figura do bolo, a partir do ditado da palavra /bolo/ (AB), e ensinando-se, também, a escolher a palavra impressa BOLO, ao ser ditada a palavra /bolo/ (AC), poderão emergir sem terem sido diretamente ensinadas: – a escolha da palavra BOLO, quando se apresenta a figura do bolo (BC); – a escolha da figura, quando se apresenta a palavra impressa BOLO (CB); – a leitura oral da palavra BOLO (CD).

De acordo com o modelo de equivalência de estímulos (SIDMAN; TAILBY, 1982), se forem ensinadas duas relações, com um nódulo em comum, relações não ensinadas emergem, pois os estímulos tornaram-se intercambiáveis.

Tendo esse modelo por base, estudos foram realizados, focalizando repertórios diversificados como leitura, escrita, competências matemáticas, música, língua estrangeira, entre outros. Os estudos indicaram que os procedimentos de ensino foram eficientes, como nos trabalhos de Dalto e Haydu (2015), Feliciano e Moroz (2018), Godinho, Simonassi, Queiroz, Pacheco, Santana, Magri e Melo (2015), Hanna, Batitucci e Natalino-Rangel (2016), Llausas e Moroz (2020), Mesquita e Hanna (2016) e Reis, De Souza e De Rose (2009).

Tendo-se por perspectiva contribuir para o aprimoramento das atividades de ensino, o presente estudo avaliou os efeitos de uma proposta informatizada, elaborada com base no modelo de equivalência de estímulos, para ensinar leitura e escrita de palavras a alunos de EJA.

MÉTODO

Participaram 11 alunos matriculados na alfabetização, 1ª e 2ª séries do ensino fundamental de EJA, em uma escola particular da zona oeste de São Paulo. Eles assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, juntamente com a professora e com a coordenadora pedagógica da escola.

Procedimento

As condições propostas foram: Avaliação Inicial (Pré-Teste), Intervenção e Avaliação Final (Pós-Teste).

Foi utilizado o *Software Mestre*® (GOYOS; ALMEIDA, 1996), para a realização das atividades de ensino e testes. Este software possibilita utilizar o procedimento *Matching to Sample* (MTS) e *Constructed Response Matching to Sample* (CRMTS), conforme Figura 1, e fornece relatório do desempenho dos alunos. Cada resposta do aluno, correta ou incorreta, recebe *feedback*.

Figura 1 – Exemplos de relações, na tela do computador



Relação BC: figura – palavra impressa (MTS)

Relação AE: palavra ditada – letras (CRMTS)

Fonte:

Pré-Teste

Foi realizada a avaliação inicial do repertório, aplicando-se o Instrumento de Avaliação de Leitura – Repertório Inicial (IAL-I), de Moroz e Rubano (2007), a fim de diagnosticar o repertório de leitura de palavras, e de observar alguns aspectos da escrita. Além de verificar o conhecimento das letras do alfabeto, foram avaliadas relações entre palavras ditadas (A), imagens (B) e palavras impressas (C), quais sejam CC, BC, CB, AC, a leitura oral (CD); também foram avaliadas a reprodução da palavra impressa (CE – cópia) e a construção da palavra ditada (AE – ditado).

A avaliação do repertório foi individual, realizada no computador. As respostas foram registradas automaticamente, com exceção da leitura oral das letras do alfabeto e das palavras (relação CD), anotada pelo pesquisador em folha de registro. As palavras foram apresentadas uma única vez na tela do computador e não foi liberado *feedback*.

Intervenção

Os alunos realizavam as atividades três vezes por semana, em sessões de cinquenta minutos, no máximo. O ensino ocorreu no formato pesquisador-grupo, sendo cada aluno alocado em um computador, no qual as atividades eram previamente inseridas. Foram propostas quatro fases, cada qual composta por Ensino, Teste de Emergência, Teste de Generalização.

Fase 1. Foi composta por oito passos, com três palavras cada: 1 (bolo, dedo, luva), 2 (pena, mala, gato), 3 (bule, faca, lata), 4 (oca, dado, suco), 5 (bala, figo, sapo), 6 (mula, rato, sino), 7 (bico, fogo, gota), 8 (pato, rede, jaca).

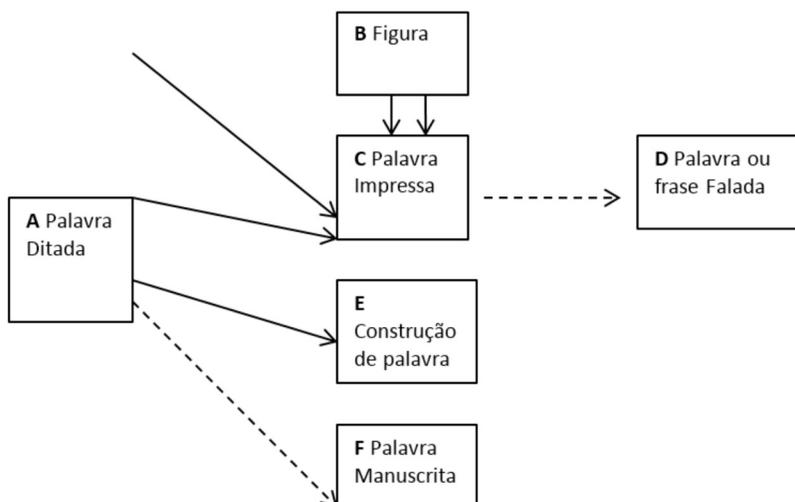
Em cada passo, foram ensinadas as relações AB, BC, CB e AC (procedimento MTS) e CE, CE-Sílabas e AE (procedimento CRMTS), com palavras dissílabas formadas por consoante e vogal (a partir

de agora, denominada sílaba simples). Durante o ensino, para passar para um novo passo, o critério de desempenho foi de 90% de acertos em cada relação.

Após o ensino do passo, foi realizado o Teste de Emergência, para verificar se ocorriam, sem terem sido treinadas, a leitura oral (CD) e a escrita manuscrita (AF) das palavras ensinadas. Para que outro conjunto de palavras fosse apresentado, o participante tinha que atingir 100% de acertos nas relações emergentes. Caso o participante não atingisse o desempenho esperado, ele repetia as atividades de ensino (somente uma vez para não criar condição favorecedora de desistência).

A seguir, o diagrama das relações de leitura e escrita ensinadas e testadas.

Figura 2 – Diagrama das relações ensinadas e testadas



Nota. Linhas cheias indicam relações ensinadas e tracejadas relações testadas.

Fonte:

Finalizado o ensino do último passo, foi aplicado o Teste de Generalização de leitura (CD) e escrita (AF), composto por palavras e frases. As palavras eram novas, formadas por sílabas das palavras de ensino (recombinação das sílabas); as frases eram compostas por palavras de ensino e por palavras novas (com sílabas de ensino ou recombinadas). As palavras de generalização foram: lobo, vaca, fila, mapa, dona, lado, sala, bica, ralo, luta; as frases foram: A mula pulou. O pato bateu o bico.

Fase 2. Foi composta por três passos, com palavras formadas por sílabas simples trissílabas e uma polissílabas, sendo eles: 1 (tomada, cavalo, sapato), 2 (muleta, comida, tijolo), 3 (menina, cabelo, telefone). De forma similar à Fase 1, mantendo-se o critério de desempenho, após o ensino das relações de um passo, foi avaliada a emergência da leitura oral (CD) e da escrita manuscrita (AF) das palavras ensinadas.

Finalizado o ensino de todos os passos, realizou-se o Teste de Generalização (CD e AF), com novas palavras (pegada, macaco, cafona, valeta, jogada, patada, metade, botina, tomate, janela) e frases (O cavalo caiu no rio. A comida é boa. Eu vi uma lata de leite na sala de aula.).

Fase 3. Realizada com o mesmo procedimento das fases anteriores, trabalhou-se com palavras contendo sílabas complexas (*gr, ch, lh, nh, r* intercalado), em seis passos: 1 (tigre, preto, grilo), 2 (verde, barco, porco), 3 (martelo, tartaruga, vermelho), 4 (pilha, galho, trilho), 5 (chave, machado, mochila), 6 (ninho, linha, pinha). O Teste de Emergência ocorreu conforme fases anteriores.

No Teste de Generalização, usaram-se palavras novas (calha, chato, bolinho, verdade, livro, filho, chinelo, galinha, vertigem) e frases (O gato preto ficou sobre a cadeira o dia inteiro. O sapo verde mora perto da folha. O cavalo do menino foi achado ontem. O tigre do desenho vai ficar doente. O grilo gordo tem medo de bicho vermelho.).

Fase 4. Com o mesmo procedimento das fases anteriores (Ensino e Teste de Emergência), foram ensinadas palavras com sílabas complexas (*r*, *l* no fim da palavra, *n* intercalado), em seis passos: 1 (laranja, tenda, onda), 2 (mundo, tinta, morango), 3 (funil, sol, azul), 4 (anel, varal, anzol), 5 (cair, beber, cantar), 6 (flor, abajur, dor).

No Teste de Generalização, usaram-se palavras novas (tenta, canil, moral, enviar, furando, Jair, amolar) e frases (Na mochila tinha uma agulha. A mulher colocou a linha para montar o terno.).

As palavras e frases de generalização de todas as fases foram propostas com base nos estudos de Coimbra (2010) e Martimiano (2010).

Pós-Teste

Encerrada a Fase 4, foi realizada a avaliação do repertório final de leitura e escrita, reaplicando-se o IAL-I, em condições similares às do Pré-Teste.

RESULTADOS

Inicia-se com os resultados referentes à avaliação do repertório inicial. A Tabela 1 apresenta a porcentagem de acertos, por participante, no conhecimento de letras e nas relações subjacentes à leitura, conforme avaliado pelo IAL-I.

Tabela 1 – Porcentagem de acertos nas relações de leitura no Pré-Teste

	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	Média
Letra	91,6	100	83,3	91,6	100	83,3	87,5	66,6	79,1	100	100	89,3
CC	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
BC Sp	100	100	100	100	100	100	100	86,6	100	100	100	98,7
CB Sp	100	100	100	100	100	100	100	75	100	100	100	97,7
AC Sp	100	100	100	100	100	100	100	75	100	100	100	97,7
CD Sp	88,8	66,6	66,6	77,7	66,6	77,7	77,7	0	66,6	100	100	71,7
BC Cpx	100	100	100	100	100	88,8	100	44,4	100	100	100	93,9
CB Cpx	100	88,8	100	100	100	88,8	100	22,2	100	100	100	90,9
AC Cpx	100	95,2	100	90,4	100	80,9	100	61,9	61,9	100	100	90
CD Cpx	61,1	22,2	61,1	16,6	44,4	16,6	22,2	0	0	100	100	37,8

Nota. Sp- palavras com sílabas simples; Cpx – palavras com sílabas complexas
Fonte:

Verifica-se que, na identificação de letras, com exceção de P8 (com 66,6%), todos os participantes apresentaram acima de 79% de acertos, indicando que sabem nomear as letras do alfabeto.

Focalizando palavras formadas por sílabas simples e as relações entre palavra ditada (A), figura (B) e palavra impressa (C), verifica-se novamente porcentagem elevada de acertos (mínimo de 80%) em todas as relações avaliadas (CC, BC, CB, AC – simples e complexas), com exceção de P8. Os resultados mostram que nas palavras formadas por sílabas simples os participantes sabiam igualar palavras (CC), identificar palavras impressas referentes às figuras (BC e CB) e escolher palavras impressas quando elas lhes eram ditadas (AC).

No entanto, quando se solicitou que fosse lida oralmente a palavra impressa (CD simples), os resultados foram muito inferiores.

Somente P10 e P11 tiveram 100% de acertos, P1 teve 88,88% e P4, P6 e P7 obtiveram 77,77% de acertos. Os outros cinco participantes tiveram porcentagem de acertos igual ou inferior a 66,6% (sendo que P8 não teve qualquer acerto). A média do grupo na leitura oral (CD) foi de 71,1% de acertos.

Verifica-se, pois, que, nas palavras compostas por sílabas simples, a dificuldade dos participantes apareceu na leitura oral (CD).

Focalizando as palavras compostas por sílabas complexas, verifica-se que, nas relações entre palavra ditada (A), figura (B) e palavra impressa (C), mais uma vez os participantes obtiveram porcentagens elevadas de acertos (variaram entre 80,9% e 100%), com exceção de P9 na relação AC (61,9%) e de P8, com acertos entre 22,2% e 69,9% nas relações avaliadas. Novamente, constatou-se que os participantes identificavam as palavras impressas quando as figuras eram apresentadas e vice-versa (BC e CB), e as palavras eram ditadas (AC).

No entanto, quando lhes foi solicitada a leitura oral (CD), os resultados mostraram que somente dois (P11 e P10) tiveram acima de 70% de acerto. Dez participantes tiveram abaixo de 61,1 % de acertos, sendo que seis deles obtiveram, no máximo, 22,2% de acertos. A média do grupo foi 37,8% de acertos.

Esses resultados mostram que, na leitura de palavras formadas por sílabas complexas, a quase totalidade dos participantes não apresentava repertório de leitura oral. Em relação à escrita, os resultados são apresentados, a seguir.

Tabela 2 – Porcentagem de acertos nas relações de escrita (CE e AE) no Pré-Teste

	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	Média
CE Sp	100	100	100	100	100	100	83,3	66,6	100	100	100	95,4
AE Sp	50	50	83,3	33,3	83,3	50	66,6	0	83,3	100	100	63,6
CE Cpx	100	100	100	100	83,3	100	100	100	100	100	100	98,4
AE Cpx	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	50	4,5

Nota. CE- reprodução da palavra escrita (cópia) AC- construção da palavra ditada
Fonte:

Quando se focaliza o repertório reprodução da palavra (CE), tanto de palavras com sílabas simples como de palavras com sílabas complexas, verificou-se que as médias do grupo foram, respectivamente, 95,45% e 98,48% de acertos. Embora copiassem as palavras, poucos as construíram (escolhendo as letras) a partir do ditado (AE). Verificou-se diferença no desempenho em relação às características das palavras; nas palavras com sílabas simples, a média de acertos do grupo foi de 63,63%, sendo que P3, P5, P9, P10 e P11 obtiveram entre 83,3% e 100%. No caso das palavras com complexidades, o desempenho do grupo foi praticamente nulo (média de 4,5% de acertos).

A avaliação do repertório dos participantes indicou que apresentaram repertórios de leitura e escrita limitados; embora soubessem as letras do alfabeto e reconhecessem palavras impressas (a partir da figura ou ditado), não apresentavam elevado índice de correção na leitura oral, especialmente de palavras contendo complexidades. Na escrita, embora copiassem palavras até mesmo com complexidades, o mesmo não ocorria quando se solicitava a construção de palavras ditadas.

Dos 11 alunos cujos repertórios foram avaliados, sete deles (P1, P2, P4, P6, P7, P9 e P11) participaram do processo de intervenção. Os seis primeiros encerraram as Fases 1 e 2, sendo que, nas Fases 3 e 4, participaram P2, P3, P6, P7 e P11; este último iniciou na Fase 3, já que possuía os repertórios de leitura e escrita de palavras formadas por sílabas simples. Em todas as fases, emergiram a leitura (CD) e a construção das palavras (AE) de ensino, relações que não foram diretamente ensinadas.

No Teste de Generalização, verificou-se se ocorria a leitura (CD) e escrita manuscrita (AF) de palavras novas e de frases. Foram obtidos os resultados que constam das Tabelas 3 e 4.

Tabela 3 – Porcentagem de acertos no Teste de Generalização – Fases 1 e 2

Fases	Generalização	P1	P2	P4	P6	P7	P9
Fase 1	CD-Palavras	100	100	100	100	100	100
	CD-Frases	100	100	100	100	100	100
	AF-Palavras	100	100	100	100	100	100
	AF-Frases	50	100	100	100	100	100
Fase 2	CD-Palavras	100	100	100	100	100	100
	CD-Frases	100	100	100	100	100	100
	AF-Palavras	100	100	100	100	100	80
	AF-Frases	0	0	100	100	100	33,3

Nota. P11 já sabia ler e escrever palavras com sílabas simples, portanto foi submetido à intervenção apenas a partir da Fase 3

Fonte:

Tabela 4 – Porcentagem de acertos no Teste de Generalização – Fases 3 e 4

Fases	Foco	P2	P4	P6	P7	P11
Generalização Fase 3	CD-Palavras	88,8	88,8	100	100	100
	CD-Frases	50	75	100	100	100
	AF-Palavras	88,8	88,8	100	100	44,4
	AF-Frases	0	0	75	75	0
Generalização Fase 4	CD-Palavras	85,7	85,7	-	100	100
	CD-Frases	100	100	-	100	100
	AF-Palavras	85,7	14,2	-	100	100
	AF-Frases	0	0	-	0	0

Nota. P6 não realizou a Fase 4

Fonte:

Focalizando as Fases 1 e 2 (Tabela 3), verifica-se que, após o ensino, os participantes leram as novas palavras e as frases (CD); todos obtiveram 100% de acertos. Assim, o efeito positivo do ensino ocorreu não apenas na leitura de palavras não ensinadas, mas se generalizou para a leitura de frases.

Quanto à escrita manuscrita de palavras (AF-Palavras), verifica-se que, em ambas as fases, um único participante obteve 80%, de acertos, tendo os demais alcançado 100%. Na escrita das frases (AF-Frases), o desempenho máximo foi apresentado por cinco deles (P2, P4, P6, P7, P9), na Fase 1 e por três deles (P4, P6 e P7), na Fase 2.

Houve, portanto, efeito positivo para a escrita de palavras com sílabas simples, tendo sido generalizada para frases, com exceção de P1 (Fases 1 e 2) e P2 e P9 (Fase 2).

Em relação ao ensino de leitura e escrita de palavras com complexidades (Tabela 4), cinco participantes fizeram a Fase 3 e quatro deles completaram a Fase 4.

Os resultados da leitura das novas palavras (CD-Palavras), de ambas as fases, mostram que os participantes apresentaram elevada

porcentagem de acertos (entre 85,7% e 100%). O mesmo ocorreu com a leitura das frases (entre 75% e 100%), com exceção de P2, que acertou metade das frases da Fase 3. Portanto, verifica-se que houve generalização da leitura para novas palavras e frases.

Na escrita manuscrita, detectou-se efeito positivo do ensino, porém em nível inferior ao ocorrido com a leitura. Na escrita das palavras novas (AF-Palavras), os participantes obtiveram entre 85,7% e 100% de acertos, com exceção de P7 e P2, que obtiveram respectivamente 44,4% (Fase 3) e 14,2% (Fase 4) de acertos. Portanto, a maioria aprendeu a escrever palavras com as complexidades específicas de cada fase. Já em relação à escrita manuscrita de frases, o efeito do ensino foi restrito; apenas dois participantes tiveram 75% de acertos (na Fase 3), apresentando repertório generalizado.

Pelo exposto, verifica-se que o ensino promoveu leitura generalizada de palavras não ensinadas e de frases compostas tanto por sílabas simples quanto por complexas. Também promoveu, para a maioria dos participantes, escrita manuscrita generalizada de novas palavras, contendo tanto sílabas simples quanto complexas.

No caso das frases, parte dos participantes as escreveu quando continham sílabas simples; na escrita de frases contendo complexidades, o efeito foi restrito a apenas dois participantes.

A seguir, os resultados comparativos entre o Pré-Teste e Pós-Teste.

Tabela 5 – Desempenho na leitura (CD) e escrita (CE e AE), no Pré-Teste e Pós-Teste

	P2	P4	P6	P7	P11
Pré-Teste CD-Sp	66,6	77,7	77,7	77,7	100
Pós-Teste CD-Sp	77,7	100	88,8	100	100
Pré-Teste CD-Cpx	22,2	16,6	16,6	22,2	100
Pós-Teste CD-Cpx	61,1	61,1	38,8	61,1	100
Pré-Teste CE-Sp	100	100	100	83,3	100
Pós-Teste CE-Sp	100	100	100	100	100
Pré-Teste CE-Cpx	100	100	100	100	100
Pós-Teste CE-Cpx	100	100	100	100	100
Pré-Teste AE-Sp	50	33,3	50	66,6	100
Pós-Teste AE-Sp	100	100	100	100	100
Pré-Teste AE-Cpx	0	0	0	0	50
Pós-Teste AE-Cpx	33,3	0	0	33,3	100

Nota: Sp- palavras com sílabas simples; Cpx- palavras com sílabas complexas
Fonte:

Na leitura de palavras com sílabas simples (CD-Sp), no Pós-Teste os resultados foram superiores aos do Pré-Teste, tendo o desempenho individual variado entre 77,7% e 100%. Quanto às palavras contendo complexidades, excluindo-se P11 com 100% de acertos desde o Pré-Teste, houve melhora no desempenho dos participantes, embora não no nível esperado: antes do ensino, a maior porcentagem de acertos foi 22,2% e, após o ensino, atingiu 61,1%. Esses resultados indicam que as atividades de ensino contribuíram para que os participantes avançassem no desempenho da leitura, especialmente de palavras compostas por sílabas simples.

Nas relações de escrita de palavras, verificou-se que, no Pós-Teste, o grupo apresentou desempenho máximo na reprodução da

palavra (cópia) com sílabas simples e complexas, mantendo o nível de desempenho do Pré-Teste. Quanto ao repertório de construção da palavra ditada, quando formada por sílabas simples (AE-Sp), os participantes atingiram 100% de acertos., nível totalmente diferenciado do Pré-Teste. Quando as palavras continham complexidades (AE-Cpx), apenas P11 apresentou desempenho máximo (100%), sendo que P2 e P7 construíram algumas delas corretamente (o desempenho do grupo passou de 4,5% de acertos, no Pré-Teste, para 33% de acertos no Pós-Teste).

Pode-se concluir que houve efeito positivo na escrita dos participantes, particularmente em relação às palavras com sílabas simples, sendo restrito nas palavras com sílabas complexas.

DISCUSSÃO

O aluno da Educação de Jovens e Adultos é uma pessoa que está na condição de trabalhador, proveniente de famílias dos segmentos sociais de menor renda salarial, que não teve acesso à escola ou, se teve, foi dela excluída. A díade renda econômica/trabalho tanto tira pessoas da escola, pois precisam ajudar a família, quanto as traz de volta, já que coloca exigências que a escolarização pode suprir, como salientado por Naif e Naif (2008).

Os participantes do presente estudo tiveram pouco acesso à educação formal e, quando isso ocorreu, apresentaram desempenho ruim. Eram trabalhadores em casas de família e em condomínios residenciais, desempenhando atividades domésticas, de zeladoria, portaria, dentre outros. A maioria veio da região nordeste, em cujas cidades tiveram que trabalhar para ajudar no sustento do lar, deixando de estudar. A necessidade cotidiana foi o grande motivo para a volta à escola: ler e escrever passaram a ser requisitos para o desempenho de suas atividades profissionais; o sonho de tirar carteira de motorista e de ler a bíblia ou a necessidade de ajudar o filho nas tarefas escolares são outros fatores que contribuíram para a volta aos bancos escolares.

A avaliação do repertório, antes do ensino, mostrou que apenas seis, dos 11 participantes, apresentaram leitura de palavras com sílabas simples, sendo que, nas palavras contendo complexidades, apenas dois deles conseguiram ler a maioria delas. Na escrita, embora conseguissem copiar palavras em geral, o mesmo não ocorria quando eram ditadas; apenas cinco escreveram a maior parte das palavras com sílabas simples e um único participante escreveu metade das palavras com complexidades. A avaliação do repertório dos participantes indicou que seus repertórios de leitura e escrita eram muito limitados.

Os resultados, após o ensino, indicaram melhoria evidente nos repertórios de leitura e escrita. O Teste de Emergência evidenciou a emergência da leitura oral e a escrita manuscrita das palavras de ensino, repertórios que não haviam sido diretamente ensinados, resultado compatível com o descrito pelo modelo de equivalência de estímulos (SIDMAN; TAILBY, 1982) e identificado nos estudos que o aplicaram – entre outros, os de Coimbra (2010), Dalto e Haydu (2015), Feliciano e Moroz (2018), Godinho, Simonassi, Queiroz, Pacheco, Santana, Magri e Melo (2015), Hanna, Batitucci e Natalino-Rangel (2016), Llausas e Moroz (2011 e 2020), Mesquita e Hanna (2016), Reis, De Souza e De Rose (2009).

A aplicação do Teste de Generalização, após cada uma das fases de ensino, revelou que a leitura se generalizou para novas palavras compostas pela recombinação das sílabas simples e complexas (todos atingiram nível máximo de desempenho). A generalização de leitura ocorreu não apenas para palavras, mas também para frases (um único participante na Fase 3 e um outro na Fase 4 não se aproximou do desempenho de 80% de acertos, no mínimo). Os resultados mostram que o efeito do procedimento foi a aprendizagem da leitura generalizada de palavras e de frases contendo recombinação de letras e sílabas das palavras de ensino, incluindo as com complexidades.

No caso da escrita, o efeito positivo do procedimento também foi evidente, pois todos os participantes apresentaram 80% de acerto, no mínimo, na escrita manuscrita de novas palavras formadas por sílabas simples, sendo que a maioria também atingiu esse nível em palavras contendo complexidades. Ocorreu, portanto, escrita generalizada de palavras novas formadas por recombinação das letras e sílabas de ensino.

No caso da escrita de frases, os resultados foram inferiores, já que o efeito positivo ocorreu especialmente na escrita de frases contendo palavras com sílabas simples. Já nas frases contendo sílabas complexas, o efeito positivo ocorreu apenas para dois participantes. A não obtenção de escrita manuscrita generalizada de frases contendo complexidades indica a necessidade de aprimorar essa parte da intervenção, o que pode ser alvo de novos estudos.

A comparação do desempenho no Pré-Teste e Pós-Teste permite mostrar que, após o ensino, o desempenho foi superior ao apresentado antes do ensino, tanto na leitura como na escrita. No entanto, as porcentagens de acertos foram inferiores às obtidas nos Testes de Generalização, o que pode ser explicado pelo exposto, a seguir.

Como já informado, no Pré-Teste e no Pós-Teste, utilizou-se o Instrumento de Avaliação de Leitura – Repertório Inicial (IAL-I), que avalia especialmente a leitura, com alguns itens de escrita. Nele, são apresentadas palavras formadas por uma grande quantidade de sílabas, apresentando diferentes tipos de complexidades. O participante, portanto, se defrontou com palavras formadas por sílabas e complexidades que não foram alvo do ensino. Diferentemente, no caso dos Testes de Generalização, as novas palavras foram compostas pela recombinação das sílabas constantes das palavras de ensino.

Em suma, considerando-se o conjunto de dados obtidos, pode-se afirmar que o procedimento de ensino, elaborado a partir do modelo de equivalência de estímulos, foi eficiente promovendo a

melhoria da qualidade do ensino direcionado aos jovens e adultos que retornaram à escola.

A volta à escola pode significar a possibilidade de realizar sonhos que foram postergados, porém, se esse retorno não favorecer o aprendizado, pode significar a ratificação de uma história de fracasso escolar e da concepção de que não se tem capacidade para aprender. Nesse sentido, o educador e a equipe pedagógica têm um papel importante na permanência do aluno na escola e, para tanto, é essencial que o ensino seja eficiente, ou seja, é essencial que os alunos aprendam.

Tecnologias eficientes de ensino não são irrelevantes; alfabetizar é dar possibilidades de adentrar ao mundo letrado. É, portanto, o ensino eficiente que possibilitará a abertura de novas perspectivas àqueles que foram excluídos da oportunidade de escolarização no tempo adequado de sua existência, caso dos alunos da Educação de Jovens e Adultos.

REFERÊNCIAS

ANDRIOLA, W. B. Avaliação diagnóstica da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 82, p. 171-196, jan./mar. 2014.

BRASIL. **Lei Federal nº 9.394**. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. **Conheça o Brasil – População, Educação**. IBGE – Educa, 2019. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html>. Acesso em: 20 out. 2020.

COIMBRA, C. S. F. N. **Avaliação de uma programação de ensino de leitura para alunos do Ensino Fundamental em contexto coletivo, por meio de um instrumento informatizado**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação da PUC-SP, 2010.

DALTO, J. O.; HAYDU, V. B. Equivalência de estímulos no ensino de funções matemáticas de primeiro grau no Ensino Fundamental. **Perspectivas em Análise do Comportamento**, v. 6, n. 2, p. 132-146, 2015. <http://dx.doi.org/10.18761/pac.2015.022>.

DI PIERRO, M. C.; JÔIA, O.; RIBEIRO, V. M. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, São Paulo, ano XXI, n. 55, p. 58-77, 2001.

FELICIANO, S. B.; MOROZ, M. Ensino de escrita de orações para alunos surdos por discriminações condicionais. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 70, n. 3, p. 66-79, 2018.

GODINHO, A. C.; SIMONASSI, L. E.; QUEIROZ, R. F.; PACHECO, F. B.; SANTANA, M. M.; MAGRI, M. R.; MELO, G. H. H. M. Equivalência de estímulos e instrução programada: formação de classes com estímulos fracionários. **Itinerarius Reflectionis**, Goiás, v. 1, n. 1, p. 1-21, 2015.

GOYOS, A. C. N.; ALMEIDA, J. C. **Mestre** (Versão 1.0). Programa de computador, São Carlos, São Paulo: Mestre Software, 1996.

HANNA, E.; BATITUCCI, J. S. L.; NATALINO-RANGEL, P. C. Paradigma de equivalência de estímulos norteando o ensino de rudimentos de leitura musical. **Acta comportamentalia: revista latina de análisis del comportamiento**, v. 24, n. 1, p. 29-46, 2016.

LLAUSAS, R. V.; MOROZ, M. Ensino de leitura e de escrita na educação de jovens e adultos: avaliando o repertório de entrada e procedimento de intervenção. *In*: HAYDU, V. B.; SOUZA, S. D. (org.). **Psicologia Comportamental Aplicada: Avaliação e intervenção nas áreas de esporte, clínica, saúde e educação**. Londrina: EDUEL, p. 259-277, 2011.

LLAUSAS, R. V.; MOROZ, M. Programação informatizada do verbo Ser em língua espanhola. *In*: RONCA, A. C. C.; ALMEIDA, L. R. **50 anos de produção em Psicologia da Educação – Relatos de Pesquisa**. Campinas: Pontes Editores, p. 271-186, 2019.

MARTIMIANO, T. H. T. **Avaliando uma proposta de ensino para crianças que apresentam dificuldades em leitura e escrita**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação da PUC-SP, 2010.

MESQUITA, A. A.; HANNA, E. S. Ensino de relações com letras, sílabas e palavras e aprendizagem de leitura de palavras. **Acta comportamentalia: revista latina de análisis del comportamiento**, v. 24, n. 1, p. 47-60, 2016.

MOROZ, M.; RUBANO, D. R. Uma proposta de Instrumento de Avaliação de Leitura – repertório Inicial (IAL-I). *In*: MOROZ, M. **Relatório Parcial do projeto de Pesquisa Avaliando uma proposta de ensino: a leitura em foco, desenvolvido em 2005**. São Paulo: Relatório encaminhado ao Programa de Estudos Pós-Graduação em Psicologia da Educação da PUC-SP, 2007.

NAIFF, L. A. M.; NAIFF, D. G. M. Educação de jovens e adultos em uma análise psicossocial: representações e práticas sociais. **Psicologia & Sociedade**, Pernambuco, v. 20, n. 3, p. 402-407, 2008.

REIS, T. S.; DE SOUZA, D. G.; DE ROSE, J. C. Avaliação de um programa para o ensino de leitura e escrita. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 44 v. 20, 425-450, 2009.

SIDMAN, M. Reading and auditory – visual equivalences. **Journal of Speech & Hearing Research**, v. 14, n. 1, p. 5-13, 1971.

SIDMAN, M.; TAILBY, W. Conditional Discrimination vs Matching to Sample: an expansion of the testing paradigm. **Journal of Experimental Analysis of Behavior**, v. 37, n. 1, p. 5-22, 1982.

VALE, M. J.; JORGE, S. M. G., BENEDETTI, S. **Paulo Freire. Educar para Transformar – Almanaque Histórico**. São Paulo: Mercado Cultural, 2005.



PENSAR, REFLETIR E TRANSFORMAR: MARCAS E CONTRIBUIÇÕES DE UMA FORMAÇÃO CONTINUADA NA MODALIDADE GRUPO DE ESTUDO

Karine Rodrigues Ramos
Marli Eliza Dalmazo Afonso de André

INTRODUÇÃO

O tema abordado neste artigo insere-se no campo da formação de professores que atuam, especificamente, com crianças de zero a cinco anos. As pesquisas desenvolvidas na última década sobre a infância e a escolarização dessa faixa etária têm apresentado concepções que rompem com a visão de criança frágil e dependente, revelando que há um movimento epistemológico forte que traz essa criança para um lugar de protagonismo e direito de ter vez e voz. Com isso, surgem novos paradigmas sobre educar e ensinar, exigindo dos professores um aprofundamento teórico maior sobre os aspectos da infância e suas linguagens, além de reflexões sobre concepções, teorias e práticas instituídas no cotidiano da Escola Infantil que vão além do oferecido na formação inicial. O desafio atual está justamente em encontrar um espaço, um ambiente, um território para que os professores possam aprofundar conceitos, narrar esta vivência em transformação e dialogar com outros professores acerca desses conhecimentos de forma reflexiva. O desenvolvimento profissional, o aprender com outros professores e o aprofundamento teórico devem ser entendidos, portanto, como um processo permanente de formação.

Nesta perspectiva, António Nóvoa (1998) diz-nos que o movimento de reflexão crítica sobre a prática é um vetor central e fundamental para compreender e afirmar o trabalho pedagógico, de desconstruir a prática instituída e abrir caminho para a transformação. Esse permanente processo de análise e recriação da prática, para o autor, é o que mobiliza os educadores na construção de novos conhecimentos, sempre provisórios, incertos e parciais, que ajudam a compor suas experiências e a superar o senso comum.

Seguindo esta concepção, o presente texto relata como uma formadora, diante da necessidade de investir em propostas formativas que oferecessem condições de participação docente com formatos diferentes, suscitasse o processo de reflexão da e na prática dos docentes. Nesse processo, a prática é o objeto de reflexão contínua, a fim de torná-la uma prática ética, cuja intenção é desenvolver a consciência crítica dos professores, visando a qualidade e a transformação do seu olhar para as crianças e suas infâncias, por meio das relações que se estabelecem no processo educativo.

Com base no exposto, o objetivo pauta-se em apresentar quais as marcas e desdobramentos de reflexividade uma formação continuada na modalidade Grupo de Estudo provoca no desenvolvimento profissional dos professores, questão fundamental de pesquisa, que suscita algumas interrogações: 1. Quais as marcas afetivas da participação? 2. O que os professores levam desse grupo de estudos? 3. Como a participação no grupo de estudos possibilitou novos olhares para que as professoras pudessem perceber as teorias implícitas em suas práticas cotidianas?

A metodologia considerou os depoimentos das professoras enquanto documento, segundo Lüdke e André (1986, p. 44-45), quando afirmam que a análise documental se constitui como uma “técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. Assim, os dados

da pesquisa são os depoimentos de 10 professoras da educação infantil, participantes do grupo de estudo “Diálogos com Reggio Emilia”, cujos encontros ocorreram no período letivo, entre os anos de 2015 a 2019. São depoimentos orais e escritos produzidos durante as dinâmicas formativas do grupo de estudo e depoimentos escritos após a participação.

REFLEXÕES E FUNDAMENTOS TEÓRICOS SOBRE GRUPOS DE ESTUDO COMO MODALIDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A estratégia formativa de grupo de estudo, grupo de formação e grupo de autoformação não é nova, porém continua sendo um desafio para os educadores terem um espaço para pensar a profissão docente em conjunto com os pares. A proposta formativa realizada em grupo de estudo é a de viabilizar diálogos e encontros entre professores para que aprofundem teorias e conhecimentos que lhes permitam novas visões sobre o agir. Trata-se de propiciar a oportunidade para que os professores tomem seus desejos de aprofundamento teórico como oportunidade de pesquisa, narrando oralmente e por escrito suas dúvidas, angústias e experiências como trajetos formativos com seus pares. O grupo de estudo é um espaço para pensar a profissão docente em conjunto com outros professores, de forma que possam aprofundar conhecimento sobre novas teorias ou sobre sua profissão.

Num levantamento sobre os fundamentos de grupos que foram idealizados e realizados com professores, com objetivo de identificar padrões, tipos e possibilidades, a primeira orientação encontrada foi no documento *Caderno de formação 1990 – grupos de formação: uma revisão da educação do educador*, produzido pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP), em que apresenta características importantes que orientam o trabalho em grupo de formação:

O grupo de formação oportuniza ao educador momentos de troca, nos quais é valorizado o ser social, afetivo e cognitivo. É através dessa troca que o grupo irá ser construído, criando vínculos, permitindo que cada um resgate sua identidade pessoal e profissional, assumindo-se dentro e fora do grupo. Os conteúdos significativos emergidos em cada encontro, dado que nenhum grupo vive e cresce sem conteúdo, favorece a construção coletiva do conhecimento, a socialização de heterogêneo, a possibilidade de romper posturas cristalizadas (SÃO PAULO, 1990, p. 10).

O desenvolvimento do trabalho de formação, nesse grupo, estimula a participação ativa dos educadores no seu processo educativo, no qual a escuta e a voz dos participantes têm destaque especial, e são condições para um diálogo autêntico. Os grupos contam com uma coordenação, que deve se constituir como autoridade democrática, distante de posturas autoritárias ou espontaneístas. O coordenador, aquele que conduz o grupo, utiliza diferentes estratégias para tornar possível o desenvolvimento da pauta de cada encontro, no qual ocorrem relato de práticas, debate, reflexão, trabalho com aportes teóricos e planejamento de próximos encontros.

Madalena Freire (1998) também escreveu sobre a importância dos grupos para a formação reflexiva e subjetiva dos educadores. Um grupo que estuda junto, e que não é qualquer grupo, é um grupo como ela sugere:

Um grupo se constrói enfrentando o medo que o diferente, o novo provoca, educando o risco de ousar. Um grupo se constrói não na água estagnada do abafamento das explosões, dos conflitos, no medo em causar rupturas. Um grupo se constrói, construindo o vínculo com a autoridade e entre iguais. Um grupo se constrói na cumplicidade do riso, da raiva, do choro, do medo, do ódio, da felicidade e do prazer. A vida de um grupo tem vários sabores... No processo de

construção de um grupo, o educador conta com vários instrumentos que favorecem a interação entre seus elementos e a construção do círculo com ele (FREIRE, 1998, p.64).

No texto *A Experiência em Formação*, Passeggi (2006) reforça que os grupos reflexivos podem ser vistos como espaço-tempo propício a partilhar, refletir e ressignificar as experiências com o outro, no processo de formação e, neste movimento, construir e identificar elos entre a linguagem produzida, reflexividade e consciência sobre as experiências narradas e interpretadas nas produções subjetivas vividas no grupo. Os fundamentos que embasam essa prática vieram da teoria de campo de Kurt Lewin (1935; 1947), na área de estudos de pequenos grupos, das ideias de Jacob Levy Moreno (1974), da fenomenologia existencial e, ainda, de Paulo Freire ([1972] 2005; 1994; 1996). Vejamos, brevemente, duas dessas proposições, com o intuito de situá-las na origem dos grupos reflexivos.

Kurt Lewin (1935; 1947) é reconhecido como um dos pioneiros no desenvolvimento de trabalhos com pequenos grupos, no âmbito da Psicologia Social. Essa área de estudos, mais tarde, constituiu um campo denominado “dinâmica de grupo”, que se expandiu de inúmeras e diferentes maneiras. A experiência com pequenos grupos, iniciada na década de 1960, contribuiu especialmente de três maneiras para o desenvolvimento da prática que, mais tarde, assumiu a forma de “grupos de estudos reflexivos”: a primeira foi pela possibilidade de se desenvolver uma prática de pesquisa-ação, que se constituiu em uma oportunidade de desenvolver um projeto de atenção psicoeducativa e de se pesquisar questões relacionadas às articulações entre escola, comunidade e família. A segunda foi sua descoberta de que a mudança de modos de agir arraigados tem maior probabilidade de ocorrer quando são os próprios membros do grupo que, convencidos da necessidade de mudar, trazem sua experiência e argumentos para a mudança. Finalmente, a terceira

contribuição refere-se às técnicas de dinâmica de grupo, que até hoje utilizamos e que podem ser poderosos instrumentos de trabalho, conforme os objetivos que se pretende alcançar.

A contribuição lewiniana sustentou a postura de valorização das escolhas grupais, enfatizando, como Lewin (1935; 1947), a contínua busca de independência no processo de tomada de decisões. Pode-se, desde já, observar uma semelhança com o pensamento de Paulo Freire ([1972] 2005), no que diz respeito à valorização da autonomia.

O pensamento de Freire ([1972] 2005), bastante influenciado por Martin Buber (1997), trouxe uma inestimável contribuição da prática reflexiva como modo privilegiado de educar. Para Freire ([1972] 2005), o diálogo concretiza-se no encontro entre homens, que articula ação e reflexão, visando a transformações no sentido de se construir um mundo cada vez mais humanizado. É o “[...] caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens” (FREIRE, [1972] 2005, p. 91).

Com base nestas proposições ressalta-se que, desde sua origem, a prática dos Encontros Reflexivos (que chamo de grupos de estudo para aprofundamento teórico) como elo para reflexão da ação e compreensão das teorias que os embasam resultou de uma profunda articulação entre a teoria e a experiência profissional vivida, na busca de compreender ideias e abordagens estudadas para além de modismos e deslumbramentos teóricos que historicamente ocorrem no Brasil, que, como diz Paulo Freire, referindo-se ao “pensar certo”, “[...] envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 1996, p. 43).

Compreender em profundidade uma teoria, uma abordagem, e conhecer e dialogar sobre suas bases e elos com ideias, princípios e histórias do fazer são alguns dos atributos dos grupos de estudo reflexivos, que têm suas origens na dialética e se revelam como formação permanente e reflexiva. O grupo de estudo é concebido como um encontro para “escutar”, tendo a escuta como sensibili-

dade aos padrões que conectam, ao que nos conecta aos outros; entregando-nos à convicção de que nosso entendimento e nosso próprio ser são apenas pequenas partes de um conhecimento mais amplo, integrado, que mantém o universo unido. Escuta, portanto, como metáfora para a abertura e sensibilidade de ouvir e ser ouvido.

Uma escuta interior de nós mesmos, como uma pausa, uma suspensão, um elemento que engendra ouvir os outros, mas que também é gerado pelo escutar o que os outros têm de nós. Escuta como um contexto em que se aprende a ouvir e a narrar, em que indivíduos sentem legitimidade para representar suas teorias e oferecer as próprias interpretações de uma questão particular. Ao representarmos nossas teorias, nós as reconhecemos, permitindo que nossas imagens e intuições tomem forma, evoluam por meio de ação, emoção, expressão e representações icônicas e simbólicas.

O entendimento e a consciência são engendrados no compartilhamento e no diálogo. Representamos o mundo em nossas mentes, e essa representação é fruto de nossa sensibilidade, a forma pela qual o mundo é interpretado nas representações dos outros. É aqui que a sensibilidade ao escutar é realçada, como a capacidade de mudar a aceitação das teorias do outro. É essa capacidade de escutar e de alimentar expectativas recíprocas que possibilita a comunicação, o diálogo e a capacidade de narrar como uma qualidade da mente e da inteligência.

Sobre a formação continuada organizada na modalidade de grupo de estudos, Marcelo Garcia (1999) destaca a necessidade de se compreender a formação de professores como um processo contínuo, pois, apesar de se dar em fases diferenciadas, “[...] a formação de professores é um processo que tem de manter alguns princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns, independentemente do nível de formação em causa” (MARCELO GARCIA, 1995, p. 55).

Isso significa que o perfil de professor assumido pelo sistema educativo e pela sociedade tem de estar presente, perpassando as atividades de formação de professores em todos os níveis. Assim, fica esclarecido que, mais do que aperfeiçoamento, reciclagem e formação em serviço, convém atentarmos ao conceito de desenvolvimento profissional dos professores, que “[...] tem uma conotação de evolução e de continuidade que nos parece superar a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores”, além do que, “[...] pressupõe uma valorização dos aspectos contextuais, organizativos e orientados para a mudança” (MARCELO GARCIA, 1995, p. 55).

A estratégia formativa de grupos de estudo não é nova, porém continua sendo um desafio para os educadores terem um espaço para pensar a profissão docente em conjunto com os pares. A proposta formativa realizada em grupos de estudo tem como intenção viabilizar diálogos e encontros entre professores para que aprofundem teorias e conhecimentos que lhes permitam novas visões sobre o agir. Trata-se de propiciar oportunidade para que os professores assumam seus desejos de aprofundamento teórico em estudos, narrando oralmente e por escrito suas dúvidas, angústias e experiências e configurando trajetórias formativas com seus pares. O grupo de estudos torna-se um espaço para pensar a profissão docente em conjunto com outros professores, de forma que possam aprofundar conhecimento sobre novas teorias ou sobre sua profissionalidade e atuação.

CARACTERIZAÇÃO DO TRABALHO REALIZADO JUNTO AO GRUPO DE ESTUDOS

Nas últimas décadas, as reflexões sobre a educação infantil e a necessidade de criar documentos oficiais que, em alguma medida, garantam a qualidade do atendimento das crianças nas escolas cresceu muito. O documento Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI), de 1998, estabelece pela primeira vez

na história da educação brasileira o que deve ser ensinado na educação infantil. Em 2009, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) colocam a criança no centro do debate, ao aprofundarem a garantia do seu direito de aprender. Mais recentemente, em 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça a concepção de criança como protagonista e institui cinco campos de experiências e objetivos de aprendizagem baseados em seis direitos de aprendizagem. Em face dessas mudanças e concepções, baseadas em teorias, professores buscam ressignificar a profissão e compreender tais exigências profissionais, ou seja, se encontram, portanto, em processo de reconstrução. Registrar, analisar e refletir sobre as experiências que se desenvolvem nas formações continuadas, nas escolas de educação infantil das universidades públicas, nas entidades conveniadas ou nas escolas privadas são tarefas que podem contribuir no melhor atendimento das crianças que frequentam creches e pré-escolas, por meio da reflexão do perfil do professor para essa faixa etária.

No contexto escolar onde foi o estudo foi realizado, nas formações de professores proposta pela formadora, discussões e desejos sobre repensar práticas, ações e propostas curriculares emergiam a partir de diferentes colocações e pensamentos, indicando novos caminhos, sendo que um deles foi que todos precisavam estudar, conhecer propostas de diferentes lugares para então repensar, ampliar e produzir novas histórias. No mês de fevereiro de 2015, deu-se início à escuta, nos momentos de planejar e traçar objetivos para a formação de professores. Foi então que surgiu a ideia de escolher coletivamente um estudo, uma abordagem para arraigar os conhecimentos e realizar escolhas com aprofundamento teórico e metodológico e, ao mesmo tempo, socializar vivências e experiências, visando novas metodologias e práticas de ensino e aprendizagem. A proposta de formação continuada na modalidade de grupo de estudos constituiu-se tendo como princípios orientadores o diálogo, a observação, a curiosidade, o respeito, a prática reflexiva e a mediação, com vistas ao reconhecimento do professor

como produtor de conhecimento em seu espaço de atuação. O grupo nasceu como uma modalidade de formação para além das formações oficiais da escola para professoras que desejavam estudar a filosofia Reggio Emília, por meio do livro *Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender*, de Carla Rinaldi, e dialogar sobre as questões por ele apresentadas, de forma a ampliar as reflexões e compreensões sobre os conceitos que embasam tal filosofia. O grupo teve início, então, com essa peculiaridade, de realizar um “estudo” comum, formativo e não obrigatório.

Para todos, o envolvimento de integrantes de outras instituições era fundamental para a constituição e consistência do grupo, como aponta Katz (1999, p. 46): “[...] os indivíduos não podem apenas se relacionar uns com os outros: eles precisam relacionar-se uns com os outros acerca de algo. Em outras palavras, os relacionamentos precisam conter interesse ou envolvimento mútuo, cujos pretextos e textos proporcionem a interação”.

MARCAS E CONTRIBUIÇÕES DA PARTICIPAÇÃO NO GRUPO DE ESTUDOS

Entende-se neste estudo como “marcas” o resultado de ser afetado, ou seja, da capacidade, da disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo externo/interno, por sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis e, a partir disso, ser afetado e reagir com atividades internas/externas que a situação e ou a experiência vivida desperta. Segundo Rinaldi (2012, p. 63),

o aprender é um processo de construção individual, constrói para si mesmo as razões, os porquês, os significados das coisas, dos outros, da natureza, dos acontecimentos, da realidade, da vida. Mas é também um processo de relações, realizado pelo indivíduo na relação com os outros, um verdadeiro ato de construção.

Depois de terem vivenciado a experiência no grupo de estudo, as participantes descreveram, em seus depoimentos, como foram afetadas, revelando as marcas afetivas da participação que expressam os saberes construídos e/ou ressignificados no grupo de estudos, e que possibilitaram o desenvolvimento pessoal, dotados de sentidos individuais. As modificações pessoais podem ser identificadas nos depoimentos das participantes (que adotaram nomes de flores) sobre o aspecto “marcas pessoais”:

Participar do grupo de estudos modificou completamente a minha trajetória como educadora, olhar para as crianças e colocá-las como protagonistas na relação transformou a mim como pessoa e educadora! [Violeta]

O grupo de estudos é extremamente rico para o meu desenvolvimento pessoal. É muito importante pensar na prática, discutir e se inspirar, através das leituras e análises discutidas. [Jasmim]

Participar do grupo de estudos “Diálogos com Reggio Emilia” deixou marcas tanto em minha formação profissional, como pessoal. Não foi como outras formações que participei, onde fui apenas ouvinte. Neste grupo de estudos, tive a oportunidade de conhecer diferentes práticas de educadores, como também pude relatar a minha [prática] no cotidiano com as crianças, fazendo paralelo com a teoria. [Margarida]

Antes do grupo eu pensava que escutava as pessoas em todos os sentidos, percebia, compreendia, mas com todo esse aprendizado, percebi que não, percebi tantas coisas: que falo muito e percebo pouco, que não sou tão boa de escutar o outro e suas necessidades assim, que sou acelerada e atropelo o tempo do outro. Foi muito importante essa percepção, pois compreendi o quanto tenho que melhorar em todos os sentidos, em escutar, perceber, ver, me atentar às questões envolven-

do o outro, que essa escuta permite aprender muito. Estou trabalhando nisso e estou tentando desacelerar, o que tem ampliado muito em qualidade minha relação com todos do meu convívio. [Amapola]

Pelos depoimentos, é possível identificar a capacidade que as professoras tiveram de se reverem nesse processo de formação. Na medida em que viveram e se colocaram no grupo de estudo, assumiram novas formas de ser e fazer como pessoas e como docentes, revelando-se, conforme nos diz Tardif (2006, p. 230), como: “um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta.” Nessa perspectiva, a participação no grupo de estudo valorizou um diálogo profundo entre os atores e suas subjetividades.

Processando informações contextuais e encarando “cada experiência presente como uma força em movimento, destinada a influir sobre o que serão as experiências futuras” (DEWEY, 1974, p. 93), essa “força em movimento” a que Dewey se refere constitui-se como a correspondência entre plano-ação-reflexão, compondo a análise que une o pensamento à ação em contextos sistêmicos complexos e não-lineares. O citado ato parece potencializar a compreensão mais precisa de situações reais num processo metacognitivo e meta-prático importantes.

A constituição do grupo de estudo como lugar de trocas e de discussões, para ir ampliando os saberes e, nesse movimento, avançar no modelo desejado de atuação e relação, consolida a aprendizagem entre os professores que coordenam, teorizam, difundem e testam o capital pedagógico inovador, como nos revela Rosa:

Estudamos a teoria por meio da leitura de livros, assistimos vídeos e analisamos documentações. Tivemos momentos para compartilhar dúvidas, opiniões e trocar ideias sobre a jornada das crianças,

trabalhos em pequenos grupos, fomos incentivados a acreditar na potência e capacidade das crianças e no olhar para o espaço como terceiro educador. Com os estudos e encontros, as possibilidades de reflexão foram ampliadas, ao analisar com um olhar crítico, considerando hipóteses e flexibilidade para mudar de opinião. Em cada encontro do Grupo de Estudos “Diálogos com Reggio Emilia”, conseguimos discutir situações que aconteceram em nosso cotidiano, para reflexão coletiva e planejamento de novas estratégias. Pudemos colocar em prática experiências compartilhadas no grupo, as quais enriqueceram as vivências e as experiências na escola.

Permitir que a formação seja um processo interativo e dinâmico possibilita compreender a práxis como âmbito de produção de saberes e, por isso, o grupo avança na compreensão de teorias complexas. Nesse sentido, a compreensão e a aprendizagem conectam-se a outros saberes que estavam na categoria de intuição e passam a se constituir como saber intencional da profissão. Como revela Camélia:

Estudando os conceitos de infância e direitos das crianças, percebi que a Normativa de 2013 da SME pede o que estou aprendendo aqui no grupo. Fazer com que as crianças aprendam vivenciando, experimentando, criando, faz com que elas se desenvolvam integralmente, desde que os profissionais da educação estejam preparados para este novo desafio que é grandioso e maravilhoso, pois teremos a oportunidade de trazer um novo conceito de educação.

No caso deste estudo, os conceitos de escuta, investigação e aprendizagem são ampliados, a partir dos relatos e das problematizações vividas e observadas nos materiais, vídeos e textos analisados e assistidos nos encontros. Íris nos convida a compreender essas questões:

Destaco o conceito de escuta como uma grande aprendizagem, a escuta no sentido de ter disponibilidade e sensibilidade para estar realmente presente e perceber o outro, escutar com todos os sentidos. Pela escuta atenta, aprendi a perceber a curiosidade, os desejos, os interesses, os questionamentos, as emoções, os sentimentos dos meus alunos... Essa escuta que não é apenas com a audição, mas com todos os sentidos e com toda a nossa presença no aqui e agora, se conectando com o outro e com as crianças, tudo é importante: o olhar, o tocar, os diálogos, as trocas, acolher, valorizar as diferenças e diferentes opiniões. Escutar não é fácil, requer também autoanálise constante...

Os professores conectam outras formações e outros saberes, o que caracteriza um diálogo reflexivo com base nas questões suscitadas no grupo. Um ponto muito discutido pelo grupo, tendo em vista um dos conceitos estudados, são as ações e reflexões acerca das pedagogias participativas. Flora, em um de seus depoimentos, revela essa marca reflexiva e de como, a partir dela, conecta outros saberes e situações da sua prática profissional com as crianças:

A experiência participativa nos grupos de estudos foi muito importante para minha formação. Já tinha conhecimento das Pedagogias Participativas, em especial estudos sobre Reggio Emilia (não havia entendimento, muito menos profundidade), entretanto, com pouca propriedade. Os diálogos possibilitaram discussões que até então não tinha tido a oportunidade de refletir. A cultura do capital influencia na formação das crianças, elas não são enxergadas em sua subjetividade e sim nas promessas do que pode vir a ser, qual espaço ocupará nesse mercado, sua ascensão no futuro. As discussões refletiram sobre como sair do modelo frontal e transmissivo, para nos colocarmos na condição de quem escuta e se importa com as necessidades e interesses das crianças. No

grupo de estudos, descobri a criança como um ser holístico, que por muito tempo foram ignoradas pelas pedagogias transmissivas que não correspondem a sua complexidade.

O estudo aprofundou questões acerca da pedagogia da infância, construída e permeada por uma visão democrática de mundo. Estudamos os desdobramentos desta abordagem com intencionalidade praxeológica em sua ação. De acordo com Dewey (1959, p. 29), “a democracia é mais que um estado de governo. É antes de tudo uma forma de viver em comunidade, de experiência comunicativa e compartilhada. É um modo de viver sustentado por uma crença profunda nas possibilidades da natureza humana”. Neste sentido, Flora e Margarida complementam refletindo sobre as estruturas da escola, os ambientes e as metodologias, conectando conceitos do estudo com sua prática.

O ambiente é compreendido como um terceiro educador e a documentação pedagógica como fundamental para o monitoramento, a escuta e o desenvolvimento de uma avaliação voltada para um cotidiano participativo e democrático. [Flora]

Outro aspecto que me marcou durante as reflexões no grupo foi a concepção dos espaços. Dotados de uma estética sensível e de uma organização que tem como essência o bem-estar global, os espaços de aprendizagem são extremamente significativos, pois, enquanto espaços relacionais, possibilitam maiores variedades de atividades. [Margarida]

A reflexão da concepção do espaço e suas relações com o processo democrático vivido na escola possibilitou às professoras questionarem a forma como eles são planejados.

Marcas da participação também suscitaram reflexões sobre estar com as crianças, incluindo afetos, emoção e cognição:

Como professora de Educação Infantil, muitas vezes nos percebemos aprisionados pelos afazeres burocráticos, documentos, preparação de atividades (dominada pela pedagogia transmissiva e acumulativa), relatórios, planos, um tanto de papéis e pormenores. O fato é que o fundamental fica em segundo plano, ou seja, a escuta sobre o que os meninos têm a dizer, o que sentem, o que pensam não são priorizados. “O que mais precisamos é saber como estar com as crianças”. A partir dessa constatação, tenho me policiado a “desacelerar”. Para haver escuta, há a necessidade de definir prioridades, buscar tempo, construir relações mais afetivas e cuidadosas, me colocar de verdade na condição de alguém que deseja escutar as crianças, esta reflexão despertou em mim o desejo de cuidar do humano. [Rosa]

As teorias implícitas, compreendidas como a capacidade do professor de olhar para a sua prática e reconhecer as marcas de suas concepções relacionando-as de forma reflexiva, ou seja, reflexão-na-ação, a reflexão sobre-a-ação e a reflexão sobre-a-reflexão-na-ação, possibilitaram a reflexão e a compreensão de que essa formação, constituída como grupo de estudo, ao viabilizar tempo para a análise individual e coletiva, impulsionou a compreensão da relação do conceito amplamente discutido a partir de Rinaldi (2012, p. 125), a Pedagogia da Escuta:

Escuta como premissa de relação de qualquer relação de aprendizado – aprendizado que é determinado pelo “sujeito aprendiz” e toma forma na mente desse sujeito por meio da ação e da reflexão, que se torna conhecimento e aptidão por intermédio da representação e da troca. Escuta, portanto, como um “contexto de escuta”, em que se aprende a ouvir e a narrar, em que indivíduos sentem legitimidade para representar suas teorias e oferecer as próprias interpretações de uma questão particular.

Uma pedagogia da escuta viabilizada, essencialmente, pelo tempo que se exige para uma formação continuada de professores que considera, dos atores envolvidos, uma análise individual e coletiva de suas práticas pedagógicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência vivida nesta formação produziu resultados relevantes, os depoimentos sobre a participação em um grupo de estudo, de professoras da educação infantil. São dados importantes para pensarmos como o confronto entre teoria e prática mobilizam a reflexão e a construção de pensamento crítico. A oportunidade de questionar “teorias” foi fundamental para produzir novos saberes, saberes construídos no diálogo, no estudo dos contextos sociais, culturais e no aprofundamento teórico a partir dos livros escolhidos. A pesquisa propôs-se a tornar visível o invisível, ou seja, permitiu desvelar como as teorias foram sendo questionadas, interpretadas e problematizadas nos contextos de atuação profissional e de como esse movimento produziu novas formas de pensar e atuar com as crianças.

Pode-se afirmar que o objetivo geral foi atingido, uma vez que este foi o de investigar as marcas e as contribuições da modalidade de formação continuada Grupo de Estudo e de como isso possibilitou o pensar, o refletir e o transformar de cada participante em diferentes contextos e percursos. Os depoimentos das participantes fortaleceram o social e político da formadora. O objeto dessa pesquisa nasceu como alternativa e possibilidade de estudar e dialogar sobre a filosofia reggiana. No decorrer dos encontros e também dos estudos realizados, provocou-se um questionar dos métodos, das escolhas, dos valores, de como podemos criar um diálogo ético e plural com formações em serviço que promovam o desenvolvimento profissional dos professores por meio de estudos, reforçando os princípios de Paulo Freire de que devemos nos pôr em guarda contra a despolitização do pensamento educativo e da

reflexão pedagógica – uma travessia longa e necessária que, me arrisco a dizer, deverá ser feita a muitas mãos, com um punhado de dúvidas e poucas certezas na mala.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 1 mar. 2019.

BRASIL. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb005_09.pdf. Acesso em: 1 mar. 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 02 jun. 2019.

DEWEY, J. **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. 3ª ed. São Paulo: Nacional, 1959.

DEWEY, J. **Experiência e natureza**: textos selecionados. São Paulo: Abril Editora, 1974. (Coleção os Pensadores, vol. XV).

FREIRE, M. *et al.* **Grupo – indivíduo, saber e parceria**: malhas do conhecimento. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**. 3 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. 9 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, [1972] 2005.

KATZ, L. O que podemos aprender com Reggio Emilia? *In*: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

LEWIN, K. **A Dynamic Theory of Personality**. New York: McGraw-Hill Inc., 1935.

LEWIN, K. Group Decision and Social Change. *In*: NEWCOMB, T. M.; HARTLEY, E. L. **Readings in Social Psychology**. New York: Henry Holt, 1947.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCELO GARCIA, C. A formação de professores: Centro de atenção e pedra-de-toque. *In*: NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de Professores: Para uma mudança educativa**. Portugal: Porto, 1999.

MARCELO GARCIA, C. (org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1998.

MARCELO GARCIA, C. (org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 51-76.

PASSEGGI, M. C. A formação do formador na abordagem autobiográfica: a experiência dos memoriais de formação. *In*: SOUZA, E. C. de; ABRAHÃO, M. H. M. B. (org.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender**. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal da Educação. **Cadernos de Formação: grupos de formação, uma (re)visão da educação do educador**. São Paulo, 1990.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2006.



TEMAS DA ESCOLA E
DA COMUNIDADE ESCOLAR



A CONSTRUÇÃO DE UM PROJETO POLÍTICO- PEDAGÓGICO PARTICIPATIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NÃO FORMAL: ASPECTOS DA PESQUISA DIALÓGICA

Luciana Szymanski
Aline Eleuterio Matos
Angela Maris Murillo Araújo
Natasha Duek
Rita Isabel Alves Oliveira

INTRODUÇÃO

Neste capítulo apresentaremos o processo de construção e implementação de um Projeto Político-Pedagógico Participativo que se deu a partir de uma parceria entre o Grupo de Pesquisa “Práticas Educativas e Atenção Psicoeducacional na Escola, Família e Comunidade”, do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – ECOFAM e a Associação “Amigos de Pianoro”, a partir de três equipamentos (dois Centros de Educação Infantil – CEIs e um Centro da Criança e do Adolescente – CCA) no território da Brasilândia (SP).

A pesquisa que aqui será relatada, e que é também um processo de intervenção, contou com a participação, no campo acadêmico, de quatro mestrandas que tiveram seus trabalhos atrelados às demandas institucionais que, uma vez sistematizadas, geraram as respectivas perguntas de pesquisa, conforme será explicitado adiante. No campo comunitário participaram deste processo gestoras/es, educadoras/

es, técnicas dos equipamentos, crianças, adolescentes e famílias. O processo foi gestado no período de dois anos e as pesquisas mencionadas aconteceram simultaneamente, constituindo o que chamamos de uma relação colaborativa e participativa entre universidade e comunidade, que investe de sentido o referido grupo de pesquisa. O pedido inicial dos CEIs e CCA à universidade foi o da abertura de um espaço que permitisse a continuidade das discussões sobre o Projeto Político-Pedagógico dos equipamentos que engendrasse, assim, sua reformulação, batizada por todas/os como Projeto Político-Pedagógico Participativo (PPP-P). Diante do pedido/proposta, ocorreram encontros iniciais entre as/os protagonistas dos três equipamentos e as pesquisadoras, nos quais foi construído um cronograma e temas que seriam aprofundados para o novo PPP-P.

As autoras deste capítulo acolheram as especificidades das demandas e construíram pesquisas e ações com o intuito de qualificar e enriquecer o debate: Matos (2020) trabalhou com a participação de crianças e adolescentes na construção do Projeto Político-Pedagógico do CCA, compreendendo suas demandas e propostas e fazendo a interlocução da voz das crianças com a voz dos adultos da comunidade: Araújo (2020) discutiu as questões étnico-raciais que se apresentam no contexto da educação e seus desdobramentos no cotidiano institucional e no PPP-P; Oliveira (2020) debateu sobre possibilidades da educação inclusiva nos equipamentos e suas reverberações no PPP-P; Duek (2020), por fim, responsabilizou-se pela costura dos diversos temas discutidos, cuidando da tessitura do documento propriamente dito, feito a muitas mãos. Além dos processos formativos e reflexivos que foram acompanhados pelas mestrandas, no ano de 2019 as/os participantes realizaram, mensalmente, os chamados Encontros Reflexivos (SZYMANSKI, H.; SZYMANSKI, L., 2014), na universidade e no território para articular, em conjunto, os temas de interesse e a estrutura que comporia o novo PPP-P.

No início do ano de 2020, tivemos que suspender nossos encontros devido à pandemia do Coronavírus e, novamente,

atendendo a uma demanda do território pela finalização do documento, demos início a encontros pelas plataformas online. Estes encontros quinzenais reuniram pesquisadoras da PUC, educadoras e gestoras dos equipamentos com o objetivo de elaborar e revisar coletivamente o documento, além de, conseqüentemente, discutir a respeito dos desafios e dificuldades que o momento apresenta. A modalidade de encontros a distância, no nosso caso, tornou-os mais frequente e viável, já que nos desvencilhamos de barreiras geográficas que impõem, numa cidade como São Paulo, inúmeras dificuldades. O fechamento foi, portanto, feito *on-line*. A discussão sobre cada tema trabalhado pelos grupos, conforme colocado anteriormente – representatividade dos adolescentes, educação inclusiva e discussão sobre questões étnico-raciais – será a seguir apresentada de maneira mais aprofundada. Cabe dizer que em um PPP-P cabem inúmeras discussões, mas elencamos aquelas que fizeram parte do processo e que foram trazidas como demandas, focando especialmente o “quarto P” que garante que os atores institucionais se vejam representados no processo e no documento propriamente dito. Entendemos, em última instância, que um projeto com esse nível de participação equivale à construção de uma narrativa coletiva. Pretendemos, assim, apresentar a sinopse dessa narrativa gestada, tecida e costurada a muitas mãos, mãos de mulheres, em sua maioria.

REPRESENTATIVIDADE DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES NA CONSTRUÇÃO DE UM PPP-P

Crianças e adolescentes participaram dos encontros, foram à universidade, nos receberam no território, sentaram e discutiram seus olhares; é, inclusive, um privilégio contar com o ponto de vista de crianças e adolescentes em um processo de construção documental, que é também uma oportunidade reflexiva para a universidade.

Construímos, assim, uma estratégia de levantamento de impressões sobre os equipamentos, seus aspectos positivos, negativos, etc. quando fomos interpelados pelo desejo das crianças e adolescentes entrevistarem seus pares para ativamente participarem de todas as etapas. Assim, as/os apoiamos na construção e realização de Entrevistas Reflexivas (SZYMANSKI, H.; ALMEIDA, L.; PRANDINI, R., 2010) com as/os demais educandas/os, que se iniciaram com a seguinte pergunta disparadora: “O que você quer para o CCA?”. Surgiram, de um modo geral, as seguintes preocupações: melhorias no espaço e estrutura do CCA, atividades extraclasse e melhorias na convivência. O passo seguinte foi levantar sugestões para se lidar com tais dificuldades institucionais. Quanto às questões relacionais, as crianças e adolescentes sugeriram dois encaminhamentos possíveis: propostas dialógicas ou punições, formando assim, dois pontos polarizados, que na pesquisa, transformamos em duas Constelações (SZYMANSKI, H.; SZYMANSKI, L.; FACHIM, 2019). Entendemos por Constelações um conjunto específico e possível de trechos detectados no texto, no seu fluxo do todo para as partes e das partes para o todo, de modo que possa ser organizado em grandes temas. Os temas mudam dependendo da perspectiva, numa postura que questiona qualquer possibilidade de interpretação objetiva de texto ou narrativa. Para aprofundar o conceito, Szymanski, H. (2004) lança mão das narrativas dos povos originários do Brasil, que nos emprestam uma interpretação própria do céu, se orientando “a partir de constelações chamadas ‘Tamanduá’ ou ‘Pote de Mel’” (p. 3). As que construímos neste trabalho foram denominadas da seguinte forma: *Diálogos: roda de conversa para hoje!* e *Punição: tem que expulsar!* A temática da “punição” foi discutida sistematicamente: por que punir? Punir ou conversar? Nossos encontros tiveram como objetivo trazer o diálogo como alternativa não-punitivista e reparadora de danos, que é de fato uma atitude presente na instituição. Ou seja, por meio dele, temos a possibilidade de agir e transformar as situações problemáticas, mesmo que com muito, ou com aparentemente mais esforço. Dis-

cutimos, de modo mais amplo, a ideia de diálogo em Paulo Freire, entendendo que o diálogo é como “encontro dos homens para a ‘pronúncia’ do mundo, é uma condição fundamental para sua real humanização” (FREIRE, 2002, p. 77). Desse modo, dispor de momentos de rodas de conversa humaniza, por meio do diálogo, quem dela participa.

Já a segunda Constelação *Punição: tem que expulsar!* traz a punição como forma de resolver possíveis questões e/ou minimizar situações desagradáveis que possam ocorrer dentro do equipamento de educação. Há uma ideia de que punir agiliza a mudança de comportamento. O único grupo de todo o conjunto de participantes que trouxe a questão da punição como solução foi o das crianças/adolescentes, o que nos leva a pensar que essa forma de lidar com conflitos está naturalizada e, em uma direção contrária, é função dos encontros reflexivos desnaturalizar, no sentido de descongelar noções postas *a priori*.

A construção do PPP-P permitiu uma discussão sobre novas formas de representatividade das crianças e adolescentes que compõem os equipamentos de educação envolvidos. Um espaço dialógico que possibilitou a efetiva participação e representação foi instituído, bem como a participação orgânica das crianças e adolescentes. O processo foi apontado pelas/os próprias/os educandas/os também como um gatilho que favorece a discussão sistemática, inserida no cotidiano institucional. Vimos, portanto, crianças e adolescentes se apropriando da instituição da qual fazem parte, bem como participando de atividades na universidade, sendo apresentadas a um ambiente de pesquisa da qual elas/eles, afinal, fazem parte.

O CORPO NEGRO E A EDUCAÇÃO: DISCUSSÕES NECESSÁRIAS

O segundo tópico, que também parte das demandas institucionais, foi o do corpo negro. A questão étnico-racial neste contexto de construção do PPP-P partiu de uma revisão de como concebemos

o corpo, já que essa discussão é complexa, atravessada por muitos olhares. Nesse sentido, discutimos a ideia de um corpo que sente, pensa, age como ser no mundo e em relação com o outro. Assim, trabalhamos a questão de ser um corpo *versus* ter um corpo, trazendo à tona a naturalização de um olhar dicotômico, fragmentado e alheio às dimensões (perceptivas, temporais, espaciais, culturais) hegemônicas na academia e fora dela (MERLEAU-PONTY, 2018).

Discutir infâncias, adolescências e relações, de forma mais ampla, em equipamentos educacionais, significa necessariamente discutir o corpo e, nesses equipamentos especificamente, o corpo negro, já que falamos aqui de um território cuja maioria da população é negra. Outra razão para que a discussão viesse à tona foi o fato desse tópico aparecer pouco ou quase não aparecer na narrativa das famílias. Pontuamos essa ausência e refletimos de que forma este ocultamento reverberava em nós, pesquisadoras, educadoras e gestoras.

A corporeidade negra carrega, na ideia de raça, consequências coloniais e pós-coloniais presentes na sociedade, atualizadas, reafirmadas pelas diferentes desigualdades (de classe, racial e de gênero) e produtoras de uma trama histórica carregada por preconceitos, discriminações: um projeto estrutural que mantém o racismo como combustível para o funcionamento do capitalismo (ALMEIDA, 2018). Percebemos isso diariamente nos transportes coletivos aglomerados com corpos negros rumo ao trabalho centralizador e explorador; no trabalho doméstico exercido em sua maioria pelas mulheres negras; nas condições de moradia, saneamento básico e pobreza nas diversas periferias; nas poucas corporeidades negras que ocupam as universidades; no fracasso escolar das escolas públicas onde predominam as meninas e meninos negros; no aparato policesco com os corpos dos jovens negros; na pequena representatividade negra nas mídias, tal como nos cargos políticos, na medicina, no direito etc.; na ausência de atendimento digno às mulheres negras que muitas vezes não recebem anestesia no parto, assim como no controle dos corpos dessas mesmas mulheres. Em outras palavras, a

corporeidade negra é constituída, projetada e assimilada de forma subalterna na nossa sociedade. E é deste arranjo de ideias que o fenômeno da corporeidade negra apareceu como possibilidade de inserção na reconstrução do PPP-P. A questão desencadeadora dos encontros reflexivos cuja intenção era a discussão do corpo negro foi: “O que vocês gostariam de saber sobre o corpo negro?”. A partir desta pergunta muitas reflexões foram levantadas e outras perguntas foram instigadas por meio da apreciação de um poema, da análise de um mapa das populações negras de São Paulo e um curto vídeo sobre o racismo estrutural também apresentado neste mesmo encontro.

Todas as falas do grupo de docentes e gestoras foram gravadas, transcritas e transformadas em texto. Decorrente desse processo, organizamos os enunciados em Unidades de Sentido os quais, a partir de semelhanças entre os assuntos, formaram as três Constelações (SZYMANSKI, H; SZYMANSKI, L.; FACHIM, 2019) da pesquisa: *Preto, pardo ou moreninho: quem é o negro no Brasil; As raízes do racismo e A práxis educativa*.

A Constelação *Preto, pardo ou moreninho: quem é o negro no Brasil?* desvelou a necessidade de discutirmos sobre o colorismo, o imaginário de autoaceitação da pessoa negra, a invisibilidade e a representatividade (positiva e negativa). Entendemos que a ausência das questões étnico-raciais nas discussões do PPP-P possivelmente estivesse relacionada ao não entendimento de quem é o negro no Brasil, principalmente pela ideia centrada nas características fenotípicas herdadas pelas teorias racistas e pelo projeto de embranquecimento vinculado ao mito da democracia racial no nosso país.

Os atravessamentos durante a discussão sobre reproduções raciais, juntamente com a ideia de suposto “racismo reverso”, nos conduziu ao aprofundamento sobre o racismo estrutural, tratados na Constelação: *As raízes do racismo*. Deste ponto de partida fez-se necessário desvelar as estruturas históricas que permeiam a lógica

e manutenção desse sistema opressor e de interesses, sustentados de forma objetiva e subjetiva, sendo eles a Política, o Direito, o Estado, a Economia e a Ideologia (ALMEIDA, 2018).

Falar sobre o corpo negro também revelou amplos caminhos para o debate das questões étnico-raciais no ambiente educativo, a começar pelas políticas públicas para formação permanente das educadoras, constituindo assim a Constelação *A práxis educativa*. Ao pensar sobre as corporeidades negras, se fez presente a preocupação com a formação da identidade, por meio de uma intencionalidade educativa que leve em conta a importância da representatividade nos espaços, materiais e atividades pedagógicas. Nesse sentido, alguns encaminhamentos foram apontados para que a temática estivesse viva e presente no dia a dia dos equipamentos, como: aquisição e/ou confecção de materiais didáticos (literatura infantil, a compra de bonecas negras, vídeos); atividades que apresentem, valorizem, celebrem e perpetuem a cultura afro-brasileira; o conhecimento dos espaços de resistência negra no território, como os coletivos organizados, as casas de cultura, os terreiros, os *griôs*, os sacerdotes de religiões de matriz africana etc.

A desconstrução racista dos imaginários deve ser constante e perpassa tanto as crianças quanto as educadoras, num exercício de ação-reflexão-ação para formação de corpos conscientes por meio do diálogo, da reflexão crítica sobre a prática, do agir coletivo, da relação com o outro e da formação política. E isso demanda um compromisso ético-político na organização de um planejamento antirracista e de espaços formativos para pesquisas e estudos de documentos e materiais oficiais (municipais e federais), tais como as Diretrizes Curriculares (BRASIL, 2005), as Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, artigos, livros, vídeos entre outros, para assim assegurar as propostas pedagógicas e a garantia do acesso aos conhecimentos da cultura negra (MUNANGA, 2019; GOMES, 2003).

A formação de educandas/os conscientes para o movimento de desvelamento das estruturas raciais e tudo que envolve a eficácia

das artimanhas para manutenção das desigualdades que vivemos na sociedade brasileira é também responsabilidade das instituições educativas. A discussão foi aprofundada nos vários encontros e o tema, até então ausente, incorporado ao PPP-P na tentativa de investir em mudanças no dia a dia dos equipamentos e promover a constante reflexão a respeito do tema.

DIÁLOGOS SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA

O terceiro tópico, também longamente discutido e ausente no documento anterior, foi o lugar da Educação Inclusiva. Discutir esse tema pressupõe uma mudança de postura dos integrantes das instituições educativas e tem, como objetivo, a garantia do direito de todos à educação. Trata-se de ações que fomentem o acesso, participação e permanência de diferentes grupos sociais na instituição, garantindo a diversidade dos(as) estudantes (FERRI; HOSTINS, 2008).

Dialogamos, no decorrer da construção do PPP-P, sobre a inclusão escolar das pessoas com deficiência. A Lei nº 13.146/2015 define que a pessoa com deficiência é:

(...) aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015, art. 2).

Assim, pessoas com deficiência são o público-alvo da Educação Especial, e é importante ressaltar que na história da Educação Especial muitos modelos já foram incorporados e superados na tentativa de aproximação desses(as) educando(as). Dentre eles, os modos segregados de atendimento que estavam relacionados com escolas especiais e classes especiais. Porém, na configuração atual,

a Educação Especial está atrelada à Educação Inclusiva, questionando seus rumos e preocupando-se com os fatores do meio social, ampliando a possibilidade de uma vivência compartilhada entre todos os cidadãos brasileiros. Desde 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva reafirma esses propósitos inclusivos (BRASIL, 2008):

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e em outros, como os transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento desses estudantes (p. 11).

Dialogando com as/os participantes desta pesquisa, partimos da constatação que não havia nenhum educando com deficiência matriculado nas instituições de ensino naquele momento. Sendo assim, a inserção do tema deu-se através de discussões sobre as experiências de trabalhos anteriores das educadoras.

Entendendo a importância do tema e de sua inserção no PPP-P, realizamos um Encontro Reflexivo (*Ibid.*, 2014) especificamente sobre o tema da Educação Inclusiva. O grupo participante deste encontro contou com cerca de vinte e cinco pessoas e foi composto pelas educadoras e equipe gestora das instituições. Utilizamos as seguintes questões para fins de aproximação com o tema: “Quantos casos de inclusão ocorrem nos equipamentos?”; “Como se fala sobre isso e como ocorrem as situações cotidianas que envolvem o tema?”; “Os(as) educandos(as)/educadores(as) vivenciam alguma situação externa que envolve a inclusão?”. Após isso, colocamos para o grupo a questão desencadeadora: “O que vocês gostariam de saber sobre Inclusão dos(as) educandos(as) que são público-alvo da Educação Especial?”.

O Encontro Reflexivo (*Ibid.*, 2014) foi gravado e transcrito; o texto que se originou foi submetido a sucessivas leituras e posteriormente organizado em unidades de sentido, que foram agrupadas em duas Constelações (*Ibid.*, 2019). A primeira Constelação, que denominamos de *Desamparo: “Realmente não existe inclusão, infelizmente”*, descortinou a sensação de desamparo despertada nas educadoras ao se depararem com a presença de estudantes com deficiência. Elas reconheceram a falta de repertório para lidar com a inclusão dos educandos e identificaram que não tiveram uma formação inicial e permanente adequadas para tal. Nesse sentido, sempre atuaram a partir de suas percepções e intuições, realizando escolhas pedagógicas que interferiam no direito dos(as) educandos(as) ao ensino, por exemplo, diminuindo pela metade a sua carga horária de aula.

A segunda Constelação foi nomeada de *Invisibilidade: “Alunos(as) de inclusão?”*, a partir da constatação da ausência de estudantes com deficiência nos equipamentos educativos. A reflexão sobre a ausência desses educandos foi abrangente e pudemos pensar a respeito das possíveis causas dela, como: a não obrigatoriedade da matrícula das crianças na Educação Infantil e também a suposição de que as famílias seriam as únicas responsáveis pelos cuidados com seus(suas) filhos(as) com deficiência.

Assim, a partir das diversas experiências compartilhadas pelas educadoras, percebemos que alguns encaminhamentos propostos, na verdade, eram encaminhamentos geradores de uma exclusão permanente, ou seja, ao se planejar situações que visam incluir as/os educandas/os, acabam por produzir outros distanciamentos. Por fim, foi possível perceber também a existência de um grande interesse das educadoras e da gestão de compreender questões relativas a dificuldades de ensino/aprendizagem para além da questão da deficiência propriamente dita. Esta demanda nos possibilitou pensar a respeito dos diagnósticos que são produzidos a partir da “queixa escolar”; a interferência do “diagnóstico” na prática docente e a invisibilização que os(as) educandos(as) com

deficiência sofrem, que passam a ser reduzidos(as) às condições impostas pelo laudo e que, muitas vezes, até têm seus nomes suprimidos por expressões já naturalizadas como, por exemplo, “alunos de inclusão”.

Para conseguirmos alinhar o modo como a temática seria incluída no documento final do PPP-P, recorremos a toda nossa reflexão, bem como ao que está disposto na Lei nº 13.146/2015, que fixa que:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015, art. 27).

Tendo em vista essa concepção, as educadoras e gestoras concordaram com o fato de que a prática educativa pensada pelas instituições deve tentar eliminar as barreiras que surgem na relação da/o estudante com deficiência e a escola/espços educacionais. Assim, possíveis desdobramentos e encaminhamentos a respeito da Educação Inclusiva foram inseridos no documento e, sendo o PPP-P um documento que tem por natureza estar em constante revisão, entendemos que a discussão continuará sendo refletida e atualizada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes.

FREIRE, 2016, p. 135.

A experiência de construir um Projeto Político-Pedagógico de cunho Participativo trouxe importantes reverberações para o grupo de pesquisa e comunidade. Embora essa parceria seja antiga e já tenha fixado uma relação de confiança entre universidade e comunidade e entre as instituições participantes que, na sua totalidade, atendem 454 crianças/adolescentes, podemos dizer que esse projeto recuperou e potencializou uma organicidade na pesquisa participativa e dialógica que ocupa lugar central no nosso debate acadêmico. Tal organicidade se funda em alguns aspectos, a saber: demandas institucionais que se transformam em problemas de pesquisa; pesquisadoras interessadas em discutir temas que não são *a priori* demandas institucionais, mas que se tornam, por sua importância e até por sua ausência (como por exemplo a discussão sobre processos inclusivos e questões étnico-raciais); protagonismo e participação genuína de crianças e adolescentes no processo de construção de um documento que traduz um modo de pensar de atoras/es daquela instituição; construção de uma narrativa que passa a vigorar institucionalmente, refletindo múltiplas vozes, engendrada por uma preocupação de criar e cuidar de espaços reflexivos. Por fim, o processo de construção do PPP-P nos coloca diante de uma complexa dinâmica de participação.

Em tempos em que, no campo educacional, processos valem menos que resultados; reflexões, dúvidas e questionamentos valem menos que respostas prontas, fixas e fechadas, é louvável que três equipamentos de educação, dois CEIs e um CCA, produzam um espaço de reflexão com duração de dois anos, para a (re) formulação do seu projeto político-pedagógico. Tornam-se, com este movimento, donos de cada linha do documento... tornam-se o próprio documento. Se um dos pontos de nossa discussão foi sobre o corpo e corporeidade – em que se discutiu a diferença entre ter ou ser um corpo; se outro ponto foi a discussão entre fazer inclusão ou ser inclusivo, aqui falamos de três equipamentos de educação formal e não formal que não têm um projeto político-pedagógico, mas sim, que são um projeto político-pedagógico.

É nesse ponto – apostando no diálogo e no quarto “P” do PPP-P – que transcendemos a educação bancária e percorremos, ou ao menos nos esforçamos o bastante para percorrer, uma educação libertadora, no sentido de libertar as falas e amalgamar a produção acadêmica com as narrativas da vida, numa teia se sentidos, ou num mosaico de espelhos, que se mostra como fragmentos de cada um/a de nós e, ao mesmo tempo, onde cada um/a de nós pode se ver refletido/a.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

ARAUJO, A. **O corpo negro e educação: discutindo questões étnico-raciais em um projeto-político pedagógico participativo.** p. 119. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília: UNESCO/ MEC, 2005.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 12 fev. 2019.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.** 2008a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em: 19 fev. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Dispõe sobre a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF: Presidência da República, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 28 ago. 2020.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC/SEESP, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: 28 ago. 2020.

DUEK, N. **Construindo um Projeto-Político Pedagógico Participativo: Um olhar fenomenológico existencial**. 56 p. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, no prelo.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 1952/2008.

FERRI, C.; HOSTINS, R. C. Práticas de Seleção e Organização do Conhecimento nas Escolas Regulares e Especiais. **Educação e Realidade**, v. 33, n. 2, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Ed. Especial. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. 19. ed. São Paulo: Olho D'Água, [1993] 2008.

GOMES, N. L. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, maio/ago. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a05.pdf>. Acesso em: 21 maio de 2020.

MATOS, A. **A participação de Crianças e Adolescentes na Construção de um Projeto-Político Pedagógico Participativo: um olhar fenomenológico**. 78 p. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. Tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 2018.

MUNANGA, K. **Usos e sentidos**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

OLIVEIRA, R. **Educação Inclusiva no Projeto Político-Pedagógico Participativo: Diálogos**. 111 p. Dissertação. (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

SZYMANSKI, H.; ALMEIDA, L.; PRANDINI, R. **A Entrevista na Pesquisa em Educação: A prática reflexiva**. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2010.

SZYMANSKI, H.; SZYMANSKI, L. O encontro reflexivo como prática psicoeducativa: uma perspectiva fenomenológica. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v. 19, n. 1, jan./jul. 2014. Disponível em: <https://>

revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/1594/1120.
Acesso em: 28 ago. 2020.

SZYMANSKI, L.; FACHIM, F. Contribuições do pensamento fenomenológico existencial e hermenêutico no processo de construção e análise da pesquisa qualitativa, interventiva e dialógica. *In*: CABRAL, E. C.; SZYMANSKI, L.; MOREIRA, B. I. M.; SCHMIDT, S. L. M. (org.). **Práticas em pesquisa e pesquisa como prática: experimentações em psicologia**. Curitiba: CRV, 2019.

POMPÉIA, J. A.; SAPIENZA, B. T. **Na presença do sentido**. São Paulo: Educ, 2013.

TDAH: PEGUEI NA ESCOLA

Vanusa dos Reis Coêlho
Clarilza Prado de Sousa

INTRODUÇÃO

O mau desempenho escolar carrega uma história permeada de preconceitos e estereótipos que, apropriados pelo âmbito escolar, excluem e responsabilizam o aluno pelo fracasso acadêmico.

Em estudo realizado por Patto (1996), em que buscou analisar o fracasso escolar e possíveis explicações para o mau desempenho do aluno, a autora identificou um movimento de articulação entre conceitos da medicina (relacionados à saúde e à doença) com a Psicologia explicando o “não aprender,” por meio de uma visão higienista organicista, baseada em distúrbios e transtornos de aprendizagem.

Vale a pena ressaltar que essa visão higienista tem no Brasil raízes históricas com a implantação do Movimento Higiene Mental, da Liga Brasileira de Higiene Mental, fundada no Rio de Janeiro, em 1923, pelo psiquiatra Gustavo Riedel, que sugeria, entre outras coisas, a higienização da sociedade mediante a instauração de hábitos higiênicos saudáveis, por meio da educação escolar. Nesse período, vivia-se no Brasil o processo de industrialização acompanhado da urbanização das cidades, que passaram a exigir novas formas de organização social e atenção aos problemas de saneamento, de higiene coletiva e individual.

A escola foi considerada então espaço estratégico para a divulgação da prática da higiene mental e a criança passou a ser o alvo dessa prática, articulando assim à Educação, propostas da medicina com a pretensão de se constituir uma unidade pedagógica, chancelada pela prática da higiene mental. Tal articulação de conceitos da medicina em proposições pedagógicas, visando sua aplicação no ambiente escolar, toma para a área médica a solução de situações pedagógicas difíceis de serem explicadas pela Educação.

Assim, ao incluir no escopo da medicina a escola e os problemas educacionais da criança, (PATTO, 1996), deixa-se de analisar os processos que constituem o cotidiano escolar, o complexo universo de questões institucionais, políticas, culturais, psicossociais, estruturais e de funcionamento presentes na vida diária escolar que podem conduzir ao fracasso escolar e promover a exclusão, principalmente de crianças das camadas mais pobres da sociedade.

Reforça-se nesse sentido o papel excludente da escola, que reproduzindo os processos exclusivos da própria sociedade, vai alimentar modelos de aprendizagens que desconsideram a singularidade, os contextos psicossociais diversos dos alunos que, portanto, se distanciam da possibilidade da democratização do saber – princípio fundamental da educação.

Nesse contexto, parece que as dificuldades de aprendizagem isentaram de questionamento a escola, o método, as condições de aprendizagem, as ofertas de ensino passaram a atribuir à criança a responsabilidade por suas dificuldades e encontrando justificativas até em áreas do cérebro. Frente a essa perspectiva só haveria uma solução: a medicação e ou o acompanhamento terapêutico.

Assim, dificuldades de aprendizagem se transformaram em diagnósticos psicologizantes e patologizantes dos problemas educacionais, como bem assinalam Zonta e Meira (2007):

dificuldades de aprendizagem e de ajustamento dos alunos à escola são explicados como consequência

de determinantes de ordem individual, tais como: dificuldades orgânicas; características individuais de personalidade; capacidade intelectual ou habilidades perceptivo-motoras; problemas afetivos e vivenciais; comportamentos inadequados; carências psicológicas e culturais; dificuldades de linguagem; desnutrição; despreparo para enfrentar as tarefas da escola; falta de apoio da família; desagregação familiar (ZONTA; MEIRA, 2007, p. 207).

Um exemplo claro dessa perspectiva de patologização que leva à produção da exclusão que alimenta o crescimento de pontos de vista medicalizantes, (MOYSÉS; COLLARES, 2013) são as disfunções neurológicas como o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).

Conforme o Manual de Estatística e Diagnóstico da Associação Americana de Psiquiatria, DSM-5 (2014), o TDAH é um transtorno psiquiátrico, caracterizado por desatenção, distração, hiperatividade e impulsividade. Essas características, que receberam a denominação de transtorno, nas últimas décadas vêm ganhando uma crescente popularização, com uma grande ampliação de diagnósticos e um vertiginoso aumento de vendas de medicamentos à base de metilfenidato, por exemplo, Ritalina® e Concerta®.

O metilfenidato é a substância mais utilizada no tratamento medicamentoso do TDAH. Conforme a ONU (2011), sua produção alcançou, em 2010, 43 toneladas, uma quantidade vinte vezes maior do que aquela fabricada em 1990, sendo responsável por 56% do volume total de estimulantes produzidos no mundo e alcançando o posto de psicoestimulante mais consumido no mundo. Somente no Brasil, de acordo com o Conselho Regional de Farmácia (2014), um estudo feito em 2014 pelo Instituto de Medicina Social da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) verificou que, em uma década, a importação e a produção de metilfenidato ascenderam em 373% e seu consumo saltou para 775%.

Deve-se ressaltar que, conforme a Agência Nacional de Vigilância Sanitária (2012), essa substância pode viciar, além de elevar o risco de crises psicóticas e suicídios. Acresce-se a isso a observação de Frances (2009), que indica que o metilfenidato afeta o sistema cardiovascular, podendo causar taquicardia, hipertensão e até mesmo parada cardíaca. Ademais, quando tomado por mais de três anos, o paciente corre o risco de desenvolver transtorno bipolar.

Outro ponto relevante a ser considerado no contexto deste acréscimo de diagnósticos de TDAH é que, apesar de ser reconhecido oficialmente pela OMS, não há estudos recentes identificando a etiologia do TDAH, que não possui marcador biológico e nenhum tipo de exame laboratorial que assegure seu diagnóstico.

Diante dessa questão, o Instituto Nacional de Saúde Mental Americano (*National Institutes of Mental Health – NIMH*) divulgou um documento, denominado *Consensus Development Statement on Diagnosis and Treatment of Attention Deficit Hyperactivity*, em que alerta a população de que as hipóteses sobre as origens do TDAH conservam-se especulativas, não havendo, até o momento, nada que comprove a suposição de uma causa orgânica ou cerebral (NIMH, 1998). Com relação ao processo diagnóstico, o documento explicita que não existem testes exclusivamente desenvolvidos para o diagnóstico e que ainda não é possível afirmar limites assertivos e objetivos entre o TDAH e outras desordens do comportamento e a conduta normal.

No que diz respeito ao diagnóstico em adultos, o NIMH afirma a carência de critérios legítimos e válidos e, outra vez, de um teste diagnóstico específico. A instituição censura a extensa quantidade de *symptom-screener*s (escalas de avaliação) e *self-assessment screener*s (escalas de autoavaliação) utilizadas nos indivíduos com a suspeita de transtorno (NIMH, 1998), ou seja, o diagnóstico é ainda permeado por pontos de interrogação devido às controvérsias em suas prevalências (ROSE, 2006; SINGH, 2006).

O debate e a polarização em torno do tema é grande, uma vez que há aqueles que defendem a existência de uma doença conhecida como TDAH que, de acordo com Riesgo e Rhode (2004), teria origem multifatorial, com elementos genéticos e ambientais que resultariam nos sintomas de desatenção, hiperatividade e impulsividade, e outros que acreditam em sua existência, ponderando o TDAH como uma questão basicamente social, sem legitimidade clínica.

Em entrevista à revista alemã, *Der Spiegel*, o psiquiatra americano Leon Eisenberg, renomado pesquisador sobre a temática, declarou que o TDAH seria um exemplo de “doença fictícia”, como salienta o Conselho Federal de Farmácia (2014). A entrevista publicada teve grande repercussão, e direcionou os holofotes da mídia nacional e internacional para o transtorno de déficit de atenção, principalmente porque Leon Eisenberg ficou conhecido como “pai científico” do TDAH por haver relatado que havia obtido eficácia do metilfenidato no tratamento dos distúrbios de aprendizagem. Dupanloup (2004), lembra que foi após os estudos de Leon Eisenberg que passaram-se a aceitar psicoestimulantes como forma de trazer um efeito calmante a crianças agitadas.

No entanto, após a divulgação da entrevista de Leon Eisenberg, no dia 11 de julho de 2012, foi lançada a campanha “*Não à Medicalização da Vida*”, organizada pelo Conselho Federal de Psicologia para debater a medicalização da educação nas escolas, dada a incidência excessiva de crianças, adolescentes e jovens medicalizados.

Em contrapartida, no dia 13 de julho de 2012, a Associação Brasileira do Déficit de Atenção (ABDA) e a Associação Brasileira de Psiquiatria (ABP) publicaram uma carta de esclarecimento à sociedade sobre o TDAH, seu diagnóstico e tratamento. A carta esclarece, entre outras coisas, que o transtorno é reconhecido pela Organização Mundial da Saúde e que associações médicas ao redor do mundo confirmam a validade do TDAH, tentando novamente atribuir à medicina as dificuldades de um processo educacional.

Essa polarização é a marca registrada da falta de consenso que permeia esse transtorno em diversos âmbitos e um dos exemplos que inibem a uniformidade acerca do TDAH é a falta de uma regra classificatória única para o transtorno, tendo em vista que na psiquiatria mundial não existe um único manual de classificação para doenças mentais.

O manual de classificação de distúrbios mentais mais usado e utilizado no Brasil e nos Estados Unidos é o *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM), desenvolvido pela Associação Americana de Psiquiatria (APA). Esse manual faz a categorização de grupos diagnósticos, listando sintomas, orientações e diretrizes para o diagnóstico e tratamento.

Na França, o DSM também é adotado, mas, quando se trata de crianças e adolescentes, não há um consenso entre os psiquiatras infantis franceses no que diz respeito ao tratamento, pois, de acordo, com o sociólogo Vallee (2011), a Federação Francesa de Psiquiatria desenvolveu um sistema de classificação alternativa, em oposição ao DSM denominado *Classification Française des Troubles Mentaux de L'Enfant et de L'Adolescent* (CFTMEA), cuja primeira edição ocorreu em 1983. O foco do CFTMEA está em identificar e tratar as causas psicossociais subjacentes aos sintomas das crianças, e não em encontrar soluções farmacológicas para mascará-los. Essa nova classificação no entanto, não resolveu a polarização ainda presente, há aqueles que ainda buscam direcionamento junto ao DSM, mas há um outro grupo que utiliza o CFTMEA.

Nos Estados Unidos, o Instituto Nacional de Saúde Mental Americano (*National Institutes of Mental Health – NIMH*) vem apoiando pesquisa para o desenvolvimento de um novo sistema em oposição ao DSM, ou seja, as duas entidades (Associação Americana de Psiquiatria Americana e Instituto Nacional de Saúde Mental Americano) não encontram consenso dentro de seu próprio país.

Paralelamente, existem as contínuas e variadas informações divulgadas pela mídia que embaraçam o posicionamento dos pro-

fissionais (pediatras, neurologistas, psicopedagogos, professores, psicólogos etc.) e da coletividade em geral acerca do assunto.

TDAH: PEGUEI NA ESCOLA

O TDAH é classificado como um transtorno neurobiológico caracterizado por dificuldades de atenção que influenciam o funcionamento pessoal.

No âmbito escolar, o TDAH é tido como um dos vilões da aprendizagem, sendo associado à falta de atenção e hiperatividade, considerada um dos seus principais sintomas.

Mesmo envolto em especulações e interrogações, o TDAH conecta as vertentes neurológicas e escolares vinculando-se à vida acadêmica, além de suscitar discussões a respeito de temas como uma possível necessidade de conhecimento médico relativo ao TDAH por parte dos docentes, passando-se a entender a performance escolar como uma questão médica.

Sabe-se que o diagnóstico médico é uma classificação que precisa ser validada e, para que isso aconteça, faz-se necessário que haja a legitimação da sociedade. No que diz respeito ao TDAH, tal legitimação é feita pelos que atuam na área médica, pela APA (através do DSM), que fundamenta os diagnósticos de TDAH em critérios definidos por multinacionais farmacêuticas.

O que se tem observado é que a escola encaminha ao médico alunos com comportamento fora do padrão esperado, que acabam acolhendo um diagnóstico de TDAH e reforçando um processo de medicalização. Ao aceitar e, conseqüentemente, legitimar esse diagnóstico, a escola esquivava-se de qualquer responsabilidade, pois o diagnóstico justifica a não adaptação do indivíduo, isentando-a de buscar qualquer explicação ou observação ao meio ambiente escolar ou mesmo de procurar novas estratégias de aprendizagem. O diagnóstico nesse sentido é paralisante e não produz prognósticos educacionais para o aluno.

Atribui-se unicamente ao organismo, que seria falho, livrando a família e o ambiente escolar da responsabilidade pela não aprendizagem e mau comportamento da criança. Essa legitimação tem criado a ilusão de que a compreensão científica do que se denomina Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) já está comprovada, tentando propagar que se trataria de uma verdade científica inquestionável. Em termos atuais, pode-se dizer que se criou uma meia verdade, uma representação que se instalou no cotidiano da escola.

Tal perspectiva ancora-se na concepção de que a escola é um ambiente homogêneo e que os alunos são todos iguais, aceitando-se desta forma a exclusão dos diferentes, anulando as possibilidades de que o indivíduo tenha uma história a ser conhecida.

Colaboram para a estruturação dessa perspectiva, estudos como os de Pastura *et al.* (2005, p. 326), que assinala: “o TDAH, como uma das potenciais causas tratáveis de mau desempenho escolar, merece ser investigado e adequadamente tratado”, ou seja, a intervenção é prescrita para conseguir a alta *performance* acadêmica. O baixo rendimento escolar é assim, conectado ao TDAH, sustentado por uma representação de que é preciso tratar o TDAH para “sara” o desempenho escolar insatisfatório:

A presença do mau desempenho escolar é deletéria e custosa, tanto em termos financeiros – devido à necessidade de atenção especial para o aluno – quanto em termos pessoais – em virtude do sofrimento trazido para o aluno e para a família, levando, na vida adulta, à baixa autoestima e dificuldades nas relações interpessoais (PASTURA *et al.*, 2005, p. 326).

Ou ainda:

Aprender implica em sucesso individual tanto na sociedade como na vida em família, e, consequentemente, influencia todo o desenvolvimento de uma

nação, levando os indivíduos que possuem TDAH a empregos não especializados e mal pagos (PASTURA *et al.*, 2005, p. 326).

Ao justificarmos comportamentos indesejados e notas baixas ao TDAH, as dificuldades de aprendizagem tornam-se medicalizáveis e entram para o universo médico, interconectando o ambiente escolar e a medicina, pois é articulando o diagnóstico médico e o comportamento fora dos padrões desejáveis no âmbito escolar que o TDAH parece se delinear.

Quando se sedimenta a imagem de que o indivíduo eficaz, performático e bem-sucedido socialmente, traz um histórico de sucesso acadêmico, a prescrição medicamentosa encontra eco, como uma das formas de evitar o espectro do fracasso escolar e portanto de promover uma melhor vida futura.

Entende-se que necessitariam de medicamentos aqueles alunos que apresentam problemas de organização, de focalizar a atenção em um mundo com excesso de informações e de gerenciar ações. Questiona-se muito pouco sobre como trabalhar a organização pessoal ou atuar no processo de focalização e gerenciamento das informações que o aluno que recebe em seu contexto.

É fundamental para o desenvolvimento do aluno, que se compreenda que os sujeitos que apresentam as características citadas (problemas de organização, de focalização de atenção, gerenciamento de ações) .exigem maior atenção da escola, lembrando que elas podem superadas, recuperadas, realinhadas. No entanto, as escolas, muitas vezes, frente a essas dificuldades, têm sugerido aos pais que procurem ajuda médica, evidenciando-se, porém, que na maioria das vezes a queixa não é do aluno, mas, sim, do adulto que está à sua volta. Como afirma Dupanloup (2004, p. 307) “a criança que perturba é considerada uma criança perturbada”, ou seja, basta que manifeste condutas contrárias ao padrão idealizado para que se conjecture sua patologização.

Nessa situação, o diagnóstico médico que não procura em suas análises contemplar também o diagnóstico de outras áreas do conhecimento como a psicologia, a psicopedagogia, a educação, não alcançará uma análise global que permita o desenvolvimento do aluno, sem sua patologização. Essa integração de área de conhecimento se faz necessária para a definição de um bom diagnóstico para o TDAH, como afirma Rafalovich (2002, p. 216) que indica “a relação reflexiva entre os discursos psiquiátrico e educacional, na qual um usa o outro para validar uma compreensão determinada do TDAH”.

A importância do estudo e aprofundamento da questão é urgente e necessária que se realize de forma interdisciplinar. O que se tem observado é que ações isoladas têm sido desenvolvidas, levando o próprio Congresso Nacional a proposição de medidas, leis, projetos, sem conhecimento da natureza do processo educacional.

Exemplificando:

- Projeto de Lei nº 7.081/2010, de autoria do Senador Gerson Camata (PMDB/ES), que dispõe sobre o diagnóstico e o tratamento do TDAH e Dislexia na educação básica;
- Lei nº 712/2012, da Câmara Municipal de Pirenópolis (GO), de autoria do Vereador Jovelino Moreira (PSD/GO), que dispõe sobre medidas para identificação e tratamento do TDAH e Dislexia na Rede Municipal e privada da educação;
- Lei nº 4.165/2013, da cidade de Viamão (RS), de autoria do Vereador Silvio Roberto Streit Júnior (PTB/RS), que trata de diretrizes adotadas pelo Município para orientação de pais e professores sobre as necessidades dos portadores de TDAH.

Tais proposições são apresentadas desconhecendo o apoio integral a tais condições que já se encontra garantido, por exemplo, pela(o):

- Lei de Diretrizes e Bases (LDB);
- Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs);
- Plano Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

A LDB (Lei nº 9.394/1996), com a alteração promovida pela Lei nº 12.796/2013, estabeleceu, no art. 4º, III, o direito à educação e o dever de educar específico para os educandos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades.

No art. 58, § 1º, da mesma lei, está estabelecido que haverá, quando necessário, serviço de apoio especializado para atender às peculiaridades da educação especial, compreendida como modalidade da educação escolar para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

No mesmo sentido, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), estão previstas adaptações curriculares que são entendidas como estratégias de ação educadora, que acolhem disposições para adaptar o ato educativo aos estilos peculiares de aprendizagem dos discentes, ponderando que o processo ensino-aprendizagem implica acolher a diversificação de necessidades dos estudantes no âmbito escolar.

Em conformidade com a LDB, com os PCNs, e baseada nas determinações da Conferência Nacional de Educação (Conae/2010), a Lei nº 13.005/2014, que institui o Plano Nacional de Educação (PNE), no inciso III, § 1º, do art. 8º, decide que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios afiancem o acolhimento das necessidades peculiares na educação especial, garantindo o sistema educacional inclusivo em todos os graus, fases e modalidades. Desse modo, busca-se universalizar, para os indivíduos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação,

o acesso à educação e ao atendimento educacional especializado. Nas Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), o atendimento educacional especializado tem como papel identificar, preparar e estabelecer recursos pedagógicos e de acessibilidade que suprimam os impedimentos para a completa participação dos discentes, ponderando suas necessidades específicas. Para atuar na educação especial, o docente necessitaria ter como alicerce da sua formação, inicial e continuada, noções gerais para o exercício da docência e noções específicas do campo de atuação.

Tendo em vista essas proposições educacionais aqui expostas, que garantem o apoio integral aos educandos, outras proposições legais que desviem dessas orientações básicas podem comprometer os princípios fundantes da educação nacional.

É o caso das discussões sobre TDAH que vêm sendo realizadas sem o envolvimento direto de especialistas em educação e outros especialistas, propondo medidas para atuação da escola, que acabam por produzir resultados contrários aos esperados, mesmo aos alunos portadores de TDAH.

Lembrando que a descrição do TDAH, presente no DSM-5 é feita a partir do âmbito escolar, significando que é ao entrar na escola que os pais e alunos se deparam com o problema, assim, é nesse período que a hiperatividade, a desatenção e a impulsividade passam a ser consideradas condutas problemáticas e empecilhos para a boa *performance* acadêmica e acabam validando uma intervenção medicamentosa.

Nesse movimento, a busca por novas estratégias de ensino, deveria ser considerada pela escola. É importante também responsabilizar a escola por essa tarefa de encontrar soluções pedagógicas e de comprometer-se com prognóstico mais positivo desses alunos, buscando o desenvolvimento de novas estratégias de ensino que contemplem tais dificuldades.

O que se pretende evitar aqui com a presente discussão, é que o TDAH, classificado como um transtorno, mesmo que não possua uma origem, definição e dados científicos claros, continue entrando no vocabulário escolar como um processo de exclusão de alunos, de marginalização daqueles que apresentam, segundo as queixas escolares, dificuldades de aprendizagem e, portanto, desresponsabilizando a escola e responsabilizando as crianças pelo seu não aprendizado.

Por fim, é necessário se posicionar ante esse assunto que parece transformar a escola no local onde se “pega” o TDAH.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (DSM-5)**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION TIMELINE. *DSM-5 Development*. 2013. Disponível em: <http://www.dsm5.org/about/Pages/Timeline.aspx>. Acesso em: 3 nov. 2016.

ANDRADA, E. **Novos paradigmas na prática do psicólogo escolar**. Psicologia reflexão e prática. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2005.

ANTUNES, M. Psicologia e educação no Brasil: um olhar histórico-crítico. *In: ANTUNES, M.; MEIRA, M. E. (org.). Psicologia escolar: teorias críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

BRASIL. Agência Nacional de Vigilância Sanitária. Prescrição e consumo de metilfenidato no Brasil: identificando riscos para o monitoramento e controle sanitário. **Boletim de Farmacoepidemiologia**. v. 2, n. 2, 2012.

BRASIL. Câmara Municipal de Pirenópolis (GO). **Lei nº 712, de 9 de julho de 2012**. Dispõe sobre medidas para identificação e tratamento do TDAH e dislexia na Rede Municipal e privada da educação e dá outras providências. Disponível em: <http://aptapirenopolis.blogspot.com.br/2013/02/camara-municipal-de-pirenopolis-go-lei.html>. Acesso em: 14 mar. 2017.

BRASIL. Câmara Municipal de Viamão (RS). **Lei nº 4.165, de 6 de dezembro de 2013**. Dispõe sobre as diretrizes adotadas pelo município para a orientação a pais e professores sobre as características do transtorno do déficit de atenção – TDAH e dá outras providências. Disponível em: <http://www.guguzinhostreit.com/lei-ordinaria-n-41652013-dispoe-sobres-as-diretrizes-adotadas/>. Acesso em: 14 mar. 2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. MEC/SEESP. **Política nacional de educação especial na perspectiva inclusiva**. Brasília, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Recomendações do Ministério da Saúde para adoção de práticas não medicalizantes e para publicação de protocolos municipais e estaduais de dispensação de metilfenidato para prevenir a excessiva medicalização de crianças e adolescentes**. Brasília, 2015.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação – PNE/Ministério da Educação**. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília: INEP, 2014.

BRASIL. SEDH/CONANDA. **Resolução nº 177**, de 11 de dezembro de 2015, dispõe sobre o direito da criança e do adolescente de não serem submetidos à excessiva medicalização, Brasília, 2015.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei nº 7.081/2010**. Dispõe sobre o diagnóstico e o tratamento da dislexia e transtorno do déficit de atenção com hiperatividade na educação básica [projeto de lei na *internet*]. Ficha de tramitação de Projetos de Lei e Outras Proposições. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=472404>. Acesso em: 13 jul. 2017.

BERRÓN, G.; GONZÁLEZ, L. (org.). **A privatização da democracia: um catálogo da captura corporativa no Brasil**. São Paulo: Vigência, 2016.

CONSELHO FEDERAL DE FARMÁCIA. **TDAH, um transtorno mal compreendido**. 2014. Disponível em: <http://www.cff.org.br/noticia.php?id=2174>. Acesso em: 4 nov. 2016.

CONSELHO REGIONAL DE FARMÁCIA DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Consumo de Ritalina aumentou 775% em 10 anos**. 2014. Disponível em: <http://portal.crfsp.org.br/noticias/5713-consumo-de-ritalina-aumentou-775-em-dez-anos->. Acesso em: 30 jan. 2017.

DUPANLOUP, A. **L'hyperactivite infantile**: analyse sociologique d'une controverse socio-medicale, 2004. These (Docteur es Sciences Sociales) – Faculte des Sciences Economiques et Sociales, Universite de Neuchatel, 2004. Disponível em: https://doc.rero.ch/record/5104/files/1_these_DupanloupA.pdf. Acesso em: 22 jan. 2017.

FRANCES, A. A warning sign on the road to DSM-V: beware of its unintended consequences. *Psychiatric Times*, v. 26, n. 8, 2009. Disponível em: https://maartens.home.xs4all.nl/me/RESOURCES/DSM-5/Frances_DSM-5.pdf. Acesso em: 1 ago. 2016.

GOMES, M. *et al.* Conhecimento sobre o transtorno do déficit de atenção/hiperatividade no Brasil. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, Rio de Janeiro, v. 56, n. 2, p. 94-101, 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0047-20852007000200004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 21 jun. 2017.

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. Medicalização: o obscurantismo reinventado. In: MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L.; RIBEIRO, M. C. (org.). **Novas capturas, antigos diagnósticos na era dos transtornos**: memórias do II Seminário internacional educação medicalizada: dislexia, TDAH e outros supostos transtornos. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

NIMH – NATIONAL INSTITUTES OF MENTAL HEALTH. **Consensus Development Statement on Diagnosis and Treatment of Attention Deficit Hyperactivity**. 1998. Disponível em: <https://consensus.nih.gov/1998/1998attentiondeficithyperactivitydisorder110html.htm>. Acesso em: 1 fev. 2017.

ONU – Organização das Nações Unidas. **Report of the International Narcotics Control Board for 2011**. Statistics for 2010. 2011. Disponível em: https://www.incb.org/documents/Publications/AnnualReports/AR2011/AR_2011_English.pdf. Acesso em: 29 mar. 2016.

PASTURA, G.; MATTOS, P.; ARAUJO, A. Desempenho escolar e transtorno do déficit de atenção e hiperatividade. *Rev. Psiquiatr. Clín.*, São Paulo, v. 32, n. 6, p. 324-329, dez. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-60832005000600003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 21 jun. 2017.

PATTO, M. H. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1996.

RAFALOVICH, A. **Framing the ADHD child**: history, discourse and everyday experience. 2002. Thesis (Doctor in Philosophy) – Faculty of Graduate Studies, department of Anthropology & Sociology, The University of British Columbia, 2002. Disponível em: <https://open.library.ubc.ca/cIRcle/collections/ubctheses/831/items/1.0090828>. Acesso em: 11 fev. 2017.

RIESGO, R.; ROHDE, L. Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade. *In*: KAPCZINSKI, F.; QUEVEDO, J.; IZQUIERDO, I. *et al.* **Bases biológicas dos transtornos psiquiátricos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ROSE, N. Disorders without borders? The expanding scope of psychiatric practice. **BioSocieties**, v. 1, p. 465-484, 2006. Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/journals/biosocieties/article/disorders-without-borders-the-expanding-scope-of-psychiatric-practice/62E2D65A86A5355BA8E59B39311D7DAD>. Acesso em: 31 ago. 2017.

SINGH, I. A framework for understand trends in ADHD diagnosis and stimulant drug treatment: schools and schooling as a case study. **BioSocieties**, v. 1, p. 439-452, 2006.

SOUZA, I. *et al.* Dificuldades no diagnóstico de TDAH em crianças. **J. Bras. Psiquiatr.**, Rio de Janeiro, v. 56, supl. 1, p. 14-18, 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0047-20852007000500004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 21 jun. 2017.

VALLEE, M. **Resisting American Psychiatry: French Opposition to DSM-III, Biological Reductionism, and the Pharmaceutical Ethos**. 2011. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Manuel_Vallee/publication. Acesso em: 14 fev. 2017.

ZONTA, C.; MEIRA, M. E. Representações sociais de professores sobre o fracasso escolar. **Educere et Educare: revista de educação**, v. 2, n. 4, p. 205-217, jul./dez. 2007.

O FUNCIONÁRIO DA EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO E AS POSSIBILIDADES DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE EDUCADOR. O QUE AS PESQUISAS NOS DIZEM?

Ana Paula Barbosa
Wanda M. J. de Aguiar

INTRODUÇÃO

Na instituição escolar, estão presentes sujeitos que exercem diferentes papéis: estudantes, docentes, gestores e funcionários. Fazem parte deste último grupo trabalhadores com diferentes funções, responsáveis pela parte administrativa, inspetoria de alunos, limpeza, segurança, multimeios didáticos, alimentação, entre outros. Este grupo de trabalhadores é designado de funcionários da educação, conforme a Confederação Nacional de Trabalhadores em Educação (CNTE), a partir de 2014.

Como primeiro aspecto, destacamos o referencial teórico e metodológico adotado na pesquisa que deu origem a este capítulo: a Psicologia Sócio-Histórica e o Materialismo Histórico Dialético, que buscam compreender os sujeitos, processos ou situações, a partir da materialidade; ou seja, da realidade concreta, considerando que a realidade está sempre em movimento, não sendo estática. Gonçalves e Furtado (2016, p. 28) explicam que tal perspectiva implica:

[...] considerar o fenômeno social como processo, como realidade constituída por sujeitos, como algo que só pode ser compreendido plenamente quando

se considera os sujeitos e suas possibilidades de agir, relacionar-se, produzir bens necessários à vida e produzir e registrar representações do objeto e de sua relação com ele.

Assim, compreendemos que os sujeitos se constituem por meio das relações sociais, mediadas pela cultura e pela historicidade. As pessoas aprendem e se desenvolvem em diversos espaços; no entanto, a instituição escolar tem o objetivo intrínseco de formar as pessoas. Portanto, ela se diferencia de outras instituições exatamente pelo seu objetivo. Na sala de aula, na relação entre os professores e os alunos, é promovido o conhecimento produzido historicamente pela humanidade de forma organizada e sistematizada (BERNARDES, 2012), embora toda a escola seja um ambiente de aprendizagem. Neste contexto, os funcionários da educação, presentes no ambiente escolar, também participam da formação dos alunos. Nascimento (2009, p. 377) afirma: “Ora, se é verdadeira a singularidade da instituição escolar, também os profissionais que nela atuam, por consequência, guardam particularidades que os diferem de outros profissionais”. Pode-se afirmar que ser funcionário em uma escola não é a mesma coisa que ser funcionário em outro tipo de instituição.

Ao buscar uma educação de qualidade para todos, em que todos os sujeitos estejam envolvidos com este objetivo, se faz necessário considerar todos os sujeitos presentes neste meio para que de fato seja um ambiente propício para a aprendizagem.

A escola não é um campo neutro de aplicação de habilidades profissionais. Cada um dos atores no processo escolar, tanto os que estão em contato direto com os estudantes, em sala de aula, nos recreios, nas cantinas, nos corredores e nos portões, como os que manipulam o registro do planejamento, da execução e da avaliação na secretaria escolar devem estar comprometidos com os objetivos educacionais e integrados numa ação coletiva, que é a ação de educar,

diferenciada em cada nível de ensino, mas sempre caracterizada como educação escolar (MONLEVADE, 1995, p. 39).

Considerando tais proposições, faz-se importante a profissionalização, a valorização do funcionário da educação e o seu reconhecimento enquanto educador. Para tanto, diferentes ações, em diferentes instâncias (políticas públicas, instituições de formação profissional e a própria comunidade escolar), devem ser promovidas.

São os sujeitos presentes na escola que produzem aquela realidade, a cultura específica daquela unidade escolar, por meio das suas objetivações. Quando todos estes sujeitos têm a oportunidade de participar ativamente das atividades, desde o planejamento, passando pelas decisões que afetam o coletivo, há maiores possibilidades de transformarem dialeticamente a realidade e a si mesmos nesse processo (BOCK; AGUIAR, 2016).

Há poucas pesquisas relacionadas ao funcionário da educação. Na busca realizada, encontramos dez dissertações e três teses até 2017; em 2018, três dissertações estavam em andamento. As pesquisas foram realizadas no Banco de Teses e Dissertações da Capes, Scielo, Teses da USP, biblioteca da Unicamp, biblioteca da PUC/SP e Google Acadêmico, com os termos: “funcionários da educação”, “profissionais da educação”, “profissionais da educação and/not magistério”, “funcionários da escola and/not magistério”, “escola democrática” e “gestão democrática”. Posteriormente, por intermédio do Professor João Monlevade, tivemos o conhecimento de teses recém-defendidas e de outras produções em andamento.

Em 2009, foi publicado um dossiê sobre funcionários de escola na revista *Retratos da Escola*. O conjunto das publicações apresenta a história dos funcionários da educação e debate questões referentes à formação, à identidade, à profissionalização e à carreira.

Neste próximo capítulo, temos o objetivo de apresentar a revisão da literatura encontrada sobre o funcionário da educação enquanto educador.

FUNCIONÁRIO DA EDUCAÇÃO

Há muitas pesquisas relacionadas ao trabalho docente e mesmo ao trabalho de gestão na escola, mas, como afirma Werle (2005), há um silenciamento a respeito do funcionário da educação. A história dos funcionários da educação no Brasil começa com a criação das primeiras escolas. A escola formal iniciou em 1550, na Bahia. Os sacerdotes eram responsáveis pelo ensino e contavam com a contribuição dos coadjuutores, que tinham formação humanística e científica. Além do cuidado com a materialidade dos espaços, os coadjuutores atuavam diretamente em ações educativas, como na biblioteca e no ensino inicial da leitura (MONLEVADE, 2009).

Os jesuítas foram expulsos do Brasil em 1769, e assim, toda a estrutura da escola se modificou. O trabalho que até então era realizado pelos coadjuutores passou a ser realizado pelos escravos, com a função apenas de apoio material.

Já no período subsequente, a associação mental que se fazia dos outros que trabalhavam nas escolas era com os escravos. Sua identidade se fundia à dos negros, marginalizados da cultura nacional. A invisibilidade era reforçada pelo “não-valor”: por mais importante o seu papel na transmissão de valores, na educação da sociedade, na legitimação e reprodução do modo de produção escravista, era-lhe negada essa função, hoje tão evidente (MONLEVADE, 2009, p. 342).

A depender do momento histórico, os funcionários desempenharam distintos papéis. Com a república federativa os funcionários da educação passaram a ser pessoas livres, que ingressaram na função pela via clientelista ou por meio de concurso público,

e mais recentemente, por mediação de empresas terceirizadas (MONLEVADE, 2009; NASCIMENTO, 2006).

Dentre outros motivos, o fato de o funcionário da educação ser visto apenas como função de apoio contribui para a invisibilidade social e o desprestígio da profissão. Posteriormente, o desprestígio foi reforçado pela lógica do capitalismo, em que atividades são divididas entre manuais e intelectuais, na qual a primeira é desvalorizada em relação à segunda. As funções dos funcionários da educação são compreendidas em sua maioria como manuais, negando-lhes assim, o direito à formação específica.

Tal situação implica uma relação alienada com a dimensão educativa do seu trabalho, além de deixar o funcionário da educação em uma situação desfavorável social e economicamente – se faz importante esclarecer que as diferentes esferas (social, cultural, econômica) da realidade estão conectadas. Cabe destacar que a escola é um espaço primordialmente educativo; assim, todas as relações e ações deveriam ser pautadas em princípios educativos. As análises das entrevistas com funcionárias, realizadas por Barbosa (2018), revelaram que elas consideram importante a compreensão e o respeito às diferenças pessoais, e oriundas de realidades distintas, que, inevitavelmente, surgem na escola, pela diversidade cultural, de classe, experiências etc., constitutiva deste espaço.

A FORMAÇÃO DO FUNCIONÁRIO DA EDUCAÇÃO

Em pesquisa com funcionárias da educação, Barbosa (2018) evidencia que a formação específica com dupla função – técnica e pedagógica – contribui para a melhoria do trabalho, sobretudo na relação interpessoal com alunos e suas famílias. Werle (2005) pesquisou sobre o trabalho das merendeiras e serventes, evidenciando que o trabalho é tipicamente feminino. Tal fato está associado à relação de inferioridade da mulher no mercado de trabalho, com salários e condições de trabalho inferiores. Nesta situação, o trabalho é visto como *habitus primário*, ou seja, não necessita de nenhuma formação.

A autora apontou como a terceirização contribui para o afastamento do profissional no engajamento da atividade tipicamente escolar. Werle (2005) apresentou a precariedade da profissão da merendeira, com baixos salários e falta de formação específica, que, dentre outras razões, culminam na exclusão dessa funcionária.

Em 2009, com a alteração do artigo 61 da Lei de Diretrizes e Bases – LDB (BRASIL, 1996), os funcionários da educação passam a ser compreendidos como educadores, desde que possuam formação específica:

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:
I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;
II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;
III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim [grifo nosso].
[...]

Assim, a partir desta legislação, o grupo de funcionários da educação passou a ser compreendido como parte dos trabalhadores da educação, sendo necessário que tenham formação em nível técnico ou superior para serem considerados também educadores.

Reis (2015) também pesquisou sobre as merendeiras, mas, neste caso, a formação específica recebida por meio do Profuncionário, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA). O autor denuncia a exclusão das merendeiras nesse processo de formação, a começar pelo regime de trabalho adotado para profissionais envolvidos com o curso. Os profissionais eram

pagos com bolsa, ou seja, não eram contratados pelo regime de Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) ou eram estatutários. Era sempre uma segunda fonte de renda, ou uma fonte de apoio para quem cursava mestrado ou doutorado, por conta da falta de vínculo empregatício e do valor baixo das bolsas. Tal regime de bolsas era adotado pelo programa Profuncionário, em toda a sua oferta nos diferentes estados do Brasil. Ademais, o autor apontou que os alunos deste curso não sentiam que faziam parte desta instituição, como evidenciado pela fala:

É como eu acabei de lhe dizer... é como se tivéssemos alugado um espaço e utilizamos o espaço... também não mexem com a gente, não nos hostilizam, né? não há uma... um maltrato, por exemplo, nada disso... mas é realmente... não fazemos parte... o sentimento é esse, de não fazer parte do IFBA... temos o orgulho em dizer que fazemos aqui, porém... é... não há um, como é que eu posso falar... Um sentimento de pertença maior... É como se aqui fosse o ambiente virtual [...] (REIS, 2015, p. 152).

Há um sentimento de não pertencimento à instituição que oferece o curso. Tal sentimento aparece ao mesmo tempo em que os alunos deste curso dizem sentir orgulho de cursar nesta instituição, mesmo afirmando que não sentem que fazem parte ou que sejam acolhidos. Indicam, assim, uma contradição vivida por estes alunos e profissionais. Demonstra que consideram a instituição de boa qualidade e prestígio, por isso sentem orgulho por serem alunos; no entanto, se sentem excluídos pela mesma instituição. Tal contradição revela um mal estar diante da situação de frequentar um local, mas não se sentir pertencente, situação muitas vezes vivida na escola em que trabalham. Este tipo de experiência pode indicar e, ao mesmo tempo, ser constitutiva de um sentimento de inferioridade em relação aos demais sujeitos presentes no ambiente, professores, gestores e alunos. Cabe ressaltar que este curso era na modalidade a distância, com atividades presenciais,

organizadas pelos institutos, ou seja, os alunos frequentavam o instituto poucas vezes.

Bessa (2017) pesquisou também sobre o curso técnico de alimentação escolar do programa Profucionário. No entanto, analisou o processo de reconstrução da identidade de profissionais que participaram do curso. O autor tratou sobre a identidade profissional e como ela se constrói, por meio da confrontação entre a identidade concebida institucionalmente e a identidade construída na experiência do trabalho e da reconstrução dessa identidade por meio da formação. Assim, explica a relevância da formação no trabalho e para o trabalho, pois em cada instituição será encontrada uma situação diferente e, dessa forma, os profissionais “[...] precisam recriá-los, adequá-los, transformá-los, para poder exercer a profissão” (BESSA, 2017, p. 192).

Concordamos com Bessa, pois compreendemos que formações específicas na modalidade técnica ou superior são imprescindíveis, mas é relevante que as instituições escolares tenham formação continuada também para estes profissionais da educação (formação continuada para professores estão presente em diversas redes). Tal formação possibilita que os profissionais da educação estudem a teoria alinhada à prática, continuamente.

Ainda em relação à formação, Andrade (2015) fez uma pesquisa a respeito dos funcionários da educação que cursaram ensino superior. A autora apresenta o percurso do profissional da educação, ao longo da história, em que a desvalorização está presente, passando pelo momento em que a formação começou a ser pauta de reivindicações. O Projeto Arara Azul, do Mato Grosso, foi o primeiro projeto de formação para funcionários da educação, que tinha por objetivo que os funcionários fossem formados para atuarem efetivamente na escola, ou seja, que tivessem participação ativa no seu espaço de trabalho. Entre 1995 e 2005, o estado do Mato Grosso formou 99% dos profissionais da educação.

A autora também apresenta o percurso das políticas para o funcionário da educação e as contradições presentes. A inclusão desse funcionário no grupo dos profissionais da educação é uma vitória recente (a partir da Lei nº 12.014, de 2009) e, segundo a autora, a busca por direitos para este grupo de profissionais tem se intensificado gradativamente. Ao mesmo tempo, há a ameaça da terceirização, que já acontece em algumas redes públicas do país.

Apoiada em Marx¹, Saviani (2005) e na legislação pertinente à educação, Andrade (2015) defende a formação específica, com caráter técnico e pedagógico, compreendendo a formação integral do funcionário, considerando ainda estar associada à valorização profissional. Esclarece que a formação (ou a falta dela) tem efeito no trabalho educativo e nos espaços de poder da escola. A autora apontou que a participação desses profissionais nos conselhos da escola era quase simbólica. E, novamente, as falas dos funcionários evidenciaram o sentimento de exclusão e de desrespeito.

Andrade (2015) fez um comparativo entre as tabelas salariais do Mato Grosso, de professores e funcionários, que são divididos em dois grupos: no primeiro concentram-se profissionais de biblioteca, secretaria e laboratório e, no segundo, profissionais responsáveis pela limpeza, merenda e outros. Os professores têm alteração no salário pela titulação até o doutorado. A tabela para o primeiro grupo de funcionários compreende até o mestrado e para o segundo grupo, a tabela inicia no ensino fundamental e se estende somente até o ensino técnico profissionalizante. Tal comparação demonstra a dicotomia presente entre as próprias carreiras de funcionários e destas em relação à carreira do professor. Indica ainda que o funcionário poderá progredir na carreira até determinado nível de formação, não garantindo a progressão pela continuidade da formação.

Andrade (2015) atribui a formação insuficiente dos profissionais ao desprestígio e invisibilidade social, além do não reconhe-

1 Publicação não informada.

cimento do caráter também educativo do seu trabalho e do desinteresse do Estado. Compreendemos que há uma relação dialética entre o desprestígio profissional e a formação, pois o primeiro também influencia para o entendimento do senso comum da não necessidade de formação específica. Esta estrutura evidencia a sociedade dividida em classes sociais e a desigualdade inerente ao sistema capitalista: “Nesse sentido, o trabalho manual e o intelectual ocupam diferentes espaços sociais, por se definirem segundo hierarquias de poder, bem como posição social, que se relacionam à valorização pela renda do trabalho” (ANDRADE, 2015, p. 87).

A pesquisa em questão contou com a participação (por meio de entrevistas) de diretoras de escolas, funcionários e líderes de sindicato. Buscou analisar se os funcionários se sentem educadores, se há produção educativa e se tal produção se dava a partir de formação. Andrade (2015) assinala que as funcionárias que participaram de processo de formação formal (ensino técnico pelo Profuncionário ou ensino superior) se sentiam mais seguras para fazer intervenções junto aos alunos e em participar ativamente dos processos educativos da escola, o que contribuiu também para que elas abandonassem ou ao menos diminuíssem o sentimento de inferioridade em relação aos outros profissionais da escola. Tal mudança se expressa na fala de uma das funcionárias que participaram da pesquisa:

Ah, eu acho assim, eu tenho que ensinar as crianças... em questão da alimentação, né. O que vai fazer mal para elas, é... quando eu vejo comendo alguma coisa que faz mal, eu já vou lá, eu falo, porque eu aprendi no curso Profuncionário. Antes não, a gente não sabia direito... Não tinha conhecimento... (ANDRADE, 2015, p. 173).

A fala demonstra a segurança para fazer uma intervenção, agora baseada em conhecimento teórico, corroborando a necessidade e a importância da formação, pois permite ver e atuar na

realidade concreta de outra forma, ter outra perspectiva. O conhecimento teórico contribui para refletir sobre o trabalho para além da cotidianidade.

A pesquisa de Andrade (2015) concluiu que a formação contribui para a autovalorização do funcionário e para a produção do trabalho educativo na escola, tanto a formação específica (como no Profucionário) como a formação não específica, mas realizada no nível superior, principalmente na área da educação (pedagogia e licenciaturas).

O programa Profucionário, sem dúvida, contribuiu para a formação técnica e pedagógica de muitos funcionários do Brasil. O programa é identificado como: “Programa Indutor de Formação Profissional em Serviço dos Funcionários da Educação Básica Pública, em habilitação compatível com a sua atividade educativa”. Foi instituído em 2005 (BRASIL, 2007), com o objetivo de promover a formação em nível médio e técnico de profissionais da Educação Básica da esfera pública. Uma pesquisa realizada junto a sindicatos da educação, a respeito do impacto do Profucionário sobre os funcionários indicou que a principal consequência se refere ao reconhecimento profissional (58,33%) e, em seguida, ao aumento da remuneração (45,83%) (DOURADO; MORAES, 2009).

A pesquisa de Pedroso (2015) abordou a implementação do Profucionário no Paraná e a sua organização pedagógica, principalmente ao que tange o trabalho do tutor e a sua formação. A análise se deu a partir da documentação do próprio programa e das leis que regem a profissionalização do funcionário da educação. Entre os pontos levantados está a questão de a formação dos funcionários ser bandeira de educadores e de sindicatos, mas também de organizações internacionais e setores empresariais. Ao mesmo tempo que o Profucionário surge com o objetivo de valorizar o profissional, também atende à demanda para formação voltada para competências associadas ao mercado. A autora faz uma crítica à formação para as competências, em que o objetivo é formar

para a adaptabilidade do trabalho ao mercado de trabalho, para se adaptar às novas demandas. A educação para as competências, segundo Pedroso (2015), está muito presente desde a década de 1990, estando também presente nas orientações e cadernos do Profucionário.

A autora explica que a profissionalização do funcionário da educação atende tanto às regras do capitalismo quanto às necessidades sociais e profissionais dos trabalhadores, e que tendem mais para um lado ou para o outro, a depender da conjuntura. Dessa forma, o Profucionário está em uma convergência de forças: de um lado, trabalhadores e sindicalistas, e, do outro lado, grupos de empresas que almejam trabalhadores formados para as demandas dos padrões produtivos atuais.

Um dado importante apresentado na pesquisa se refere à alta taxa de atendimento do Profucionário no estado do Paraná. Há dois grupos de funcionários que atuam nas escolas: no primeiro, eles fazem parte diretamente do quadro de funcionários da educação, já no segundo grupo, mesmo atuando nas escolas, eles não fazem parte deste quadro; são pertencentes a quadros relativos a funcionários públicos. Em 2013, 90% dos funcionários diretos do quadro de educação estavam matriculados nos cursos do programa; já os outros funcionários (pertencentes a quadros de funcionários públicos, mas atuantes nas escolas), 63% estavam matriculados. O que demonstra que, no estado do Paraná, o programa foi bastante intenso, o que não aconteceu em outros estados brasileiros.

A partir das pesquisas até aqui apresentadas, é possível compreender fatores importantes e necessários para o reconhecimento do funcionário da educação como profissional e educador. A formação se faz necessária com duplo caráter: para a apreensão do componente específico e para a formação pedagógica, concebendo o funcionário da educação como educador e, para tanto, precisa acessar o conhecimento teórico sobre educação. A formação contribui para a profissionalização do trabalho e para a construção da

identidade. Maria Aguiar (2006, p. 152), ao analisar a identidade do professor, explica que ela se constitui na sua história, por meio de diferentes experiências e de interação social e ainda que: “As experiências de atualização profissional confrontam-se com os saberes que eles possuem e com as informações que vão sendo adquiridas e articuladas a um processo de valorização identitária e profissional”. Da mesma forma, a formação recebida pelo funcionário da educação irá se confrontar com os seus saberes do cotidiano escolar.

A profissionalização, por meio da formação em uma profissão, abarca o desenvolvimento das competências daquela profissão e, ao mesmo tempo, a apropriação daquela cultura profissional. Envolve a aprendizagem sobre o próprio trabalho, mas também a apropriação de valores e atitudes, ou seja, está além de um conjunto de conhecimentos específicos (MORGADO, 2011).

A formação específica para os funcionários da educação é recente. Meireles *et al.* (2009) e Salustiano *et al.* (2009) apontam que o Profucionário possibilitou ao funcionário da educação sair da invisibilidade e ser valorizado. Mas, concordamos com Feiges (2003); Monlevade (2009); Nascimento (2006) e Andrade (2005): a formação por si só, sem estar articulada com outras ações, não é o suficiente para promover a profissionalidade, a valorização e o seu reconhecimento enquanto educador.

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE COMO EDUCADOR

Para a construção da identidade, para a constituição do sentimento de pertencimento ao trabalho, sobretudo ao trabalho escolar, a participação em processos de tomada de decisão, dentre outras experiências, se faz importante. Documentos legais indicam que a gestão nas escolas públicas deve ser democrática: A Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) prevê, no seu art. 206, que o ensino terá o princípio da “VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei”. A LDB nº 9394/96 prevê, nos seus artigos 2º e

14º, a gestão democrática no ensino público, com a participação dos profissionais da educação na elaboração do Projeto político pedagógico (PPP) da escola e da comunidade escolar, em conselhos escolares ou equivalentes. Determina, no entanto, que cabe aos Sistemas de Ensino, estadual ou municipal, definir as normas para essa gestão (BRASIL, 1996).

A pesquisa de Nascimento (2006) abordou a participação de funcionários da educação na gestão de escolas públicas e a construção da sua identidade. Para tanto, apresentou o panorâmico histórico do processo de construção da identidade destes funcionários. Como aspecto importante no processo de construção da identidade profissional, Nascimento (2006) apontou que o sindicato próprio para funcionários da educação existe há pouco tempo. Inicialmente, estes profissionais eram filiados a sindicatos gerais de funcionários públicos e, posteriormente, passaram a fazer parte de sindicatos de professores. Com o movimento de unificação dos trabalhadores da educação, ao final dos anos 1980, surge a Coordenação Nacional dos Funcionários da Escola Pública (CONAFEP), que mais tarde juntou-se a outras instituições de trabalhadores em educação, unificando-os com a criação da CNTE. O autor afirma que, no entanto, tal medida não foi o suficiente para incluí-los e para terem representação social; assim, em 1995, foi criado o Departamento Nacional dos Funcionários da Educação (DEFE). Em 2014, se tornou Secretaria dos Funcionários da Educação.

O autor faz o levantamento dos encontros desse departamento, considerando a pauta discutida, os encaminhamentos e os problemas levantados, no período de cinco anos (de 1995 a 2000). Entre outros pontos, foram discutidos o FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério), que não considerava o funcionário da educação, era dirigido ao magistério e depois veio a ser substituído pelo FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica); a profissionalização, contemplando a formação;

combate à terceirização e a falta do plano de carreira. Nascimento (2005) concluiu que os cinco anos do DEFE analisados foram positivos, ressaltou o aumento da participação dos funcionários nessas organizações e a consolidação do funcionário da educação como categoria funcional; no entanto, considera que a identidade profissional ainda enfrenta dificuldades.

A respeito da gestão escolar, ressaltou que, por anos, ela foi pautada na administração empresarial e hoje é expressa na figura central do diretor. Nos conselhos de escola analisados na sua pesquisa, Nascimento (2006) depreende que a participação do funcionário da educação se dá em espaços administrativos operacionais, na maior parte das vezes expressas em reivindicação por melhores condições de trabalho. Já nos processos pedagógicos, há pouca participação, atribuída à falta de formação específica e de conteúdos voltados à gestão escolar. O autor também apontou a relação de subalternidade dos funcionários em relação aos docentes e que os poucos cursos oferecidos à categoria não englobavam conhecimentos voltados à função social da escola.

Aos poucos, fica claro a necessidade de diferentes ações para a profissionalização do funcionário da educação. Para participação efetiva nos espaços deliberativos da escola, não basta estar presente, é preciso ter condições de participar, que se torna possível quando, para além das condições objetivas, o funcionário possui o sentimento de pertencimento. Para que isto ocorra, a formação é fundamental, pois possibilita que o funcionário tenha acesso a conhecimentos relacionados ao seu lugar de trabalho, ou seja, a escola. Dessa forma, o funcionário poderá contribuir com o objetivo da escola e se sentir mais seguro para participar.

Nesta mesma direção de participação na escola, Feiges (2003) realizou uma pesquisa a respeito da participação dos funcionários na elaboração dos projetos políticos pedagógicos. A autora realizou a análise em um projeto de extensão realizado na Universidade Federal do Paraná (UFPR). O projeto era desenvolvido junto a pro-

fessores, gestores e funcionários da educação e, na parte final, era dedicado a funcionários.

Feiges (2003) explicou a precariedade do trabalho na sociedade de forma geral e especificamente do funcionário da educação. Evidenciou a organização de trabalho no sistema capitalista, marcada pela exploração e pela alienação. Apontou as condições precárias do trabalho do funcionário da educação e a urgência da criação de planos de carreira e de políticas de formação.

A autora ressaltou a gestão democrática da escola como uma prática da escola emancipatória, em que a participação de todos é fundamental. No curso ofertado aos funcionários da educação (parte do projeto de extensão e objeto da pesquisa), foram abordadas as concepções de participação na escola, os diálogos entre os funcionários e as relações de trabalho para subsidiar a análise do que seria importante para a participação efetiva dos funcionários na escola. A autora, assim como Monlevade (2009) e Nascimento (2009), também enfatiza a particularidade da instituição escolar, considerando a peculiaridade do trabalho nessa instituição. O trabalho em uma escola é completamente diferente do trabalho em uma empresa; na unidade escolar, o papel educativo está necessariamente presente, sobretudo por meio das relações sociais. Ressaltou que a inclusão do funcionário beneficia também o aluno:

Os Conselhos Escolares e os Conselhos de Classe cumprem um papel muito importante na democratização da escola, não apenas no sentido de assegurar a participação representativa de todos os segmentos da comunidade escolar com direito à voz e voto, mas especialmente pelo desafio de construir coletivamente a qualidade social e política da aprendizagem de todos os alunos da escola pública (FEIGES, 2003, p. 58).

Esta pesquisa apresentou o sentimento de exclusão sentido pelos funcionários da educação. Eles se compararam a alunos reprovados e questionaram por que a reprovação recai comumente

sobre os alunos mais pobres. São apresentadas falas que, tal como na pesquisa de Nascimento (2006), demonstram a discriminação a eles por parte dos professores.

O desprestígio do funcionário da educação não é exclusivo do Brasil. Vieira (2009) analisou documentos internacionais sobre este tema: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fórum Mundial de Educação (FME) e a International Education (IE), e concluiu que a leitura superficial poderia levar à conclusão errônea de que os funcionários da educação estão integrados ao ambiente escolar, mas não são sequer vistos.

A desvalorização dos funcionários da educação se desvela por diferentes vertentes, mas que estão dialeticamente relacionadas. Para a profissionalização, ações isoladas não são suficientes e somente ações externas à escola também não. Se faz necessário o reconhecimento desses profissionais pelos professores, gestores e pela comunidade escolar. Como já apresentado, a desvalorização dos profissionais da educação é algo historicamente construído, no bojo de uma sociedade que se guia por posturas e ações, em grande parte das vezes, excludentes e discriminatórias. As condições subjetivas e objetivas para que tal reconhecimento ocorra estão relacionadas à criação de políticas de formação, de gestão democrática e de carreira, que impulsionem a mudança de cultura dentro da escola. Tais condições precisam ser ecoadas dentro das escolas, a valorização e reconhecimento deste profissional deve ocorrer também pelos professores e gestores, reconhecidos pelo trato cotidiano, pela participação em momentos diversos, inclusive de decisão. Ou seja, alterar a condição do funcionário da educação não é simples; prevê mudanças maiores, em políticas, mas também no interior das escolas:

Não é fácil tocar em feridas tão profundas, marcadas pela hierarquia, pelo não ser educador, pelo não poder falar, pelo não poder entrar nos ambientes pedagógicos a não ser para limpá-los e arrumá-los.

Chega-se ao extremo de termos funcionários de escola semialfabetizados (MELO, 2009, p. 392).

Algumas medidas estão sendo tomadas para reverter o quadro de invisibilidade social, como vimos nas pesquisas, sendo necessário que sejam continuadas e aprimoradas. Por outro lado, há também um processo de terceirização de muitas funções dentro da escola, que, como afirma Werle (2005), afasta o funcionário da atividade educativa da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo histórico do funcionário da educação é marcado pela invisibilidade social, desprestígio e subalternidade aos professores e gestores da escola. A inclusão desses funcionários no grupo de profissionais da educação é recente; foi inserido na lei somente em 2009. Políticas de formação são ainda incipientes, sendo o Profuncionário uma exceção, tendo maior destaque e efetividade em alguns estados, como é o caso de Mato Grosso e Paraná.

A formação do funcionário da educação, planos de carreira e piso salarial, promovidos a partir de políticas públicas, contribuem para a profissionalização e valorização dos funcionários, bem como para a construção da sua identidade, para valorização do trabalho e para o desenvolvimento do sentimento de pertencimento. A tais elementos, é necessário associar o reconhecimento da comunidade escolar e de si próprio como educador, que também está relacionado à participação na tomada de decisão, ou seja, a inserção real em espaços de discussão e deliberação dentro das escolas.

Conclui-se, deste modo, que não há a participação dos funcionários em espaços de gestão e de decisão das escolas, e quando há, é quase simbólica. Frente a tal realidade e considerando-se a necessidade de transformá-la, afirmamos que a formação para o funcionário da educação não pode ser apenas no campo técnico, por conta da singularidade do seu local de trabalho. Assim, é preciso

que os funcionários desses espaços recebam formação também no que concerne à educação, para atuarem efetivamente na escola. Vimos que os profissionais que participaram de processos formativos se sentiram mais seguros e confiantes para fazer intervenções junto aos alunos, revelando a importância da formação para a construção da identidade de educador.

Por meio das pesquisas analisadas, fica evidente que há muito a ser feito para o reconhecimento do funcionário da educação como educador e para a sua valorização. No entanto, é necessário reconhecer que algumas ações têm contribuído para mudar este cenário, como o Profuncionário, que, por tratar-se de política de formação, precisa estar articulada a outras ações e políticas.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. C. C. Implicações da formação continuada para a construção da identidade profissional. *Psicologia da educação*, dez. 2006, p. 155-173. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752006000200008. Acesso em: 24 jul. 2020.

ANDRADE, G. **O trabalho educativo e o profissional de apoio administrativo educacional de Mato Grosso**. Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Federal do Mato Grosso, Instituto de educação, 2015.

BARBOSA, A. P. **Significações de funcionários da educação sobre a sua formação por meio do Profuncionário: o impacto em sua atividade profissional**. Dissertação (mestrado em educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de educação, 2018.

BERNARDES, M. E. M. **Mediações simbólicas na atividade pedagógica: Contribuições da Teoria Histórico-Cultural para o ensino e a aprendizagem**. São Paulo, Editora CRV, 2012.

BESSA, D. D. **Reconstrução da identidade profissional de trabalhadoras em alimentação escolar que concluíram o curso do Profuncionário: formação e experiência em situação de trabalho**. Tese (doutorado em educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de educação, 2017.

BOCK, A. M. B.; AGUIAR, W. M. J. A dimensão subjetiva: um recurso teórico para a psicologia da educação. *In*: AGUIAR, W. M. J.; BOCK, A. M. B. (org.). **A dimensão subjetiva do processo educacional**. São Paulo: Cortez, 2016.

BRASIL. **Constituição Federativa do Brasil**. Promulgada em 05 de outubro de 1988.

BRASIL. Lei nº 9.396. **Lei de diretrizes e bases da educação brasileira**, 20 dezembro de 1996.

BRASIL. **Portaria normativa MEC nº 25 Institui o Profuncionário**. Publicada no Diário Oficial da União em 01.06.2007, 31 maio 2007. Disponível em: <http://mobile.cnte.org.br:8080/legislacao-externo/rest/lei/34/pdf>. Acesso em: 16 ago. 2020.

BRASIL. Lei nº 12.014. **Altera o art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação**, 06 de agosto de 2009.

DOURADO, L. F.; MORAES, K. N. Funcionário de escola: Indicadores e desafios. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, p. 413-436, jul./dez. 2009. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/issue/view/7>. Acesso em: 20 jul. 2020.

FEIGES, M. F. **A dimensão educativa do trabalho dos funcionários da educação na perspectiva do projeto político-pedagógico da escola pública: limites e possibilidades**. Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Federal do Paraná: Faculdade de Educação, 2003. Disponível em: Acesso em: 05 jul. 2020.

GONÇALVES, M. 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. **A dimensão subjetiva do processo educacional: uma leitura sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2016, p. 27-42.

MEIRELES, M. L. G.; MOREIRA, M. A.; SILVA, I. B. G. Tutoria no curso de formação: uma experiência concreta. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 5, p. 463-476, jul./dez 2009. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/issue/view/7>. Acesso em: 20 jul. 2020.

MELO, J. T. L. O chão da escola: Construção e afirmação da identidade. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 5, p. 339-352, jul./dez. 2009. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/issue/view/7>. Acesso em: 20 jul. 2020.

MONLEVADE, J. A. C. **Funcionários das Escolas Públicas Educadores Profissionais ou Servidores Descartáveis**. Ceilândia DF: Editora do autor, 1995.

MONLEVADE, J. A. C. História e construção da identidade: Compromissos e expectativas. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 5, p. 339-352,

jul./dez. 2009. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/issue/view/7>. Acesso em: 20 jul. 2020.

MORGADO, J. C. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im) possibilidades. Ensaio: **Aval. pol. públ. Educ.**, 19, out./dez. 2011, p. 793-812. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n73/04.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2020.

NASCIMENTO, F. C. F. **Os funcionários da educação: da constituição da identidade à ação como gestores de educação**. Dissertação (mestrado em educação) – Universidade de Brasília, Faculdade de educação, 2006. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/6416>. Acesso em: 18 jul. 2020.

NASCIMENTO, F. C. F. Da escola ao espaço educativo: O novo sentido pedagógico. **Revista Retratos da Escola**, v. 3, p. 375-389, jul./dez. 2009. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/issue/view/7>. Acesso em: 20 jul. 2020.

PEDROSO, J. M. **A implementação do programa nacional de valorização dos trabalhadores em educação** – Profuncionário no Paraná. Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Estadual Oeste do Paraná, Faculdade de Educação, 2015.

REIS, L. R. **O sabor dos saberes e a poiésis das merendeiras escolares: experiências limiars na cultura e nas itinerâncias epistêmico-existenciais das estudantes do curso técnico em alimentação escolar do IFBA**. Tese (Doutorado em educação) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, 2015.

SAVIANI, D. Educação socialista, pedagogia histórico crítica e os desafios da sociedade de classes. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (org.). **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. Campinas: Autores Associados, 2005.

VIEIRA, J. M. D. Funcionários da educação: O caso do Brasil é singular? **Revista Retratos da Escola**, v. 3, p. 325-338, jul./dez. 2009. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/issue/view/7>. Acesso em: 20 jul. 2020.

WERLE, F. O. C. Terceirização e democratização na instituição escolar: serviços de merenda e limpeza. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, p. 115-135, 2005. ISSN 1/2. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/23512>. Acesso em: 14 jun. 2020.



SOBRE OS AUTORES

Aline Eleuterio Matos é graduada em Pedagogia e Mestre pelo Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação na PUC-SP; Professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental no município de Biritiba Mirim e Professora Universitária do curso de Pedagogia da Universidade de Mogi das Cruzes.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0180836309876740>

Orcid: 0000-0003-4723-9548

E-Mail: aline.eleuterio@outlook.com

Ana Mercês Bahia Bock é mestre e doutora em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atualmente é professora titular no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1540269108470331>

Orcid: 0000-0002-5181-3293

E-mail: anabock@gmail.com

Angela Maris Murillo Araujo é graduada em Educação Física, especialista em Pedagogia do Esporte Escolar e mestranda no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação PUC-SP; Professora titular na Secretaria de Educação do Município de São Paulo.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5514961351377858>

Orcid: 0000-0002-6888-8523

E-mail: maris11luz@gmail.com

Ana Paula Barbosa é mestra em Psicologia da Educação, pelo PEPG em Educação: Psicologia da Educação e doutoranda na Faculdade de Educação da USP. Trabalha como pedagoga formadora no Instituto Federal de São Paulo.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6768265627300332>

Orcid: 0000-0001-9220-1843

E-mail: paula.barbosa09@gmail.com

Antonio Carlos Caruso Ronca é mestre e doutor em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atualmente é coordenador e professor titular no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Foi reitor da PUC-SP de 1993 a 2004. Conselheiro do Conselho Nacional de Educação, de 2010 a 2012 e Assessor do Ministro da Educação de 2012 a 2014.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1748562868539196>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1870-8336>

E-mail: accronca@gmail.com

Bruna Borba de Araujo Tchalekian é psicóloga, doutoranda na Universidade de São Paulo pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humana. Mestre pelo Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, da PUC-SP (2016). Graduada em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP (2013). Dedicase a pesquisa nas áreas de Educação, História e memória da Psicologia, Memória Social e Direitos Humanos. Colaboradora junto ao Conselho Regional de Psicologia de São Paulo. Professora Universitária.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6343355158618800>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9272-6279>

E-mail: bruborba@usp.br

Carlos Alberto Daniel dos Santos é mestre em Psicologia da Educação, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, na qual é Coordenador de Educação de Jovens e Adultos do Núcleo de Trabalhos Comunitários. Psicodramatista e Educador Social, é professor efetivo da Prefeitura Municipal de São Paulo, na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino

Fundamental. Participa do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre o Ensino (NEPEN), que focaliza a atuação docente em sala de aula e a elaboração, aplicação e avaliação de programações informatizadas de ensino de repertórios acadêmicos.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4354942326048709>

ID Lattes: 4354942326048709

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8832-6117>

E-mail: carlosalbertodossantos@gmail.com

Clarilza Prado de Souza é graduada em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1968), com mestrado em Educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1979), doutorado em Educação (Currículo), pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1992), pós-doutorados pela École des Hautes Études en Sciences Sociales (1996 e 2015). É professora titular da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e professora permanente do PEPG em Educação: Psicologia da Educação e do PEPG em Educação: Formação de Formadores (Mestrado Profissional), da PUC-SP. Líder do Núcleo de Pesquisas Internacionais em Representações Sociais – NEARS-PUC-SP. Consultora do Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade-Educação – FCC/DPE-CIERS-Ed. Coordenadora do Comitê Científico do Educ@ – Indexador de Periódicos Científicos. Coordenadora do GT-70 da ANPEPP – Representações Sociais 2018/2020. Bolsista de Produtividade Científica/CNPq-PQ/1D.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4090219754109759>

Orcid: 0000-0001-6417-7030

E-mail: clarilza.prado@gmail.com

Claudia Leme Ferreira Davis é mestre em Psicologia Experimental pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, pela Universidade de São Paulo. Atualmente é professora titular no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e pesquisadora da Fundação Carlos Chagas.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4497071021754173>

Orcid: 0000-0002-0003-3510

E-mail: claudiadavis@uol.com.br

Elisa Moreira Bonafé é diretora de escola municipal de São Paulo, doutora pelo PEPG em Educação: Psicologia da Educação e mestre pelo PEPG em Educação: Formação de Formadores, ambos da PUC-SP.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8635908175292533>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4023-4691>

E-mail: elisa_bonafe@hotmail.com

Karen Ambra é pedagoga pela PUC-SP e mestre e doutora pelo Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação – PUC-SP. Autora do livro *Aprendendo a conviver: as regras das brincadeiras de faz de conta*. É atualmente coordenadora do curso de Pós-Graduação Lato Sensu em nível de especialização em Educação Infantil, docente e vice-reitora do Centro Universitário Assunção-UNIFAI, bem como gerente de Gestão de Conhecimento da Educação Continuada da PUC-SP.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7741293489571409>

Orcid: 0000-0002-2431-3162

E-mail: karenambra@gmail.com

Karine Rodrigues Ramos é pedagoga, mestre em História e Historiografia da educação e Doutora em Psicologia da educação, pela PUC-SP. Coordenadora pedagógica da Educação Infantil do Colégio Santa Maria. Professora da Pós graduação em Linguagens da infância, na Unítalo.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4575268902749985>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8801-3460>

E-mail: karine32ramos@gmail.com

Laurinda Ramalho de Almeida é mestre e doutora pelo PEPG em Educação: Psicologia da Educação. da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Docente e vice-coordenadora do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação e professora do PEPG em Educação: Formação de Formadores (Mestrado Profissional), ambos da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5818071827799305>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9596-7008>

E-mail: laurinda@pucsp.br

Laurizete Ferragut Passos é mestre em Educação pela Unicamp, doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP) e professora aposentada da Unesp. Atualmente é coordenadora e professora do PEPG em Educação: Formação de Formadores (Mestrado Profissional), da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e professora do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1852839499967790>

Orcid: 0000-0001-7702-0825

E-mail: laurizetefer@gmail.com

Luciana Szymanski é mestre e doutora pelo PEPG em Educação: Psicologia da Educação, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atualmente é docente na Faculdade de Ciências Humanas e da Saúde, curso de Psicologia – PUC-SP; e docente no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, da PUC-SP. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Práticas Educativas e Atenção Psicoeducacional na Escola, Família e Comunidade (ECOFAM).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3949476670405833>

Orcid: 0000-0002-1863-025X

E-mail: lucianaszymanski@gmail.com

Luciane Helena Mendes de Miranda é psicóloga pela Universidade de Mogi das Cruzes (UMC), com mestrado e doutorado em Educação: Psicologia da Educação, pela PUC-SP, membro do grupo de pesquisa Contexto Escolar, Processos Identitários na Formação de Professores e Alunos da Educação Básica – CEPId. Atuou como professora em cursos de Pedagogia, em instituições de ensino superior e, atualmente, atua como psicóloga escolar, atendendo alunos, professores e coordenadores, frente às dificuldades no processo de ensino-aprendizagem, e ao público-alvo da educação especial e inclusiva.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8098046266809156>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4422-8301>

E-mail: lucianemmiranda@gmail.com

Luiz Carlos Dias é Mestre pelo PEPG em Educação: Psicologia da Educação, da PUC-SP. É membro do Grupo de Pesquisa Escolarização Inicial e Desenvolvimento Psicológico (EIDEP), no qual atua em estudos sobre a aprendizagem da linguagem escrita. É professor de Língua Portuguesa no Colégio Etapa e coordenador do Etapa Model United Nations, grupo de simulação aos moldes da ONU.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4125131218425524>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3461-9405>

E-mail: letras.luiz@gmail.com

Maria Regina Maluf é Doutora em Psicologia pela Universidade de Louvain, Bélgica, com pós-doutorado na Universidade da Califórnia, USA, e no Instituto Nacional de Pesquisa Pedagógica, Paris. É Professora Titular da PUC-SP – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação. Coordena o Grupo de Pesquisa Escolarização Inicial e Desenvolvimento Psicológico (EIDEP).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5305774332490934>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9132-5502>

E-mail: marmaluf@gmail.com

Marli Eliza Dalmazo Alfonso de André é mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e doutora em Psicologia da Educação pela University of Illinois, em Urbana-Champaign (USA). Atualmente é docente no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação e docente e vice coordenadora do PEPG em Educação: Formação de Formadores (Mestrado Profissional), da PUC-SP.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3046653923068225>

Orcid: 0000-0002-0942-4008

E-mail: marliandré@pucsp.br

Melania Moroz é mestre e doutora pelo PEPG em Educação: Psicologia da Educação, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora titular do Departamento Fundamentos da Educação. Atua no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação da PUC-SP. Coordena o Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre o Ensino (NEPEN), com foco na elaboração, aplicação e avaliação de programações informatizadas de ensino de repertórios acadêmicos, na PUC-SP.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4279136533792122>

ID Lattes: 4279136533792122

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8579-0106>

E-mail: morozm@pucps.br

Mitsuko Aparecida Makino Antunes é mestre em Filosofia da Educação e doutora em Psicologia Social, ambos pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atualmente é docente no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação da PUC-SP.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1548595071478367>

Orcid: 0000-0002-8579-0106

E-mail: miantunes@pucsp.br

Natasha Duek é graduada em Psicologia e mestranda no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, na PUC-SP; Coordenadora de juventude e Psicóloga clínica.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4478107421285933>

Orcid: 0000-0002-4317-4268

E-mail: dueknatasha@gmail.com

Rita de Cássia Mitleg Kulnig é doutora e mestre em Educação: Psicologia da Educação, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), especialização em Alfabetização, pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG) e especialização em Infância e Educação Inclusiva, pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Tem experiência na área da docência, gestão escolar e formação de professores.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8344283208738839>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4016-9057>

E-mail: ritakulnig@gmail.com

Rita Isabel Alves Oliveira é graduada em Psicologia e mestranda em Psicologia da Educação PUC-SP; Psicóloga clínica e educacional.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6325819141182173>

Orcid: 0000-0001-8049-8993

E-mail: ritaoliveira.psi@outlook.com

Sueli Terezinha Fernandes Lopes é mestre em Educação: Psicologia da Educação, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP. Professora Titular do Curso de Pedagogia no Centro Universitário Assunção – UNIFAI/São Paulo.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7580506422363599>

Orcid: 0000-0003-3436-7874

E-mail: suelitflopes@hotmail.com

Thais Antonia Pires Salla Trevisan é mestre em Psicologia da Educação pelo Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação da PUC-SP. Coordenadora de Negócios Educacionais no Senac-SP.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9473205484343031>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8980-7737>

E-mail: thais.apsalla@sp.senac.br

Vanusa dos Reis Coêlho é doutora em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Possui graduação em Ciências Contábeis pela Universidade Federal do Pará – UFPa (1990), graduação em Letras/Inglês, pela Universidade de Mogi das Cruzes – UMC (2007), Mestrado em Educação: Psicologia da Educação, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP (2015) e MBA Executivo em Administração de Empresas, com ênfase em Recursos Humanos, pela Fundação Getúlio Vargas – FGV (2013). Possui diversas especializações, dentre elas International Management and Leadership (Gestão e Liderança Internacional), pelo Centro Universitário di *Organizzazione Aziendale* (Fondazione CUOA), na Itália. É neuropsicopedagoga, palestrante e consultora, além de atuar como pesquisadora do Núcleo Internacional de Estudos em Representações Sociais, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1310951344590195>

Orcid: <https://www.orcid.org/0000-0002-7621-6292.org>

E-mail: vanusa.coelho.rodriques@gmail.com

Vera Maria Nigro de Souza Placco é mestre e doutora em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Pós-doutora em Psicologia Social pela École des Hautes Études em Sciences Sociales (Paris, França). Professora titular da Pontifícia Universidade Católica de

São Paulo (PUC-SP), docente nos Programas de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação e Educação: Formação de Formadores (Mestrado Profissional). Líder do Grupo de Pesquisa CEPId – Contexto Escolar, Processos Identitários na Formação de Professores e Alunos da Educação Básica – CNPq/PUC-SP.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4292131898988204>

ID Lattes: 4292131898988204

Orcid: 0000-0001-9515-2370

E-mail: veraplacco@pucsp.br e veraplacco7@gmail.com

Wanda Maria Junqueira de Aguiar é mestre e doutora em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atualmente é docente no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação da PUC-SP e Coordenadora do projeto do Programa de Cooperação Acadêmica “Tecendo redes de colaboração no ensino e na pesquisa em educação: um estudo sobre a dimensão subjetiva da realidade escolar”.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1565105678352914>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0265-9354>

E-mail: iajunqueira@uol.com.br