

# **RELATOS DE PESQUISA EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO**

---

**ORGANIZADORAS  
LUCIANA SZYMANSKI  
ANA MERCÊS BAHIA BOCK**

**VOLUME 5**



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

O presente trabalho foi realizado com a apoio do PIPEq



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

---

G633r Gomes, Luciana Szymanski Ribeiro; Bock, Ana Mercês Bahia (org.).  
Relatos de pesquisa em Psicologia da Educação - Volume 5 /  
Organizadoras: Luciana Szymanski Ribeiro Gomes e Ana Mercês Bahia Bock.  
1. ed.– Campinas, SP : Pontes Editores, 2021.

Inclui bibliografia.  
ISBN: 978-65-5637-290-7.

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

---

Bibliotecário Pedro Anizio Gomes CRB-8/8846

**Índices para catálogo sistemático:**

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

# RELATOS DE PESQUISA EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

ORGANIZADORAS  
LUCIANA SZYMANSKI  
ANA MERCÊS BAHIA BOCK

VOLUME 5



*Copyright* © 2021 - das organizadoras representantes dos colaboradores  
*Coordenação Editorial:* Pontes Editores  
*Editoração:* Eckel Wayne  
*Capa:* Acesa Design  
*Primeira Revisão:* Irinilza O. G. Bellintani, Edna Caldeira Martins Guellere,  
Caroline Campos Rodrigues da Silva, Rita, Elvira Maria Godinho Aranha  
*Segunda Revisão:* Joana Moreira

**Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP**

Reitora

**Profª Drª Maria Amália Pie Abib Andery**

Vice-Reitor

**Prof. Dr. Fernando Antonio de Almeida**

Pró-Reitor de Pós-Graduação

**Prof. Dr. Márcio Alves da Fonseca**

Assessor da Pró-Reitoria de Pós-Graduação

**Prof. Dr. Odair Furtado**

Diretora da Faculdade de Educação

**Profª Drª Madalena Guasco Peixoto**

Vice Diretor da Faculdade de Educação

**Prof. Dr. Ivo Ribeiro Sá**

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

**Prof. Dr. Antonio Carlos Caruso Ronca**

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

**Profª Drª Laurinda Ramalho de Almeida**

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

**Edson Aguiar de Melo**

**Conselho Científico**

**Ana Maria Calil**

Universidade de Taubaté

**Anna Helena Altenfelder**

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

**Bárbara C. M. Sicardi Nagayama**

Universidade Federal de São Carlos, campus de Sorocaba

**Cláudia Stefânia Figueiredo Neves Coimbra**

Paradigma Centro de Ciências e Tecnologia do Comportamento

**Elvira Maria Godinho Aranha**

**Francine de P. Martins**

Universidade Federal de Lavras

**Maria José dos Santos**

Universidade Federal de Goiás

**Walkiria de Oliveira Rigolon**

PONTES EDITORES

Rua Dr. Miguel Penteado, 1038 - Jd. Chapadão

Campinas - SP - 13070-118

Fone 19 3252.6011

ponteseditores@ponteseditores.com.br

www.ponteseditores.com.br

2021 - Impresso no Brasil

*À professora Marli André,  
por sua contribuição ao Programa e aos seus alunos,  
abrindo-lhes caminhos para seu desenvolvimento  
pessoal e profissional.*



## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO .....	9
PARTE I	
PESQUISANDO – PRÁTICAS DOCENTES E A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO	
PRÁTICAS DOCENTES E A INSTITUIÇÃO DE RELAÇÕES DEMOCRÁTICAS ENTRE PROFESSOR E ALUNOS.....	21
Laura Natália Coelho Espósito / Vera Maria Nigro de Souza Placco	
UMA LEITURA WALLONIANA SOBRE A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO E AS MANIFESTAÇÕES AGRESSIVAS DE CRIANÇAS DE 3 A 6 ANOS.....	45
Paula Antunes Ruggiero / Laurinda Ramalho de Almeida	
INDISCIPLINA ESCOLAR: REFLEXÕES A PARTIR DE OBSERVAÇÕES EM SALA DE AULA .....	71
Ana Helena Lanhoso Martins / Melania Moroz	
SENTIDOS E SIGNIFICADOS CONSTITUÍDOS POR DOCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS, QUANTO AO EMPREGO DE JOGOS EDUCATIVOS NOS PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM .....	95
Adriana Maria Biaggio Frenham / Claudia Leme Ferreira Davis	
PAPEL E IMPORTÂNCIA DO DESENVOLVIMENTO DO VOCABULÁRIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REVENDO PESQUISAS LONGITUDINAIS E TRANSVERSAIS .....	119
Elianne Madza de Almeida Cunha / Maria Regina Maluf	
TRAJETÓRIAS PROFISSIONAIS E NECESSIDADES FORMATIVAS: UM ESTUDO LONGITUDINAL COM DOCENTES INICIANTES.....	139
Denise Gisele de Britto Damasco / Laurizete Ferragut Passos	

PARTE 2  
PESQUISANDO – TEMAS POLÊMICOS

- A EFETIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM ESCOLAS QUILOMBOLA E DO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA .....167  
Karin Gerlach Dietz / Antonio Carlos Caruso Ronca
- DO DUALISMO AO CORPO CONCRETO: CONTRIBUIÇÕES DO MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA .....189  
Cíntia Regina de Fátima / Mitsuko Aparecida Makino Antunes
- “NÓS SOMOS TERRIVELMENTE CRISTÃOS”: O ENSINO RELIOSO AMBIENTADO NA IDEIA DA LAICIDADE DO BRASIL .....211  
André Felipe Costa Santos / Clarilza Prado de Sousa

PARTE 3  
PESQUISANDO – A EXPERIÊNCIA DO DIÁLOGO, A PERSPECTIVA DA EMANCI-  
PAÇÃO E A BUSCA DO COMPROMISSO SOCIAL

- CONVERSAÇÃO: UMA EXPERIÊNCIA DIALÓGICA ENTRE UNIVERSIDADE E TER-  
RITÓRIO DA BRASILÂNDIA EM TEMPOS PANDÊMICOS .....241  
Carolina Telis / Cynthia Nunes de Almeida Prado / Fernanda Marques de Souza  
Ingarano / Luciana Szymanski
- PESQUISA-TRANS-FORMAÇÃO: UMA PERSPECTIVA PARA A EMANCIPAÇÃO  
HUMANA.....263  
Luciana de Oliveira Rocha Magalhães / Wanda Maria Junqueira Aguiar
- DESAFIOS ATUAIS À FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA PARA O COMPROMISSO  
SOCIAL.....281  
Raizel Rechtman / Ana Mercês Bahia Bock
- SOBRE OS AUTORES.....307

## APRESENTAÇÃO

Eu vivo em tempos sombrios.  
Uma linguagem sem malícia é sinal de estupidez,  
Uma testa sem rugas é sinal de indiferença.  
Aquele que ainda ri é porque ainda não recebeu a  
terrível notícia.

Que tempos são esses,  
Quando falar sobre flores é quase um crime.  
Pois significa silenciar sobre tanta injustiça?  
Aquele que cruza tranquilamente a rua  
Já está então inacessível aos amigos  
Que se encontram necessitados?  
(Bertold Brecht – *Aos que virão depois de nós*)

Brecht escreveu este poema referindo-se aos tempos de guerra e dos horrores do nazismo alemão. Nós, ao apresentarmos este livro, optamos por começar sua apresentação por ele para registrar o momento em que este livro é editado e publicado. Tempos de pandemia, tempos de questões políticas que abalam o Brasil fazendo aumentar o número de mortos atingidos pela COVID-19. Tempos sombrios! Não poderíamos deixar que nossa linguagem fosse sem malícia, que nossa testa estivesse sem rugas e que ainda ríssemos. Não, nosso tempo é sombrio! Mas, nossas tarefas que procuram contribuir para um mundo melhor não poderiam parar e isto nos levou à dedicação para a publicação deste livro. Ele apresenta trabalhos realizados antes da pandemia, mas todos eles apresentam questões ou problemas que, existindo no Brasil, foram aprofundados pela catástrofe. São práticas, temas e experiências

pesquisadas por jovens estudantes orientados pelos docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação.

A Pontifícia Universidade Católica de São Paulo tem história longa e, em seu percurso, tem cumprido com seu papel social de formar, prestar serviços e produzir conhecimento, contribuindo para o desenvolvimento de nossa sociedade e para a solução dos problemas que nela se constituem.

O Programa de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação tem se espelhado nesta perspectiva e tem buscado, desde sua instalação em 1969, formar professores para o ensino superior público e privado e para outros níveis do ensino; tem estimulado o desenvolvimento da pesquisa científica preparando pesquisadores, fazendo avançar o campo de diálogo da educação com a psicologia, prestando serviços à sociedade com projetos de extensão que têm sido campo para o desenvolvimento do conhecimento e, com isto, contribuindo para a qualificação da educação no país.

O Brasil é marcado pela desigualdade social que se reproduz em todos os seus espaços e relações. A educação tem sido um destes espaços, onde a desigualdade torna-se perversa e cria experiências de escolarização bastante desiguais. Esta realidade torna as tarefas acima citadas desafios que exigem compromisso da ciência e da formação.

Dados publicados recentemente dizem que, em 2019, o cenário educacional no Brasil enfrentava três grandes desafios: as altas taxas de reprovação escolar, de abandono da escola e da distorção idade-série. Em 2021, uma pesquisa da UNESCO, em parceria com o CENPEC, afirmou que os dramáticos dados se ampliarão com a pandemia, produzindo o risco de regredirmos duas décadas no acesso de meninas e meninos à educação.

Nossos desafios aumentam e queremos que esta publicação demonstre nosso empenho e compromisso com a reversão deste cenário, reconquistando ou resgatando a escola em sua função social de instituição educadora no sentido mais amplo e freiriano

desta palavra: “A educação é o procedimento no qual o educador convida os educandos a conhecer, a desvelar a realidade, de modo crítico” (FREIRE, *Ação Cultural pela Liberdade*, p. 73).

Este livro apresenta relatos de pesquisa produzidas no espaço e no trabalho dos professores e estudantes do Programa de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação e, neste sentido, reflete o diálogo entre estas duas áreas para a construção da qualidade da educação. Dividimos o conjunto dos textos em três partes e, em cada uma delas, inserimos capítulos que, fundamentados em teorias e pressupostos teórico-metodológicos variados, expressam a riqueza e a diversidade da produção.

A primeira parte, intitulada PESQUISANDO – PRÁTICAS DOCENTES E A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO, traz a maior parte dos capítulos. Laura Natália Coelho Espósito e Vera Maria Nigro de Souza Placco nos trazem as “Práticas docentes e a instituição de relações democráticas entre professores e alunos”. O texto relata a pesquisa cujo objetivo foi compreender, a partir do discurso de uma professora, quais elementos de sua prática docente indicam a presença ou ausência de relações democráticas na relação professor-aluno. Para atingi-lo, realizou-se uma entrevista com uma professora do 4º ano do ensino fundamental, na qual foram reveladas atitudes democráticas e não democráticas, nas interações com seus alunos. Aponta-se o importante papel da gestão para essa atuação contraditória da professora, pois, apesar de o Projeto Político Pedagógico da escola explicitar o princípio da gestão democrática, infere-se que a gestão não auxilia o corpo docente a manter esse tipo de interação com seus alunos, de modo a se concretizar um ensino voltado a valores democráticos, tendo em vista a vivência em uma sociedade democrática.

Paula Antunes Ruggiero e Laurinda Ramalho de Almeida apresentam a “Leitura Walloniana sobre a relação professor-aluno e as manifestações agressivas de crianças de 3 a 6 anos”. Ao ouvir professores e seus relatos de incidentes críticos relacionados às

manifestações afetivas inesperadas de crianças de 3 a 6 anos, foi possível refletir a respeito do difícil equilíbrio emoção-razão nas relações professor-aluno, o papel da escuta nesse jogo (no grupo de crianças, na equipe e junto às famílias) e como a história e o meio do professor contribuem para as intervenções do dia a dia. A psicogenética de Wallon possibilitou o reconhecimento de caminhos que norteiam o fazer pedagógico em busca de tal equilíbrio (emoção-razão), mesmo diante de manifestações afetivas inesperadas das crianças. O que há delas em nós? Como ajudá-las a encontrar esse equilíbrio? O que há delas nos educadores e como orientá-los a manter-se em equilíbrio e, ao mesmo tempo, serem a fortaleza que elas esperam? No entrelaçamento entre teorias e histórias, foi traçado um norte para trilhar o percurso e encontrar algumas possíveis respostas.

Ana Helena Lanhoso Martins e Melania Moroz abordam a “Indisciplina escolar: reflexões a partir de observações em sala de aula”. As pesquisas brasileiras sobre indisciplina escolar, nas últimas décadas, têm se apoiado predominantemente em relatos (entrevistas e questionários com professores, alunos, gestores, familiares, entre outros) e em documentos, não explicitam contingências produtoras e mantenedoras de tais comportamentos. Assim, para contribuir com o entendimento sobre indisciplina escolar, considera-se importante observar o que ocorre durante o processo ensino-aprendizagem em sala de aula – o que foi realizado no presente estudo dirigido pelos seguintes questionamentos: Qual a incidência e os tipos de comportamentos de indisciplina? Como o professor atua frente a tais comportamentos? Qual o efeito dessa atuação? Há práticas docentes que contribuem para a ocorrência de comportamentos de indisciplina? Há práticas docentes favorecedoras do engajamento dos alunos nas atividades de ensino?

Adriana Maria Biaggio Frenham e Claudia Leme Ferreira Davis refletem sobre “Sentidos e Significados constituídos por docentes do ensino fundamental – anos iniciais, quanto ao emprego de jogos educativos nos processos de ensino-aprendizagem”. Essa

pesquisa surgiu do interesse em investigar porque os jogos educativos tendem a ser pouco utilizados em sala de aula, em especial no Ensino Fundamental – anos iniciais, quando eles poderiam se configurar em uma boa estratégia de ensino para o aprimoramento dos processos de aprendizagens. O estudo parte do fato de haver uma extensa e histórica discussão que permeia a educação brasileira, sobretudo nas últimas décadas, após a universalização da educação básica na década de 1980, que aponta a necessidade de se aprimorar sua qualidade e, conseqüentemente, combater as questões afeitas à equidade, promovendo a aprendizagem e, conseqüentemente, o desenvolvimento de todos os alunos. Sendo assim, pesquisar as escolhas docentes sobre o jogo implica investir em algo que vai além da simples transmissão de conteúdo, para buscar uma proposta mais inclusiva, que favoreça a apropriação dos conhecimentos historicamente conquistados pela humanidade e a construção de ferramentas potentes de pensamento.

Sara Del Prete Panciera, Maria Regina Maluf, Michel Deleau, Anegreice Valério e Simone Domingues trazem o “Papel e importância do desenvolvimento do vocabulário na educação infantil: revendo pesquisas longitudinais e transversais”. Quando as crianças começam a experienciar as práticas conversacionais que estão presentes em seu meio social elas começam também a tomar consciência das convenções e regras que governam a conversação, o que indica que estão desenvolvendo a dimensão da linguagem conhecida como pragmática. Essa compreensão das práticas conversacionais é um importante componente dos processos sociocognitivos que precisam ser favorecidos nas práticas de educação infantil. Os objetivos deste estudo foram: adaptar ao contexto cultural brasileiro um instrumento de avaliação do entendimento das regras implícitas nos atos conversacionais e avaliar a influência da idade e da cultura no desenvolvimento da compreensão conversacional. 194 crianças de 3 a 5 anos foram examinadas. Os resultados mostraram diferenças significativas ligadas à idade e ao contexto sociocultural. Estão apresentadas

considerações sobre o instrumento utilizado e sobre implicações para a prática na educação infantil.

Por fim, Denise Gisele de Britto Damasco e Laurizete Ferragut Passos apresentam uma pesquisa sobre “Trajetórias profissionais e necessidades formativas: um estudo longitudinal com docentes iniciantes”. Nesse capítulo, se discute as necessidades formativas de uma das docentes de um estudo longitudinal (2010-2019). São revisitadas sua trajetória na rede pública de educação básica do DF, ao longo de quase uma década, e os aspectos dessa trajetória que a motivaram a permanecer na docência. Tem-se como objetivo analisar dados de uma primeira etapa do estudo, que visou identificar a trajetória profissional de uma docente da rede pública de ensino do Distrito Federal e suas necessidades formativas. Uma análise comparativa dos dados gerados em 2010 e em 2019 pode evidenciar, nesse caso específico, fatores de permanência e de consolidação profissional na carreira docente de Paula, trazendo as perspectivas dessa docente quanto às necessidades formativas e à relevância da formação continuada.

A segunda parte do livro está intitulada PESQUISANDO – TEMAS POLÊMICOS, onde os autores enfrentam, com suas pesquisas, questões polêmicas que têm estado em debate no campo da educação.

Karin Gerlach Dietz e Antonio Carlos Caruso Ronca trazem “A Efetivação da Educação Integral em escolas quilombola e do movimento dos trabalhadores rurais sem terra”. O estudo objetiva aproximar-se das significações constituídas por educadores que atuam em movimentos sociais em relação à educação integral. Para tanto, foram entrevistados dois educadores, atuantes em escolas quilombola e do MST, diretor e militante do movimento. Suas falas foram gravadas e a análise foi pautada no referencial teórico-metodológico da psicologia sócio-histórica. Notou-se que a Educação Integral é considerada, pelos educadores, sob duas perspectivas: apenas temporal, na qual se amplia a jornada esco-

lar, e aquela que possibilita a formação crítica, o desenvolvimento integral e a emancipação. Esse trabalho destaca a necessidade dos educadores se conscientizarem de que o problema educacional é um problema político, que a educação integral é coletiva e que, para efetivá-la, é necessário considerar as desigualdades sociais.

Cíntia Regina de Fátima e Mitsuko Aparecida Makino Antunes apresentam “Do Dualismo ao corpo concreto: contribuições do materialismo histórico-dialético para a Educação Física”. Um dos principais problemas da Educação Física é a persistência do dualismo corpo-mente, que é um dos fatores que contribuem para a cisão teoria-prática. O objetivo deste capítulo é discutir a possibilidade de uma concepção de corpo fundamentada no materialismo histórico-dialético e, a partir disso, tecer possíveis contribuições para a Educação Física escolar. Acredita-se que corpo-mente são manifestações distintas, mas compõem uma unidade. O corpo é constituído por uma estrutura (anatômica e fisiológica) significada e sentida (por si e pelos outros), assim como também é base para os processos de significação. Parte-se do princípio de que a cultura corporal, ensinada sob essa perspectiva, além de superar concepções biologicistas e dicotômicas, também possibilita o desenvolvimento de movimentos conscientes, críticos e criativos, contribuindo para uma formação emancipatória.

André Felipe Costa Santos e Clarilza Prado de Sousa trazem o ensino religioso com o trabalho “Nós somos terrivelmente cristãos: o ensino religioso ambientado na ideia da laicidade do Brasil”. Um ensaio que tem como propósito refletir sobre a ambientação do ensino religioso (ER), no contexto da construção histórica da ideia da laicidade da educação brasileira. Discutem a construção ideativa da laicidade, ancorada nos marcos legais nacionais e suas implicações na educação. Partem da consideração de que estamos nos defrontando hoje, na terceira década do século XXI, com uma conjuntura sócio-política marcada por sucessivas tentativas autoritárias de dilapidação de princípios republicanos no âmbito nacional e internacional. Nesse palco, entre as instituições de Estado, o sistema educacional

é o que mais tem mais sido alvo dessas vozes de cunho autoritário, principalmente de segmentos religiosos, que, a fim de assegurar interesses particulares ou mesmo servindo como meros instrumentos dos joguetes políticos populistas e polarizadores, vagarosamente vêm angariando mais poder, dominação e legitimidade para incutir nos sistemas jurídicos e no pensamento coletivo um estreito apreço ao retorno do casamento simbiótico entre ‘Estado e Religião’, em detrimento de salvaguardar a responsabilidade pública dos diversos e plurais coletivos que constituem as sociedades.

A terceira e última parte, intitulada PESQUISANDO – A EXPERIÊNCIA DO DIÁLOGO, A PERSPECTIVA DA EMANCIPAÇÃO E A BUSCA DO COMPROMISSO SOCIAL, traz três capítulos.

Luciana Szymanski, Cynthia Prado e Fernanda Ingarano apresentam “ConversAções: uma experiência dialógica entre universidade e território da Brasilândia em tempos pandêmicos”. Este trabalho tem como objetivo apresentar um projeto de pesquisa participativa e dialógica que nasceu em meio à pandemia, com o intuito de acolher, por meio de grupos reflexivos e plantões on-line, famílias, grupos de professoras/es da rede, adolescentes e moradoras/es do território da Brasilândia, um dos mais atingidos pela Covid-19 na cidade de São Paulo. O trabalho faz parte das ações do ECOFAM (Grupos de Pesquisa Práticas Educativas e Atenção Psicoeducacional na Escola, Família e Comunidade) da PUC-SP. A pesquisa, no seu caráter interventivo, funda-se numa perspectiva fenomenológico-hermenêutica. Dadas as condições de isolamento social impostas pela pandemia, a principal estratégia de intervenção tem sido realizar grupos reflexivos denominados “Rodas de ConversAção” dentro da plataforma online *WhatsApp*, mais acessível à população. Dezenas de pessoas têm sido acolhidas por semana e os resultados desses encontros se desdobram nas respectivas pesquisas desenvolvidas pelas autoras.

Luciana de Oliveira Rocha Magalhães e Wanda Maria Junqueira de Aguiar discutem “Pesquisa-trans-formação: uma perspectiva

para a emancipação humana”. As pesquisadoras compõem o Grupo Atividade Docente e Subjetividade (GADS) da PUC-SP que vem realizando junto às escolas públicas de São Paulo a denominada Pesquisa-Trans-Formação. Coerente com o aporte teórico-metodológico da Psicologia Sócio-Histórica e o Materialismo Histórico-Dialético, o objetivo é apreender a dimensão subjetiva da realidade educacional pública que se formata na lógica neoliberal. Como lócus da pesquisa, a escola pública carrega a tensão dialética necessária, que impulsiona o devir: a intenção da transformação no horizonte da emancipação humana. O movimento de pesquisar-formar-transformar é concebido como processo e produto da práxis, que contribui de forma revolucionária com a formação de consciências críticas para si, fundamental na gênese de microcosmos de transformação nas escolas.

E, por fim, Raizel Rechtman e Ana Mercês Bahia Bock enfrentam os “Desafios atuais à formação em Psicologia para o compromisso social”. A Psicologia tem seu processo de desenvolvimento no Brasil marcado por uma importante mudança da relação inicial com as elites para o compromisso com as populações historicamente excluídas a partir do projeto profissional do compromisso social. Um projeto profissional está sempre em mudança e em disputa da hegemonia e para sua institucionalização se faz necessária sua presença na formação. Muitos são os desafios para isso apontados nas produções científicas; a intenção com este artigo é fazer uma discussão sobre os desafios atuais, considerando especificamente os processos sociais da realidade brasileira que se vivencia atualmente. São abordados temas como Ensino à Distância no Ensino Superior brasileiro, movimento escola sem partido e a presença do fundamentalismo religioso, buscando dar visibilidade a aspectos importantes que, encobertos, dificultam a formação para o compromisso social.

Aí está a publicação. Nosso desejo é que possamos dialogar com educadores que também pesquisam e com aqueles que, no “chão da fábrica”, dão forma a tudo que se constrói como conhecimento e como projetos para a educação brasileira.

E, se começamos com Brecht avaliando os tempos sombrios em que vivemos, terminamos esta apresentação com Carlos Drummond de Andrade nos enchendo de esperança (lembrando sempre que, segundo Freire, a esperança deve ser conjugada a partir do verbo esperar).

*Não serei o poeta de um mundo caduco  
Também não cantarei o mundo futuro  
Estou preso à vida e olho meus companheiros  
Estão taciturnos mas nutrem grandes esperanças  
Entre eles, considero a enorme realidade  
O presente é tão grande, não nos afastemos  
Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas.  
(Carlos Drummond de Andrade – *Mãos dadas*)*

As organizadoras

PARTE I

PESQUISANDO – PRÁTICAS DOCENTES E A  
RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO



## PRÁTICAS DOCENTES E A INSTITUIÇÃO DE RELAÇÕES DEMOCRÁTICAS ENTRE PROFESSOR E ALUNOS

Laura Natália Coelho Espósito  
Vera Maria Nigro de Souza Placco

### INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por finalidade apresentar os resultados da pesquisa realizada em nossa dissertação de mestrado, defendida em 2020<sup>1</sup>, que teve como objetivo geral compreender, a partir do discurso de uma professora que atua em uma escola com características democráticas<sup>2</sup>, quais elementos da prática docente<sup>3</sup> indicam a presença ou ausência de interações democráticas, na relação professor-aluno. Além disso, foram objetivos específicos desta pesquisa: a) apreender a concepção da professora entrevistada a respeito da compreensão que ela tem sobre relações democráticas e b) identificar as maiores dificuldades enfrentadas pela docente para concretizar essas relações (ESPOSITO, 2020, p. 12 e 13).

A análise da interação entre professores e alunos em ambientes democráticos pode ser compreendida como um objeto de estudo significativo diante do atual cenário político autoritário que tem se instituído no Brasil.

- 
- 1 O estudo foi orientado pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Vera Maria Nigro de Souza Placco, no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, da PUC-SP.
  - 2 Em seu Projeto Político Pedagógico, a escola declara adotar os princípios da gestão democrática – que será mais bem definida no referencial teórico deste trabalho.
  - 3 A definição de práticas docentes utilizada neste trabalho está relacionada ao saber-fazer do docente, que compreende saberes profissionais e também concepções construídas no decorrer de suas formações e atuações.

Em seu artigo primeiro, a Constituição Federal de 1988 salienta que “A República Federativa do Brasil, [é] formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, [e] constitui-se em Estado Democrático de Direito<sup>4</sup>” (BRASIL, 1988, art. 1, n.p.).

Contudo, apesar disso, nem sempre esse princípio constitucional é seguido por governantes e chefes dos poderes constituídos deste país.

Posturas como essas contrariam os ideais democráticos e, conseqüentemente, desrespeitam a legislação brasileira. Diante desse contexto, torna-se importante entender em que consistem, de fato, relações democráticas, visto que seriam relações desse tipo que deveriam ser instituídas tanto nas instituições de ensino quanto na sociedade brasileira como um todo, de modo a constituir cidadãos livres e responsáveis.

## METODOLOGIA

Para coletar os dados que contribuiriam para nossa compreensão quanto à forma pela qual as relações entre professor e alunos se dão, optamos, na pesquisa, por realizar uma entrevista com uma professora do 4º ano do ensino fundamental – anos iniciais, que atua na instituição pesquisada (ESPOSITO, 2020, p. 51).

Neste texto, serão feitos comentários rápidos sobre alguns aspectos da legislação brasileira quanto às relações democráticas e sobre o Projeto Político Pedagógico da escola, dando-se maior ênfase à fundamentação teórica e aos dados sobre as práticas relacionais da professora entrevistada.

---

4 De acordo com Edgar Leite, o Estado Democrático de Direito é aquele em que as leis são elaboradas pelo povo e para o povo, respeitando-se, assim, sobretudo, a dignidade da pessoa humana. Disponível em: <https://www.politize.com.br/estado-democratico-de-direito/>. Acesso em: As liberdades civis, ou seja, os direitos humanos e as garantias fundamentais, são garantidas pela determinação de uma proteção jurídica (SANTOS, 2011), de forma que a principal função do Estado Democrático de Direito é a de superar desigualdades regionais e sociais e instituir um regime democrático que efetive a justiça social (SILVA, 1988).

## LOCAL DE ATUAÇÃO DA PARTICIPANTE DA PESQUISA

A instituição na qual a entrevistada atua é uma escola pública, localizada no estado de São Paulo e, de acordo com seu Projeto Político Pedagógico, segue princípios democráticos. O referido documento também pontua que a escola atende à educação infantil e ao ensino fundamental, anos iniciais. Aponta-se nele, ainda, o baixo nível socioeconômico das famílias dos alunos.

Quanto às concepções da escola, ressalta-se a relevância da elaboração coletiva do PPP, com participação dos diversos atores da escola.

Ademais, de acordo com o documento, há dois princípios que corroboram o propósito de ensino para a vida em sociedade democrática: a) a formação integral e integrada do aluno, que envolve, por exemplo, o desenvolvimento do pensamento crítico, da participação e da autonomia, a fim de formar para a cidadania e b) princípios de gestão democrática, a qual se efetiva por meio do Conselho de Escola, cujo objetivo é legitimar a participação da comunidade em projetos relativos à parte física do prédio e no acompanhamento do trabalho pedagógico desenvolvido pela escola, com o intuito de oferecer sugestões nesse sentido.

Considerando a discussão aqui realizada, pode-se inferir que, em sua proposta e propósitos, a escola leva em consideração princípios democráticos na maneira de gerir suas relações.

## CARACTERIZAÇÃO DA TURMA E DA PROFESSORA

À época da pesquisa, os alunos da docente participante cursavam o 4º ano do ensino fundamental – anos iniciais. Quanto à professora em questão, possuía, naquele momento, 33 anos de idade e experiência, como docente, de pouco mais de um ano. Sua formação inclui magistério, licenciatura em pedagogia e uma especialização recém-iniciada, na data da entrevista, em Neuroeducação.

## REFERENCIAL TEÓRICO

Atualmente, muito se fala a importância de se empreender uma educação que possibilite o desenvolvimento de sujeitos aptos a conviver em uma sociedade democrática (BENEVIDES, 1996; PARO, 2000).

Mas, afinal, qual a definição de sociedade democrática? Sob a perspectiva deste trabalho diz respeito a uma sociedade em que o povo exercita o direito de escolher seus dirigentes e de participar, no maior número de esferas possíveis, de decisões políticas. Além disso, é aquela que reconhece valores como: cidadania, respeito às minorias, liberdade de expressão e que propicia um maior entendimento quanto às diferenças sociais – refletindo mais adequadamente a vontade do povo.

A Constituição Federal de 1988 declara que a República Federativa do Brasil se constitui em Estado democrático de direito. Por isso, compreendemos que é função da escola alicerçar o ensino em práticas democráticas, uma vez que se trata da instituição social cujo objetivo é preparar os cidadãos para o trabalho e a convivência em sociedade.

## GESTÃO DEMOCRÁTICA

Diversos documentos, nacionais e estaduais, anunciam um primeiro passo rumo à implantação de uma escola pautada em valores democráticos por meio da defesa da gestão democrática. Destacam-se a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), o Plano Nacional de Educação e o Plano Estadual de Educação de São Paulo.

A gestão escolar democrática caracteriza-se pela participação da comunidade, que inclui professores, funcionários, pais e alunos, em diferentes decisões, sejam aquelas relativas a questões financeiras e administrativas, sejam aquelas relacionadas ao âmbito pedagógico (SILVA, 2016).

Entretanto, além da gestão democrática, é indispensável analisar as interações entre docente e discente. Estas não são precisamente mencionadas na legislação, mas, sob a nossa perspectiva, uma educação que favoreça a vida em sociedade democrática precisa ser alicerçada por valores democráticos, uma vez que a prática é fundamental para a aprendizagem desses valores.

### **PRINCÍPIOS QUE PERMEIAM A EDUCAÇÃO PARA A DEMOCRACIA**

De acordo com Benevides (1996), uma educação para a democracia precisa atentar-se para duas dimensões. A primeira refere-se à *formação do cidadão* e inclui princípios republicanos, como: respeito às leis (ou regras), sentimento de responsabilidade vinculado ao poder e estima ao bem público, e *princípios democráticos* – respeito aos direitos humanos, reconhecimento de igualdade entre cidadãos e primazia à vontade da maioria.

A segunda relaciona-se à *formação para atuar na vida pública*, devendo os sujeitos desenvolverem habilidades como a arguição e a discussão. Ademais, Benevides (1996) considera importante as formações moral, intelectual, e de comportamentos, como a cooperação e o respeito à diversidade.

### **ELEMENTOS DA PRÁTICA DOCENTE QUE PODEM FAVORECER A EDUCAÇÃO PARA A DEMOCRACIA**

Este estudo analisou, especificamente, elementos relacionados a regras, conflitos e sentimentos. O objetivo foi entender como tais aspectos podem ser desenvolvidos em sala de aula, a fim de possibilitar interações entre docente e discentes que favoreçam o desenvolvimento das dimensões propostas por Benevides (1996), as quais visam relações pautadas em valores democráticos.

Consideramos que as concepções do professor quanto a esses elementos nos auxiliam a compreender a natureza das relações que são estabelecidas com os alunos em sala de aula.

Essas referidas concepções serão aqui analisadas sob a ótica da formação moral, apresentada por Benevides (1996) como um dos aspectos fundamentais para se conceber uma educação pautada em valores democráticos e compreendida por Vinha (1999), Vinha e Tognetta (2009), Araújo (2000) e Puig (2007) como essencial para se desenvolver os demais aspectos inerentes a uma educação democrática.

Assim, Vinha (1999) considera que a formação para a criticidade, criatividade, cidadania, humanidade, convivência em sociedade e responsabilidade – ou seja, uma formação para a democracia – resulta do desenvolvimento da autonomia, do desenvolvimento moral, que é construído com base em experiências em ambientes ditos democráticos ou cooperativos.

Mas, qual a definição de desenvolvimento moral? “Refere-se ao desenvolvimento das crenças, dos valores, das ideias dos sujeitos sobre a noção do certo, do errado, dos juízos” (VINHA, 1999, p. 17). Ou seja, refere-se a como comportar-se perante o outro.

Segundo Piaget (1932 *apud* VINHA; TOGNETTA, 2009), o desenvolvimento moral se dá em três etapas, denominadas anomia, heteronomia e autonomia.

Na anomia, a criança é alheia a compreensão de regras. Por outro lado, na heteronomia, a criança já reconhece e obedece a regras, mas somente aquelas estipuladas pelos adultos a quem considera autoridade, seja pelo medo de perder seu amor, seja pelo medo de ser punido (PIAGET, 1932 *apud* ARAÚJO, 2000). Nessa etapa, o respeito entre ambos é dito unilateral, porque parte da criança para o adulto (VINHA, 1999).

Já na autonomia, a criança deixa de acatar regras determinadas pelo outro e passa a elaborar seu próprio entendimento sobre o porquê de respeitar regras (ARAÚJO, 2000). O respeito, agora mútuo, permanece sendo uma consequência da relação entre amor e temor, porém o amor prevalece, uma vez que o temor deixa de ser em relação a uma possível punição e passa a ser o de falhar

perante quem se ama e respeita. Dessa forma, a criança começa a regular suas relações baseando-se na estima e reciprocidade que sente pelo outro.

Segundo Piaget (*apud* VINHA, 1999), poucas pessoas são autônomas. Vinha (1999) explica que isso é consequência da educação autoritária que recebem. Desse modo, acaba-se formando pessoas que justificam suas ações em nome do outro e que sentem medo de errar. Diferentemente, o desenvolvimento da moral rumo à autonomia forma sujeitos que acatam regras de convivência por compreenderem sua necessidade, enfrentam dissensos sem agressividade, dialogam, participam e decidem.

Feita essa discussão, cumpre enfatizar que a formação democrática resulta do desenvolvimento moral, o qual, por sua vez, se constitui a partir de experiências em ambientes democráticos (VINHA, 1999).

Para Vinha (1999), o ambiente democrático escolar é aquele em que a criança programa, junto ao seu professor, as atividades do dia, tem poder de escolha, seleciona e compartilha materiais, monta cantinhos. Ainda, nesse meio, o ritmo do aluno é respeitado.

Por outro lado, um ambiente autoritário é definido pela autora não somente como aquele em que a criança é impossibilitada de tomar decisões, mas também como o ambiente em que ela não tem autonomia, dado que o adulto faz tudo, até o que a criança poderia fazer por si mesma.

Posto isso, fica o questionamento: diante de situações envolvendo a definição e o respeito a regras, conflitos e formas de lidar com sentimentos, como deveria ser a relação entre docente e discentes?

### **Regras**

Quanto às regras, Vinha (1999) e Vinha e Tognetta (2009) argumentam que precisam ser trabalhadas pela escola, uma vez que resultam da necessidade de convivência em sociedade. Para

tal, elas explicam que o importante é os alunos perceberem as consequências ao não respeitá-las e as vantagens em cumpri-las.

Assim, se as crianças cumprem uma norma definida pela professora somente pelo medo de um castigo ou com o intuito de receberem alguma recompensa relacionada, deixarão de cumpri-la no momento em que a docente precisar se ausentar.

Diferentemente, normas elaboradas pelos alunos, de acordo com suas necessidades, são mais prontamente respeitadas por eles (VINHA, 1999). Por essa razão, a autora assinala que a maioria das regras devem ser elaboradas coletivamente, com exceção daquelas ditas inegociáveis, como admitir violência na escola.

Ademais, é fundamental acrescentar que a definição de regras auxilia no processo de estabelecer limites. Segundo Vinha (1999), ao impedir que alunos entendam a importância dos limites, o professor acaba favorecendo a manutenção da moralidade heterônoma, em detrimento de uma formação para a democracia.

### **Conflitos em sala de aula**

Vinha e Tognetta (2009) observam que, apesar de os docentes atuarem na resolução de conflitos entre alunos diariamente, em geral, não são capacitados para realizarem intervenções que não visem, exclusivamente, evitar conflitos ou resolvê-los rapidamente.

Tais intervenções até apresentam eficácia, mas momentânea. Além disso, elas contribuem para a consolidação da heteronomia, uma vez que impedem os alunos de entenderem as justificativas para os valores nas interações e, conseqüentemente, estes terminam por orientar suas ações para, por exemplo, evitar punições e receber recompensas. O resultado é a formação de sujeitos com dificuldades em argumentar, expressar opiniões e respeitar pontos de vista que diferem dos seus.

Diferentemente, há uma outra mediação que favorece o desenvolvimento de ambientes democráticos e, portanto, possibilita o desenvolvimento da moral autônoma. Nela, o conflito é concebido como bem-vindo, natural e essencial ao desenvolvimento da criança (VINHA; TOGNETTA, 2009).

Sob essa outra abordagem, ao invés de o foco ser a resolução do conflito em si, deve ser a forma de lidar, o processo, a aprendizagem dele decorrente. Assim, por exemplo, diante de uma mentira contada, deve-se proporcionar uma reflexão acerca da necessidade de se falar a verdade, a fim de preservarmos o elo de confiança.

### **Sentimentos**

Por fim, o último elemento a ser discutido diz respeito aos sentimentos, os quais perpassam a interação professor-aluno e devem ser trabalhados com o intuito de conquistar a autonomia moral (ARAÚJO, 2000) e, assim, favorecer o ensino para a democracia.

Vinha (1999) considera que todo sentir é legítimo, seja o sentimento envolvido bom ou ruim. A questão são as condutas resultantes do sentir, dado que, por exemplo, mesmo fazendo parte da natureza humana vivenciar o sentimento da raiva, não é permitido assassinar um indivíduo em razão disso. Desse modo, em meio a confrontos entre estudantes, envolvendo agressão física, é fundamental que o professor promova a reflexão de que sentir raiva é legítimo, mas agredir, não.

Além disso, é necessário estimular as crianças a verbalizarem seus sentimentos, pois, assim, perceberão que são reconhecidos. Para isso, pode-se contar histórias com conflitos, a fim de que os alunos ponderem sobre formas saudáveis de lidar ou, ainda, encorajar as crianças a escrever ou desenhar acerca daquilo que as deixam preocupadas, chateadas ou enraivecidas (VINHA, 1999). Dessa forma, os desvios simbólicos, ou seja, oportunidades para que os alunos expressem seus sentimentos, sem maiores danos, são favorecidos.

## ANÁLISE DE DADOS

Tendo em vista os instrumentos de coleta indicados, a entrevista, a análise documental e a fundamentação teórica proposta, espera-se que o discurso da docente apresente indícios que possibilitem compreender se o que consta no Projeto Político Pedagógico da instituição escolar em questão e também nos documentos oficiais, quanto às relações democráticas, realmente ocorre na realidade escolar vivida pela professora.

As falas da entrevistada foram divididas em três categorias, elaboradas com base nas observações tecidas por ela, a saber: 1) Percepção sobre relações democráticas: discurso e prática; 2) O papel das relações na construção de regras e limites e, 3) Intervenções da docente em meio a conflitos interpessoais. A professora participante será chamada, neste estudo, pelo nome fictício Ana.

### **Categoria 1: Percepção sobre relações democráticas: discurso e prática**

Essa primeira categoria, intitulada *Percepção sobre relações democráticas: discurso e prática*, remete às falas da professora que sugerem ou evidenciam se e como ela identifica aspectos democráticos em sua prática, na relação entre o discurso (o que documentos oficiais postulam quanto a relações democráticas, o que se espera que ocorra para que tais interações sejam, de fato, democráticas) e o que se efetiva na prática.

Assim, inferimos que Ana entende como relações democráticas aquelas em que há diálogo e partilha do poder de decisão.

A professora declarou não perceber conflitos entre o discurso e a prática, ou seja, notou a presença de aspectos democráticos permeando as relações entre gestão e alunos e gestão e comunidade. Ana afirmou que docentes, familiares dos alunos e habitantes do entorno da instituição escolar participam de decisões que

envolvem a escola: “*Essa escola em que estou é maravilhosa [...] eles são bem abertos à opinião da comunidade, conselho de escola, à nossa [opinião], também*”.

A respeito da relação entre alunos e gestores, ela avalia: “*As crianças entram lá na diretoria para falar bom dia e tudo. [Os gestores] São muito abertos*”. Essa questão poderia indicar uma disponibilidade, por parte da gestão, para o diálogo, o que talvez apontasse para relações democráticas. No entanto, diante de condutas inadequadas ou conflitos, por parte dos alunos, a professora acrescenta:

[...] aí ela [a diretora] tem aquela conversa mais séria. Primeiro, a diretora deixa [o aluno] sentado para pensar (tem um banquinho na diretoria). Aí a criança fica lá pensando no que fez, e depois ela chama e conversa.

Práticas como a do banco sugerem uma incompreensão das educadoras sobre um fazer pedagógico que favoreça o desenvolvimento de valores, pois tal conduta não proporciona ao aluno a possibilidade de refletir sobre suas ações e os problemas que delas decorrem. Assim, não se propicia o desenvolvimento da moralidade, visto por Benevides (1996) e Vinha (1999) como essencial para uma educação para a democracia.

No entanto, Ana afirma concordar com a posição da diretora, declarando: “*Eu acho que traz [resultado], sim [...] Acho que eles [direção] são perfeitos no que fazem. Do jeito que está, pelo que eu vivencio, está ótimo. É uma escola dos sonhos*”.

Apesar dessas afirmações por parte da docente, ela não relatou, em nenhum momento, empregar estratégia igual ou parecida e, ainda, em diferentes situações, afirmou atribuir grande importância ao diálogo com os alunos, conforme será visto mais adiante.

No que diz respeito à relação entre a docente e pais, Ana explicou considerar a opinião deles em algumas decisões, como exemplifica no trecho: “*Na primeira reunião do ano, conversei aber-*

*tamente com os pais: ‘Vocês preferem deixar o material escolar aqui na escola ou levar para casa?’”.*

Apesar do seu esforço em instituir interações mais democráticas com pais e responsáveis, outras professoras, mais experientes, buscam convencê-la a proibir que eles tenham poder de decisão quanto a deixar o material escolar em casa ou na escola, por exemplo. A fala abaixo indica uma dificuldade dessas docentes em dialogar com os responsáveis:

Eu percebo que os professores mais experientes, que já tiveram [...] experiências ruins com essa questão [pedir opiniões dos pais], ficam mais fechados a isso. Às vezes, estamos conversando e eles falam: “Você vai fazer isso? Eu fiz e não deu certo”. Aí eu falo: “Ah, vou tentar”.

No que diz respeito às relações entre a professora e seus alunos, Ana explica que oportuniza a tomada de pequenas decisões pelos alunos, como escolher o livro para a contação de histórias do dia: *“Às vezes, eu peço a opinião deles sobre leitura. ‘O que vocês querem que eu leia, tem essa e essa opção?’”.*

Essa postura da professora colabora para o desenvolvimento de um ambiente democrático (VINHA, 1999) e, por conseguinte, para o ensino de valores como o respeito e a vontade da maioria, isto é, valores democráticos (BENEVIDES, 1996).

Outro aspecto a ser mencionado relaciona-se à docente reconhecer algumas situações em que os alunos não podem decidir, como no que se refere ao número de atividades feitas por dia: *“Eu tento incluir o máximo que dá. Claro que às vezes não é possível, porque se eu perguntar: ‘Vocês querem fazer mais lição hoje?’, não vão querer”.* Isso pode sugerir definição de limites por parte de Ana – pelo menos em algumas situações. Logo, o desenvolvimento da moralidade e, portanto, uma formação para a democracia, são favorecidos (VINHA, 1999) Ana ainda declara negociar a quantidade de atividades com os alunos, quando

estes estão cansados, outro valor presente em uma educação democrática (BENEVIDES, 1996):

Às vezes, eu também exagero na quantidade de conteúdo, daí eles falam: "Ai, professora, já tá bom [de atividades por hoje]". Então, eu penso: tem coerência o que eles estão falando? Se tem, eu falo: "Tudo bem. Vamos fazer só mais essa [atividade]". A gente vai negociando.

### **Categoria 2: O papel das relações na construção de regras e limites**

A segunda categoria, *O papel das relações na construção de regras e limites*, é composta por falas que evidenciam ou indicam o modo pelo qual as interações professor-aluno são instituídas diante da definição de combinados e limites, apontando se tais relações se mostram autoritárias ou democráticas. Em uma das falas dessa categoria, Ana afirmou elaborar, coletivamente, os combinados com sua turma e, ainda, retomá-los quando necessário:

No começo do ano, eu conversei com eles sobre aqueles clássicos combinados que a gente faz. Eu vi professores que faziam, sozinhos, os combinados e colavam na parede. Eu, entendendo que não é certo, no início do ano, conversei com eles: "O que vocês acham que a gente tem de fazer para melhorar a sala?" Aí eles começaram a opinar: "Conversar menos", "Não desrespeitar o amigo". E eu fui anotando tudo na lousa. Daí eu falei: "Esses são os combinados da sala". E aí, sempre que alguém descumpra algum combinado, eles mesmos falam: "Olha, a gente combinou". E eu complemento: "É verdade. Foram vocês que colocaram as regras, então vocês têm de respeitar".

Cumprir destacar que a regra "Conversar menos" não é coerente com uma formação para a democracia, já que o diálogo seria fundamental. Porém, Vinha (1999) considera a importância de que

regras sejam trabalhadas pela escola, pois a vida em sociedade exige a instituição de determinadas regras e, nesse sentido, a professora se empenha em manter relações democráticas com seus alunos, que dialogam, participam e decidem.

Em uma outra fala, a professora declara ter instituído o cargo de líder entre as crianças. Quando questionada acerca da função dos líderes, ela explica: *“Eles ajudam a entregar livros e atividades”*.

Ana ainda esclarece que não aprecia a ajuda em tais afazeres: *“Por mim, eu fazia tudo. Só que eles sentem falta”* – o que pode sugerir uma negociação (BENEVIDES, 1996), uma vez que, mesmo assim, instituiu o referido posto, provavelmente, para agradar seus alunos.

Ademais, através dos líderes, a docente delega tarefas às crianças, possibilitando o ensino de valores democráticos (VINHA, 1999).

No entanto, há outra função atribuída aos líderes: registrar nomes de colegas que conversam, na lousa, quando Ana precisa se ausentar da sala. Sobre essa prática, ela demonstra entender que pode resultar em condutas autoritárias, ao ponderar: *“Eles gostam [de ser líderes], não sei qual é a questão deles com isso, talvez gostem da ideia de mandar no amiguinho”*.

A docente narra o primeiro episódio em que necessitou se ausentar:

Nossa, eu só falei: “Preciso ir ali na secretaria e já volto. Líderes, deem uma olhada”, e saí. Quando eu voltei a sala estava em um silêncio total. E tinha nomes de quem conversou, na lousa. Falei: “Nossa, é isso aí que eu quero”. Eles colocaram ordem na sala.

Ainda que Ana tenha relevado se surpreender positivamente ao se deparar com nomes na lousa e com a turma em silêncio, inferimos que ela, na realidade, não se importa com andanças ou conversas entre alunos, contanto que não haja exageros, pois, ao ser questionada se conversava com os alunos delatados, ela explica:

Ah, depende. Porque, às vezes, eles anotam [nomes de um aluno na lousa] só porque estava andando na sala. Eu não me importo que eles andem na sala. Você não pode ficar cobrando que a criança fique 5 horas sentada na cadeira. Então, às vezes, tem um nome anotado, mas eu sei que não é aquela criança que faz coisas exageradas. Aí eu pergunto: “O que você estava fazendo?” E ela responde: “Andando pela sala”. Aí eu só dou uma bronquinha geral: “Olha, tem que respeitar, tal”.

Além disso, quando questionada acerca de não ser atribuição dos líderes coibir tais comportamentos nas demais crianças, a docente pondera:

É. Só que isso eu não falo para eles. [...] Porque, de repente, se todo mundo começar a andar pela sala, por exemplo, aí vai virar uma bagunça. Então, se os líderes acharem que tem de anotar porque estão andando, eles anotam.

Esse posicionamento de Ana sugere falta de diálogo com as crianças, sobre o que se espera deles. Ademais, ao incentivar líderes a coírem andanças e conversas, acaba passando uma mensagem incompatível com os valores democráticos. Diferentemente, a professora deveria trabalhar a autonomia dos alunos, a fim de que pudesse se ausentar e, mesmo assim, possibilitar que eles conversassem e andassem pela sala (VINHA, 1999) – o que corroboraria com os referidos valores e, ainda, com o que ela declara pensar.

Um último aspecto a ser ressaltado, no que se refere à instituição dos líderes, é que são eleitos, através de uma votação, na qual todos os estudantes participam: *“A gente faz uma votação toda segunda-feira”*. Tal prática sugere relações democráticas, pois reafirma a igualdade entre cidadãos e reconhece a prevalência da vontade da maioria (BENEVIDES, 1996).

Outra norma, válida para os alunos de todos os anos e estabelecida pela gestão, remete à ida de apenas uma criança ao banheiro por vez e, após o almoço, à ida de todos, junto à professora responsável. Ana manifesta-se a favor dessa diretriz:

Porque se a gente deixa ir vários [alunos], acontece vandalismo no banheiro. Às vezes, tem uma criança pequena lá e aí ficam lá 3, 4 crianças grandes a assustando. Então, é só por isso mesmo que tem que ser um por vez. E, depois do almoço, vai a sala inteira [ao banheiro], mas junto com o professor. Porque, se deixar eles sozinhos, fazem uma bagunça.

Essa regra, elaborada pela gestão e validada por Ana, dificulta o desenvolvimento da autonomia dos alunos (VINHA, 1999) e, possivelmente, concebe uma visão de que até mesmo alunos maiores, como os do 4º ano do ensino fundamental – anos iniciais, não são capazes de ir ao banheiro com colegas, por exemplo. Além disso, sob uma outra perspectiva, pode sugerir uma não percepção, por parte da gestão, sobre a necessidade de que essa questão seja problematizada com alunos e professores.

Ademais, Ana pontua considerar como regras essenciais, assim como Vinha (1999), aquelas que dizem respeito à segurança dos alunos:

Eu não consigo pensar naquela criança que tem que ficar quieta a todo momento, que tem que ficar na fila. [...] Não tem necessidade nenhuma de uma criança ficar atrás de outra para se deslocar de um local até o outro. Se eles não se machucarem, não estiverem correndo, nem indo pra rua, pro portão, por mim tanto faz a forma que eles vão. Então, eu não faço fila.

### **Categoria 3: Intervenções da docente em meio a conflitos interpessoais**

A terceira categoria, denominada, *Intervenções da docente em meio a conflitos interpessoais*, inclui falas nas quais Ana reflete sobre suas intervenções diante de conflitos interpessoais, envolvendo alunos, ela e alunos, e ela, outra professora, a diretora e alunos.

Em uma das falas dessa categoria, a docente relata um confronto entre dois alunos, que ocorria com frequência. Na época do ocorrido, Ana trabalhava como professora substituta, na mesma escola em que é regente. Um dos alunos tinha “distúrbios” e agredia outros dois, que o provocavam:

Era um 3º ano. Tinha muito conflito entre dois ou três alunos. Eles se batiam na sala de aula. [...]. Um deles tinha algum distúrbio psicológico, mas não se sabia exatamente qual. [...] ele ficava nervoso e batia em duas crianças que o provocavam. E eu não sabia o que fazer, se separava ou não, porque eu sempre ouvi falar que a gente não pode ficar encostando nas crianças. Não sei, de repente eu podia acabar machucando sem querer. Era desesperador. Mas os próprios alunos já estavam acostumados e eles separavam [as crianças envolvidas na briga]. Eles mesmos falavam: “Tem que deixar ele [aluno com distúrbio psicológico] dar uma voltinha lá fora para se acalmar”. Aí eu falava: “Vai lá tomar uma água, fulano”. Ele ia e voltava mais calmo.

Interpretamos como imprópria a postura da docente em permitir que outras crianças contivessem o colega com comportamento violento, inclusive porque elas poderiam acabar se machucando. Além disso, segundo Vinha (1999), a conduta de solicitar que o aluno saísse da sala para se acalmar não promove reflexões a respeito das consequências da agressão em si e nem de formas mais saudáveis de expressar sentimentos e resolver conflitos.

Ademais, entendemos que deveria ser função da gestão comunicar Ana sobre esse aluno, antes que ela assumisse a turma e, ainda, assessorá-la diante desses episódios, mesmo porque a docente demonstrou receio em pedir auxílio da gestão:

Não dava para [eu] ficar pedido [ajuda da direção] sempre. A professora sou eu. Sou eu que tenho que mediar os conflitos. Mas, quando eles se agrediam, eu ficava tão desesperada, que eu pedia para chamar.

Dessa forma, depreendemos não haver, verdadeiramente, um apoio por parte da gestão em relação aos desafios enfrentados em sala de aula, entre docente e discentes, uma vez que nem mesmo em situações envolvendo agressão física, Ana se sentiu segura para pedir o respaldo da diretora.

Diante de um outro caso narrado, também de quando a professora atuava como substituta, ficou perceptível sua dificuldade em estabelecer alguns limites às crianças. Era uma classe que Ana assumia com regularidade, porém não conseguia enfrentar a falta de respeito dos estudantes.

Era um 5º ano e eles me davam muito trabalho. Tinha uns cinco meninos que... não sei se me desrespeitavam, porque eles não desgostavam de mim. Na verdade, eles me adoravam, eu deixava eles fazerem muitas coisas. Mas eles meio que aprontavam. [...] Eu não via como um desrespeito, porque talvez eles achassem que eu fosse como uma irmã para eles. Porque, por exemplo, [...] se eu ouço eles falando que jogam um determinado jogo, eu falo: "Ah, quem joga esse jogo aí? Eu também jogo".

Sob o nosso ponto de vista, a docente deveria avaliar se manter uma proximidade com as crianças, embora relevante, não poderia prejudicar a sua autoridade perante a turma, pois, ao não estabelecer limites para elas, Ana não favoreceu um ensino para a democracia (VINHA, 1999).

Ainda cumpre destacar que a professora afirma não perceber a bagunça dos alunos como uma falta de respeito, pois, de acordo com ela, eles a adoravam. Mas, segundo Ana, as crianças “aprontavam” e, nesse sentido, inferimos que tinham condutas que ela reprovava e, portanto, a desrespeitavam.

Conforme a docente relata, teve um caso implicando a própria Ana, essa turma e uma outra professora:

Tinha uma professora que se incomodava com a bagunça deles. [...] Ela era uma professora [...] bem tradicional; seus alunos ficavam sentadinhos um atrás do outro [...] e não podiam conversar. Aí, toda segunda-feira, era um caos. [...]. Eles [os alunos de Ana] se excediam um pouco. E, às vezes, ela [essa outra professora] ia na direção falar que estava muita bagunça, muito barulho [na minha sala]. [...] às vezes, eu não achava que eles estavam fazendo tanta bagunça assim. Daí, teve uma vez que [...] acho que eles estavam falando alto e talvez correndo na sala e ela [essa outra professora] entrou na minha sala e levou três crianças para a sala dela, como um castigo. E eles passaram quase o período inteiro na sala dela. Eles ficaram muito chateados.

Identificamos uma contradição nessa fala: a professora pondera que “[...] *toda segunda-feira, era um caos*” e, ao mesmo tempo, considera que “[...] *às vezes, eu não achava que eles estavam fazendo tanta bagunça assim*”.

Também é importante refletir que, a despeito das crianças estarem se excedendo no barulho, a conduta da outra docente indicou um desrespeito a Ana – professora que, naquele momento, estava assumindo a classe. Concebemos como autoritária a postura dessa outra professora e, partindo desse pressuposto, depreendemos que os alunos não estivessem vivenciando interações democráticas, ao menos nesse sentido.

Ainda, Ana narra a atuação da gestão diante desse conflito:

Quando a diretora ficou sabendo, foi falar com eles [alunos] e deu aquele “apavoro” (ela fez menção às aspas com as mãos). Falou: “Se vocês não se comportarem, vão mudar de sala”. Aí, quando a diretora saiu, eles começaram a chorar. Disseram: “Não fizemos nada e a diretora vai mudar a gente de sala”. Eu falei: “Calma, vou conversar com ela”. Não era um caso extremo assim para ela [a outra professora] ter tirado eles [os alunos] da sala. Também porque tirava a minha autoridade, que já não era muita.

Entendemos que comportamentos como o da colega de Ana deveriam ser coibidos pela gestão, visto que revelam interações desrespeitosas e autoritárias. Sob o nosso ponto de vista, esse tipo de relação contraria a proposta de gestão democrática, assegurada pelo PPP da escola, pois é incoerente viabilizar a partilha de processos decisórios entre os diversos atores envolvidos com a instituição escolar e, concomitantemente, admitir abusos de autoridade entre professores.

Ainda assim, cumpre ressaltar que, pela referida fala, não ficou evidente se, posteriormente, a diretora utilizou de algum meio para impedir que a colega de Ana continuasse procedendo da mesma forma.

Quanto ao discurso da diretora para as crianças envolvidas, consistiu em uma ameaça, o que ficou explícito pela fala: “*Se vocês não se comportarem, vão mudar de sala*”. Segundo Vinha (1999), as ameaças reforçam a heteronomia; conseqüentemente compromete um ensino pautado em valores democráticos. Uma última reflexão sobre essa mesma fala refere-se ao posicionamento de Ana, a qual defendeu seus alunos perante a intimidação feita pela diretora. Para tranquilizar as crianças envolvidas, ela diz: “*Calma, vou conversar com ela [diretora]*” e, ainda argumenta que “*Não era um caso extremo assim para ela [a outra professora] ter tirado eles [os alunos] da sala*”.

Esses fragmentos sugerem que Ana não concorda com a conduta da outra docente, além de também não corroborar a ameaça da diretora – mesmo não tendo esclarecido esse fato durante a entrevista ou não tendo, verdadeiramente, tido uma conversa com a gestão, como afirmou para seus alunos. Dessa forma, inferimos que a professora não compactua com a atuação da diretora sobre ameaçar as crianças, mas não se posiciona diante da gestão, de maneira concreta.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista a análise apresentada, depreendemos que muitos são os desafios vivenciados pela professora entrevistada, embora se esforce por manter práticas democráticas em suas relações com seus alunos, como estimular que tomem algumas decisões, negociar e estabelecer limites, preocupar-se com que estejam motivados para a aprendizagem e demonstrar abertura ao diálogo e flexibilidade. No entanto, demonstra dificuldades em definir limites claros, em algumas situações, prejudicando ações pedagógicas que assegurem o compromisso dos alunos e a aprendizagem; revela incompreensão acerca da incoerência entre os propósitos do PPP e os comportamentos autoritários por parte da gestão; indica uma contradição entre seus objetivos declarados e suas próprias condutas, por vezes, pouco democráticas.

Dado que Ana tem pouca experiência como docente, é compreensível que algumas dessas situações contraditórias ocorram.

Porém, é fundamental destacar o papel da gestão para o desempenho dos professores em sala de aula. Nesse sentido, embora o PPP explicita que tal escola orienta-se pelos princípios da gestão democrática, a qual implica relações democráticas, a gestão, ao que tudo indica, não atua de modo a colaborar no desenvolvimento e manutenção de relações desse tipo entre professor e alunos, seja por não se comprometer realmente com

esses valores, embora os conheça e estejam expressos no PPP da escola, seja por ter dificuldades em colocá-los em prática, seja por desconhecê-los.

Ademais, a mesma gestão perpetua, na relação que desenvolve e estabelece com os alunos, condutas autoritárias, além de aceitar esse mesmo padrão de comportamento entre docentes. Salientamos o papel fundamental que a gestão deveria ter, a fim de propiciar interações democráticas com e entre alunos, entre alunos e professores e entre professores.

Um último enfoque a ser dado envolve a evidente desaprovação de outras professoras no que se refere às relações que Ana desenvolvia e desenvolve com pais e alunos. De acordo com a docente, tais professoras, geralmente mais velhas ou há mais tempo na docência, demonstraram apresentar uma concepção tradicional de educação, orientada pelo autoritarismo – daí a reprovação aos comportamentos de Ana.

Trata-se de uma questão que pode vir a ser analisada em pesquisas futuras: de que maneira as práticas democráticas de um professor, no tocante às interações que estabelece com seus alunos, promovem reações em outros professores? E, ainda, envolvendo uma instituição de ensino que se apresenta como democrática, o que revelam as reações negativas de docentes diante de práticas de colegas que correspondem à proposta da escola?

Diante desses desafios, fica evidente o papel que a formação de professores, inicial e continuada, precisa ter, para atingir o propósito de um ensino pautado em valores democráticos, imprescindível para a convivência em sociedade democrática, e garantido, parcialmente, pelos documentos oficiais, que declaram assegurar o princípio da gestão democrática nas instituições de ensino. Destacamos a importância desses processos formativos de professores, os quais favorecem a conscientização dos mesmos em relação à sua prática pedagógica e, sobretudo, em relação às motivações subjacentes às suas ações, ao compromete-

timento com o desenvolvimento integral dos estudantes, a fim de formar cidadãos reflexivos e críticos, aptos a intervenções significativas que contribuam para a construção de uma sociedade democrática.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ulisses F. Escola, democracia e a construção de personalidades morais. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 91-107, 2000.

BENEVIDES, Maria Vitória. Educação para a cidadania e em direitos humanos. *In: Encontro nacional de didática e prática de ensino*, 9., 1998, Águas de Lindóia. Anais II: olhando a qualidade do ensino a partir da sala de aula. Águas de Lindóia: Feusp, 1996, v. 1, p. 165-177.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em . Acesso em: 04 jan. 2020.

BRASIL. **Lei Federal nº 9.394**, de 26 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 04 jan. 2020.

BRASIL. **Lei Federal nº 13.005/2014**, de 26 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação. Brasília, 2014. Disponível em: [pne.mec.gov.br › publicacoes › item › download](http://pne.mec.gov.br/publicacoes/item/download). Acesso em: 04 jan. 2020.

BRASIL. **Lei Federal nº 16.279**, de 08 de julho de 2016. Plano Estadual de Educação. São Paulo, 2016. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2016/lei1627908.07.2016.html>. Acesso em: 04 jan. 2020.

ESPOSITO, Laura Natália Coelho. **Práticas docentes e a instituição de relações democráticas entre professor e alunos**. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020. p. 12, 13 e 51.

PARO, Vitor Henrique. Educação para a democracia: o elemento que falta na discussão da qualidade do ensino. **Revista portuguesa de educação**, Braga, v. 13, n. 1, p. 23-38, 2000. Disponível em: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/0528t.PDF>. Acesso em: 02 jan. 2020.

PORFÍRIO, Francisco. **Diferença entre ética e moral**. Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/filosofia/diferenca-entre-etica-moral.htm>. Acesso em: 24 jun. 2020.

PUIG, Josep Maria. **Educação e valores: pontos e contrapontos**. 2. ed. São Paulo: Summus Editora. 2007

SILVA, Nilson Robson Guedes. Democracia e educação na Constituição Federal, na LDB e no PNE: a participação da comunidade na escola. **Educação em análise**, Londrina, v. 2, n. 1, p. 278-297, 2016.

VINHA, Telma Pileggi. O educador e a moralidade infantil numa perspectiva construtivista. **Revista de educação do Cogeime**, Campinas, v. 8, n. 14, p. 15-38, 1999.

VINHA, Telma Pileggi; TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. Construindo a autonomia moral na escola: os conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores. **Revista diálogo educacional**, Curitiba, v. 9, n. 28, p. 525-540, 2009.

## UMA LEITURA WALLONIANA SOBRE A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO E AS MANIFESTAÇÕES AGRESSIVAS DE CRIANÇAS DE 3 A 6 ANOS

Paula Antunes Ruggiero  
Laurinda Ramalho de Almeida

### INTRODUÇÃO

A escola é um espaço complexo, no qual convivem educadores e alunos com singularidades e pluralidades. No trabalho na Educação Infantil, conhecemos algumas crianças que se colocam em perigo, batem com frequência e perturbam constantemente as atividades dos colegas, seja por um comportamento agressivo, ou descuidado. Isso gera sentimentos de desnorreamento e confusão, “comuns a todos nós quando nos defrontamos com um pequeno ser humano que está além de nosso controle, [...] a maioria de nós se sente perdida quando uma criança capaz de cooperar, ser feliz e carinhosa muda repentinamente, transformando-se em uma ameaça imprevisível e assustadora” (TRAIN, 1997, p. 11).

A dificuldade do professor com crianças com menos de 7 anos é relatada por diversos autores (VINHA, 2000; DEVRIS, 1998; MENDES, 2017), e muitos trabalhos tratam da indisciplina de crianças mais velhas e do descontrole do professor diante disso, como o relato de Makarenko frente a um episódio de briga entre os rapazes no dormitório:

Dentro de mim fervem a ira e o ódio contra todo esse mundo selvagem. É o ódio da impotência, porque eu sei muito bem: hoje não é o último dia. Então, súbito, explodo eu mesmo, assolado por uma erupção de raiva verdadeira e com plena e consciente convicção de que assim tem de ser: – As facas na mesa! E rápido, com os diabos!... (MAKARENKO, 2017, p. 65).

Makarenko mostra, com clareza, no transcorrer do Poema Pedagógico, como refletiu a respeito dos episódios de explosões intempestivas de seus alunos e transformou-as em propostas educativas.

Esse é um exemplo de um incidente crítico, tal como define Almeida (2009, p. 196),

Os incidentes críticos são acontecimentos-chave que determinam decisões e rumos nas trajetórias profissionais ou pessoais, momentos marcantes atribuídos pelo próprio sujeito aos acontecimentos por ele vivenciados. Portanto, os acontecimentos são considerados relevantes (incidentes críticos) somente quando os sujeitos os apontam como tal.

Na pesquisa que deu origem a este capítulo “O professor e as manifestações afetivas inesperadas de crianças de 3 a 6 anos: uma leitura walloniana”, de Ruggiero (2020), consideramos importante ouvir professores e seus relatos de incidentes críticos, relacionados à essa questão, para refletir a respeito do difícil equilíbrio emoção-razão nas relações professor-aluno e o papel da escuta nesse jogo (no grupo de crianças, na equipe e junto às famílias). A psicogenética de Wallon (2010) possibilitou o reconhecimento de caminhos que norteiam o fazer pedagógico em busca de tal equilíbrio (emoção-razão).

Optamos, então, por ouvir seis educadores de uma escola de Educação Infantil com o propósito de identificar e compreender

sentimentos, reflexões e intervenções diante de manifestações afetivas, inesperadas, agressivas, de crianças de 3 a 6 anos. Mais especificamente, buscamos identificar, na perspectiva dos professores, incidentes críticos vivenciados por eles na sua atuação como professor de educação infantil.

Por abordar a afetividade, como dimensão constituinte no desenvolvimento da criança, de maneira integrada com as dimensões cognitiva e motora, a teoria de Henri Wallon foi escolhida.

Na psicogenética de Wallon (2010), infância é considerada numa perspectiva funcional, com as transformações que constituirão o adulto de sua espécie, distribuídas em cinco estágios de desenvolvimento: Impulsivo Emocional (0 a 1 ano), Sensório-Motor e Projetivo (1 a 3 anos), Personalismo (3 a 6 anos), Categorical (6 a 11 anos) e Puberdade e Adolescência (11 em diante). Deve-se levar em conta que essas faixas etárias foram propostas em uma dada época, em uma determinada cultura, portanto, quando se reflete sobre estágios é preciso considerar mais do que os limites etários sugeridos. O período escolhido, em função do nosso objetivo, foi o personalismo.

A análise e a discussão das informações produzidas foram fundamentadas principalmente nos conceitos wallonianos de integração funcional e o papel do meio na constituição da pessoa. Para Wallon, os domínios funcionais motor, afetivo e cognitivo participam de forma conjunta e combinada na constituição e no desenvolvimento da pessoa, considerada o quarto conjunto funcional. Como num bolo, cada um é muito mais que a soma de seus ingredientes; além disso, cada uma é única, feita de ingredientes com origens diferentes, que faz com que os sabores sejam mais ou menos acentuados e intensos. São “assados” em forma determinada, num forno específico. Enfim, corpo, cognição e afeto são combinados para possibilitar o aparecimento de funções mais complexas. Essa combinação é “o jeito de existir e atuar próprio a cada etapa do desenvolvimento [...] como um equilíbrio plástico,

que garante a sobrevivência ao organismo pela adaptação ao meio” (PRANDINI, 2004, p. 31). A pessoa, quarto conjunto funcional, expressa a integração dos outros conjuntos em suas inúmeras possibilidades, como se pode comprovar nos estágios do desenvolvimento da criança.

As crianças são assim, e os professores também. Vivem em meios sociais e físicos diferentes. O meio, ao mesmo tempo em que os constitui, é constituído por eles, numa relação dialética. O meio social é tão importante e vital, como se a criança fosse geneticamente social. Sobre isso nos ensina Mahoney (2004, p. 14): “o desenvolvimento da criança se constitui no encontro, no entrelaçamento de suas condições orgânicas e de suas condições de existência cotidiana, encravada numa dada sociedade, numa dada cultura, numa dada época”.

O meio é o conjunto mais ou menos durável de circunstâncias, nas quais se desenvolvem existências individuais. É composto por tudo que é acessível e necessário para a criança e mantém com ela uma relação de transformação mútua. Importante ressaltar que para Wallon, tanto os meios concretos, como os representados, deixam marcas.

Os meios em que vive e aqueles com os quais sonha são a forma que deixa na criança sua marca. Não se trata de uma marca recebida passivamente. Com certeza, os meios dos quais a criança depende começam por comandar muitas de suas condutas e o hábito precede à escolha. Mas a escolha pode se impor, seja para resolver desacordos, seja para comparar seus próprios meios a outros (WALLON, 1986, p. 171).

## **AGRESSIVIDADE**

A literatura apresenta dois tipos de agressividade: um deles, necessário para a sobrevivência; e o outro, uma conduta impulsiva e negativa para as relações interpessoais. Diversos autores (DEL

PRETTE, 2013; PAVARINO, 2005; LISBOA, 2001; DOLTO, 2007; AJURIAGUERRA, 1986) concordam com o fato de que os comportamentos das crianças evidenciam a maneira como o meio social relaciona-se com elas e com a agressividade.

Nesse sentido, Wallon aborda<sup>1</sup> o tema das crianças ditas perversas e questiona: “em que medida, não foi a ocasião, toda uma série de ocasiões semelhantes entre si, como certos meios ou certos regimes de vida oferecem, que deu a preponderância aos maus instintos sobre os bons?”. Ele não descarta existirem razões de temperamento, apesar de afirmar que a ocasião tem sempre o papel complementar. Nesse sentido, o autor diz que: “é preciso encontrar o meio de alterar o sentido das reações” (WALLON, 1979, p. 387). Em outro texto, Wallon acrescenta que “as situações diante das quais a criança reage são exatamente as correspondentes aos seus meios<sup>2</sup>” (WALLON, 1971, p. 24).

Como afirma o dito popular: “sem público não há espetáculo”. E assim acontece com as manifestações afetivas, “na solidão, a cólera pouco se exterioriza e dura quase nada” (WALLON, 1971, p. 91). Sobre as crianças, o autor diz que há uma fragilidade na vida intelectual delas e, em contrapartida, grande emotividade. Conforme Janet (*apud* WALLON, 1971, p. 80) “a emoção é um modo de reação difuso e inferior, diante de circunstâncias imprevistas que colocam em embaraço os hábitos e o discernimento”. Completa Wallon:

A emoção necessita suscitar reações similares ou recíprocas em outrem e, inversamente, possui sobre o outro um grande poder de contágio. Torna-se difícil permanecer indiferente às suas manifestações, e não se associar a esse contágio através de arrebatamentos do mesmo sentido, complementares ou antagônicos (WALLON, 1971, p. 91).

---

1 Wallon retoma a temática tratada na tese de doutorado em Letras, publicada em 1925. Entre 1900 e 1912, ele analisou 214 crianças (de 2-3 a 14-15 anos) internadas em instituições psiquiátricas e abordou distúrbios afetivos dos quais procedem uma conduta e um caráter perversos (WALLON, 2007).

2 Aqui, podemos entender meio como instrumentos de que a criança dispõe, além do meio ambiente e cultural em que vive.

Prandini (2004) explica que a emoção está intrinsecamente ligada ao ato motor e à representação. Com o repertório de representações em construção, alerta que “é natural, na criança, faltar recursos para controlar a afetividade” (PRANDINI, 2004, p. 41). Assim, quando a temperatura:

sobe acima do limiar determinado, a emoção prepondera, invade a pessoa, que perde um pouco o contato com a realidade e volta-se para suas próprias impressões subjetivas. Isso desorganiza o comportamento em relação às circunstâncias objetivas (PRANDINI, 2004, p. 41).

Wallon (1971) esclarece que o homem encolerizado esquece os verdadeiros motivos, conhece apenas o seu arrebatamento; perde, assim, a noção daquilo que o envolve. Ao abandonar-se ao furor, obnubila a percepção e a inteligência. Mas pode reverter seu furor pela representação.

Não nos livramos da emoção tão somente por tê-la reduzida às suas justas proporções, mas bem mais ainda pelo fato de nos termos esforçado em representá-la. A emoção se apaga (se desvanece<sup>3</sup>) mesmo que tenhamos buscado a mais patética representação (WALLON, 1971, p. 79).

Segundo o autor, uma diversão intelectual, mesmo sem nenhuma relação com o motivo da emoção, pode substituir esta por representações e *refrescar* a intensidade emocional (WALLON, 1971, p. 79). A emoção está no corpo, o sentimento é a representação da emoção. Como trazer a representação como controle da emoção? Seria possível um caminho para pensar na agressividade da criança pequena? Wallon aponta o grupo como caminho.

---

3 Termo que aparece na tradução de Heloysa Dantas (Nova Alexandria, 1995).

As emoções podem, sem dúvida, ser encaradas como a origem da consciência, porque, pelo jogo de atitudes determinadas, elas exprimem e fixam para o próprio sujeito, certas disposições específicas de sua sensibilidade. Porém, elas só constituem o ponto de partida de sua consciência pessoal por meio do grupo, onde elas começam por fundi-lo e do qual receberá as fórmulas diferenciadas de ação e os instrumentos intelectuais, sem os quais ser-lhe-ia impossível operar as distinções e as classificações necessárias ao conhecimento das coisas e de si mesmo (WALLON, 1995, p. 277).

Para entendermos o alcance do vínculo emocional da criança com o grupo no qual é inserida, é preciso lembrar o caráter social da emoção, tão decisivo quanto o tumulto orgânico que provoca. O efeito da expressão do outro é, por vezes, perturbador, com caráter epidêmico e contagioso, que remete à função da emoção como fator de sobrevivência do bebê. Na relação adulto-criança, o vínculo é marcado por elevada temperatura afetivo/emocional, “onde o adulto se vê invariavelmente exposto ao contágio” (DANTAS, 1993, p. 73).

## O PROFESSOR

Os professores são pessoas completas, concretas e históricas, com movimento, cognição e afeto. Cada um com sua especificidade, com jeitinho todo especial de ser. São também atores em desenvolvimento, “trazendo a bagagem que o meio lhes ofereceu” (MAHONEY; ALMEIDA, 2005).

A compreensão do papel da afetividade é, sem dúvida, um dos instrumentos mais preciosos para o processo ensino-aprendizado. As dimensões afetiva, cognitiva e motora do aluno estão integradas e nutrem-se reciprocamente. Se o professor promove conquistas no plano afetivo, promove também o desenvolvimento cognitivo, e vice-versa. A dimensão motora está sempre presente e é aquilo que o professor pode ver e decodificar, pois a base da afetividade é a emoção, que é corpórea e contagiosa.

O professor “representa o entorno humano ordenado, sistematizado, para dar apoio às crianças em suas tarefas de desenvolvimento” (ALMEIDA, 2004, p. 127). Tem papel ativo em tornar o meio mais propício ao aprendizado e à constituição da pessoa do aluno. Nesse sentido, quanto mais recursos o professor tiver, nas diferentes linguagens, mais condição de ajudar o aluno a “canalizar as emoções em favor do pensar, bem como para ampliar a cultura” (ALMEIDA, 2004, p. 127).

Na Educação Infantil, isso é mais evidente ainda, pois a criança está em pleno desenvolvimento e há íntima relação entre o ato e o efeito (WALLON, 2010). O tipo de atividade que a criança dedica em cada etapa do desenvolvimento, torna-se um fato de sua evolução mental, mudando os sistemas de comportamento a partir dos estímulos, do interesse, das funções e alternativas que aparecem.

O professor capacita-se a reconhecer e atender às necessidades e possibilidades dos alunos, quando conhece o processo de desenvolvimento e de aprendizagem, levando em consideração que a docência é uma profissão relacional: “as profissões relacionais complexas, além de competências, mobilizam fundamentalmente a pessoa que intervém: é o seu principal instrumento de trabalho. É com o seu espírito, mas também com os sentimentos, as entranhas, as palavras e os gestos que tenta dar sentido aos acontecimentos e influenciá-los” (PERRENOUD, 1993, p. 180).

Segundo Canário (1998), o professor é tanto profissional da relação, como um analista simbólico, um construtor de sentido e um artesão. Nessas funções, cabe o alerta de Wallon (2010, p. 18):

A formulação que damos dos fatos em geral corresponde a nossas relações mais subjetivas com a realidade, às noções práticas que usamos para nós mesmos na vida diária. Por isso é muito difícil observar uma criança sem atribuir-lhe algo de nossos sentimentos ou de nossas intenções. Um movimento não é um movimento, mas o que a nosso ver ele exprime. E, a menos que se tenha

muita prática, é a suposta significação que registramos, omitindo em maior ou menor medida a indicação do próprio gesto.

Vale lembrar também que, nas profissões relacionais, que exigem o exercício do cuidado, são certas habilidades, atitudes e sentimentos que as sustentam: olhar, ouvir, falar e prezar.

O ouvir ativo consiste em o professor colocar-se no lugar do aluno, através da apreensão atenta dos seus sentimentos contidos na sua verbalização, e assim ajudá-lo a se esclarecer sobre seus próprios sentimentos e compreender melhor os problemas que estão interferindo na aprendizagem. O ouvir é ativo porque sempre pressupõe uma resposta da parte do professor; nessa resposta sempre deve aparecer um termo que traduza o sentimento que o professor está percebendo e que muitas vezes não está claro para o aluno (MAHONEY; GATTI, 1984, p. 32 *in* ALMEIDA, 2001, p. 73).

Parece-nos fundamental, para o percurso formativo, que os professores reflitam também os próprios sentimentos, em suas tomadas de decisão frente aos alunos.

## A PESQUISA

Para produção de informações, utilizamos os incidentes críticos e as entrevistas na modalidade reflexiva, conforme descrita por Szymanski, Almeida e Prandini (2018, p. 10).

Os incidentes críticos possibilitam a identificação de momentos de crise, levando em consideração a integração dos conjuntos funcionais. Segundo Almeida e Bonafé (2019), no relato do incidente crítico, é selecionada uma situação emocionalmente significativa (conjunto afetivo), evocada a recordação e a reflexão sobre o ocorrido (conjunto cognitivo), além de levar em consideração as expressões de emoções e sentimentos nas tensões (conjunto

motor) e a pessoa, o conjunto que integra de maneira particular os três primeiros.

A pesquisa em questão foi realizada em uma escola particular de Educação Infantil, de um bairro central de classe média alta, na cidade de São Paulo. Ela oferece espaço para o brincar, para as escolhas, com o que é significativo, promovendo as pesquisas e as descobertas, com grande possibilidade de movimentação. Os participantes são educadores dessa escola, todos com mais de 5 anos de experiência com crianças de 3 a 6 anos.

Foi solicitado que os professores enviassem um relato com a seguinte consigna:

*Pensando em sua trajetória profissional, descreva um incidente muito significativo para você com crianças de 3 a 6 anos, que te desestabilizou naquele momento.*

Com as narrativas dos incidentes críticos, foram elaboradas perguntas para a entrevista na modalidade reflexiva. As informações produzidas foram analisadas, segundo a proposta de Szymanski, Almeida e Prandini (2018), buscando apreender os significados que emergiram da fala dos entrevistados.

Para o recorte selecionado deste capítulo, abordaremos a fala de seis professores os quais chamaremos de: Laura, Renata, Joaquim, Raissa, Carlos e Vera.

## RESULTADOS

Os incidentes críticos apresentaram as seguintes situações: uma criança bateu na professora – depois que esta interveio numa briga entre ela e outra; uma criança jogou uma pedra na colega, motivada pelas relações do grupo de brincadeira; implicância e agressões verbais e físicas de uma criança contra o educador; duas crianças que brigavam e batiam o tempo todo, uma delas, um ano mais velha, com dificuldade na fala e histórico de abandono.

Puxar cabelo, bater, jogar pedra, dar um soco, rir de um acidente e da reação de desagrado, dar “petelecos” na orelha, fazer coisas escondidas, mentir, comunicar-se de maneira bruta, foram os tipos de agressão entre pares. Algumas agressões da criança para o professor foram: agressões verbais, bater, cabecear, cuspir, morder.

Os sentimentos dos professores em relação às situações de agressividade foram: indignação, empatia (com quem apanhava), braveza, insegurança, culpa, tensão, descontrole, indiferença, espanto, segurança, surpresa, incômodo e tristeza, angústia. E, em relação ao trabalho, alegria na relação com as crianças e desafio em buscar caminhos para ajudá-las.

As formas como os professores conseguiram ajudar as crianças a retomar o equilíbrio funcional foram: conter e segurar firme, para não bater na professora e nos colegas; oferecer colo; falar firmemente e deixar claros os limites; manter a calma.

*Mantive a calma e o silêncio, no momento pensava que quanto menos nos machucássemos seria melhor. Aos poucos ele foi se acalmando e eu também. Tive que contê-lo fisicamente para que acidentes não ocorressem.*  
(Professora Laura)

Importante ressaltar que o contágio das emoções ficou evidente em diversos incidentes críticos, com diversos vetores: do aluno para a professora e as crianças do grupo; da professora para ele; e do grupo para ela. Por contágio, todos elevaram a temperatura da emoção e todos se acalmaram coletivamente. Um exemplo aconteceu, quando foi necessário conter fisicamente o aluno que agredia outras crianças.

*No momento fiquei tensa e minha reação foi contê-lo, segurei firme e, mesmo assim, ele investia, tentando me cabecear. Me senti como se estivesse lutando com um adulto, num desgaste intenso de energia. Por alguns segundos parecíamos ter a mesma idade e no íntimo minha vontade era de revidar.* (Professora Laura)

## DISCUSSÃO DAS INFORMAÇÕES

A partir da análise dos incidentes críticos e das entrevistas, foi possível identificar três eixos de análise:

1. O difícil equilíbrio emoção-razão nas relações professor-aluno;
2. O professor, sua história e seu meio;
3. O papel da escuta no jogo emoção/razão.

Escolhemos o terceiro eixo para a discussão neste capítulo, pois a escuta foi um dos fatores principais, identificados para o equilíbrio emoção-razão, em dois aspectos: escuta aluno-professor e escuta professor-equipe escolar.

Nele, foi possível identificar a importância fundamental que há na escuta do professor, das crianças e dos pais, todos personagens da cena escolar, uma vez que a escola, como meio e grupo que estabelece o respeito aos afetos que circulam.

Wallon observa que “a melhor maneira de reprimir uma emoção é representar-lhe com precisão os motivos ou objeto” e segue:

[...] a comoção do medo ou da cólera diminui quando o sujeito se esforça para definir-lhe as causas. Um sofrimento físico, que procuramos traduzir em imagens, perde algo de sua agudez orgânica. O sofrimento moral, que conseguimos relatar a nós mesmos, cessa de ser lancinante e intolerável. Fazer um poema ou um romance de sua dor era para Goethe um meio de furtar-se a ela (WALLON, 1986b, p. 147)

Sentir-se livre para dizer isso é libertador, porque é real. Ao ser falado é cognitivado, sai do campo da atuação da emoção e pode ser refletido, controlado.

*Nesta altura, todo o corpo docente já conversava a respeito e tentava me ajudar de alguma maneira, a*

*coordenação também era bastante presente e trazia o conforto necessário para que eu passasse por isso, sem que me abalasse me eximindo da culpa. Depois de uma semana tentando entender o que estava acontecendo e já com o apoio da equipe, estava seguro para tentar outras intervenções já que as conversas, os convites para brincar, e os elogios que eu fazia a cada nova conquista de Tiago não surtiam efeito e só aumentavam a ira contra mim. Foi quando decidi dar um basta! (Professor Joaquim)*

O relato do professor mostra como, sentindo-se acolhido pela equipe de educadores da escola, fortaleceu-se a ponto de estabelecer limites claros, o que fez com que o menino se reposicionasse na relação. Bastos e Der (2006) pontuam a importância da orientação dos adultos, em situações de frustração e arrogância, para que esses comportamentos não marquem de forma duradoura as relações que a criança estabelece com seu ambiente.

Outro relato destaca a importância de conhecer o histórico da criança e preparar-se para a recepção dela no grupo.

*Sua história, um pouco triste. Havia sido abandonado pela mãe, depois pela avó e passado por três abrigos. Sabendo de toda sua trajetória me preparei para oferecer-lhe o melhor espaço e a melhor acolhida. (Professora Raissa)*

Com tantas vivências de abandono, ela sabia que o acolhimento seria fundamental para o aluno, mais velho do que as outras crianças. Dantas (1993, p. 74) aponta que a tarefa de alimentar a afetividade estimula também a inteligência, “a emoção é o agente mediador da ação pedagógica”.

*Tudo ia bem, ele já confiava em mim, começava a interagir com os amigos e a participar das atividades. Um belo dia, teve uma crise nervosa, batia a cabeça na*

*parede, gritava e tentava arremessar mesas e cadeiras na sala. Tive que contê-lo fisicamente para que acidentes não ocorressem... Tentou bater nos amigos, me morder.* (Professora Raissa)

Um aspecto importante a destacar é o que Wallon chama de diálogo tônico. Com a afetividade confundida com a emocionalidade, o aluno descontrolou-se bastante. Ele se acalmou com o toque, o colo e o abraço da professora e, assim, adormeceu. O equilíbrio emocional foi alimentado de forma epidérmica, tônico postural.

*As outras crianças ficaram muito assustadas... Eu não tinha auxiliar e depois de conter a criança, colocá-la em meu colo e acalmá-la, pedi para que o grupo sentasse pertinho e comecei a conversar com todos. Tentei explicar sobre como não é muito fácil chegar em um lugar novo, conhecer novas pessoas e que precisamos de um tempo para nos sentirmos à vontade. Que seria muito bom se todos ajudássemos e, que eles, teriam um papel muito importante nessa chegada do colega. Então perguntei se eu poderia contar com eles. Todos prontamente disseram que sim, logo chegaram bem pertinho e, mesmo ele dormindo, começaram a acariciá-lo e falaram algumas frases que reverberam até hoje na minha memória: "Sabia que eu gosto de você?", "Tem dias que eu também fico triste.", "Vai dar tudo certo, eu tô aqui". Diante da postura das crianças, fui me tranquilizando também. E a partir desse dia tive total ajuda do grupo e tudo começou a fluir.* (Professora Raissa)

Quando a professora conta com as crianças do grupo "como aliadas", parece pautada na ideia de educação das emoções, tanto na expressão emocional do outro, quanto da própria criança.

*Sempre propunha Rodas para que todos falassem sobre as alegrias, tristezas, angústias, e isso deu vazão para que houvesse a elaboração de emoções e ajudasse muito a criança em pauta a se sentir mais acolhida e destravar algumas amarras.* (Professora Raissa)

Wallon ensina-nos sobre a necessidade do refinamento nas trocas afetivas, em que a elaboração da emocionalidade do educador e o ajuste das formas de intercâmbio são essencialmente integradoras (DANTAS, 1993).

Os professores Joaquim e Renata disseram que as crianças acostumam-se com a maneira de a criança relacionar-se. Vera e Laura trouxeram o relato de meninos que batiam bastante nos colegas, quando não conseguia brincar do jeito que queriam, já o aluno de Joaquim *“não tinha um par específico de brincadeira, ele não circulava em grupos, reclamava de tudo, buscava o isolamento, e as crianças não o procuravam mais”*. Como seres geneticamente sociais, as crianças interessam-se muito umas pelas outras e, mesmo sendo alvo de agressões, querem seguir na brincadeira. Afinal, *ele queria um relacionamento, ele queria brincar; e elas, bem espertinhas, assim provocavam, ignoravam ele, isolavam, e ele precisava delas, ele queria aquela brincadeira.*” (Professora Renata)

As crianças ficam curiosas e sentem-se afetadas, quando uma leva bronca ou se machuca. *“Por exemplo, uma criança que se machuca, vêm os amigos perto, aquela curiosidade de saber; uma que leva bronca, o outro quer saber o que aconteceu.”*(Professor Joaquim)

Em outro incidente, o sentimento do aluno em relação ao grupo era mais negativo. A professora abriu espaço de fala e escuta para o grupo; e, ainda assim, o menino sentia a conversa como provocação.

*Lembro que fiz um caminho de diálogos somente com ele e também levei a conversa para a roda! Ajudei as crianças a falarem como se sentiam, quando eram alvo das reações do colega em questão, e ele ouvia e reagia, dizendo: “Você está me provocando!”* (Professora Raissa)

A interlocução com a equipe foi o aspecto mais importante no equilíbrio emoção-razão encontrado nas entrevistas. *“Nunca me senti desamparado no contexto ali da escola”* (Professor Joaquim).

*Eu falei para as colegas de trabalho e eu acho que falando eu consigo dar vazão pra isso, porque, por mais que eu consigo me colocar no lugar de adulto, não fazendo o que o meu instinto estava querendo, eu falando, consigo dar razão pra isso, para essa sentimento que fica mesmo, por que você não quer uma situação dessa, né? Difícilmente, as pessoas não querem, é chato, você fica mal, por mais que você saiba que a criança é criança e que ela está ali, e que enfim, nesse caso ele tinha milhares de questões, fica uma situação chata, um desgaste de energia, não é? Segurar, conter, você acaba... Tem uma coisa de energia mesmo. Bom, depois que eu falei, eu acho que eu fui melhorando e mesmo porque a gente ainda tinha uma tarde pela frente, tinha dias da semana pela frente, tinha meses pela frente, eu ia ter que lidar com aquilo, com aquela criança e com aquele tipo de situação. (Professora Laura)*

Falar é uma maneira de representar, evoca-se a razão para equilibrar; mais que isso, a ideia aqui parece ser a de escoar a emoção. Falar seria uma maneira de colocar para fora, de forma bem emocional mesmo: “Cara, eu tive vontade de jogar esse menino na parede! Claro, eu não ia fazer isso, mas é a minha vontade mesmo, no meu íntimo, e sei lá acho que é meio por aí.”(Professora Laura)

Pudemos identificar duas instâncias de escuta na equipe: uma informal, entre colegas, como a que acabamos de citar; e outra mais formal, em situações de coordenação e reunião de equipe. Na primeira, a expressão do sentimento está bem garantida; já na segunda, parece que isso faz falta.

*Eu acho que a gente ficou mais na questão do educador e do aluno, do contexto pedagógico e escolar, do que na questão do sentimento meu, propriamente dito, em relação aos professores. A gente buscava mais estratégias, como melhorar isso. Mas de qualquer forma foi fundamental dividir isso com a equipe, de não guardar isso só para mim. E todo mundo estava percebendo já que ele ficava fazendo isso. (Professor Joaquim)*

Entende-se que a reunião de equipe deveria ter um espaço mais explícito para acolher os sentimentos dos professores, além de buscar uma reflexão e possíveis encaminhamentos sobre o que acontece. Será que ela deveria chegar a um consenso, ou a diferença de olhares traz a riqueza na multiplicidade?

*Sim, eu converso com todos da equipe, com você, com os professores todos, a gente conversa sobre isso, cada um tem uma opinião, mas geralmente é uma coisa pra gente pensar acho que igual. (Professora Renata)*

Quando o professor tem, em sua sala, uma criança como as descritas nos incidentes críticos, a parceria com outro educador aparece como fator importante para dividir a intensidade da relação com a criança.

*Eu acho que cada escola tem a sua dinâmica também, né, mas quando você tem uma parceria, isso ajuda muito, principalmente quando as duas pessoas falam a mesma língua, né. E assim, eu me lembro que, naquele ano, eu estava com a Selma e a Dora, e a gente fazia mesmo um revezamento, porque não dava só para uma. Com Gabriel, realmente ele tinha comportamentos e reações que desestabilizaram muito a gente. (Professora Laura)*

A professora Vera disse que, “quando eu estava muito chateada ou indignada, solicitava a auxiliar para ajudar o aluno!” E Laura: “Então, a gente fazia um rodízio, e isso ajudou muito. A gente poder falar entre nós e na coordenação, a gente poder falar disso tudo, uma poder ajudar a outra quanto a isso, com sentimentos, com sugestões para lidar com a criança”.

Raissa, no entanto, lidou sozinha e engajou o grupo de crianças na compreensão e ajuda com o aluno.

*Tentei explicar sobre como não é muito fácil chegar em um lugar novo, conhecer novas pessoas e que precisamos de um tempo para nos sentirmos à vontade. Que seria muito bom se todos ajudássemos e que eles teriam um papel muito importante nessa chegada do colega. Então perguntei se eu poderia contar com eles. Todos prontamente disseram que sim, logo chegaram bem pertinho e, mesmo ele dormindo, começaram a acariciá-lo e falaram algumas frases que reverberam até hoje na minha memória: "Sabia que eu gosto de você?", "Tem dias que eu também fico triste.", "Vai dar tudo certo, eu tô aqui". Diante da postura das crianças, fui me tranquilizando também. E a partir desse dia tive total ajuda do grupo e tudo começou a fluir. Sempre propunha Rodas para que todos falassem sobre as alegrias, tristezas, angústias e isso deu vazão para que houvesse a elaboração de emoções e ajudasse muito a criança em pauta a se sentir mais acolhida e destravar algumas amarras. (Professora Raissa)*

Joaquim também ressaltou a importância de falar, porque, na opinião dele, a criança percebe o não dito. Se retomarmos o desenvolvimento da criança na relação com o adulto, ela está realmente bem conectada com ele, pela modulação da voz, pelo tônus muscular, pelas expressões faciais; enfim, por um corpo que fala aquilo que sente.

*Eu acho que o importante é se sentir seguro de dividir isso com outras pessoas. Eu acho que o sentimento vai surgir, seja ele qual for e de dividir, não guardar pra si, você poder expor, pôr à luz o que está acontecendo, porque o não dito é muito ruim, sabe ainda mais da primeira infância, o nosso inconsciente nas relações, ele é muito misturado com o que está acontecendo, a criança pega muito que a gente pensa, antes da gente falar, ela é muito pequena então essa relação de osmose que vem dos nossos sentimentos pode passar antes do que foi verbalizado. (Professor Joaquim)*

*Já falei fora também, eu converso com outras pessoas, outros profissionais a respeito disso, com a minha família e cada um reage de um jeito, por exemplo, quem é mais conservador acha que tem que pegar e dar um limite bem mesmo e o outro pensa: – “ai, por que, né? Como ajudar essa criança, como ajudar esse ser humano que vai crescer, como é que vai ser isso lá na frente, porque acho que tem que trabalhar muito nessa fase de crescimento porque lá no futuro como vai ser”. (Professora Renata)*

A interlocução com a coordenadora pedagógica é importante, pois ela esclarece os valores e os princípios da escola, meio da relação professor-aluno. *Eu me lembro que conversei com a coordenadora, depois na época, e fui orientado que não é aceitável uma situação dessa, e foi um alerta e um direcionamento importante para mim, não era aceitável isso (Professor Carlos).*

O trabalho em equipe e a discussão sobre as crianças devem ter um momento muito especial na rotina da escola, considerando a observação de Wallon (2010) de que é a observação que permite apontar problemas, mas são os problemas colocados que tornam a observação possível. Assim, observação, discussão e expressão do sentimento podem ser consideradas o tripé das reuniões de equipe.

*Eu acho que falar sobre o assunto é fundamental de ter um momento na rotina da escola ali nas reuniões para poder falar mesmo sobre essas crianças que tiram a gente do eixo. Eles tiram a gente do eixo e a gente tem que voltar ali rapidinho. (Professora Laura)*

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas informações produzidas, foi possível notar a transformação do meio na tentativa de acolher as crianças. Wallon enfatiza a interrelação indivíduo e meio, em constante transformação mútua;

assim, as situações desencadeadoras que vimos nos incidentes mudaram o meio (escola), o professor e as crianças. Nos incidentes críticos, a interlocução com a equipe, tanto na sustentação dos profissionais, quanto na tentativa de buscar caminhos, mostrou que todos os envolvidos modificam-se para entender e acolher as crianças e os professores.

Cada escola tem cultura própria e, na pesquisada, a intervenção nos conflitos é parte da função do professor, porque se entende que as crianças estão em processo de desenvolvimento e aprendizagem de maneiras mais eficientes para as relações interpessoais. Lidar com a afetividade é parte do trabalho docente, ainda mais na Educação Infantil. O corpo, o olhar, a voz do professor dão o contorno que ainda falta à criança.

O objeto da pesquisa foi relativo a crianças no período do personalismo, e pudemos perceber que algumas crianças citadas nos incidentes estão ainda misturadas às circunstâncias, como descreve Wallon em *Do Ato ao Pensamento*<sup>4</sup> (2015, p. 59-60), ao falar da criança no seu terceiro ano.

Mistura-se em sua conduta aquilo que procede de outros e aquilo que procede dela mesma. Ela produz espontaneamente consequências desagradáveis e de origem estranha, porque permanece prisioneira das situações, não tendo ainda aprendido a dissociar delas sua própria pessoa. Somente por volta dos três anos é que acontece a crise de personalidade, em que o sujeito procura enfim isolar-se daquilo que ele experimenta e distinguir, em seu próprio eu, entre o ser ativo e o ser que sofre as impressões ou com ações exteriores. [...] A sensibilidade ainda não sabe distinguir entre as circunstâncias ou ação dos outros e suas próprias reações.

No processo da diferenciação do eu e do outro, sentem-se agredidas a qualquer sinal de frustração. São crianças consideradas

---

4 Citando “As Origens do Caráter da Criança”.

difíceis, porque esse processo é complexo e não acontece de uma hora para outra.

As relações interpessoais implicam cuidado. Neste trabalho, foi possível abordar diversas formas de cuidado na relação com o outro.

Cuidar implica ação (a ação pode ser a decisão de não intervir, em respeito a individualidade do outro, depois de "sentir com", e na confiança de que ele pode encontrar seu próprio caminho). Quando nos tornamos professores, entramos em uma relação de cuidar mais especializada e intencional que a relação eu-outro do contexto familiar.

As ações de cuidar, na relação pedagógica, são diferentes conforme o estágio de desenvolvimento do aluno; porém, envolvem sempre o comprometimento, a disponibilidade para conhecer as necessidades do outro naquele momento, naquele contexto determinado. Em termos amplos, cuidar do professor implica um cuidado constante para o fazer, um cuidado com o conhecimento já construído, um cuidado em fazer do conhecimento um alicerce para os alunos elaborarem projetos de vida éticos, um cuidado consigo mesmo (ALMEIDA, 2012, p. 43).

Uma das questões do cuidado, aqui constatadas, foi a dificuldade em atender às necessidades individuais e à demanda do grupo. Na escola, as crianças fazem parte de grupos, nos quais deixam de ser apenas um, para ser nós (ALMEIDA, 2016, p. 28). A beleza está na contradição e na complexidade do processo de diferenciação eu-outro. Ao mesmo tempo em que a criança faz a diferenciação eu-outro a partir da relação com as pessoas do meio, a diferenciação é a condição para pertencer ao grupo escolar e fazer parte de um coletivo. A coexistência do individualismo e do espírito coletivo é da natureza do grupo.

Segundo Wallon (1986a), há uma assimilação do eu ao outro por intermédio do grupo; e, assim, a criança toma consciência das

próprias capacidades e sentimentos. Isso acontece também no grupo de professores. Pensando assim, na sala de aula, o grupo constitui-se de tal maneira, que atendendo às demandas individuais é possível também atender a uma questão grupal. O coletivo supõe que cada um é pertencente ao grupo, e para isso a escuta deve ser uma ação de cuidado privilegiada.

No processo da pesquisa, a psicogenética de Wallon possibilitou não só a indicação de caminhos para desenvolvê-la, mas também o reconhecimento de possibilidades para nortear o fazer pedagógico em busca do equilíbrio emoção-razão.

(...) quando a busca do aporte teórico surge em função de uma necessidade originária de nossa prática e ou da reflexão sobre nossa ação, e essa ação é o ponto sobre o qual vamos dialogar com a teoria, esse diálogo faz sentido para nós.

Ao entendermos que a teoria serve de instrumento ao pensamento, aprimora nosso olhar e nos ajuda a interpretar o que vemos, nosso diálogo com ela será fecundo e seu autor poderá se tornar para nós um outro significativo e um referente para nossa ação (ALMEIDA, 2004, p. 120).

## REFERÊNCIAS

AJURIAGUERRA, J. **Psicopatologia infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas/São Paulo: Masson, 1986.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. O relacionamento interpessoal na coordenação pedagógica. *In*: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (org.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Loyola, 2001.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Ser professor: um diálogo com Henri Wallon. *In*: MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **A constituição da pessoa nas propostas de Henri Wallon**. São Paulo: Loyola, 2004.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. O incidente crítico na formação e pesquisa em educação. **Educação & Linguagem**. v. 12, n. 19, p. 181-200, jan./jun. 2009.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Contribuição de Henri Wallon para o trabalho do coordenador pedagógico. *In*: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (org.). **O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação**. São Paulo: Loyola, 2012.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Relações interpessoais potencializadoras do trabalho colaborativo na formação de professores. *In*: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (comp.). **O coordenador pedagógico e o trabalho colaborativo na escola**. São Paulo: Loyola, 2016.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Qual é pedagógico do coordenador pedagógico? *In*: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (org.). **O coordenador pedagógico e seus percursos formativos**. São Paulo: Loyola, 2018.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; BONAFÉ, Elisa M. Incidentes críticos: narrativas como dispositivos de formação docente e de pesquisa. *In*: BERNARDES, Maria Eliza Mattosinho (org.). **Narrativas e Psicologia da Educação: Pesquisa e Formação**. São Paulo: Terracota Ed., 2019.

BASTOS, Alice Beatriz B. Iziq; DÉR, Leila Christina Simões. Estágio do Personalismo. *In*: MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **Henri Wallon: psicologia e educação**. São Paulo: Loyola, 2006. Cap. 3, p. 39-49.

CANÁRIO, Rui. A escola: lugar onde os professores aprendem. **Psicologia da Educação**. São Paulo, 1998. p. 9-27.

DANTAS, Heloyza. Emoção e ação pedagógica na infância: contribuição de Wallon. **Temas de Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 1, n. 3, p.73-76, dez. 1993.

DEL PRETTE, Zilda A. P.; DEL PRETTE, Almir. **Psicologia das habilidades sociais na infância**. Teoria e Prática. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

DEVRIIS, Retha; ZAN, Betty. **A ética na Educação Infantil: o ambiente sócio-moral na escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

DOLTO, Françoise. **As etapas decisivas da infância**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

LISBOA, Carolina Saraiva de Macedo; KOLLER, Sílvia Helena. Construção e validação de conteúdo de uma escala de percepção, por professores, dos comportamentos agressivos de crianças na escola. **Psicol. estud.** [on-line] v. 6, n. 1, p. 59-69, 2001. ISSN 1413-7372.

MAHONEY, Abigail Alvarenga. A constituição da pessoa: desenvolvimento e aprendizagem. *In*: MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Loyola, 2004.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. **Psi. da educação**, São Paulo, 20 (2005).

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (org.). **Henri Wallon: psicologia e educação**. São Paulo: Loyola, 2006.

MAKARENKO, Anton. **Poema Pedagógico**. Tradução Tatiana Belinky. São Paulo: Editora 34, 2017 (original 1935).

MENDES, Daniela Barros. **Memórias afetivas: a constituição do professor na perspectiva de Henry Wallon**. São Paulo: Loyola, 2017.

PAVARINO, Michelle Girade; DEL PRETTE, Zilda; DEL PRETTE, Almir. Agressividade e empatia na infância: um estudo correlacional com pré-escolares. **Revista Interação em Psicologia**, p. 215-225, 2005.

PERRENOUD, Phillipe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Publicações Dom Quixote. Instituto de inovação educacional. 1993.

PRANDINI, Regina Célia A. R. A Constituição da Pessoa: Integração Funcional. *In*: MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **A constituição da pessoa nas propostas de Henri Wallon**. São Paulo: Loyola, 2004.

RUGGIERO, P. A. **O professor e as manifestações afetivas inesperadas de crianças de 3 a 6 anos: uma leitura walloniana**. Dissertação de mestrado. PUC-SP, São Paulo, 2020.

SZYMANSKI, Heloísa; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PRANDINI, Regina Célia Alemida Rego. **A Entrevista na Pesquisa em Educação**, a prática reflexiva. Campinas: Autores Associados, 2018.

TRAIN, Alan. **Ajudando a criança agressiva: como lidar com crianças difíceis**. Campinas: Papyrus, 1997.

VINHA, Telma Pileggi. **O Educador e a Moralidade Infantil: uma visão construtivista**. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

WALLON, Henri. **A Criança Turbulenta: estudo sobre os retardamentos e as anomalias do desenvolvimento motor e mental**. Petrópolis: Vozes, 2007 [1925].

WALLON, Henri. **As origens do caráter na criança**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1971 [1934].

WALLON, Henri. **As origens do caráter na criança**. Tradução Heloysa Dantas de Souza Pinto. São Paulo: Nova Alexandria, 1995 [1934].

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2010 [1941].

WALLON, Henri. **Do Ato ao Pensamento**, ensaio de psicologia comparada. São Paulo: Editora Vozes, 2015 [1942].

WALLON, Henri. **Psicologia e educação da criança**. Lisboa: Vega Universidade, 1979 [1959].

WALLON, Henri. Os meios, os grupos e a psicogênese da criança. *In*: WEREBE, Maria José Garcia; NADEL-BRULFERT, Jacqueline. **Henri Wallon, psicologia**. São Paulo: Ática, 1986a.

WALLON, Henri. V. Enciclopédia Francesa: A vida mental. A atividade proprioplástica. *In*: WEREBE, Maria José Garcia; NADEL-BRULFERT, Jacqueline. **Henri Wallon, psicologia**. São Paulo: Ática, 1986b.



## INDISCIPLINA ESCOLAR: REFLEXÕES A PARTIR DE OBSERVAÇÕES EM SALA DE AULA

Ana Helena Lanhoso Martins  
Melania Moroz

### INTRODUÇÃO

A indisciplina é um fenômeno que ocupa lugar de destaque entre as preocupações das instituições de ensino e é vivenciada cotidianamente tanto em escolas públicas como privadas, sendo queixa comum de professores que atuam em diferentes níveis. Segundo Britto (2013), apesar de sua forma de manifestação diferir de instituição para instituição, há consequências para o processo ensino-aprendizagem, e às vezes para a própria vivência escolar, podendo atingir a todos. Assim considera-se importante, como o faz Vasconcelos (2009), que as instituições de ensino encontrem medidas de combate efetivas e urgentes, visto que as consequências da indisciplina são prejudiciais para a realização das atividades acadêmicas.

Segundo Dominguez, Gil e Cazetta (2014), os estudos sobre o tema da indisciplina em sala de aula foram conduzidos ao longo do século XX por pesquisadores majoritariamente das áreas de Ciências Sociais e Psicologia. Contudo, Aquino (2016), um dos principais estudiosos da indisciplina escolar, afirma que “apenas a partir do final dos anos 1990, a temática indisciplina – e o acréscimo do prefixo não parece ter sido adventício – começou a ganhar força e forma no interior da teorização educacional no país” (p. 666).

Em estudo mais recente de revisão da literatura, Aquino (2016) verificou que as publicações sobre indisciplina escolar cresceram consideravelmente na última década, com a maioria publicada a partir de 2006. No entanto, apesar desse crescimento e de a indisciplina escolar se delinear como uma queixa crescente entre os profissionais da educação, o autor verificou que o número de estudos ainda é limitado, pois os 35 textos rastreados entre 1998 e 2015 se distribuíram por 24 periódicos, evidenciando que a maioria publicou um único texto acerca do tema em quase vinte anos.

Para Vasconcelos (2009), esse interesse cada vez maior acerca da indisciplina escolar deve-se ao fato de que ela tem se expandido ao longo dos anos, inclusive em relação à faixa etária; se antigamente as reclamações de indisciplina vinham predominantemente dos professores do final do Ensino Médio e Ensino Fundamental II, hoje elas já perpassam o Ensino Fundamental I e chegam até a Educação Infantil. O mesmo autor faz referência a um grave problema de insatisfação, doenças ocupacionais e abandono do magistério por parte dos professores decorrente, entre outros fatores, do problema crescente da indisciplina.

Admitir a existência de queixa dos professores sobre indisciplina não permite, porém, admitir que exista um consenso sobre o que se entende por indisciplina. A literatura indica que os autores apresentam diferentes conceituações, bem como formulam diferentes explicações para a sua ocorrência.

A conceituação do dicionário Aurélio (2005) é de “um procedimento, ato, ou dito contrário à disciplina; desobediência; desordem; rebelião”. Através dessa definição já se pode perceber a dificuldade na conceituação do termo indisciplina, pois desordem, rebelião e desobediência são muito distintas entre si, para serem considerados um mesmo grupo de comportamentos. Essa definição pode incorporar tanto comportamentos violentos – exemplificando, lesar alguém com uma faca –, quanto a mera desobediência a uma ordem – não jogar papel na sala de aula, por exemplo.

A literatura indica uma distinção importante – indisciplina e violência são diferentes! Silva e Matos (2014) destacam que muitas vezes ambas são analisadas como se fossem a mesma coisa, o que seria um equívoco, uma vez que violência escolar e indisciplina escolar não só possuem topografia e funções diferentes, como suas consequências para a comunidade escolar também são distintas. Assim, violência escolar é um fenômeno que deve ser tratado de forma diferenciada da indisciplina escolar.

Em relação à indisciplina escolar, Aquino (2011) afirma tratar-se de:

Conjunto de micro práticas transgressivas dos protocolos escolares (sem contar a razoabilidade, ou não, desses), cujos efeitos se fazem sentir imediatamente na relação professor-aluno. Trata-se de um conjunto bastante trivial de ações que, por um lado, rejeitam circunstancialmente as normas operacionais *stricto sensu* e, por outro, ferem as expectativas de um tipo de convívio predeterminado em sala de aula (p. 469).

Nessa conceituação, vale destacar alguns aspectos: – se são “micro práticas transgressivas”, conclui-se que casos de violência estão excluídos (como já indicado); – há quebra de regras escolares ou de convívio em sala de aula, portanto ocorre no espaço escolar; – há efeitos na relação professor-aluno, podendo-se afirmar que são efeitos prejudiciais. Considerando-se esses aspectos, pode-se dizer que indisciplina em sala de aula refere-se a comportamentos que, durante o processo ensino-aprendizagem, não são direcionados ao proposto pelo agente de ensino e prejudicam o aprendizado individual ou do grupo-classe daquilo que está sendo ensinado. Como salientado por Vasconcelos (2009), muitas vezes o grupo inteiro é afetado pelo comportamento de indisciplina de alguns alunos, pois as aulas são prejudicadas pelas interrupções constantes do professor.

Diversas são as ações que ferem circunstancialmente as normas vigentes em sala de aula, com prejuízos ao processo ensino-aprendizagem. Conforme destacado por Bocchi (2002), dentre os comportamentos citados na literatura como indisciplina estão conversar (em tom normal ou alto), gritar (individualmente ou com os colegas), cantar, brincar (imitar, caçoar, entre outros), movimentar-se (sair do lugar, correr, pular), responder ao professor (desobedecer, contrapor-se oralmente), agredir fisicamente ou verbalmente (brigar, xingar), roubar, mentir, entre outros.

Tais comportamentos se tiverem como efeito prejuízos ao aprendizado do aluno, podem ser considerados indisciplina; porém, dentro de certas circunstâncias, desde que sejam facilmente manejados pelos professores, podem contribuir para a vitalidade do processo ensino-aprendizagem, ao descontraírem os alunos e desfazerem a forte tensão e cansaço gerados pela rotina escolar, nesse caso não se configurando com indisciplina (SILVA; MATOS, 2014).

Em outras palavras, se apenas a forma/topografia dos comportamentos fosse considerada, poder-se-ia afirmar que todo e qualquer comportamento de quebra das regras vigentes na sala de aula (cantarolar, por exemplo) é indisciplina. Porém, se o comportamento emitido pelo aluno não atrapalhou ou impediu o andamento das atividades propostas pelo professor e não interferiu negativamente na própria aprendizagem, ou na de seus colegas, não pode ser considerado indisciplina.

No que se refere às causas da indisciplina, os autores possuem posições diferentes. Há argumentos enfatizando a falta de “orientação familiar” ou mesmo “o caráter do aluno”. Diferentemente dessas explicações, no presente trabalho pautado pela análise do comportamento (VARGAS, 2009), defende-se que todos os comportamentos, inclusive aqueles considerados inadequados, são produzidos e mantidos pelas contingências do ambiente físico e social. Apenas quando compreendidos dessa forma, torna-se

possível prever sua ocorrência e alterar a probabilidade de sua emissão.

Em complementação, Flores (2017) afirma que comportamentos dos alunos não devem ser considerados como características pessoais (o aluno indisciplinado, irrequieto, por exemplo), que lhes são inerentes, pois foram adquiridos e se mantêm pela história de interação do aluno com o ambiente extra e intra escolar. Da história de interações intra escolar, fazem parte as interações que ocorrem entre as ações instrucionais do professor e as correspondentes ações dos alunos, ou seja, as interações do processo ensino-aprendizagem. Essa é uma afirmação importante, pois ao considerar que é o próprio ambiente escolar que está relacionado à indisciplina, a única forma de diminuir sua frequência seria modificar o ambiente escolar, no caso as interações que ocorrem em sala de aula.

Assim, considera-se que comportamentos de indisciplina são aprendidos e, se ocorrem em sala de aula, há contingências que favorecem sua emissão e manutenção. Para poder alterar sua ocorrência é preciso modificar o ambiente escolar e, para tanto, é necessário ter conhecimento das interações que ocorrem em sala de aula.

No entanto, as pesquisas brasileiras sobre indisciplina escolar, nas últimas décadas, têm se apoiado predominantemente em relatos (entrevistas e questionários com professores, alunos, gestores, familiares, entre outros) e em documentos, não explicitam contingências produtoras e mantenedoras de tais comportamentos. Assim, para contribuir com o entendimento sobre indisciplina escolar, considera-se importante observar o que ocorre durante o processo ensino-aprendizagem em sala de aula – o que foi realizado no presente estudo dirigido pelos seguintes questionamentos: Qual a incidência e os tipos de comportamentos de indisciplina? Como o professor atua frente a tais comportamentos? Qual o efeito dessa atuação? Há práticas docentes que contribuem para a ocorrência

de comportamentos de indisciplina? Há práticas docentes favorecedoras do engajamento dos alunos nas atividades de ensino?

## **MÉTODO**

O projeto foi submetido à Plataforma Brasil e ao Comitê de Ética em Pesquisa, obtendo parecer positivo.

### **Local**

Foram realizadas observações em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental II, pertencente a uma instituição de ensino municipal situada na região leste da cidade de São Paulo. Essa turma foi indicada pela diretora por, segundo sua avaliação, haver elevada frequência e magnitude dos comportamentos considerados como indisciplina.

### **Participantes**

Foram 36 alunos – 20 do sexo masculino e 16 do sexo feminino, com idade entre 13 a 15 anos – e sete professores, entre titulares e substitutos (disciplinas de Matemática, História, Geografia e Sala de leitura), sendo três mulheres e quatro homens. Outras pessoas (orientadores, inspetores ou demais professores) que entraram na sala de aula por algum motivo durante a observação, não foram computados como participantes, mas suas intervenções no contexto da aula foram registradas, quando interferiram na dinâmica da classe.

### **Procedimento de coleta de dados**

Antes de iniciar a obtenção dos dados, foram realizadas cinco horas de observações assistemáticas, com a finalidade de habituar a pesquisadora ao ambiente escolar, acostumar os alunos e professores com a sua presença dentro da sala de aula e treinar a pesquisadora para a realização de observações e registros mais precisos.

Para obter as informações, realizou-se observação direta das atividades ocorridas na própria sala de aula. Optou-se, portanto, por observação em contexto natural. A vantagem de utilizar a observação é o fato de permitir o registro dos comportamentos tal como eles ocorrem, com descrição de eventos que, muitas vezes, são esquecidas ou omitidas em questionários e entrevistas.

As observações foram de 45 minutos cada (tempo de duração de cada aula) e, para não atrapalhar a aula e poder registrar melhor os acontecimentos, a pesquisadora sentou-se no fundo da sala, na última mesa na extremidade esquerda, encostada à parede, onde tinha a visão de todos os alunos e docentes. Foram realizadas, por dia, observações de duas aulas (houve duas exceções, com três aulas). Foram observadas 19 aulas, obtendo-se ao todo 14 horas de observação.

Foi realizado o registro cursivo dos acontecimentos tal como ocorriam, descrevendo-se as interações do professor com os alunos (grupo-classe ou alunos específicos), focalizando as atividades realizadas e/ou propostas pelo professor e a atuação dos alunos frente a elas. A pesquisadora iniciava o registro a partir do momento em que tocava o sinal indicativo do começo da aula. A seguir, um trecho exemplificando um registro realizado:

*Bate o Sinal. Professora não está. Alunos começam a entrar e vão se sentando, conversando em duplas ou grupos. Passam alguns minutos e a professora ainda não chegou. Quase todos os alunos já chegaram e estão sentados conversando em duplas ou em grupos. 10 minutos depois de bater o sinal a professora chega, alunos ainda estão sentados conversando em grupos ou em duplas. Professora vai até a frente da lousa e fala que vai retomar a atividade da aula passada. Alunos continuam conversando e três alunos entram correndo na classe e professora os expulsa da sala dizendo que não se pode entrar assim na sala de aula. Maioria dos alunos continua conversando e alguns alunos usam o celular. Professora fala para alunos guardarem o celular,*

*mas alunos continuam usando e não o guardam, e a maioria dos alunos continua conversando.*

### **Procedimento de análise de dados**

Foram digitados os registros cursivos de todas as aulas observadas, em sua maioria no dia seguinte da observação. Nenhum dado que pudesse identificar sujeitos ou instituição foi incluído.

Após completar a digitação, cada aula foi transformada em tabela, a fim de identificar as relações entre as ações instrucionais do professor e as correspondentes ações dos alunos, ou seja, as interações entre os comportamentos dos alunos, as condições presentes quando eles ocorreram (antecedente) e as consequências por eles geradas. O comportamento de um aluno específico ou do grupo foi alocado na coluna do meio, sendo o comportamento do professor inserido ou como antecedente ou como evento subsequente; nesse último caso, quando o professor não agiu em direção ao comportamento dos alunos, indicou-se por reticências (...).

Após dispor em tabelas o registro cursivo, cada uma das aulas observadas foi organizada em episódios, constituídos de evento(s) antecedente(s), comportamento-alvo(s) e evento(s) subsequente(s). A mudança do evento antecedente indicou o início de um novo episódio. Segue Quadro 1, exemplificando um trecho de registro na tabela:

Quadro 1 – Comportamentos observados em sala de aula

Aula da disciplina x			
Ep.	Evento Antecedente	Comportamento do aluno	Evento Subsequente
1	Professora conversa individualmente com um aluno em sua mesa.	Turma conversa. Três alunos ficam de pé <hr/> Mais um aluno levanta e vai até a mesa da professora	... <hr/> Professora conversa individualmente com os dois alunos em sua mesa.
2	Professora conversa individualmente com dois alunos em sua mesa. Dois alunos na mesa da professora.	Turma conversa. Um aluno de pé joga bolinha de papel nos colegas. Dois alunos em pé. Um aluno grita. Aluno que jogou bolinha de papel vai até a mesa da professora com caderno.	...  Professora continua falando individualmente, (agora com três alunos) em sua mesa.
3	Professora continua falando individualmente, (agora com três alunos) em sua mesa.	Outro aluno joga bolinha de papel na direção da professora.	Professora ainda sentada grita para a turma que se descobrir quem foi irá expulsar da sala.
4	Professora ainda sentada grita para a turma que se descobrir quem foi irá expulsar da sala.	Aluno que jogou diz que não foi ele.	Professora responde que não disse que foi ele e volta a conversar com os três alunos em sua mesa.

Fonte: Elaborado pela autora

As questões que dirigiram o presente estudo foram referência para a análise dos dados. Tomaram-se as seguintes decisões: 1 – quanto à incidência da indisciplina, computou-se sua ocorrência (sim ou não) em cada episódio. Considerou-se indisciplina

o comportamento do aluno não relacionado ou não direcionado às atividades de ensino (ou seja, o aluno não estava engajado nas atividades propostas ou realizadas pelo professor, mas sim em atividades a elas não relacionadas). Exemplificando, a ocorrência de conversas quando o professor ainda não havia proposto ou realizado atividade não foi computada como indisciplina; ao contrário, se ocorria conversa paralela, em vez da realização da atividade proposta pelo professor, era computada como indisciplina. 2 – no que se refere aos tipos de comportamento de indisciplina, foram arrolados todos os que apareceram, computando-se cada tipo uma única vez por episódio. Exemplificando, se num episódio ocorria conversa entre dois alunos e conversa entre outro grupo de alunos, computava-se apenas sua ocorrência. 3 – as ações dos professores direcionadas aos comportamentos de indisciplina (evento subsequente) foram analisadas quanto à sua efetividade no que se refere à diminuição da ocorrência daquele comportamento (observada ou pela quantidade de alunos envolvidos ou pela magnitude do comportamento).

## RESULTADOS

No total das 19 aulas observadas, foram computados 706 episódios. Desses, 339 (48%) foram episódios em que houve a presença de comportamentos de indisciplina, ou seja, eles ocorreram em praticamente metade dos episódios, o que pode ser considerado frequência alta de tais comportamentos.

Considerando-se as 19 aulas observadas, os tipos mais frequentes foram: conversar com colega(s), usar o celular e ficar em pé, respectivamente presentes em 100%, 68% e 63% das aulas observadas.

Diferentemente, comportamentos muitas vezes apontados pela comunidade escolar como frequentes em sala de aula – como responder/afrontar o professor, recusar-se a fazer a tarefa e xingar o colega – não foram representativos da indisciplina em sala de

aula, pois todos ocorreram em menos de 26% das aulas.

### **Ações dos professores frente aos comportamentos de indisciplina**

Em relação ao modo como os professores atuam diante de comportamentos de indisciplina, foram identificadas diferentes ações, sendo as mais presentes:

a) O professor continua a realizar a atividade, sem intervir. Chamou a atenção esse dado: do total de episódios em que ocorreram comportamentos de indisciplina, na maioria (61%) verificou-se que o docente não emitiu ações direcionadas a tais comportamentos; o professor somente continuou a realizar suas atividades (dando explicações, escrevendo na lousa etc.). Ainda, verificou-se que, das matérias observadas, nas duas em que os professores menos agiram em direção a tais comportamentos, houve mais episódios de indisciplina (62% e 55%). Em contrapartida, nas duas matérias cujos professores direcionaram suas ações aos comportamentos de indisciplina, foram aquelas em que houve menos episódios de indisciplina (35% e 20%).

Em alguns momentos em que comportamentos de indisciplina estavam sendo emitidos por algum aluno ou grupo, verificou-se que os próprios colegas fizeram intervenções no sentido de diminuir, mesmo que momentaneamente, a emissão daqueles comportamentos. Tais intervenções não foram frequentes (ocorreram em 21% das aulas), mas vale informar que as duas disciplinas em que estiveram mais presentes foram justamente aquelas em que os professores continuaram a realização de suas atividades, sem atuar frente à ocorrência dos comportamentos inadequados.

b) Professor faz ameaça. Em algumas situações em que ocorriam comportamentos de indisciplina, seja durante alguma atividade/explicação seja após o professor já ter dito para os alunos pararem, foram utilizadas “ameaças” pelo professor (fato ocorrido em 32% das aulas). Dentre os tipos de ameaças, podem ser citadas: chamar a direção, encaminhar aluno à direção, expulsar aluno da

aula ou passar mais atividades para a turma, sendo mais frequentes ameaças envolvendo de alguma forma a direção da escola. Um ponto a ser destacado é que em todos esses casos, os professores não cumpriram as ameaças que haviam feito.

Verificou-se que, na grande maioria das situações nas quais houve a utilização de ameaças (83% dos episódios), apenas momentaneamente teve-se o efeito de parar ou diminuir os comportamentos de indisciplina, pois eles voltaram a ocorrer posteriormente em algum outro momento da aula.

c) Professor dá “bronca”. Foi a consequência mais aplicada pelos professores, tendo ocorrido em 68% das aulas observadas. Considerou-se “bronca” quando, diante de comportamentos de indisciplina de um aluno ou grupo, o docente fez alguma repreensão, reclamação, advertência e censura (sermão).

Apesar de ter sido uma prática comum dos professores, a repreensão foi eficaz apenas momentaneamente na diminuição dos comportamentos de indisciplina, pois na grande maioria das situações em que foi aplicada (em 77% dos episódios) os comportamentos de indisciplina voltaram a ser emitidos posteriormente, durante o decorrer da aula.

d) Professor faz silêncio esperando a atenção da turma. Parte das situações (42% das aulas) em que ocorriam comportamentos de indisciplina, o professor parou de falar ou de realizar a atividade e permaneceu em silêncio, reiniciando a atividade ou explicação após os alunos deixarem de emitir os comportamentos inadequados. Contudo, assim como nas situações anteriores, tais comportamentos voltaram a ocorrer pouco tempo após o professor retomar a explicação/atividade.

e) Professor chama alunos à atenção. Chamar à atenção deu-se de duas formas: de forma específica (usada em 26% das aulas), direcionada aos alunos que emitiam comportamentos de indisciplina; de maneira geral, direcionada ao grupo-classe, e não aos alunos que apresentavam comportamentos de indisciplina. No

primeiro caso, o efeito foi mais evidente do que chamar à atenção o grupo-classe; contudo, novamente os resultados foram apenas imediatos. Ao chamar a atenção de maneira geral, verificou-se ter sido ineficaz para a diminuição, mesmo imediata, dos comportamentos de indisciplina.

Como visto, o professor atua, diante de comportamentos de indisciplina, de diferentes formas, no sentido de diminuir, ou eliminar, sua ocorrência em sala de aula. No entanto, verificou-se que essas ações direcionadas aos comportamentos de indisciplina ou foram ineficazes ou apresentaram apenas efeito momentâneo.

A seguir, serão focalizadas práticas docentes que se relacionaram diferentemente com os comportamentos de indisciplina: algumas foram favorecedoras de sua ocorrência; outras aumentaram o engajamento dos alunos nas atividades de ensino e, assim, diminuíram a presença de tais comportamentos durante as aulas.

### **Práticas docentes que favoreceram presença de comportamentos de indisciplina**

a) Professor tira dúvida ou conversa com um aluno ou com um pequeno grupo, separadamente do grupo-classe. Nas situações em que o professor (seja na sua própria mesa, na mesa dos alunos ou na lousa) manteve-se tirando dúvidas, elaborando explicações, lendo ou conversando de forma individual com um aluno ou pequeno grupo, identificou-se a emissão de comportamentos de indisciplina pelo restante da turma.

Essa prática foi recorrente (em 58% das aulas) e presente em quase todas as disciplinas; verificou-se que, apesar dos possíveis efeitos benéficos para o aluno ou pequeno grupo atendido de forma individual, no grupo-classe ocorreu o aumento dos comportamentos de indisciplina e, conseqüentemente, prejuízo ao seu engajamento nas atividades da aula.

b) Professor se retira da sala de aula. Apesar de ter tido frequência menor, em quase metade das aulas (47%) o professor in-

terrompeu a atividade e saiu da classe; essa ausência do professor ocorreu em todas as disciplinas, por diversos motivos: falar com pais de alunos, falar com algum funcionário da escola, mudar o carro de lugar, pegar algum material que estava fora da sala e buscar ajuda para seu aluno com deficiência. Verificou-se que a saída foi condição favorecedora da ocorrência de comportamentos de indisciplina.

A ocorrência de tais comportamentos foi minimizada quando o docente, antes de se ausentar da sala, havia distribuído uma atividade para os alunos e esses já estavam, em sua maioria, engajados em tal atividade.

c) Professor escreve na lousa. Assim como a ausência do professor em sala de aula, escrever na lousa esteve presente em quase metade das aulas (47%). Essa atividade teve uma especificidade: o professor ficava de costas para a turma, concentrado em sua própria atividade, logo, não interagia com o grupo-classe. Em algumas aulas essa situação perdurou por muitos minutos, favorecendo a ocorrência de comportamentos de indisciplina.

d) Professor faz algo em sua mesa. Com elevada frequência (63% das aulas), houve situações em que o professor permaneceu em sua mesa, sem interagir diretamente com a turma. Observou-se que permanecer realizando as próprias atividades (o professor lia ou escrevia algo, organizava seus materiais ou os entregues pelos alunos, por exemplo) ou ficar sentado aguardando os alunos fazerem as atividades por ele propostas, constituíram-se em práticas favorecedoras da ocorrência de comportamentos de indisciplina.

e) Professor lê para a turma. Em aulas em que o professor fez leitura de texto para a classe, houve comportamentos de indisciplina. Apesar de, em diversos momentos, o professor ter variado a forma de ler (andando pela sala, lendo agachado em frente dos alunos que conversavam), tal variação não minimizou a ocorrência de tais comportamentos.

### **Práticas que aumentaram o engajamento dos alunos nas atividades acadêmicas e, conseqüentemente, diminuíram os comportamentos de indisciplina**

a) Professor responde dúvidas do aluno de forma coletiva. Diferentemente da prática de tirar dúvidas de um aluno ou pequeno grupo de forma individual, tirar dúvidas no coletivo, com explicação para a turma toda, teve o efeito de promover o engajamento de mais alunos na explicação, portanto havendo a diminuição dos comportamentos de indisciplina. Apesar de ter efeito positivo, essa prática docente foi pouco frequente (26% das aulas).

Foi possível perceber, também, que responder coletivamente a dúvidas de um aluno teve outro benefício importante, além do controle da indisciplina: permitiu ao docente detectar déficits do repertório acadêmico da turma, pois ao entrar em contato com a dúvida de um colega, outros alunos também identificaram dúvidas e dificuldades na matéria, possibilitando ao professor intervir com nova explicação ou com retomada do já exposto.

b) Professor explica conteúdo, fazendo perguntas aos alunos. Em situações nas quais o professor explicou a matéria fazendo perguntas aos alunos e solicitando sua participação (47% das aulas), verificou-se maior engajamento da turma nas atividades e, portanto, menor ocorrência dos comportamentos de indisciplina. Vale destacar que as questões feitas precisavam estar adequadas ao nível de conhecimentos dos alunos; ter repertório que possibilitava responder as perguntas mostrou-se determinante para o engajamento dos alunos, pois em situações nas quais não sabiam responder, houve menor engajamento da turma, e mais comportamentos de indisciplina.

c) Professor retoma parte mais básica da matéria ao perceber dificuldade da turma. A prática de retomar a explicação de partes mais básicas da matéria foi pouco frequente (16% das aulas), no entanto foi fundamental para promover o engajamento dos alunos das atividades. Verificou-se que, ao perceber defasagens no repertório

dos alunos, se o professor retomava itens anteriores da matéria, contribuía para que os alunos realizassem as atividades, tendo como efeito menor ocorrência de comportamentos de indisciplina.

d) Professor verifica realização de atividade. Passar entre as mesas/carteiras dos alunos foi uma ação (presente em 31% das aulas) que ocorreu em duas situações distintas: quando o professor identificou demora dos alunos para realizar a atividade proposta, levando os alunos a abrirem o material e iniciarem a atividade; ou quando os alunos já haviam começado a atividade, e ao invés de permanecer em sua mesa e aguardar o término de sua execução pelos alunos, o professor passou entre as mesas/carteiras, auxiliando-os nas dúvidas e averiguando a execução dos exercícios pela turma. Em ambas as situações, houve engajamento dos alunos nas atividades, com diminuição na ocorrência de comportamentos de indisciplina.

e) Professor dá instruções sobre a atividade a ser realizada. Uma prática docente que teve frequência elevada (observada em 68% das aulas) e que se mostrou bastante eficaz no que se refere ao controle dos comportamentos de indisciplina foi passar instruções, informações ou ordens referentes às atividades acadêmicas a serem realizadas (em classe ou em casa).

Foram consideradas instruções todas as falas do professor que visavam explicar como determinada atividade deveria ser realizada, emitir uma ordem para a turma ou aluno (por exemplo, ir para outra sala, mudar de carteira, levantar a mão etc.) ou passar orientações referentes a trabalhos, datas e normas. Tais práticas docentes tiveram efeito favorecedor do engajamento dos alunos.

f) Professor chama atenção e propõe/realiza atividade. Quando os professores chamaram a atenção dos alunos de forma geral e logo em seguida adicionaram outras intervenções didáticas, como fazer perguntas sobre a matéria, promoveu-se o engajamento dos alunos nas atividades, minimizando-se a ocorrência dos comportamentos de indisciplina.

g) Professor escreve na lousa, intercalando com outras ações direcionadas aos alunos. Diferentemente de situações em que permanecia escrevendo na lousa, observou-se que, quando o professor realizava pausas no escrever e se virava para a turma (ficava de frente para ela) e dava alguma explicação ou respondia uma dúvida coletivamente (geralmente referente ao que estava escrevendo), era maior o engajamento dos alunos e menor a ocorrência de comportamentos de indisciplina.

## DISCUSSÃO

Quando professores são questionados sobre os problemas que enfrentam em sua atuação cotidiana, é comum apontarem a indisciplina. Defendendo-se que focalizar apenas a topografia (o tipo/a forma) do comportamento é insuficiente para categorizá-lo como indisciplina e considerando como comportamentos de indisciplina aqueles que interferem no andamento da atividade e prejudicam o processo ensino-aprendizagem, foram feitas observações em sala de aula, em uma turma e professores do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da cidade de São Paulo.

Os resultados obtidos permitem refletir sobre alguns aspectos. Um primeiro a destacar é o fato de ter sido observada uma elevada frequência de comportamentos de indisciplina em sala de aula, pois ocorreram em praticamente metade dos episódios observados. Esse resultado não é específico do presente estudo, pois, como indicado na literatura (VASCONCELOS, 2009), a questão da indisciplina tem ocupado espaço cada vez maior no cotidiano escolar, tendo se expandido não só no que se refere ao setor educacional (público ou privado) e geográfico (periferia ou centro), como também ao gênero e faixa etária dos alunos que emitem tais comportamentos. Essa constatação se mostra preocupante, principalmente se considerados os impactos que a indisciplina pode ter no processo ensino-aprendizagem. Como mencionado por Silva e Matos (2014), a gravidade do problema da indisciplina

aumenta quando tais comportamentos se tornam frequentes, pois, quando isso ocorre, as condições necessárias para o trabalho em sala de aula são prejudicadas.

Contudo, diferentemente do que se veicula, que comportamentos destrutivos mais graves têm atingido as escolas, comportamentos violentos não estiveram presentes em nenhum dos episódios observados; também os comportamentos de responder/afrontar o professor ou a recusa explícita em fazer a tarefa, que poderiam ser considerados desrespeitosos, foram pouco frequentes. Assim, é possível que tal visão – a de que os comportamentos agressivos são representativos dos comportamentos de indisciplina – seja equivocada, podendo ocorrer devido ao fato de que esses comportamentos causam mais danos aos indivíduos envolvidos e ferem regras sociais mais abrangentes, por isso quando acontecem, ficam mais evidentes na comunidade escolar. Portanto, os resultados do presente estudo são compatíveis com a afirmação de Aquino (2011) de que o cotidiano escolar é pontilhado “por um conjunto de pequenos delitos que pouquíssimo se assemelham à imagem hiperbólica que se tem de um interior escolar ora hostil, ora desagregador” (p. 470).

Um segundo ponto precisa ser salientado: há relação entre comportamentos de indisciplina e a atuação do professor em sala de aula. As observações permitiram verificar que algumas práticas docentes favoreceram a ocorrência de indisciplina: quando o docente atuava com um aluno ou pequeno grupo separadamente da turma; permanecia em sua mesa fazendo suas atividades ou aguardando a realização de atividades pelos alunos; escrevia na lousa ou lia texto, sem interagir com o grupo-classe, comportamentos de indisciplina estiveram presentes.

Observou-se, também, a insistência dos professores em algumas atividades, mesmo quando essas não estavam sendo realizadas/acompanhadas pelos alunos, indicando que o professor não estava atento aos comportamentos dos alunos, dado que vai ao encontro

de Pereira e Luna (2004), ao afirmarem que os professores, muitas vezes, ficam mais em função do conteúdo a ser abordado e daquilo que planejaram, do que em função da atuação dos alunos. Claro que é importante o professor ir para a aula com uma atividade previamente planejada, mas é fundamental flexibilizar, readaptar e reprogramar o plano quando necessário, e para isso é preciso que ele seja sensível à atuação dos alunos, isto é, ele deve estar atento a como os alunos agem em relação ao que ele propõe ou realiza ao ensinar.

Também se verificou que dar continuidade à aula, como se os comportamentos de indisciplina não estivessem ocorrendo, não se demonstrou ser uma prática eficaz. Vale lembrar que nas duas matérias cujos docentes menos atuaram frente aos comportamentos de indisciplina foram aquelas em que tais comportamentos foram mais frequentes; em contrapartida, nas duas matérias cujos professores imediatamente atuaram, foram aquelas em que os episódios de indisciplina foram menos frequentes.

Os dados permitiram constatar que postergar a ação frente aos comportamentos indesejados, não é a melhor alternativa de atuação do professor, pois esses comportamentos tendem a se manter ou se expandir (em número de alunos envolvidos e/ou na intensidade). E por quê? Porque tais comportamentos (conversar assuntos paralelos com colegas, usar o celular...) não são reforçados pela atenção do professor, mas o são por outras consequências presentes no ambiente de sala de aula (comentário do colega, conteúdo do celular etc.). Assim, num contexto grupal, embora desconsiderados pelo professor – e, portanto, não reforçados por ele –, esses comportamentos continuam sendo mantidos pelas demais consequências reforçadoras.

Skinner (1972) sistematicamente se posiciona contra o uso contingências punitivas e, ao analisar o uso de punição por professores, indica equívocos que acabam por fortalecer o comportamento indesejado, em vez de enfraquecê-lo, além de gerar outros

subprodutos inadequados. Ao fazer ponderações sobre disciplina, comportamento ético e autocontrole, indica vários equívocos da atuação docente, como ameaçar punir, atuar de forma inconsistente (às vezes punindo um determinado comportamento e outras não) ou não atuar assim que o comportamento indesejado é emitido, só o fazendo em situações mais graves.

Se postergar a atuação frente aos comportamentos de indisciplina não se mostrou uma prática eficaz, tampouco o uso de consequências aversivas o foi. No que se refere às consequências aplicadas pelos professores do presente estudo, verificou-se que elas são predominantemente aversivas e direcionadas aos comportamentos indesejados; em outras palavras, os professores punem ou ameaçam punir tais comportamentos. Observou-se que dar broncas e ameaçar, e outras consequências aversivas, tiveram como efeito a supressão ou diminuição momentânea dos comportamentos de indisciplina, no entanto eles voltaram a ocorrer em momentos subsequentes da aula. Como o efeito imediato foi a interrupção ou minimização de sua ocorrência, os professores mantiveram a aplicação de tais consequências, cujo efeito foi apenas transitório. E esse é outro ponto a destacar: a eficácia apenas momentânea da aplicação de consequências aversivas.

Esse dado converge para o que o próprio Skinner (1972) já havia pontuado, ao indicar o ambiente aversivo que predomina em sala de aula; segundo o autor, a sociedade usa contingências aversivas e, portanto, seus membros aprendem a usá-las. Como afirma, “O professor pode arranjar facilmente contingências aversivas; sua cultura já lhe mostrou como fazê-lo” (SKINNER, p. 96). O problema é que, além de os efeitos serem momentâneos, “Num mundo em que muitas formas de comportamento são punidas, a criança poderá tornar-se hesitante, tímida ou apática” (SKINNER, p. 176).

Como constatado, continuar a aula como se não estivessem ocorrendo comportamentos de indisciplina não teve efeitos em

sua diminuição ou eliminação; por outro lado, a aplicação de “técnicas aversivas”, como dar bronca, mandar para a diretoria, entre outras, teve efeito apenas imediato. Como então proceder para ter resultados mais eficazes, diminuindo ou eliminando a frequência de tais comportamentos?

Favorecer a ocorrência de comportamentos alternativos – esse é o caminho a ser trilhado. As observações mostraram que os professores dificilmente reforçam os comportamentos de engajamento dos alunos nas atividades agindo como se tais comportamentos devessem ser espontâneos e naturais; também mostraram que o controle dos comportamentos de indisciplina ocorreu quando foram criadas, pelo professor, contingências que promoviam a participação dos alunos nas atividades de aula.

Engajar os alunos nas atividades é propor condições para a emissão de comportamentos produtivos, isto é, comportamentos dos alunos que correspondem ou se relacionam às atividades de ensino propostas ou realizadas pelo professor em sala de aula. Uma vez que comportamentos produtivos são incompatíveis com os de indisciplina, o ambiente de sala de aula será menos propício à ocorrência desses últimos, conseqüentemente serão menos presentes, criando-se um ambiente menos aversivo tanto para os alunos quanto para o professor. O professor terá, então, muitas oportunidades de reforçar os comportamentos produtivos – e deverá fazê-lo para fortalecer sua ocorrência.

Dominguez *et al.* (2014) apontam a gestão do professor em sala de aula como componente fundamental no processo ensino-aprendizagem. Segundo os autores, as razões da ocorrência da indisciplina se deslocam do aluno para a escola, em especial para a atuação do docente. De fato, no presente estudo pôde-se verificar que algumas práticas docentes favoreceram a presença desses comportamentos enquanto outras, ao propiciarem a emissão de comportamentos produtivos pelos alunos, favoreceram a diminuição de sua ocorrência.

Flores (2017), apoiando-se na análise do comportamento, afirma que “o comportamento não é algo que a criança carrega consigo para cada lugar e sim interação que ocorre de acordo com as contingências vigentes em cada contexto, a partir da história dela de interação com contingências semelhantes” (p. 120), indicando que é a forma como os professores interagem com os alunos e as contingências que criam durante as aulas que afetam o comportamento, tanto no curto como em longo prazo. Os resultados dessa pesquisa convergem para essa visão, pois foi constatado que, da mesma forma que os alunos não são detentores de algo subjetivo que os fazem indisciplinados, não é a boa ou má vontade do professor que os torna “causadores” dos comportamentos de indisciplina, mas suas práticas.

No presente trabalho, dentre outras práticas, verificou-se o engajamento dos alunos nas atividades quando o professor: explica o conteúdo solicitando a participação do aluno; retoma partes mais básicas do conteúdo, ao detectar dificuldade da turma; esclarece dúvidas ou responde coletivamente as questões do aluno; e acompanha a realização das atividades pelos alunos. Portanto, propiciar constantemente a atuação produtiva dos alunos, acompanhar/observar essa atuação, fornecer *feedback* para o realizado pelo aluno, valorizando tanto o seu engajamento quanto o que foi produzido, são práticas docentes mais eficazes para o controle dos comportamentos de indisciplina em sala de aula.

Há que se ponderar que os resultados dessa pesquisa não podem ser generalizados; em outros contextos, novos fatores podem ser evidenciados, novas práticas podem ser identificadas, o que demanda novos estudos. No entanto, os resultados apontam para um possível déficit no repertório dos professores, no que se refere não só à habilidade de lidar com os comportamentos de indisciplina, mas principalmente de criar condições favorecedoras do engajamento dos alunos durante o processo ensino-aprendizagem. Assim, considera-se necessário ensiná-los a criar essas condições,

e a fazê-lo considerando a diversidade e quantidade de alunos em sala de aula. Trabalhos nessa direção certamente são um desafio, mas são essenciais para a área da educação.

## REFERÊNCIAS

- AQUINO, Julio. Da (contra) normatividade do cotidiano escolar: problematizando discursos sobre a indisciplina discente. **Cadernos de pesquisa**, 41(143), p. 456-484, 2011.
- AQUINO, Julio. Indisciplina escolar: um itinerário de um tema/problema de pesquisa. **Cadernos de pesquisa**, 46(161), p. 664-692, 2016.
- BOCCHI, Ketney. **Comportamentos de indisciplina**: uma análise de sua ocorrência em sala de aula. Dissertação (mestrado) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.
- BRITTO, Ana. **Indisciplina na sala de aula**: contribuições da Análise do Comportamento. Monografia (graduação em Pedagogia) – UNISALESIANO, Lins, São Paulo, 2013.
- DOMINGUEZ, Celi *et al.* As possibilidades da docência para além da (in) disciplina escolar. **Currículo sem fronteiras**, 14(1), p. 31-49, 2014.
- MATOS, Maria. Análise funcional do comportamento. **Estudos de psicologia**, 16(3), p. 8-18, 1999.
- PEREIRA, Maria; MARINOTTI, Mirian; LUNA, Sergio. O compromisso do professor com a aprendizagem do aluno: contribuições da análise do comportamento. **Análise do comportamento para a educação**: contribuições recentes, 1, p. 11-32, 2004.
- SILVA, Luciano; MATOS, Daniel. As percepções dos estudantes mineiros sobre a incidência de comportamentos de indisciplina em sala de aula: um estudo baseado nos dados do SIMAVE/PROEB 2007. **Revista brasileira de educação**, 19(58), p. 713-729, 2014.
- SKINNER, Burrhus. **Tecnologia do ensino**. Herder, 1972.
- VARGAS, Julie. **Behavior analysis for effective teaching**. New York: Routledge, 2009.
- VASCONCELLOS, Sergio. **Indisciplina e disciplina escolar**: fundamentos para o trabalho docente. São Paulo: Cortez Editora, 2009.



SENTIDOS E SIGNIFICADOS CONSTITUÍDOS POR  
DOCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS  
INICIAIS, QUANTO AO EMPREGO DE JOGOS  
EDUCATIVOS NOS PROCESSOS DE ENSINO-  
APRENDIZAGEM

Adriana Maria Biaggio Frenham  
Claudia Leme Ferreira Davis

Essa pesquisa surgiu do interesse em investigar porque os jogos educativos tendem a ser pouco utilizados em sala de aula, em especial no Ensino Fundamental – anos iniciais, quando eles poderiam se configurar em uma boa estratégia de ensino para o aprimoramento dos processos de aprendizagens. A relevância social desse estudo decorre do fato de haver uma extensa e histórica discussão que permeia a educação brasileira, sobretudo nas últimas décadas, após a universalização da educação básica na década de 1980, que aponta a necessidade de se aprimorar sua qualidade e, desse modo, combater as questões afeitas à equidade, promovendo a aprendizagem e, conseqüentemente, o desenvolvimento de todos os alunos. Sendo assim, pesquisar as escolhas docentes sobre o jogo implica investir em algo que vai além da simples transmissão de conteúdo, para buscar uma proposta mais inclusiva, que favoreça a apropriação dos conhecimentos historicamente conquistados pela humanidade e a construção de ferramentas potentes de pensamento.

Situar a opção pelos jogos educativos, agora do ponto de vista teórico, faz-se igualmente relevante, porque ao conhecer mais de

perto quem é o sujeito docente e suas formas de agir, pensar e sentir, é possível fornecer subsídios importantes para a formação inicial e continuada, em termos de adequação ao público alvo (o docente concreto) ou de discussão de práticas inovadoras, que aprimorem a docência e a aprendizagem dos alunos. Estudar a opção docente por essa específica estratégia de ensino abre ainda novas vertentes para aperfeiçoar a qualificação dos docentes, uma vez que dela depende o ritmo das melhorias nos processos de ensino-aprendizagem. Partindo do pressuposto de que os jogos educativos podem ser uma potente estratégia de ensino, notadamente no âmbito do Ensino Fundamental – anos iniciais, tomamos como objeto de estudo o seguinte problema: *Apreender e compreender as significações constituídas por docentes que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental quanto à importância dos jogos educativos como estratégia no processo de ensino-aprendizagem.*

## REFERENCIAL TEÓRICO

O estudo do problema aqui investigado foi norteado pela psicologia Sócio-Histórica (PSH), ancorada nos pressupostos do Materialismo Histórico-Dialético. Vygotsky (2001 [1934]), um de seus fundadores, ao estudar a relação existente entre pensamento e palavra (linguagem), aponta, de maneira inovadora, como ela é central na constituição do sujeito e nas transformações que ele empreende tanto em seus modos de pensar, sentir e agir. O autor defende que a fala, por estar conectada ao pensamento, conforma o principal sistema sógnico, central para o desenvolvimento histórico da consciência humana. Inicialmente, processos distintos e sem nenhum elo primário que os vincule, o pensamento e a palavra acabam por se entrelaçar, formando o pensamento verbal, que se transforma substancialmente ao longo do desenvolvimento humano filio e ontogenético:

Por sua estrutura, a linguagem não é um simples reflexo especular da estrutura do pensamento, razão por que

não pode esperar que o pensamento seja uma veste pronta. A linguagem não serve como expressão de um pensamento pronto. Ao transformar-se em linguagem, o pensamento se reestrutura e se modifica. O pensamento não se expressa, mas se realiza na palavra (VYGOTSKY, 2001 [1934], p. 412).

Na ótica do mesmo autor (VYGOTSKY, 2001 [1934]), a unidade pensamento e linguagem não pode ser encarada como um fenômeno exclusivo de um campo ou outro. E explica: a palavra sem significado é apenas um som vazio, de modo que ele – o significado – é um aspecto essencial e indispensável da primeira; já no que concerne ao pensamento, o significado da palavra é um conceito e, portanto, uma generalização, o que faz dele, igualmente, um fenômeno intelectual. E conclui: o significado “é um fenômeno do pensamento discursivo ou da palavra consciente; é a unidade da palavra com o pensamento” (p. 398).

O significado das palavras é, por sua vez, passível de ser compartilhado, decorrendo daí o fato de ter um caráter mais estável (que assegura a comunicação e a interação social). Ao se apropriar do *significado*, os sujeitos acabam por modificá-los, conformando-os à subjetividade de cada um: surge, assim, a categoria teórica que Vygotsky denomina de *sentido*, que é próprio do sujeito e, por isso mesmo, de natureza particular e idiossincrática, entrelaçada que está com seus afetos, crenças, valores, experiências de vida, motivações e necessidades, como bem aponta Soares (2011).

Sentido e significado, embora sejam categorias distintas, não podem ser tratadas em separado, porque as duas formam um par dialético: uma não é sem a outra; uma depende da outra e ambas são aqui tratadas como “significações”. De acordo com Aguiar e Ozella (2006, 2013), para compreender o sujeito, é central que essas últimas sejam apreendidas (os significados e sentidos que ele construiu), partindo inicialmente do que é compartilhado (e que está sempre em transformação) e, mediante um trabalho de

análise e interpretação, buscar o que é particular, mais profundo, fluído e instável, como mostram os autores:

[...] O sentido é muito mais amplo que o significado, pois o primeiro constitui a articulação dos eventos psicológicos que o sujeito produz ante uma realidade [...]. O sentido subverte o significado, pois ele não se submete a uma lógica racional externa. O sentido refere-se a necessidades que, muitas vezes, ainda não se realizaram, mas que mobilizam o sujeito, constituem o seu ser, geram formas de colocá-lo na atividade. A categoria "sentido" destaca a singularidade historicamente construída [...] (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 304-305).

Leontiev (1978) esclarece que o homem, ao nascer, se depara com um sistema historicamente formado de significações já pronto, do qual é preciso se apropriar para humanizar-se. Alerta, todavia, que uma dada significação, ao ser apropriada, sempre tem algo que se avizinha da significação socialmente constituída e algo que existe apenas para o sujeito, em sua subjetividade. É pois, ao longo do processo de apropriação das significações sociais e históricas, que o homem, na relação mantida com os múltiplos significados das palavras, constitui os sentidos. Essas duas categorias – sentidos e significados – são norteadoras e centrais nessa pesquisa, pois é por meio delas (ou seja, da significação) que buscaremos obter respostas às nossas indagações.

Além da categoria sentidos e significados, foram utilizadas, para fins de análise e interpretação dos dados, algumas outras próprias do materialismo histórico e dialético, a saber: a de *totalidade*, segundo a qual os aspectos singulares dos fenômenos estão sempre articulados ao contexto social mais amplo, produzindo *contradições* que, por sua vez, sinalizam que tudo está em movimento e que a realidade pode ser superada (*historicidade*). Os fenômenos deixam de ter uma única causa para serem vistos como constituídos por múltiplas determinações, umas mais centrais do que outras, mas

todas passíveis de serem estudadas, identificadas e descritas (CURY, 1986, p. 23-26). Finalmente, como os homens estão presentes nas relações sociais, se quiserem as transformar, precisarão atuar nessa direção, fazendo uso de instrumentos mediadores (*mediação*). Ao assim agirem, modificando as condições de sua existência, os homens são por elas igualmente modificados, situação que salienta o constante movimento do real.

## REVISÃO DA LITERATURA

A relação entre jogo e educação formal foi-se delineando no decorrer da história da infância e, conseqüentemente, da educação (ARIÈS, 2011; VILLAS BÔAS, 2009; CARNEIRO, 2003; CAPESTRANI, 2002; HUIZINGA, 2001 [1941]; BROUGÈRE, 1998), pois a prática de jogos, desde sua origem, carregava aspectos de ordem social, religiosa e comunitária. No século XIX, os jogos passaram a ser um conteúdo do universo infantil, perdendo o caráter comunitário, de maneira que no início do século XX (KISHIMOTO, 2008; CAPESTRANI, 2002; MIRANDA, 2002; BROUGÈRE, 1998) passam a fazer parte do espaço educativo na escola:

[...] Podemos considerar que essa foi uma mudança de paradigma: o jogo passa a ser aceito como instrumento educativo e ganha uma organização didática (sem prejuízo das vantagens do jogo livre), passando a ser praticado sob a orientação e auxílio de um professor, em ambiente escolar. Adentrando o século XX, os estudos a respeito do jogo foram, no campo pedagógico, protagonizados pelos escolanovistas<sup>1</sup> e, no campo da psicologia, eles foram tratados por diferentes abordagens, como as de Melanie Klein, Winnicott, Piaget, Vygotsky, Wallon [...] (FRENHAM, 2016, p. 27-28).

---

<sup>1</sup> Os chamados “escolanovistas” eram os adeptos de um movimento deflagrado na educação brasileira chamado de “Escola Nova”. O mesmo teve início durante a década de 1920, sendo que uma de suas metas era a eliminação do então “ensino tradicional”. Tal movimento defendia princípios de ação educativa com base na solidariedade e na cooperação social, de maneira que seus adeptos propunham a introdução de novas técnicas e ideias pedagógicas, voltadas à renovação da mentalidade dos educadores e das práticas pedagógicas (FRENHAM, 2016, p. 27, N.R.).

Segundo Azevedo e Betti (2014), Kishimoto *et al.*, (2011a) e Rocha (2009), as alterações feitas na LDBEN 9.394/1996 em 2005 e 2006 incentivaram o estudo dos jogos educativos, em razão de a matrícula de crianças de 6 anos no Ensino Fundamental ter se tornado obrigatória, o que levou a sua ampliação de 8 para 9 anos de duração. Para orientar esse processo, o Ministério da Educação elaborou um documento no qual mostrava a importância do lúdico na rotina escolar. Segundo Rocha (2009, p. 204), a pretensão era a de que essa transição fosse menos burocratizada e, também, que levasse à construção de um novo currículo, no qual a atividade lúdica seria privilegiada.

No entanto, embora o lúdico estivesse amplamente presente na Educação Infantil, incorporá-lo ao Ensino Fundamental não seria uma tarefa simples. A forte pressão social pelo ensino de conteúdos curriculares colocou em risco propostas que valorizavam essa dimensão – que envolve o jogo, a brincadeira e o brinquedo<sup>2</sup> – diante das aprendizagens escolares “sérias”, como o ler, o escrever e o contar (AZEVEDO; BETTI, 2014; SMOLE *et al.*, 2007). Por outro lado, vários autores (RETONDAR, 2011; KISHIMOTO, 2008; SMOLE *et al.*, 2007; ROCHA, 2005; MACEDO *et al.*, 2005; CARNEIRO, 2003; SANTOS, 1997) salientam a importância do lúdico no processo de humanização e no desenvolvimento social, afetivo e cognitivo das crianças. Kishimoto (2008, 2011b), ao diferenciar os termos brincadeira, brinquedo e jogo, explica a(s) característica(s) de cada um: a brincadeira é a ação lúdica realizada pela criança, ao concretizar um jogo e/ou ao utilizar um objeto para brincar; o brinquedo pode ser entendido como um objeto que representa alguma coisa, favorecendo a evocação da criança sobre o que se passa a sua volta e dando suporte à brincadeira. Finalmente, o jogo é um instrumento que tem uma estrutura de regras próprias que os diferenciam entre si e configuram a “dimensão educativa do jogo”. No ambiente escolar, ela consiste em:

---

2 Nem sempre há consenso acerca do que vem a ser a dimensão. Existem autores que não se preocupam em estabelecer distinções entre o jogo, o brinquedo e a brincadeira, considerando haver em todos eles um aspecto lúdico comum (MIRANDA, 2002).

[...] um dos recursos que favorece o desenvolvimento da linguagem, de diferentes processos de raciocínio e de interação entre os alunos, uma vez que, durante o jogo, cada jogador tem a possibilidade de acompanhar o trabalho de todos os outros, defender pontos de vista e aprender a ser crítico e confiante em si mesmo [...] (SMOLE *et al.*, 2007, p. 11-12).

Carneiro (2003), por sua vez, entende que o jogo é uma ação organizada, com limites espaciais e temporais definidos, que cumpre várias funções: (i) a socializadora, que colabora para a aprendizagem do convívio e para o trabalho em grupo; (ii) a pedagógica, por poder ser utilizada na escola, como estratégia nos processos de ensino-aprendizagem; (iii) a exploradora que, por envolver ação, requer participação direta dos jogadores (desde a manipulação do material até a exploração cognitiva, a elaboração de hipóteses, o estabelecimento de relações e de conclusões, a atribuição de significações e sua resignificação a cada situação de jogo).

Por outro lado, como apontado por Retondar (2011) e Rebeiro *et al.* (2012), o jogo pode ser considerado um conteúdo em si mesmo, já que a simples presença das regras ensina os jogadores a interagirem, a administrarem a própria autonomia e a exercerem autocontrole. Campos e Macedo (2011), Smole *et al.* (2007) e os cadernos do PNAIC (BRASIL, 2014b) ressaltam as possibilidades reais e importantes que os jogos trazem à prática docente, já que eles podem ser em suas mãos um instrumento fecundo:

[...] não se ensina diretamente as habilidades de um bom jogador, uma vez que elas não dependem apenas de treinamento, mas resultam de construções progressivas por parte do aluno/jogador, que são beneficiadas pela orientação adequada, sensível e intencional, por parte do professor (CAMPOS; MACEDO, 2011, p. 212).

Nesse sentido, é possível dizer que o jogo é uma atividade da criança, de caráter lúdico e educativo, que possibilita o exercício do convívio social (uso de regras compartilhadas), bem como a resolução de situações-problema de maneira reflexiva, compartilhada e favorável ao ensino e à aprendizagem dos mais diversos conteúdos e estratégias de pensamento.

No que concerne à concepção de jogo/brinquedo da psicologia Sócio-Histórica (VYGOTSKY, 2007 [1930]; LEONTIEV, 2010b [1944]; ELKONIN 2009 [1978]), já no início do século XX ela contemplava o jogo/brincadeira infantil<sup>3</sup> em seus diferentes aspectos, considerando-o como uma ferramenta importante para acionar processos psicológicos superiores, pois guarda estreita relação com a aprendizagem e, conseqüentemente, com o desenvolvimento. Para tais autores, o jogo é um instrumento cultural e técnico (criado pelo ser humano), que evolui em termos de uso e de objetivos (VYGOTSKY, 2007 [1930]), a depender da idade e das aprendizagens. Além disso, pode ser utilizado como uma estratégia de mediação ou como algo que tem um fim em si mesmo, quando o docente se propõe a empregá-lo no ensino, para auxiliá-lo a amparar as mediações necessárias à aprendizagem e, também, quando a criança, por intermédio do jogo, explora suas funções cognitivas e psicológicas.

Vygotsky (2007 [1930]) indica três características próprias do jogo/brincadeira: as duas primeiras são a *imaginação* e a *imitação*, tidas como importantes processos psicológicos humanos, já que são elas que, em situações imaginárias (jogo/brincadeira), possibilitam à criança desempenhar papéis sociais que ela ainda não pode executar no real. Nessas situações, a criança imita os comportamentos de pessoas com as quais convive ou observa na televisão/internet ou lê/escuta histórias. A terceira característica dos jogos/brincadeiras é o fato de eles serem compostos por *regras implícitas*

---

3 Vários autores (RETONDAR, 2011; KISHIMOTO, 2008; SMOLE *et al.* 2007; ROCHA, 2005; MACEDO *et al.*, 2005; CARNEIRO, 2003; MIRANDA, 2002) não se preocupam em distinguir jogo, brincadeira e brinquedo, porém admitem o aspecto lúdico como algo comum às três situações.

ou explícitas, o que faz com que essa atividade seja demarcada por limites internos (do desenvolvimento) e externos (condições em que ela se dá). Segundo o autor, no período pré-escolar<sup>4</sup> há o predomínio da imaginação e da imitação sobre as regras, pois as últimas são internas e subjacentes às primeiras, o que se evidencia sempre que as crianças demonstram preocupação com as regras de comportamento típicos de certas situações e com a sequência de ações previstas no jogo/brincadeira. Por exemplo, quando elaboram um jogo de papéis em que se deve imitar o modo de agir em um supermercado, cuidarão para que as regras próprias desse tipo de local sejam respeitadas mesmo de maneira simbólica, pois as entendem como necessárias à realização de jogo proposta (ELKONIN, 2009 [1978]).

Contudo, conforme a complexificação das vivências, das aprendizagens e dos avanços no desenvolvimento, a situação se inverte: crianças a partir dos 6 anos, durante a chamada “idade escolar”, passam a lidar com os jogos/brincadeiras nos quais as regras são explícitas, já que elas são mais palpáveis do que a imaginação e a imitação que, não obstante, permanecem presentes. Dessa forma, “[...] a presença dos “jogos com regras explícitas<sup>5</sup>” proporciona, nessa fase, a interação desejada e, ainda, explora a capacidade de orientar as ações da criança com base nas regras, agora bem definidas [...] (FRENHAM, 2016, p. 40). Essa ideia vai ao encontro do destacado por Leontiev (2010a [1944]) e discutido por Rebeiro *et al.* (2012): as regras do jogo auxiliam as crianças a controlarem sua conduta, algo imprescindível ao convívio social. Para lidarem com regras explícitas em situação de jogo é preciso interagir, escutar,

---

4 Na obra utilizada como referência, *A Formação Social da Mente*, Vygotsky não faz indicação de faixa etária ao fazer menção à “idade pré-escolar” e/ou à “idade escolar”. Contudo, ao lermos suas postulações na referida obra, entendemos haver relação direta com a organização das etapas constituintes da Educação Básica no Brasil, ou seja, idade pré-escolar como sendo a Educação Infantil, que compreende a Creche (3 anos e 11 meses) e a Prê-Escola, compreendendo crianças de 4 e 5 anos. Idade escolar como sendo o Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, com duração de nove anos, organizado e tratado em duas fases, os anos iniciais e os anos finais (FRENHAM, 2016, p. 32, N.R.).

5 Ao longo da pesquisa a opção para nos referirmos aos jogos em que as regras são predominantes foi “jogos com regras explícitas”, visto que “jogos com regras” é uma terminologia da corrente piagetiana.

ouvir, argumentar, ceder e, sobretudo, colaborar, engendrando aspectos cognitivos e emocionais.

Vygotsky (2007 [1930]) também menciona que a questão do prazer, da satisfação, não pode ser entendida como uma característica das situações de jogo/brincadeira, pois há outras atividades que melhor cumprem esse papel. De fato, muitos jogos não proporcionam bem-estar às crianças como, por exemplo, os de competição, em que o ganhar ou o perder está presente. Se o resultado não lhes for favorável, elas vivenciam momentos de desprazer e frustração. Mas, há jogos que conciliam a dimensão lúdica com a educativa, de modo que além de serem um conteúdo em si mesmos, eles permitem, por meio da dinâmica que imprimem à interação, que os participantes contem com novas possibilidades e novos limites, por envolverem regras explícitas (BRANDÃO *et al.*, 2009; RETONDAR, 2011).

Além disso, como bem mostram Carvalho e Oliveira (2014) e Fittipaldi (2007), os jogos podem auxiliar os docentes a perceberem melhor como os alunos neles se manifestam, especialmente quando há a necessidade de resolver problemas e de entender os caminhos cognitivos, verificando o que a criança já sabe fazer sozinha, o que só consegue realizar com a ajuda de outros mais experientes<sup>6</sup> e, ainda, as estratégias de pensamento empregadas, com base no resultado das jogadas. No que diz respeito à aprendizagem, as situações de jogo contribuem para que se tenha nelas um papel ativo seja no acionar de conhecimentos, no levantamento de hipóteses, no buscar caminhos novos, ao articular as estratégias necessárias para se obter êxito; ao comparar as próprias estratégias de jogo

---

6 Para Vygotsky (s.d., 2006) na espiral do desenvolvimento há dois níveis ligados diretamente a aprendizagem e, consequentemente, às mediações pedagógicas, sendo o Nível de Desenvolvimento Real – NDR, que marca tudo aquilo que a criança pode fazer por ela mesma, sem a necessidade de auxílio de uma pessoa mais experiente. O segundo nível ele chamou de Nível de Desenvolvimento Próximo – NDP, que são os saberes que ainda se efetivarão, necessitando da mediação e colaboração de pessoas mais experientes que a criança. Considerando ambos os níveis, o autor validou uma ideia a respeito das relações de aprendizagem existentes entre eles, alegando que tais relações fariam parte de uma zona chamada de Zona de Desenvolvimento Próximo – ZDP, definida por ele como sendo “[...] A área de processos imaturos, mas em vias de maturação, configurando a zona de desenvolvimento próximo da criança [...]” (VYGOTSKY, s.d., 2006, p. 269; FRENHAM, 2016, p. 46-47).

com as das demais crianças, argumentando e justificando-as, as novas significações acerca dos conhecimentos que já são dominados abrem caminho para outros.

Desse modo, o jogo educativo é uma atividade que envolve várias funções psicológicas superiores (a atenção e a memória voluntárias, a linguagem, a capacidade de planejar, antecipar, raciocinar de maneira estratégica, argumentar, reorganizar ideias etc.), bem como a destreza motora e o desenvolvimento da afetividade. Ao vivenciar as situações propostas pelos jogos de regras explícitas, esses processos mentais (cognitivos, afetivos e motores) não devem ficar restritos a essas situações. Assim, para além dos aspectos lúdicos, tais conquistas podem ser empregadas em outras situações da vida cotidiana e escolar.

## MÉTODO

Nessa pesquisa, os pressupostos e as postulações da psicologia Sócio-Histórica (PSH), nos quais se pauta o Materialismo Histórico e Dialético foram seguidos, ou seja, buscamos considerar no estudo a relação histórica e dialética homem/mundo e a realidade e seus fenômenos em seu movimento próprio, compreendendo que tudo está em constante transformação (VYGOTSKY, 2007 [1930]).

Delineou-se, então, uma pesquisa quanti-quali, com coleta/produção de dados em 15 escolas<sup>7</sup> integrantes de uma rede pública municipal da Grande São Paulo, definidas de acordo com sua localização geográfica, para que fosse possível contemplar a diversidade de bairros e de população existentes no município. Nessas escolas, 158 docentes que atuavam nos anos iniciais do Ensino Fundamental concordaram em participar do estudo. Foi empregado um questionário de autopreenchimento, contendo, na

<sup>7</sup> Para a definição das Escolas foram consideradas as regiões Norte, Sul, Leste e Oeste do município ao qual as mesmas pertencem. Além disso, com base no conhecimento prático da pesquisadora, o perfil das escolas foi identificado a partir do número de alunos matriculados, tendo sido agrupadas em pequenas, médias e grandes. Com esta organização foram sorteadas escolas das diferentes regiões, ficando um total de seis escolas grandes (>550 alunos), seis escolas médias (<550 e >350 alunos) e três pequenas (<350 alunos) (FRENHAM, 2016, p. 99).

parte A, *perguntas fechadas* que permitiriam caracterizar o grupo participante quanto ao sexo, idade, estado civil, formação acadêmica, tempo de docência, experiência profissional. As respostas dadas nessa parte foram tratadas estatisticamente.

Já na parte B do questionário, foram feitas *perguntas abertas*, pois se pediam justificativas e explicações quanto às alternativas selecionadas. Com as respostas da parte B foram construídas e analisadas as significações constituídas pelos sujeitos, procurando responder ao problema de pesquisa selecionado. Empregamos, para tanto, o procedimento de análise proposto por Aguiar e Ozella (2006, 2013) e Aguiar, Soares e Machado (2015), para que pudéssemos construir os Núcleos de Significação. Embora se considere que os sujeitos são únicos e singulares, há em grupos profissionais (aqui, o dos docentes) muitos aspectos comuns, que advêm do fato de estarem lecionando em uma mesma rede, de haver compartilhamento de significações entre eles, especialmente quando atuam juntos. Considerando as narrativas contidas nos questionários, bem como o contexto no qual elas foram produzidas, o ponto de partida da análise foi a palavra com significado.

Seguindo as indicações fornecidas, foi realizada a leitura de todos os questionários, organizados primeiramente por ano de escolaridade, em um movimento chamado por Aguiar e Ozella (2013) de “leitura flutuante”, por meio da qual os aspectos constitutivos das falas dos sujeitos docentes puderam gerar novos agrupamentos, agora por ciclos, para dar continuidade à análise, a saber: 1º Ciclo – 1º, 2º e 3º anos; e 2º Ciclo – 4º e 5º anos. Houve ainda, um terceiro grupo, composto por docentes atuantes nos dois ciclos. Mediante essa organização, procedeu-se uma nova leitura dos questionários, retomando cada questão, com o objetivo de levantar-se os “pré-indicadores”, ou seja, a discursividade apresentada pelos sujeitos, mediada pelas condições subjetivas, históricas, culturais e profissionais de sua realidade que, como mostram Aguiar *et al.* (2015), incidem diretamente sobre as significações. Após várias

leituras, os pré-indicadores foram elencados e agrupados, pois, ao longo desse processo, foram percebidas possíveis semelhanças entre eles, mesmo quando se encontravam em perguntas diferentes, notando-se contraposições e complementações entre as respostas. Chegamos assim aos “indicadores”, momento de síntese provisória, no qual se busca extrair as significações das falas dos sujeitos, bem como aprofundar sua compreensão, tentando ir além da superfície tangível.

## ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

No tocante à caracterização dos sujeitos de pesquisa, foi possível constatar que a expressiva maioria dos participantes era composta por mulheres (89,87%), destacando-se dois grupos quanto à faixa etária: um primeiro, de pessoas com idades entre 46 e 50 anos (25,32%) e um segundo, com docentes entre 36 e 40 anos (20,25%). Quase a totalidade dos pesquisados atuavam apenas na esfera pública, muito embora tenham tido formação acadêmica em universidades privadas. Dos participantes da pesquisa, 74% deles fizeram graduação em Pedagogia, seguida pela de Educação Física, sendo que mais da metade dos sujeitos se formaram nos anos 2000. Aproximadamente 82% deles tinham feito especialização *lato sensu*. Identificamos que cerca de 57% dos professores já atuavam há mais de dez anos, tendo portanto, experiência no magistério. Com menos de três anos de exercício profissional encontramos apenas 18% deles. Quanto ao tempo de atuação na rede de ensino investigada, 37% lecionava na referida rede entre um e três anos. Ao término da análise quantitativa dos dados coletados na Parte A do questionário, foi possível constatar que a pesquisa contava com significativa representatividade de sujeitos docentes, quando se considera a realidade brasileira e a rede de ensino pesquisada, de modo que se pode concluir que o instrumento utilizado foi eficaz para que “ouvíssemos” a voz dos professores que nela atuavam [...]” (FRENHAM, 2016, p. 125).

Em relação à análise qualitativa, foram organizados três Núcleos de Significação, todos eles analisados pela ótica da psicologia Sócio-Histórica. O primeiro apresenta as possibilidades trazidas pela estratégia dos jogos educativos e o segundo trata das dificuldades apontadas pelas participantes, ao lidarem com eles. Finalmente, o terceiro foi formado por duas questões, nas quais os sujeitos descreviam as razões por terem optado por atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental e indicavam três aspectos que consideravam “fortes” em seu trabalho pedagógico. Ambas as perguntas tinham o intuito único de perceber qual era a relação existente entre o sujeito docente e sua prática pedagógica. Passamos, a seguir, à análise os núcleos de significação:

### **1º Núcleo de Significação: Jogo e rotina escolar: quando, como e por que... desvendando o movimento**

Nesse núcleo, pudemos analisar os aspectos relacionados ao uso da estratégia dos jogos educativos, considerando a rotina escolar, ou seja, o “quando” eles eram utilizados, “como” isso era feito e “por quais motivos”. De acordo com as frequências encontradas, foi-nos possível concluir que, do total de sujeitos participantes da pesquisa, a maioria (84,18%) indicou conhecer a estratégia dos jogos educativos, afirmando aceitá-la de maneira positiva e empregá-la com bastante frequência. Cerca de 56% dos pesquisados afirmaram fazer uso semanal da estratégia, mas, com as crianças menores, do 1º ciclo, o uso era ainda mais recorrente, mais de uma vez na semana. A indicação de uso dos jogos era feita, inicialmente, para situações didáticas com conteúdo na área da Matemática (inclusive na Alfabetização Matemática), seguida pela área da Língua Portuguesa (incluindo os jogos de alfabetização) e, finalmente, para os momentos que envolviam a informática.

O principal destaque desse núcleo foram as indicações de que a estratégia de jogos educativos era vista como um instrumento importante para a aprendizagem, para a socialização e para o

aprendizado de regras, além de ser um facilitador do ensino e da aprendizagem dos conteúdos escolares. Nas falas dos sujeitos pesquisados, os jogos eram empregados para ensinar conteúdos de diferentes tipos, como factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais, mesmo que nem sempre assim explicitados nos planejamentos e/ou abordados de forma intencional. Pudemos ainda identificar que esse grupo de docentes tinha ciência de que a referida estratégia tornava possível a abordagem desses “tipos de conteúdo”, mesmo que essa informação inferida, porque nem sempre claramente explicitada.

Em relação ao período em que os jogos eram geralmente empregados, 72,78% dos entrevistados indicaram que isso se dava durante as aulas e 49,37% apontaram ser nos momentos de entrada ou saída da escola. Sabendo disso, foi possível concluir que o grupo pesquisado acreditava no potencial dos jogos para mediar os mais variados conteúdos e cuidava para assegurar sua dimensão educativa, planejando e empregando bem as ações delineadas, com o intuito de colocar o lúdico a serviço da interação e das trocas que se esperava que viessem a ocorrer. Contudo, ainda foi encontrada uma boa parcela de docentes que se concentrava apenas no jogar, apontando ausência de pleno conhecimento a respeito dessa estratégia e de suas possibilidades, deixando patente a carência de base teórica para orientar seu emprego nos processos de ensino-aprendizagem.

Outros aspectos importantes e necessários para o bom uso dos jogos apontados nas respostas dos professores, foram os seguintes: (a) “planejamento cuidadoso, para evitar possíveis dificuldades na execução do jogo”; (b) “clareza acerca dos objetivos a serem alcançados”; (c) “conhecimento adequado do(s) jogos(s) que seria(m) trabalhado(s)”, para que fosse possível aprimorar a mediação; (d) “conhecimento dos saberes trazidos pelas crianças”, para que a mediação “fosse adequada e promovesse os avanços esperados”; (e) “observação cuidadosa de como as crianças atuavam durante as situações de jogo, fornecendo ajuda e suporte aos alunos sempre

que necessário”; (f) “orientação clara e auxílio às crianças, que as levassem a refletir sobre suas ações”, “identifiquem seus erros e acertos”, “analisando-os em conjunto”; (g) “monitoramento contínuo para verificar se as crianças dominaram os conceitos científicos envolvidos no jogo”. Dessa forma:

[...] os jogos aparecem nos conteúdos mais diversos, em função das possibilidades (quando) que lhes são atribuídas para ampliação e aquisição de conhecimentos e saberes, garantindo o aspecto integrador e lúdico das relações (como) e a intencionalidade de agregar boas possibilidades de mediação ao trabalho docente (por que) [...] (FRENHAM, 2016, p. 151).

## **2º Núcleo de Significação: Jogo e rotina escolar: conciliar para superar**

Esse núcleo aborda as dificuldades apontadas pelos docentes pesquisados no planejamento das aulas e na gestão do tempo e do espaço, bem como aspectos ligados a questões estruturais das escolas, à organização curricular *versus* organização pedagógica e à necessidade de “saber usar” a estratégia do jogo de maneira coerente, para que ela cumpra sua função mediadora, nas situações de ensino-aprendizagem. Cerca de 16% dos pesquisados indicaram ter pouco conhecimento dos jogos educativos. Dos sujeitos envolvidos, 36% informaram uma menor frequência de uso, mesmo afirmando não desacreditarem do potencial educativo dessa estratégia. Apenas 15% dos pesquisados apontaram problemas, embora tenham também indicado que eles não seriam um impedimento para seu uso em ambientes escolares. Além disso, mediante as falas dos pesquisados, identificamos possibilidades de superação, ou seja, a busca por meios de reorganizar a situação de jogo, transformando-a em contextos ricos de aprendizagem.

As falas dos professores indicaram que a estratégia dos jogos nos processos de ensino-aprendizagem só poderia ser feita

com base na rotina escolar, ou seja, mediante a consideração e o emprego de um sistema de ações e operações com o objetivo de “organizar” os fazeres escolares, removendo seus obstáculos e possibilitando seus avanços. Pudemos identificar fatores de ordem objetiva, que efetivamente prejudicam diretamente o fazer didático na rotina escolar e, conseqüentemente, a rotina dos grupos-classe: “turmas numerosas”; “quantidade insuficiente de materiais (jogos) disponíveis para o atendimento de toda a turma”; “questões relativas ao manejo de classe, como disciplina e agitação excessiva durante o uso de jogos”; “dificuldades em articular os tempos pedagógicos (das diferentes aprendizagens e o das exigências curriculares) com os tempos escolares (tempo de aula/ano letivo/demandas institucionais)”; “inadequação dos jogos ou de sua proposta à faixa etária, beneficiando muito mais as crianças menores (1º ciclo)”; “falta de formações a respeito do uso pedagógico do lúdico, com foco na discussão da teoria e do uso apropriado dessa estratégia”. Os profissionais docentes acreditavam que tanto eles próprios, como as equipes pedagógicas de suas escolas, buscavam enfrentar esses entraves. Para tanto, recorriam à organização da classe, solicitavam alguém para auxiliá-los nas situações de jogos, enfrentavam questões atitudinais e procedimentais, articulavam projetos e trocas entre pares para potencializar o uso dos jogos educativos. Em assim sendo:

[...] no tocante à atividade docente, cabe considerar que as dificuldades se revelam como elementos mediadores de novas aprendizagens, pois o ser humano, em seu desenvolvimento histórico, busca novas formas para satisfazer suas necessidades materiais e psicológicas, organizando-se para tal, nas e pelas atividades que realiza. Portanto, também é esperado que a atividade apresente impedimentos e dificuldades que, por sua vez, impulsionarão o sujeito a construir novos instrumentos que, por sua vez, irão “modificar o meio e (os próprios seres humanos). Podemos pensar, dessa forma, que as dificuldades vividas na atividade são constitutivas do

próprio desenvolvimento (ALTENFELDER, 2010, p. 117  
*apud* FRENHAM, 2016, p. 168).

### **3º Núcleo de Significação: Atividade docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental e seus pontos fortes**

Nesse núcleo, os docentes pesquisados contaram os motivos pelos quais escolheram (ou não) atuar no Ensino Fundamental – anos iniciais e indicaram como procuravam responder às demandas do trabalho docente. Foi difícil, para parte do grupo (7%) destacar os aspectos fortes de seu próprio trabalho, notando-se a presença de aspectos de ordem subjetiva, envolvendo emoções, necessidades e motivações diversas, muitas das quais sem vinculação direta com o magistério (“senti a necessidade de desafios novos”; “sempre gostei de crianças”; “era o meu sonho, desde criança”). Entretanto, cerca de 93% dos sujeitos pesquisados indicaram lecionar no Ensino Fundamental por opção profissional: “tenho mais identificação com a faixa etária”; “gosto de nortear e promover a aprendizagem de crianças”; “atuo para complementar a renda que ganho atuando na educação infantil”. Outros, no entanto, o faziam por “terem prestado o concurso”, porque “foi onde abriu vaga para professores”, para “lecionar em mais de um período”. Percebemos, assim, nas falas dos sujeitos, que incidem neles solicitações advindas de aspectos distintos – históricos, sociais, culturais, afetivos, teóricos etc. – que, dialeticamente, são deles constitutivos. Sendo assim, levantamos a hipótese de que:

[...] os espaços educacionais/pedagógicos para reflexão, formação e aprendizagem docentes pouco ou nada têm favorecido a discussão sobre a práxis, para que os sujeitos possam empreender análises realmente produtivas, criadoras e, acima de tudo, transformadoras de sua atividade docente e de suas significações [...] (FRENHAM, 2016, p. 173).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A constituição dos núcleos apresentados permitiu-nos perceber quão marcante são, nas significações dos docentes estudados e em sua cotidianidade<sup>8</sup> (HELLER, 2008 [1970]), as rotinas escolares. Entendendo os docentes como sujeitos históricos, cada qual detentor, ao mesmo tempo, de uma esfera particular (sua própria singularidade) e de uma esfera genérica (visto ser herdeiro de todo o desenvolvimento humano), os relatos de seu dia a dia na sala de aula, na cotidianidade (HELLER, 2008 [1970]), demonstraram que experienciam diferentes situações, com diferentes níveis de intensidade, lidando com muitos limites e poucas aberturas para bem realizarem seu trabalho. Contavam, para tanto, com os subsídios recebidos na formação inicial e continuada, ambas muitas vezes deficitárias, exercendo sua docência em sistemas de ensino com muitas fragilidades, com salas de aulas lotadas, pouco apoio humano e material, inadequações curriculares e administrativas, de maneira que presenciam a realidade de ver seu trabalho sendo, geralmente, pouco valorizado do ponto de vista social.

Não se trata de vitimizar os profissionais da docência ou de os ver como pessoas passivas, que a tudo se sujeitam. Contudo, foi-nos possível entender que parte do grupo de entrevistados apresentou certa “cristalização” de sua profissionalidade, de sua atividade docente (VYGOTSKY, 2007 [1930], denominou-as de “comportamentos fossilizados”), alienando-se<sup>9</sup> frente à vida cotidiana. Isso acontece quando a cotidianidade (HELLER, 2008 [1970]) se absolutiza, cristaliza-se, de modo que o movimento do

8 Heller resgata, no pensamento materialista histórico e dialético, a noção de subjetividade, ou seja, aquilo que é próprio do indivíduo concreto, aquele que precisa sobreviver e, para isso, trabalha. A cotidianidade é, para a autora, a vida de todo homem – porque não se pode viver fora dela – e do todo do homem, já que é nela que seus pensamentos, afetos e comportamentos são constituídos e empregados.

9 Batista e Lima (2015), Altenfelder (2010), Bernardes (2009), Basso (1998) consideram como processo de alienação docente, quando o sentido pessoal do trabalho se desvincula de sua significação, de maneira a tornar-se precarizado, mediante déficits de formação e ausência de oportunidades de reflexão por parte do sujeito docente, acerca de sua própria atividade. Com isso, dá-se um esvaziamento de saberes, desqualificando a prática pedagógica e impedindo que a mesma assuma caráter transformador, como o defendido pela psicologia Sócio-Histórica e pela pedagogia Histórico-Crítica (FRENHAM, 2016, p. 87-89).

sujeito cessa e a possibilidade de se explicitar é perdida. De fato, é bem possível que as rotinas escolares, no cotidiano da escola, dificultem o pensar sobre o fazer, fossilizem práticas, engessem movimentos e fragmentem toda sorte de processos, dos afetivos e cognitivos aos da ação. Nesse sentido, os problemas apontados pelos docentes estão diretamente articulados ao que se passa na rotina escolar, em razão de sua organização, de sua gestão e de sua manutenção. Algumas feições dessa cotidianidade puderam ser vistas quando os docentes explicitaram os problemas presentes no uso de jogos educativos na escola: “falta de tempo”, “muitas demandas ao mesmo tempo”, “currículo extenso e tempos escolares apertados”, “salas numerosas e indisciplina”, “falta de material suficiente”, falta de apoio da direção”, “escassez de opções de jogos, para determinadas faixas etárias”.

Assim, ao que tudo indica, os docentes apreendem que as rotinas podem, de maneira dialética e contraditória, tanto maximizar as possibilidades presentes no contexto escolar, como dificultá-las. Não obstante, demonstraram ter compreensão (ainda que não plena) das ricas perspectivas lúdicas e pedagógicas dos jogos educativos, empregando-os como estratégia de ensino para os diferentes conteúdos (conceituais, procedimentais e atitudinais). Demonstrando saber que esse recurso poderia ser um bom aliado do trabalho docente por ser um facilitador da aprendizagem, a extensa maioria dos docentes considerava importante o emprego de jogos educativos, apontando utilizá-los de maneira intencional, salientando formas interessantes de superar as dificuldades da rotina escolar. Essa estratégia mediadora era usada em projetos com dias e horários pré-determinados, cuidadoso planejamento, intencionalidade pedagógica e execução compartilhada.

No entanto, à luz das significações constituídas para as rotinas escolares, seus entraves e chances de superá-los, ficou clara a necessidade de se contar com muito empenho, mais estudos e novas pesquisas que venham a favorecer a adoção de processos educativos críticos, potentes e socialmente comprometidos com

a transformação humana, no sentido de tornar a vida de todos melhor e mais harmônica. Por tudo isso, novas investigações são urgentes. É desvendando aspectos centrais do sujeito docente, na concretude de sua atividade, que será possível refletirmos ainda mais sobre a formação docente inicial e continuada, de maneira a se propor, com maior acerto, alternativas possíveis para que se conquistem momentos de suspensão do cotidiano (HELLER, 2008 [1970]), nos quais os docentes possam rever suas concepções, discutir e aprimorar práticas pedagógicas, conquistar novos saberes e alcançar uma nova práxis.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; SOARES, Júlio Ribeiro; MACHADO, Virgínia Campos. Núcleos de Significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de Pesquisa** [on-line]. São Paulo, n. 155, v. 45, p. 56-75, jan./mar. 2015.
- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sérgio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos – INEP** [on-line]. Brasília, n. 94, v. 238, p. 299-322, jan./abr. 2013.
- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sérgio. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia: Ciência e Profissão** [on-line]. Brasília, n. 26, v. 2, p. 222-245, 2006.
- ALTENFELDER, Anna Helena. **O papel da Olimpíada de Língua Portuguesa: escrevendo o futuro no processo de formação continuada dos professores participantes**. Orientadora: Wanda Maria Junqueira Aguiar. 2010. [195 páginas]. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.
- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: LTC, 2011.
- AZEVEDO, Nair Correia Salgado; BETTI, Mauro. Escola de tempo integral e ludicidade: os pontos de vista de alunos do 1º ano do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** [on-line], Brasília, v. 95, n. 240, p. 255-275, maio/ago. 2014.
- BASSO, Itacy Salgado. Significado e sentido do trabalho docente. **Cadernos CEDES** [on line], Campinas, v. 19, n. 44, p. 19-32, abr. 1998.

- BATISTA, Eraldo Leme; LIMA, Marcos Roberto. Os desafios da prática docente na perspectiva da pedagogia histórico-crítica: apontamentos para uma práxis transformadora na educação. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate** [on-line], Salvador, v. 7, n. 1, p. 168-177, jun. 2015.
- BERNARDES, Maria Eliza Mattosinho. Ensino e aprendizagem como unidade dialética na atividade pedagógica. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)** [on-line], São Paulo, v. 13, n. 2, p. 253-242, jul./dez. 2009.
- BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi Alvez; FERREIRA, Andréa Tereza Bito; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz (org.). **Jogos de Alfabetização**. Pernambuco: Ministério da Educação – UFPE/CEEL, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica – Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa – jogos na alfabetização matemática**. Brasília, 2014b.
- BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e Educação**. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Revisão técnica e apresentação à edição brasileira Gisela Wajskop. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- CAMPOS, Maria Célia Rabello Malta; MACEDO, Lino de. Desenvolvimento da função mediadora do professor em oficinas de jogos. **Psicologia Escolar e Educacional** [on-line]. São Paulo, v. 15, n. 2, p. 211-220, jul./dez. 2011.
- CAPESTRANI, Ruth de Manicor. Estudando o jogo. In: CAPESTRANI, Ruth de Manicor. **Quem joga o jogo de quem?** Uma experiência com jogos na periferia de São Paulo. São Paulo: Arte e Ciência Editora, 2002.
- CARNEIRO, Maria Ângela Barbato. **Brinquedos e brincadeiras formando ludoeducadores**. São Paulo: Editora Articulação Universidade/Escola Ltda., 2003. Capítulos 1, 2 e 3.
- CARVALHO, Luciana Ramos Rodrigues de; OLIVEIRA, Francismara Neves de. Quando o jogo na escola é bem mais que jogo: possibilidades de intervenção pedagógica no jogo de regras Set Game. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** [on-line], Brasília, v. 95, n. 240, p. 431-455, maio/ago. 2014.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição**. São Paulo: Cortez, 1986.
- ELKONIN, Daniel B. **Psicologia do Jogo**. Coleção Textos de Psicologia. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009 [1978].
- FRENHAM, Adriana Maria Biaggio. **Atividade docente e jogos educativos no processo de ensino-aprendizagem: significações constituídas por professores de Ensino Fundamental I de uma rede pública em município da Grande São Paulo**. Orientadora: Cláudia Davis. 2016. 215 páginas.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

FITTIPALDI, Cláudia Berton. **Jogar para ensinar ó Jogar para aprender: o jogo como recurso pedagógico na construção de conceitos escolares e desenvolvimento de habilidades cognitivas, no Ensino Fundamental I.** Orientadora: Claudia Leme Ferreira Davis. 2007. 235 p. Tese (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008 [1970].

HUIZINGA, Johan. Natureza e significado do jogo como fenômeno cultural. *In: HUIZINGA, Johan. Homo Ludens – o jogo como elemento da cultura.* São Paulo: Editora Perspectiva, 2001 [1941]. Capítulos 1, 2 e 3.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato; MORGADO, Rosana de Fátima Cardoso; TOYOFUKI, Kamila Rumi. Jogo e letramento: crianças de 6 ano no ensino fundamental. **Educação e Pesquisa** [on-line]. São Paulo, v. 37, n. 1, p. 191-210, jan./abr. 2011a.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. *In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, brinquedo e a educação.* São Paulo: Editora Cortez, 2011b.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil.** São Paulo: Cengage Learning, 2008. Capítulos 1, 2 e 3.

LEONTIEV, Alexis N. **O desenvolvimento do psiquismo.** São Paulo: Livros Horizonte, 1978.

LEONTIEV, Alexis N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. *In: VYGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.* Tradução Maria da Penha Vilalobos. São Paulo: Ícone, 2010a [1944].

LEONTIEV, Alexis N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. *In: VYGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.* Tradução Maria da Penha Vilalobos. São Paulo: Ícone, 2010b [1944].

MACEDO, Lino de; PETTY, Ana Lúcia Sicoli; PASSOS, Norimar Christe. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

MIRANDA, Simão de. **Do fascínio do jogo à alegria do aprender nas séries iniciais.** São Paulo: Papirus Editora, 2002. Capítulos 1 e 3.

REBEIRO, Gisele Bueno de Farias; OLIVEIRA, Francismara Neves; CALSA, Geiva Carolina. O jogo de regras Rummikub e as possibilidades de

negociação interpares. **Psicologia Escolar e Educacional** [on-line], São Paulo, v. 16, n. 2, p. 247-255, jul./dez. 2012.

RETONDAR, Jeferson. O jogo como conteúdo de ensino na perspectiva dos estudos do imaginário social. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte** (Impr.) [on-line], Florianópolis, v. 33, n. 2, p. 413-426, abr./jun. 2011.

ROCHA, Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da. A atividade lúdica, a criança de 6 anos e o ensino fundamental. **Psicologia Escolar e Educacional** (Impr.) [on-line], São Paulo, v. 13, n. 2, p. 203-212, jul./dez. 2009.

ROCHA, Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da. **Não brinco mais: a (des) construção do brincar no cotidiano educacional**. Coleção Fronteiras da Educação. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2005.

SANTOS, Santa Marli Pires dos; CRUZ, Dulce Regina Mesquita da. O lúdico na formação do Educador. *In*: SANTOS, Santa Marli Pires dos (org.). **O lúdico na formação do educador**. Petrópolis: Editora Vozes, 1997.

SMOLE Kátia Stocco; DINIZ, Maria Ignez; CÂNDIDO, Patrícia. **Cadernos do Mathema – jogos de matemática de 1º a 5º ano (número 1)**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 11-24.

SOARES, Júlio Ribeiro. **Atividade docente e subjetividade: sentidos e significados constituídos pelo professor acerca da participação dos alunos em atividades de sala de aula**. Orientadora: Wanda Maria Junqueira Aguiar. 2011. 327 páginas. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2007 [1930].

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Obras Escogidas – Psicologia Infantil**. Madrid: A. Machado Livros S.A., s.d. 2006. Volume IV.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, s.d. 2004. Capítulos 5 e 6.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In*: LEONTIEV, Alexis N. *et al.* **Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. São Paulo: Centauro Editora, s.d. 2003.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001 [1934].

VILLAS BÔAS, Lúcia Pintor Santiso. Jogo didático: um estudo de representações sociais. **Revista Educação & Linguagem** [on-line]. São Paulo, v. 12, n. 19, p. 201-218, jan./jun. 2009.

## PAPEL E IMPORTÂNCIA DO DESENVOLVIMENTO DO VOCABULÁRIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REVENDO PESQUISAS LONGITUDINAIS E TRANSVERSAIS

Elianne Madza de Almeida Cunha  
Maria Regina Maluf

### INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) descreve os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a etapa de educação infantil a partir da garantia dos direitos da criança de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. Em seu texto, a BNCC reconhece a importância da promoção de experiências nas quais as crianças tenham a oportunidade de falar e de ouvir, partindo da valorização das primeiras situações comunicativas presentes nas interações que estabelecem desde o seu nascimento, passando pela apropriação da língua materna por meio da ampliação e do reconhecimento do vocabulário e de outras formas de expressão e de compreensão da fala, até as manifestações da cultura escrita, a partir da escuta da leitura de textos feita por adultos e da observação de registros escritos em diferentes ambientes pelos quais circula – família, escola e comunidade (BRASIL, 2017).

Embora a aprendizagem da leitura propriamente dita não seja objetivo da educação das crianças pequenas nessa primeira etapa da escolarização, existe, na proposta curricular para a Educação Infantil no Brasil, a preocupação em oferecer condições básicas para que ela seja facilitada no início do ensino fundamental, ao ser

proposto o desenvolvimento de habilidades chaves para a aprendizagem da linguagem escrita nas experiências das crianças, tanto em nível de creche como na pré-escola.

A literatura na área de aprendizagem da linguagem escrita sugere que os estágios iniciais do desenvolvimento da leitura de palavras dependem crucialmente das habilidades da linguagem oral. No entanto, a maioria desses estudos concentra-se nas habilidades fonológicas, especialmente na consciência fonêmica, pois parece influenciar criticamente o desenvolvimento das habilidades de leitura (SNOWLING; HULME, 2013). Pouco se sabe sobre a influência exata de outras habilidades da linguagem oral, como vocabulário, consciência morfológica e compreensão auditiva, e sua influência mútua nos estágios iniciais da leitura de palavras e sua relação com a consciência fonêmica (COLÉ *et al.*, 2018).

Visando conhecer melhor a área de investigação sobre vocabulário infantil e sua relação com a aprendizagem inicial da linguagem escrita, foi realizada uma revisão da literatura nacional e estrangeira por meio do acesso remoto à plataforma de periódicos da CAPES. Buscando acessar as publicações mais recentes na área, foi estabelecido um recorte temporal entre os anos de 2015 e 2020. O levantamento foi realizado no mês de abril de 2020.

Inicialmente, a busca foi feita na base de dados *PsycNET*, da *American Psychological Association* (APA), por esta abranger os principais periódicos científicos da área de Psicologia em nível internacional. Os descritores para a pesquisa foram escolhidos com auxílio da ferramenta *Thesaurus of Psychological Index Terms*, da APA, que fornece uma lista de termos controlados para indexação de artigos em psicologia, quais sejam: *Cognitive Psychology*, *Vocabulary*, *Literacy* e *Reading*. Foi utilizado o operador booleano *AND*, que indica intersecção entre os descritores, ou seja, recupera títulos que contenham todas as palavras/termos da pesquisa. Foi utilizada a modalidade *Advanced Research* para permitir uma pesquisa mais refinada, por meio das seguintes funções: a) *Any Field* – que sele-

ciona os descritores em qualquer campo (por exemplo, palavra-chave, título, assunto), b) *Peer-Reviewed* – para que os resultados encontrados fossem apenas de artigos revisados por pares, c) *Age Group* – que seleciona estudos realizados em uma faixa etária específica, e d) *Year* – que estabelece um limite temporal.

Nessa primeira fase da busca foram feitas duas combinações dos descritores, de modo que foram obtidos dois conjuntos de resultados sob as seguintes fórmulas: 1) <Any Field: cognitive psychology AND Any Field: literacy AND Any Field: vocabulary AND Age Group: Preschool Age (2-5 yrs) AND Journals only AND Year: 2015 To 2020> e 2) <Any Field: cognitive psychology AND Any Field: vocabulary AND Any Field: reading AND Age Group: Preschool Age (2-5 yrs) AND Peer-Reviewed Journals only AND Year: 2015 To 2020>.

Como não foram alcançados estudos brasileiros na consulta à *PsycNET*, procedeu-se a outras buscas em duas bases com alcance a revistas nacionais: o PePSIC (Portal de Periódicos Eletrônicos de Psicologia) e a *SciELO* (*Scientific Electronic Library Online*). A primeira é uma fonte da Biblioteca Virtual em Saúde (BVS) e utiliza a metodologia da *SciELO*, que é uma biblioteca eletrônica que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros.

A primeira tentativa de busca nessas bases foi feita com os mesmos descritores da pesquisa na *PsycNET*, porém, não obtivemos resultados, assim, recorreu-se a termos em português mais abrangentes e que correspondem aos termos selecionados na *Thesaurus* traduzidos, e relacionados pelo operador booleano AND. Foram realizadas algumas tentativas cruzando as palavras-chave <psicologia cognitiva>, <vocabulário>, <alfabetização> e <leitura>, no entanto apenas foram obtidos resultados de estudos brasileiros a partir da combinação entre os descritores <vocabulário> e <leitura>.

Além dos artigos selecionados a partir das buscas mencionadas, foram incluídos nesse levantamento da literatura mais 3

artigos oriundos de uma pesquisa anterior, de maior abrangência, em que foram mapeados estudos das ciências cognitivas sobre alfabetização (MALUF; SILVA; MADZA, 2020).

Ao todo, foram encontrados 229 artigos que relacionam vocabulário e linguagem escrita, publicados nos últimos 5 anos. Desses, 70 em periódicos brasileiros. Do total de artigos encontrados nas buscas supracitadas, foram excluídos os artigos: a) duplicados nas diferentes bases de dados; b) que relatavam estudos com crianças de desenvolvimento atípico e c) cujas pesquisas foram realizadas com alunos do ensino fundamental (ou que ultrapassaram a idade pré-escolar). Apesar da utilização do filtro “Age Group: Preschool Age (2-5 yrs)”, ainda apareceram estudos transversais que ultrapassavam esse limite; as pesquisas de desenho longitudinal foram incluídas sob a condição de terem sido iniciadas com as crianças em idade pré-escolar. Sobre o critério de exclusão “desenvolvimento atípico”, foi encontrado um número expressivo de estudos com crianças disléxicas, por se tratar de um transtorno da linguagem em que o vocabulário é uma variável importante no seu manejo.

Após a leitura dos resumos, foi constatado um volume maior de estudos sobre a relação entre conhecimento de vocabulário e outros preditores da linguagem escrita; nesse eixo, grande parte dos artigos trata de pesquisas com desenho longitudinal e uma parcela menor trata de estudos de corte transversal. Também apareceram relatos de pesquisa sobre as contribuições do ambiente familiar no desenvolvimento do vocabulário, e de intervenção ou ensino de vocabulário.

Assim, o *corpus* de análise desta revisão constitui-se de 20 artigos, distribuídos em 3 grupos: a) conhecimento de vocabulário e sua relação com outros preditores da linguagem escrita (total de 14 artigos, sendo 11 de estudos longitudinais e 3 de estudos transversais); b) contribuições do ambiente familiar no desenvolvimento do vocabulário (5 artigos); c) intervenção ou ensino de vocabulário (1 artigo).

Este capítulo versará sobre o primeiro conjunto de artigos, que trata das relações entre conhecimento de vocabulário e outros componentes da linguagem escrita. Neste conjunto, os estudos examinam o vocabulário como um dos preditores da aprendizagem da linguagem escrita, percebendo-o como um facilitador dessa aprendizagem e/ou correlacionando-o à compreensão, objetivo final da leitura. Dessa maneira, além das medidas de vocabulário receptivo e expressivo são obtidas medidas de diferentes variáveis para mensurar o poder preditivo de cada uma delas e verificar possíveis relações entre si.

## ESTUDOS LONGITUDINAIS

Hjetland *et al.* (2019), partindo do pressuposto de que vocabulário receptivo, decodificação e habilidades cognitivas são determinantes para a compreensão de leitura, e objetivando esclarecer inconsistências a respeito dessa influência e sobre até que ponto o Modelo Simples de Leitura capta adequadamente o padrão de preditores de compreensão de leitura (a saber, decodificação e compreensão auditiva), realizaram um estudo longitudinal de acompanhamento do desenvolvimento de crianças dos 4 aos 9 anos de idade, avaliando vocabulário e gramática receptivos, consciência fonêmica, conhecimento de letras, nomeação automatizada rápida (NAR) e compreensão de leitura. Seus resultados confirmaram que o vocabulário receptivo está fortemente associado aos preditores relacionados ao código alfabético (conhecimento de letras, consciência fonêmica e NAR), tem uma influência indireta na decodificação de palavras e prevê níveis iniciais de compreensão de leitura e seu crescimento entre as idades de 7 e 9 anos.

Também associando as habilidades de vocabulário à de compreensão de leitura, mas com foco na capacidade de estabelecer inferências, Currie e Muijselaar (2019) acompanharam um grupo de crianças durante 5 anos (dos 4 aos 9 anos) realizando avaliações orais de produção de inferência, de amplitude (número de palavras

conhecidas) e profundidade de vocabulário (conhecimento a respeito do significado das palavras) e de memória de trabalho verbal, com objetivo de explicar como vocabulário e memória de trabalho se relacionam com o desenvolvimento de inferências.

Em suas análises, apreenderam que tanto a amplitude quanto a profundidade do vocabulário explicaram a realização de inferências; perceberam, ainda, que amplitude do vocabulário foi um preditor mais forte de inferência do que a memória de trabalho verbal, mas o padrão oposto foi encontrado para profundidade de vocabulário e memória de trabalho verbal, ou seja, a memória de trabalho verbal é um forte preditor de profundidade de vocabulário. Esses resultados destacam o papel importante do conhecimento de vocabulário no desenvolvimento da capacidade de inferência ao longo do tempo, corroborando a relação entre vocabulário e habilidade de leitura, desde sua aprendizagem inicial até níveis mais sofisticados, quando o conhecimento a respeito das palavras e de seus significados se faz necessário para a realização de inferências e a consequente compreensão de textos lidos.

Suggate, Schaughency, McAnally e Reese (2018) conseguiram observar o *continuum* do desenvolvimento do vocabulário e da compreensão de forma mais ampliada, por meio de um estudo que durou 15 anos, acompanhando 58 crianças desde 19 meses aos 16 anos de idade. A proposta era avaliar três proposições levantadas nas últimas décadas: a) o desempenho relativo em leitura nos anos pré-escolares prediz a leitura posterior, em alguns casos explicando grandes variações; b) a compreensão de que a leitura bem sucedida exige habilidades linguísticas; c) o trabalho sobre precursores da aprendizagem da leitura expandiu-se de simples avaliações de extensão de vocabulário para incluir facetas linguisticamente mais ricas, como a habilidade narrativa oral das crianças.

Para tanto, foram testadas as ligações entre as habilidades de alfabetização precoce (reconhecimento de letras e leitura de palavras), vocabulário receptivo (infância) e acadêmico (adolescência),

habilidade de narrativa oral, fluência e compreensão de leitura; as medidas foram administradas em oito momentos, e diferiam em relação ao nível de escolaridade dos participantes – o reconhecimento de letras e a leitura de palavras, por exemplo, foram medidos entre 4 e 5 anos de idade, a fluência aos 12, e a compreensão de leitura aos 12 e aos 16 anos. A partir dos seus resultados, Suggate *et al.* (2018) confirmaram que as habilidades específicas de linguagem e leitura iniciais se mostram fortemente correlacionadas ao longo do tempo. A compreensão da leitura aos 12 anos foi prevista pelo vocabulário aos 19 meses e pela alfabetização emergente no ingresso na escola. O vocabulário aos 19 meses previa habilidades de alfabetização precoce antes do ingresso na escola e compreensão de leitura aos 12 anos, assim como as habilidades de leitura inicial.

Um estudo britânico também se preocupou em investigar e interpretar a importância do vocabulário do bebê para as relações com as habilidades de alfabetização futuras, isto é, em idade escolar. Duff, Reen, Plunkett e Nation (2015) avaliaram o vocabulário de trezentos bebês (entre 16 e 24 meses) pelo relato dos pais e, em média, 5 anos depois, mediram vocabulário receptivo e expressivo, consciência fonológica e habilidades de leitura (fluência e compreensão). Os autores verificaram que o vocabulário dos bebês foi um preditor estatisticamente significativo de vocabulário posterior, de consciência fonológica, de precisão e compreensão de leitura. Duff e colaboradores concluíram que relações longitudinais significativas entre o conhecimento do vocabulário na pré-alfabetização e a leitura subsequente sustentam a teoria de que o vocabulário é uma base cognitiva da precisão e da compreensão da leitura, mas ressaltaram que a estabilidade das habilidades de vocabulário, desde bebês até a infância tardia, é muito baixa para ser suficientemente previsível para os resultados da linguagem em um nível individual, especialmente em relação ao vocabulário expressivo, uma vez que a maioria dos “falantes tardios” resolve suas dificuldades iniciais na linguagem. Essa constatação está em consonância com a tese de que o vocabulário receptivo se desenvolve antes do expressivo,

ou seja, a compreensão precede a produção de palavras no desenvolvimento linguístico infantil (GÂNDARA; BEFI-LOPES, 2010), o que não necessariamente representa um problema na aquisição da linguagem escrita.

Gardner-Neblett e Iruka (2015) realizaram uma pesquisa nos Estados Unidos com 6.150 crianças em que exploraram como a linguagem falada aos 2 anos está associada a habilidades orais aos 4 anos e a resultados emergentes de alfabetização aos 5 anos; buscaram, também, verificar se/como essas associações diferem por etnia e status socioeconômico. Para tanto as crianças participantes foram identificadas como afro-americanas, asiáticas, latinas e europeias, falantes do idioma inglês. Os dados foram coletados quando as crianças tinham 9 meses, 2, 4 e 5 anos de idade, no entanto, as análises apresentadas no artigo utilizaram apenas os dados de avaliações quando as crianças tinham 2 anos, 4 anos e 5 anos. A linguagem aos dois anos foi avaliada por meio do vocabulário expressivo (lista de palavras que os pais relataram que seus filhos falavam) e da gramática (quatro itens perguntando aos pais sobre a complexidade lexical do discurso das crianças). As habilidades narrativas orais pré-escolares das crianças foram avaliadas quando elas tinham 4 anos de idade, usando uma tarefa de recontagem de histórias (organização do enredo, elementos gramaticais e semânticos). Aos 5 anos foi criada uma medida composta de habilidades emergentes de alfabetização, avaliando habilidades básicas, como conhecimento de letras, sons de letras, leitura precoce, consciência fonológica, e reconhecimento de palavras; além dessas, avaliou-se vocabulário receptivo, compreensão e interpretação de uma passagem de leitura, bem como o pensamento crítico.

Os resultados alcançados por Gardner-Neblett e Iruka (2015) confirmam que as habilidades narrativas orais são importantes para os resultados da alfabetização das crianças, particularmente para a compreensão da leitura. As crianças apresentaram diferenças em seus escores de literacia emergente por etnia e grupo socio-

econômico. Em geral, crianças não pobres obtiveram pontuações mais altas do que crianças pobres em desempenho de leitura, com exceção das crianças asiático-americanas pobres, e as de mesma etnia não pobres demonstrando os maiores escores de alfabetização emergente em comparação com as demais crianças.

Também considerando que o conhecimento de vocabulário é uma habilidade importante para aprender a ler, e visando entender melhor o papel das medidas de linguagem oral de vocabulário, sintaxe e compreensão auditiva na aprendizagem da leitura, Foorman, Herrera, Petscher, Mitchell e Truckenmiller (2015) realizaram um estudo para explicar a inter-relação desses preditores da linguagem escrita e como estes se relacionam com compreensão de leitura. Participaram da pesquisa 863 crianças do jardim de infância e do 1º e 2º anos de escolarização formal. Foram administradas individualmente medidas de consciência fonológica, sintaxe, vocabulário receptivo e expressivo e compreensão auditiva. As medidas de desempenho em compreensão de leitura foram administradas em grupo de participantes 4 meses após a 1ª coleta, apenas para as crianças do 2º ano. Foorman e colaboradores perceberam que para as crianças pré-escolares a linguagem oral (sintaxe e vocabulário) e a consciência fonológica previram resultados de compreensão auditiva. Nos 1º e 2º anos, a consciência fonológica não era mais preditiva da compreensão da leitura quando a fluência de leitura e a linguagem oral foram consideradas; nessas turmas a linguagem oral e a fluência de leitura foram preditores significativos de compreensão de leitura.

Em mais um estudo com ênfase na compreensão de leitura, Silva e Cain (2015) realizaram uma pesquisa visando determinar como as habilidades de compreensão de nível inferior (vocabulário e gramática receptivos) e a memória verbal dão suporte às habilidades iniciais de compreensão de nível superior (inferência e compreensão literal de histórias), e estabelecer o poder preditivo dessas habilidades na compreensão subsequente da leitura.

Para tanto, executaram um estudo longitudinal com crianças de 4 a 6 anos do Reino Unido, falantes do inglês, em que avaliaram inteligência não verbal, vocabulário receptivo, conhecimento gramatical, memória verbal de curto prazo e compreensão inferencial e literal de uma narrativa de um livro de figuras. O vocabulário foi um preditor exclusivo da compreensão narrativa simultânea. Longitudinalmente, habilidades de inferência, compreensão literal e gramática fizeram contribuições independentes para a compreensão de leitura 1 ano depois. A influência do vocabulário na compreensão da leitura foi mediada por inferência e compreensão literal, comprovando a hipótese inicial de que o vocabulário pode permitir inferências porque muitas delas são realizadas mapeando os significados de palavras relacionadas, como sinônimos e exemplares da categoria.

Até aqui as pesquisas apresentadas tiveram como discussão central o papel específico do vocabulário e de outras habilidades de linguagem oral na compreensão da leitura. Outros estudos buscaram explicar a relação entre preditores das habilidades de linguagem escrita de maneira mais geral. Zubrick, Taylor e Christensen (2015), por exemplo, partiram da hipótese de que o progresso das crianças ao longo do contínuo oral para a alfabetização é estável e previsível, de modo que a baixa capacidade de linguagem prediz baixa capacidade de alfabetização, e realizaram um estudo de larga escala com 2.316 crianças australianas, para investigar padrões preditores da linguagem oral e das habilidades de alfabetização, identificando fatores de risco à literacia. Mais especificamente, os autores objetivaram estimar a relação preditiva longitudinal entre o estado do vocabulário receptivo nas idades de 4, 6 e 8 anos e o desempenho em alfabetização aos 10 anos. O alvo foi definir os padrões de estabilidade e mudança na progressão das crianças no desempenho em vocabulário e leitura, desde o desenvolvimento inicial até a alfabetização completa e discutir quais os preditores dessa progressão e a utilidade preditiva dessa relação (vocabulário – alfabetização). A medida da capacidade linguística foi o Teste de

Vocabulário por Imagens *Peabody*, administrado diretamente a cada criança, e a medida da capacidade de alfabetização foi a Escala de Classificação Acadêmica, que mede a habilidade de alfabetização avaliada pelo professor, o qual classifica o desempenho da criança em relação a outras crianças da mesma série.

Na pesquisa em análise (ZUBRICK *et al.*, 2015), os pesquisadores observaram que a maioria das crianças (69%) se encaixa em um padrão médio-alto estável – começando o estudo com habilidade de vocabulário em um nível médio-alto que progrediu para um resultado de alfabetização em nível médio-alto. Por outro lado, menos de 1% das crianças se encaixaram em um padrão baixo e estável de desenvolvimento, caracterizado por baixo vocabulário inicial persistente que progrediu para um resultado subsequente de baixas habilidades de alfabetização. Esses resultados desafiaram a visão de que o progresso das crianças ao longo do *continuum* oral para o alfabetizado é estável e previsível, e demonstraram que as experiências na pré-escola vão diminuindo as diferenças individuais entre as crianças que chegam com baixo vocabulário em relação àquelas que chegam com boas habilidades linguísticas.

As conclusões a que Zubrick *et al.* (2015) chegaram são semelhantes às considerações de Duff *et al.* (2015) e parecem corroborar a ideia de que a estabilidade das habilidades de vocabulário da criança pequena até a infância tardia é muito baixa para ser suficientemente previsível para os resultados da linguagem em um nível individual. Esses resultados colocam a educação infantil em evidência, como decisiva para promover o desenvolvimento das habilidades de linguagem escrita por meio do ensino formal.

É importante ressaltar que a relação entre vocabulário e capacidade de leitura não é tão clara quanto a relação entre a capacidade de leitura e outros preditores, como é o caso da consciência fonêmica. Em um estudo com crianças alemãs durante a aprendizagem inicial da leitura (da pré-escola ao 2º ano), Fricke, Szczerbinski, Fox-Boyer e Stackhouse (2016) compararam o poder

preditivo de alguns precursores da alfabetização; nessa pesquisa o vocabulário apareceu como menos importante em relação a outros preditores, quais sejam, o conhecimento de letras, nomeação rápida e consciência fonológica.

Pesquisa semelhante realizada no Brasil (CASTRO; BARRERA, 2019), com objetivo de investigar se e quais habilidades de literacia emergente contribuem para as competências iniciais de leitura e escrita, traz o vocabulário como uma das habilidades emergentes de alfabetização correlacionadas significativamente com escrita e leitura de palavras e com compreensão de leitura, mas menos importantes do que as habilidades relacionadas diretamente ao domínio do código alfabético, como conhecimento de letras e consciência fonológica.

Constatações como as de Fricke *et al.* (2016) e de Castro e Barrera (2019) reforçam a relevância de investigações que explorem o desenvolvimento do vocabulário como preditor da aquisição da leitura em sistemas alfabéticos e descrevam como se dá essa relação, tornando-a mais clara.

Para encerrar o relato das pesquisas longitudinais sobre a relação entre conhecimento de vocabulário e outros preditores e habilidades de linguagem escrita, apresentamos o único estudo encontrado nesse eixo longitudinal que investigou a questão em um sistema de escrita não-alfabético, no caso, o chinês mandarim (SONG *et al.*, 2015). Esta forma de escrita, segundo Dehaene (2012), ao contrário de ideias que são difundidas a seu respeito, “não é uma escrita ideográfica pura – cujos elementos denotam os conceitos –, nem logográfica – cujos signos se referem a palavras –, mas, sim, um sistema misto “morfossilábico” onde certos signos se referem às raízes das palavras e outros, à pronúncia” (p. 50): Os 10.000 caracteres do mandarim transcrevem principalmente palavras – os morfemas, no entanto, a escrita chinesa também emprega marcadores fonéticos que facilitam o acesso à palavra. Assim, embora o mandarim represente um sistema de escrita diferente

do alfabético, resultados de pesquisa que tratam da relação entre elementos da linguagem oral e da linguagem escrita podem ser comparados levando em consideração que a escrita, em ambos os sistemas, representa a fala e tem elementos fonéticos.

Song *et al.* (2015) investigaram como o crescimento do vocabulário prevê futuras habilidades de leitura, traçando a taxa de crescimento do vocabulário de um grupo de 264 crianças chinesas e explorando possíveis precursores do conhecimento de vocabulário. O estudo teve duração de 8 anos, período em que foram administradas tarefas de vocabulário e habilidades cognitivas junto às crianças dos 4 aos 10 anos de idade; aos 11 anos estas foram avaliadas em reconhecimento de caracteres, fluência e compreensão de leitura; o desenvolvimento do vocabulário durante os 8 anos foi então analisado em relação aos resultados nas habilidades de leitura.

Os pesquisadores classificaram os participantes em três subgrupos de crescimento lexical: alto-alto (com um grande tamanho de vocabulário inicial e uma taxa de crescimento rápida), baixo-alto (com um tamanho de vocabulário inicial pequeno e uma taxa de crescimento rápido) e baixo-baixo (com um pequeno tamanho inicial do vocabulário e uma taxa de crescimento lenta). Os grupos baixo-alto e baixo-baixo foram distinguíveis principalmente por habilidades fonológicas, morfológicas e outras habilidades cognitivas relacionadas à leitura. O desenvolvimento do vocabulário infantil explicou as habilidades de leitura subsequentes. Os resultados sugerem que as habilidades cognitivas relacionadas à linguagem e à leitura diferem entre os grupos com diferentes trajetórias de desenvolvimento do vocabulário, e o tamanho inicial e a taxa de crescimento do vocabulário podem ser dois preditores para o desenvolvimento posterior da leitura.

## ESTUDOS TRANSVERSAIS

Partindo das evidências científicas que sugerem que habilidades de compreensão da linguagem oral, como vocabulário, cons-

ciência morfológica e compreensão auditiva podem influenciar o desenvolvimento da compreensão da leitura, Colé *et al.* (2018) realizaram um estudo transversal com uma amostra de 703 alunos franceses, de famílias com baixo nível socioeconômico, após três meses de instrução formal. Seu objetivo foi mostrar se essas habilidades também podem contribuir para a aquisição precoce da leitura de palavras. Foram avaliadas compreensão auditiva (compreensão de sentenças orais), vocabulário receptivo, consciência fonêmica, consciência morfológica, leitura de palavras e QI não verbal.

Os resultados encontrados por Colé e colaboradores indicaram que a) a compreensão auditiva está no centro do processo de aquisição da leitura; b) a leitura de palavras depende diretamente da consciência fonêmica e indiretamente da compreensão auditiva; c) decodificação depende da leitura de palavras; d) a consciência morfológica e o vocabulário influenciam indiretamente a leitura de palavras, tanto pela compreensão auditiva quanto pela percepção dos fonemas; e) os componentes da consciência morfológica avaliados têm relações independentes com a compreensão auditiva; e f) nem a consciência fonêmica nem a morfológica influenciam diretamente o vocabulário.

Voltando-se para evidências que sugerem uma forte conexão entre habilidades de linguagem oral (especialmente vocabulário receptivo e expressivo) e a sensibilidade fonológica na aquisição da leitura, Arango-Tobón *et al.* (2018) buscando estabelecer uma relação entre habilidades de linguagem oral e habilidades de linguagem escrita em pré-escolares, avaliaram 106 crianças a partir de tarefas de linguagem expressiva e receptiva e de habilidades de pré-leitura. Estas últimas se referem, em sua maioria, a habilidades fonológicas, a saber: escrita do nome, segmentação silábica, detecção de rima, detecção de fonema inicial e velocidade de nomeação, e, para avaliá-las foram utilizadas tarefas de uma bateria padronizada de avaliação neuropsicológica. Após analisar os dados, os autores chegaram à conclusão de que as habilidades

expressivas explicam significativamente a variação das habilidades fonológicas implícitas na detecção de rimas e fonemas iniciais, que são precursores importantes para o subsequente aprendizado da alfabetização. Assim, foram encontrados indícios de que o vocabulário expressivo, componente da linguagem oral, relaciona-se significativamente à aprendizagem inicial da linguagem escrita.

Pazeto, Léon e Seabra (2017) reiteram a importância da avaliação precoce das habilidades preliminares de leitura e escrita, citam escassez de instrumentos nacionais para este fim, e apresentam em seu artigo uma proposta de testes padronizados para avaliação de reconhecimento de letras e de sons e de leitura e escrita em crianças em etapa inicial de alfabetização. Embora este objetivo não seja central nesta revisão de literatura, o estudo foi incluído por levantar dados de avaliação de preditores da linguagem escrita, como forma de validar a utilização dos instrumentos propostos, incluindo correlação com resultados de vocabulário receptivo em crianças brasileiras.

Participaram da pesquisa de Pazeto *et al.* (2017) 90 crianças, com idade média de 4,91 anos, matriculadas no Jardim I e II de uma escola particular da região central da cidade de São Paulo. Para avaliação da linguagem escrita, foram utilizados o Teste de Leitura e Escrita (TLE) e a Tarefa de Reconhecimento das Letras e Sons (TRLS). Para avaliação de habilidades de linguagem oral, foram utilizados quatro instrumentos: Prova de Consciência Fonológica por Produção Oral, Teste de Vocabulário por Imagem *Peabody*, Teste Infantil de Nomeação e Teste de Repetição de Palavras e Pseudopalavras. Seus resultados corroboram a literatura da área, evidenciando que as habilidades de linguagem oral e escrita tendem a aumentar com a progressão escolar e que estas encontram-se estatisticamente associadas. Sobre os testes de linguagem oral, os resultados revelaram que as crianças do Jardim II tiveram desempenho melhor em vocabulário, memória fonológica e consciência fonológica do que as crianças do Jardim I.

As análises de correlação do estudo de Pazeto e colaboradoras revelaram associações significativas intradomínios, ou seja, entre os desempenhos de testes que avaliam o mesmo componente, tanto para linguagem oral quanto para habilidades preliminares de leitura e de escrita: Vocabulário, memória fonológica e consciência fonológica estariam correlacionadas porque são aspectos de um mesmo construto teórico, no caso, a linguagem oral. As correlações entre domínios revelaram alguns padrões esperados, ressaltando que algumas habilidades da linguagem oral são preditoras do posterior desempenho em linguagem escrita, e que, no caso desse estudo, já se encontram fortemente relacionadas mesmo em idade pré-escolar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como foi observado no relato das pesquisas deste levantamento, a literatura internacional afirma a existência de uma relação causal entre habilidades de vocabulário e de linguagem escrita, corrobora as evidências já consolidadas a respeito da importância do vocabulário na compreensão de leitura e, sobretudo, demonstra a necessidade de investigação sobre o papel deste componente no desenvolvimento da linguagem escrita nos anos pré-escolares.

O volume de estudos de natureza longitudinal na literatura estrangeira reflete a preocupação com a descrição do desenvolvimento do vocabulário para elucidação de suas relações com a linguagem escrita nas diferentes etapas de sua aprendizagem, inclusive em sistemas não alfabéticos, como é o caso do mandarim, demonstrando que o conhecimento a respeito das palavras e de seus significados é importante para a aprendizagem da leitura de maneira universal, pois as palavras escritas são representações das palavras faladas em qualquer sistema linguístico.

É importante ressaltar que o vocabulário é um construto pouco explorado como componente da linguagem escrita nas etapas que antecedem a alfabetização formal, especialmente na literatura

brasileira, representando uma oportunidade de pesquisa na área de educação infantil, com ênfase em estudos correlacionais e de intervenção, como forma de construir conhecimento que embase as práticas futuras de estimulação do desenvolvimento da linguagem oral, relacionando-a explicitamente à leitura e à escrita desde as experiências pré-escolares para facilitar a alfabetização propriamente dita no 1º ano do ensino fundamental; o que representaria, em um cenário ideal, o movimento de alfabetização (ou educação) baseada em evidências.

## REFERÊNCIAS

ARANGO-TOBÓN, Olber Eduardo; MONSALVE, Gabriel David Pinilla; GAVIRIA, Tatiana Loaiza; LOPERA, Isabel Cristina Puerta; OLIVERA-LA ROSA, Antonio; ARDILA, Alfredo, MATUTE, Esmeralda; ROSSELLI, Mónica. Relación entre lenguaje expresivo y receptivo y habilidades prelectoras [Relationship between expressive and receptive and pre-reading skills]. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 50(3), p. 136-144, 2018. Disponível em: <https://doi.org.ez95.periodicos.capes.gov.br/10.14349/rlp.2018.v50.n3.1>. Acesso em: 22 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_verseofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_verseofinal_site.pdf). Acesso em: 04 out. 2020.

CASTRO, Danielle Andrade Silva; BARRERA, Sylvia Domingos. The contribution of emergent literacy skills for early reading and writing achievement. *Trends in Psychology*, 27(2), p. 509-522. Epub June 13, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.9788/tp2019.2-15>. Acesso em: 14 abr. 2020.

COLÉ, Pascale; CAVALLI, Eddy; DUNCAN, Lynne G.; THEUREL, Anne; GENTAZ, Edouard; SPRENGER-CHAROLLES, Liliane; EL-AHMADI, Abdessadek. What is the influence of morphological knowledge in the early stages of reading acquisition among low SES children? A graphical modeling approach. *Frontiers in Psychology*, 9, Article 547, 2018. Disponível em: <https://doi-org.ez95.periodicos.capes.gov.br/10.3389/fpsyg.2018.00547>. Acesso em: 22 abr. 2020.

CURRIE, Nicola K.; MUIJSELAAR, Marloes M. L. Inference making in young children: The concurrent and longitudinal contributions of verbal working memory and vocabulary. *Journal of Educational Psychology*, 111(8), p.

1416–1431, 2019. Disponível em <https://doi.org.ez95.periodicos.capes.gov.br/10.1037/edu0000342>. Acesso em: 22 abr. 2020.

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

DUFF, Fiona J.; REEN, Gupreet; PLUNKETT, Kim; NATION, Kate. Do infant vocabulary skills predict school-age language and literacy outcomes? **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, 56(8), p. 848–856, 2015. Disponível em: <https://doi-org.ez95.periodicos.capes.gov.br/10.1111/jcpp.12378>. Acesso em: 22 abr. 2020.

FOORMAN, Barbara R.; HERRERA, Sarah; PETSCHER, Yaacov; MITCHELL, Alison; TRUCKENMILLER, Adrea. The structure of oral language and reading and their relation to comprehension in Kindergarten through Grade 2. **Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal**, 28(5), p. 655-681, 2015. Disponível em: <https://doi.org.ez95.periodicos.capes.gov.br/10.1007/s11145-015-9544-5>. Acesso em: 22 abr. 2020.

FRICKE, Silke; SZCZERBINSKI, Marcin; FOX-BOYER, Annette; STACKHOUSE, Joy. Preschool predictors of early literacy acquisition in German-speaking children. **Reading Research Quarterly**, 51(1), p. 29-53, 2016. Disponível em: <https://www.researchgate.net/deref/http%3A%2F%2Fdx.doi.org%2F10.1002%2Frrq.116>. Acesso em: 22 abr. 2020.

GÂNDARA, Juliana Perina; BEFI-LOPES, Debora Maria. Tendências da aquisição lexical em crianças em desenvolvimento normal e crianças com Alterações Específicas no Desenvolvimento da Linguagem. **Rev. Soc. Bras. Fonoaudiol.**, 15(2), p. 297-304, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1516-80342010000200024>. Acesso em: 15 fev. 2019.

GARDNER-NEBLETT, Nicole; IRUKA, Iheoma U. Oral narrative skills: Explaining the language-emergent literacy link by race/ethnicity and SES. **Developmental Psychology**, 51(7), p. 889-904, 2015. Disponível em: <https://doiorg.ez95.periodicos.capes.gov.br/10.1037/a0039274>. Acesso em: 22 abr. 2020.

HJETLAND, Hanne N.; LERVÅG, Arne; LYSTER, Solveig-Alma Halaas; HAGTVET, Bente Eriksen; HULME, Charles; MELBY-LERVÅG, Monica. Pathways to reading comprehension: A longitudinal study from 4 to 9 years of age. **Journal of Educational Psychology**, 111(5), p. 751-763, 2019. Disponível em: <https://doiorg.ez95>. Acesso em: 22 abr. 2020.

MALUF, Maria Regina; SILVA, Caroline Campos Rodrigues da; MADZA, Elianne. Ciências cognitivas e pesquisas translacionais em alfabetização. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório Nacional de alfabetização baseada em evidências (RENABE)**. Brasília: MEC, 2020.

PAZETO, Talita de Cássia Batista; LEÓN, Camila Barbosa Riccardi; SEABRA, Alessandra. Gotuzo. Avaliação de habilidades preliminares de leitura e escrita no início da alfabetização. *Revista Psicopedagogia*, 34(104), p. 137-147, 2017. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-84862017000200004&lng=pt&lng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862017000200004&lng=pt&lng=pt). Acesso em: 14 abr. 2020.

SILVA, Macarena; CAIN, Kate. The relations between lower and higher level comprehension skills and their role in prediction of early reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 107(2), p. 321-331, 2015. Disponível em: <https://doi-org.ez95.periodicos.capes.gov.br/10.1037/a0037769>. Acesso em: 22 abr. 2020.

SNOWLING, Margaret J.; HULME, Charles. *A ciência da leitura*. Porto Alegre: Penso, 2013.

SONG, Shuang; SU, Mengmeng; KANG, Cuiping; LIU, Hongyun; ZHANG, Yuping; MCBRIDE-CHANG, Catherine; TARDIF, Twila; LI, Hong; LIANG, Weilan; ZHANG, Zhixiang; SHU, Hua. Tracing children's vocabulary development from preschool through the school-age years: An 8-year longitudinal study. *Developmental Science*, 18(1), p. 119-131, 2015. Disponível em: <https://doiorg.ez95.periodicos.capes.gov.br/10.1111/desc.12190>. Acesso em: 22 abr. 2020.

SUGGATE, Sebastian P.; SCHAUGHENCY, Elizabeth; MCANALLY, Helena; REESE, Elaine. From infancy to adolescence: The longitudinal links between vocabulary, early literacy skills, oral narrative, and reading comprehension. *Cognitive Development*, 47, p. 82-95, 2018. Disponível em: <https://doiorg.ez95.periodicos.capes.gov.br/10.1016/j.cogdev.2018.04.005>. Acesso em: 22 abr. 2020.

ZUBRICK, Stephen R.; TAYLOR, Catherine L.; CHRISTENSEN, Daniel. Patterns and predictors of language and literacy abilities 4-10 years in the Longitudinal Study of Australian Children. *PLoS ONE*, 10(9), Article e0135612, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0135612>. Acesso em: 23 abr. 2020.



## TRAJETÓRIAS PROFISSIONAIS E NECESSIDADES FORMATIVAS: UM ESTUDO LONGITUDINAL COM DOCENTES INICIANTES

Denise Gisele de Britto Damasco  
Laurizete Ferragut Passos

### INTRODUÇÃO

Este capítulo propõe uma reflexão sobre o termo ‘necessidade’ no campo educacional a partir de dados oriundos de uma entrevista narrativa com uma docente da rede pública de ensino do Distrito Federal em 2019 e dados obtidos em grupo de discussão do qual esta docente de língua estrangeira participou em 2010. A primeira investigação aconteceu em 2010, no âmbito de um projeto de pesquisa de doutorado na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. A segunda, ocorreu em 2019, quando se decide retornar ao campo e entrevistar uma docente, a fim de se planejar e organizar um projeto de pesquisa de pós-doutorado para o Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

O conceito de ‘necessidade, a motivação em se aprofundar na temática sobre a inserção profissional e da formação continuada de docentes iniciantes está presente nas trajetórias das autoras desse capítulo, quer seja no estado de São Paulo, quer seja a partir de estudos no Distrito Federal. No caso do estudo em tela, traremos um contexto específico da rede pública de educação básica do Distrito Federal que, em sua estrutura curricular, apresenta uma

oferta diferenciada do conteúdo curricular de língua estrangeira aos estudantes da rede pública. Na década de 1970-1980, foi inaugurado o primeiro centro público de línguas (CIL), cuja oferta de língua estrangeira (LE) estava integrada à grade curricular, ou seja, os estudantes de determinadas escolas cumpriam a carga horária do componente curricular LE nessas instituições<sup>1</sup>. Assim, essa realidade específica da educação básica no país ampliou a oferta de concursos e vagas de trabalho docente para professores licenciados em línguas estrangeiras, fato esse que acontece até os dias atuais.

Entre 2010 e 2014, em pesquisa doutoral, Damasco (2014) objetivou compreender os sentidos e significados do ensino de línguas para jovens docentes e estudantes<sup>2</sup>, dentro de uma abordagem de pesquisa qualitativa reconstrutiva<sup>3</sup>, na qual foram coletados dados orais por meio de dezoito grupos de discussão (GD) e quatro entrevistas narrativas, sendo que quatro grupos de discussão aconteceram com jovens docentes iniciantes e um GD com docentes pioneiras no Distrito Federal<sup>4</sup>. Os dados orais interpretados em grupos de discussão realizados com docentes da educação básica do DF, na ocasião, problematizam elementos em torno de suas carreiras, de seus lócus de trabalho, de suas necessidades, de situações de discriminação, sobretudo nos primeiros anos de docência. Ao se interpretar os dados orais oriundos dos GD de docentes, à época, obteve-se resultados a respeito de sua percepção de docência<sup>5</sup>, bem como das necessidades que se con-

---

1 Em glossário sobre os termos empregados na rede pública do DF, define-se como escola tributária aquela cujos estudantes tinham aulas de LEM obrigatoriamente em Centros de Línguas (DAMASCO, 2014, p. 437).

2 No âmbito desse capítulo, pretende-se apresentar uma reflexão sobre o perfil de uma docente jovem e iniciante na SEEDF, sem abordar a temática referente aos estudantes. Para ver sobre essa questão: DAMASCO, D. G. B.; WELLER, W. (2018). Eu sempre tive assim essa vontade de aprender... – Línguas estrangeiras no cotidiano de jovens de escolas públicas no Distrito Federal. In: WELLER, W.; BENTO, A. L. (org.). **Ensino Médio público no Distrito Federal: trabalho pedagógico e aprendizagens em sala de aula**. Brasília: UnB, p. 299-333.

3 Sobre a pesquisa qualitativa reconstrutiva, ver Bohnsack (2020).

4 Os demais grupos de discussão realizados durante essa investigação foram realizados com estudantes, totalizando 13 GD com estudantes, tendo em vista essa investigação tinha como sujeitos os jovens e sua relação com o estudo de línguas no contexto do DF.

5 Houve duas distintas percepções de docência: para os docentes pioneiros no DF, a docência foi para toda uma vida e para os jovens docentes iniciantes, a percepção de docência estava atrelada a uma primeira etapa de carreira profissional (DAMASCO, 2014, p. 387-389).

figuram em dificuldades, desafios e motivações desses docentes em sua atividade profissional (DAMASCO, 2014).

Em 2019, esse retorno ao campo foi motivado com intuito de compreender a percepção de docentes iniciantes, em uma perspectiva longitudinal, sobre suas trajetórias profissionais docentes e dos aspectos relacionados à formação continuada. Se em 2010 e 2011 havia jovens e iniciantes na profissão docente, quase uma década depois, tais sujeitos encontram-se em outra fase de suas carreiras docentes. Assim, iniciou-se essa reaproximação desse campo, outrora já pesquisado<sup>6</sup>, com uma entrevista narrativa piloto realizada com uma dessas docentes entrevistadas em grupos de discussão em 2010. Até o presente momento, já foram realizadas duas entrevistas narrativas com duas docentes entrevistadas em 2010, e em 2021 pretendemos realizar um GD com outros docentes entrevistados em 2011, trazendo mais dados para esse estudo longitudinal proposto em estágio de pós-doutoramento. Nesse capítulo, discutiremos as necessidades formativas de uma das docentes do estudo longitudinal. Serão revisitadas sua trajetória na rede pública de educação básica do DF, ao longo de quase uma década, e os aspectos dessa trajetória que a motivaram a permanecer na docência.

## COMPREENDENDO O CONCEITO DE NECESSIDADE NO CAMPO EDUCACIONAL

O termo ‘necessidade’ é definido enquanto verbete e categoria analítica em diversas áreas do conhecimento. Na área das Ciências Humanas, no âmbito do pensamento do século XX, Outhwaite e Bottomore (1996) explicitam que esse termo designa exigências essenciais e “requisitos indispensáveis à subsistência” (p. 518). Esse termo torna-se objeto de teorização, conforme esses autores, primeiramente, a partir do enfoque marxista, que argumenta que o capitalismo introjeta “na psiquê de seus súditos as necessidades

<sup>6</sup> Para maior detalhamento de aspectos do percurso de campo entre 2010 e 2011, ver relatório de tese em Damasco (2014).

que ele precisa que eles tenham a fim de que o sistema sobreviva” (OTHOWAITE; BOTTORMORE, 1996, p. 519). Em segundo lugar, essa discussão teórica sobre as necessidades humanas desenvolve-se com os estudos das políticas públicas.

A teorização referente ao termo ‘necessidade’ está presente nos campos da Filosofia, da Semiótica e no campo jurídico. Consta-se que as características daquilo que é necessário podem ter as seguintes acepções, de acordo com Japiassú e Marcondes (2006): necessidade física, lógica, metafísica, ética, incluindo os sentidos específicos desse termo nas obras de Kant e Hume. O campo da Semiótica apresenta o termo ‘necessidade lógica’, definindo-a como uma busca do “dever-ser [...] em relação de contrariedade com a impossibilidade, concebida com o dever não ser” (GREIMAS; COURTÉS, 2013, p. 337). Para além das definições desse termo nos campos do pensamento filosófico e semiótico, a área jurídica traz a noção de necessidade pública, que implica em “uma emergência, incontornável, a exigir [...]” (ACQUAVIVA, 2006, p. 578).

No campo educacional, o termo ‘necessidade’, enquanto verbete, não está presente no *Dictionnaire de l'éducation* (2008), sob a direção de Agnès van Zanten, nem no dicionário específico de termos relacionados à obra de Paulo Freire (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2008). Contudo, isso não significa que as demandas e necessidades dos docentes não tenham sido objeto de reflexão em pesquisas ou objeto de teorizações. A ausência de verbete e definições específicas no campo educacional traz à tona a relevância de se ter mais pesquisas, estudos e adensamento teórico com esse foco, aprofundando-se em como o campo educacional se refere à temática da necessidade docente e da necessidade formativa. Constata-se um leque de possibilidades para futuras investigações no campo educacional que podem ter como objeto de pesquisa a análise da necessidade docente.

Na pesquisa educacional francófona, há referências sobre as necessidades dos docentes, sobretudo no que se refere à fase

inicial de suas carreiras. Na obra intitulada *Développement et Persévérance Professionnels dans l'Enseignement: oui, mais comment?*<sup>7</sup>, seus organizadores Liliane Portelance, Stéphane Martineau e Joséphine Mukamurera (2014) trazem a relação do desenvolvimento profissional docente e a eficiência dos sistemas educativos, com quadro teórico e estado do conhecimento sobre essa temática. Identificam as necessidades de acompanhamento, os fatores de risco e de proteção inerentes à inserção do docente iniciante, a relevância do escrever reflexivo de licenciandos em formação, o papel do estágio na integração à vida profissional, entre outras temáticas relativas à carreira docente. Compreende-se o desenvolvimento profissional como uma necessidade docente. Mukamurera, Portelance e Martineau (2014) afirmam que “se a necessidade do desenvolvimento profissional é real em um conjunto das esferas do trabalho, é crucial na área da docência, uma profissão em plena evolução” (p. 261 – tradução nossa)<sup>8</sup>.

Na pesquisa educacional luso-brasileira, o conceito de necessidade e sua problematização, sobretudo para o planejamento e organização de formação contínua, a partir da prática docente, é discutido em artigos de Estela e Leite (1999), López (2017), Rodrigues (2016), Gatti *et al.* (2019).

Em artigo publicado em 1999, Estrela e Leite definem necessidade de formação como “o conjunto de preocupações, desejos, carências e problemas sentidos ou percebidos pelos professores, no desenvolvimento do processo pedagógico (1990, p. 32, citando MESA *et al.*, 1990). Destacam a compreensão desse conceito a partir dos indicadores de necessidades de formação contínua de professores para a integração de alunos com necessidades especiais por meio de três instrumentos de pesquisa, a saber: o relato de incidentes ocorridos na prática docente, a escrita em diários e

7 Essa obra não foi traduzida para a língua portuguesa. Sugerimos, a partir de uma tradução livre para o português, o título dessa organizada por Portelance, Martineau e Mukamurera (2014): Desenvolvimento e Perseverança Profissionais no Ensino: sim, mas como?

8 Do original em francês : “Si la nécessité du développement professionnel est réelle dans l'ensemble des sphères du travail, elle est cruciale dans le domaine de l'enseignement, une profession en pleine évolution.”

entrevistas semi-dirigidas. As autoras trazem alguns campos temáticos para compreender as necessidades dos docentes, construídos a partir das “dificuldades experimentadas na prática pedagógica dos docentes” (ESTRELA; LEITE, 1999, p. 36): as dificuldades encontradas, as insatisfações, as satisfações e as aspirações dos docentes. Comparam os resultados obtidos por meio dos três instrumentos de coleta de dados: a entrevista, o relato de incidentes significativos e a escrita de diários. Acreditam que o relato de incidentes significativos e dos diários escritos são técnicas mais consistentes na obtenção da compreensão das necessidades de formação, evitando o emprego de somente um instrumento de coleta de dados.

Depreende-se, por meio de Estrela e Leite (1999), que essa temática não se restringe à enumeração de itens ausentes aos docentes, na medida em que não se trata de apontar apenas as subjetividades e individualidades concernentes às necessidades formativas dos docentes (ESTRELA; LEITE, 1999). De acordo com essas autoras, a conscientização do docente sobre sua prática pode facilitar sua autoformação quando delimita seus interesses, priorizando suas necessidades reais e coletivas em sua inserção e atuação profissional.

López (2017) destaca modelos de análise compreensão das necessidades formativas. Essa autora realiza uma revisão teórica sobre essa temática, a partir de uma análise documental, selecionando documentos entre 2000 e 2016. Corrobora com Estrela e Leite (1999), afirmando que o conceito de necessidade é ambíguo e com várias acepções. Destaca, como resultado de seu estudo, que o conceito de necessidade pode ser entendido como discrepância, ou seja, a diferença entre o real e o ideal. Uma segunda acepção é a necessidade compreendida como preferência, ou seja, um desejo emanado da percepção dos sujeitos. E finalmente, a necessidade como deficiência ou ausência. Citando Bradshaw (1972, 1981), López (2017) analisa quatro tipos de necessidades que atendem às “fontes de expectativas e valores sobre as quais se fundamentam as decisões sobre uma realidade ou necessidade” (p. 06, tradução

nossa)<sup>9</sup>. São as necessidades intituladas: a) normativa, surgida a partir de uma situação determinada; b) sentida, baseada de uma carência, equivalendo a uma carência subjetiva; c) expressada, associada a uma demanda ou de um grupo; d) comparativa, uma necessidade derivada de uma reflexão sobre a equidade de oportunidades.

A necessidade formativa é definida por López (2017), ancorada em diversos autores, relacionando-a à instrução. Acrescenta que a detecção de necessidades será diferente se for desencadeada por problemas declarados ou se ocorrer preventivamente. Assim, apresenta e discute modelos de avaliação de necessidades, concluindo que o emprego de “multimétodo” pode proporcionar dados mais completos sobre diversos pontos de vista na reflexão sobre as necessidades explicitadas (LÓPEZ, 2017, p. 09). López (2017) converge com Estrela e Leite (1999) quanto à ideia de que o emprego de vários métodos de coleta de dados favorece ao rigor na obtenção de resultados em pesquisa sobre necessidades docentes.

Rodrigues (2016) reconhece que enumerar as necessidades é uma prática instrumental, que minimiza os processos reflexivos subjacentes às necessidades de formação. Esclarece que

a análise de necessidades de formação na formação contínua apresenta-se como uma prática corrente legitimada pelo desejo de garantir planos e programas de formação que correspondam às necessidades das escolas e do sistema educativo e também dos seus directos destinatários, os professores” (RODRIGUES, 2016, p. 1).

A partir de Rodrigues (2016), percebe-se que as instituições escolares e o sistema educativo também expressam suas necessidades quanto à formação continuada do docente. As escolas têm o

---

9 De acordo com López (2017), Bradshaw (1972, 1981) distribuyó las necesidades atendiendo a las posibles fuentes de expectativas y valores sobre las que se fundamenta la toma de decisiones acerca de si una realidad constituye o no una necesidad” (p. 06).

espaço legal do Projeto Pedagógico para demonstrar, apresentar e explicitar indicadores de infraestrutura, de composição do quadro de pessoal, de insumos, de organização adaptação curricular, entre outras, projetando, inclusive, futuras demandas e necessidades. Tendo em vista que a escola integra um sistema educativo – uma rede de ensino –, esse sistema também define por meio de portarias suas políticas de distribuição de carga horária, de alocação de pessoal, de contratação, preenchimento das carências, envio de recursos às escolas, necessidades referentes às adaptações curriculares, à inclusão, às adaptações devido às emergências de saúde e segurança, entre outras. Contudo, as necessidades da escola e do sistema educativo podem não coadunar com as necessidades de formação dos docentes que a compõem, no que se refere à formação continuada de docentes iniciantes ou de docentes experientes (RODRIGUES, 2016).

Em recente obra publicada sobre os professores no país, Gatti *et al.* (2019) refletem sobre novas necessidades e ações diante da educação escolar e formação docente, pois há “[...] as necessidades que se mostram em aberto” (p. 13). Citam o termo ‘necessidade’ em 74 trechos nessa obra, traçando uma linha do tempo a partir da necessidade de os docentes em se instruírem no método mútuo de ensino, refletindo sobre as necessidades que sobressaiam na década de 1970, aquelas determinadas em legislações educacionais, bem como as expressas no Plano Nacional da Educação (PNE). Sinalizam a relevância de uma formação docente direcionada à educação básica, compreendendo “questões ligadas a concepções e práticas que orientam processos formativos com o objetivo de se ter um pouco mais de clareza das perspectivas que subjazem a propostas e ações de formação” (GATTI *et al.*, 2019, p. 313).

Para além do sistema educativo e sua relação com as necessidades de formação inicial voltada para a prática docente, há grupos compostos de profissionais que se voltam à reflexão de formação continuada docente. Calvo (2014) reconhece que o fato de estar em rede favorece a aprendizagem colaborativa, sendo in-

clusive uma “poderosa alternativa ao desenvolvimento profissional tradicional” (p. 120, tradução nossa)<sup>10</sup>. É o caso das entidades de pesquisadores, das associações de administradores em educação e das associações e federações de docentes de uma determinada área do conhecimento. Para exemplificar essa questão, apontamos o caso de uma federação brasileira de professores de uma determinada língua estrangeira, que agrupa cerca de vinte associações de docentes nos estados e no DF. Observa-se por meio de seu site<sup>11</sup> institucional a presença de editais para formação contínua de docentes iniciantes e experientes desse idioma (no país ou no exterior), formação presenciais e a distância, sendo oportunizada atividades de formação, por meio de parcerias entre essa entidade e instituições nacionais, com representações diplomáticas e organizações internacionais (DAMASCO; PASSOS, 2020).

O adensamento sobre o conceito de ‘necessidade’, em razão de estudos teóricos realizados sobre esse conceito<sup>12</sup>, mostra-se relevante para compreensão da trajetória de docente, quer seja iniciante ou experiente. Nas seguintes seções, apresentaremos uma parte de uma pesquisa em desenvolvimento, que pretende compreender trajetórias de docentes sob o olhar longitudinal, explicitando a metodologia de pesquisa realizada, a análise e interpretação dos dados à luz do conceito de ‘necessidade’.

## APORTES TEÓRICO-METODOLÓGICOS: A ENTREVISTA NARRATIVA E O MÉTODO DOCUMENTÁRIO

Os dados empíricos analisados e interpretados, nesse capítulo, são oriundos de uma entrevista narrativa com uma docente

10 Calvo (2014, p. 120) afirma que “Podría decirse que las redes han creado y sostenido una poderosa alternativa al desarrollo profesional tradicional, ya que constituyen un mejor modo para acomodarse a los rápidos cambios culturales, y así enfrentar la creciente complejidad del trabajo docente”.

11 <http://fbpf.org.br/site/>. Acesso em: 10 jan. 2021.

12 Cabe agradecer a leitura coletiva da seção sobre o conceito ‘necessidade’ às colegas da disciplina “Grupos Colaborativos; Comunidades de Aprendizagem Docente e Comunidades de Prática no Interior da Escola: constituição, práticas e vivências” ministrada em 1/2020 pela Profa. Laurizete Ferragut Passos, no programa de Formação de Formadores (FORMEP) da PUC de São Paulo.

chamada Paula<sup>13</sup>, já entrevistada em 2010 em grupos de discussão e entrevistada em 2019. Os dados obtidos em 2019 foram sistematizados, organizados e analisados segundo o Método Documentário, no intuito de se interpretar a trajetória dessa docente, comparando-os ao longo do tempo, aproximando-nos do campo de estudos longitudinais. Flick (2009) explicita que estudos longitudinais ocorrem quando “se analisa um processo ou situação interessante novamente em uma etapa posterior à coleta de dados” (p. 136). Para esse pesquisador, estudos longitudinais ocorrem, mais frequentemente em pesquisa etnográfica, quando há coleta de dados em vários períodos, sendo essa estratégia, “raramente utilizada, ao menos de forma explícita, na pesquisa qualitativa” (FLICK, 2009, p. 136).

Ao pesquisarmos pelo termo ‘estudos longitudinais’ em educação por meio do *Thesaurus* em educação disponível pelo INEP<sup>14</sup>, constatamos pesquisas relacionadas à avaliação escolar e ao efeito-escola. Por ocasião de encontro sobre a Pesquisa Longitudinal em Educação, por exemplo, Lee (2010) salienta a relevância em se trabalhar com dados oriundos de pesquisas longitudinais para compreender o efeito-escola, ou seja, analisar as características das escolas que influenciam o desempenho escolar dos estudantes que as frequentam. Nosso objetivo, ao cotejarmos o campo da pesquisa longitudinal, é o de identificarmos aspectos da categoria ‘necessidade’ em educação, por meio da coleta de dados em uma entrevista narrativa, ressaltando que, ao longo dessa entrevista narrativa, evitamos fazer “intervenções diretivas” (BAUER; GASKELL, 2010, p. 489).

Sem pretendemos nos aprofundar quanto às diferenças metodológicas entre coleta de dados em grupo de discussão, em entrevista narrativa presencial ou a distância, temática que não é objeto desse capítulo, a opção pela realização de entrevista narra-

---

13 Nome fictício atribuído pela docente em grupo de discussão realizado em 2010. O nome fictício foi mantido.

14 Disponível em : [http://pergamum.inep.gov.br/pergamum/biblioteca/pesquisa\\_thesauro.php?resolution2=1024\\_1](http://pergamum.inep.gov.br/pergamum/biblioteca/pesquisa_thesauro.php?resolution2=1024_1). Acesso em: 15 jan. 2021.

tiva para se reaproximar do campo de pesquisa já visitado, deu-se por considerar que a entrevista narrativa como “um método específico de entrevista que consiste em pedir às pessoas que contêm sua vida [...]” (p. 498). Para Estrela e Leite (1999), o emprego de metodologias que se combinam demonstra que as metodologias não são “estáticas” (p. 45), facilitando a captação do processo de conscientização do sujeito das necessidades desencadeadas das situações surgidas da prática real. O cerne da questão é compreender as necessidades por meio de uma reflexão e conscientização quanto às mesmas, não apenas a partir de uma simples enumeração racional de itens detectados ou metas institucionais a serem cumpridas. Nesse sentido, os métodos de análise em triangulação permitem um aprofundamento das narrações e interações ocorridas e das reflexões emanadas pelos sujeitos em pesquisa educacional.

Os dados obtidos em 2019, explicam aspectos da trajetória profissional da docente, tendo em vista que “a entrevista narrativa é predestinada para a análise biográfica (BOHNSACK, 2020, p. 126). De acordo com Bohnsack (2020), “o primeiro passo analítico consiste – no que diz respeito ao processo de interpretação – na separação das sequências não narrativas e sequências narrativas [...]”, não expondo “o narrador à obrigação de argumentar” (BOHNSACK, 2020, p. 121). A análise e interpretação das narrações ocorreu por meio do Método Documentário (BOHNSACK, 2020). Esse método está organizado em quatro etapas: a) a interpretação formulada (o que foi relatado); b) a interpretação refletida (como foi relatado); c) a análise comparativa; e d) a construção de tipos.

A primeira etapa desse método sistematiza os dados, organizando-os por passagens temáticas, que por sua vez, são minutadas e detalhadas em subtemas. A interpretação formulada é uma etapa descritiva do que foi dito durante a entrevista, que serve para que os pesquisadores interiorizem os dados coletados, as falas entre os participantes. De acordo com Bohnsack (2020), na interpretação formulada, primeiramente, adquire-se uma “impressão geral da evolução temática da discussão como um todo, segmentando-a

em temas e subtemas [...]” (p. 171). A segunda etapa do Método Documentário intitula-se interpretação refletida, etapa que busca compreender “como” o dado foi obtido. Nessa etapa, trazer aporte, por exemplo, do Método Análise da Conversação pode auxiliar na compreensão do que Bohnsack (2020) intitula de “auges dramáticos” do discurso (p. 157). Segundo esse autor, isso acontece porque “uma alta densidade interativa no sentido de um ritmo comum pronunciado vem acompanhada de uma alta *densidade metafórica*” (BONHSACK, 2020, p. 157, grifo do autor). Assim, como opção metodológica, decidimos por uma transcrição dos dados pormenorizada, a fim de melhor compreender o quadro narrativo ocorrido durante a entrevista narrativa realizada.

A terceira etapa do Método Documentário é a análise comparativa. De acordo com Bohnsack e Weller (2010), “toda interpretação somente ganhará forma e conteúdo quando realizada e fundamentada na comparação com outros casos empíricos” (p. 82). Nesse capítulo, não adentraremos na quarta etapa do Método Documentário, intitulada como construção de tipos. De acordo com Bohnsack e Weller (2010) “a validade e a generalização de um tipo ou de um modelo de orientação construído empiricamente depende da multiplicidade ou da multidimensionalidade que um caso individual pode adquirir no âmbito de uma tipologia maior” (p. 84).

Os dados gerados na entrevista narrativa realizada com Paula foram reconstruídos a partir da transcrição da entrevista em sua totalidade, tendo sido suas linhas numeradas<sup>15</sup> e codificadas quanto à sobreposição de mudança de interlocutor, pausas, termos pronunciados de maneira enfática, voz alta ou baixa, distintas maneiras de entoação, fusão de palavras, extensão de palavras pronunciadas, entre outros códigos, de acordo com as diretrizes para transcrição de texto em Bohnsack (2020, p. 282-309). A transcrição da entrevista explicita também os momentos de barulho na gravação e

---

15 A numeração das linhas, segundo Bohnsack (2020), facilita no momento de citar as passagens interpretadas. Essa entrevista com duração de 34:35 minutos foi organizada em 411 linhas.

risadas ocorridas, bem como sons emitidos tal como um suspiro, sob forma de respiração profunda. Além da codificação das falas, de acordo com Bohnsack (2020), é importante que se realize o mascaramento de elementos tais como locais e nomes, evitando a quebra de anonimato da participante, visando aos aspectos éticos da pesquisa social. A seguir, apresentamos a discussão dos dados obtidos em 2019, trazendo aspectos da trajetória da docente Paula e suas necessidades formativas.

### COMPREENDENDO A TRAJETÓRIA DE PAULA E SUAS NECESSIDADE FORMATIVAS

A entrevista narrativa realizada em 2019 trouxe um aprofundamento sobre o perfil de docente, esclarecendo elementos já obtidos em 2010, quando participou em grupo de discussão em Brasília. Em 2019, a entrevista narrativa aconteceu de maneira presencial, mas fora do país, quando estava em doutorado-sanduíche no exterior, com bolsa de estudos da CAPES. Aceitou conceder a entrevista ao primeiro convite, recordando-se do momento em grupo de discussão ocorrido em 2010<sup>16</sup>. Mostrou-se interessada em narrar sua trajetória docente ao longo de quase dez anos. Esse momento ocorreu em um café, e podemos resgatar na transcrição dos dados alguns sons do ambiente e solicitações do garçom à mesa ao longo desse momento de coleta de dados.

Por meio da interpretação formulada<sup>17</sup>, realizamos a divisão temática<sup>18</sup> da entrevista narrativa com Paula, identificando as passagens significativas compostas por uma temática principal e seus subtemas. De acordo com o Método Documentário, a interpretação formulada de uma passagem inclui sua divisão temática, sendo que as passagens narrativas e interativas devem se iniciar com a pergunta do entrevistador.

16 O convite e confirmação da entrevista foi feito via e-mail e *WhatsApp*.

17 Como modelo de uma interpretação formulada, ver Bohnsack (2020, p. 292-293).

18 De acordo com Bohnsack (2020, p. 292, nota de rodapé 2).

Essa entrevista narrativa é composta de cinco passagens, de acordo com o Método Documentário. A passagem inicial, intitulada de *Trajetória Docente*, apresenta a trajetória de Paula ao longo dos anos, suas dificuldades durante a docência e em relação às chefias, sua condição docente e a intenção de abandonar a carreira (linhas 1-69). A segunda passagem, chamada *Doutorado*, versa sobre seus objetos de pesquisa, seja no Mestrado em Educação, seja no Doutorado, com sua reaproximação ao campo literário. Nessa passagem há reflexões sobre a mobilidade internacional e o afastamento da atividade docente para os estudos doutorais (linhas 70-214). Em seguida, temos a passagem nomeada *Formação Continuada*, que traz distintos aspectos de formações contínuas que realizou no Brasil e no exterior, de maneira presencial e a distância, bem como a participação em grupos de pesquisa e em associação de professores e sua necessidade em cursar, concomitantemente ao doutorado no exterior, uma especialização em didática para aproveitar a oportunidade (linhas 215-313). A passagem chamada *Projetos de Futuro*, explicita o que Paula pretende fazer ao retornar ao país, em qual escola deseja lecionar, sua vontade de atuar como formadora após o doutoramento, sua percepção quanto ao cenário profissional que encontrará ao retornar à SEEDF (linhas 314-393). Finalmente, a breve passagem de encerramento (linhas 394-411), para além da despedida e dos agradecimentos, Paula detalha elementos de suas entradas e saídas da SEEDF.

### **Quanto ao perfil e à trajetória profissional de Paula**

Em 2010, Paula afirmara ser solteira, já em 2019, declarou-se casada, estando fora do país com seu esposo e uma criança. Em 2010, Paula explicitou que já trabalha há alguns anos, tendo iniciado sua docência ainda quando estudante de graduação. Esse período anterior à 2010 foi detalhado durante a entrevista narrativa em 2019, ao explicar que fez quatro concursos públicos para o magistério na educação básica: em 2001 e em 2002, dois concursos de

contratação temporária para docência em língua portuguesa, ainda como estudante de graduação em Letras. Fez outros dois concursos para docente efetiva em língua estrangeira, sendo o primeiro no ano de 2003. Em 2004, pede exoneração em 2004 para ir ao país do idioma que leciona a fim de se aperfeiçoar. O segundo concurso para o magistério ocorreu ao retornar ao país em 2005.

Ao buscar interpretar o “como” Paula narra sua trajetória, percebemos que ao iniciar sua narração com risos e de maneira pausada, está consciente de sua trajetória que teve muitos “altos e baixos”, que a levaram a optar pelo percurso formativo *stricto sensu* a partir de 2011, fazendo o Mestrado em educação e quase dez anos depois, finalizando o doutorado provavelmente em 2020. Sua trajetória como docente iniciante antes de 2010 é marcada pelo movimento de entrar e sair na SEEDF. Assim, por meio da entrevista narrativa com Paula em 2019, depreendemos que iniciou sua carreira antes enquanto jovem e que em 2010 estava no quinto ano de carreira docente.

As necessidades de um jovem docente podem não ser as mesmas de um docente adulto iniciante. Pais (2011) ao refletir sobre as trajetórias juvenis, chama a atenção para as trajetórias ioiô, que imprimem um movimento de ir e vir, ou seja, o jovem trabalha, estuda, tem filhos, muda de profissão, retoma os estudos, volta ao trabalho, abandona o trabalho, retoma os estudos, entre outros movimentos. Estudiosos da categoria juventude e gerações têm se debruçado na questão do tempo juvenil. Conforme Leccardi (2005), os jovens procuram estender o tempo presente, escolhendo o que chamou de “presente mais próximo” (LECCARDI, 2005, p. 45). Os jovens, ao conectarem suas vidas ao tempo presente optam por projetos de curto prazo. Para essa autora, esse tempo presente engloba uma “dimensão que prepara o futuro” (LECCARDI, 2005, p. 35), fazendo surgir uma concepção “cíclica de tempo”, pois a liberdade de escolha, apesar dos riscos existentes, pode projetar o futuro (LECCARDI, 2005, p. 41). Assim, a liberdade de fazer concurso e pedir demissão por diversas vezes, sobretudo para fazer viagem

ao país do idioma que leciona para cursos de aperfeiçoamento, parece também atender a uma necessidade juvenil de construção de futuro, na construção de uma futura carreira profissional.

### Quanto à necessidade de Paula por formação continuada como participante e formadora

A passagem que adensa a temática sobre formação continuada é iniciada por algumas questões da pesquisadora (Y), sobre como essa formação ocorreu nas escolas em que esteve lecionando, bem como se ela participa de algum grupo de pesquisa ou associação e quais foram suas atividades formativas nesse período de quase dez anos. Paula afirma que sempre se deu conta da “riqueza da formação contínua” (linha 158) que acontecia na escola onde trabalhava. A seguir alguns trechos da narrativa de Paula (Pf)<sup>19</sup> quanto à formação continuada (Passagem *Formação continuada*):

258	Pf:	Então de fato é::: acho que a equipe <u>não se dá conta da=da riqueza da=do=da</u>
259		formação continuada que é feita lá;
260		└ Lá no Brasil
261	Pf:	└ Lá no Brasil na escola onde
262		eu trabalhava é::: e::: mas eu me dei conta eu:: °assim né°
263		<u>claro</u> sempre usei isso dentro da minha prática pedagógica e sempre fui
264		<u>muito implicada</u> com <u>todas</u> as oportunidades de formação continuada que nós
265		tivemos eu fiz inclusive um curso a distância que foi que se se chama <i>ProFle</i> que

19 Bohnsack (2020) exemplifica também como mascaramento ao fato de cada participante ter o seu nome abreviado com uma letra maiúscula acrescida de “f” para feminino e “m” para masculino. No caso dessa entrevista, temos: Pf para Paula (feminino) e Y é o código para a entrevistadora.

266		tem vários módulos eu só pude fazer um porque daí eu saí da escola
[...]		
271		[...] então (.) é eu tinha essa iniciativa de sempre aproveitar
272		todas as oportunidades de formação continuada né, e além
273		dessas <u>oferecidas pela escola</u> com as vezes com convidados de fora que vinham
274		tratar de temáticas específicas eu também fiz alguns outros cursos pontuais e fiz
275		assim um:: que foi mais=longo que foi um <u>curso de:: Gênero e Diversidade</u> na
276		Escola que foi oferecido pela Faculdade de Educação que durou <u>um ano</u> foi
277		um curso de <u>duzentas horas</u> que foi bastan::te interessante e::: e que:: eu acho
278		que é um projeto, °não sei se agora ainda existe né° eu não sei se continua porque
279		com todas essas questão da=da Escola sem Partido °sei lá esse povo todo doido°
280		mas e::: que era muita gente que participava desse curso mas era um curso muito
281		bom(.) um curso muito <u>bem estruturado</u> um curso que trabalhava que=que
282		realmente trazia reflexões aprofundadas sobre questões de gênero e diversidade
283		na escola e era oferecida pros professores da rede e esse=esse curso e::ele
284		inclusive ajudou não só a mim (.) porque depois eu=eu dei formações na=na escola
285		a partir desse curso que eu fiz com a equipe e inclusive uma das professoras da
286		escola acabou fazendo a=a dissertação de mestrado dela sobre essa temática no

287		ensino de línguas a partir das formações que ela fez comigo; °então assim né°
288		houve desdobramentos dentro da equipe (.) da minha formação °não sei se eu
289		respondi você;
289	Y	└ Sim (.) com certeza (2)
[...]		
291		E você participa de algum grupo=alguma associação?
292	Pf:	└ Ah é você perguntou de
293		associações e grupos de pesquisa então bom na Universidade de Brasília eu=eu
294		fiquei=continuei próxima desse grupo de pesquisa da minha orientadora e em
295		2013 logo que terminei minha tese=minha dissertação perdão eu comecei
296		um movimento com outros colegas da gente reativar a Associação dos
297		Professores que -tava desativada há cinco anos e em 2013 a gente
298		começou o movimento pra reativá-la e nós =nós reativamos=conseguimos eu tô
299		na gestão dentro da=da diretoria da gestão com diferentes cargos desde
300		2000=2014 bom:: 2013 ela não existia (.) desde 2014 e:: até hoje
[...]		
311		Então e::: eu tenho -tado <u>implicada</u> com a formação de
312		professores <u>desde</u> sempre enquanto e::: participante=enquanto promotora também
313		de formação dos professores;

Paula argumenta que havia uma “riqueza” (linha 258) em formação continuada que procurava levar para sua prática em sala de aula. Sua necessidade surge quando afirma que foi “muito implicada com todas as oportunidades de formação continuada” (linha 264). Em busca dos significados desse termo ‘implicar’, encontramos sinônimos como ‘afetar’, ‘tornar indispensável’ e ‘demandar’ (FERREIRA, p. 658). Paula se sente “implicada” (linha 311) em formação continuada, afirmando ser “participante” e “promotora também de formação dos professores” (linhas 312 e 313). A docente Paula sentiu “sempre” (repetida por quatro vezes, linhas 263, 271 e 312) a necessidade de uma formação aprofundada, aproximando-se da segunda acepção desse conceito, definido por López (2017) como um desejo emanado de sua percepção.

Ao buscar por oportunidades, Paula a partir de 2011, faz um módulo do curso a distância *ProFle*<sup>20</sup> e realiza durante 200 horas um curso em Gênero e Diversidade na Escola. Se em 2010, Paula aguardava o resultado de uma seleção de mestrado, em 2019, confirmamos que realizou o Mestrado na Faculdade de Educação de uma universidade do Distrito Federal e em 2016 inicia seu Doutorado. Estrela e Leite (1999) destacam que a conscientização do docente sobre sua prática pode facilitar sua autoformação quando delimita seus interesses, priorizando suas necessidades reais e coletivas em sua inserção e atuação profissional.

Franchon (2013) assinala que a formação a distância *ProFle* motiva a autonomia do docente, com destaque ao papel do tutor. O docente em formação assume o papel de estagiário e durante a formação interage com o tutor de seu módulo. Segundo Franchon (2013), “constata-se por meio dos testemunhos dos estagiários como a remediação conduzida pelo tutor é incontestável para que o aprendente progrida em sua aprendizagem, a controle, a avalie, estabelecendo diversas conexões” (p. 160, tradução nossa)<sup>21</sup>. Para

20 Para conhecer a formação *ProFle*, ver Franchon (2013) e <https://www.france-education-international.fr/formation/profle-plus>. Acesso em: 15 fev. 2021.

21 Do original em francês: “L’on constate à travers ces témoignages combien la remédiation conduite par le tuteur demeure incontournable afin que l’apprenant progresse dans son apprentissage, le contrôle, l’évalue et établisse des connexions” (FRANCHON, 2013, p. 160).

Depover e Quintin (2011), a interação entre tutor “pode servir para dar apoio ao aprendente em sua apropriação dos conteúdos por meio de conselhos, exemplos, avisos de trabalhos realizados, mas a interação pode ser também fonte de conteúdo”<sup>22</sup> (p. 31, tradução nossa).

No que se refere ao curso Gênero e Diversidade na Escola<sup>23</sup>, de acordo com informações em site do Ministério da Educação, esse curso foi um projeto piloto em 2006 articulado com o Ministério da Educação e os seguintes órgãos brasileiros e estrangeiros, a saber: a Secretaria Especial de Políticas para Mulheres, a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, o Conselho Britânico e um órgão do Reino Unido, cuja atuação está na área de Direitos Humanos, Educação e Cultura e o Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM) em parceria com a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ).

A partir dos anos 2006, até aproximadamente os anos de 2011-2012, provável período em que Paula realiza esse curso, o Estado brasileiro opta em políticas públicas para valorizar a diversidade étnico-racial, combater o racismo e promover a equidade de gênero e toda forma de discriminação social. Nascimento (2010) investiga esse curso e a formação docente, acreditando que “as questões de gênero e a diversidade de orientação sexual são das mais difíceis de serem tratadas no contexto escolar, tanto do cotidiano escolar, quanto da formação docente” (p. 170). Para esse autor, há preconceitos sociais que impedem que essa temática esteja mais presente em formações continuadas. Bassalo (2010), ao estudar as relações de gênero e o papel da escola, afirma que trazer essa temática para a escola significa “escutar os silêncios, o não dito ou negado pela organização escolar” (p. 137).

---

22 Do original em francês : “[...] peut servir à épauler l’apprenant dans son appropriation des contenus par des conseils, des exemples, un avis donné par rapport à des travaux réalisés, mais l’interaction peut aussi être source de contenus” (DEPOVER; QUINTIN, 2011, p. 31).

23 Ver também: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/redediversidade/pdfs/gde.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2021.

Paula, em sua fala, destaca que o curso Gênero e Diversidade na Escola “foi muito bom”, “foi muito bem estruturado”, com “reflexões aprofundadas” sobre essa temática, contrastando com o projeto Escola sem Partido, organizado “por um povo doido” (linha 279). Esse curso reverbera na vida profissional de Paula e de seus colegas, quando ela replica essa formação junto aos seus pares. Ribeiro e Quadrado (2010), em pesquisa sobre esse curso, trazem diversos relatos de docentes cursistas, que apontam para a oportunidade de desenvolver “ações pedagógicas em seus ambientes escolares” (p. 417).

Paula buscou formações a distância, ofertada por um governo estrangeiro, pelo governo federal brasileiro e pela Faculdade de Educação de uma universidade. Por meio da narração de Paula sobre suas formações realizadas, percebe-se o que Rodrigues (2016) afirma quanto ao fato de a escola ou o sistema educativo em si não ofertarem o que o docente necessita, quer seja para docentes iniciantes ou experientes.

### **A participação em grupo de pesquisa e em associação de professores**

Paula narra que participa de grupo de pesquisa e de associação de professores (linhas 291-300). Permanece no grupo de pesquisa desde sua defesa de dissertação de Mestrado e participa de um movimento de reativação de uma associação de professores a partir do ano 2013, o que a faz participar da gestão dessa entidade nos anos subsequentes. De acordo com Calvo (2014), uma rede de associações de docentes, ao propiciar um espaço para discussão sobre formação docente, pode gerar uma concertação coletiva quanto à definição de temáticas para formações, para o detalhamento de como isso acontecerá, de acordo com suas possibilidades e interesses desse coletivo.

Corroborando com essa autora, Damasco e Passos (2020), ao analisarem o trabalho colaborativo no seio de uma federação de docentes, asseveram que as entidades associativas e federativas são “distintos espaços possíveis para a formação de professores”, bem como “um campo aberto para novas pesquisas em inserção profissional de professores iniciantes e desenvolvimento profissional” (p. 15). Compreendemos aqui uma exemplificação de necessidade formativa que podem emanar de uma comunidade de profissionais.

Ao localizarmos o docente em comunidade, em rede, interagindo em pares, aproximamo-nos de Imbernón (2010) que destaca que a “docência não é uma profissão isolada” (p. 32). Esse autor valoriza as comunidades formadoras, quando se organizam em associações de professores ou espaços emocionais, inclusive movimentos do que chamou “cibercomunicação” (IMBERNÓN, 2010, p. 86).

Ao longo dos anos que Paula percorreu em sua trajetória, de 2010 a 2019, houve assim espaço formativos à distância e presenciais, entre os pares e tutores, na academia ou na associação que propiciaram uma multiplicidade de interações e trocas, fazendo com que Paula permanecesse na carreira docente. Ao se aprofundar nas questões referentes ao abandono da carreira, Mukamurera (2014) nos define o termo ‘perseverança’ docente como a manutenção da escolha docente e a persistência de continuar de maneira estável e a longo prazo profissão escolhida. Essa autora, ao tratar do desenvolvimento profissional docente, destaca que esse é um dos desafios atuais para a democratização qualitativa da educação, pois os docentes enfrentam novos desafios, pois são colocados diante de diversas necessidades de uma população cada vez mais heterogênea. Para essa autora, a formação contínua varia de acordo com o contexto, tendo em vista que o docente não está tão vulnerável quanto no início de sua carreira.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente capítulo teve por objetivo analisar dados de uma primeira etapa de um estudo que se propõe longitudinal, que visou identificar a trajetória profissional de uma docente da rede pública de ensino do Distrito Federal e suas necessidades formativas. Buscou-se reconstruir sua trajetória, sobretudo no que se refere aos caminhos trilhados em relação às atividades de formação continuada ao longo de um período de aproximadamente dez anos. Flick (2009) considera que há limitações em estudos longitudinais, tendo em vista que não se pode trazer todos os elementos de mudança ocorridos ao longo do tempo, o que pudemos observar nesse capítulo. Não pudemos trazer todos os aspectos da entrevista narrativa realizada.

Ao cotejarmos dados em grupos de discussão coletados em 2010 e em entrevista narrativa em 2019 analisados pelo Método Documentário, procuramos compreender como Paula pode transformar seus desejos “em preocupações explícitas e esses interesses em necessidades de formação” (ESTRELA; LEITE, 1999, p. 31). Estrela e Leite (1999) e Lópes (2017) destacam que é preciso “metodologias combinadas” e “multimétodos”, respectivamente, para que se apreendam as necessidades a partir de uma reflexão docente.

Uma análise comparativa dos dados gerados em 2010 e em 2019 pode evidenciar, nesse caso específico, fatores de permanência e de consolidação profissional na carreira docente de Paula, trazendo as perspectivas dessa docente quanto às necessidades formativas e à relevância da formação continuada. Continuar estudando foi uma necessidade da docente Paula, ou seja, o caminho para buscar o seu desenvolvimento profissional (MUKAMURERA; PORTELANCE; MARTINEAU, 2014).

A trajetória profissional de Paula, ao longo de quase dez anos decorridos, não se mostrou linear no seu início de carreira. Ao final

do quinto ano como efetiva na SEEDF, para além das formações *in loco*, realiza cursos, formações, mestrado e doutorado, o que a leva a uma estabilidade profissional docente. Reconhecemos que ela foi se diferenciando com a continuidade dos estudos. Não temos dados para inferir que essa trajetória está mais atrelada ao perfil de docentes de línguas estrangeiras do que ao perfil de docentes de outras disciplinas. Há um campo aberto para novas pesquisas. Contudo, concluímos que, com as formações realizadas e sua participação em grupos e associações, com o seu desenvolvimento profissional, buscou atender às suas necessidades formativas, perseverando na carreira docente.

## REFERÊNCIAS

ACQUAVIVA, Marcus Claudio. **Dicionário jurídico brasileiro**. 13. ed. atual., rev. e ampl. São Paulo: Editora Jurídica Brasileira, 2006.

BASSALO, Lucélia de Moraes Braga. Relações de gênero e o papel da escola. *In*: STEVENS, Cristina *et al.* (org.). **Gênero e feminismos: convergências (in)disciplinares**. Brasília: Ex Libris, 2010. p. 137-152.

BOHNSACK, Ralf. **Pesquisa social reconstrutiva: introdução aos métodos qualitativos**. Tradução Markus A. Hediger; revisão da tradução Wivian Weller; prefácio à edição brasileira de Wivian Weller. Petrópolis: Vozes, 2020.

BOHNSACK, Ralf; WELLER, Wivian. O método documentário na análise de grupos de discussão. *In*: WEKKER, Wivian; PFAFF, Nicole (org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**. Teoria e prática. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 67-86.

CALVO, Glória. Desarrollo profesional docente: el aprendizaje profesional colaborativo. *In*: **Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: El debate actual**. Santiago, Chile: Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura. Oficina regional de educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago), 2014. p. 112-153.

DAMASCO, Denise Gisele de Britto; PASSOS, Laurizete Ferragut. O trabalho colaborativo e voluntário em rede: embates atuais da Federação Brasileira dos Professores de Francês. **Revista letras raras**. Campina Grande, v. 9, p. 1-16, out. 2020.

DEPOVER, Christian; QUINTIN, Jean-Jacques. Tutorat et modèles de formation à distance. *In*: DEPOVER, Christian *et al.* (Sous la direction de). **Le tutorat en formation à distance**. Bruxelles: De Boeck, 2011. p. 15-28.

ESTRELA, Maria Teresa; LEITE, Isabel Pizarro Madureira Teresa. Processos de identificação de necessidades: uma reflexão. **Revista de educação**, v. VII, n. 01, 1999. p. 29-48.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Pequeno dicionário brasileiro da língua portuguesa**. 11. ed., 13. imp. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S.A. 1987.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCHON, Claudine Marie-Jeanne Cabrera. Formation à distance et professionnalisation en Français Langue Etrangère: une initiative constructive à l'Université de Brasília. **Synergies Brésil** n. 11, 2013. p. 151-162.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

GREIMAS, Algirdas Julius; COURTÉS, J. **Dicionário de semiótica**. 2. ed., 2. reimp. São Paulo: Contexto, 2013.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. 4. ed. atual. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

LECCARDI, Carmen. Por um significado do futuro: mudança social, jovens e tempo. **Tempo social**, São Paulo, v. 17, n. 2, 2005. p. 35-57.

LÓPEZ, Maria Julia Diz. Necesidades formativas. Modelos para su análisis y evaluación. **Revista de estudios e investigación en psicología y educación**, 2017, v. Ext. n. 06, p. 06-10.

MUKAMURERA, Joséphine. Le développement professionnel et la persévérance en enseignement. Éclairage théorique et états des lieux. *In*: MUKAMURERA, Joséphine; PORTELANCE, Liliane; MARTINEAU, Stéphane. **Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement: oui, mais comment?** Québec: Presses Universitaires du Québec, 2014. (Kindle Edition).

MUKAMURERA, Joséphine; PORTELANCE, Liliane; MARTINEAU, Stéphane. Développement et persévérance professionnels. Enjeux pour la profession et l'efficacité des systèmes éducatifs. *In*: MUKAMURERA, Joséphine; PORTELANCE, Liliane; MARTINEAU, Stéphane. **Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement: oui, mais comment?** Québec: Presses Universitaires du Québec, 2014. (Kindle Edition).

NASCIMENTO, Wanderson Flor do. Desafios à formação docente: gênero e diversidade na escola. *In*: STEVENS, Cristina *et al.* (org.). **Gênero e feminismos: convergências (in)disciplinares**. Brasília: Ex Libris, 2010. p. 167-178.

RIBEIRO, Paula Regina Costa; QUADRADO, Raquel Pereira. Gênero e diversidade na escola: notas para a reflexão da prática docente. *In*: RIAL, Carmen; PEDRO, Joana Maria; AREND, Silvia Maria (org.). **Diversidades. Dimensões de gênero e sexualidade**. Florianópolis: Editora Mulheres, 2010. p. 401-420.

RODRIGUES, Angela. **A análise de necessidade de formação como estratégia de promoção de uma prática reflexiva na formação contínua de professores**. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/242782076\\_A\\_analise\\_de\\_necessidades\\_de\\_formacao\\_como\\_estrategia\\_de\\_promocao\\_de\\_uma\\_pratica\\_reflexiva\\_na\\_formacao\\_continua\\_de\\_professores](https://www.researchgate.net/publication/242782076_A_analise_de_necessidades_de_formacao_como_estrategia_de_promocao_de_uma_pratica_reflexiva_na_formacao_continua_de_professores). Acesso em: 10 fev. 2020.

OUTHWAITE, Willian; BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do Pensamento Social do Século XX**. Com a consultoria de Ernest Gellner, Robert Nisbet, Alain Touraine; editora da versão brasileira, Renato Lessa, Wanderley Guilherme dos Santos; tradução Eduardo Francisco Alves, Álvaro Cabral. Rio De Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996.

ZANTEN, Agnès Van. (Sous la Direction). **Dictionnaire de l'éducation**. Paris: Presses Universitaires, 2008.

## PARTE 2

### PESQUISANDO – TEMAS POLÊMICOS



## A EFETIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM ESCOLAS QUILOMBOLA E DO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA

Karin Gerlach Dietz  
Antonio Carlos Caruso Ronca

A diversidade cultural é característica marcante do Brasil, fenômeno decorrente de seu processo de colonização. No entanto, no percurso histórico de nossa nação, também se evidencia um tratamento desigual e excludente imposto a diferentes grupos sociais e étnico-raciais, em diversos setores, inclusive o educacional.

Na luta pela construção de uma democracia, incluindo o direito à diferença e à diversidade, foram promulgadas leis que ratificam tais ideais. A Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988, p. 01), em seu preâmbulo, descreve que ela foi decretada

[...] para instituir um Estado democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias [...].

Relacionada à educação, temos, por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) e políticas afirmativas que evidenciam a diversidade cultural de nosso

país, como a Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012 (BRASIL, 2012), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação escolar quilombola na Educação Básica.

Em meio a essa pluralidade de possibilidades educacionais, que se constituem junto à diversidade cultural de nosso país, tem-se o intuito de entender melhor a ação que permeia a Educação Integral no âmbito da educação básica, bem como o seu conceito, na tentativa de superar significados associados ao tempo integral ou ao desenvolvimento “biopsicossocial”.

Ressalta-se que escolas, com histórias de luta e resistência, situadas em locais específicos, mantêm ações que consideram muito mais o seu entorno a sua comunidade e a sua diversidade, se comparadas a outros estabelecimentos de ensino-aprendizagem, tornando a atividade docente mais próxima à concepção aqui adotada, neste texto, de Educação Integral – contraditória e coletiva.

Em função disso, este estudo tem como objetivo analisar como educadores, atuantes em escolas quilombola e do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), significam as atividades desenvolvidas no âmbito da Educação Integral. Assim, será analisado como se constituiu, historicamente, o conceito de educação integral para, depois, serem consideradas as falas dos educadores entrevistados e ser feita uma apreciação sobre o tema.

## **A EDUCAÇÃO INTEGRAL: PROCESSO HISTÓRICO DE CONSTRUÇÃO DE UM SIGNIFICADO**

Definir o que é Educação Integral significa, primeiramente, perceber que para apreender os significados das palavras é necessário desvelar as complexas relações econômicas, políticas e sociais de determinado local, ou seja, compreender a instabilidade e não universalidade dos termos, uma vez que os vocábulos assumem diferentes formas conforme a conjuntura histórica que as determinam.

A junção das palavras Educação e Integral pouco revela a complexa relação que se estabelece no âmbito dessa concepção de educação, que ao longo da história, foi entendida de diversos modos.

Saviani (2007) aponta que, na Grécia, a educação era concebida como *paidéia*, uma educação voltada a homens livres e que tinha como propósito inserir o sujeito na cultura; em oposição à *duléia*, que remete a uma educação feita por meio do trabalho, fora da escola, que conserva o escravo no seu papel social.

Avançando no tempo, Marx e Engels, em suas obras, não escreveram, especificamente, sobre o tema educação, mas permitiram que estudiosos do materialismo histórico-dialético desenvolvessem a noção de Educação Integral, despreendida de marcas idealistas e neutras, por meio do termo formação omnilateral, em oposição à formação unilateral decorrente da alienação. Seria, então, uma formação que:

[...] pressupõe um sistema educativo que tenha possibilidades concretas de produzir uma *pessoa de pensamentos*, com autonomia intelectual para analisar a realidade valendo-se de instrumentos conceituais em suas formas mais elaboradas; uma *pessoa de sentimentos*, que se forme sensível ao conjunto dos seres humanos e que possua senso de justiça, revoltando-se contra arbitrariedades que se pratique contra qualquer membro do gênero humano. Que culmine na produção de uma *pessoa da práxis*, que compreenda as contradições sociais existentes no processo de produção e reprodução da sociedade, que se engaje na luta pela implementação de uma sociedade livre da dominação e da opressão (MARTINS; ABRANTES; FACCI, 2016, p. 3-4, grifos dos autores).

Gramsci (1979), filósofo italiano que sucede temporalmente Marx e Engels, imbuído da concepção materialista histórico-dialética de desenvolvimento, define a educação como a articulação

entre teoria e prática, cultura e política. Na formação pretendida por Gramsci, não deveria haver fragmentações, uma vez que não se separa o homem que pensa do homem que faz, conforme trecho destacado a seguir:

Não existe atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*. Finalmente, todo homem, fora de sua profissão, desenvolve alguma atividade intelectual, ou seja, é um “filósofo”, um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção do mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui, portanto, para manter ou para modificar uma concepção do mundo, isto é, para promover maneiras de pensar (GRAMSCI, 1979, p. 7, grifos do autor).

No Brasil, a história da Educação Integral se intercala com a história da educação ofertada em tempo integral. Giolo (2012) expõe, por exemplo, que mesmo antes do conceito de Educação Integral ser trabalhado no Brasil, a classe dominante já usufruía de escolas de tempo integral: em colégios jesuíticos do período colonial; em colégios, liceus e internatos no período imperial; em colégios dirigidos por ordens religiosas ou empresários laicos na República. Acrescenta, ainda, que a escola de tempo parcial era voltada para as massas, pois seus alunos precisavam “[...] conjugar tempo escolar com trabalho produtivo” (p. 95).

Foi, no entanto, por meio das produções de Dewey que a Educação Integral começou a ser pensada e implantada no país. Cavaliere (2002) expõe que as experiências educacionais do século 20, que tiveram como base o movimento escolanovista, “[...] tinham características básicas que poderiam ser consideradas constituidoras de uma concepção de escola de *Educação Integral*” (p. 251, grifo do autor), pois se importavam com a formação global da criança, a vida social-comunitária da escola, a articulação da

educação intelectual com a atividade criadora e a autonomia dos professores e alunos.

Coelho (2009, p. 88), complementando a concepção de Cavaliere (2002), apresenta diferentes perspectivas existentes, no Brasil, no século 20, de Educação Integral: “[...] coexistiam movimentos, tendências e correntes políticas dos mais variados matizes, discutindo educação; mais precisamente defendendo a Educação Integral, mas com propostas político-sociais e teórico-metodológicas diversas”. A autora aponta que as bases da Educação Integral para o movimento integralista eram o nacionalismo cívico, a disciplina e a espiritualidade. Já para os anarquistas, eram a liberdade, a igualdade e a autonomia.

Outro caso de educação que visava uma formação integral de seus educandos e que merece destaque é a implantação, em São Paulo, de unidades de Ensino Vocacional, escolas públicas estaduais, conhecidas como Ginásios Vocacionais. Com sua estrutura curricular, sua prática pedagógica, seus fundamentos teórico-filosóficos e indissociação entre educação-cultura e escola-comunidade, tornaram-se:

[...] instituições educacionais antagônicas às políticas educacionais da época em que se desenvolveram, tendo-se iniciado em 1961, perdurando após o golpe militar de 1964 até o final de 1969 quando, após o recrudescimento do regime vigente, tiveram as seis escolas invadidas por militares, com muitos documentos queimados, outros apreendidos e pais e professores presos (TAMBERLINI, 2017, p. 121).

Na história da Educação Integral, outra experiência muito enfatizada nas pesquisas sobre o tema é a ocorrida no estado do Rio de Janeiro, de autoria de Darcy Ribeiro, nos dois governos de Leonel Brizola (1983-1987 e 1991-1994). Sobre essa proposta, dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), Moreira, Gois Júnior e Soares (2019, p. 6) relatam:

Darcy Ribeiro lutava por uma escola pública e democrática que pudesse oferecer toda a assistência necessária para uma educação de tempo integral para as camadas populares. Tal educação tinha como eixos fundamentais o ensino da língua culta, dos conhecimentos, da cultura (como instrumento de luta e de expressão) e da saúde.

Conforme esclarece Coelho (2009), a partir da década de 1990 e início dos anos 2000, diversas experiências voltadas para a jornada ampliada aconteceram, inclusive em parcerias com voluntários, instituições privadas, ONGs e clubes. Leclerc e Moll (2012) acrescentam que as políticas de Educação Integral, nas primeiras décadas dos anos 2000, foram retomadas “[...] graças ao reconhecimento de seu papel como política positiva para enfrentamento das desigualdades sociais e, conseqüentemente, das desigualdades educacionais” (p. 97-98).

Vê-se, dessa forma, que as políticas de caráter nacional relacionadas à Educação Integral começaram a ser desenvolvidas a partir dos anos 2000, sendo aqui destacados dois programas federais: o Programa Mais Educação e o Programa Novo Mais Educação.

Por meio da Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007, assinada por quatro Ministros de Estado (algo inovador em termos de Educação), instituiu-se o Programa Mais Educação. As atividades socioeducativas desenvolvidas no Programa eram voltadas:

[...] ao cultivo de relações entre professores, alunos e suas comunidades, à garantia da proteção social da assistência social e à formação para a cidadania, incluindo perspectivas temáticas dos direitos humanos, consciência ambiental, novas tecnologias, comunicação social, saúde e consciência corporal, segurança alimentar e nutricional, convivência e democracia, compartilhamento comunitário e dinâmicas de redes (BRASIL, 2007, p. 2).

Ainda sobre o programa e sua relação com a Educação Integral, consideram-se dois pontos primordiais para análise: conteúdo e método, como destacados por Moll, Ponce, Ronca e Soares (2020, p. 08):

Pode-se afirmar que o PME [Programa Mais Educação] inova no conteúdo do que propõe, pois provoca a comunidade escolar a desnaturalizar a escola de 4/horas diárias e os temas desconectados da vida e inova, também, em termos de método, porque, a partir de uma ação do Governo Federal, compromete e induz a ação de cada comunidade escolar, com escolhas, com um desenho próprio, sem ter aquela característica vertical que as políticas educacionais costumam ter.

No entanto, após mudança de gestão no governo federal, em que houve um golpe de Estado retirando Dilma Rousseff da presidência, foi instituído, pela Portaria nº 1.144, de 2016, e implantado, em 2017, o Programa Novo Mais Educação, que substituiu o programa anterior (BRASIL, 2016).

Por meio da análise das políticas públicas instituídas pelos Programas Mais Educação e Novo Mais Educação, diferenças de prioridades de cada gestão são percebidas. Em um, aprofunda-se e amplia-se a apropriação cultural. Em outro, o foco está no reforço escolar, nas áreas de conhecimento Língua Portuguesa e Matemática.

Em entrevista cedida por Jacqueline Moll, a educadora ressalta que “Pensar a escola de tempo integral como se ela pudesse ser uma escola de reforço é seguramente uma distorção da função formadora da escola e da sociedade democrática” (MOLL; PONCE; RONCA; SOARES, 2020, p. 05), como ocorreu com a substituição das diretrizes do Programa Mais Educação pelo Programa Novo Mais Educação.

Após essa breve apresentação histórica do significado de Educação Integral, será apresentado o método da pesquisa para, posteriormente, serem analisadas as falas dos educadores entrevistados, na busca de como significam as atividades desenvolvidas no âmbito da Educação Integral.

## MÉTODO

Foram entrevistados dois educadores que, diante do aceite em participar da pesquisa, assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido, confirmando a preservação de suas identidades, assim como do local de trabalho, sendo-lhes atribuídos um nome fictício. Têm-se, dessa maneira, os entrevistados:

a. Bruno, diretor de escola municipal quilombola, 46 anos. cursou Pedagogia em instituição privada e fez pós-graduação em Gestão para professores/coordenadores, Psicopedagogia e Direito educacional. Trabalhou, antes de ser educador, em empresa de implementos agrícolas. É também professor em escola da rede pública estadual;

b. Vanessa, militante no MST, 37 anos. É formada em Pedagogia em universidade pública e especialização em Linguagens. Atuou em projeto de alfabetização de jovens e adultos e foi técnica pedagógica. Atualmente, é assessora na prefeitura de município localizado no interior de São Paulo e militante do MST.

A abordagem para produção de dados, após contato inicial por e-mail, consistiu no preenchimento presencial do questionário de identificação pessoal e realização de entrevista, que se estendeu pelo tempo necessário até que se contou com informações suficientes para responder ao objetivo da pesquisa. As conversas foram gravadas em formato de áudio e transcritas. Como referencial de análise, foram utilizados, tal como proposto por Aguiar e Ozella (2013), os núcleos de significação. Segundo os autores, algumas etapas devem ser cumpridas para se chegar aos núcleos de significação:

- a. Leitura das entrevistas transcritas, para identificar os chamados pré-indicadores, trechos da entrevista;
- b. formação de indicadores por meio do processo de aglutinação dos pré-indicadores;
- c. constituição dos núcleos de significação, que se dá com uma nova aglutinação dos indicadores;
- d. após a constituição dos núcleos, realização de uma análise intra-núcleo, na qual se confronta aquilo que foi produzido por meio das entrevistas com a teoria;
- e. por último, realização de uma análise internúcleo, que impulsiona o processo de produção de conhecimento e possibilita a o estudo atingir seu objetivo.

A seguir, será apresentado o resultado da análise internúcleo. O recurso do *itálico* será utilizado para dar destaque às falas dos entrevistados.

## **O DESVELAR DO SIGNIFICADO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM ESCOLAS QUILOMBOLA E DO MST**

Bruno e Vanessa, em seus relatos, fizeram apontamentos em relação a vários itens que constituem a educação brasileira e, de alguma forma, a Educação Integral. Um ponto levantado por Vanessa é a falta de articulação da escola com o entorno:

*[...] as escolas ainda se fecham muito... no Brasil, é uma coisa assim, a escola ser esse muro fechado. Não importa se a escola é no meio da Amazônia ou no centro de São Paulo, eles querem fazer as mesmas coisas, as mesmas aulas, os mesmos horários... as direções, as gestões, têm muitas dificuldades em conhecer esse entorno das escolas (Vanessa).*

Vanessa destaca também a importância da educação na constituição do sujeito e sua consciência, pois vê a educação com um instrumento utilizado para emancipar o sujeito ou torná-lo submisso:

*[...] acho que nessa nossa sociedade, cada vez mais traumatizada, acho que a educação é primordial. Agora, para o bem ou para o mal... Para o bem e para o mal não. Mas assim, para emancipar as pessoas ou para dominá-las.*

Marx (1990 [1847]), ao analisar as relações de dominação na sociedade, considerou que elas decorrem das condições econômicas e se apresentam de maneira dialética:

Essa oposição de interesses decorre das condições econômicas da vida burguesa. Por isso se torna mais claro, de dia para dia, que as relações de produção nas quais se move a burguesia, não tem caráter único, um caráter simples, mas sim um caráter de duplicidade; que, nas mesmas relações em que se produz a riqueza, é também produzida a miséria; que, nas mesmas relações em que há desenvolvimento das forças produtivas, há uma força produtora de repressão, que estas relações só produzem a riqueza burguesa, isto é, a riqueza da classe burguesa, destruindo continuamente a riqueza dos membros integrantes desta classe e produzindo um proletariado sempre crescente (p. 136).

Diante desse complexo cenário, em que a conservação dos contraditórios à margem um do outro é frequente, é preciso, antes de tudo, ter uma visão eminentemente integral da educação, de forma a evitar a sua dicotomização (entre sujeito e sociedade) bem como entendê-la em sua complexidade, ou melhor, em sua unidade, em sua contradição, em seu movimento, para que políticas públicas educacionais possam ser viabilizadas.

Os entrevistados, ao serem questionados sobre o perfil do educador que trabalha com, na e pela Educação Integral, relatam características específicas e necessárias tanto do professor quanto do aluno para desenvolverem suas atividades.

O aluno, segundo Bruno, não deve associar as aulas de Matemática e Português, que recebe em período extracurricular, com uma oficina de brincar, porém, o professor, conforme expressa a seguir, tem que ser lúdico no processo ensino-aprendizagem, para assim manter o interesse do estudante: *“Então a gente está esse ano aqui fazendo com que os professores sejam mais focados nas dificuldades que eles têm no regular para eles focarem no integral, mas sempre de maneira lúdica, para que o aluno se interesse”* (Bruno). Conclui que o professor, para desenvolver a Educação Integral, tem que ser *“dinâmico [...] Com estratégias diferenciadas, não um professor tradicional”* (Bruno).

Não é possível apreender, de fato, quais são as características do professor rotulado como tradicional por Bruno, mas entende-se que a escola e seus atores, algumas vezes, se apresentam resistentes a mudanças. A escola (e seus atores) apresenta dificuldades em superar aquilo que se tornou, diante da pedagogia tradicional, sendo considerada “[...] um espaço segmentado, [com] um tempo fragmentado, [com] uma avaliação que diz o valor da pessoa do aluno” (CHARLOT, 2008, p. 26). Dessa forma, determina uma forma idealizada e não real de ver e realizar o processo de ensino-aprendizagem.

As características elencadas para ser um bom professor fazem Bruno pensar também no processo de formação dos professores, em específico, do curso de Pedagogia e na qualidade de formação proporcionada aos alunos: *“Professor atual está vindo malformado, se faz Pedagogia vai ter que alfabetizar e ele nem está definitivamente alfabetizado e ele vai ter que alfabetizar”* (Bruno).

Sobre a formação de professores, Souza (2006) ressalta a importância de se considerar, nas políticas educacionais, a hetero-

geneidade que caracteriza as escolas e o corpo docente, tornando tais políticas mais abrangentes, visando a melhora dos serviços educacionais e não exclusivamente a competência dos educadores. Sintetiza: “[...] o foco de atenção das políticas educacionais deve ser ‘a escola’ e não apenas o professor. [...] a formação do professor precisa estar inserida em um projeto escolar” (SOUZA, 2006, p. 489, grifo da autora).

Deve-se entender, nessa conjuntura, o educador como um sujeito capaz de transformar a realidade em que vive, mas que também é determinado, isto é, é constituído por uma multiplicidade de fatos e vivências que se acumulam e se articulam na sua história. Sendo assim, o educador não pode ser considerado como o único responsável pela educação realizada na escola. Ele é o agente da Educação Integral, mas que não consegue superar sozinho as múltiplas determinações sociais que são objetivas e constitutivas do sujeito e dificultam a realização de uma educação de qualidade. Assim, somente com um trabalho coletivo e intersetorial, que se realiza na escola, mas não só nela, que a Educação Integral pode e deve acontecer.

Vanessa expõe um aspecto que também envolve a jornada de trabalho e amplia os questionamentos a respeito do profissional que, em geral, no contraturno, vai contribuir para o desenvolvimento da Educação Integral: *Esses educadores que vão ir trabalhar, seja com a linguagem da arte, seja com a música, com o teatro e tal, vão ser remunerados? Vão estar em diálogo com os professores que dão aula, sei lá, de Português, História, Matemática? Vão estar lá no Projeto Político Pedagógico?* (Vanessa).

Vanessa, com sua fala, questiona: o coletivo de profissionais que formam e trabalham em uma mesma instituição terá condições de se articular e, assim, integrar suas ações em prol de uma Educação Integral?

Kuenzer (2014, p. 87-88), em relação ao trabalho coletivo, expõe que ele é considerado como condição primeira para a qualificação da formação de professores: “Em primeiro lugar, essa

[propostas de formação de professores] tem de ser uma construção coletiva a ser realizada pelas organizações dos trabalhadores da educação e de suas associações científicas mediante a ampliação do debate [...]”. Destaca ainda que, nesses espaços coletivos, deve haver, sobretudo, a possibilidade de fazer emergir críticas sobre a educação capitalista, sendo essenciais espaços formativos alternativos.

Vanessa enfatiza a necessidade de diversificação da formação, pois assim o educador pode ampliar sua consciência política e social, algo pouco explorado na faculdade e em alguns locais de trabalho:

*Agora, os professores que a gente conseguiu formar, lógico, tem toda uma outra perspectiva... Aí tem diferença sim! Aí tem muita diferença. Mesmo quando vão trabalhar na cidade, conseguem desenvolver outras atividades e tal... mas, mesmo... com muita luta também, porque não, é difícil [...]. Muitos educadores, por exemplo, que cresceram no assentamento, mesmo que não participou efetivamente de uma militância, a gente já tem outra perspectiva né. Então eles não vão discriminar uma criança porque elas são mais pobres, não vão discriminar pela cor da pele, não vão discriminar pela religião, não vão discriminar pela... sei lá o que né (Vanessa).*

O que se nota, pela fala dos entrevistados, é que a formação universitária auxilia pouco o estudante a vivenciar a realidade social e a se comprometer politicamente com ela. Torna-se, dessa forma, necessária a circulação em outros espaços de formação, uma vez que a graduação ainda não fornece ferramentas (suficientes e para todos) que possibilitem a superação dessa realidade. Conforme esclarece Severino (2009), a instituição de ensino superior pode servir simplesmente como um local de ensino de conteúdo e técnicas, principalmente quando “[...] se limita ao ensino como mero repasse de informações ou conhecimentos [e] está colocando o saber a serviço apenas do fazer” (p. 262).

Outra temática elencada pelos entrevistados é a relação da escola com a família. Vanessa exemplifica a relação que educadores, de escolas de áreas urbanas, mantêm com seus alunos e familiares. Em sua entrevista, fica evidente a forma como alguns professores interpretam a militância realizada pelos membros do MST: *“Já vi professora entrar em uma sala de aula e dizer que sem terra é vagabundo”* (Vanessa). Vê-se, por parte dessa educadora citada por Vanessa, a adoção de uma análise parcial e mal fundamentada da realidade. Bruno também menciona a atuação da família no processo educacional: *“Tem muito a ver com a família. Enquanto não mudar o perfil da família, a gente vai continuar lá no penúltimo colocado em termos de desenvolvimento educacional no Brasil”*.

Diante dessas falas, ressalta-se que é preciso superar a lógica que culpabiliza a família e enxergar para além da aparência. Não só os muros da escola precisam ser quebrados e suplantados, mas os muros que os próprios educadores constroem ao longo de sua formação e limitam a apreensão de determinado fenômeno.

Assim, entende-se a necessidade de ampliação da consciência por parte dos educadores, algo possível quando se acessa bens culturais e artísticos, produtos da atividade humana e constituídos por aspectos da realidade social. Por meio do acesso a esses bens, com linguagens específicas, seria viabilizado o desenvolvimento e ampliação da consciência, uma vez que permitem a reorganização do campo das emoções do sujeito (VYGOTSKY, 1999).

Vê-se que a Educação Integral, por meio da análise dos diferentes relatos dos entrevistados, pode ser entendida como uma unidade, mas não como uma unidade qualquer, muito menos como algo finito e estático, mas sim uma unidade que contém o múltiplo e carrega contradições, uma vez que traz em si aspectos similares, complementares e opostos que permitem, quando revelados, a superação de uma Educação individualista, fragmentada e ideológica.

Sobre a educação em tempo integral e sua articulação com a Educação Integral, os dois educadores ressaltam um lado negativo desta ampliação do tempo de permanência na escola:

*"Aí, quando você vai ver o que é ofertado neste período, será que... o que essa criança está aprendendo lá mesmo? Ou será que está fazendo a criança pegar mais raiva da escola?" (Vanessa).*

*"Logo que entrei... Nossa! Era uma baderna. Quando ia tirar eles da quadra, para ir para a oficina, eles não queriam, eles falavam: 'a gente não quer ficar aqui, a gente fica porque é obrigado' [...]. Odiavam. Odiavam" (Bruno).*

A simples ampliação do tempo de permanência na escola, sem um planejamento adequado, pode ser um condicionante negativo para a educação, segundo os entrevistados, por tornar as atividades repetitivas e não integradas, deixando os alunos cansados.

Sobre escolas de tempo integral, Cavaliere (2009, p. 51) relata que "[...] a proposta de ampliação do tempo diário de permanência das crianças na escola merece análises de diferentes naturezas. Tanto aspectos relacionados à viabilidade econômica e administrativa quanto ao tipo de utilização pedagógica das horas adicionais são de grande importância". Acrescenta que a escola, na conjuntura brasileira de desigualdade social, acaba sendo, para alguns, minimalista, isto é, oferece poucas horas de atividade, pouco espaço para uso e tem poucos profissionais envolvidos. Observa que esses três aspectos só ganham sentido se "[...] articulados em um projeto que formule os papéis que a escola brasileira pode hoje cumprir, compreendendo seus limites e contradições e as possíveis e necessárias articulações com outras instituições e processos sociais" (p. 51).

Ao discutir a relação entre Educação Integral e educação em tempo integral, ressalta-se a fala de Vanessa:

*Se pensar então voltado para o campo, como é que essa escola integral, com essa perspectiva de ter esse tempo de trabalho, do que ela estudou na teoria de repente já ir colocando na prática? Então, infelizmente, e quando eu digo infelizmente a gente ainda está brigando para ter escolas no assentamento... (Vanessa).*

Conforme expõe Vanessa, aqueles que moram em áreas rurais, tradicionalmente abandonados por políticas públicas, não são beneficiados com uma escola que visa uma educação integral e, além disso, têm dificuldades em acessar a educação pública. Caldart (2012) esclarece essa situação, relacionando a luta do MST por terras e por educação à conjuntura do país:

O mesmo modelo de desenvolvimento que gera os sem terra também exclui de outros direitos sociais, entre eles o de ter acesso à escola. A grande maioria dos sem terra tem um baixo nível de escolaridade e uma experiência pessoal de escola que não deseja para os filhos: discriminação, professores despreparados, reprovação, exclusão (p. 231).

A autora ressalta que se, no Brasil, as políticas públicas favorecessem o acesso a uma educação de qualidade, “[...] talvez o MST não tivesse tomado a si a tarefa de garantir escola para as famílias que o integram e nem de entrar na discussão específica sobre pedagogia escolar” (CALDART, 2012, p. 232).

O tempo na escola também foi questionado pelos educadores quando relacionado à jornada de trabalho dos responsáveis pelos alunos. Sobre o tema, Bruno opina: “*Porque a maioria deixa o filho no integral, porque precisa trabalhar e muitas vezes o filho não gosta de ficar*”, e acrescenta: “*A problemática se encontra no número de filhos que as famílias têm e daí eles vão precisar que alguém cuide para eles e alguém crie para eles*”.

Vanessa, com opinião que diverge daquela expressa por Bruno, vê benefícios à família com a jornada integral:

*Agora, se a gente for olhar em uma perspectiva de emancipação das mulheres, por exemplo, das mulheres trabalhadoras aqui nas cidades... Precisam trabalhar, ou trabalham... Acho que esse tempo integral, seria para as mulheres, com certeza, muito importante, porque para elas, entre deixar com a vizinha ou deixar em casa e deixar em um espaço escolar onde a criança está aprendendo, é muito mais tranquilo, trabalha com mais segurança. Acho que isso é um debate que passa também pela questão de gênero (Vanessa).*

A jornada ampliada não corresponde, necessariamente, à ampliação da qualidade da educação e, em função disso, a uma aproximação da Educação Integral. Ou seja, apenas a ampliação do tempo de permanência na escola não garante uma Educação Integral e o desenvolvimento integral do aluno, muito embora, o tempo integral, se bem planejado, facilitaria a Educação Integral. Segundo ilustra Chizzotti e Bocchi (2016), o tempo, na escola, não pode ser tratado mecanicamente, como algo que simplesmente divide o dia em períodos.

O tempo [...] é, sobretudo, a expressão da liberdade de poder ser o que cada um deseja ser e de se definir como pessoa autônoma na vida escolar e social. Analisar a organização do tempo é, pois, dar atenção às possibilidades que cada um pode encontrar na realização pessoal em seu percurso de vida na escola e criar as melhores oportunidades de aprendizagem e bem-estar de todos os que estão comprometidos com a educação escolar (CHIZZOTTI; BOCCHI, 2016, p. 68).

Retomando o contexto de luta do MST por terras e por escolas, no horizonte desenhado por este estudo, se prevê uma Educação

Integral para todos, que revele as contradições que o sujeito carrega consigo, bem como as de seu grupo, de sua comunidade e da sociedade em geral. Ou seja, uma Educação Integral que abarque o movimento da história (individual-social), sua dialeticidade e unidades de contrários. Que faça uso das diversas linguagens, da multiplicidade de atores sociais e de situações e ambientes de aprendizagem, ultrapassando os tempos e espaços da educação escolar tradicional, configurando-se como uma ação intersetorial. Assim, tem-se uma educação que não acentua as desigualdades, que se dá no coletivo e é voltada para o coletivo.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

A diversidade cultural brasileira, constituinte de nossa educação, precisa ser considerada para que se possa atingir uma Educação Integral. Neste trabalho, com o objetivo de analisar como educadores, atuantes em escolas quilombola e do MST significam as atividades desenvolvidas no âmbito da Educação Integral, notou-se que para compreender a Educação Integral é necessário passar por e se apropriar de uma formação política, e não só conteudista, de forma a emancipar, e não submeter, educandos e educadores. Assim, possibilita-se uma ação que alcança o desenvolvimento integral do sujeito e, sobretudo, o desenvolvimento integral de uma sociedade.

Pensar em desenvolvimento integral é pensar em um projeto de futuro para o sujeito. Um projeto que consiga superar as limitações impostas a muitos jovens pelas desigualdades sociais existentes no Brasil. Um projeto que possibilite aos jovens, na escola e no momento presente, considerando as condições que o constituíram, pensar o seu futuro. Talvez, assim, os jovens consigam atribuir um sentido a sua permanência na escola, em jornada ampliada ou não.

A Educação Integral pode ser alcançada sem estar associada ao tempo integral, isto é, é possível proporcionar a Educação Integral em uma jornada parcial. Mas, definitivamente, a ampliação

do tempo precisa estar associada à garantia de acesso a direitos, a uma concepção não fragmentada de homem, a uma visão específica de desenvolvimento, a um planejamento e uma nova proposta curricular. Só assim se possibilita uma educação considerada integral.

Destaca-se que o aspecto temporal da Educação Integral pode ser analisado sob uma nova perspectiva, sem estar diretamente relacionada à jornada ampliada ou parcial. O tempo, na educação, deve ser analisado sob a perspectiva de passado, presente e futuro, isto é, os sujeitos, com suas histórias de vida, devem ser entendidos nessa tridimensionalidade. Conhecer é um processo histórico e se colocar como produtor e produto de um conhecimento é se entender como alguém que foi, que é e que será. E é nesse sentido que a Educação Integral (e em jornada ampliada ou parcial) pode e deve estar associada: a um compromisso com o futuro, do país e do sujeito.

Assim, é preciso considerar que mesmo diante de retrocessos no campo educacional vistos e vividos atualmente, e da emergência, considerando as palavras de Pochmann (2017, p. 325) “[...] de um novo projeto de governo do tipo conservador, classista e autoritário [...] [que faz com que as políticas públicas se tornem] convergentes com o atendimento dos interesses da menor parcela da sociedade”, é preciso lutar por uma Educação Integral e, sobretudo, coletiva e emancipatória.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; OZELLA, Sérgio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista brasileira de estudos pedagógicos** [S.L.], v. 94, n. 236, p. 299-322, abr. 2013. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s2176-66812013000100015>. Acesso em: 19 mar. 2021.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil (1988). Brasília: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília, 1996.

BRASIL. **Portaria normativa interministerial nº 17**, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar. Diário Oficial da União: Brasília, 2007.

BRASIL. **Portaria nº 1.144**, de 11 de outubro de 2016. Institui o Programa Novo Mais Educação que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental. Diário Oficial da União: Brasília, 2016.

BRASIL. **Resolução nº 8**, de 20 de novembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Diário Oficial da União: Brasília, 2012.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 4. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educação & Sociedade** [S.L.], v. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s0101-73302002008100013>. Acesso em: 19 mar. 2021.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Em aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009. Disponível em: <http://rbepold.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2220/2187>. Acesso em: 19 mar. 2021.

CHARLOT, Bernard. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, jul./dez., 2008. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/issue/view/227>. Acesso em: 19 mar. 2021.

CHIZZOTTI, Antonio; BOCCHI, Roberta Maria Bueno. O tempo da escola: organização, ampliação e qualificação do tempo do ensino escolar. **Revista educação em questão** [S.L.], v. 54, n. 42, p. 65-89, 22 dez. 2016. Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.21680/1981-1802.2016v54n42id10953>. Acesso em: 19 mar. 2021.

COELHO, Ligia Martha Coimbra da Costa. História(s) da educação integral. **Em aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2420/2159>. Acesso em: 19 mar. 2021.

GIOLO, Jaime. Educação de tempo integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. *In*: MOLL, Jaqueline (org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 94-105.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

KUENZER, Acácia. Dilemas da formação de professores para o ensino médio no século XXI *In*: AZEVEDO, Jose Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio (org.). **O ensino médio e os desafios da experiência: movimentos da prática**. São Paulo: Fundação Santillana/Moderna, 2014.p. 77-92. (colocar a numeração das páginas inicial e final do capítulo)

LECLERC, Gesuína de Fátima Elias; MOLL, Jaqueline. Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da educação integral e em tempo integral. **Educar em revista** [S.L.], n. 45, p. 91-110, set. 2012. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-40602012000300007>. Acesso em: 19 mar. 2021.

MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. Apresentação. *In*: MARTINS, Lígia Márcia (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016. p. 1-10.

MARX, Karl. **Miséria da filosofia**. São Paulo: Mandacaru, 1990 (originalmente publicado em 1847).

MOLL, Jaqueline; PONCE, Branca Jurema; RONCA, Antonio Carlos Caruso; SOARES, José Nildo Oliveira. Escola pública brasileira e educação integral: desafios e possibilidades. **Revista e-curriculum**, [S.L.], v. 18, n. 4, p. 2095-2111, 16 dez. 2020. Pontifical Catholic University of Sao Paulo (PUC-SP). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2020v18i4p2095-2111>. Acesso em: 19 mar. 2021.

MOREIRA, Luiza Silva; GOIS JUNIOR, Edivaldo; SOARES, Antonio Jorge Gonçalves. A educação do corpo no programa dos Centros Integrados de Educação Pública – CIEPs: um projeto educacional escrito pela modernidade 1, 2. **Pro-Posições**, Campinas, v. 30, e20180006, 2019. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-73072019000100551&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072019000100551&lng=en&nrm=iso). DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2018-0006>. Acesso em 19 mar. 2021. Epub dez 02, 2019.

POCHMANN, Marcio. Estado e capitalismo no Brasil: a inflexão atual no padrão das políticas públicas do ciclo político da Nova República. **Educação & sociedade** [S.L.], v. 38, n. 139, p. 309-330, jun. 2017. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302017176603>. Acesso em: 19 mar. 2021.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista brasileira de educação** [S.L.], v. 12, n. 34, p. 152-165, abr. 2007. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782007000100012>. Acesso em: 19 mar. 2021.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Expansão do ensino superior: contextos, desafios, possibilidades. **Avaliação**, Campinas/Sorocaba, v. 14, n. 2, p. 253-266, jul., 2009.

SOUZA, Denise Trento Rabello de. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. **Educação e pesquisa** [S.L.], v. 32, n. 3, p. 477-492, dez. 2006. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s1517-97022006000300004>. Acesso em: 19 mar. 2021.

TAMBERLINI, Angela Rabello Maciel de Barros. Ensino Vocacional: formação integral, cultura e integração com a comunidade em escolas estaduais paulistas na década de 1960. **Revista histedbr on-Line** [S.L.], v. 16, n. 70, p. 119-137, maio. 2017. Universidade Estadual de Campinas. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20396/rho.v16i70.8649211>. Acesso em: 19 mar. 2021.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

## DO DUALISMO AO CORPO CONCRETO: CONTRIBUIÇÕES DO MATERIALISMO HISTÓRICO- DIALÉTICO PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA

Cíntia Regina de Fátima  
Mitsuko Aparecida Makino Antunes

### INTRODUÇÃO

De acordo com o Dicionário Brasileiro de Língua Portuguesa (1990), a palavra “educação” vem do latim *educatio*, que significa “1. Ato ou efeito de educar. 2. Aperfeiçoamento das faculdades físicas, intelectuais e morais do ser humano; disciplinamento, instrução, ensino. 3. Processo pelo qual uma função se desenvolve e se aperfeiçoa pelo próprio exercício: Educação musical, profissional etc.” (p. 637). A palavra “físico” é originária do grego *Phusikos*, “1. Relativo à Física. 2. Material Corpóreo.”. É ainda “S.m. 1. Conjunto das qualidades externas do homem; aspecto: Um belo físico. 2. Constituição, compleição.” (p. 807). A Educação Física, nessa acepção, pode ser entendida como a disciplinarização/instrução do “material corpóreo” ou aperfeiçoamento das qualidades externas do sujeito.

Essa definição vigorou por muito tempo na Educação Física, quando o seu valor educativo se limitou à higiene, disciplina, obediência e patriotismo. No entanto, sabe-se que a Educação e a Educação Física não se restringem a esses conceitos dicionarizados, tendo em vista que muitos pensadores se dedicaram à sua superação, tanto na perspectiva acadêmica, quanto no que diz respeito à prática pedagógica.

Soares *et al.* (2012), por exemplo, destacam que essa “[...] materialidade corpórea foi historicamente construída e, portanto, existe uma cultura corporal, resultado de conhecimentos socialmente produzidos e historicamente acumulados pela humanidade que necessitam ser retraçados e transmitidos para os alunos na escola [...]” (p. 40), no intento de contribuir para o processo de humanização dos estudantes.

Embora a Educação Física trate da ‘cultura corporal’, ou seja, de um corpo que é cultural e que, ao mesmo tempo, produz a cultura que o constitui, a relação entre a Educação Física e o corpo se restringiu (e muitas vezes ainda se restringe) à sua disciplinarização, compreendendo o corpo dentro dos limites anátomo-fisiológicos, explicado apenas pela biologia e fisiologia.

Nesse sentido, este capítulo, além de propor uma concepção de corpo fundamentada no materialismo histórico-dialético, também tem como objetivo evidenciar o caminho de construção dessa proposição e, a partir disso, tecer breves contribuições para a Educação Física escolar como uma proposta de reflexão inicial para superar a cisão e o reducionismo no trato pedagógico da questão corpo-mente.

## O “CORPO” FILOSÓFICO: DO DUALISMO PLATÔNICO AO MONISMO SPINOZANO

No processo de desenvolvimento humano, o homem produziu um conjunto de conhecimentos sobre a realidade, tendo sido o corpo um dos objetos de significativo interesse.

Aranha e Martins (2003) apontam que, “de maneira geral, os filósofos sempre tenderam a explicar o ser humano como composto de duas partes diferentes e separadas: o corpo (material) e a alma (espiritual e consciente)” (p. 326). A dicotomia corpo e alma ficou conhecida por dualismo psicofísico.

Para Platão, filósofo grego dualista, enquanto o corpo é mortal e perecível, a alma é considerada incorpórea, eterna e divina, sendo composta de duas partes: uma superior, ligada ao mundo das ideias e da intuição, que existe independente do corpo e detém o conhecimento verdadeiro, e a alma inferior que, aprisionada ao corpo, pode ser corrompida pelas impurezas do mundo quando se torna escrava do sensível e da opinião (MUELLER, 1968). Nota-se, em Platão, além do dualismo, a superioridade da alma em relação ao corpo.

Aristóteles refuta o pensamento platônico no que se refere à separação entre o sensível e o inteligível, como também afirma a relação de interdependência entre corpo e alma. Na filosofia aristotélica, a alma é que confere vida ao corpo. Dessa forma, é através da alma que se diferenciam os seres animados dos inanimados, ou seja, aqueles com ou sem “alma”, respectivamente. Por outro lado, a alma depende do corpo para a sua existência. Mueller (1968) afirma que, em Aristóteles, corpo e alma não se confundem, se constituem mutuamente, na medida que a alma garante as funções vitais do corpo e o corpo torna possível a presença da alma no mundo. Eles são inseparáveis, assim como o órgão e sua função.

Agostinho, cujo pensamento dá a base para o desenvolvimento do pensamento medieval, reforça e complementa a concepção teológica cristã, incorporando as ideias de Platão, quando afirma que as verdades são reveladas apenas para a alma, pois ela possui acesso direto ao conhecimento de Deus. A alma, imortal, divina e bondosa, é capaz de controlar o corpo e se purificar, direcionando-se a Deus.

Por outro lado, de acordo com Tomás de Aquino, filósofo da segunda metade da Idade Média, tudo que existe é criação divina, inclusive o mundo natural; portanto, corpo e alma estão ligados a Deus e não apenas a alma, como aparece em Agostinho. A alma depende do corpo para conhecer e os sentidos também são fontes de conhecimento. Na concepção tomista, “se as razões inteligíveis dos

existentes fossem inatas e atingíveis por uma percepção imediata e direta, já não se compreenderia o papel dos órgãos sensoriais” (MUELLER, 1968, p. 131).

Descartes, um dos fundadores da filosofia moderna, assinala a cisão corpo-alma quando explicita a independência da alma em relação ao corpo, ambos constituídos por substâncias distintas: a *res cogitans* e a *res extensa*, que se referem à alma e ao corpo, respectivamente. Na perspectiva da filosofia cartesiana, a imaginação e as coisas sensíveis podem nos impedir de chegar à verdade, que se encontra apenas na alma. Em sua máxima, Descartes também revela a superioridade da alma em relação ao corpo: “‘Penso, logo existo’. É, antes, a razão, que conhece clara e distintamente, de forma que [...] nem nossa imaginação nem nossos sentidos nunca nos poderiam certificar de coisa alguma, sem a intervenção de nosso entendimento” (DESCARTE [1987], p. 67). Por outro lado, a “perturbação” que as coisas sensíveis e a imaginação causam na alma permitem afirmar a existência do corpo e do mundo material (GILSON, 2009).

Nesse sentido, supõe-se que a alma é influenciada pelo corpo, assim como os corpos se influenciam e interferem nas ações da alma. Embora as sensações corporais confundam o conhecimento que é inerente à alma, “[...] ela [a alma] precisa estar mais estreitamente ligada e unida a ele [ao corpo], para ter, além disso, sentimentos e apetites semelhantes aos nossos, e assim constituir um verdadeiro homem” (DESCARTE [1987], p. 98). Em função disso, o homem, uma criação divina, é alma e corpo, substância pensante e extensa, que afeta e é afetado.

O pensamento de Spinoza, diferente de Descartes, “[...] é uma crítica radical a todas as formas de irracionalismo e superstição, seja na religião, política, seja na filosofia” (CHAUÍ, 1995, p. 34). Descartes e Spinoza, ambos racionalistas, pensam e teorizam sobre o homem de modos diferentes. Na filosofia spinozana, tudo que existe pode ser conhecido por meio da reflexão, devido à ca-

pacidade do intelecto de chegar ao conhecimento verdadeiro. Em função disso, considera que o homem é formado por uma única substância, isto é, Deus/Natureza<sup>1</sup>, que possui infinitos atributos, sendo possível conhecer apenas dois deles: a extensão e o pensamento. No homem, particularmente, a extensão se refere ao corpo e o pensamento à alma. Spinoza rompe com a sobrevalorização da alma sobre o corpo, propondo uma relação isonômica entre eles, tendo em vista que, oriundos de uma mesma substância, são igualmente importantes.

Ao propor a unidade corpo-alma, quando apresenta o conceito de Deus/Natureza, Spinoza também afirma que as ações humanas não são determinadas exclusivamente pelo corpo ou pela alma, mas por ambos, numa relação recíproca e conjunta. Essa relação intrínseca os torna, ao mesmo tempo, ativos e/ou passivos. Em suas palavras, “[...] tanto o decreto [decisão, vontade] quanto o apetite da mente e a determinação do corpo são, por sua natureza, coisas simultâneas ou, antes, uma só e mesma coisa [...]” (SPINOZA, 2014, p. 203). Pode-se afirmar, portanto, que, em contraposição ao dualismo cartesiano, Spinoza propõe uma visão monista, ou mais precisamente, um monismo de duplo-aspecto.

Para que se compreenda o corpo em sua concreticidade, neste trabalho, parte-se da concepção de Spinoza, mas se tenta, também, superá-la. Nesse sentido, são feitos, a seguir, alguns apontamentos sobre o materialismo histórico-dialético, pois entende-se que essa perspectiva permite superar o mecanicismo e o idealismo que sustentam a maioria das ideias sobre o corpo, assim como o reducionismo e a dicotomização que estão presentes em grande parte das concepções na Educação Física.

---

1 Tudo que existe, que é causa de si e de todas as coisas (CHAUÍ, 1995).

## CORPO CONCRETO: A CONSTRUÇÃO DE UMA CONCEPÇÃO MATERIALISTA HISTÓRICO-DIALÉTICA

Diferente dos filósofos supracitados, Marx e Engels não produziram conhecimentos que dizem respeito especificamente ao corpo, mas elaboraram um método, materialista histórico-dialético, que lhes permitiu apropriarem-se do problema central de suas pesquisas, isto é, da estrutura e dinâmica da sociedade burguesa. Esse método, quando apreendido com rigor, possibilita aproximar-se do conhecimento da realidade, a partir do movimento e das múltiplas determinações que constituem o real. Nesse sentido, realiza-se aqui um esforço inicial para apresentar algumas reflexões que permitam conceber o corpo sob essa perspectiva.

A maneira como se percebe o conhecimento, bem como o caminho (método) que se percorre para aproximar-se das leis que regem a realidade, estão fundamentadas nos **pressupostos** e na **lógica** que dão sustentação para cada método. Ambos – pressupostos e lógica – serão discutidos a seguir, possibilitando a compreensão dos princípios que caracterizam o materialismo histórico-dialético e que o diferencia de outras perspectivas teórico-filosóficas.

No que se refere aos **pressupostos**, existem as leituras materialistas ou idealistas da realidade. Na filosofia, o materialismo e o idealismo são antagônicos e incompatíveis (LEFEBVRE, 1975; NOVACK, 2015).

O materialismo tem sua origem na sociedade comercial escravista, que se contrapõe aos princípios da aristocracia e da religião. É possível afirmar quatro princípios básicos que o definem: 1) a realidade existe independente da humanidade e tudo que existe tem origem material; 2) o pensamento, que é a atividade mais complexa do homem, é produto da matéria e sem ela não existe; 3) a natureza, que é essencialmente material, não depende do pensamento para existir, mas o contrário é um equívoco; 4) não há qualquer explicação imaterial sobre o homem e a realidade, assim

como nega a existência de Deus, espírito, alma ou entidade (NOVACK, 2015). O autor também ressalta um aspecto importante: “todos os materialistas defendem que a matéria em movimento constitui o fundamento da realidade. Mas em cada época a concepção da matéria, de movimento e de suas relações recíprocas foi diversa” (NOVACK, 2015, p. 35).

Partindo apenas do pressuposto materialista, corpo e mente são constituídos pela matéria e nada existe além desta base material; o corpo seria estritamente anatômico e fisiológico (estrutura e funcionamento); a mente seria função exclusiva das atividades do cérebro. Na filosofia, em geral, a explicação para o corpo tende a uma concepção materialista, no sentido estrito, enquanto a explicação para a alma, de base idealista, configura a dicotomia histórica das concepções sobre essas duas instâncias da realidade. Dentre os filósofos mencionados, Aristóteles, com sua concepção de cunho realista, é um dos que mais se aproximam de uma perspectiva materialista, quando refuta as características sobrenaturais da alma e anuncia os sentidos como uma possível fonte de conhecimento; assim como Spinoza, quando nega concepções religiosas e afirma a natureza como substância que dá origem a todas as coisas, inclusive ao pensamento e à extensão, à alma e ao corpo. Ambos os filósofos, porém, não são, necessariamente, considerados materialistas.

Pode-se dizer que as concepções materialistas dão origem às diferentes concepções que reduzem o corpo à sua estrutura e dimensão física, tal como apresentado no significado dicionarizado da palavra corpo: do latim *corpus*, é o “elemento material; carne do corpo; a parte essencial de; pessoa, indivíduo; corpo inanimado, cadáver” (MACHADO, 1990, p. 235). Por outro lado, é o pressuposto que rompe com o idealismo e com as explicações divinas que naturalizam as condições do homem e do mundo.

Em relação ao idealismo, Novack (2015) também aponta quatro princípios que o sustentam: 1) o elemento fundamental da

realidade é a mente ou espírito, que dá origem a tudo que existe; 2) os objetos materiais são criados pelo pensamento; 3) a mente ou espírito existem independentemente da matéria. Enquanto o espírito é eterno, a matéria é passageira; 4) O espírito (ou mente) possui uma explicação transcendental, ou seja, é o divino em si ou dele proveniente.

Levando em consideração o enunciado de Novack (2015), uma concepção idealista também dicotomiza corpo e mente, atribuindo-lhes uma origem divina, na qual o corpo é a matéria, perecível e passível ao pecado, enquanto a alma é etérea, eterna e sempre em busca da perfeição. Qualquer explicação transcendental para corpo e alma, ou a supervalorização desta sobre aquele, pode ser considerada uma concepção idealista e metafísica.

Platão inaugurou o idealismo e, a partir dele, muitos filósofos, seguidores ou críticos, basearam-se em seus fundamentos. A própria história da filosofia, por muito tempo, foi descrita por filósofos idealistas, o que favoreceu a deturpação das concepções materialistas (NOVACK, 2015).

Esses pressupostos, materialista e idealista, se analisados isoladamente – sem compreender a lógica que está incorporada em suas perspectivas – são incapazes de explicar a complexidade do real, favorecendo leituras fragmentadas da realidade, como fica evidente na concepção sobre corpo-mente. Por isso, a necessidade de entender a Lógica.

Lefebvre (1975) aponta a necessidade de um método científico e rigoroso e, ao mesmo tempo, flexível o suficiente para superar a fragmentação das “ciências positivas” e suas técnicas; que possua uma outra lógica para analisar a realidade e seja capaz de “[...] reunir racionalmente, lucidamente, a prática e a teoria, o objeto e o sujeito, a realidade e o ‘valor’ do homem, o conteúdo e a forma do pensamento, a ciência e a filosofia, todos os elementos da cultura” (LEFEBVRE, 1975, p. 79).

Dentre os diferentes conceitos atribuídos à **Lógica**, Lefebvre (1975) a define como o estudo dos métodos científicos, com o objetivo de examinar os instrumentos do conhecimento e aprimorá-los. A Lógica se refere a uma forma específica de raciocinar e de organizar o mundo (ideal e material). Por isso, todo “caminho” para se chegar ao conhecimento tem uma lógica própria, que diz respeito à forma e/ou ao conteúdo, pela qual o pensamento opera. Em uma perspectiva geral, tem-se a lógica formal e a lógica dialética.

A lógica formal é a lógica da forma, por isso é considerada insuficiente, pois a forma é apenas uma etapa da atividade do pensamento. A forma é determinada pelo conteúdo, mas o conteúdo não se revela completamente em sua forma. Nas palavras de Lefebvre (1975, p. 83), “de modo geral, a forma do pensamento é diferente do conteúdo, embora ligada a ele. Assim, o sujeito é distinto do objeto, mas não pode ser separado dele. A forma é sempre forma de um conteúdo, mas o conteúdo determina a forma”.

Nesse sentido, a forma, como uma lógica da abstração, não basta para conhecer, pois reduz o conteúdo (do real) ao mínimo, permanece global e confuso. A forma é o começo e fim do conhecimento, é o ponto de partida e de chegada, mas antes do “fim” (que é também início de um novo conhecimento) é necessário um movimento interno, que permita ao pensamento chegar ao conteúdo, às coisas como realmente são e não como aparentam. A lógica do conteúdo é a lógica do concreto (ou lógica dialética), que incorpora a lógica formal.

A relação entre forma e conteúdo é o primeiro momento que revela a contradição, categoria inerente à realidade e à concreticidade, portanto, à lógica dialética. O pensamento inicia sua atividade de conhecer por meio da forma, mas apenas pela forma não é possível se chegar ao conhecimento. Então, o pensamento nega a forma para que, consciente de seu vazio, realize um novo movimento que permita chegar à coisa em si, ao seu conteúdo. Se o pensamento cessa na forma, ele se autodestrói, posto que a

coisa a ser conhecida é e não é, ao mesmo tempo, a sua forma. É a aparência (como se mostra), como ponto de partida, mas **não** é como concreto, real, totalidade. Na lógica dialética, além de o pensamento desvelar e conhecer o movimento dos fatos (do real), também possui um movimento próprio, que diz respeito às suas leis internas.

Partindo dessa perspectiva, corpo-mente<sup>2</sup>, como objeto de conhecimento, constitui-se dialeticamente, de forma que pode ser considerado como manifestação distinta de uma mesma substância: o homem, como unidade de contrários. Ao apropriar-se desse objeto, apreende-se o seu movimento e se o conhece como unidade (corpo-mente).

Vygotsky, citando Marx e Engels, valendo-se da vida e da morte como referência, esclarece como se dá a contradição e o aspecto negativo que todo fenômeno carrega consigo:

[Engels] Se refiere a la idea de Hegel de que no puede haber ninguna fisiología científica que no considere la muerte como elemento esencial de la vida y que no comprenda que la negación de la vida está incluida de hecho en la propia vida, de modo que la vida se concibe siempre con referencia a su resultado necesario, la muerte, contenida siempre en ella en estado germinal. A eso se reduce precisamente la concepción dialéctica de la vida: "Vivir es morir" (MARX; ENGELS, s/d, p. 611 *apud* VYGOTSKY, 1991 [1927], p. 303).

A vida e a morte, assim como o corpo e a mente, não podem ser tomadas como elementos distintos e independentes. Ao contrário, corpo e mente são manifestações – ainda que guardando especificidades – de uma única e mesma realidade, são interdependentes e só existem conjuntamente. Só morre o que tem vida, mas viver implica necessariamente morrer. Partindo desse exem-

---

2 Corpo-mente, grafado com hífen, unificando as palavras, pois entende-se que, no real, também se apresenta como uma única e mesma realidade.

plo, compreende-se que só é possível conhecer o humano como totalidade, como processo, que se constitui como uma unidade corpo-mente.

Na perspectiva da lógica formal, corpo e mente são naturalmente diferentes e podem ser compreendidos isoladamente: o corpo como uma estrutura anátomo-fisiológica e mente como função psicológica (ou também como alma). Ambos podem ser fragmentados, observados, mensurados e definidos. Por outro lado, partindo da lógica dialética, eles não podem ser compreendidos senão em unidade, uma vez que são inseparáveis. Entender o corpo pela estrutura anatômica seria eliminar o seu conteúdo e considerar apenas a sua forma; assim como analisar a “mente” a partir de um comportamento e/ou uma função, também seria considerar apenas a forma de uma das expressões da totalidade, que escaparia do escopo dessa lógica, pois seria uma maneira reducionista e idealista de se tentar apreender o real. Então, na perspectiva dialética, é necessário apropriar-se do conteúdo, do movimento que os constituem (corpo-alma), na qual um não pode ser analisado sem o outro.

Destaca-se que, neste texto, se refere ao corpo humano e, portanto, corpo este que tem que ser entendido como síntese de múltiplas determinações (filogenéticas, ontogenéticas, sociogenéticas e microgenéticas); constituído material, social e culturalmente no processo histórico.

Compreender a questão corpo-mente à luz do materialismo histórico-dialético implica ter como **pressuposto** o materialismo-histórico e como **lógica** a dialética. Considera-se que essa perspectiva pode contribuir para a superação de reducionismos e dicotomias, vinculadas a concepções fundamentadas no materialismo mecanicista ou no idealismo, que de certa maneira ainda são hegemônicos na área da Educação Física e das Ciências em geral.

Para Marx e Engels (2011[1932]), a realidade é um produto histórico e social. A complexidade das relações humanas, bem como o

desenvolvimento da espécie, não é natural, mas produto da atividade do homem ou, antes, de suas necessidades, que o fizeram produzir suas condições de vida, transformando a natureza e a si mesmo.

Nessa perspectiva, este materialismo, que é histórico, diz respeito às condições materiais, ou seja, a qualquer produção humana (como a ideia), que se dá a partir de determinado momento em resposta às necessidades sociais aí colocadas. Nessa perspectiva, a base das relações humanas é material e se revela em quatro circunstâncias históricas, a saber: 1) quando o homem produz sua vida material para satisfazer as necessidades básicas, isto é, que garantem sua sobrevivência (comer, vestir, morar etc.); 2) quando, após satisfeitas, essas necessidades básicas conduzem a outras necessidades mais complexas, típicas da espécie; 3) quando o homem começa a constituir família, a procriar e, a partir disso, estabelecer relações cada vez mais complexas e extensas; 4) e, por último, as relações humanas também são “forças produtivas”, na medida em que o modo de produção da sociedade determina (e é também determinado) pelas relações estabelecidas entre os homens (a relação de cooperação entre eles) (MARX; ENGELS, 2011[1932]). Segundo Marx e Engels (2011[1932]):

Essa concepção mostra que a história não termina por dissolver-se, como “espírito do espírito”, na “auto-consciência”, mas que em cada um dos seus estágios encontra-se um resultado material, uma soma de forças de produção, uma relação historicamente estabelecida com a natureza e que os indivíduos estabelecem uns com os outros (p. 43).

Nesse sentido, a realidade é concreta e “o concreto é concreto por ser uma concentração de muitas determinações, logo, uma unidade do múltiplo” (MARX, 2010 [1873], p. 110). Em função disso, percebe-se que a realidade é muito mais complexa do que a forma como se apresenta. O que ela é – a sua essência – não se revela, completamente, na vida cotidiana. Ao contrário, o que se percebe

diretamente é o mundo da pseudoconcreticidade, representado pelos fenômenos externos, naturais, imediatos e evidentes. O papel da ciência e da filosofia consiste em destruir a pseudoconcreticidade por meio do pensamento dialético, de forma a revelar o caráter histórico, social e mediato dos fenômenos.

Não obstante, a explicação sobre a realidade (e seus fenômenos) não a transcende, pois está no seu movimento, no seu processo de constituição e de constante transformação. Para tanto, Marx busca apropriar-se da realidade por meio do método de ascensão do abstrato ao concreto (MARX, 2010 [1873]).

Esse “caminho” ao conhecimento é um movimento realizado pelo pensamento, no qual parte-se do abstrato, isto é, do imediatamente perceptível (sensações e primeiras impressões) para apreender a coisa em si, nos planos e dimensões que a constituem. A coisa em si não se manifesta na aparência, mas é necessariamente por meio dela (da aparência) que se chega às suas determinações mais simples e a conhece realmente (KOSIK, 193)).

Dessa forma, partindo de uma perspectiva abstrata, o corpo é a sua forma/aparência composta de um conjunto de células, tecidos, órgãos e sistemas que possui determinadas funções orgânicas. A mente seria transcendental a esse corpo e poderia, entre outras, ter a função de exercer algumas formas de comando sobre ele (por exemplo, nos movimentos voluntários). No entanto, chega-se ao conteúdo e à essência do corpo-mente quando essa estrutura é conhecida a partir de suas determinações históricas, culturais, políticas e econômicas; ou ainda, quando se percebe corpo-mente como dimensões constitutivas do homem, um ser social em constante transformação. O homem e, conseqüentemente, corpo-mente, não pode ser reduzido à sua estrutura e funcionamento aparente, pois o corpo é produto da humanização, sendo assim, é histórico, social, cultural, político e biológico.

Quando se faz referência ao corpo, necessariamente deve-se compreendê-lo como totalidade histórico-social; qualquer reducio-

nismo é uma abstração, é aparência, sendo considerado, portanto, um conhecimento não científico, sincrético, fragmentado e, por decorrência, ideológico. Quando se refere à educação, à escola e à educação física, é esse corpo, multideterminado, que se deve estudar, ensinar, intervir e buscar desenvolver.

O que se percebe é que, no âmbito acadêmico e escolar, a unidade corpo-mente, se dá, de forma geral, de duas maneiras: 1) o corpo é tratado como sinônimo de ser humano e, nesse caso, tende-se a sobrevalorizar os aspectos intelectuais; 2) o corpo é considerado como estrutura física, reduzindo-o a sua anatomia e fisiologia e que deve ser disciplinarizado. Assim, o dualismo que, segundo Taffarel (2009), persiste na sociedade contemporânea, também é responsável pela cisão entre teoria e prática no processo educacional.

Em função disso, corpo e mente (e não corpo-mente) são trabalhados de forma isolada e em momentos distintos. Por exemplo, na escola, o processo ensino-aprendizagem das disciplinas de modo geral se dá com os alunos sentados, de preferência sem se mover e sem estabelecer qualquer contato ou diálogo. Por outro lado, na Educação Física, as aulas acontecem de forma livre, sendo consideradas como o momento de distração (portanto, de não-aprendizado), ou direcionam-se, estritamente, ao desenvolvimento de habilidades técnico-motoras. Esse cenário indica a necessidade de (re)elaborar a forma como corpo-mente tem sido compreendido e, ao mesmo tempo, trabalhado nos espaços educacionais.

Assim como a consciência surge junto com a linguagem, por meio da atividade, o corpo “hominizado” também. Toda a sua estrutura anatômica e fisiológica se modifica, bem como seus movimentos tornam-se cada mais refinados e conscientes, no princípio com a utilização de instrumentos e, depois, de signos. Leontiev (1978) aponta que:

As modificações anatômicas e fisiológicas devidas ao trabalho acarretaram necessariamente uma transfor-

mação global do organismo, dada a interdependência natural dos órgãos. Assim, o aparecimento e o desenvolvimento do trabalho modificaram a aparência física do homem bem como a sua organização anatômica e fisiológica (p. 79).

O corpo humano, tal como se constitui hoje, transformou-se, adquiriu novos sentidos e significados com a atividade humana (trabalho), atribuindo-lhe uma nova estrutura e leis próprias de funcionamento. Desde então, o corpo é constituído por uma 1) estrutura anatômica (biológica), composta por tecidos, células, órgãos e sistemas integrados; 2) pelo significado, que está diretamente relacionado a como o corpo pode/deve ser, considerando os conceitos e regras socialmente construídos (por exemplo, em relação às características biotípicas, ao gênero e sexualidade, às representações de beleza, aos padrões pré-estabelecidos nas atividades e posições dos indivíduos na sociedade); 3) por um sentido pessoal, que está vinculado tanto às características individuais que o torna único na sociedade, quanto à representação desse corpo para o próprio indivíduo.

Nesse sentido, corpo-mente manifesta-se, na aparência, de formas distintas, mas compõe uma unidade. Por outras palavras, o corpo é a estrutura (anatômica e fisiológica) significada e sentida (por si e pelos outros), assim como também é base para os processos de significação, que incluem os significados e sentidos (como processos da consciência) atribuídos ao corpo de forma genérica e, ao mesmo tempo, ao próprio corpo em especial. Portanto, o corpo é histórico e cultural, pois as significações que nele estão inscritas são determinadas histórica, cultural, social e politicamente.

Desde que a espécie se desenvolveu e começou a estabelecer relações complexas com a realidade, de forma consciente e significada, o corpo superou (pois não deixou de ser) a condição biológica, física e instintiva. Essa relação com o mundo, que é tipicamente humana, atribui uma nova qualidade à sua estrutura

(ossos, músculos, órgãos, articulações, sistemas), tornando-se um corpo social e concreto.

O homem se apropria da sua essência omnilateral de uma maneira omnilateral, portanto como um homem total. Cada uma das suas relações humanas com o mundo, ver, ouvir, cheirar, degustar, sentir pensar, intuir, perceber, querer, ser ativo, amar, enfim todos os órgãos da sua individualidade, assim como os órgãos que são imediatamente em sua forma como órgãos comunitários, são no seu comportamento objetivo ou no seu comportamento para com o objeto a apropriação do mesmo, a apropriação da efetividade humana; seu comportamento para com o objeto é o acionamento da efetividade humana (por isso ela é precisamente tão múltiplice quanto múltiplice são as determinações essenciais e atividades humanas), eficiência humana e sofrimento humano, pois o sofrimento, humanamente aprendido, é uma autofruição do ser humano (MARX, 982], p. 108).

Em função disso, o corpo é humanizado: o ouvido, os olhos, as pernas e braços, o coração, fígado, rins não são apenas órgãos que cumprem funções biologicamente determinadas, são humanizados, desde o momento em que se formam (intrauterino) até o momento em que perdem a função vital. Eles estão sendo constantemente transformados e ressignificados, pela história do indivíduo, pelas regras e valores sociais, pela cultura, pelas relações de classe. Nas palavras de Marx (982], p. 109), “o olho se tornou olho humano, da mesma forma como o seu objeto se tornou um objeto social, humano, proveniente do homem para o homem. Por isso imediatamente em sua práxis, os sentidos se tornaram teóricos”.

Todos esses elementos constitutivos do corpo (estrutura física e biológica, sentidos e significados) são determinados pela atividade do indivíduo no mundo. Por exemplo, o corpo de uma atleta

de ginástica (de alto-rendimento) é completamente diferente de uma praticante de ginástica por *hobby* e, mais ainda, de uma pessoa sedentária que tem uma profissão com movimentos limitados (como um motorista ou médico).

Outro ponto a ser considerado na análise do corpo consiste nas questões de gênero e sexualidade, étnico-raciais, econômicas e socioculturais, que determinam as condições de vida acessíveis (ou não) ao indivíduo. Na Educação Física, por exemplo, essas questões ficam muito evidentes, pois determinadas práticas corporais muitas vezes se restringem a grupos de características específicas, reforçando as relações de poder e dominação entre eles.

O corpo também se constitui pela imagem que os outros – e o próprio indivíduo – possuem dele, reafirmando, assim, os seus elementos constitutivos: sentido e significado. Existe uma matéria que se constitui como ideal, um padrão social a ser atingido a qualquer custo, inclusive através de medidas prejudiciais (como as cirurgias e medicamentos etc.). Em função disso, pode-se reafirmar que o corpo não se vincula apenas ao aspecto físico, pois envolve e está envolvido por questões político-ideológicas, indispensáveis para entendê-lo.

Assim, para esta pesquisa, afirma-se que a materialidade do corpo (muito além do aspecto físico) se constitui a partir de determinadas condições objetivas, como também da percepção que se tem dele (a partir de si e dos outros) e dos interesses do modo de produção capitalista, do qual ele é parte.

Não se nasce com um corpo e se morre com o mesmo corpo, tendo em vista o seu desenvolvimento biológico, mas, sobretudo, os aspectos históricos e sociais que o transforma constantemente. Se existem essas transformações e diferenças, então não se pode reduzi-lo ao aspecto anatômico-fisiológico, ou como morada (e prisão) da alma. É preciso buscar suas múltiplas determinações e compreender esse movimento que o permite ser o que é e, também, o seu vir-a-ser.

Por meio da lógica dialética, é possível captar o movimento de corpo-mente como dimensões que coexistem e se constituem mutuamente e, dessa forma, compreender suas múltiplas determinações. Então, parte-se da aparência, isto é, da estrutura anátomo-fisiológica do homem e, procede-se a sua negação, para, em seguida, buscar o seu movimento, o que permite aproximar-se de suas determinações mais simples. Assim, volta-se à aparência desse corpo com um novo “olhar”, agora superado e rico em determinações. Dessa forma, é possível aproximar-se do conhecimento do corpo concreto.

### **A TÍTULO DE CONSIDERAÇÕES FINAIS: CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

O materialismo histórico-dialético possibilita aproximar-se do conhecimento do corpo, aqui denominado de corpo social ou corpo concreto. Parte-se do princípio de que a cultura corporal, objeto de estudo/atuação da Educação Física escolar, ensinada sob essa perspectiva, possibilita o desenvolvimento de movimentos conscientes, críticos e criativos e, dessa forma, contribui para uma formação emancipatória.

Esse termo (corpo), não pode ser tratado de qualquer forma pela Educação Física, pois o corpo foi dominado, censurado e coisificado pelas tendências higienistas, militaristas e tecnicistas da Educação Física no seu processo histórico. É pelo processo de reflexão sobre a história da Educação Física, bem como a crise que enfrenta desde 1980, que hoje se tornou possível atribuir novos significados à sua relação com o corpo, seja na prática pedagógica ou na produção de conhecimento.

Deve-se conhecer o corpo e conceituá-lo, não para estabelecer limites, mas para propiciar a sua humanização e emancipação, tendo em vista as especificidades da Educação Física, permitindo vivências e reflexões sobre a cultura corporal, de tal forma que os movimentos sejam problematizados e experienciados de forma crí-

tica e consciente, articulando-os às questões culturais, políticas e econômicas da sociedade. A compreensão de corpo concreto, aqui proposta, não nega a biologia; ao contrário, esta é necessariamente incluída, mas insuficiente, pois não abrange a totalidade concreta.

Considerando o exposto até aqui, a forma como se compreende o corpo tem implicações diretas sobre a prática pedagógica na Educação Física, como afirma Taffarel (2009). Deve-se, portanto, estabelecer, dentro dos conteúdos da Educação Física, quais conhecimentos sobre o corpo serão ensinados: desde o (re)conhecimento dos ossos, músculos, articulações, processos fisiológicos e bioquímicos, à problematização dos significados que são lhe atribuídos socialmente, aos sentidos (sensoriais e subjetivos) que o envolvem, tendo em vista a experiência de cada indivíduo, as relações veladas, o gesto, a intenção, as divisões de classe, gênero e etnia. É preciso pensar a cultura corporal tendo em vista as particularidades e universalidades das práticas e dos corpos, das pessoas que são únicas e sociais, que são percebidas e sentidas (pelos outros), ao mesmo tempo em que se percebem e se sentem e, também, em que percebem e sentem os demais.

A partir do momento em que se compreende historicamente a relação entre corpo e Educação Física, entendem-se mais claramente as determinações sociais, políticas, econômicas e ideológicas que os atravessam (corpo e Educação Física). O acesso a esse conhecimento permite analisar de forma crítica o processo ensino-aprendizagem e perceber a cultura corporal não como uma reprodução de movimentos técnicos, desprovidos de significados, ou estéticos, para se atender padrões sociais, mas como um espaço de apropriação de movimentos conscientes, que possuem uma história e uma cultura de origem, que representam as relações humanas, que podem ser (re)construídas a partir da produção de novos significados e sentidos. Esta perspectiva, teórica e prática, permite a aproximação com uma Educação Física que pode contribuir com uma educação integral, democrática e emancipatória.

## REFERÊNCIAS

- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando: introdução à Filosofia**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2003.
- CHAUÍ, Marilena de Souza. **Espinosa: uma filosofia da liberdade**. São Paulo: Moderna, 1995.
- DESCARTES, René. **Discurso do Método**. 4. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009. (Originalmente publicado em 1987).
- EDUCAÇÃO. *In: Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa*. 12. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1990. v. II. p. 637.
- FÍSICA. *In: Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa*. 12. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1990. v. II. p. 807.
- GILSON, Étienne. Introdução, Análise e Notas. *In: DESCARTES, René. Discurso do Método*. 4. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.
- KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976. (Originalmente publicado em 1963).
- LEFEBVRE, Henri. **Lógica formal/lógica dialética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.
- LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
- MACHADO, José Pedro. **Dicionário etimológico da língua portuguesa: com a mais antiga documentação escrita e conhecida de muitos dos vocábulos estudados**. 6. ed. Lisboa: Livros Horizonte, 1990.
- MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004. (Originalmente publicado em 1982).
- MARX, Karl. O método da economia política. **Revista Crítica Marxista**, São Paulo, n. 30, p. 103-125, 2010. (Originalmente publicado em 1873).
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846)**. São Paulo: Boitempo, 2011. (Originalmente publicado em 1932).
- MUELLER, Fernand-Lucien. **História da Psicologia**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968.
- NOVACK, George. **As origens do materialismo**. São Paulo: Sundermann, 2015.
- SOARES, Carmen Lucia *et al.* **Metodologia do Ensino de Educação Física**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SPINOZA, Benedictus de. **Spinoza: obra completa IV: Ética e Compêndio de gramática da língua hebraica**. 1. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. **Cultura corporal e os dualismos necessários à ordem do capital**. 2009. Disponível em: <http://www.rascunhodigital.faced.ufba.br/ver.php?idtexto=277>. Acesso em: 19 jul. 2018.

VYGOTSKY, Liev Semiónovich. El significado histórico de la crisis de la Psicología. *In*: VYGOTSKY, Liev Semiónovich. **Obras Escogidas**. Madrid: Visor, 1991. v. I. p. 257-413 (Originalmente escrito em 1927).

ias em geral.



## “NÓS SOMOS TERRIVELMENTE CRISTÃOS”: O ENSINO RELIOSO AMBIENTADO NA IDEIA DA LAICIDADE DO BRASIL

André Felipe Costa Santos  
Clarilza Prado de Sousa

O presente ensaio tem como propósito refletir sobre a ambientação do ensino religioso (ER), no contexto da construção histórica da ideia da laicidade da educação brasileira. Reconhecendo a complexidade deste objetivo, discutiremos inicialmente a construção ideativa da laicidade, ancorada nos marcos legais nacionais e suas implicações na educação.

Partimos da consideração de que estamos nos defrontando hoje, na terceira década do século XXI, com uma conjuntura sócio-política marcada por sucessivas tentativas autoritárias de dilapidação de princípios republicanos no âmbito nacional e internacional. Nesse sentido, ecoam vozes especialmente de países como Estados Unidos da América, Hungria, Venezuela, Índia, entre outros incluindo o Brasil, que contestam o sufrágio universal, a fidedignidade dos pleitos eleitorais, a efetividade das instituições de Estado, a própria credibilidade do sistema democrático em ser capaz de assegurar e promover a prosperidade coletiva e a proteção das liberdades civis (MOUNK, 2018). Nesse palco, entre as instituições de Estado, o sistema educacional é o que mais tem sido alvo dessas vozes de cunho autoritário, principalmente de segmentos religiosos, que, a fim de assegurar interesses particulares ou mesmo servindo como meros instrumentos dos joguetes políticos populistas e polariza-

dores, vagarosamente vem angariando mais poder, dominação e legitimidade para incutir nos sistemas jurídicos e no pensamento coletivo um estreito apreço ao retorno do casamento simbiótico entre ‘Estado e Religião’<sup>1</sup> (BAUMAN, 2013). Nessa marcha, de forma sorrateira e sofisticada, reemergem políticas públicas de Estado para o Sistema Educacional, que são positivadas ou desmontadas sob a batuta de cosmovisões – “imagens do mundo” (MOSCOVICI, 2011, p. 179) – que privilegiam e chancelam valores, costumes e crenças de um nicho religioso em detrimento de salvaguardar a responsabilidade pública (WEBER, 1982 [1919]) dos diversos e plurais coletivos que constituem as sociedades.

Assim, embora o princípio republicano da laicidade do Estado Moderno historicamente sempre tivesse sofrido contestações por específicos segmentos religiosos, atualmente, dado princípio sob as marcas dos novos perfis do cristianismo mundial<sup>2</sup> conjuminado com os interesses político-econômicos antidemocráticos é despidoradamente aviltado por declarações e práticas de governo que defendem:

O Estado é laico, mas nós somos cristãos. Ou, para plagiar minha querida Damares – [*Minist. da Mulher, Família e Direitos Humanos*] –: **nós somos terrivelmente cristãos. E esse espírito deve estar presente em todos os poderes.** Por isso, meu compromisso. Poderei indicar dois ministros para o Supremo Tribunal Federal. Um deles será terrivelmente evangélico (Presidente Jair Bolsonaro) [adição e grifo nosso] (FRAZÃO, 2019, p. 01).

Especificamente, nos atentando ao panorama brasileiro<sup>3</sup>, embora a ideia de Estado laico já apresente seus contornos formais desde a Carta Magna de 1891 e nas sucessivas constituições repu-

1 De forma ilustrativa conferir reportagens da Pinezi (2019), In-cheol (2020) e estudo em contexto brasileiro de Mariano (1999) e Pierucci (2004).

2 Especificamente, o crescimento vertiginoso na América Latina dos denominados neopentecostais.

3 Comungando com os apontamentos de Fischmann (2020), o que estarrece na destacada declaração, não é escolher alguém ‘evangélico’ para ocupar um cargo na mais alta corte do país, mas sobretudo ser empregado como critério dessa nomeação pré-requisitos religiosos somados a defesa explícita que “É esse espírito [que] deve estar presente em todos os poderes” (FRAZÃO *et al.*, 2019) [adição nossa].

blicanas até 1988 (BRASIL, 1988), atualmente, de forma dissimulada, o Estado brasileiro vem esmaecendo a compreensão de que o espírito laico pressupõe um papel estatal equidistante e neutral frente aos diversos cultos e credos, a fim de assegurar o direito à liberdade de expressão e manifestação de todos os cidadãos e agrupamentos de forma tolerante no espaço público. Desse modo, Estado laico não é a “religião da irreligião ou da anti-religiosidade” (CURY, 2004, p. 183) como sugestionam alguns segmentos sociais de maneira depreciativa, mas, sim a tentativa de o Estado Moderno parametrizar seu arcabouço jurídico-filosófico em prol de garantir a manutenção da liberdade religiosa e de credo de forma igualitária, equânime, justa (BOBBIO; VIROLI, 2002) e, especialmente, guiada por um diapasão ético-moral ancorado na defesa pública (WEBER, 1998 [1919]).

Nessa linha, se no âmbito formal dos marcos jurídicos brasileiros o princípio da laicidade figurou-se historicamente como frágil, maleável e pueril (PRANDI, 2012; BARBOSA, 2020), no âmbito prático da realidade vivida e compartilhada coletivamente, esse princípio vem sendo recorrentemente solapado por ações governamentais e partidárias que sobrepõem os interesses de grupos religiosos sobre os interesses públicos. São exemplos dessas ações: isenção fiscal a templos religiosos, financiamento estatal na construção de igrejas e museus religiosos<sup>4</sup>, criação de uma banca parlamentar que atua ativamente para obstruir debates e sabotar regulamentações atreladas à saúde pública, aos direitos humanos e entre outras ações. Em outras palavras, é ‘passada a boiada’ de regulamentações, projetos de leis e de resoluções eivadas por uma lógica eminentemente religiosa.

Congregando-se a esse palco social de esfacelamento do princípio da laicidade, de modo refrativo, um dos setores sociais que tem sido dinamicamente rearranjado, ou mesmo desarranjando, é o da educação. Como um campo social em recorrente disputa, o debate na área educacional associada à laicidade, no caso brasileiro

---

4 Vide reportagem de Cruz (2021).

resvala, fundamentalmente, nas polêmicas compreensões do ensino religioso como confessional, não confessional e interconfessional<sup>5</sup>, bem como no reconhecimento que o Sistema Nacional de Ensino Público oferta – ou deixa de ofertar – as distintas e plurais religiosidades e crenças que perpassam as nossas sociedades (FISCHMANN, 2012, 2020; VALENTE, 2018; CUNHA, 2013). É nesse sentido, que pretendemos desenvolver a reflexão sobre o ensino religioso (ER) frente à construção histórica da ideia da laicidade no Brasil.

## O PRINCÍPIO DA LAICIDADE À BRASILEIRA

A elaboração ideativa da laicidade, bem como a sua constituição como princípio republicano são um processo sócio-histórico em desenvolvimento. Ainda que possamos sublinhar que as origens da ideia da laicidade tenham emergido formalmente nos marcos jurídicos da história Ocidental a partir do final do século XIV com a elaboração do Édito de Nantes em 1598 (BAUBEROT, 2007) na França, essa ideia se intensifica no século XVIII face aos germes liberais da Independência dos Estados Unidos da América (1776) e da Revolução Francesa (1789). Torna-se fundamental, portanto, ao analisarmos a respeito da construção da ideia de “laicidade reconhecida” e de seus desdobramentos na educação atualmente, colocarmos em análise os documentos históricos constituintes de dada ideia (KOSELLECK, 2020), especificamente, no caso brasileiro, nossas seis Cartas Magnas elaboradas no período republicano (BRASIL, 1891, 1934, 1937, 1946, 1967, 1988) e outros documentos.

A ideia de laicidade foi inicialmente objetivada pelo Decreto nº 119, de 07 de janeiro de 1890, de autoria do escritor Ruy Barbosa e outros trazendo como pontos: 1º) separação entre Estado e Religião, assegurando a liberdade e o direito de culto a todos, sem a intervenção do poder público; 2º) extinção do padroado; e 3º)

---

5 Conforme Ferreira (2010) entenda-se por: *confessional* – Relativo a uma crença/instituição religiosa; *não-confessional* – não associado a crença, normas e instituições religiosas; e *inter-confessional* – Que se refere a mais de uma crença ou preceito religioso.

veto à possibilidade do Estado criar diferenças entre os indivíduos em razão de crenças, opiniões filosóficas ou religiosas.

Para Fischmann (2020), o Decreto citado foi totalmente compreendido no contexto da CF de 1891 que ainda o amplia para além dos pontos citados, apontando sobre a administração dos cemitérios que passaria assumir um caráter secular<sup>6</sup>; e a vedação das congregações religiosas poderem participar de pleitos eleitorais no âmbito federal ou estadual. Esses dois últimos elementos da CF de 1891, tentavam, embora de forma tímida e difusa, desenvolver no âmago do República espaços públicos inscritos pela lógica secular ampliando a ideia de laicidade da Primeira República e igualmente a perspectiva do Estado figurar como agente promotor de uma sociedade secular (CURY, 2001). Por outro lado, nota-se que o legislador, ao vetar a possibilidade de congregações religiosas participarem de pleitos eleitorais, pressupôs que essas congregações se constituíam como obstáculos para a instauração e perpetuação da República face à elaboração de regramentos/estatutos que de modo “parasitário” (GRAMSCI, 1996 [1934], p. 367) poderiam concorrer e vagarosamente corromper o Estado, diminuindo o caráter público e do direito à liberdade individual. Ou seja, a ideia de laicidade investida na CF de 1891, apresentava a expertise de tentar salvaguardar o Estado das possíveis assanhas religiosas antirrepublicanas, bem como de delinear o papel do Estado à luz da celebração da isonomia.

De forma sintética, a reação católica a essa proposição deu-se em uma primeira fase (de 1891 até aproximadamente 1919) tanto na *esfera política*, ao mobilizar segmentos sociais e partidários para o restabelecimento do ER nas escolas, como também na *esfera das ideias*, ao propor valores, preceitos e orientações católicas em livros e demais materiais didáticos para serem utilizados nas escolas públicas e na formação de professores em vista de assegurar à

---

6 A secularização pode ser compreendida como um processo social no qual os grupos sociais e os indivíduos distanciam-se das crenças, valores, costumes e normas religiosas com o passar do tempo. Assim, um “Estado pode ser laico e, ao mesmo tempo, presidir a uma sociedade mais ou menos secular, mais ou menos religiosa” (CURY, 2004, p. 183).

Igreja Católica Apostólica Romana (ICAR) dispor de suas próprias Escolas (SAVIANI, 2011).

Sucessivamente, sob o arroubo autoritário da Revolução de 1930 e do fortalecimento do movimento leigo da ICAR, Getúlio Vargas reestabelece por meio da nomeada Reforma Francisco Campo o ER nas escolas oficiais (Decreto nº 19.941, de 30 de abril de 1931). Assim, sob a esteira de uma estratégia de diocesanização da ICAR que permitia uma maior interiorização e penetração do poder religioso nos rincões do país (AQUINO, 2012), o ER voltava a ser ministrado tendo um caráter facultativo e tendo seus professores designados pelas *'autoridades de culto'*; ou seja, face à simbiose da dominação carismática e tradicional (WEBER, 1998) que a ICAR exercia junto ao Estado e à população, os diáconos e os leigos filiados à Igreja eram comumente legitimados como os únicos docentes que poderiam ministrar não um Ensino Religioso, mas sim um Ensino da Religião – retornava, portanto, a base confessional do Ensino Religioso.

Somando esses pontos, é interessante observar que o Decreto nº 19.941, de 1931, já antevendo a polêmica/quiproquó decorrente de suas disposições, estabeleceu no art. 10 que eventuais questionamentos de cunho hermenêutico deveriam ser pacificados entre as autoridades civis e religiosas em prol de assegurar às famílias a manutenção do Ensino Religioso. Em outras palavras, o Estado Novo iria negociar somente com as autoridades religiosas legitimadas tradicionalmente pelo Estado, entenda-se a ICAR; retomando, portanto, uma estreita relação entre Estado e Igreja no cenário educacional.

Não obstante, mas atuando em benefício da efetivação da escola pública laica, segmentos da Associação Brasileira de Educação estabeleceram sob o pulular dos interesses políticos contrários à Revolução de 1930, um conjunto de proposições educacionais condensadas no celebre “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” (1932). Nessa linha, a ideia de laicidade, para além de subs-

crever que a educação republicana deveria distanciar-se das disputas religiosas e ser alheia a interesses doutrinários e de credos, transversalmente, salientava que a laicidade se associava à defesa educacional da *gratuidade* e a *obrigatoriedade* do Estado ofertar formação não confessional aos cidadãos<sup>7</sup>.

Diante da efervescência do ‘Manifesto’ na opinião pública, a ICAR reagiu às defesas da educação laica, acusando o ‘Manifesto’ ser uma peça mal-acabada da “infiltração comunista” de caráter “anticristã” e “antipatriótica” (SAVIANI, 2011, p. 260) no Brasil, bem como de ser um documento que contrariava a liberdade de ensino e sobretudo propunha que o Estado interferisse no direito dos pais deliberarem a respeito da educação de seus filhos.

Logo, deduzirmos que a ideia de laicidade que grassava na Primeira República e desdobrava-se na esfera educacional era sombreada majoritariamente pelo embate das defesas pedagógicas de cunho católicos e renovadores (Escola Nova). Se a concepção de República já se figurava frágil e suscetível a percalços golpistas (FAUSTO, 2009), de modo subsequente o próprio princípio republicano da laicidade igualmente já sofria resistência.

Seguidamente, ambientada sob o bojo conflitivo da Revolução de 1932 e escrita sob a pena dos ideais trabalhistas, a Constituição Federal de 1934, no tocante ao trato do princípio da laicidade, manteve o entendimento de que o Estado não poderia estabelecer, subvencionar ou embaraçar atividade de cultos religiosos (art. 17) e que todos os indivíduos e confissões religiosas poderiam exercer livremente seus cultos (item 5 do art. 113). Todavia, são inseridos em ambos os artigos novos pontos; no art. 17 foi subscrita a proibição do Estado manter aliança ou dependência com qualquer religiosidade *a não ser em prol do interesse coletivo* – isto é,

---

7 Como ilustra o ‘Manifesto’: “A laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação são outros tantos princípios em que assenta a escola unificada [...] A laicidade, que coloca o ambiente escolar acima de crenças e disputas religiosas, alheio a todo o dogmatismo sectário, subtrai o educando, respeitando-lhe a integridade da personalidade em formação, a pressão perturbadora da escola quando utilizada como instrumento de propaganda de seitas e doutrinas” (AZEVEDO, 2010 [1932], p. 45).

vagarosamente, o Estado a Religião retornavam a valsar no âmbito constitucional. Já no item 05, do art. 122, houve a adição de que todos podem exercer livremente seus cultos “*observadas [...] as exigências da ordem pública e dos bons costumes*”, ou seja, conforme estudiosos (PRANDI, 2012; BARBOSA, 2020), esse adendo em um conjuntura política golpista foi justamente a prerrogativa legal para sorrateiramente respaldar a perseguição/intolerância religiosa do poder público a alguns credos e cultos diferentes do diapasão das manifestações religiosas da ICAR ou mesmo cristão – em especial, Tambor de Mina, Umbanda, Candomblé e demais religiões (FERRETTI, 2015).

Nesse movimento de recondução do princípio da laicidade, a CF de 1934 inseria como novidades constitucionais: a possibilidade de o indivíduo optar em perder seus direitos políticos em razão de foro íntimo religioso (alínea b, art. 111); o entendimento de que as instituições religiosas poderiam prestar assistência espiritual em hospitais, penitenciárias, Forças Armadas e outros departamentos oficiais (item 4 do art. 113 e § 3º do art. 163) – fato que historicamente compõe e reforça a estreita relação entre os militares e a ICAR; reitera que os cemitérios ainda assumem caráter secular, mas as associações religiosas também poderiam manter cemitérios particulares, a fim de manifestar e realizar seus ritos (item 7 do art. 113) – o Estado, portanto, sufragava a ideia de ampliar e construir espaços públicos de cunho secular, tal qual marcava a CF de 1891; assinalava que “Todos são iguais perante a lei” (BRASIL, 1934), registrando que não haveria privilégios ou tampouco distinções em virtude do sexo, raça, profissão própria ou dos pais, classe social, riqueza, ideias políticas ou crenças religiosas (item 1 do art. 113), conseqüentemente, os princípios da laicidade e da isonomia se enleavam tendo em vista a revisão e a ampliação interpretativa deste último princípio.

Outra novidade registrada na CF de 1934, que de modo pitoresco ilustra o realinhamento do princípio da laicidade no Brasil, situa-se nos arts. 153 e 154 relativos à educação e à cultura. Sob

a influência e apoio político dos setores conservadores ligados à Getúlio Vargas, a CF explicitava que o ER dar-se-ia de maneira facultativa e seria ministrado em consonância com os princípios confessionais religiosos dos estudantes, pais e responsáveis em escolas públicas, secundárias, profissionais e normais (art. 156). Isto é, aglutinando o conteúdo da Reforma Francisco Campos, o Estado brasileiro melhor conformava juridicamente na CF de 1937 – como letra constitucional – os interesses religiosos na educação.

Por outro lado, se desde o Decreto 119-A, de 1890, fora estabelecida uma relação de equidistância tributária entre Estado e Religião, na CF de 1934 verificamos que emerge a posituação da isenção tributária a “estabelecimento particulares de educação, gratuita primária ou profissional oficialmente ‘*considerados idôneos*’” (art. 153 da CF de 1934); em outro termo, como sublinha Cunha (2013), leia-se ‘estabelecimentos particulares de educação idôneos’ as instituições de ensino que o Estado legitimava útil para conformar as relações políticas e as forças conservadoras de São Paulo e Minas Gerais. Logo, repetidamente, as instituições de ensino filiadas a ICAR voltavam a ser laureadas financeiramente pelo Estado; nesse aspecto, o princípio da laicidade lentamente ia se esmaçando pelos privilégios de desoneração tributária que a Igreja obtinha.

Tendo em vista essa reaproximação do Estado com a Religião é chamativo no âmbito pedagógico salientar que em relação ao ER até meados de 1936, apesar de se configurar como um elemento que atendia os interesses da ICAR, oportunamente, expressivos setores sociais – especialmente os integralistas – interpretavam nessa seara pedagógica a possibilidade de ser inculcado um novo espírito cívico e moral nos cidadãos, face ao temor do lastro comunista no país.

Continuamente, já sobre uma ambientação fascista, o princípio da laicidade na CF de 1937 angariou uma nova composição perante o distanciamento de Vargas a segmentos políticos e sociais vinculados à ICAR – as relações entre Estado e Religião tornam a se afastar.

Com esse raciocínio, se na CF de 1934 parcela expressiva dos artigos eram incensados por uma postura jurídica que fragilmente assegurava a efetivação do princípio da laicidade, na CF de 1937, o Estado Novo de Vargas reiterava que não iria estabelecer, subvencionar ou embaraçar o exercício de cultos religiosos (art. 32), garantir a liberdade de culto dos indivíduos e confissões religiosas de acordo com a ordem pública e dos bons costumes (item 4º do art. 122) e assegurar que os cemitérios teriam caráter secular (item 5º do art. 122), mas suprimia trechos, inciso, parágrafos e itens que dessem margem para a Religião – principalmente, a ICAR – coligar-se com o Estado.

Concordando com a interpretação de Fausto (2009), observa-se que, se até outrora na CF de 1934 a liberdade de culto encontrava-se condicionada à manutenção da *'ordem pública e aos bons costumes'* (art. 133 da CF de 1934), sendo que os sentidos dessa *'ordem pública e dos bons costumes'* eram associadas à critérios oriundos das manifestações religiosas da ICAR, na CF de 1937, a *'ordem pública e dos bons costumes'* assume um sentido de não conspirar contra o Estado Novo – assim, a ditadura varguista passava a tentar controlar as possíveis contestações advindas da esfera religiosa ao seu regime.

Não obstante, se no cômputo geral da CF de 1937 pareceu que o princípio da laicidade havia ganhado um maior tônus, no que tange às postulações constitucionais da educação verificamos o ER foi reforçado, ao passo que esse ensino tornou-se matéria do curso ordinário das escolas privadas, normais e secundárias, mas sendo suprimido o caráter confessional (art. 133 da CF de 1937). Nessa linha, embora segundo o marco legal da CF de 1937 possamos atribuir que o ER tenha angariado novas ferramentas para que as religiões melhor adentrassem nas escolas públicas, no campo prático sob o ufanismo varguista denota-se que, em virtude do desenvolvimento e crescimento da disciplina Educação Moral e Cívica, houve um declive do ER (SEPULVEDA; SEPULVEDA, 2017). Assim, o Estado passou a estabelecer uma opção educacional enraizada em

uma sintonia oscilando entre a Educação Moral e Cívica e o ER, a fim de melhor modelar os cidadãos no período varguista (BRASIL, 1942; CUNHA, 2007).

Subseqüentemente, com a deposição de Vargas (1945) e a ebulição dos ideais liberais dada pela Guerra Fria (1945-1989), o princípio da laicidade foi novamente redesenhado na nova constituição – CF de 1946. Sufragando pontos da CF de 1937 atribuídos pelos conservadores como ‘antirreligiosos’, a CF de 1946 em grande medida reimprimiu a concepção de laicidade situada na CF de 1934, isto é, Estado e religião – especialmente da ICAR – voltavam a se unir em prol de manejar o ordenamento social da esfera pública. Portanto, o princípio da laicidade repetidamente se apequenava, ou mesmo repousava no texto constitucional como mero artifício político empregado retoricamente para legitimar e conformar essa nova constituição perante setores liberais e progressistas sublinhando que a mesma era moderna e confluyente com a nova realidade mundial.

Com esse entendimento, a CF de 1946 moldurou a laicidade conservando a compreensão que: o Estado não poderia estabelecer, subvencionar e embaraçar cultos religiosos (art. 31 da CF de 1946); assegurava a liberdade de cultos religiosos respeitando a ordem pública ou os bons costumes (§ 7º do art. 141 da CF de 1946); indicava que o indivíduo poderia perder seus direitos políticos por motivo de convicção religiosa (§ 8º do art. 141 nada CF de 1946); permitia que as religiões prestassem assistência às Forças Armadas (§ 9º do art. 141, versado com o § 2º do art. 181, ambos da CF de 1946); registrava que todas as associações religiosas poderiam manter cemitérios particulares (§ 10 do art. 141 da CF de 1946); e isentava *templos de qualquer culto* de impostos (item V, alínea b do art. 31 da CF de 1946). Ou seja, o princípio da laicidade voltava a ser ambientado na CF de 1946 sob parcela expressiva dos vieses laicos que vigoram na CF de 1934, não obstante, é possível observarmos que, se na CF de 1934 o Estado isentava estabelecimentos particulares de educação ‘idôneos’ de tributos, na CF de 1937 o

Estado isentava de imposto os *templos de qualquer culto*. Logo, de forma sofisticada, as relações fiscais entre Estado e religião iam tornando-se cada vez mais porosas.

Nesse esteio de mitigação do princípio da laicidade, a CF de 1946, ao abordar os aspectos educacionais, subscreve que o ER figurava como uma disciplina facultativa das escolas oficiais e deveriam ser ministradas com base na confissão religiosa do discente, indicada por ele ou pelo seu representante legal/responsável (art. 168) – quer dizer, repetia-se fundamentalmente o mesmo conteúdo do art. 153 da CF de 1934.

Entretanto, se na CF de 1946 a situação do ER parecia estar pacificada, no decurso da década de 1950 o debate se intensificou. Com o desenvolvimento da Campanha em Defesa da Escola Pública, grupos intelectuais laicos estruturaram uma ferrenha contraposição às defesas conservadoras que se movimentavam sorratamente para assegurar que o Estado destinasse recursos técnicos e financeiros em igualdade de condições às *escolas públicas e privadas*. Portanto, sendo estabelecido um conflito direto entre laicos e religiosos, vez que a maioria das escolas privadas de grau secundário pertenciam a congregações religiosas (ARANHA, 2006; SAVIANI, 2011)<sup>8</sup>.

Em meio a essa tensão política, embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei nº 4.024, de 1961) tenha assegurando recursos estatais tanto para a escola pública, quanto para as privadas<sup>9</sup>, no que diz respeito ao ER é possível apontarmos

---

8 Como ilustra o “Manifesto dos educadores: mais uma vez convocados” (1959): A luta que se abriu, em nosso país, entre os partidários da escola pública e os da escola particular, é, no fundo, a mesma que se travou e recrudesce ora nesse, ora naquele país, entre a escola religiosa (ou o ensino confessional), de um lado, e a escola leiga (ou o ensino leigo), de outro lado. Esse, o aspecto religioso que temos o intuito de apenas apontar como um fato histórico que está nas origens da questão, e sem a mais leve sombra de desrespeito aos sentimentos que somos os primeiros a reverenciar, da maioria do povo brasileiro. Ela disfarça-se com frequência, quando não se apresenta abertamente, sob o aspecto de conflito entre a escola livre (digamos francamente, a educação confessional) e a escola pública ou, para sermos mais claros, o ensino leigo, a cujo desenvolvimento sempre esteve historicamente ligado o progresso da educação pública (AZEVEDO, 2006 [1959], p. 78-79).

9 Cf. Art. 89 da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961: “Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções” (BRASIL, 1961).

que houve um movimento político em defesa da coisa pública. Isto é, a LDB (nº 4.024, de 1961) compreendeu que o ER deveria ser facultativo e quando ofertado não deveria trazer nenhum “ônus para os poderes públicos” (art. 97 da Lei nº 4.024/61), fato o qual para além de desvincular financeiramente o Estado como agente promotor do ER, colocava os encargos e a responsabilidade trabalhista decorrentes desta disciplina para as instituições religiosas. Consequentemente, criando empecilhos financeiros para efetivação desta disciplina (SEPULVEDA; SEPULVEDA, 2017).

Por seu turno, com a instauração da ditadura civil-militar de 1964, a subserviência do Estado brasileiro aos interesses dos Estados Unidos da América na América Latina e a execução de práticas reacionárias que feriam os fundamentos republicanos, o princípio da laicidade situou-se na CF de 1967 sob uma moldura constitucional autoritária análoga à da CF de 1937. No entanto, comungando com estudiosos (PIERUCCI; PRANDI, 1996; PRANDI; SANTOS; BONATO, 2019), é possível constatar que da CF de 1937 para a CF 1967 houve um refinamento da relação Estado e religião, seja porque desde a CF de 1946 essas instituições já haviam se reaproximando, ou mesmo porque havia setores da ICAR apoiando o golpe, ou também porque pairou um entendimento estatal que o manejo das religiões poderia constituir-se como uma ferramenta de controle social, bem como um recurso social com forte aderência popular e hábil para divulgar e reforçar a construção simbólica de cunho nacionalista do “Brasil como potência” (idem, p. 374).

Em vista disso, a CF de 1967 conservava o princípio da laicidade apoiado nos balizadores já assegurados na CF de 1946, porém de modo aditivo reiterava nos arts. 9º e 168 a importância da parceria do Estado com as religiões no âmbito educacional e da saúde. Nessa linha, apesar do princípio da laicidade não figurar totalmente como ‘letra morta’, mas sim como uma ‘letra em processo de morte/letra moribunda’, isto é, a laicidade constitui-se como um princípio que vagorosamente vinha tendo seus sentidos, significados e interesses

coletivos de efetividade esvaídos. Nota-se que distinta da CF de 1946, na CF de 1967 o princípio da laicidade foi esgarçado gravemente perante a legitimidade explícita que parcela dos militares, religiosos, leigos e conservadores estabeleceram apontando que a ICAR e outras denominações cristãs que se desenvolveram a partir da década de 1970, representavam como paredes morais contra o comunismo, a desordem e, sobretudo, contra os denominados antipatriotas. Em outras palavras, é possível dizer que as características do processo cultural da secularização brasileiro contribuíram para azeitar o declive do princípio da laicidade no Estado (DA MATTA, 1986; PIERUCCI, 1996).

De forma refrativa, no âmbito educacional o ER foi reiterado como facultativo e instituído como disciplina nas escolas oficiais de grau primário e médio na CF de 1967, na Emenda Constitucional nº 1, de 17 de outubro de 1969, e na Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Não obstante, empregando o entendimento de que o ER tinha como fim “projetar os valores espirituais e morais da nacionalidade na educação, tendo em vista conter o egoísmo, a corrupção e a subversão, no trato adequado do bem comum dos brasileiros, e eliminar os privilégios” (BRASIL, 1968, p. 2856), é interessante notar que dado ensino angariou um novo e sutil patamar, quer dizer, o Estado orientava sua execução tanto nas escolas oficiais, como no âmbito doméstico. Ou seja, mais uma vez a defesa da família era levantada no âmbito estatal em benefício de assegurar o desenvolvimento de uma cultura embebida por preceitos religiosos.

Todavia, semelhante ao fenômeno ocorrido no curso do Estado Novo, o ER no período da ditadura civil-militar de 1964 foi eclipsado pela disciplina de Educação Moral e Cívica. No entanto, é válido termos ciência de que esse eclipse não representou uma perda de força da ICAR no Estado, mas sim um congraçamento dessas instituições em vantagem da promoção da nomeada moralidade nacional.

Seguidamente, já na década de 1980, sob o entusiasmo da redemocratização e da ânsia de se construir um ‘novo Brasil’ socialmente justo e igualitário, a CF de 1988 foi escrita sob a marca da esperança (FAUSTO, 2009). Não obstante, apesar desta conjuntura ter ofertado relevantes insumos coletivos para repensar e reconceitualizar os princípios orientadores da República – em exemplo o princípio da justiça e da igualdade (CARDOSO, 2020) – à luz de um novo projeto de país, no tocante à compreensão do princípio da laicidade é possível sublinharmos que houve uma estabilidade reflexiva. Ou seja, os constituintes de 1988, preponderantemente, mantiveram as tradicionais compreensões que margeavam o princípio da laicidade figuradas em outras constituições; consequentemente, novamente sendo assegurada a liberdade de crença, a igualdade de direitos, a separação entre Estado e religiões e a suposta neutralidade do Estado em relação às diversas religiões.

Todavia, a partir de estudiosos (BOBBIO, 2011; LAFER, 1997), é válido sublinhar que, em virtude da pressão internacional de organismos supranacionais<sup>10</sup> na defesa da efetivação dos direitos humanos na América Latina, apesar da CF de 1988 não ter realizado nenhuma atualização ou reconceitualização significativa entorno do princípio da laicidade, paralelamente, verifica-se que até a segunda década do século XXI, o Estado brasileiro elaborou um conjunto de regulamentações e políticas públicas visando assegurar a liberdade religiosa e particularmente enfrentar a intolerância religiosa. De forma ilustrativa, observa-se que houve a tipificação penal de um conjunto de atitudes atreladas ao preconceito e à discriminação religiosa (Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989), bem como foi desenvolvido o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), que explicitamente tinha dentre seus objetivos desenvolver “o respeito às diferentes crenças, liberdade de culto e garantia da *laicidade do Estado*” (Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009) [grifo nosso]. Por conseguinte, é possível deduzirmos que a ideia de laicidade a partir da CF de 1988 assumia com maior ênfase

10 Destacadamente: Organização das Nações Unidas (ONU), Organização dos Estados Americanos (OEA) e Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

colorações interpretativas vinculadas à tentativa do poder público coibir e mediar conflitos inter-religiosos.

De forma reflexiva, podemos salientar que no bojo da CF de 1988 a ideia de laicidade apresentou mudanças tímidas, no que diz respeito à seara educacional, posto que a CF de 1988 reiterou que as instituições confessionais poderiam receber recursos públicos e manteve o ER como facultativo e como disciplina corrente das escolas públicas do Ensino Fundamental (§1º do art. 210 e itens I e II do art. 213 da CF de 1988). Porém, face ao estreitamento e ao refinamento das relações entre o Estado com a ICAR e de outras denominações cristãs de cunho evangélico, o ER angariou uma nova roupagem – quer dizer, grupos cristãos retornaram ao parlamento podendo pautar aspectos do âmbito educacional e coletivo de forma geral não mais como lobistas das Forças Armadas como ocorria na ditadura civil-militar de 1964, mas como deputados e senadores legitimados pelo manto do poder legislativo (MARIANO, 1999; BARBOSA, 2020; DIAS; MANSO, 2018).

## NOVOS CONTORNOS DO ENSINO RELIGIOSO

Considerando as modificações do ER na história recente do Brasil, é oportuno brevemente centrarmos a atenção analítica em três momentos complementares: 1º Modificação do art. 33 da LDB (Lei nº 9.394/1996); 2º Acordo Brasil-Santa Sé (Decreto nº 7.107, de 11 de fevereiro de 2010); e 3º ER na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018).

Tendo como contexto social a opulência intelectual dos Fóruns Nacionais em Defesa da Escola Pública (1982, 1984, 1986, 1988 e 1991) e as Conferências Brasileiras de Educação que pressionavam o Estado, defendendo a importância da prevalência do espírito público na educação, a LDB sintetizou em seu texto original que o ER deveria ser ofertado sem ônus ao erário público e que poderia ter um caráter *confessional* e *interconfessional*. Se por uma parte o art. 33 agradou os segmentos religiosos, do mesmo modo desagradou,

visto que vetava o Estado de financiar o ER. Diante dessa situação, em 1997, contrariando as recomendações do Conselho Nacional de Educação (CNE) – Parecer nº 05, de 1997 – e às vésperas da visita do Papa João Paulo II ao Brasil, o Poder Executivo encaminhou ao Congresso, em regime de urgência, a Lei nº 9.475, de 22 de julho de 1997, modificando o art. 33. Sendo aprovado e sancionado rapidamente, a nova redação estabelece:

Art. 33. **O ensino religioso, de matrícula facultativa**, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, sendo oferecido, **sem ônus para os cofres públicos**, de acordo com as preferências manifestadas pelos alunos ou por seus responsáveis, em caráter:

I – **confessional**, de acordo com a opção religiosa do aluno ou do seu responsável, ministrado por professores ou orientadores religiosos preparados e credenciados pelas respectivas igrejas ou entidades religiosas; ou  
II – **interconfessional**, resultante de acordo entre as diversas entidades religiosas, que se responsabilizarão pela elaboração do respectivo programa. (Texto original do art. 33 da LDB 9394/96) [grifo nosso]

Art. 33. **O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão** e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, **vedadas quaisquer formas de proselitismo**.

§ 1º Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores.

§ 2º Os sistemas de ensino **ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas**, para a definição dos conteúdos do ensino religioso. (Texto modificado do art. 33 da LDB 9394/96)

Logo, se a modificação introduzida no referido artigo avançou estabelecendo a proibição do proselitismo no ER e tentou incutir nesse ensino uma lógica atenta às diversidades religiosas, de forma tangente essa modificação retrocedeu ao abrir precedente para que o erário pudesse destinar recursos para a promoção do ER; isto é, novamente, os grupos religiosos propunham no espaço público que o Estado financiasse seus interesses particulares (CURY, 2004; CUNHA, 2013). Somado a isto, o novo art. 33 da LDB sorrateiramente declara que ER constitui-se como “parte integrante da formação básica do cidadão”, ou seja, se o ER deverá respeitar a diversidade de crenças, nota-se paradoxalmente que a letra da lei oblitera a liberdade de o indivíduo não crer e de não ter religião como elemento circunscrito da sua formação como cidadão, dessa forma concordando com Valente (2018) o art. 33 traduz de modo sutil uma perspectiva estatal de cidadão a ser desenvolvido e de cidadania a ser vivenciada respaldada a um regime de valores e cosmovisões religiosas.

Por sua vez, o segundo momento histórico recente que realinhou o ER situa-se no Acordo Brasil-Santa Sé promulgado pelo Decreto nº 7.107, de 11 de fevereiro de 2010. Costurado politicamente entre o Poder Executivo e o Vaticano a partir de 2007, com a visita do papa Bento XVI no Brasil e aprovado de forma aligeirada no Legislativo, tal acordo assegurou à ICAR um conjunto de privilégios em termos fiscais, trabalhistas políticos e educacionais. Portanto, em uma primeira análise o referido acordo por si só vilipendiava a lógica de equidistância do Estado com as religiões aglutinadas no princípio da laicidade, posto na CF de 1988. Já em uma segunda análise, agravando a situação, detalhadamente no que tange à educação, o art. 11 do Decreto nº 7.107, de 2010, demarcou que apesar do Estado brasileiro primar pela liberdade religiosa, a diversidade cultural e a pluralidade confessional, o ER poderia ser católico e compreender outras confissões<sup>11</sup>, portanto,

---

11 Para maior conhecimento do Art. 11 do Decreto nº 7.107, de 11 de Fevereiro de 2010: “§1º. O ensino religioso, católico e de outras confissões religiosas, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o

incorreu em desarmonia com as disposições estabelecidas no art. 33 da LDB (FISCHMANN, 2012).

Consecutivamente, sofrendo contestações advindas de movimentos da sociedade civil que acusavam o acordo de ferir o princípio da laicidade, e de setores religiosos que desejavam obter de forma isonômica as mesmas benesses do Estado, a Procuradoria Geral da República apresentou ao Superior Tribunal Federal (STF) uma ação direta de inconstitucionalidade (ADI), visando derrubar tanto o acordo, como esclarecer a possibilidade de o ER ser ou não confessional. Nessa linha, se historicamente os Poderes Executivo e Legislativo comumente manejaram o ER no Brasil privilegiando a ICAR, instado a se manifestar sobre o tema, o Poder Judiciário harmonicamente acompanhou os demais poderes da República indicando que o ER poderia ser confessional e que o acordo Brasil-Santa Sé não era inconstitucional. Em outras palavras, o resultado da ADI evidenciou politicamente indícios de que o princípio da laicidade se degenerava historicamente não só diante do Poder Executivo e do Legislativo, mas também perante o próprio Judiciário – este que *a priori* deveria ser o guardião da Constituição, como afiançava Hans Kelsen (KELSEN, 2009).

Por fim, o terceiro momento histórico recente que realinhou a ER reside na composição da BNCC (BRASIL, 2018). Ratificando a compreensão das resoluções do CNE/CEB n<sup>o</sup> 2, de 1998, e n<sup>o</sup> 07, de 2010<sup>12</sup>, o ER foi sistematizado na BNCC (BRASIL, 2018) como área de conhecimento, nessa lógica dado registro, para além de reiterar a atual força que segmentos religiosos dispõem nas instituições da República, destacadamente, subscreve como área de conhecimento algo tido como *facultativo*, colocando-o no mesmo patamar de outras áreas de conhecimentos que são compostas por conteúdos *obrigatórios* – em exemplo: linguagens, matemática,

---

respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, em conformidade com a Constituição e as outras leis vigentes, sem qualquer forma de discriminação” (BRASIL, 2007).

12 Observa-se que na Resolução CNE/CEB n<sup>o</sup> 2/1998 o ER torna-se área de conhecimento rebatizado de ‘Educação Religiosa’, já na Resolução CNE/CEB n<sup>o</sup> 07/2010 há a manutenção desse status de ‘área de conhecimento’, mas foi havido o retorno da nomenclatura do ‘Ensino Religioso’.

entre outras. Em outras palavras, embora em um primeiro plano possamos questionar as múltiplas razões sociais que permitiram a elaboração e a manutenção jurídica da compreensão do ER como ‘área de conhecimento’, em um segundo plano, devemos destacadamente questionar o extravagante entendimento público que prevaleceu em torno da BNCC ao reconhecer como um ‘dos conhecimentos prioritários’ para a formação do cidadão algo que é *facultativo* com o ER.

Se a sistematização do ER como área de conhecimento da BNCC materializou mais uma vez traços do delicado projeto educacional brasileiro, é interessante rapidamente colocar em relevo o teor/conteúdo do ER que foi sedimentado na BNCC. Conforme o documento (BRASIL, 2018) o ER deve assumir uma perspectiva ética focada na alteridade, apoiada na ciência, não privilegiar crença ou convicção e desenvolver um espírito intercultural que reconheça “às histórias, memórias, crenças, convicções e valores de diferentes culturas, tradições religiosas e filosofias de vida” (BRASIL, 2018, p. 438); de forma paralela, o ER deve considerar a existência de filosofias seculares.

Dessa forma, à luz de uma abordagem psicossocial (MOSCOVICI, 2010, 2011) aplicada na educação, nota-se que os conteúdos que inscrevem o ER na BNCC trazem a relevante tentativa de desenvolver subjetividades atentas ao *Outro* e aos *contextos sociais* que historicamente enredam a construção coletiva das realidades; assim, havendo um movimento positivo em prol da defesa da contínua construção da tolerância e do enfrentamento dos preconceitos no espaço público. Não obstante, o questionamento que merece ser colocado é se esses pontos considerados relevantes não poderiam ser diluídos/abordados em outras áreas de conhecimento que não exclusivamente a área do ER, como ficou determinado na BNCC. Tal arranjo deixa transparecer que conforme o pensamento estatal da educação brasileira o *Sujeito* somente consegue refletir e desenvolver conhecimentos sobre o *Outro* e o *contexto* social, se estiver atrelado a uma ambientação caracterizada pela transcendência de cunho religioso (FERREIRA; BRANDENBURG, 2019).

Em adição, nota-se que paralelo a esse breve contorno histórico do ER, o que se observa atualmente é que a efetivação do ER, tal como definido na BNCC, encontra-se frente aos desafios de como contornar e conformar as forças da ICAR conjuminada com o poder atual dos denominados religiosos neopentecostais (MARIANO, 1999). Nessa lógica, apesar do ER ter sido projetado originalmente na BNCC visando o desenvolvimento de uma ética da alteridade, um espírito intercultural e apoiado na ciência, hoje, emerge agora com maior poder e legitimidade segmentos que tentam incutir nos balizadores do ER uma prática *fundamentalista, radical, negacionista e obscurantista*. Conjuntura que tem o potencial de tornar o ER ainda mais litigioso.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em alinhavo de oclusão, ao meditar sobre a ambientação do ER diante da construção histórica da ideia da laicidade no Brasil por intermédio da análise das constituições republicanas (BRASIL, 1891, 1934, 1937, 1946, 1967, 1988) e outros documentos, verifica-se que historicamente os movimentos em defesas da efetivação do princípio da laicidade na República brasileira sempre estiveram associados às defesas em benefício do princípio da isonomia. Não obstante, denota-se que a partir do séc. XX, face ao relacionamento estreito entre Estado e ICAR, o princípio da isonomia tem sido empregado como subterfúgio para outras denominações religiosas cristãs obterem as regalias do Estado – ou seja, vagarosamente, instala-se na República um processo de desvirtuamento dos princípios, vez que o princípio da isonomia tem sido interpretado de forma esdrúxula para sabotar o princípio da laicidade.

Paralelamente, denota-se que embora possamos ficar estarecidos com a sentença que “*nós somos terrivelmente cristãos*” (FRAZÃO *et al.*, 2019, p. 01) evocada pelo mandatário atual, constatamos historicamente o Estado sendo ele governado pela esquerda, direita ou centro, ou mesmo a República passando por momentos mais

democráticos ou reacionários, o Estado brasileiro e as Religiões sempre tiveram uma relação republicana promíscua. A citada sentença, portanto, não trai a história nacional, mas sintetiza que as denominações cristãs (MARIANO, 1999; BARBOSA, 2020; MANSO, 2020) sempre estiveram desfilando nos salões dos Poderes Executivo, Legislativo e Judiciário brasileiro a fim de angariar privilégios e defender seus interesses financeiros. A lógica entre o público e o privado no Brasil, mais uma vez demonstra ser porosa, como já sinalizaram estudiosos.

No tocante ao ER, conclui-se à luz da história que os setores religiosos e laicos, majoritariamente, se digladiam em três campos de batalha: *o primeiro*, no campo das ideias, onde os educadores laicos tentam refrear as sucessivas tentativas das religiões cristãs – (SAVIANI, 2011; ARANHA, 2006; CURY, 2001); *o segundo*, campo vinculado ao financiamento do Estado no ER, ou seja, observa-se que o espírito contratualista do Estado Moderno que se constituiu no Brasil, ainda não conseguiu – ou mesmo tem forças para conseguir – se desvencilhar de um conjunto de posturas políticas fossilizadas que buscam o investimento público destinando-os às religiões e; *o terceiro*, atrelado aos valores, visto que vagarosamente as religiosas se legitimavam no espaço público, erroneamente, com as ‘únicas’ instituições sociais responsáveis pelo ensino de valores, os valores encabeçados pelo Estado e os demais coletivos eram tomados como secundário.

Por seu turno, reconhecemos que o ER é um dos produtos coletivos reflexo do contínuo vilipêndio ao princípio da laicidade na República brasileira. Face a sua instauração confirmada nos marcos legais é importante sublinhar que a forma como esse ensino encontra-se sistematizado na BNCC – priorizando os aspectos não confessionais – ele igualmente pode constituir-se como uma ferramenta pedagógica no âmbito escolar para recrudescer o debate sobre o princípio da laicidade.

Em simetria com Sousa e Marcondes (2019), defendemos que embora o ensino de valores como os da tolerância, convivência-

lidade, inclusão do Outro e entre outros estejam associados na BNCC ao ER, é fundamental termos ciência que os valores morais devem ser vivenciados e ensinados de forma transdisciplinar na escola e em parceria com os demais aparelhos do Estado. Haja vista que circunscrever o ER – que é uma disciplina *facultativa* – como a principal disciplina responsável pelo ensino de valores morais, paralelamente, é incorrer em restringir/castrar a potencialidade do ensino dos valores morais poder ser efetuado de forma eficiente e dialógica em outras disciplinas e áreas de conhecimento que compõem de forma *obrigatória* o desenvolvimento dos estudantes. Logo, cabe a nós educadores criticamente não eclipsarmos ou mesmo interpretarmos o ensino de valores como um ‘monopólio’ do ER, mas entender que o valores morais estão diluídos nos múltiplos ambientes de aprendizagem e que esses devem ser desenvolvidos de forma integrada no ambiente escolar.

Por fim, a partir das nossas meditações, em futuras reflexões é valido colocar em análise quais os possíveis elementos simbólicos atinentes ao princípio da laicidade que estão sendo registrados e pululados na mídia nacional. Haja vista que como aponta Mariano (1999, 2008), cada dia que passa, grupos religiosos assumem maior domínio e poder na mídia nacional; logo, como bem sabemos, a mídia tem potencialidade de difundir, propagar e propagandear dadas informações/conhecimentos constituindo um caldo cultural e moldando o pensamento social (MOSCOVICI, 2012 [1961]).

## REFERÊNCIAS

- AQUINO, Maurício de. Modernidade republicana e diocesanização do catolicismo no Brasil: as relações entre Estado e Igreja na Primeira República (1889-1930). *Rev. Bras. Hist.*, São Paulo, v. 32, n. 63, p. 143-170, 2012. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-01882012000100007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882012000100007&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 18 jan. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-01882012000100007>.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da educação*. São Paulo: Moderna, 2006.

AZEVEDO, Fernando. Mais uma vez convocados: Manifesto ao povo e ao governo (1959). **Revista HISTEDBR** [on-line]. Campinas, n. especial, ago. 2006. p. 205-220.

AZEVEDO, Fernando. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932): a reconstrução educacional no Brasil ao povo e ao governo. **Revista HISTEDBR** [on-line]. Campinas, n. especial, ago. 2006. p. 188-204.

BARBOSA, Rodrigo P. **Laicidade e Hermenêutica**: compreendendo o Estado Laico no Brasil contemporâneo em busca de uma resposta adequada à Constituição. 1. ed. Belo Horizonte: Dialética, 2020. v. 1. 220p.

BAUBEROT, Jean. **Histoire de la laïcité en France**, Paris: Universitaires de France, 2007.

BAUMAN, Zygmunt. **Sobre educação e juventude**: conversas com Riccardo Mazzeo. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BAUMANN, Zygmunt; DONSKIS, Leonidas. **Cegueira Moral**: a perda da sensibilidade na modernidade líquida. Tradução Carlos Alberto Medeiros. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

BOBBIO, Norberto; VIROLI, Maurizio. **Diálogo em torno da República**. São Paulo: Editora Campus, 2002.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. 11. ed. Rio de Janeiro: Editora Campus, 2011.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Decreto nº 119-a**, de 7 de janeiro de 1890. Proíbe a intervenção da autoridade federal e dos Estados federados em matéria religiosa, consagra a plena liberdade de cultos, extingue o padroado e estabelece outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1851-1899/D119-A.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1851-1899/D119-A.htm). Acesso em: 18 jan. 2021.

BRASIL. CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Decreto nº 7.107**, de 11 de fevereiro de 2011. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2010/decreto-7107-11-fevereiro-2010-602309-publicacaooriginal-123632-pe.html>. Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**, 1891. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1824-1899/constituicao-35081-24-fevereiro-1891-532699-publicacaooriginal-15017-pl.html>. Acesso em: 15 jan. 2021.

BRASIL. CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**, 1934. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1824-1899/constituicao-35081-24-fevereiro-1891-532699-publicacaooriginal-15017-pl.html>. Acesso em: 15 jan. 2021.

BRASIL. CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**, 1937. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1824-1899/constituicao-35081-24-fevereiro-1891-532699-publicacaooriginal-15017-pl.html>. Acesso em: 17 jan. 2021.

BRASIL. CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**, 1946. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/constituicao-35081-24-fevereiro-1891-532699-publicacaooriginal-15017-pl.html>. Acesso em: 21 jan. 2021.

BRASIL. CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**, 1967. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1824-1899/constituicao-35081-24-fevereiro-1891-532699-publicacaooriginal-15017-pl.html>. Acesso em: 22 jan. 2021.

BRASIL. CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**, 1988. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1824-1899/constituicao-35081-24-fevereiro-1891-532699-publicacaooriginal-15017-pl.html>. Acesso em: 17 jan. 2021.

BRASIL. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências, 1971.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 03 dez. 2020.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. (Vide Lei nº 12.061, de 2009) Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 03 dez. 2020.

CARDOSO, Fernando Henrique. **A construção da democracia**. São Paulo: Civilização Brasileira, 2020.

CRUZ, Carolina. **Museu Nacional da Bíblia, em Brasília, deve custar R\$ 26 milhões aos cofres públicos**. G1. Brasília, p. 1-4. jan. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2021/01/14/museu-nacional-da-biblia-em-brasilia-deve-custar-r-26-milhoes.ghtml>. Acesso em: 23 jan. 2021.

CUNHA, Luiz Antônio. O Sistema Nacional de Educação e o ensino religioso nas escolas públicas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 925-941, set. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.&pid=S0101-73302013000300014&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 28 jan. 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302013000300014>.

CUNHA, Luiz Antônio. Sintonia oscilante: religião, moral e civismo no Brasil – 1931/1997. **Cafajeste. Pesqui.** São Paulo, v. 37, n. 131, pág. 285-302, ago. 2007. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742007000200004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742007000200004&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 20 jan. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742007000200004>.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Ensino religioso na escola pública: o retorno de uma polêmica recorrente. **Rev. Bras. Educ.** Rio de Janeiro, n. 27, p. 183-191, dez. 2004. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782004000300013&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782004000300013&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 28 jan. 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782004000300013>.

DA MATTA, Roberto. **O que faz o brasil, Brasil?** Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

DIAS, Camila Nunes; MANSO, Bruno Paes. **A Guerra. A ascensão do PCC e o Mundo do Crime no Brasil.** São Paulo: Todavia, 2018.

ESPÍNOLA, Hugo. **Princípio da laicidade na ordem jurídica democrática.** 1. ed. Curitiba: Editora Appris, 2018. v. 1. 183p .

FAUSTO, Boris. **História do Brasil.** São Paulo: Edusp, 2009.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário da língua portuguesa.** 5. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

FERREIRA, Renan da Costa; BRANDENBURG, Laude Erandi. O ensino religioso e A BNCC: possibilidades de se educar para a paz. **Revista Caminhos – Revista de Ciências da Religião**, Goiânia, v. 17, p. 508-522, set. 2019. ISSN 1983-778X. Disponível em: <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/article/view/7313>. Acesso em: 27 jan. 2021.

FERRETTI, Mundicarmo Maria Rocha. Tambor, maracá e brincadeira de negro do Maranhão na virada do século XIX e início do século XX. In: FERRETTI, Mundicarmo Maria Rocha (org.). **Um caso do Polícia! Pajelança e religiões afro-brasileiras no Maranhão – 1876-1977.** 1. ed. São Luís: Edufma, 2015, v. 1. p. 13-34.

FISCHMANN, Roseli. Da laicidade do estado como fundamento da cidadania igualitária: uma luta histórica no campo da educação. **Cadernos CERU, [S. l.]**, v. 31, n. 1, p. 45-59, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ceru/article/view/174485>. Acesso em: 13 jan. 2021.

FRAZÃO, Felipe *et al.* (ed.). **Bolsonaro reitera nome ‘terrivelmente evangélico’ para o STF.** O Estado de São Paulo. São Paulo, p. 1-4. 10 jun. 2019. Disponível em: <https://politica.estadao.com.br/noticias/geral,bolsonaro-diz-que-vai-indicar-ministro-terrivelmente-evangelico-para-o-stf,70002915553>. Acesso em: 23 jan. 2021.

GRAMSCI, Antonio “Americanismo e fordismo”. *In*: GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a política e o Estado moderno**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996. p. 397.

IN-CHEOL, Kang. Os evangélicos sul-coreanos na arena política. **Le Monde Diplomatique**. São Paulo, p. 1-4, set. 2020. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/os-evangelicos-sul-coreanos-na-arena-politica/>. Acesso em: 23 fev. 2021.

KELSEN, Hans. ¿Quién debe ser el defensor de la Constitución? *In*: KELSEN, Hans. **La polémica Schmitt/Kelsen sobre la justicia constitucional: El defensor de la Constitución versus ¿Quién debe ser el defensor de la Constitución?** Madrid: Tecnos, 2009.

KOSELLECK, Reinhart. **Estratos do Tempo: Estudos sobre História**. Rio de Janeiro: Ed. Contratempo/PUC-RJ, 2000.

LAFER, Celso. A reconstrução dos direitos humanos: a contribuição de Hannah Arendt. **Estudos Avançados**, [S. l.], v. 11, n. 30, p. 55-65, 1997. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8995>. Acesso em: 27 jan. 2021.

MARIANO, Ricardo. Crescimento Pentecostal no Brasil: fatores internos. **REVER**, PUC-SP, [on-line], v. 4, p. 68-95, 2008.

MARIANO, Ricardo. **Neopentecostais: sociologia do novo pentecostalismo no Brasil**. São Paulo: Loyola, 1999.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Petrópolis: Vozes, 2012. Original 1961.

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

MOUNK, Yascha. **O povo contra a democracia**. São Paulo: Cia. Das Letras, 2018.

PIERUCCI, Antônio Flávio; PRANDI, Reginaldo. A realidade social das religiões no Brasil: religião, sociedade e política. São Paulo: Hucitec; Edusp, 1996.

PINEZI, Ana Keila Mosca. Evangélicos e a ascensão da extrema-direita no Brasil. **Le Monde Diplomatique**. São Paulo, p. 1-4, abr. 2019. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/evangelicos-e-a-ascensao-da-extrema-direita-no-brasil/>. Acesso em: 23 jan. 2021.

PRANDI, Reginaldo; SANTOS, Renan William dos; BONATO, Massimo. Igrejas evangélicas como máquinas eleitorais no Brasil. **REVISTA USP**, v. 1, p. 43-60, 2019.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011.

SEPULVEDA, Denize; SEPULVEDA, José Antonio. A disciplina Ensino Religioso: história, legislação e práticas. **EDUCAÇÃO** (UFSM), v. 42, p. 177-190, 2017.

SOUSA, Clarilza Prado; MARCONDES, Anamérica Prado. Valores e Representações Sociais: Perspectivas de Estudo na Educação. *In*: ORNELLAS, Maria de Lourdes S. (org.). **Representações Sociais e Educação: Letras Imagéticas V. 1ed**. Salvador: Mestria, 2019, v. 1, p. 85-100.

VALENTE, Gabriela Abuhab. Laicidade, Ensino Religioso e religiosidade na escola pública brasileira: questionamentos e reflexões. **Pro-Posições**, Campinas, v. 29, n. 1, p. 107-127, abr. 2018. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-73072018000100107&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072018000100107&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 28 jan. 2021.

WEBER, Max. **Ciência e Política**. Duas Vocações. São Paulo: Editora Cultrix 1998.

## PARTE 3

### PESQUISANDO – A EXPERIÊNCIA DO DIÁLOGO, A PERSPECTIVA DA EMANCIPAÇÃO E A BUSCA DO COMPROMISSO SOCIAL



## CONVERSAÇÃO: UMA EXPERIÊNCIA DIALÓGICA ENTRE UNIVERSIDADE E TERRITÓRIO DA BRASILÂNDIA EM TEMPOS PANDÊMICOS

Carolina Telis  
Cynthia Nunes de Almeida Prado  
Fernanda Marques de Souza Ingarano  
Luciana Szymanski

### APRESENTAÇÃO: DO DIÁLOGO COM O TERRITÓRIO NASCE “CONVERSAÇÕES”

O grupo de pesquisa ECOFAM (Grupo de Pesquisas em Práticas Psicoeducativas e Atenção Psicoeducacional à Escola, Família e Comunidade), do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação da PUC-SP funda-se na parceria entre mestrandas/os, doutorandas/os, graduandas/os do curso de Psicologia e moradoras/es e trabalhadoras/es do território da Brasilândia (Zona Norte de São Paulo), desenvolvendo pesquisas de cunho participativo e interventivo, edificadas a partir das demandas e urgências locais.

O presente capítulo apresenta uma ação nascida em meio à pandemia – e em função dela – cujo intuito foi o de acolher, por meio de grupos reflexivos (SZYMANSKI H., 2014) e plantões psicológicos (MORATO, 1999) – ambos de maneira remota – famílias, professoras/es e adolescentes do território da Brasilândia, um dos mais atingidos pela COVID-19 na cidade de São Paulo segundo os dados da Secretaria Municipal de Saúde (SMS).

Devido à alta vulnerabilidade, característica da região da Brasilândia, líderes da comunidade se articularam no início da pandemia para pensar (e colocar em prática) ações de combate a essa situação. Criou-se, assim, a Rede Brasilândia Solidária, que congrega profissionais de diversas áreas e líderes da região. Foi realizado um encontro virtual entre comunidade e o grupo de pesquisa intitulado: “Brasilândia em tempos de Pandemia: estratégias, conquistas e obstáculos”, que se desdobrou em mais um encontro, cuja temática foi a da formação do trabalho em rede, intitulado “Brasilândia em Rede: Debate com Chico Whitaker”, com o objetivo de compreender o contexto do território, suas mobilizações e possibilidades de estratégias e parcerias a partir da opinião de um especialista em rede.

As/os líderes da Rede situaram as condições do território e intensificaram mobilizações a partir do falecimento de 50 pessoas da região, apenas 12 dias após as políticas de isolamento da cidade de São Paulo. Inicialmente, foram realizadas algumas medidas como carros de som alertando as pessoas da comunidade sobre a importância do isolamento e um mapeamento das famílias (cerca de duas mil) com extrema vulnerabilidade social. Boa parte da arrecadação financeira, portanto, foi destinada para alimentos e produtos de higiene, condições básicas e primárias de enfrentamento da pandemia.

Apesar do grave impacto da COVID-19 em toda a população brasileira – e mundial –, a população periférica ficou ainda mais vulnerável nesse momento (GAIA, 2020; MACEDO; ORNELLAS; BOMFIM, 2020; CAMPOS; TCHALEKIAN; PAIVA, 2020; SANTOS *et al.*, 2020; HISTÓRIA INDÍGENA HOJE, 2020; CUNHA, 2020; MARTINS, 2020).

Uma das participantes desse encontro virtual para a identificação de demandas e construção de estratégias de parceria Universidade/Território – voluntária da Rede e supervisora da rede municipal de ensino –, nos deu um panorama em relação à educação e os principais desafios da área durante a pandemia. O núcleo, composto por gestoras/es, supervisoras/es, professoras/es, representantes do

CEFAI (Centro de Formação e acompanhamento à inclusão) e pessoas ligadas à educação do EJA (Educação de Jovens e Adultos), realizou diversas discussões e encaminhamentos. Primeiramente, agiram no sentido de conscientização para o isolamento com as/os alunas/os e seus familiares, pois a principal questão da comunidade era a luta pela sobrevivência. A preocupação com a educação no seu aspecto formal, nas periferias, ficou em segundo plano nesse momento.

No entanto, questões como a baixa condição de acesso à internet e a falta de espaço físico destinado aos estudos na maioria das casas da região dificultaram ainda mais o processo da educação formal das crianças e adolescentes. A obrigatoriedade do trabalho presencial por grande parte das/os trabalhadoras/es da comunidade impossibilitou a presença de pais e filhas/os nos momentos dedicados aos estudos e em qualquer outro momento. Além disso, a voluntária lembrou que muitas famílias têm baixa escolaridade e que, apesar da intenção de acompanhar o ensino, essa questão, dentre outras, dificulta o processo.

Professoras/es, por sua vez, têm se desdobrado para alcançar estratégias de fortalecimento de vínculo com seus alunas/os e famílias, além de terem que rápida e exaustivamente modificar e reinventar modos eficientes de trabalho. As/os gestoras/es estavam preocupadas/os em relação a sua própria saúde, pois foram incumbidos pela secretaria da educação de entregar materiais de ensino e cartão merenda nas instituições e, dessa maneira, ficariam (e de fato ficaram) expostos ao vírus.

Ao final deste primeiro encontro virtual, as/os líderes solicitaram propostas, criatividade e conhecimento especializado, na interface da psicologia e educação, para a lida de tão complexa situação; exaltaram o sentimento de angústia e sofrimento tanto das famílias, quanto das/os educadoras/es e pessoas que estão na linha de frente do enfrentamento, diante dos intensos desafios que na pandemia se acirram, passando pela fome, morte, violências de várias naturezas, como especificamente a violência contra a mulher,

violência policial, violências contra crianças, adolescentes e idosos. Tais relatos emergiram num contexto em que o pano de fundo foi – e é ainda – tecido pela ausência do Estado e de uma política pública de saúde e educação que leve em consideração a situação da nossa população. A junção de um governo que sistematicamente pactua com o desenvolvimento da necropolítica e uma pandemia causa resultados catastróficos, nos colocando em um cenário de verdadeiro genocídio (ROSÁRIO, 2020).

Diante desse cenário macro bastante desanimador e desafiador, desenhamos conjuntamente a possibilidade da construção de espaços remotos nos quais famílias, educadoras/es e pessoas da comunidade pudessem compartilhar suas angústias de maneira dialógica e construir coletivamente estratégias de enfrentamento às adversidades. Este projeto foi intitulado de “ConversAções” e dá nome ao presente capítulo cuja organização se dará da seguinte forma: primeiramente serão apresentadas as estratégias de diálogo que o grupo construiu, a saber, o Plantão Psicológico e os Grupos Reflexivos e suas fundamentações teórico-metodológicas; a seguir serão trazidas as temáticas discutidas nesses encontros que, por sua vez, dialogam com a discussão sobre as vulnerabilidades anteriormente colocadas, como a situação da mulher, do isolamento em contextos periféricos, das famílias e educadoras/es. Traremos também os desdobramentos e encaminhamentos que surgiram a partir desses encontros e uma análise da parceria Universidade/Território, no intuito de estimular a presença da universidade no cotidiano dos campos mais intensamente afetados pela pandemia.

## **O PROJETO E SUAS FUNDAMENTAÇÕES METODOLÓGICAS E PROCEDIMENTAIS**

### **Sobre o Plantão Psicológico: acolhimentos pontuais**

O Plantão Psicológico, neste trabalho, tomou forma a partir da demanda específica por atendimentos mais imediatos que pu-

dessem acolher as crises relativas à pandemia (crises da vida cotidiana, acirradas pela pandemia). Tal modalidade de atendimento foi considerada uma interessante solução, pois é uma “tentativa de atingir e beneficiar uma parte da população que necessita de ajuda psicológica e que, nem sempre, no momento da emergência da queixa, é por ela contemplada” (MORATO, 1999, p. 33-34) e, além disso, é uma “[...] pronta oferta de atendimento sem necessidade de triagem, diagnóstico, encaminhamento ou filas de espera [...]” (MORATO; NUNES, 2020, p. 3).

Morato (2015), refere-se ao atendimento do Plantão Psicológico, com uma metáfora entre o plantão e uma árvore,

pois somos convocados a atender, nos responsabilizamos por oferecer uma sombra de uma árvore para que aquela pessoa que procura o serviço possa parar por alguns instantes, descansar e retomar o caminho que deseja trilhar (MORATO, 2015, s/p).

O objetivo foi, então, a realização de atendimentos breves, com escuta cuidadosa e precisa, que buscasse a compreensão daquela queixa para que fossem feitos os encaminhamentos que melhor se adequassem à situação (considerando as especificidades do território, sua rede de serviços e as próprias possibilidades de ajuda da Rede Brasilândia Solidária). Isso de uma certa forma obriga o grupo de pesquisa a ter uma visão do funcionamento dos equipamentos públicos da região, um interessante exercício de mapeamento para quem está na universidade.

Vale destacar que o Plantão funcionou a partir de uma escuta ativa e refinada cujo foco girou em torno da queixa trazida, mas não somente, pois incluiu uma escuta sobre a forma como a pessoa vivencia essa queixa, os recursos específicos daquela pessoa para lidar com a situação e os recursos objetivos para o enfrentamento da queixa, isto é, o contexto. Desta forma, procuramos, como grupo, garantir um entendimento “micro e macro” daquela situação,

num exercício de análise política e imersão na especificidade do sofrimento relatado para desenharmos um encaminhamento com maiores chances de êxito e articulação.

O trabalho desenvolveu-se em duas etapas: inscrição via formulário on-line e atendimento previamente agendado. A inscrição se deu por meio da plataforma virtual “Google Formulário”, ferramenta do Google que foi compartilhada entre as/os cinco psicólogas/os-plantonistas do grupo. Por meio de um layout simples e objetivo, pedimos para que as pessoas preenchessem os seguintes tópicos: nome, e-mail, telefone de contato, horário do plantão de interesse (ou a opção “não posso nesse horário/dia, mas permaneço interessado), plataforma(s) de interesse para realização do atendimento via telefone ou chamada de vídeo e, por fim, uma breve descrição das expectativas para o encontro, dos quais, três (nome, telefone e horário de interesse) eram de preenchimento obrigatório. Os agendamentos e atendimentos se deram via aplicativo WhatsApp, por preferência dos inscritos. De modo geral, as pessoas fizeram os atendimentos por videochamada mas, em muitos momentos, a internet oscilava, fazendo com que a chamada travasse ou caísse. Em alguns casos as pessoas não se sentiam à vontade em aparecer no vídeo, resultando em um Plantão apenas por voz. Ajustes foram sendo feitos ao longo dos atendimentos, priorizando as vontades e particularidades de cada um, mas garantindo a qualidade, escuta, acolhimento e levantamento de dados necessários para garantir um bom encaminhamento. Vale destacar que o uso do WhatsApp fora de suma importância para o bom desempenho do equipamento, visto que consome pouca internet comparado a outras plataformas, além de ser acessada mais facilmente e ter sido a escolha, dentre muitas opções, para aquele contato particularmente.

Os plantões duraram em média uma hora, mas houve certa flexibilidade, de acordo com cada caso. O objetivo foi o acolhimento e entendimento da situação vivida, para que juntas/os (plantonistas e inscritas/os), compreendêssemos a urgência apre-

sentada pela pessoa atendida, buscando o maior acolhimento e recolhimento possível dentro daquele encontro. Em alguns casos, foi necessário realizar encaminhamentos, os quais foram amparados pelo funcionamento da rede (SUS, clínicas-escola, psicólogas parceiras, dentre outros). De modo geral, realizávamos a primeira conversa por chamada de vídeo, mantendo os contatos seguintes via mensagem de texto do próprio WhatsApp e fornecendo os dados do encaminhamento previamente conversado. Havia sempre um movimento de estarmos disponíveis para outra conversa, não só naquele momento, mas futuramente, caso o encaminhamento tivesse que ser revisto. Os atendimentos variaram entre um e dois contatos por videochamada.

No período de junho a outubro, tivemos 43 inscrições por meio do formulário on-line. Destaca-se que, das 43 inscrições, três pessoas se inscreveram duas vezes, em momentos diferentes, portanto, das 40 pessoas inscritas, 14 não deram resposta desde o primeiro contato ou, quando marcado um atendimento de retorno para acompanhamento, não compareceram. Em média, 86% das inscrições foram feitas por mulheres, enquanto 14% eram homens, o que nos mostra uma disparidade de gênero na busca por ajuda psicológica ou psicoeducacional. Sabemos que o cenário do cuidado com a família e com a educação das crianças é predominantemente feminino. Além das inscrições, três atendimentos foram realizados por indicação direta – uma vinda do CIEJA (Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos, instituição parceira) e duas, mãe e filho, através do pedido de um parente atendido no Plantão.

Inicialmente os plantões foram divididos em três horários diferentes, dois assumidos por psicólogas/os da pós-graduação e um pelas graduandas. Porém, por motivos de excesso de demanda, em meados de setembro as graduandas assumiram a frente de todos os atendimentos do Plantão. O maior fluxo de atendimentos se deu entre junho e setembro. Em outubro, a quantidade de inscrições caiu razoavelmente, até que, em novembro, com menos interes-

sados e já perto do final do semestre acadêmico, encerramos os atendimentos, fechando o formulário, isto é, configurando-o para não receber novas respostas e anexando um texto anunciando o término e possíveis lugares para receber ajuda, bem como anunciando a data de recomeço – início de 2021.

Quanto aos encaminhamentos propostos, algumas pessoas foram indicadas para a participação dos Grupos Reflexivos oferecidos pelo mesmo grupo, sobre o qual falaremos adiante, e outras para a psicoterapia individual (alimentamos uma planilha com um compilado de atendimentos gratuitos oferecidos pela cidade de São Paulo), outros para clínicas-escola, como a da PUC-SP e UNINOVE, e, um terço das pessoas foram indicadas para colegas parceiras/os (ex-alunas/os da PUC-SP, por exemplo) que se disponibilizaram a fazer atendimentos em psicoterapia de forma gratuita. Entendemos, desta forma, que o Plantão abriu portas para possibilidades diversas de cuidado, algumas dentro do próprio grupo. É importante ressaltar que a preocupação do grupo é de uma parceria institucional com escolas e outros equipamentos, por isso alunas de pós-graduação se responsabilizaram pelos grupos reflexivos que acolheram professoras/es e gestoras/es para a construção de estratégias educacionais e pessoais para o cenário escolar.

Os temas que mais apareceram nos atendimentos foram: pandemia (como lidar com o momento, as angústias, sentimentos e ansiedade que esse momento acarretou); “organização mental” (como se organizar, lidar com as novas demandas); espaço de acolhimento (busca por um espaço confidencial e especializado, para desabafar/ser ouvido); ansiedade com tudo o que tem acontecido; falta de emprego; estado da casa; medo do desconhecido; dificuldade para lidar com os estudos; forte desânimo; relacionamento com parente (destaca-se a relação mãe-filhos); momentos traumáticos da história individual, que foram revividos/despertados nesse momento pandêmico.

## Sobre os encontros reflexivos: construção de soluções coletivas num contexto psicoeducativo

Uma das estratégias do projeto ConversAções teve como inspiração o Encontro Reflexivo, elaborado por Szymanski H. (2014), que se funda no um método fenomenológico-hermenêutico e cujo objetivo é a coconstrução de sentido entre mediadoras/es e as/os participantes tendo, como princípio, a horizontalidade.

O que se pretende no Encontro Reflexivo é co-construir uma situação dialógica e transformadora, mas com a consciência de que esse processo não ocorre sem conflitos, mediações e superações que propiciam soluções novas para as questões trazidas pelos protagonistas (SZYMANSKI H.; SZYMANSKI L., 2014, p. 12).

O Encontro Reflexivo pressupõe alguns momentos: 1) Planejamento; 2) Atividade preparatória; 3) Narrativas e reflexões sobre a atividade anterior; 4) Reflexão focada na demanda e 5) Síntese final.

O primeiro momento do Encontro Reflexivo – o planejamento – visa *compreender a demanda* de um determinado grupo, esclarecendo e compreendendo junto às participantes quais são as temáticas pungentes para, posteriormente, estabelecer os objetivos do encontro.

Nos encontros reflexivos é “fundamental ater-se aos objetivos para evitar que o grupo caia num tom confessional ou no mero palavrório vazio, perdendo, assim, seu caráter psicoeducativo ou de mudança” (SZYMANSKI H.; SZYMANSKI L., 2014, p. 14).

Na terceira etapa do encontro, são feitas as descrições das atividades e as questões desencadeadoras nas diferentes etapas. As questões buscam desencadear *lembranças, relatos de experiências e reflexões sobre eles*. As perguntas são de grande importância, por serem facilitadoras do processo de conversa. Os questionamentos com o termo “Por que”, são substituídos por perguntas com

as expressões: “Como”, “O que”, “Onde”, “Alguém gostaria de contar certa situação sobre...”, com o intuito das/os participantes descreverem e entrarem em contato com suas experiências e não com explicações causais sobre o exposto. As autoras adicionam:

Há também um tipo de questão muito significativa que chama o(a) participante à reflexão sobre o “sentido” e a intenção pretendida de suas escolhas e indaga o “para que” de uma ação ou atitude. Nem sempre essa intenção está clara e a situação de reflexão em grupo pode ser muito útil para o esclarecimento daquela (SZYMANSKI H.; SZYMANSKI L., 2014, p. 15).

Na fase preparatória, são propostas atividades (como vivências, dramatizações, discussões em grupo, jogos coletivos, dentre outros), com o objetivo de “despertar lembranças significativas em relação ao tema tratado” (SZYMANSKI H.; SZYMANSKI L., 2014, p. 16). Em seguida, as mediadoras devem esclarecer o objetivo da atividade que, por sua vez, está sempre relacionado à demanda. Caso este conteúdo seja utilizado para a finalidade de pesquisa, é nessa etapa em que se apresenta o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido), assim como a permissão para realizar gravações. Em um segundo momento, as mediadoras solicitam às participantes “colocar em palavras os sentimentos, pensamentos, dúvidas e reminiscências que a atividade provocou no grupo de participantes” (SZYMANSKI H.; SZYMANSKI L., 2014, p. 18) de maneira descritiva e não explicativa, como já esclarecido anteriormente.

A partir de então, chega o momento da “reflexão focada na demanda”, em que são desenvolvidos os diálogos e as reflexões, visando uma construção coletiva sobre o tema eleito. Desse modo, abre-se um espaço de discussão com a possibilidade de participação de todas(os). As mediadoras entram em alguns momentos para realizar pequenas sínteses e perguntas no sentido de ampliar a discussão.

Por fim, é chegado o momento chamado “síntese final”, que consiste na síntese da escuta dos relatos do grupo, em que são identificadas as semelhanças e particularidades desses relatos e então, são elaborados os significados apreendidos pelo grupo. Segundo Szymanski H. e Szymanski L. (2014), esse momento possui uma finalidade de acordo, pois é um retorno ao interlocutor sobre a sua própria compreensão, para isso, é primordial que nesse retorno haja fidelidade ao discurso das participantes, no sentido de elas/es perceberem o retorno do discurso, em oposição a um momento explicativo e técnico das psicólogas. É uma tentativa de comum compreensão, como diria Gadamer (2002) “[...] a multiplicidade de espelhos do universo, representado pelos indivíduos, singulares, forma na sua totalidade um único universo” (p. 26).

Essa modalidade de encontro funda-se metodologicamente em um olhar fenomenológico-hermenêutico, em que há abertura para aquilo que se mostra, no sentido de compreender sem julgamentos prévios, ainda que se tenha concepções anteriormente elaboradas sobre determinado assunto, pois “é importante ter em mente que é sempre um aspecto da totalidade do fenômeno que está aparecendo (...)” (SZYMANSKI H.; SZYMANSKI L., 2014, p. 21).

## O PROJETO: SEU PROCESSO E ENCAMINHAMENTOS

### Conversando com as professoras da rede

A construção de um grupo dialógico destinado especificamente a professoras/es também surgiu a partir da conversa com uma das líderes do território que estava imersa nesse contexto, pois trabalha como supervisora de ensino na rede pública. A partir de sua vivência no período inicial da pandemia, nos relatou que os profissionais da área estavam sentindo muita ansiedade, angústia, medo e insegurança.

Elaboramos formulários para a inscrição de interessados, contendo alguns dados como nome, local de trabalho, celular e o motivo de interesse nesse grupo específico do dispositivo. Recebemos 15 inscrições para esse grupo; todas as inscritas eram mulheres.

As participantes são educadoras da Rede Pública da cidade de São Paulo Capital, prioritariamente do território da Brasilândia, muitas delas professoras de locais parceiros do grupo de pesquisa. Posteriormente, pela modalidade remota, pudemos abrir a possibilidade de participação de educadoras oriundas de outros territórios.

Os encontros foram mediados por uma das autoras e por graduandas/os do último semestre do curso de Psicologia da PUC-SP. As plataformas escolhidas pelas participantes foram Zoom e Google Meet para a realização dos encontros remotos. Entre junho e novembro, aconteceram 16 encontros, com alguns intervalos semanais e duração de uma hora e meia cada. Participaram dos encontros 13 educadoras, sendo que quatro tiveram frequência mais assídua e permaneceram até o final do projeto. O grupo foi bastante acolhedor, as participantes solícitas e disponíveis, o que possibilitou uma atmosfera de trocas significativas.

Os dois encontros iniciais tiveram como objetivos: 1 – Apresentação das/os coordenadoras/es do grupo e das participantes, 2 – Acolhimento das participantes e de suas demandas.

Após as apresentações, foi realizada a seguinte pergunta disparadora ao grupo: “Diante dos novos desafios trazidos pela experiência de isolamento, quais questões gostariam de compartilhar para serem abordadas nos Encontros Reflexivos?”. As seguintes temáticas foram levantadas nesses encontros: dificuldades com a tecnologia; produtividade na quarentena (alta demanda de trabalho); solidão e desamparo nas produções exigidas; questões relacionadas à saúde mental: ansiedade, sensação de insuficiência, medo, alteração do sono; sobrecarga por conciliar demandas de trabalho remunerado e trabalho doméstico; impotência/angústia/ansiedade em relação à possibilidade da volta ao trabalho durante

a situação de pandemia. Relataram sobretudo sentir ansiedade em função da responsabilidade em receber/verificar as crianças possivelmente infectadas e com a nova organização dos espaços escolares; mudança no significado de toda a construção do trabalho na educação infantil e a importância do autocuidado: “cuidar de quem cuida”.

A partir dessas demandas, elaboramos os encontros seguintes. Um grupo de WhatsApp foi criado para facilitar a comunicação com as participantes. Por volta de dois dias antes dos encontros, enviávamos o tema da “Roda de Conversações”. Durante os minutos iniciais de cada encontro, abríamos para dialogar sobre questões importantes daquela semana. Apesar da escolha prévia do tema do encontro, mantivemos certa flexibilidade quando percebíamos que existia algum assunto mais importante do que o escolhido (sempre relacionado à educação e pandemia) para as educadoras.

Foram realizados encontros a partir das seguintes perguntas desencadeadoras: Quais atividades e propostas fizeram sentido com alunos e famílias durante o período de isolamento social? Quais os manejos necessários para o desenvolvimento do trabalho em uma possível retomada às escolas? Como se sentem com a possibilidade de retomada às escolas e quais os temas trazidos pelas famílias e alunos no período de isolamento? Como se aproximar de alunos e famílias em tempos de pandemia? Como estão lidando com o Autocuidado no período de isolamento? Qual a opinião de vocês a respeito da possibilidade de se trabalhar a Educação Sexual nas Escolas? Como desenvolver esse trabalho nas instituições?

Entre os temas mais recorrentemente compartilhados estavam: sentimento de angústia por não alcançar as/os alunas/os e famílias, pois a falta de acessibilidade tanto de equipamentos eletrônicos, como de internet na periferia, impossibilitou o contato cotidiano entre a escola e as/os estudantes. Essa situação também gerou frustração e desânimo em muitas trabalhadoras que elaboraram propostas mas, no fim, não foram aplicadas. A angústia

também dizia respeito à impossibilidade de receber notícias das famílias das/os alunas/os. Algumas educadoras compartilharam estratégias exitosas como: abrir o contato com as famílias via WhatsApp ou Facebook, contação de histórias e vídeos “ao vivo” com as/os alunas/os. Ficou evidente que os principais objetivos das escolas nesse período foram, primeiramente, a sobrevivência da comunidade escolar e a questão do vínculo. As instituições que tinham bom vínculo com a comunidade antes da pandemia, obtiveram mais êxito nessa questão durante o período de isolamento. Essa foi uma das importantes reflexões do grupo para estratégias futuras.

A fome e a violência contra mulheres e crianças foram temas abordados entre as professoras perante a escuta das/os alunas/os ou de seus familiares. A temática acerca da violência teve desdobramentos para discussões sobre o papel da mulher na sociedade e a relevância da questão de gênero nos conteúdos e cotidiano escolar.

A tensão e o medo, com a possibilidade da volta ao trabalho durante a pandemia, permearam muitos dos encontros, pois as trabalhadoras não se sentiam amparadas perante tal possibilidade. Diante dos protocolos propostos, ficou difícil construir um novo modo de atuar com as crianças, sobretudo na educação infantil. Familiares estavam altamente expostos ao vírus devido aos trabalhos exercidos. Por isso, as professoras se sentiam, e de fato provavelmente estariam, vulneráveis.

Em relação ao autocuidado, muitas educadoras disseram que os filmes, séries e leituras foram frequentemente realizadas. A importância das artes em um crítico e tenso período, portanto, foi apercebida pelo grupo, virando também estratégia para o trabalho nas escolas. Busca pela espiritualidade e descanso, foram temáticas que também apareceram nos encontros.

## Conversando com familiares

A demanda por este grupo emergiu da reflexão sobre questões relacionadas ao isolamento de famílias em suas casas em contextos de pandemia. Isso porque, podendo ou não fazer quarentena, com o fechamento das escolas a família passou a se tornar a única responsável pelo cuidado e educação de crianças e adolescentes, configurando-se como “Instituição Total” (GOFFMAN, 2008), trazendo à tona um cenário de sobrecarga e frustração.

O fluxo desse grupo seguiu algumas vias: as/os participantes podiam se inscrever diretamente no grupo ou através de encaminhamentos. O Plantão Psicológico, nesse sentido, cumpriu uma função de ser porta de entrada ao serviço de Rodas de Conversação, após uma avaliação de que um espaço grupal com a temática de famílias seria interessante para aquelas/es participantes.

Os encontros foram mediados por uma psicóloga e uma estagiária do curso de psicologia. Ao total foram realizados 20 encontros entre junho e novembro de 2020, sendo cada encontro com uma média de uma hora e meia. Participaram dos encontros sete pessoas, sendo que quatro permaneceram até o final do projeto; tivemos um participante homem e seis mulheres. A consistência de encontros semanais e a presença das/os mesmos participantes gerou um ambiente de bastante confiança e intimidade dentro do grupo.

Os primeiros 20 minutos do encontro eram dedicados a pequenas notícias da semana, bem como uma eleição da temática que iria ser desenvolvida naquele encontro. As mediadoras perguntavam sempre aos novos participantes, como pergunta desencadeadora, “O que os levou a se inscreverem em um grupo como aquele, com a temática central de famílias?”. A partir das respostas, foi possível desenhar objetivos comuns àquelas pessoas naquele espaço.

Os encontros tinham como horizonte uma pergunta desencadeadora, segundo o interesse e objetivo do grupo naquele dia,

a saber: “quais mudanças de rotina aconteceram em casa após a Pandemia?”, “como vocês compreendem o período eleitoral?” ou “a quais estratégias vocês tendem a recorrer em momentos de sobrecarga?”. Os objetivos destas perguntas eram o de ouvir as experiências das/os participantes, nos debruçando sobre as concordâncias ou discordâncias de determinados sentimentos e/ou vivências. Em alguns encontros apareciam experiências semelhantes, como no caso das dificuldades com a pandemia ou com a maternidade, em outros, especificidades eram compartilhadas.

Apareceram com certa frequência os seguintes temas: luto, pandemia, política, fé, solidão, família, confiança, maternidade, sobrecarga de tarefas, trabalho, escola, o que mudou (com a pandemia), como eu mudei (com a pandemia), como é viver esse momento, projetos/planos. Além disso, era frequente que algum/a participante chegasse com maior demanda dos chamados “desabafos” os quais o grupo buscava acolher, buscando compreender e gerar soluções a partir das próprias concepções e experiências de vida.

## O que apareceu: resultados e análise

Quadro 1 – Levantamento das/os participantes

	Encontros	Participantes	Período
Famílias	20	7	Junho – Novembro
Educadoras/es	16	13	Junho – Novembro

Atendimentos Plantões	Período
29	Junho – Outubro

Quadro 2 – Atendimentos realizados durante o projeto

Tipo de atendimento		Quantidade	Participantes	Período
Plantões		29		junho - outubro
Grupos reflexivos	Famílias	20	7	junho - novembro
	Educadoras/es	16	12	junho - novembro

Fonte: as autoras

Ao final do projeto, as/os participantes dos atendimentos, conforme vemos nos quadros acima, expressaram que este foi um espaço de acolhimento, compartilhamento de questões e possibilidades e, acima de tudo, um espaço de aprendizado. Tivemos a chance de construir discursos e compartilhar experiências com essas pessoas em Plantão ou Grupos Reflexivos e pudemos, a partir de um olhar do todo da experiência, constatar que os temas mais recorrentes dizem respeito a um desamparo sentido por todas/os. O desamparo do Estado, a partir do qual a sociedade civil se vê obrigada a se organizar, o desamparo da Universidade que, sem financiamento, se vê restrita nas suas pesquisas e com mais dificuldade ainda para a realização de pesquisas interventivas, por exigirem outras articulações e se darem em outro tempo, abandono das políticas públicas articuladas (saúde e educação, principalmente, nossa área de atuação) aliada à negligência em relação às políticas públicas já consolidadas (SUS) e abandono da família – leia-se da mulher – que passa a ser a responsável pelo cuidado total e integral da criança/adolescente.

Vale uma nota em relação a este último tópico, pois este tema foi certamente o mais recorrente em todas as modalidades de encontro que realizamos. Recorremos aqui à ideia de “Instituição Total” (FOUCAULT, 2014; GOFFMAN, 2008), no sentido de que a família, ou melhor posto, mães, avós, tias, irmãs mais velhas, se veem encarregadas pelo cuidado total da criança, dos básicos à educação formal:

uma disposição básica da sociedade moderna é que o indivíduo x tende a dormir, brincar e trabalhar em diferentes lugares, com diferentes coparticipantes, sob diferentes autoridades e sem um plano racional geral. O aspecto central das instituições totais pode ser descrito com a ruptura das barreiras que comumente separam essas três esferas da vida [...]. Todos os aspectos da vida são realizados no mesmo local e sob uma única autoridade (GOFFMAN, 2008, p. 17).

A situação com a qual nos deparamos no contexto pandêmico institui a obrigatoriedade da convivência constante das famílias. Os adultos então, se depararam com a tarefa e obrigatoriedade de “disciplinar” crianças em casa em período integral. Isso porque, no melhor dos casos, a escola se encontra separada pela tela de um computador ou celular. A família, portanto, torna-se exclusivamente responsável pelo cumprimento e permanência da criança na escola, convertendo-se em uma entidade disciplinadora.

A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência) (FOUCAULT, 2014, p. 136).

O fato de a criança estar sempre sendo observada, com um controle de tudo aquilo que faz ou deixa de fazer, se configura como um processo panóptico, ao qual o autor se refere para fundamentar suas reflexões sobre a disciplina (FOUCAULT, 2014).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

E nas sextas tínhamos movimentação  
De abrir o coração  
Fosse da escola ou da relação  
Fosse dos alunos ou da intenção  
Fosse dos planos ou da ação

Fosse da gente  
Abrindo a mente  
E falando do que sente  
Eu só precisava ser ouvida  
E mais do que isso me senti querida  
Acolhida.

(poema oferecido por uma participante)

A partir das pesquisas e ações desenvolvidas em parceria com moradoras/es e trabalhadoras/es do território da Brasilândia, pudemos nos aproximar e compreender a situação que os acometeu a partir do grave cenário pandêmica pelo COVID-19, em função do descaso do atual governo e a falta de medidas necessárias para a lida da grave situação na área da saúde, que se expande para as demais, inclusive e fundamentalmente a área educacional. Atitudes negacionistas, que minimizam a gravidade do vírus, acabam por gerar um processo genocida, que caracteriza a política brasileira em relação à pandemia.

Toda a população sofre as consequências de uma péssima e irresponsável gestão política, mas, ficou mais uma vez evidente, que a vida da população periférica tem menor valor do que outras. Mbembe (2016), dentre outros autores (SANTOS *et al.*, 2020), ilustra a questão descrita acima a partir das suas reflexões sobre necropolítica, enfatizando que “Nesse caso, a soberania é a capacidade de definir quem importa e quem não importa, quem é descartável e quem não é” (MBEMBE, 2016, p. 135) o que fica bastante evidente no processo da pandemia e até mais especificamente na dinâmica da recém começada vacinação.

Tal situação, equiparada a de uma guerra, traz à tona muitas especificidades. Podemos dizer que nos deparamos com várias delas nos encontros com essa maioria de mulheres periféricas. Aparece com muita força, por exemplo, a sobrecarga e naturalização da responsabilidade da mulher nos afazeres domésticos e cuidados com os entes da família, falta de estrutura em relação às

condições de trabalho para essas trabalhadoras da rede pública, pouco ou nenhum suporte em relação ao uso da tecnologia, falta de assessoria para as professoras em relação à elaboração de propostas em formato inédito para os alunos/as, além do aumento das horas de trabalho – tendo em vista que muitas tornaram-se a ponte entre alunos-instituição-famílias-coordenação. Por fim, é notável a impossibilidade de realizar a recomendação de isolamento social tanto pelas trabalhadoras/es, quanto para moradoras/es, visto que parte das casas abrigam um número alto de pessoas.

Em relação à reinvenção do âmbito da educação, concluímos que há necessariamente uma perda: a educação à distância foi possível para quem? Parte dos alunos da periferia sequer acessaram equipamentos eletrônicos. Portanto, entendemos que a adaptação/reinvenção têm seus limites: perde-se em qualidade de contato humano, em afeto, perde-se quando uma mãe ou uma família se torna responsável pelo todo da educação. Perde-se. Na necropolítica, a pessoa pobre apenas perde, mesmo que tenhamos presenciado movimentos fortes de organização da sociedade civil, mesmo que tenhamos observado e presenciado a extrema força das mulheres. Ainda assim, apostamos que tais encontros são uma privilegiada oportunidade para discutirmos temas presentes e importantes como luto, interrupção de projetos, expressões de ansiedade e angústia; enfrentamento da questão vulnerabilidade da vida em geral e, por fim, o reencontro com questões que muitas vezes se encontram abafadas pela cotidianidade.

Por fim, ressaltamos a importância e potência da pesquisa interventiva, sobretudo em relação à força do construir e do fazer em conjunto, mesmo que à distância pelo contexto de pandemia. Construimos, em parceria, um produtivo espaço de encontro que permitiu proximidade entre pessoas, mesmo em tempos de distanciamento. Tal ação, por sua vez, “mostra-se indissociável dos temas de pesquisa, afirmando o caráter intrinsecamente ético e político das escolhas e dos caminhos que constituem cada investigação” (CABRAL; SZYMANSKI; MOREIRA; SCHMIDT, 2019, p. 11).

O trabalho de escuta e parceria, conforme trouxeram à tona as participantes, gerou ação, movimentação e acolhimento, cumprindo, assim, com seus objetivos iniciais.

## REFERÊNCIAS

CAMPOS, Brisa; TCHALEKIAN, Bruna; PAIVA, Vera. Violência contra a mulher: vulnerabilidade programática em tempos de SARS-COV-2/ COVID-19 em São Paulo. *Psicologia & Sociedade*, Belo Horizonte, v. 32, 2020.

CUNHA, Leandro Reinaldo da. **População negra como vítima da COVID-19 e os deveres do Estado**. Medidas necessárias e não efetivadas. Disponível em: <https://migalhas.uol.com.br/depeso/327876/populacao-negra-como-vitima-da-covid-19-e-os-deveres-do-estado--medidas-necessarias-e-nao-efectivadas>. Acesso em: 16 jan. 2021.

FERREIRA, Lola; LEÃO, Natália; FERRARI, Marília. **Metade das mulheres brasileiras passou a cuidar de alguém durante a pandemia**. Disponível em: <http://www.generonumero.media/metade-mulheres-passou-cuidar-pandemia/>. Acesso em: 16 jan. 2021.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução Raquel Ramallete. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método**. Tradução F.P. Meures. Petrópolis: Ed. Vozes, v. 2, 2002.

GAIA, Ronan da Silva Pereira. Subcidadania, raça e isolamento social nas periferias brasileiras: reflexões em tempos de COVID-19. *Revista Thema*, 18 (Especial), p. 92-110, 2020.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. Tradução Dante Moreira Leite. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.

HISTÓRIA INDÍGENA HOJE. **Os Pankararu no Real Paque: o enfrentamento da COVID-19 na periferia de São Paulo**. Disponível em: <http://ds.saudeindigena.icict.fiocruz.br/handle/bvs/3461>. Acesso em: 16 jan. 2021.

MACEDO, Yuri Miguel; ORNELLAS, Joaquim Lemos; BOMFIM, Helder Freitas do. COVID-19 nas favelas e periferias brasileiras. *Boletim da Conjuntura (BOCA)*, Boa Vista, v. 2, n. 4, p. 50-54, 2020.

MARTINS, Mônica Dias. Uma pandemia expõe de forma escancarada a desigualdade social. *Pandemia, demografia e desigualdade social*, 2020. *Pensar la pandemia*, n. 64, p. 1-3, 2020.

MBEMBE, Achille. Necropolítica. **Revista arte e ensaios**. n. 32, p. 123-151, 2016.

MORATO, Henriette Tognetti Penha (org.). **Aconselhamento psicológico centrado na pessoa: novos desafios**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

MORATO, Henriette Tognetti Penha. **Por entre plantão psicológico e ação cartográfica clínica pelos “caminhos de floresta”**. 2015. 241 f. Tese (Livre-Docência Departamento de Psicologia da Aprendizagem, o Desenvolvimento e da Personalidade) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo.

NUNES, André P.; MORATO, Henriette Tognetti Penha. O estágio de atendimento nos anos iniciais: experiência com plantão psicológico. **Revista da Abordagem Gestáltica**, v. 26, n. 1, p. 2-12, 2020.

ROSÁRIO, Luana. A necropolítica genocida de Bolsonaro em tempos de pandemia e o projeto ultra-neoliberal. **Revista interdisciplinar em cultura e sociedade**, v. 6, n. 2, jul./dez. 2020.

SANTOS, Hebert L. P. C. dos *et al.* Necropolítica e reflexões acerca da população negra no contexto da pandemia da COVID-19 no Brasil: uma revisão bibliográfica. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 25, Supl. 2, p. 4211-4224, out. 2020.

SILVA, Vitória Régia da. **Um retrato das mães solo na pandemia**. Disponível em: <http://www.generonumero.media/retrato-das-maes-solo-na-pandemia/>. Acesso em: 16 jan. 2021.

SZYMANSKI, Heloísa; SZYMANSKI, Luciana. O encontro reflexivo como prática psicoeducativa: Uma perspectiva fenomenológica. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**. Canoas, v. 19, n. 1, jan./jul. 2014.

## PESQUISA-TRANS-FORMAÇÃO: UMA PERSPECTIVA PARA A EMANCIPAÇÃO HUMANA

Luciana de Oliveira Rocha Magalhães  
Wanda Maria Junqueira Aguiar

*Quem sou eu? De onde vem meu interesse de pesquisa? Quais aspectos da realidade profissional me incomodam? O que quero descobrir? É preciso que cada um encontre em sua história de vida e em sua trajetória profissional, algo que o mobilize, que o instigue a querer mais.*  
(Marli André)

A pesquisa em Ciências Humanas de maneira geral vem sofrendo transformações importantes quando pensamos na participação de pesquisadoras e pesquisadores em seu campo de atuação, agregando variados tipos de pesquisa aos já existentes, todos com sua importância na construção do conhecimento científico da humanidade. Na produção de informações temos observado um desbordamento teórico-metodológico face aos procedimentos acadêmicos vigentes. A produção coletiva e colaborativa de conhecimentos tem sido central. Com esse movimento vem a intenção de transformar, que nasce da própria crítica a essa realidade, crítica que se baseia e se apoia na necessidade cada vez maior de um aprofundamento científico sobre esta realidade. Práxis coletiva, científica e revolucionária que é mãe e filha da proposta de transformação radical das realidades pesquisadas.

[...] Para que a práxis humana seja realizada é necessário, sim, que o pensamento capte a realidade em suas múltiplas determinações *conhecendo-a*, mas não para conciliar-se com ela, e sim para *transformá-la* (OLIVEIRA, 1996, p. 9).

Aprendemos nossa lição marxiana, buscamos formas de superar as históricas interpretações e descrições escravizantes de nossas abordagens investigativas, formas de pesquisar esvaziadas e esvaziadas de propósito revolucionário (MARX; ENGELS, 2007). Está posta aí a tensão histórica entre pesquisar, formar e transformar, tensão dialética que nos provoca nesse movimento de transformação.

Também passa por esse movimento o Grupo Atividade Docente e Subjetividade (GADS) da PUC-SP: as reflexões advindas das recentes pesquisas que se realizam junto a escolas públicas do Estado de São Paulo têm nos instado – pesquisadoras e pesquisadores de doutorado, mestrado, iniciação científica e pós-doutorado – a recriar formas de pesquisar coerentes com o que acreditamos, com a nossa intenção-pretensão.

## **PESQUISAR, FORMAR, TRANSFORMAR!**

*Odeio os indiferentes.  
Acredito que viver significa tomar partido.  
Indiferença é apatia, parasitismo, covardia.  
Não é vida.  
Por isso, abomino os indiferentes.  
Desprezo os indiferentes, também,  
porque provocam tédio as suas lamúrias de eternos  
inocentes.  
Vivo, sou militante.  
Por isso, detesto quem não toma partido.  
Odeio os indiferentes.  
(Antonio Gramsci)*

Em meio a um processo estrutural de radicalização do neoliberalismo em ultraneoliberalismo neste século 21, o desenvolvimento de uma forma de pesquisa que se utiliza da formação autogestionária de professores e professoras de escolas das periferias urbanas se faz necessário para acompanharmos e compreendermos as conjunturas determinantes desta escola pública e dos trabalhadores da educação. Esta intenção-pretensão só pode se realizar na esteira do método materialista histórico-dialético, sob a perspectiva da transformação para a emancipação humana. Isto significa que um novo mundo diferente desse estaria sendo criado? Em parte, sim. Explicamos. Quando trabalhamos nesta perspectiva desenhada acima nos utilizamos dos mecanismos, ferramentas, oportunidades, lutas, realidades presentes no cotidiano do contexto da emancipação política, ou seja, nos limites que a realidade concreta nos possibilita atuar, nos limites das conquistas possíveis realizadas com a ação político-social. Contudo, se considerarmos que estas lutas, estas conquistas bastam-se a si mesmas e têm suas finalidades imediatas como únicos objetivos a serem perseguidos, estamos na verdade a reforçar o sistema operacional desta sociedade que nos explora e oprime à serviço do modo capitalista de produção e, não, a operar transformações profundas que nos libertem destas amarras orquestradas pelo capital na figura das diversas instâncias que nos apresenta o estado burguês. Tragtenberg nos alerta que:

O capitalismo, no seu processo de desenvolvimento separou da vida produtiva a criação e a transmissão da cultura, sequestrou o corpo de conhecimentos cuja origem é social, em instituições privadas ou estatais: daí a emergência da instituição escolar como diferenciada, com a pretensão de monopolizar a aprendizagem e a integração social. O exercício e o controle deste monopólio acadêmico são entregues ao Estado. Assim, o acesso à cultura se identifica com cumprimento de uma legislação, obediência a normas, consumo de algo definido como "ensino" pelos chamados "órgãos competentes" (1980, p. 53).

Tendo nitidez inexorável sobre isto, seja qual for nossa luta, seja qual for o objetivo a conquistar, o faremos sempre na perspectiva da emancipação humana, na construção das condições necessárias (LUXEMBURGO, 1970 [1899]) para que em algum momento de nossa história consigamos realizar estas transformações profundas que nos levarão à realização da natureza última das mulheres e dos homens: a liberdade (KORSH, 2008 [1923]). É importante que seja compreendido que os processos de transformação de um tipo de sociedade em outro tipo substancialmente diferente, ou seja, que subverta radicalmente as múltiplas dimensões da práxis coletiva – relações sujeito-sujeito e sujeito-natureza anterior, são processos desenrolados por séculos de desenvolvimento humano. Os primeiros microcosmos burgueses começaram a germinar de determinações capitalistas no século XVI, tendo uma generalização mais substantiva no final do século XVIII, mas só se consolidando em quase todo o globo no final do século XX. Microcosmos de transformação para uma nova sociedade que supere radicalmente o capitalismo já são observados há mais de dois séculos e este processo que entendemos hoje como fundamental para a dignidade humana ainda pode demorar mais outros dois séculos. O que é importante é não perdermos de vista a perspectiva que tem de estar sempre presente em nossas ações pessoais e profissionais.

A professora Marli André (2016, p. 40) alerta que “tanto a pesquisa acadêmica quanto a ‘engajada’ exigem planejamento, controle e sistematização, pois sem rigor teórico-metodológico não há pesquisa”, e afirma que:

[...] a pesquisa ação educacional envolve, por parte dos professores a realização de mudanças educacionalmente valiosas em suas salas de aula ou em outros ambientes de aprendizagem. [...] a pesquisa ação é uma modalidade de pesquisa muito apropriada quando o intento for o conhecimento de uma prática situada, com interesse de mudá-la [...] (p. 39).

A Pesquisa-Trans-Formação atualmente desenvolvida pelo GADS é um tipo de pesquisa-formação, pesquisa-ação, pesquisa-ação participante, pesquisa intervenção, pesquisa colaborativa, interventiva: isto é, pesquisas que pressupõem a colaboração ativa de todas e todos que participam e atuam no campo de pesquisa. Percebemos semelhanças e diferenças com tantas outras pesquisas que exploram o terreno entre a abordagem tradicional e a crítica, que trazem uma nova abordagem para o estudo das realidades. A característica marcante desta pesquisa que desenvolvemos é firmarmo-nos fortemente na perspectiva teórica marxiana. O objetivo que nos instiga é o de sermos não apenas interpretadores da realidade, mas “elemento do processo de sua transformação” (VÁZQUEZ, 2007, p. 28).

O arcabouço teórico-metodológico e as categorias da psicologia Sócio-Histórica e do Materialismo Histórico-Dialético, nos possibilitam apreender historicamente a dimensão subjetiva da realidade educacional pública que se formata na lógica neoliberal em que está inserida, muitas das vezes agregando tendências à reprodução da práxis determinada por esta lógica.

A relação entre a dimensão subjetiva e o contexto histórico deve ser considerada a partir do eixo básico de análise que é a historicidade, entendida como processo contraditório: envolve indivíduos que pertencem a classes sociais. A implicação é considerar o processo de alienação produzido socialmente que se apresenta, atravessado por mediações, na dimensão subjetiva da realidade (GONÇALVES; BOCK, 2009, p. 144).

Assim, como lócus da pesquisa, a escola pública carrega a tensão dialética necessária, contradição que impulsiona nossa atuação. Neste caminho, o autoconhecimento crítico do fazer da pesquisa caminha junto ao conhecimento da realidade pesquisada para além de sua aparência. Sobre a questão de se integrar a pesquisa à formação e à educação, é importante entender “que não se trata

apenas da reflexão crítica sobre o ensinar, mas também de trazer a público, sob alguma forma acessível, as descobertas resultantes da reflexão” (ANDRÉ, 2016, p. 39). A ação nessa realidade demanda conhecimento crítico e científico da realidade, com instrumentos e métodos para tal,

[...] o que vai demandar do pesquisador, envolvimento em um processo sistemático de estudo, de reflexão, e de propostas para seu aprimoramento, com registros dos dados da situação e relato dos resultados obtidos, tornando-os públicos (ANDRÉ, 2016, p. 40).

Propomos, então, uma atividade de pesquisa que caminha junto com a concretude em seu movimento das relações pessoais e sociais, um rompimento com a histórica dicotomia e o afastamento existentes entre o ato de pesquisar e a própria realidade pesquisada. Para isso lançamos mão de um tipo de pesquisa que possibilite formações que sejam cognitivas-afetivas e operacionais. Formações que carreguem em si elementos importantes para mobilizar atitudes. Isso quer dizer que não buscamos soluções pragmáticas e ferramentais, respostas definitivas ou receitas. No movimento próprio de produção das informações sobre a realidade buscamos formas de superação deste *status quo* vigente – muitas vezes fossilizado – apostando, acreditando e atuando na prática de transformação desta realidade. Nosso devir como grupo de pesquisa vem se constituindo junto ao movimento de reflexão e prática sobre nosso fazimento na pesquisa.

Nessa incursão sobre os rumos e contornos da Pesquisa-Transformação muitos elementos – visceralmente imbricados – foram constitutivos de sua dinâmica. A seguir destacamos alguns.

## IR ALÉM DA DESCRIÇÃO DOS FENÔMENOS

O movimento do nosso grupo – GADS – marcadamente orientado pelo método materialista histórico-dialético e pela teoria vigotskiana (MARX; ENGELS, 2007; VYGOTSKY, 2010), propõe pesquisas que vão além da descrição, além da aparência do fenômeno, utilizando-se de categorias teórico-metodológicas para explicar e trazer as mediações constitutivas essenciais. No caminhar da pesquisa o desenvolvimento teórico-metodológico, a produção de informações ressurtidas na pesquisa e a produção de conhecimento gerada caminham *pari passu*: a práxis científica que se intenta nesta lógica é essencial para que, conforme Borda (1979), o conhecimento passe de “*cosas en sí en cosas para nosotros*” (p. 266), ou seja, passe de algo distante de nós para algo nosso, constituído coletivamente. A categoria práxis nos auxilia a apreender a realidade sem dicotomizar teoria e prática, o que não se dá sem um método que nos oriente.

Para Vázquez (2007) práxis diz sobre seres humanos produzindo sua própria história; é processo e produto, elemento da técnica e do método. A pesquisa que tenha a práxis como uma das categorias centrais “[...] concebe a si mesma não só como interpretação do mundo, mas também como elemento do processo de sua transformação” (VÁZQUEZ, 2007, p. 28).

## A PARTICIPAÇÃO DE QUEM REALIZA A PESQUISA DEIXA DE SER DILEMA

Borda (1979) confirma nossa intencionalidade de sairmos de um “patamar” científico-acadêmico afastado do chão real e de nos compromissarmos com mudanças na realidade. Em verdade, sua concepção de pesquisa militante vem ao encontro de nossos propósitos:

Em especial, que exigências nos tem feito e nos faz a realidade sobre a mudança quanto ao nosso papel como cientistas e quanto a nossa concepção e uso

da ciência? Porque, ao viver, não só o fazemos como homens, mas como seres preparados para o estudo e a crítica da sociedade e do mundo (BORDA, 1979, p. 253)<sup>1</sup>.

Nesta intenção, deixamos claro que todos são participantes da pesquisa, todos produzem, questionam, modificam a dialética teoria-prática, dialética esta que deve ser fruto do estudo mesmo da realidade. Todos, orientados por esta realidade, têm função essencial na pesquisa. São funções assimétricas, pois que, cada qual tem um papel, um propósito, uma intenção, além dos papéis, propósitos e intenções coletivas, do grupo. A todo momento afirmamos a democracia, a participação de todos de modo igualitário, mas as relações são estabelecidas de forma assimétrica diante do que cada um de nós é e faz. Nosso esforço é para que a participação seja realmente democrática, que as decisões sejam compartilhadas. Somos vistos como acadêmicos, mas a posse do melhor conhecimento não é exclusivamente nossa! Temos um papel explícito, por exemplo, quanto a de tomada de decisões relativas à pesquisa, no que concerne à sua realização, opções teórico-metodológicas, alternativas operacionais etc. Por outro lado, ao longo do processo o conhecimento e a experiência circulam e se alternam no fazer da pesquisa. Em alguns momentos o nosso conhecimento pode ser preponderante; em outros o das participantes o é. No processo de pesquisar, pelo modo que optamos por realizar esta pesquisa, envidamos esforços para negar o papel tradicional de pesquisar e, conseqüentemente, também do pesquisador.

Neste movimento de produção de consciências críticas se estabelece uma práxis. Esta práxis tem por objetivo transformar um tipo de aprendizagem utilitária e meramente transmissiva em formas ativas e participativas. Isto não acontece “do nada” e sem uma boa dose de confrontos, nos empenhamos para que isto aconteça, faz

---

1      Texto original em espanhol: En especial, ¿qué exigencias nos ha hecho y nos hace la realidad del cambio en cuanto a nuestro papel como científicos y en cuanto a nuestra concepción y utilización de la ciencia? Porque, al vivir, no lo hacemos sólo como hombres, sino como seres preparados para el estudio y la crítica de la sociedad y el mundo.

parte da nossa intencionalidade. Zonas de conforto, assim como passividades, acriticidades e convenções limitantes são explicitados neste certame. Diante disso fica evidente que a formação proposta nesta pesquisa não é nada confortável. Porque ela não se limita a aspectos pragmáticos, a soluções superficiais que priorizam uma falsa pacificidade e silenciam aqueles que denunciam. Ao contrário, propõe a revisão continuada dos objetivos da atuação, dos valores e crenças fossilizadas (FULLAN; HARGREAVES, 2001). Essa é nossa meta, mas não somos ingênuos. Isto só acontecerá se houver uma apreensão afetiva e cognitiva por parte dos componentes do grupo, se considerarem como significativamente motivadora esta proposta, ou seja, que ela clara e efetivamente atenda às suas necessidades. Nem sempre este movimento é imediato: muita vez precisa de um percurso intenso de reflexão crítica, informações, convivência.

## MÉTODO E TÉCNICA

É importante sermos coerentes. Se temos como método o Materialismo Histórico-Dialético, analisamos concretamente uma realidade concreta, na perspectiva ontológica e não apenas epistemológica ou gnosiológica. E para correr nessa jusante, a técnica utilizada na pesquisa deve ser refletida na práxis da sua realização. A técnica a que nos referimos é sempre ampliada na medida do que nos exige a realidade. Não é, pois, uma pesquisa que acontece em poucos encontros: a continuidade dos encontros é necessária para a apreensão da concretude da dimensão subjetiva da realidade pesquisada.

A tese de doutorado em finalização, “A dimensão subjetiva dos processos de inclusão escolar no movimento da Pesquisa-Trans-Formação”, desenvolvida pelas autoras deste capítulo, nos serve para mostrar como as técnicas de produção de informações e conhecimento acontecem neste tipo de pesquisa como ferramentas imprescindíveis para o devir da transformação.

Todos os participantes envolvidos na pesquisa assumem um papel colaborativo nesta produção na medida em que pesquisadores e pesquisadoras se despem de todo o seu autoritarismo e também de parte de sua autoridade. Uma das técnicas realizadas nesta pesquisa mostrou-se potente para garantir a não dicotomia entre pesquisadores e participantes sujeitos da pesquisa: estes colaboraram com a feitura coletiva de um dos capítulos desta tese e tiveram a missão de contribuir na construção do texto, comentando, questionando, reescrevendo. Aliás, construir um capítulo coletivamente acabou se tornando um dos objetivos da pesquisa!

Outra técnica é a dos coparticipantes da pesquisa, pessoas que participam eventualmente das formações, a convite por vezes por parte da pesquisadora, por vezes pelos participantes. O intuito desta técnica é que os conteúdos trazidos pelos coparticipantes sejam discutidos pelo grupo para a forja de informações e produção de conhecimento.

Método, técnica, teoria, prática mantêm nesta pesquisa constante relação de interdependência. Na busca por compreender as determinações essenciais da realidade na processualidade dos fenômenos e ir para além da aparência, superando formas descritivas de se fazer pesquisa, nossa criatividade há que ser dinâmica diante do desafio que o movimento da realidade nos proporciona! Entendemos ser a realidade uma síntese de inúmeras e incessantes determinações. Com isto em mente, desde o início e ao longo de toda a pesquisa, variados procedimentos de produção de informações para a pesquisa são utilizados, sendo alguns já existentes, outros, como os exemplos citados, foram criados intencionalmente para os diferentes momentos da pesquisa. A todo momento os participantes sugerem discussões, trazem outros caminhos para abordar temas específicos: as demandas da realidade provocam a criatividade do grupo.

## **A abordagem da tensão dialética**

Na Pesquisa-Trans-Formação a abordagem à realidade tem a intenção da tensão dialética para fugirmos de ingenuidades e fetichismos que a aparência dos fenômenos nos traz. Para desvelar os fenômenos estudados temos que enfatizar a carga de tensão que as contradições requerem para dar movimento à desveladora totalidade. O par dialético Educação Especial-Inclusiva, por exemplo, é formado na tensão da existência destas modalidades de educação que coabitam as escolas. Nossas análises correm risco de se tornarem no mínimo reducionistas se não apreendermos este fenômeno com a devida relação antagônica que o faz ser o que é na realidade.

Nosso entendimento do movimento de produção da história revela a presença de unidades de contrários, deixando clara nossa concepção de realidade dialética! Dessa forma, a força das unidades dialéticas na representação do nome Pesquisa-Trans-Formação corresponde à tensão e intenção política e dialética presente na forma com que abordamos a realidade. A expressão unidade de contrários suscita uma incoerência justamente por ser uma unidade construída por contrários. Mas, não! Porque é aí que o movimento dialético da realidade, na contradição mesma que movimenta a totalidade histórica, erige um processo de transformação dinâmica da convivência entre formas polarizadas. Se dicotomizamos os fenômenos na tensão capital-trabalho, por exemplo, podemos perder nossa capacidade de compreensão de como estes fenômenos operam na realidade concreta: somente na tensão expressa ressurtida da unidade destes contrários poderemos chegar nas determinações essenciais de cada um e na essência da unidade dialética.

## **A COMPREENSÃO CRÍTICA DA REALIDADE ULTRA-NEOLIBERAL**

A compreensão de que a transformação intentada acontece na contradição de vivenciarmos uma realidade política ultraneo-

liberal faz toda a diferença para nos posicionarmos criticamente em nossas ações.

Nessa medida, temos que ter bem claro que a escola não resolve a questão da transformação sozinha ou mesmo como espaço prioritário de luta. Mas, se este espaço no futuro passar a incorporar recorrentemente um compromisso de construir em seu seio microcosmos revolucionários de luta na perspectiva da luta de classes, foi porque, hoje, sob uma escola neoliberal assentada sobre uma história conservadora, grupos com intenção revolucionária movidos pelo horizonte da transformação se predispuseram pacientemente a escancarar as contradições, a enfrentar o reacionarismo e, insistentemente, começar a formar grupos que passem a compreender a consciência autogestionária de classe

Essa mudança de espaço dominado para espaço dominante não se fará nem espontaneamente, nem de um momento para outro; por isso é necessária uma verdadeira pedagogia do conflito que evidencie as contradições em vez de camuflá-las, com paciência revolucionária, consciente do que historicamente é possível fazer (GADOTTI, 2005 [1980], p. 64).

E que compreendam que a escola não será o microcosmo revolucionário principal da transformação, mas terá fundamental importância no processo:

A escola não é a alavanca da transformação social, mas essa transformação não se fará sem ela, não se efetivará sem ela [...] um local de debate, de aprofundamento das questões sociais e políticas [...] onde todas as ideias possam ser discutidas, onde todas as posições possam manifestar-se, onde o debate e a crítica tenham audiência (GADOTTI, 2005 [1980], p. 73).

## A REALIDADE MEDIADA POR MÚLTIPLAS DETERMINAÇÕES

O liberalismo sempre privilegiou a imediatividade como estratégia para que as relações próprias do capitalismo se perpetuassem fortalecendo as condições de existência deste modo de produção. A construção teórico-metodológica marxiana, ao contrário, valoriza o desvelamento da realidade concreta por meio da identificação das múltiplas determinações sociais que esta sociedade capitalista constrói e promove para que, apreendendo este conhecimento, seja possível combater o próprio capitalismo na sua totalidade, e também em cada um de seus aspectos.

Na teoria marxiana o método perfeito<sup>2</sup> exige um pesquisador militante sim, mas cômico de suas responsabilidades científicas e comprometido com a busca das determinações não reveladas pelos fenômenos. Para tanto é fundamental que seja considerado o movimento que as contradições imprimem à práxis, à dimensão subjetiva da realidade e às suas inúmeras inter-relações ontológicas com a totalidade na qual se inserem.

### À TRANSFORMAÇÃO EMANCIPADORA, À EMANCIPAÇÃO TRANSFORMADORA: À GUIA DE CONCLUSÃO

Nós, do GADS, com as ações da Pesquisa-Trans-Formação, pretendemos dar nossa contribuição nesse sentido, fazendo com que cada grupo trabalhado produza conhecimento revolucionário relevante para a construção de uma sociedade muito diferente desta. Mas muito chão ainda tem que ser percorrido, principalmente na atual conjuntura brasileira e mundial em que o capitalismo está desesperado por viver possivelmente a sua pior crise.

Na “Questão Judaica”, percebemos claramente a presença da concepção materialista e revolucionária de Marx pela forma como ele critica as soluções restritas à emancipação política oferecidas por um Estado que não tem interesse em promover avanços na

---

2 Perfeito: etimologicamente significa por fazer, em constante construção e aperfeiçoamento.

esfera da emancipação humana, atendendo aos propósitos da burguesia, às necessidades do modo de produção capitalista (MARX, 2010 [1844], p. 38).

Para Marx, somente a emancipação humana garantiria a libertação efetiva de todos. A emancipação política – que lança sobre todos o enganoso conceito de igualdade formal de direitos – consegue com isso que pouco ou nada mude na gênese da sociedade burguesa capitalista. Dizer que todos os mais de 200 milhões de brasileiros são livres para viajar para a Europa duas vezes por ano em férias com a família, não é algo que se aproxime do conceito de liberdade humana, aquela liberdade que Marx considera ser “a natureza do homem”. Ao contrário, essa igualdade expressa na justiça burguesa é mais um escárnio cruel sobre os mais de 99% da população deserdados do sistema, despossuídos de poder econômico e político real, alijados dos conhecimentos necessários para compreender as ardilosas relações de produção capitalistas camufladas pelos fetichismos da mercadoria, do Estado, do direito, da educação, da escola – todos competentemente encobrendo suas verdadeiras faces, suas reais intenções. Nessa medida, para Marx, todas as garantias políticas dadas pelo Estado ao cidadão são uma fantasmagoria orquestrada pela classe dominante que domina, ao mesmo tempo, os meios de produção e o Estado. Esta quimera acaba se transformando em algo muito crível porque é legitimada pelas leis que têm como um de seus principais objetivos, omitir das relações de produção visíveis, a exploração do explorado, a opressão do oprimido e a concentração do capital nas mãos de poucos, fazendo com que tudo não passe de algo circunstancial, natural e naturalizado, e que inúmeras oportunidades e possibilidades estariam ao alcance de todos (MARX, 2010 [1844]).

A emancipação política contribui com conquistas importantes para as massas, inclusive nos níveis mais básicos da existência – alimentação, saúde, moradia, transportes, educação, segurança etc. Contudo, a emancipação política contempla a cada segmento, na medida exata dos limites de sua sobrevivência e reprodução da

força de trabalho e, também, no limite exato para que seja mantida a alienação do ser social para que seja contida a sempre iminente convulsão social das massas (MASCARO, 2015).

Marx, sopesando, reconhece a importância relativa da emancipação política – no nível específico dos direitos humanos, por exemplo – mas ressalva que a emancipação política está distante de ser suficiente, pois que não promove avanços da classe trabalhadora proletária sobre a classe burguesa; ao contrário, legitima coercitivamente a dominação burguesa.

Portanto, a luta pela conquista da emancipação humana é um processo bastante diferente da dita “conquista cidadã” de direitos. A emancipação humana está para além da emancipação política: é uma conquista social. Além disso, só podemos pensar na emancipação humana como a única que possibilitaria a construção popular operária e camponesa de um processo revolucionário que promova transformações profundas, radicais, na sociedade. Marx explicitamente atrela os processos de transformações profundas e revolucionárias na sociedade aos processos de conquista da emancipação humana pela classe proletária, pelos trabalhadores assalariados (MARX, 2010 [1844]).

[...] a investigação a que (Karl Marx) dedicou toda a vida foi norteadada para subsidiar a ação revolucionária dos trabalhadores, cujo objetivo – a emancipação humana – supõe a ultrapassagem da ordem social comandada pelo capital (NETTO, 2012, p. 7).

Dessa forma, entendendo transformação como processo, sendo impossível (irrelevante?) identificar onde começa e, tampouco, onde termina, ela só faz sentido na perspectiva da emancipação humana. Isto quer dizer que a emancipação política por si só é insuficiente, mas é parte do caminho. O movimento de pesquisar-formar-transformar é concebido como processo e produto da práxis, que contribui de forma revolucionária com a formação de

consciências críticas para si, fundamental na gênese de microcosmos de transformação nas escolas (LUXEMBURGO, 1970 [1900]).

O engajamento do pesquisador militante da Pesquisa-Trans-Formação deve ter a transformação social autogestionária como objetivo claro, definido, incontestado que deve ser acompanhada da emancipação humana como horizonte pretendido. Esta dupla perspectiva na atuação junto às realidades pesquisadas é o que dá às ações práxicas seu caráter revolucionário. Ninguém transforma ninguém, ninguém conscientiza ninguém, ninguém emancipa ninguém! Todos os envolvidos no complexo multifacetado da Pesquisa-Trans-Formação têm que se impor com rigorosidade metódica à construção sempre coletiva dos saberes, dos fazeres, eliminando qualquer elitismo autoritário, predispondo parte da autoridade cabida a si para o outro: assim são prospectadas informações e produzidos conhecimentos, assim se autoemancipa no seio do movimento práxico e são desenvolvidas as consciências de classe para si, assim definem-se os parceiros de luta e as lutas que devem ser lutadas:

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

A urgência que vem com essa forma de pesquisa que começa a ser feita junto ao grupo de pesquisa GADS é a urgência advinda da necessidade de criarmos formas de se fazer pesquisa que respondam a necessidades prementes de transformação, que se aproximem da realidade não para “coletar” algo dela a ser estudado, mas para construir colaborativamente algo novo e socialmente importante. Para a consistência do processo revolucionário, é fundamental que o mirante da transformação para a emancipação humana oriente todo o processo de pesquisa-trans-formação. Todo

o caminho, as sementes que vão sendo plantadas e os frutos que já vão sendo colhidos, são muito importantes em si porque já são valores incorporados na comunidade constituinte do microcosmo de ação da pesquisa – escola, bairro, professorado, estudantes, comunidade acadêmica etc. Contudo, cada passo tem que carregar os elementos que consubstanciam esta luta, mas sempre no horizonte da transformação radical e da emancipação humana para que se possa pretender deixar nas suas pegadas as marcas da ação revolucionária!

## REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli. A formação do pesquisador da prática pedagógica. **Plurais**. Salvador, v. 1, n. 1, p. 30-41, jan./abr. 2016.
- BORDA, Orlando Fals. **Cómo investigar la realidad para transformarla** (1979). Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/coedicion/fborda/09como.pdf>. Acesso em: 05 out. 2020.
- FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. **Por que vale a pena lutar? O trabalho de equipe na Escola**. Porto: Porto Editora, 2001.
- GADOTTI, Moacir. **Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito**. São Paulo, Cortez Editora, 2005 [1980].
- GONÇALVES, Maria da Graça M.; BOCK, Ana M. B. A dimensão subjetiva dos fenômenos sociais. In: GONÇALVES, Maria da Graça M.; BOCK, Ana M. B. (org.). **A dimensão subjetiva dos fenômenos sociais**. São Paulo: Cortez, 2009.
- KORSH, K. **Marxismo e Filosofia**. Rio de Janeiro. Editora UFRJ, 2008 [1923].
- LÖWY, Michel. **O pensamento de Rosa Luxemburgo**. 2017. Disponível em: <http://iela.ufsc.br/noticia/o-pensamento-de-rosa-luxemburgo>. Acesso em: 27 jul. 2020.
- LUXEMBURGO, Rosa. **Reforma ou revolução?** Lisboa: Editorial Estampa, 1970 [1900].
- LUXEMBURGO, Rosa. **Reforma, Revisionismo e Oportunismo**. Rio de Janeiro: Laemmert, 1970 [1899].
- MARX, Karl. **Sobre a questão judaica**. São Paulo: Boitempo, 2010 [1844].
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007 [1845-1846].

MASCARO, Alysso L. A crítica do Estado e do direito: a forma política e a forma jurídica. *In*: NETTO, José Paulo (org.). **Curso livre Marx-Engels: a criação destruidora**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2015.

NETTO, José Paulo. **O leitor de Marx**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2012.

OLIVEIRA, Betty A. **O trabalho educativo: reflexões sobre paradigmas e problemas do pensamento pedagógico brasileiro**. Campinas: Autores Associados, 1996.

TRAGTENBERG, Maurício. **Reflexões sobre o socialismo**. São Paulo: Editora Moderna Ltda., 1991.

TRAGTENBERG, Maurício. O conhecimento expropriado e reapropriado pela classe operária: Espanha 80. **Educação & Sociedade**. Revista quadrimestral de ciências da educação, ano II, n. 7, set. 1980.

VÁZQUEZ, Adolfo S. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VYGOTSKY, Lev S. Problemas de método. *In*: VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2010. cap. 5.

## DESAFIOS ATUAIS À FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA PARA O COMPROMISSO SOCIAL

Raizel Rechtman  
Ana Mercês Bahia Bock

Projetos societários e profissionais são estruturas dinâmicas que se modificam a partir das transformações da sociedade. Ambos explicitam uma utopia a ser almejada e “estão inseridos em um campo de disputa e não se efetivam completamente na realidade” (RECHTMAN, 2019, p. 31).

Os projetos societários:

trata-se daqueles projetos que apresentam uma imagem de sociedade a ser construída, que reclamam determinados valores para justificá-la e que privilegiam certos meios (materiais e culturais) para concretizá-la. Os projetos societários são projetos coletivos; mas seu traço peculiar reside no fato de se constituírem como projetos macroscópicos, como propostas para o conjunto da sociedade (NETTO, 2006, p. 2).

Os projetos profissionais:

[...] apresentam a autoimagem de uma profissão, elegem os valores que a legitimam socialmente, delimitam e priorizam os seus objetivos e funções, formulam os requisitos (teóricos, institucionais e práticos) para o seu exercício, prescrevem normas para o comportamento

dos profissionais e estabelecem as balizas da sua relação com os usuários de seus serviços, com as outras profissões e com as organizações e instituições sociais, privadas e públicas [...] (NETTO, 2006, p. 4).

Ambos os tipos de projetos se renovam e se modificam a partir das condições econômicas, históricas e sociais e, não necessariamente, são convergentes. Em alguns momentos de conquistas democráticas e de direitos humanos tivemos o projeto profissional da Psicologia mais próximo do projeto societário e, em outros momentos, mais distante. Mas os projetos sempre se relacionam, como afirma Bock (2008):

[...] compromisso com a sociedade a Psicologia sempre manteve, o seu compromisso foi, na maior parte do tempo, um compromisso com as elites e seus interesses. O novo projeto de profissão significa um rompimento com esta tradição e a construção de um novo lugar para a Psicologia; a construção de uma nova relação da Psicologia com a sociedade (BOCK, 2008, p. 3).

A Psicologia brasileira tem, a nosso ver, sua história marcada por uma relação íntima com o projeto da elite de modernização do país. Com a Lei nº 4119/62, que regulamentou a profissão, apresentávamos à sociedade uma prática instrumentada para auxiliar na necessidade de colocar “o homem certo no lugar certo”, como se afirmava à época. Suas práticas se constituíram em contribuições à seleção, à categorização e à diferenciação das pessoas, nas escolas e nas indústrias, instituindo-se práticas excludentes e patologizantes, reconhecidas para o exercício da profissão. É a partir dos anos de chumbo da ditadura militar no Brasil e do fortalecimento das lutas e debates sociais de resistência que a Psicologia começa a se questionar sobre sua atuação na sociedade e a produzir novas formas do seu fazer, o que culminou na constituição do projeto profissional do compromisso social, desenvolvido durante os

anos de 1970 e 1980. Desde então, muito foi se modificando nas práticas da ciência-profissão que passou a ampliar sua ação às populações historicamente excluídas (BOCK, 1999). Já que, “Embora seja frequente a sintonia entre o projeto societário hegemônico e o projeto hegemônico de um determinado corpo profissional, podem ocorrer – e ocorrem – situações de conflito e mesmo de contradição entre eles” (NETTO, 2006, p. 6).

Nesse processo de mudança de projeto profissional, foi necessário um cuidado com a formação em Psicologia. Isso se deu a partir de produções científicas, discussões com a categoria, congressos, ações contundentes e coletivas das entidades de Psicologia, inserção no campo do pensamento dos Direitos Humanos, mudanças no Código de Ética da profissão e nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) que orientavam (e orientam) as propostas dos cursos de formação em Psicologia. O projeto profissional se ampliava e a inserção e reconhecimento da profissão se transformava com o novo projeto do compromisso social da psicologia. Exigia-se, como consequência, uma formação coerente e adequada às novas tarefas da profissão.

Autores como Antunes (2012), Bastos e Gomide (1989), Bernardes (2012), Lisboa e Barbosa (2009) e Costa *et al.* (2012) são algumas referências que muito produziram sobre a história de todo esse processo e de sua influência na formação em Psicologia. A partir de uma análise das produções acadêmicas, algumas questões tornam-se evidentes como desafios para uma formação para o compromisso social como a necessidade da superação do modelo unicamente clínico individualizante que a graduação reproduz, a necessidade da prática para uma formação consistente a partir dos estágios, a importância da interdisciplinaridade e necessidade de mudanças nos conteúdos da formação.

Vários artigos produzidos na área e que versam sobre os desafios enfrentados pela formação (LO BIANCO *et al.*, 1994; MARTÍNEZ, 2003; FERREIRA NETO, 2004; BASTOS *et al.*, 2010; SOLIGO, 2015;

DANTAS; BENEVIDES, 2016; GUZZO, 2018; RECHTMAN; BOCK, 2019), compõem um conjunto amplo e posicionado sobre o tema. Este artigo se insere neste campo de esforços e apresenta suas contribuições a partir de pesquisa realizada na tese de Doutorado em Educação: Psicologia da Educação do Programa de Pós graduação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo intitulada “A formação em Psicologia para o compromisso social: um estudo de cursos em São Paulo” que apresentou as preocupações e reflexões desenvolvidas aqui.

Nossa intenção é fazer uma discussão teórica sobre os desafios à formação em psicologia considerando os processos sociais da realidade brasileira que estamos vivendo hoje. Discutimos Ensino à distância no Ensino Superior brasileiro, movimento “escola sem partido” e fundamentalismo religioso, entendendo que são alguns dos principais temas que desafiam a formação na atualidade e que ainda mantêm aspectos, de natureza política, encobertos, sendo urgente lhes dar visibilidade.

## O DESAFIO DO ENSINO À DISTÂNCIA – EAD

No mundo globalizado e tecnológico em que vivemos, facilmente somos seduzidos pelo discurso de como o acesso à internet possibilita uma inclusão social. A informação passou a acessar lugares antes não alcançáveis. Em relação ao ensino superior, esse discurso também se apresenta.

Muitos defendem o ensino à distância – EaD como possibilidade de expansão do acesso ao ensino superior. Porém esse discurso não é hegemônico, “em resposta aos que proclamam o uso do EaD como forma de democratizar o acesso a uma parcela da população historicamente excluída, deve-se contrapor que o EaD não resolverá o problema da exclusão, apenas mudará a forma pela qual ela ocorre” (MANCEBO *et al.*, 2015, p. 43).

Ao analisarmos os dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – Tecnologia da Informação e Comunicação (Pnad Contínua TIC), podemos comprovar tal preocupação. A pesquisa aponta que 46 milhões de brasileiros não têm acesso à internet, o que representa 25% da população ou um em cada quatro dos brasileiros. Sendo que o não acesso em áreas rurais chega a 53,5% e 20,6% em áreas urbanas (MACIEL, 2020).

Maciel (2020), ao analisar este estudo, ainda completa que:

Ele apontou que quase a metade das pessoas que não têm acesso à rede (41,6%) afirmam que o motivo para não acessar é por não saber usá-la; uma a cada três (34,6%) diz não ter interesse; já para 11,8% delas, o serviço de acesso à internet é caro. E, finalmente, para 5,7% deste total, o equipamento necessário para navegar pela web, como celular, laptop e tablet, é caro (MACIEL, 2020, n.p.).

Esses dados nos mostram que a ideia de democratização do conhecimento a partir do EaD não se sustenta enquanto não democratizarmos de fato o acesso à internet e aos instrumentos tecnológicos. Entendemos aqui que este acesso envolve não só obter a tecnologia, mas também a competência para lidar com ela.

No debate sobre o EaD enfrenta-se ainda outro aspecto importante: o crescimento da oferta de cursos à distância como estratégia mercadológica e financeira de um setor privado no ensino superior que se fortalece diariamente. Como afirma Macedo *et al.*:

[...] o fortalecimento do setor privado tem sido a principal marca do ensino superior desde a Reforma Universitária de 1968. Mas surgiu um elemento novo nas primeiras décadas do século XXI: o protagonismo dos fundos de investimentos e a formação de oligopólios na educação. O quadro de desregulamentação da legislação abrindo o setor para o capital financeiro e o papel

do Estado atuando na transferência do fundo público para o setor privado nos últimos anos favoreceram a concentração e a centralização de capitais, tornando a educação um dos ramos mais rentáveis no setor de serviços (MACEDO *et al.*, 2017, p. 864).

O fortalecimento da iniciativa privada se dá a partir de grandes conglomerados que se organizam e se consolidam a partir de uma economia de escala em que um ensino de qualidade e preços baixos é oferecido amplamente à sociedade brasileira (MANCEBO *et al.*, 2015). Para nós, analisar a questão por esse prisma é mais coerente, pois assume os “riscos da atuação desenfreada desses grandes grupos educacionais de capital internacional que reduzem a formação às técnicas, a partir de um ensino descontextualizado, acrítico e massificado” (RECHTMAN, 2019, p. 55). Como análise presente na nota conjunta da ABEP, CFP e FENAPSI:

Mais de 85% do ensino superior brasileiro hoje é privado, e essa condição tem estabelecido uma lógica hegemônica de expansão baseada no lucro, em que a educação se transformou em um negócio e não em um direito social, a despeito do empenho e seriedade das coordenações de curso e corpo docente. O objetivo do lucro cada vez maior tem determinado um menor aporte de recursos que atinge as condições do ensino, precariza o trabalho docente e traz graves riscos à população. Nos cursos em EaD isso se agrava seriamente, com uma expansão descontrolada de vagas, que chega a um aumento de mais de 5.000% em dois anos, em algumas áreas. A proporção de professores, em média, cai para 7 por 1.000 alunos, com a contratação de muitos tutores, com salários e direitos trabalhistas precários. Muitas vezes essa expansão descontrolada é divulgada, de forma distorcida, como democratização do ensino ou inclusão, quando na verdade atende a metas financeiras dos grandes conglomerados, desconsiderando a educação como estratégia de desenvolvimento e de promoção de direitos. E o mais grave é que

essa prática perversa atinge tanto os que buscam uma formação profissional quanto a toda a população, que certamente ficará exposta a profissionais com sérias deficiências em sua formação (ABEP; CFP; FENAPSI, 2019).

Apesar da resistência de entidades e movimentos sociais, a força desses grandes grupos é imensa. Foi aprovado o Decreto Presidencial nº 9.057, no dia 25 de maio de 2017, que entre outras coisas, regulamenta a oferta de cursos na modalidade à distância desde a Educação Básica até o Ensino Superior. Em nota pública, a Associação Brasileira de Ensino de Psicologia – ABEP se posicionou contra o que entende ser o esfacelamento da educação superior no Brasil. Eles argumentam que,

embora a Educação a Distância (EAD) consista em modalidade educacional reconhecida no Brasil e seja possível promover processos educativos mediados por tecnologia da informação e comunicação (TIC), autores de referência no campo da Educação têm afirmado que a modalidade EAD deve ser adotada com parcimônia, sem considerá-la um substituto da educação básica e da formação superior inicial. Argumentam que formar não é apenas oferecer conteúdos teóricos, metodológicos e/ou práticos, mas envolve convivência, debate, acesso a experiências práticas individuais e coletivas, bem como a inúmeras práticas formativas extraclasse. Alia-se a isso o fato de que essa modalidade requer investimento em pessoal qualificado, em recursos e infraestrutura, em políticas de acesso e em projetos instrucionais didático-pedagógicos destinados ao alcance dos objetivos e a um público-alvo orientado. No entanto, as dificuldades para a implantação de um ensino a distância de qualidade no país têm sido relatadas por diversos estudiosos que se ocupam dos processos formativos e educacionais. Esse Decreto acompanha a tendência neoliberal deste governo, pela qual o Estado responsabiliza-se cada vez menos pela esfera pública, sugere sucateamento da Educação bra-

sileira e uma negociação com os grandes empresários do ensino, possibilitando que o mercado educacional privado expanda-se no horizonte da EAD (ABEP, 2017).

Na mesma direção, a ABEP, juntamente com o Conselho Federal de Psicologia (CFP) e da Federação Nacional dos Psicólogos (Fenapsi) escreveram em 2019 uma nota conjunta intitulada “Psicologia se aprende com presença!”, reafirmando o posicionamento totalmente contrário à graduação em Psicologia na modalidade EaD. Esta nota foi mais uma resposta ao decreto que, apesar de versar sobre o Ensino Superior de maneira geral, não versou sobre a Psicologia em relação ao estabelecimento do ensino 100% à distância.

Até aquele momento, nos cursos das profissões da área da saúde que se encontram sob do Conselho Nacional de Saúde – CNS, não era permitida a oferta de disciplinas a distância que somem mais do que 20% da carga horária total do curso. Porém, a partir da Portaria nº 2.177 de dezembro de 2019, a possibilidade do ensino EaD nos cursos de Psicologia se ampliou para 40%, com exceção apenas para a Medicina. Assim, apesar de ainda não existirem cursos de graduação em Psicologia autorizados a serem realizados na modalidade completamente EaD, o tensionamento nesta direção tem avançado.

Toda essa questão foi ainda mais potencializada a partir do momento em que, no ano de 2020, enfrentamos a pandemia mundial do coronavírus que nos obrigou ao distanciamento social pela saúde e segurança do coletivo. Neste período o enfrentamento à implantação desenfreada do ensino à distância de baixa qualidade se intensificou.

A pandemia fez com que nossas formas de viver se modificassem e teve impactos também no ensino superior. A Portaria MEC nº 544/2020 autorizou até 31 de dezembro de 2020 a realização das atividades remotas no ensino superior e, por meio do Parecer nº 15/2020, o CNE ampliou a possibilidade das atividades remotas para todo o ano de 2021. Vale ressaltar a diferença entre ativida-

des remotas e EaD. As atividades remotas são uma adaptação das atividades presenciais para plataformas digitais e, normalmente, acontecem no mesmo período em que a atividade presencial ocorreria, com material elaborado pelo professor focando naquela turma específica. Já o EaD tem funcionamento próprio pautado no ensino autoinstrucional e assíncrono. Nessa modalidade de ensino, os materiais didáticos e avaliações são padronizados e produzidos em larga escala e, em muitos casos, ao invés de contato direto com um professor, os alunos têm contato com tutores.

Essas medidas tomadas pelo MEC são importantes e necessárias para enfrentamento da pandemia, mas que podem ser utilizadas como base de argumentação na defesa da formação EaD de profissionais, entre eles das psicólogas. No mesmo período em que a pandemia servia de justificativa para a aquisição de plataformas remotas, em que os alunos se viam obrigados a aceitá-la já que era a única alternativa, também os professores passaram a ser substituídos por tutores e tiveram seus trabalhos ainda mais precarizados.

A ABEP realizou, em colaboração com o CFP, os Seminários Estaduais e Nacional sobre Estágios e Práticas emergenciais remotas, que resultaram na publicação do Documento de Recomendações sobre Práticas e Estágios Emergenciais em Psicologia, garantindo o debate crítico sobre a temática.

Para além das questões já discutidas aqui da motivação puramente lucrativa por trás da pressão e regulamentação do ensino superior no formato EaD, nos interessa pautar também o viés prático que isso implica na formação em Psicologia. Assim como as entidades que construíram essa nota e tantas outras que defendem uma formação presencial em Psicologia, entendemos que:

uma formação de qualidade ética e técnica, capaz de construir uma identidade profissional marcada pelo respeito às diferenças, pela empatia com o sofrimento e os dilemas da vida vivida, pela capacidade de com-

preender e dialogar com as muitas formas de pensar e ser, só é possível por meio de vivências acadêmicas presenciais, em que faz-se importante o espaço da sala de aula e os demais espaços universitários, como laboratórios, salas de recursos e de orientação, com participação em grupos de pesquisa e estudo, frequência a eventos de natureza acadêmica, conhecimento da estrutura institucional, entre outros (ABEP; CFP; FENAPSI, 2019).

Por todo o cenário apresentado, podemos supor que o futuro da formação em Psicologia não é dos melhores. A força político-monetária dos grandes grupos educacionais é enorme e a consolidação do ensino à distância, patrocinado por estas empresas, poderá fortalecer a precarização da formação e impor um modelo de profissão tecnicista e à distância que implicará na dificuldade de organização e debate crítico para seu enfrentamento.

A educação, quando concebida para além da transmissão bancária, como denominou Paulo Freire, exige a presença, o encontro, o vínculo que permite o envolvimento e o desenvolvimento de um compromisso que se dá pela adesão coletiva a projetos societários.

## **O DESAFIO DO MOVIMENTO “ESCOLA SEM PARTIDO”**

O movimento Escola Sem Partido – ESP, que surgiu em 2004, através da iniciativa do então procurador do Estado de São Paulo, Miguel Nagib, segundo o próprio movimento, “é uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior”. Apesar de ter as suas atividades suspensas, anunciado por seu fundador em julho de 2019 e concretizado em agosto de 2020 devido à falta de apoio do Presidente (FERREIRA, 2019), faz-se necessário registrar o desafio do enfrentamento à lógica por trás do movimento por seu aspecto totalitário e amplamente disseminado nos dias de hoje.

Miguel (2016) analisa que este movimento se constitui a partir do momento em que o discurso conservador se fortalece no debate público brasileiro a partir de 2010. Ele discute que, o discurso de defesa dos direitos humanos e combate à desigualdade que se tornou consenso pós ditadura militar foi perdendo força e abriu espaço para que um movimento como esse surgisse e afirma que “os discursos reacionários provêm, no caso brasileiro, de uma conjugação heteróclita entre o ‘libertarianismo’, o fundamentalismo religioso e o antigo anticomunismo” (MIGUEL, 2016, p. 592).

Sob a justificativa de proteger o princípio da neutralidade do Estado, o ESP movimenta a sociedade civil para pressionar Câmaras Municipais e Assembleias Legislativas de vários Estados brasileiros com seus projetos de lei. O movimento entende que:

A doutrinação política e ideológica em sala de aula ofende a liberdade de consciência do estudante; afronta o princípio da neutralidade política e ideológica do Estado; e ameaça o próprio regime democrático, na medida em que instrumentaliza o sistema de ensino com o objetivo de desequilibrar o jogo político em favor de um dos competidores (ESCOLASEMPARTIDO.ORG, n.p.).

Por outro lado, Miguel (2016) compreende que, na verdade, é “um movimento que acusa as escolas de “doutrinação ideológica” e propõe medidas para impedir que professoras e professores expressem, em sala de aula, opiniões consideradas impróprias” (MIGUEL, 2016, p. 595). Assim como Miniuci (2019) que entende que:

O movimento Escola sem partido surgiu como reação ao que seus partidários denominam “doutrinação ideológica nas escolas”. Em linhas gerais, avalia-se que haja indevida e nefasta influência exercida sobretudo por professores que, formal ou informalmente, militam no campo daqueles que se consideram e são considerados de esquerda (MINIUCI, 2019)

Esses entendimentos possibilitam aproximações do cunho ideológico desse movimento com o período ditatorial brasileiro. Os projetos estimulam a censura e falta de confiança entre os atores escolares e famílias em relação ao trabalho dos professores, abrindo espaço inclusive para a perseguição política, indo na contramão dos objetivos da educação de qualidade, democrática e laica, com base nos princípios da Constituição, da LDB e do PNE. E, estimula-se o papel do censor nas escolas e nas secretarias de educação, uma prática bastante comum na ditadura civil militar.

O movimento reivindica a neutralidade religiosa, política e ideológica do professor sob o pretexto de combater uma doutrinação ideológica. Porém:

Embora muitas das propostas presentes nos PLs nº 867/2015 e nº 193/2016 e no anteprojeto disponível no site do ESP manifestem traços autoritários que remontam à educação oficial da Ditadura Militar, proibir coibir discussões de cunho ético, moral e político nos espaços escolares sob o argumento da limpeza ideológica traz consigo uma perspectiva ideológica muito mais grave que o autoritarismo. É totalitária, ou, na esteira de Arendt, um elemento totalitário na democracia (GUILHERME; PICOLI, 2018, p. 13).

Guilherme e Picoli complementam:

O texto dos PLs do ESP, embora vestido com ares democráticos, visa a recriar o modelo educacional vigente no último período ditatorial brasileiro (1964-1985), sobretudo no que se refere ao veto às discussões de gênero e à reificação dos valores familiares, por mais antidemocráticos e anticientíficos que possam ser (GUILHERME; PICOLI, 2018, p. 12).

Assim:

O crescimento da importância do MESP no debate público ocorre quando seu projeto conflui para o de outra vertente da agenda conservadora: o combate à chamada "ideologia de gênero". Antes, a ideia de uma "Escola Sem Partido" focava sobretudo no temor da "doutrinação marxista", algo que estava presente desde o período da ditadura militar. O receio da discussão sobre os papéis de gênero cresceu com iniciativas para o combate à homofobia e ao sexismo nas escolas e foi encampado como bandeira prioritária pelos grupos religiosos conservadores. Ao fundi-lo à sua pauta original, o MESP transferiu a discussão para um terreno aparentemente "moral" (em contraposição a "político") e passou a enquadrá-la nos termos de uma disputa entre escolarização e autoridade da família sobre as crianças (MIGUEL, 2016, p. 596).

É sabido da importância do contato com valores diferentes daqueles que estão presentes na família para uma educação crítica, plural e democrática. A partir do momento que defendemos uma educação que seja apenas a familiar, corremos o risco de limitar a construção do próprio pensamento e, aí sim, caminhar para um doutrinamento ideológico. Como afirmam Guilherme e Picoli:

Eliminar discussões sobre temas controversos e a possibilidade de que os valores familiares sejam discutidos pelos estudantes e pelos professores são ações que têm como objetivo reificar a opinião familiar (que pode ser radicalmente oposta à defesa democrática da pluralidade) e fazer com que valores que são respeitados por alguns, por escolhas religiosas, passem a ser entendidos como valores universais e, mais grave, inquestionáveis. Haverá, portanto, um doutrinamento (GUILHERME; PICOLI, 2018, p. 8).

Em resposta a todo esse movimento, o Conselho Nacional dos Direitos Humanos (CNDH) aprovou a Resolução nº 7, de 23 de agosto de 2017, que trata da iniciativa de programa “Escola sem Partido”. A resolução resolve que:

Art. 1º MANIFESTAR SEU REPÚDIO a quaisquer iniciativas, públicas ou particulares, que tenham como objetivo restringir a liberdade de comunicação em ambiente escolar, no que se refere a assuntos ou temas da vida política local, nacional ou internacional ou cercear o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, previsto na Constituição;

Art. 2º REPUDIAR também quaisquer iniciativas, públicas ou privadas, que tenham por objetivo impedir a referência a gênero e sexualidade em ambiente escolar, bem como impedir programas voltados à promoção da igualdade e ao combate à discriminação em tais assuntos, respeitados, evidentemente, as necessidades e o conteúdo apropriado para cada idade (CNDH, 2017).

Concordamos com Guilherme e Picoli ao afirmarem que, embora na retórica negue qualquer conexão ideológica, o ESP promove uma educação ideológica, quer dizer, baseada numa ideologia totalitária (GUILHERME; PICOLI, 2018, p. 19). Além disso, considera os alunos como seres passivos e reforça um pensamento tecnicista e apolítico da educação.

Para a Psicologia, o desenvolvimento do pensamento e fazer críticos é algo muito caro e necessário para a ciência-profissão. Como colocado no IV princípio das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia de 2011, a “compreensão crítica dos fenômenos sociais, econômicos, culturais e políticos do País, fundamentais ao exercício da cidadania e da profissão” (CNE, 2011). Além deste princípio que foi ampliado nas DCN, construídas pela categoria a partir de um processo democrático e encaminhadas ao Conselho Nacional de Educação e, atualmente aguardando homologação do Ministério da Educação, há ainda um

novo princípio que fala sobre o “compromisso com a construção de uma sociedade democrática, soberana e socialmente justa, tendo em vista a promoção da cidadania, da saúde, da dignidade humana e da qualidade de vida de indivíduos, grupos, organizações e comunidades” (CNE, 2019).

No projeto do compromisso social da Psicologia a defesa de uma sociedade democrática deve ser uma orientação da nossa ciência-profissão. Para isso, se faz necessário o respeito à pluralidade e a compreensão dos fenômenos sociais e psicológicos contextualizadamente. Qualquer restrição à possibilidade do desenvolvimento do pensamento crítico e a imposição de práticas educativas excludentes e discriminatórias, como pautadas por movimentos como o ESP, não condiz com o que a Psicologia compreende como condições necessárias à saúde mental. Além disto, toda forma de violência e exclusão gera sofrimento individual e social e não é compatível com a ciência-profissão psicológica. A escola é espaço importante de desenvolvimento e de condições psicológicas saudáveis quando permite a convivência da diversidade, o embate e a discussão de ideias, a produção de conhecimento e a informação, o pensamento crítico necessário ao enfrentamento das diversas e diferentes situações sociais. Neste sentido, interessa à Psicologia que a escola cumpra seu papel e garanta o desenvolvimento e a saúde mental dos membros da sociedade.

## O DESAFIO DO FUNDAMENTALISMO RELIGIOSO

O Brasil torna-se oficialmente laico a partir do Decreto nº 119-A, de 7 de janeiro de 1890, redigido por Ruy Barbosa após a proclamação da República, que se deu em 15 de novembro de 1889. Este decreto “prohíbe a intervenção da autoridade federal e dos Estados federados em matéria religiosa, consagra a plena liberdade de cultos, extingue o padroado e estabelece outras providencias” e marca o momento de separação do Estado com a Igreja em nosso país.

Desde então, a liberdade religiosa foi se transformando nas Constituições brasileiras posteriores até chegarmos à vigente Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 que reafirma a laicidade do Estado brasileiro (RACHEL, 2012). Em seu art. 5º, inciso VI, a Constituição Federal dispõe que “é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias;” e no art. 19º, inciso I, veda à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios: “estabelecer cultos religiosos ou igrejas, subvencioná-los, embaraçar-lhes o funcionamento ou manter com eles ou seus representantes relações de dependência ou aliança, ressalvada, na forma da lei, a colaboração de interesse público”. Rachel (2012) afirma que “por força desses dispositivos constitucionais, diz-se que o Brasil é um Estado laico, onde há liberdade religiosa” (n.p.).

Segundo Lionço (2017), “a laicidade é um princípio fundamental para a garantia da ética democrática, pois promove o reconhecimento e proteção da diversidade social, moral, cultural e religiosa de uma sociedade” (p. 208). O Estado genuinamente laico tem como dever preservar a liberdade religiosa como um dos aspectos da liberdade democrática (DANTAS, 2019).

Enfrentamos no Brasil uma realidade que, mesmo oficialmente um Estado considerado laico, podemos perceber a influência das religiões cristãs nas leis nacionais ao longo da nossa história, como por exemplo a influência religiosa sobre a educação. Além disso, entendemos que “a separação entre o Estado e a Igreja no Brasil não eliminou os privilégios católicos – e agora os evangélicos” (DANTAS, 2019, p. 10).

Importante ressaltar que a questão aqui não é a religião em si, mas a necessidade de garantia da laicidade do Estado na direção da manutenção da democracia e sua conexão com a Psicologia.

Em relação ao Estado, estamos presenciando um aumento do fundamentalismo religioso e investida da “bancada evangélica” na

política nacional. Passos (2019) entende que o fundamentalismo é um obstáculo para a democracia por conta da sua característica principal de concepção absoluta e fechada da verdade. Ele afirma que é uma posição totalitária, que não suporta as diferenças e produz/reproduz intolerância crônica. A crítica realizada pelo autor é ao “segmento [evangélico] que tem poder econômico, midiático, televisivo, político e institucional (...) é totalitário, é autoritário, é antidemocrático, é machista, misógino, é LGBTfóbico, racista” (p. 17) que “forja forma, cria, induz, conduz, formata emoções, sensações, perspectivas” (p. 15) de muitos brasileiros.

Lionço (2017) indica que muitos autores, inclusive ela, têm pesquisado sobre o aumento do discurso fundamentalista religioso em nosso país e como isso impacta diretamente a não garantia da laicidade do Estado e retrocessos nas agendas de defesa de direitos humanos.

Em relação à Psicologia, a autora constrói a necessidade deste debate ao retomar o compromisso histórico desta ciência-profissão com a ética democrática e os direitos humanos que foi um ator político na redemocratização do Brasil. E acrescenta que:

Diante da incidência do discurso religioso de viés fundamentalista e antidemocrático no atual cenário político brasileiro, a Psicologia se encontra na posição de alvo de ofensivas fundamentalistas contemporâneas contra normativas éticas da profissão, em tempo em que também sofre tensionamentos internos na lógica da reivindicação de uma ‘Psicologia cristã’ (LIONÇO, 2017, p. 208).

O embate entre os órgãos de regulação da Psicologia e determinados grupos religiosos se dá nesse campo do cotidiano em que determinada prática religiosa é confrontada com o compromisso ético-político da Psicologia explicitado nos princípios fundamentais do código de ética profissional que afirmam o “respeito na promoção da liberdade, da dignidade, da igualdade e da integridade”,

bem como a “eliminação de qualquer forma de discriminação”. Temas como sexualidade, discriminação de crenças e os direitos reprodutivos das mulheres são recorrentes nesse tensionamento que se dá no campo da moral.

Além disso, vivenciamos um aumento de iniciativas de formação que articulam religião e Psicologia (DEGANI-CARNEIRO, 2013). Após diversas denúncias, o Conselho Federal de Psicologia se posicionou a partir de uma nota em que reafirma a laicidade do Estado e da cientificidade da Psicologia (CFP, 2017).

Em resposta ao contexto da realidade brasileira, foi aprovado o documento “Posicionamento do Sistema Conselhos de Psicologia para a questão da psicologia, religião e espiritualidade” produzido pelo GT NACIONAL – PSICOLOGIA, RELIGIÃO E ESPIRITUALIDADE na Assembleia de Políticas, da Administração e das Finanças – APAF, de maio de 2013.

XII. Reconhecemos a importância da religião, da religiosidade e da espiritualidade na constituição de subjetividades, particularmente num país com as especificidades do Brasil. Neste sentido compreendemos que tanto a religião quanto a psicologia transitam num campo comum, qual seja, o da produção de subjetividades, entendendo ser fundamental o estabelecimento de um diálogo entre esses conhecimentos. Este fator requer da Psicologia toda cautela para que seus conhecimentos, fundamentados na laicidade da ciência, não se confundam com os conhecimentos dogmáticos da religião.

(...)

XV. Todavia, somos terminantemente contrários a qualquer tentativa fundamentalista de imposição de dogma religioso, seja ele qual for, sobre o Estado, a Ciência e a profissão e, a qualquer forma de conhecimento que procure naturalizar a desigualdade social, a pobreza ou o cerceamento dos direitos constitucionais. Por isso, não pouparemos esforços para garantir o estado de

direito e as instituições democráticas, compreendendo ser essa a condição *sine qua non* para a manutenção e o desenvolvimento da saúde psicossocial da população brasileira, base para um processo saudável de subjetivação (CFP, 2013, p. 3).

Fica evidente no posicionamento do Sistema Conselhos de Psicologia em relação às possibilidades de diálogo entre Psicologia, religião e espiritualidade, assim como sua veemente defesa da laicidade. Separar o Estado da religião e a Psicologia da religião é diferente de negar a religião, é promover a laicidade como um dispositivo que garante a diversidade e a dignidade humana.

Nesse sentido, durante a graduação de Psicologia se faz necessário o estudo histórico dos seus compromissos e resoluções. O desenvolvimento do pensamento crítico aparece, mais uma vez, como mandatário na formação. O objetivo deve ser de que toda psicóloga deve se formar tendo clareza que sua atuação deve pautar-se na garantia das liberdades e defesa da dignidade humana.

Assim, afirmamos que para uma formação em Psicologia para o Compromisso social se faz necessária uma formação que assegure a laicidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O cenário brasileiro é de fortalecimento do discurso conservador na sociedade e política nacional. O projeto societário posto pelo governo atual é baseado no fundamentalismo alinhado a ideais religiosos. Nesse contexto, há um enaltecimento de valores tradicionais moralistas, aumento da intolerância e retrocesso de direitos principalmente das minorias (LIONÇO, 2017).

Essa “casadinha” histórica entre poder econômico e religião ganha força a partir do discurso da pós verdade em que não importam fatos, mas a narrativa mais forte. Somado a isso, vivenciamos um período de despolitização, em que a democracia é reduzida ao

voto, há um aumento da polarização e diminuição do diálogo, em que muitos entendem a política como sinônimo de partido político.

A Psicologia que se consolidou nas últimas décadas, a partir de um projeto de defesa de direitos humanos, se vê no embate de seu projeto profissional com o projeto societário atual. A defesa de direitos humanos, que um dia já foi consenso em nosso país, defendido como princípio da Psicologia, precisa ser reafirmada a cada momento.

Esse é o contexto no qual a formação em Psicologia se insere hoje. Estes são alguns dos desafios que ela enfrenta. Se o projeto é de formar para o compromisso com as necessidades e urgências da sociedade, tornar-se-á necessário indicar o pensamento crítico como item prioritário. Ao pesquisarmos a formação em psicologia para o compromisso social indicamos ao final, como conclusão do estudo, alguns itens que devem compor as preocupações daqueles que formulam o projeto pedagógico e relacionam-se com esse projeto profissional:

“...é importante caminhar para a superação da dicotomização entre vida vivida e teoria; reconhecer a relação dialética entre indivíduo-sociedade e a não neutralidade da Psicologia; garantir práticas pedagógicas integradas e integradoras, que propiciem o desenvolvimento do pensamento crítico e autônomo e a compreensão da Psicologia como Ciência-Profissão...” (RECHTMAN, 2019, p. 113).

Indicamos estes aspectos como indispensáveis para uma formação crítica direcionada ao projeto profissional do compromisso social, projeto este que afirma um projeto societário guiado pela ética do bem comum.

Como apontamos no início do texto, a graduação deve ter como guia orientativo para sua estrutura logística e pedagógica a resposta à pergunta de qual profissional queremos ter na socie-

dade. Formamos a partir de um projeto profissional e societário e os três desafios apresentados aqui se relacionam intrinsecamente a esta questão. O projeto do compromisso social se explicita na prática diária da Psicologia na busca de uma sociedade mais justa e inclusiva. Uma sociedade em que as liberdades e os direitos afirmados pela Constituição Federal de 1988 sejam assegurados. Essa não é a sociedade que temos hoje e esse não é um projeto societário hegemônico.

Se entendemos que a Psicologia como ciência-profissão deve se comprometer com uma sociedade melhor para todos e todas, deveremos atuar na direção da garantia de uma formação de qualidade. A batalha é difícil, o trabalho é incansável, mas o projeto é importante. Nossa reflexão pretende contribuir neste processo e afirmar nossa disposição para resistir.

## REFERÊNCIAS

ABEP, CFP e FENAPSI. **Psicologia se aprende com presença!** 2019. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/psicologia-se-aprende-com-presenca/>. Acesso em: 25 dez. 2020.

ABEP. Nota pública contra o esfacelamento da educação superior no Brasil. 2017. Disponível em: <http://www.abepsi.org.br/nota-publica-contr-o-esfacelamento-da-educacao-superior-no-brasil/>. Acesso em: 25 dez. 2020.

ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. A Psicologia no Brasil: um ensaio sobre suas contradições. **Psicologia: ciência e profissão**, Brasília, v. 32, p. 44-65, 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s1414-98932012000500005>. Acesso em: 03 out. 2017.

BASTOS, Antônio Virgílio Bittencourt; GONDIM, Sônia Maria Guedes; BORGES-ANDRADE, Jorge Eduardo. O psicólogo brasileiro: sua atuação e formação profissional. O que mudou nas últimas décadas? *In*: YAMAMOTO, Oswaldo Hajime; COSTA, Ana Ludmila F. (org.). **Escritos sobre a profissão de psicólogo no Brasil**. Natal: EDUFRN, 2010. p. 257-271.

BASTOS, Antônio Virgílio Bittencourt; GOMIDE, Paula Inez Cunha. O psicólogo brasileiro: sua atuação e formação profissional. **Psicologia: ciência e profissão**. Ano 9, n. 1, 1989. p. 6-15.

BERNARDES, Jefferson de Souza. A formação em Psicologia após 50 anos do Primeiro Currículo Nacional da Psicologia: alguns desafios atuais. **Psicologia: ciência e profissão**. Brasília, v. 32, p. 216-231, 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s1414-98932012000500016>. Acesso em: 13 jul. 2016.

BOCK, Ana Mercês Bahia. A Psicologia a caminho do novo século: identidade profissional e compromisso social. **Estudos de psicologia**, Natal, v. 4, n. 2, p. 315-329, dez. 1999. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-294x1999000200008>. Acesso em: 22 set. 2017.

BOCK, Ana Mercês Bahia. O compromisso social da Psicologia: contribuições da perspectiva Sócio-Histórica. **Psicologia & foco**. Aracaju, Faculdade Pio Décimo, v. 1, n. 1, jul./dez. 2008.

BRASIL. Conselho Nacional De Educação. **Parecer 15/2020**.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 06 fev. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 119-A, de 7 de janeiro de 1890**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1851-1899/D119-A.htm#:~:text=Prohíbe%20a%20interven%C3%A7%C3%A3o%20da%20autoridade,padroado%20e%20estabelece%20outras%20providencias](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1851-1899/D119-A.htm#:~:text=Prohíbe%20a%20interven%C3%A7%C3%A3o%20da%20autoridade,padroado%20e%20estabelece%20outras%20providencias). Acesso em: 06 fev 2021

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 544/2020**.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CES/CNE 05/2011**. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 15 mar. 2011, s. 1, p. 8. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_cman&view=download&alias=7692-rces005-11-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_cman&view=download&alias=7692-rces005-11-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 07 jan. 2016.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Comunicado do CFP sobre formação em “psicologia cristã”. 2017 Disponível em: <https://site.cfp.org.br/formacao-em-psicologia-crista-comunicado-do-cfp/#:~:text=1.,2>. Acesso em: 06 fev. 2021.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Posicionamento do sistema conselhos de psicologia para a questão da psicologia, religião e espiritualidade** (Gt Nacional – Psicologia, Religião e Espiritualidade). 2013. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2014/02/Posicionamento-do-Sistema-Conselhos-de-Psicologia-para-a-quest%C3%A3o-da-Psicologia-Religi%C3%A3o-e-Espiritualidade.pdf>. Acesso em: 06 fev 2021.

CONSELHO NACIONAL DE DIREITOS HUMANOS. **Resolução nº 7**, de 23 de agosto de 2017. Disponível em: [https://professorescontraoescolasempartido.files.wordpress.com/2016/07/resolucao-no-07-escola-sem-partido\\_aprovada.pdf](https://professorescontraoescolasempartido.files.wordpress.com/2016/07/resolucao-no-07-escola-sem-partido_aprovada.pdf). Acesso em: 25 dez. 2020.

COSTA, Joyce Pereira da; COSTA, Ana Ludmila Freire; LIMA, Fellipe Coelho; SEIXAS, Pablo De Sousa; PESSANHA, Vanessa Costa; YAMAMOTO, Oswaldo Hajime. A produção científica sobre a formação de psicólogos no Brasil. UFFJ, **Psicologia em pesquisa**, v. 6, p. 130-138, 2012.

DANTAS, Bruna Suruagy do Amaral. Democracia, laicidade e fundamentalismo religioso. *In*: Conselho Regional de Psicologia de São Paulo. **Psicologia, laicidade do estado e o enfrentamento à intolerância religiosa**. São Paulo: CRP-SP, 2019.

DANTAS, Jurema; BENEVIDES, Pablo Severiano. Uma discussão sobre a formação em Psicologia: (re)pensando discursos, saberes e práticas na contemporaneidade. **Mnemosine**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, p. 161-182, 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/mnemosine/article/view/41666>. Acesso em: 08 dez. 2020.

DEGANI-CARNEIRO, Filipe. **Psicólogos evangélicos: interseção entre religiosidade e atuação profissional em Psicologia no Brasil**. Dissertação. 2013. UFRJ Disponível em: [http://www.bdt.d.uerj.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=5861](http://www.bdt.d.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=5861). Acesso em: 06 fev. 2021.

ESCOLA SEM PARTIDO. Página inicial. Disponível em: [www.escolasempartido.org](http://www.escolasempartido.org). Acesso em: 07 out. 2019.

FERREIRA NETO, João Leite. **A formação do psicólogo: clínica, social e mercado**. São Paulo: Escuta/Belo Horizonte: FUMEC/FCH, 2004.

FERREIRA, Paula. **Escola sem Partido anuncia suspensão de atividades, e criador do movimento desabafa: ‘Esperávamos apoio de Bolsonaro’**. 2019. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/escola-sem-partido-anuncia-suspensao-de-atividades-criador-do-movimento-desabafa-esperavamos-apoio-de-bolsonaro-23817368>. Acesso em: 28 dez. 2020.

GUILHERME, Alexandre Anselmo; PICOLI, Bruno Antonio. Escola sem Partido – elementos totalitários em uma democracia moderna: uma reflexão a partir de Arendt. **Rev. Bras. Educ.**, n. 23, 2018.

GUZZO, Raquel Souza Lobo. Pesquisa e mudança social: desafios e dificuldades para a formação em Psicologia. **Educar em revista**, Curitiba, v. 34, n. 71, p. 143-156, out. 2018. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602018000500143&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602018000500143&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 23 out. 2019.

LIONÇO, Tatiana. Psicologia, Democracia e Laicidade em Tempos de Fundamentalismo Religioso no Brasil. **Psicologia: ciência e profissão**, Brasília, v. 37, p. 208-223, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-3703160002017>. Acesso em: 08 abr. 2018.

LISBOA, Felipe Stephan; BARBOSA, Altemir José Gonçalves. Formação em Psicologia no Brasil: um perfil dos cursos de graduação. **Psicologia: ciência e profissão**, Brasília, v. 29, n. 4, p. 718-737, 2009. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98932009000400006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932009000400006&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 23 out. 2019.

LO BIANCO, Anna Carolina; BASTOS, Antônio Virgílio Bittencourt; NUNES, Maria Lúcia Tiellet; SILVA, Rosalina Carvalho da. Concepções e atividades emergentes na psicologia clínica: implicações para a formação. *In*: Conselho Federal de Psicologia (org.). **Psicólogo brasileiro: práticas emergentes e desafios para a formação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MACEDO, Joao Paulo; LIMA, Marta Savana de Sousa; DANTAS, Candida; DIMENSTEIN, Magda. Transnacionalização do Ensino Superior: Impactos nos Processos Formativos em Psicologia no Brasil. **Psicologia: ciência e profissão**, Brasília, v. 37, n. 4, p. 852-868, out./dez., 2017. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98932017000400852&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932017000400852&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 14 out. 2019.

MACIEL, Rui. **25% dos brasileiros não têm acesso à internet, aponta pesquisa**. Disponível em: <https://canaltech.com.br/internet/25-dos-brasileiros-nao-tem-acesso-a-internet-aponta-pesquisa-164107/>. Acesso em: 25 dez. 2020.

MANCEBO, Deise; VALE, Andréa Araujo do; MARTINS, Tânia Barbosa. Políticas de Expansão da Educação Superior no Brasil 1995-2010. **Revista brasileira de educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 60, p. 31-50, mar. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782015206003>. Acesso em: 03 ago. 2017.

MARTÍNEZ, A. Mitjáns. O compromisso social da Psicologia: desafios para a formação dos psicólogos. *In*: BOCK, Ana M. Bahia (org.). **Psicologia e compromisso social**. São Paulo: Cortez, 2003.

MIGUEL, Luis Felipe. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero” - Escola Sem Partido e as leis da mordaza no parlamento brasileiro. **Revista direito e práxis**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 15, p. 590-621, set. 2016. Universidade de Estado do Rio de Janeiro. Disponível em < <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaceaju/article/view/25163/18213> >. Acesso em: 07 out. 2018.

MINIUCI, Geraldo. A “Escola sem partido” e o princípio da neutralidade. 2019. Disponível em <https://brasil.estadao.com.br/blogs/direito-e-sociedade/a-escola-sem-partido-e-o-principio-da-neutralidade/#:~:text=Neste%20artigo%2C%20trato%20de%20um,ideol%C3%B3gica%20e%20religiosa%20do%20Estado.&text=No%20Brasil%2C%20cabe%20ao%20poder,igrejas%2C%20nem%20estabelecer%20cultos%20religiosos>. Acesso em: 28 dez. 2020.

NETTO, João Paulo. *A construção do Projeto Ético-Político do Serviço Social*. Serviço Social e Saúde, São Paulo: Cortez, 2006. Disponível em: [http://www.fnepas.org.br/pdf/servico\\_social\\_saude/texto2-1.pdf](http://www.fnepas.org.br/pdf/servico_social_saude/texto2-1.pdf). Acesso em: 5 ago. 2019.

PASSOS, Henrique Vieira. Espiritualidade, Religião e Laicidade do Estado. *In: Conselho Regional de Psicologia de São Paulo. Psicologia, laicidade do estado e o enfrentamento à intolerância religiosa*. São Paulo: CRP-SP, 2019.

RACHEL, Andrea Russar. *Brasil: a laicidade e a liberdade religiosa desde a Constituição da República Federativa de 1988*. 2012. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/22219/brasil-a-laicidade-e-a-liberdade-religiosa-desde-a-constituicao-da-republica-federativa-de-1988>. Acesso em: 06 fev. 2021.

RECHTMAN, Raizel; BOCK, Ana Mercês Bahia. Formação do Psicólogo para a Realidade Brasileira: Identificando Recursos para Atuação Profissional. *Psicologia: teoria e pesquisa*. Brasília. v. 35, p. 1-10, 2019.

SOLIGO, Angela. A formação em Psicologia no Brasil: em busca de novos olhares. *In: CUELLAR, Edgar Barrero (org.). Formación en psicología: reflexiones y propuestas desde América Latina*. Bogotá: ALFEPSI Editorial, 2015. 169-178 p. Disponível em: <http://www.alfepsi.org/wp-content/uploads/2015/12/Libro-FORMACION-EN-PSICOLOG%C3%8DA-Reflexiones-y-propuestas-desde-America-Latina-ALFEPSI-2015.pdf>. Acesso em: 07 out. 2019.



## SOBRE OS AUTORES

**Ana Helena Lanhoso Martins** é formada em Psicologia pela Universidade de São Paulo e Mestre em Psicologia da Educação pelo Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atua profissionalmente como psicóloga clínica.

E-mail: [anahelena.lanhoso@gmail.com](mailto:anahelena.lanhoso@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8610-0157>

Link para CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3423107071528209>

**Ana Mercês Bahia Bock** é Psicóloga, possui graduação em Psicologia (1975), mestrado (1991) e doutorado (1997) em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atualmente é professora titular da mesma Universidade, onde ministra aulas no curso de graduação em Psicologia e no curso de Pós-Graduação em Psicologia da Educação. Tem várias publicações como organizadora, autora ou coautora. Participa de comissões editoriais de várias revistas na área de Psicologia. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Psicologia Sócio-Histórica, atuando e pesquisando principalmente nos seguintes temas: psicologia, educação, psicologia sócio-histórica, profissão e compromisso social e dimensão subjetiva da desigualdade social. Coordena grupo de pesquisa: A Dimensão Subjetiva da Desigualdade Social: suas diversas expressões. Foi presidente do Conselho Federal de Psicologia por três gestões. Preside o Instituto Silvia Lane – Psicologia e Compromisso Social.

E-mail: [abock@pucsp.br](mailto:abock@pucsp.br)

ORCID: 0000-0002-5181-3293

Link para CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1540269108470331>

**André Felipe Costa Santos** é doutorando e mestre em Educação, com ênfase em Psicologia da Educação, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) com período de cotutela (doutorado sanduíche) na Universidade Nacional Autônoma do México (UNAM). Especialista em Supervisão/Orientação Educacional pela Universidade Cruzeiro do Sul (UNICSUL). Graduado em Pedagogia pela Universidade de Brasília (UnB), com período de mobilidade acadêmica na Universidade de Lisboa (UL), Portugal. Atua no Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicologia e Educação (GRUPPE – UnB), no Núcleo de Pesquisa Internacional em Representações Sociais (NEARS/PUC-SP) (ambos cadastrados no Diretório do Grupo de Pesquisas do Brasil do CNPq) e na Rede de Pesquisa em Paz, Conflitos e Estudos Críticos de Segurança (PCECS). Tem experiência na área de Psicologia da Educação; Psicologia Social na Educação; Avaliação Educacional; Ciências Sociais na Educação, Direitos Humanos e Educação; Mediação de Conflitos; e Educação para a Paz.

E-mail: [andrefelipecostasantos@gmail.com](mailto:andrefelipecostasantos@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6139-5603>

Link para CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6126792842727625>

**Antonio Carlos Caruso Ronca** é mestre e doutor em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atualmente é Coordenador e Professor Titular no Programa de Estudos de Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Foi Reitor da PUC-SP de 1993 a 2004. Conselheiro do Conselho Nacional de Educação de 2004 a 2012. Presidente do Conselho Nacional de Educação de 2010 a 2012. Assessor do Ministro da Educação de 2012 a 2014.

E-mail: [accronca@gmail.com](mailto:accronca@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1870-8336>

Link para CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1748562868539196>

**Carolina Telis** é psicóloga pela PUC-SP.

Email: [carolinelisgarcia@gmail.com](mailto:carolinelisgarcia@gmail.com)

ORCID: 0000-0003-0169-908X

Link para CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1651509266917558>

**Cíntia Regina de Fátima** é doutora em Educação: Psicologia da Educação pela PUC-SP.

Email: [cintiadtna@hotmail.com](mailto:cintiadtna@hotmail.com)

ORCID: 0000-0001-7044-262X

Link para CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7911337581352560>

**Clarilza Prado de Sousa** tem Graduação, Mestrado e Doutorado em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, pós-doutorado pela Ecole des hautes études en sciences sociales (1996) e pela Maison des Sciences de L'Homme (2015). Exerce as funções de consultora do Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade – Educação (CIERS-ed) da Fundação Carlos Chagas. É professora titular da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Educação e do Programa de Mestrado Profissional Formação de Formadores. Membro da coordenação da Reaseau International Représentations sociales: la psychologie sociale en contexte Reaseau Representation Sociale. Pesquisadora Produtividade Científica. PQ/1D.

E-mail: [clarilza.prado@gmail.com](mailto:clarilza.prado@gmail.com)

ORCID: 0000-0001-6417-7030

Link para CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4090219754109759>

**Cynthia Nunes de Almeida Prado** é psicóloga pela PUC-SP e mestranda em Educação: Psicologia da Educação (PUC-SP).

Email: [cynthiaalmeidaprado@gmail.com](mailto:cynthiaalmeidaprado@gmail.com)

ORCID: 0000-0002-2463-8207

Link para CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1868535122839472>

**Fernanda Marques de Souza Ingarano** é psicóloga (PUC-SP) e mestranda em Psicologia da educação (PUC-SP).

Email: [fernandamsi@hotmail.com](mailto:fernandamsi@hotmail.com)

ORCID: 0000-0002-3051-565X

Link para CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3367613648521467>

**Laura Natália Coelho Espósito** é mestre em Educação: Psicologia da Educação, pelo Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação – PUC-SP. Pedagoga pela PUC-SP.

E-mail: [laura.coelhoesposito@gmail.com](mailto:laura.coelhoesposito@gmail.com)

Link para CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9670824697949024>

**Laurinda Ramalho de Almeida** é mestre e doutora em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atualmente é vice coordenadora e professora no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação e professora do Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores, ambos da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

E-mail: [laurinda@puccsp.br](mailto:laurinda@puccsp.br)

ORCID: 0000-0002-9596-7008

Link para CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5818071827799305>

**Laurizete Ferragut Passos** é doutora em Educação pela Universidade de São Paulo – USP; professora aposentada da Unesp e atualmente professora do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação-Psicologia da Educação e Coordenadora do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Mestrado Profissional Formação de Formadores da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP. Pesquisadora na área de formação de professores com foco nos temas: comunidades de aprendizagem e trabalho colaborativo; profissionalidade docente, professores formadores, professores iniciantes, condições de trabalho.

E-mail: [laurizetefer@gmail.com](mailto:laurizetefer@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7702-0825>

Link para CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1852839499967790>

**Luciana Magalhães** é doutora em Psicologia da Educação (PUC-SP), Professora colaboradora assistente no Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté (UNITAU) na área de Educação Inclusiva e Diversidade. Pesquisadora no Grupo de Pesquisa GADS (Grupo Atividade Docente e Subjetividade) da PUC-SP e no Grupo Educação: desenvolvimento profissional, diversidades e metodologias do MPE-UNITAU.

E-mail: [lucianam11@hotmail.com](mailto:lucianam11@hotmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7677-6337>

Link Lattes: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K8155147D2>

**Luciana Szymanski** é docente da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo no Curso de Psicologia e no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação e da faculdade de Ciências Humanas e da Saúde (FACHS), líder do grupo “Práticas Educativas e Atenção Psicoeducacional na Escola, Família e Comunidade” (ECOFAM).

Email: [lucianaszymanski@gmail.com](mailto:lucianaszymanski@gmail.com)

ORCID: 0000-0002-1863-025X

Link para CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3949476670405833>

**Mariana Fernandes** é psicóloga (PUC-SP).

E-mail: [marianahelenafernandes@hotmail.com](mailto:marianahelenafernandes@hotmail.com)

ORCID: 0000-0003-0589-7585

Link para CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0173195524625893>

**Melania Moroz** é doutora em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora titular, atua como docente no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, no qual orientou dissertações e teses ancoradas na Análise do Comportamento. É líder do Grupo de Pesquisa do CNPq Bases da Psicologia para a Educação. Coordena o Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre o Ensino (NEPEN), focalizando a atuação docente em sala de aula e a elaboração, aplicação e avaliação de programações informatizadas de ensino de repertórios acadêmicos.

E-mail: [mmoroz@pucsp.br](mailto:mmoroz@pucsp.br)

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-8579-0106>

Link para CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0173195524625893>

**Mitsuko Aparecida Makino Antunes** é doutora em Psicologia Social (PUC-SP), Professora do Programa de Pós-graduação em Educação: Psicologia da Educação (PUC-SP).

Email: [miantunes@pucsp.br](mailto:miantunes@pucsp.br)

ORCID: 0000-0003-2793-7410

Link para CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1548595071478367>

**Paula Antunes Ruggiero** é mestre em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e doutoranda no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação. Atualmente

é gestora da Escola Grão de Chão.

E-mail: paulaantunesruggiero@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7052-4980>

Link para CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2959669440000370>

**Raizel Rechtman** é psicóloga, doutora e mestre em Educação: Psicologia da Educação na PUC-SP. Possui experiência em pesquisa, ensino e consultoria educacional na formação formal e não formal de jovens e adultos. Participante do grupo de pesquisa “A Dimensão subjetiva da Desigualdade Social: suas expressões na escola”. É atualmente Coordenadora de Juventude na Congregação Israelita Paulista – CIP, membra do Instituto Silvia Lane e Conselheira Diretora do Conselho Regional de Psicologia de SP. E-mail: raizel.rechtman@gmail.com

ORCID: 0000-0002-1630-9737

Link para CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0967848440844145>

**Wanda Maria J. Aguiar** é mestre e doutora em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação – Psicologia da Educação. Bolsista PQ CNPQ. Pesquisadora na área da Educação na perspectiva da Psicologia Sócio Histórica.

E-mail [iajunqueira@uol.com.br](mailto:iajunqueira@uol.com.br)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0265-9354>

Link para CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1565105678352914>

**Vera Maria Nigro de Souza Placco** é mestre e doutora em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atualmente é docente no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação e também docente no Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Líder do grupo de pesquisa CEPId – Processos Identitários da Formação de Professores e Alunos da Educação Básica. Assessora de Instituições públicas e particulares e Sistemas de Ensino.

E-mail: [veraplacco@pucsp.br](mailto:veraplacco@pucsp.br) e [veraplacco7@gmail.com](mailto:veraplacco7@gmail.com)

ORCID: 0000-0001-9515-2370

Link para CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4292131898988204>

