

*Avançando no conhecimento em
Psicologia da Educação
Relatos de Pesquisa*

Volume 3

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.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

D261a Davis, Claudia Leme Ferreira (org.); Almeida, Laurinda Ramalho de (org.).
Avançando no Conhecimento em Psicologia da Educação: Relatos de Pesquisa – Volume 3 /
Organizadoras: Claudia Leme Ferreira Davis e Laurinda Ramalho de Almeida.– 1. ed.–
Campinas, SP : Pontes Editores, 2020.
335 p.

Bibliografia.
ISBN 978-65-5637-018-7

1. Educação. 2. Pedagogia. 3. Prática Pedagógica. 4. Psicologia da Educação.
I. Título. II. Assunto. III. Davis, Claudia Leme Ferreira. IV. Almeida, Laurinda Ramalho de.

Bibliotecário Pedro Anizio Gomes CRB-8/8846

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação. 370
2. Psicologia educacional. 370.15



PUC-SP

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

*Avançando no conhecimento em
Psicologia da Educação
Relatos de Pesquisa*

Volume 3

Claudia Leme Ferreira Davis
Laurinda Ramalho de Almeida
(Organizadoras)



Copyright © 2020 - das organizadoras representantes dos colaboradores

Coordenação Editorial: Pontes Editores

Revisão: Joana Moreira

Capa: Edson Aguiar de Melo

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP

Reitora

Prof^ª Dr^ª 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

Prof^ª Dr^ª 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

Prof^ª Dr^ª 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 Francisco Otaviano, 789 - Jd. Chapadão

Campinas - SP - 13070-056

Fone 19 3252.6011

ponteseditores@ponteseditores.com.br

www.ponteseditores.com.br

2020 - Impresso no Brasil

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	
TEMAS E PESQUISAS ATUAIS EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO.....	9
Claudia Leme Ferreira Davis	
Laurinda Ramalho de Almeida	
DOS PROJETOS SOCIETÁRIOS AOS PROJETOS PROFISSIONAIS: REFLEXÕES SOBRE O COMPROMISSO SOCIAL DA PSICOLOGIA.....	19
Luane Neves Santos	
Ana Mercês Bahia Bock	
A DIMENSÃO SUBJETIVA DA DEFICIÊNCIA NA VIDA NO TRABALHO	47
Alzira Buse Fernandez	
Antonio Carlos Caruso Ronca	
HOMOFOBIA E HETEROSSEXISMO NA ESCOLA: UMA REFLEXÃO SOBRE SEUS ELEMENTOS CONSTITUINTES	75
Rodrigo Toledo	
Mitsuko Aparecida Makino Antunes	
EDUCAÇÃO E LINGUAGEM: ESTUDOS PSICOSSOCIAIS E PRÁTICAS DE LINGUAGEM	97
Ângela Maria Baltieri Souza	
Clarilza Prado de Sousa	

SENTIDOS E SIGNIFICADOS CONSTITUÍDOS PELO SUPERVISOR EDUCACIONAL À FORMAÇÃO DOCENTE.....	115
Adriana Barros Santos	
Claudia Leme Ferreira Davis	
EVIDÊNCIAS DE DESIGUALDADE SOCIAL NO BRINCAR DE CRIANÇAS BRASILEIRAS: UMA REVISÃO DA LITERATURA	135
Dora Musetti de Campos	
Marilda Pierro de Oliveira Ribeiro	
DESEMPENHO EM LEITURA, CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E NOMEAÇÃO RÁPIDA: ESTUDO COM ALUNOS DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	163
Maíza de Miranda Neves	
Maria Regina Maluf	
PROTAGONISMO JUVENIL E PROJETO DE VIDA NA ESCOLA	185
Flávio Dalera de Carli	
Vera Maria Nigro de Souza Placco	
COORDENADORAS FORMADORAS: MOVIMENTOS DE SIGNIFICAÇÃO DE COORDENADORAS PEDAGÓGICAS DE UMA ESCOLA PÚBLICA SOBRE SUA ATIVIDADE	213
Daniel de Arruda Botelho Van Ham	
Wanda Maria Junqueira de Aguiar	
CONDIÇÕES DE TRABALHO E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES INICIANTES	235
Lisandra Príncipe	
Marli André	
PROGRAMAÇÃO INFORMATIZADA PARA ENSINAR A FORMULAR OBJETIVOS DE ENSINO	257
Fatima de Lourdes Pires Teixeira de Freitas	
Melania Moroz	

ESTRATÉGIAS DE FORMAÇÃO EMPREGADAS POR COORDENADORES DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO ESTADO DE SÃO PAULO	281
Jeanny Meiry Sombra Silva Laurinda Ramalho de Almeida	
RELATO DE PESQUISA INTERVENTIVA COM TEMÁTICA LGBTTT EM ESCOLA PÚBLICA.....	307
Felipe Luis Fachim Luciana Szymanski	
SOBRE OS AUTORES.....	329



APRESENTAÇÃO

TEMAS E PESQUISAS ATUAIS EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Claudia Leme Ferreira Davis
Laurinda Ramalho de Almeida

O Programa de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação da PUC-SP (PED), nos seus 50 anos de atuação (foi criado em 1969) tem cumprindo bem sua missão de:

- a. formar pesquisadores que atuam em universidades públicas e privadas de ponta e profissionais que trabalham em diferentes segmentos da educação básica e ocupam postos de responsabilidade nas secretarias estaduais e municipais de todo o país – seus estudos e pesquisas abordam temas centrais da Educação no país;
- b. avançar de maneira consistente nos conhecimentos atinentes à interface da Psicologia com a Educação, com os resultados de seus estudos redundando em artigos em revistas muito bem qualificadas, livros com sucessivas reedições e revistas de grande circulação no país e fora dele;
- c. fazer-se presente também em termos de extensão, por sua atuação junto a escolas e comunidades, onde são desenvolvidos trabalhos de formação docente e de cunho educacional, junto à população que frequenta as primeiras e vive nas segundas.

O novo livro que o Pedpós lança agora reflete bem como esse programa é plural, já que abarca uma ampla variedade de teorias e métodos que indicam como as formas de identificar e resolver problemas não podem se limitar a uma ou a outra abordagem teórica. De fato, o desenvolvimento de conhecimentos mais precisos acerca da realidade circundante funda-se e vincula-se às maneiras culturais pelas quais uma situação é vivida de um determinado modo e se converte em um problema a ser investigado. Esses modos vão muito além das abordagens tradicionais e assumem pressupostos muitas vezes inéditos, que orientam procedimentos de coleta e análise de dados distintos. O presente livro é prova dessa situação.

São 13 capítulos, abordando diferentes temáticas. Pode-se dizer que algumas delas contribuem para a reflexão mais aprofundada sobre nossa realidade tão desigual. Esse é o caso do texto de Ana Mercês Bahia Bock e Luane Neves Santos, que apresentam e discutem as bases epistemológicas, teóricas e metodológicas no materialismo histórico dialético, adotadas em uma pesquisa histórica feita pelas autoras, quando buscavam apreender o compromisso social da psicologia brasileira, segundo a ótica do desenvolvimento desse projeto profissional. As autoras trazem, inicialmente, algumas reflexões sobre a história da psicologia, por meio das quais elucidam quão grandes são os desafios presentes em um estudo historiográfico para, em seguida, mergulharem no materialismo histórico dialético, adotado como abordagem teórica e metodológica para a produção da leitura histórica. Em seguida, é apresentada uma discussão sobre os projetos societários e os projetos profissionais enquanto projetos coletivos e, também, uma síntese dos principais resultados da pesquisa. O estudo conclui, junto com Santos (2017), que o compromisso social se caracteriza como um projeto profissional para a psicologia e indica a perspectiva crítica como postura transversal aos diferentes atores e momentos históricos. Assim, partindo inicialmente de uma crítica ao tipo de população atendida e ao local de trabalho; essa perspectiva se estendeu, posteriormente aos instrumentos, modelos

teóricos e métodos utilizados; e, nos dias de hoje, aprofunda-se na discussão acerca da viabilidade e dos riscos colocados por sua adoção como projeto na psicologia. Nesse sentido, o referido projeto contribui para a transformação da sociedade que, em seu movimento, transforma também a psicologia.

Antonio Carlos Caruso Ronca e Alzira Buse Fernandez também discutem as desigualdades sociais, ao estudarem as formas de opressão que sofrem as pessoas com deficiência e as impedem de ter uma participação plena na sociedade. O objetivo da pesquisa dos autores foi compreender os aspectos da dimensão subjetiva da deficiência que se expressam na vida e no trabalho, considerando os momentos de inserção no mercado de trabalho e o cotidiano. Para tanto, foram analisadas 4 entrevistas semiestruturadas, feitas junto a pessoas com deficiência. A proposta metodológica adotada foi a da dimensão subjetiva da realidade social, uma abordagem que procura analisar a realidade social com base na constituição histórica e social do sujeito e de sua subjetividade, entendidas sempre de maneira dialética. Os procedimentos de análise seguiram a proposta de Aguiar e Ozella (2006) para apreender as zonas de sentido dos participantes de maneira a permitir aproximações com os elementos de significação e, ainda, estabelecer convergências entre as falas dos sujeitos, para analisar as subjetividades individuais e as sociais. Os resultados mostraram que não basta seguir apenas a orientação trabalhista: é preciso, sobretudo, ações que busquem atender às necessidades e interesses dos sujeitos aprendentes, suas histórias e, inclusive, suas redes de relações por meio de uma escuta atenta, que permita encaminhamentos pertinentes. Como afirmam os autores, em suas conclusões, o esforço foi compreender, por meio de um olhar histórico e dialético, “as subjetividades individuais e sociais que transitam sobre a dimensão subjetiva da realidade social”.

O estudo de Rodrigo Toledo e Mitsuko Aparecida Makino Antunes também foca nas desigualdades sociais, ao apresentar uma parte do estudo *Homofobia e heterossexismo na escola: um*

estudo sobre significações de professores gays que atuam na educação básica, cujo objetivo foi identificar e refletir a respeito das significações de professores gays ante aos discursos de ódio, violência e heteronormativos (re)produzidos na e pela escola. Para tanto, os autores apresentam, rapidamente, como se deu a constituição do movimento LGBTT, mostrando que ele surgiu como resposta ao heterossexismo e à homofobia, e que ambos são fenômenos construídos social e historicamente. Em seguida, tecem algumas considerações sobre como os dois fenômenos expressam-se na sociedade, concluindo que, tal como o racismo, quando são associados aos processos de desigualdade social e econômica, reúnem as relações da objetividade com a subjetividade, que permitem entender a dimensão subjetiva da homofobia. A contribuição para a educação, uma das metas do estudo, foi tratar de um tema que não pode estar ausente nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas, já que as relações de gênero se encontram fortemente presentes no cotidiano escolar. Faz todo sentido discuti-las bem na escola, de modo a superar essa configuração que causa tanto sofrimento e marginalização.

Tratando mais diretamente assuntos relativos aos alunos da escola básica, existem quatro capítulos. Um deles, de Angela Maria Baltieri Souza e Clarilza Prado de Sousa, investiga a linguagem empregada em produções textuais do gênero Memórias Literárias de alunos/autores e finalistas da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro, de 2014. As autoras partem do pressuposto que as práticas de linguagem, na escola, propiciam vivências e experiências que contribuem para a aproximação e ampliação da cultura e das manifestações artísticas. A complexidade do fenômeno a ser investigado exigiu a articulação de dois construtos teóricos: estudos psicossociais na abordagem das representações sociais e o interacionismo sociodiscursivo. A pesquisa buscou, a partir da produção do gênero memórias literárias, identificar pistas do agir linguageiro do aluno autor e suas representações sociais, em uma articulação entre a Psicologia Social e a Psicologia da Linguagem.

Outro capítulo que enfoca a escolaridade básica foi o redigido por Adriana Barros Santos e Claudia Leme Ferreira Davis, que estudaram a significação que coordenadores pedagógicos vinculados ao ensino médio profissional constituíam para seu próprio trabalho: formar docentes que não dispõem de habilitação em Pedagogia, muito embora tenham destaque em seus ofícios originais. Adotando a abordagem da Psicologia Sócio-histórica, as autoras investigaram uma das entidades de ensino técnico ligadas ao Sistema S, que se dedica à formação profissional em nível médio. Foram envolvidos na pesquisa 53 participantes que atuavam nas 57 unidades da instituição pesquisada no estado selecionado, todos com a formação pedagógica (pedagogia, especialização ou mestrado em Educação). Dois instrumentos de coleta de dados foram empregados: (a) um questionário, contendo perguntas fechadas e abertas; e, (b) uma entrevista semiestruturada, conduzida junto a uma das participantes. As respostas às questões fechadas contidas no questionário foram organizadas e tabuladas. As respostas abertas e aquelas obtidas por meio da entrevista foram analisadas tal como proposto por Aguiar e Ozella (2006), de sorte a construir “núcleos de significação”. A análise revela o esforço de compreender não apenas as significações, como, sobretudo, as mediações que permitiram sua construção. Os resultados mostraram que as significações eram em grande parte partilhadas, convergindo no que tange aos aspectos positivos e negativos próprios da função. A leitura desse capítulo, ao permitir uma maior aproximação das significações constituídas pelos participantes, mostra que é possível levá-los a repensar sua prática profissional, transformando-a em práxis, sempre na busca de soluções efetivas para a formação em serviço de professores que atuam no ensino técnico de nível médio.

Finalmente, o terceiro capítulo que trata de questões afeitas à escola básica é o escrito por Dora Musetti de Campos e Marilda Pierro de Oliveira Ribeiro, que discutem o brincar por parte de crianças brasileiras. Partindo da teoria vygotskiana, as autoras fizeram uma sistemática revisão da literatura, que abrangeu de 2005 a

2016, coletando, na base de dados *Scientific Electronic Library Online*, estudos que retratassem o brincar em diferentes regiões do país. Ao longo do texto, o leitor encontra um panorama que revela o caráter histórico da desigualdade social, uma situação que possibilita que ela seja entendida a partir de outro ponto de vista, que não o de sua naturalização. O trabalho informa, em especial, que o brincar exerce uma importante função no desenvolvimento infantil e, não obstante, essa atividade não se faz presente de maneira equitativa entre as crianças brasileiras. As autoras concluem, com razão, que brincar não pode continuar sendo um privilégio de poucos, nem restrito aos que contam com melhores condições materiais de vida.

Maíza Miranda Neves e Maria Regina Maluf buscaram verificar, em um grupo de crianças recém-ingressas no 1º ano do Ensino Fundamental, a existência de relações entre a aprendizagem inicial da leitura e da escrita e as habilidades de consciência fonológica e nomeação rápida, vistas na literatura como associadas a essa aprendizagem. Participaram do estudo 20 crianças que estudavam em uma escola particular da cidade de Itapeverica da Serra (SP), de nível socioeconômico médio baixo, sendo 10 meninos e 10 meninas. A média de idade foi, nesse grupo de alunos, 6 anos e 4 meses. A coleta de dados foi realizada em uma sala da escola, no horário que o aluno frequentava. As atividades ocorreram em duas sessões, uma coletiva e a outra individual de aproximadamente 20 minutos cada. Na primeira sessão, coletiva, foi realizado um ditado de palavras; na sessão individual foram realizadas as tarefas de leitura, consciência fonológica e nomeação rápida, todas bem esmiuçadas no texto. Os resultados mostraram que: (a) ler e escrever se correlacionam entre si, (b) a habilidade de escrita e a de leitura têm correlação significativa com as de consciência fonológica, e (c) que a leitura se correlaciona negativamente com a nomeação rápida, pois os que leem com rapidez tendem a nomear os objetos mais rapidamente. Nas conclusões, as autoras salientam que as habilidades de rima, deleção fonêmica e a nomeação rápida contribuem significativamente para a aprendizagem inicial da leitura

e da escrita. Em conjunto, essas informações são importantes do ponto de vista pedagógico, pois ressaltam a importância e a necessidade de favorecer o desenvolvimento metafonológico desde os primeiros anos, entendendo-o como precursor da aprendizagem do sistema alfabético de escrita.

Finalmente, Flávio Dalera de Carli e Vera Maria Nigro de Souza Placco, ao estudarem o protagonismo juvenil e a elaboração de um projeto de vida na escola, retratam como estudantes e educadores vivem processos de alocação de novos significados e, portanto, de singularização da relação que estabelecem com os outros presentes em seus contextos, modificando seus projetos de vida e perspectivas de futuro, os quais, por sua vez, transformam, também, as culturas escolares. Os autores analisam uma política pública, o “Programa Ensino Integral”, que tem o protagonismo como articulador de seu projeto político pedagógico e de gestão. Referem-se ao protagonismo juvenil na abordagem do educador mineiro Antônio Carlos Gomes da Costa, o qual se inspirou no educador russo Anton Makarenko, que elaborou uma proposta pedagógica, que buscava a autonomia de jovens infratores, no contexto da revolução russa de 1917. Os pesquisadores expressam sua crença na possibilidade de promover, nas escolas, projetos políticos transformadores, partindo do protagonismo juvenil. Para eles, a prática do protagonismo juvenil e do projeto de vida são motores para a ressingularização dos processos escolares.

Os demais artigos abordam questões importantes para os professores lecionando em diferentes níveis de ensino. Wanda Maria Junqueira Aguiar e Daniel van Ham buscaram apreender as significações das coordenadoras pedagógicas para sua atividade na JEIF (Jornada Especial Integral de Formação), uma política adotada na rede municipal de educação da cidade de São Paulo, no intuito de assegurar aos/as docentes a possibilidade de aderirem a uma jornada extra de 15 horas/aula, voltadas ao seu aprimoramento profissional em serviço. A pesquisa seguiu o referencial teórico-metodológico da Psicologia Sócio-Histórica, que se ancora

no Materialismo Histórico e Dialético. Os autores indicam que, para produzirem as informações necessárias, foram realizados seis Encontros Reflexivos com duas coordenadoras de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF), localizada no Bairro de Pirituba (São Paulo-SP). Esses encontros – concebidos como um espaço para trocas de experiências, afetos, concepções, valores etc. – duraram cerca de 1 hora e 30 minutos, discutindo-se neles o que as coordenadoras entendiam por formação continuada, como elas compreendiam seu papel na JEIF e ainda, como planejavam e realizavam os encontros de formação docente. Ao ler o artigo, delinea-se com clareza a significação constituída pelas Coordenadoras Pedagógicas para o JEIF, bem como suas mediações constitutivas, possibilitando delinear uma proposta formativa para os gestores escolares.

Lisandra Príncipe e Marli André mostram como as condições de trabalho hoje oferecidas aos docentes iniciantes por uma rede municipal de Educação têm implicações negativas para o desenvolvimento profissional no magistério. Foi realizado um estudo tipo *Survey*, do qual participaram docentes polivalentes que ingressaram na rede municipal de Educação selecionada por meio de concurso público entre os anos de 2013 a 2015. A maioria dos respondentes concordam parcialmente ou não concordam que as formações oferecidas pela rede municipal de ensino leve em conta as necessidades dos iniciantes. As respostas dadas indicam ainda que as condições de trabalho da grande maioria dos docentes iniciantes foram marcadas por muita instabilidade, dificultando as tarefas referentes ao planejamento escolar, limitando o desenvolvimento profissional e colocando em risco a aprendizagem dos alunos.

Fátima de Lourdes Pires Teixeira de Freitas e Melania Moroz partindo do pressuposto de que a finalidade básica do ensino é promover a aprendizagem do aluno, e para tanto, as atividades planejadas devem ser entendidas como atividades – para alcançar esse objetivo, analisaram a elaboração, aplicação e resultados de uma programação de ensino informatizada para capacitar profes-

sores a formular objetivos educacionais. As autoras fundamentam sua investigação na programação de ensino proposta por Skinner (1972), tecnologia derivada dos princípios da Análise do Comportamento, que apresenta, entre outras, as seguintes características: o ensino programado tem como foco a atividade do aluno, e não a do professor; é fundamental partir do repertório inicial do aprendiz; o aluno fica em constante atividade; cada resposta do aluno recebe feedback imediato; o ritmo de aprendizagem do aluno é respeitado; o desempenho do aluno é o critério de avaliação da programação elaborada.

Ainda com foco nos docentes, Jeanny Meiry Sombra Silva e Laurinda Ramalho de Almeida pesquisaram as práticas didáticas empregadas por formadores de professores nas reuniões coletivas das escolas públicas estaduais da cidade de São Paulo, concluindo que tanto nos discursos, como nas ações dos coordenadores, convivem princípios da racionalidade técnica e da racionalidade prática e crítica. As autoras basearam suas conclusões em dados coletados por métodos mistos: *Survey*, observação e entrevista narrativa. Responderam ao questionário da *Survey* 380 Coordenadores do ensino fundamental e médio e quatro participantes de uma entrevista narrativa, muito embora o texto apresentado nessa coletânea tenha levado em conta apenas os dados da *Survey*. Entre as conclusões da investigação empreendida, salienta-se, ainda, que as bases que sustentam as orientações técnicas oferecidas aos coordenadores nas reuniões de formação dos Núcleos Pedagógicos afetam decisivamente os modelos de formação que trabalham com os professores. No entanto, há coordenadores que priorizam suas ações com base nas necessidades formativas dos professores de sua escola.

Felipe Luis Fachim e Luciana Szymanski realizaram uma pesquisa que procurou discutir o movimento LGBTTT no seio do sistema escolar. Compreendendo que é central produzir novos sentidos ao que produzia sofrimento e alienação, os autores salientam a oportunidade de se construir, coletivamente, novos conhecimen-

tos, que ampliem o repertório de todos. Participaram do estudo pessoas vinculadas a uma instituição de ensino situada em uma comunidade periférica da Zona Norte da cidade de São Paulo. Os instrumentos utilizados foram a entrevista reflexiva e o grupo reflexivo (SZYMANSKI, 2005) e a matéria prima coletada foi organizada a partir da técnica de diário de bordo (MORATO, 2013). A análise, que seguiu a perspectiva fenomenológica existencial, explicita a importância de se conceber modalidades de pesquisa interventiva que proporcionem benefícios à comunidade, retroalimentando a relação entre universidade e sociedade. Assim agir significa, para os autores, construir uma ciência democrática, que reivindica e, ao mesmo tempo, promove maior liberdade para se pensar, sentir, agir e relacionar-se no espaço escolar.

O conjunto de textos apresentados nessa 3ª coletânea indica como é abrangente e atual a produção científica que se dá no programa de estudos pós-graduados em Educação: Psicologia da Educação (PED), da PUC-SP, já que nele são investigadas desde questões que se dirigem a situações macro até aquelas mais específicas, envolvendo ações intencionais e, portanto, educativas, que se passam não apenas na escola, ainda que especialmente nela. Finalizando, vale salientar que a publicação dessa última coletânea faz parte de um projeto de publicação anual das pesquisas realizadas sob a responsabilidade da PUC-SP, que se vinculam à temática do PED e às suas linhas de pesquisa. Assim, espera-se que a leitura dos textos aqui apresentados mostre não apenas como algumas questões nodais se configuram hoje no campo educacional, como amplie seu impacto no campo da Educação e da Psicologia no país.

As Organizadoras

DOS PROJETOS SOCIETÁRIOS AOS PROJETOS PROFISSIONAIS: REFLEXÕES SOBRE O COMPROMISSO SOCIAL DA PSICOLOGIA

Luane Neves Santos
Ana Mercês Bahia Bock

INTRODUÇÃO

Este capítulo nasce na pesquisa de doutorado da primeira autora, orientada pela segunda. Tal pesquisa caracteriza-se como um estudo historiográfico construído por meio de análise documental que investigou o compromisso social da psicologia brasileira sob a ótica do desenvolvimento desse projeto profissional. No entanto, aqui se fará um recorte e se colocará ênfase na apresentação e discussão das bases epistemológicas, teóricas e metodológicas que sustentaram a pesquisa. Compreendemos que este movimento é importante uma vez que a experiência de pesquisar o projeto do compromisso social exigiu de nós um trabalho anterior, de debruçar-se sobre como produzir pesquisa histórica associado a um profundo mergulho no materialismo histórico dialético como referencial epistemológico, teórico e metodológico.

Muitas vezes, este trabalho que antecede a construção do relatório de pesquisa em termos dos resultados fica invisibilizado, enfraquecendo a potência das discussões acadêmicas. Neste capítulo, iniciaremos com algumas reflexões sobre a história da psicologia que podem contribuir para o entendimento dos desafios presentes em um estudo historiográfico, para então apresentar o

materialismo histórico dialético como perspectiva para a produção da leitura histórica. Concluiremos com a discussão sobre os projetos societários e os projetos profissionais enquanto projetos coletivos e a síntese dos principais resultados da pesquisa.

REFLEXÕES SOBRE A HISTÓRIA DA PSICOLOGIA

Um estudo sobre a história da psicologia requer reflexões anteriores, mais gerais, sobre o que vem a ser a história, as características do conhecimento histórico e de como produzi-lo, para então poder discutir os meandros mais específicos da história da psicologia. Tais questões guiaram o historiador catalão Júlio Aróstegui ao problematizar o caráter ambíguo do termo história: aplicado tanto ao objeto – a realidade ancorada na experiência humana em sua temporalidade social –, quanto à disciplina que estuda tal objeto.

Para dirimir as confusões terminológicas, Aróstegui (2006) defende que o termo história se mantenha referido ao desenvolvimento da história universal em seu transcurso temporal, enquanto a disciplina que estuda a história seja designada como historiografia e considerada uma prática científica subsidiada por teorias e métodos, inserida no ramo das ciências sociais. O autor analisa a historiografia, portanto, como estudo científico para além da produção artística ou literária.

A compreensão da historiografia como campo de estudo da história, representativo dos diferentes modos de conhecê-la, é coerente com o sentido etimológico da palavra, que se refere à “escrita da história”. Segundo o Dicionário de Conceitos Históricos, a historiografia trata mais especificamente da “reflexão sobre a produção e a escrita da História” (SILVA, K.; SILVA, M. 2009, p. 189). Há uma diversidade de formas de escrever a história, resultando na formação de diferentes escolas históricas – também denominadas de correntes historiográficas –, as quais expressam determinadas visões de mundo, homem e conhecimento, além de variados méto-

dos históricos. Dentre estas se encontra o materialismo histórico dialético que será aprofundado a seguir. O discurso dos historiadores, portanto, é produto de um tempo e uma sociedade, sendo imprescindível analisá-los sob tais aspectos.

Para conceituar o termo “historiografia”, Carvalho (2014) mapeia a contribuição de diferentes historiadores, tais como Charles-Olivier Carbonell, Josep Fontana e Marie-Paule Caire-Jabinet, que coadunam a definição usual de “escrita da história”, ainda que acrescentem outros aspectos a discussão: o primeiro, por exemplo, refere-se à historiografia como a diversidade de formas em que o passado é representado; já esta última destaca que além de significar a escrita da história, a historiografia também se reporta a literatura histórica e a história literária dos livros de história.

Woodward (1998) enriquece o debate ao propor que o pensamento histórico é similar a outros tipos de trabalho intelectual, envolvendo análise e síntese. A rigor, a análise das fontes comporia o método histórico, enquanto a historiografia reportar-se-ia à síntese e escrita. Na prática, contudo, o termo “historiografia” vem sendo utilizado para ambos os momentos: desde a reunião dos dados até sua organização em um resultado significativo. O autor defende, ainda, que a historiografia fomenta o desenvolvimento do pensamento crítico, que envolve o reconhecimento das fontes potenciais de preconceitos e a busca de sua superação; além da valorização de uma perspectiva dialógica no ensino da história.

Explicitada a compreensão da historiografia como escrita da história, antes de adentrar a discussão sobre as questões historiográficas propriamente ditas, consideramos importante questionar: por que fazer pesquisa histórica? Trata-se de um duplo movimento: destacar a relevância geral da pesquisa histórica para então aprofundar seu valor neste trabalho.

Sobre esta questão, Wertheimer (1998) reuniu algumas respostas: por ser um campo tradicional de estudos, que pode auxiliar tanto a evitar erros do passado quanto descortinar novas

possibilidades, incluindo a emergência de ideias de pesquisa, além de demonstrar que o conhecimento é cumulativo e que deve ser prazeroso, intelectualmente. A mais importante razão para produzir pesquisa histórica, contudo, é constituir uma perspectiva adequada, reconhecendo que as ideias são produzidas numa realidade sociocultural determinada, sendo necessário compreendê-las à luz do seu tempo.

A leitura histórica é fundamental, também, para compreensão crítica dos fenômenos, sendo a pesquisa nesse campo uma via de aproximação da realidade concreta por meio da apreensão da sua historicidade e análise da totalidade. Compreender a história da psicologia, portanto, implica reconhecer a trama de relações internas e externas que a constitui (ANTUNES, 1998, 2005).

A história da psicologia é considerada, atualmente, como parte da história das ciências, sendo seus estudos historiográficos também influenciados por abordagens da filosofia da ciência (MASSIMI; CAMPOS; BROZEK, 2008). A diversidade de métodos nesse campo é representativa, dentre outros aspectos, das variadas compreensões sobre ciência, implicando desafios à escrita da história da psicologia, que Hilgard, Leary e Mcguire (1998) sistematizaram em cinco dicotomias: presentismo X historicismo, continuidade X descontinuidade, internalismo X externalismo, legitimação cerimonial X história crítica e grandes homens X *zeitgeist*. A síntese abaixo é expressão da preocupação desses autores, acrescida das reflexões de Antunes (1998), Campos (1998) e Wertheimer (1998).

Presentismo X Historicismo: enquanto o historicismo insiste na compreensão do passado à luz das condições do tempo analisado, reconhecendo inclusive que um mesmo significante pode apresentar distintos significados ao longo do tempo; o presentismo tende a interpretar o passado a partir das necessidades e condições do presente, significando-o com a perspectiva dos dias atuais e compreendendo-o como uma espécie de preparação para o presente, qualificado como mais avançado. Ao minimizar a di-

menção objetiva da história, o presentismo tende a superestimar o componente subjetivo. Tal postura, frequentemente, incorre em leituras preconceituosas e estereotipadas do passado.

Continuidade X Descontinuidade: enquanto a primeira perspectiva considera o desenvolvimento das ciências um processo linear, cumulativo e progressivo, remetendo a uma noção evolucionista e destacando o valor do passado no presente; a segunda sustenta que o desenvolvimento científico ocorre mais por rupturas do que por continuidades, valorizando o reconhecimento das diferenças, polêmicas e divergências na escrita da história de um determinado campo de conhecimento.

Internalismo X Externalismo: os estudos internalistas focam na evolução do conhecimento em si, analisando a lógica interna da produção intelectual para compreender o desenvolvimento científico de um campo. Há ênfase nas contribuições originais dos autores e na importância de questões associadas à elaboração de conceitos para a história da psicologia. Já na concepção externalista, o desenvolvimento da psicologia é examinado à luz da história da própria sociedade, considerando o contexto sociocultural e político envolvido. Ainda que ambas as perspectivas apresentem contribuições significativas, para as psicólogas que escrevem a história da psicologia (em geral com repertório de formação reduzido no campo da historiografia), tende a ser mais difícil e complexo organizar a história considerando o ponto de vista externalista.

Legitimação Cerimonial X História Crítica: na legitimação cerimonial a narrativa histórica é tecida buscando destacar e justificar a psicologia contemporânea, bem como a concepção dominante de ciência. Nesse sentido, pessoas e acontecimentos históricos são analisados a partir dos interesses atuais, produzindo mitos fundadores e ênfase na noção de predecessores. Já a história crítica se propõe mais analítica e menos apologética, procurando desnaturalizar os mitos e evidenciar os fatores práticos presentes na história da psicologia. Trata-se de uma perspectiva posicionada,

que compreende a história como fruto da dinâmica relação entre os homens e as situações sociais.

Zeitgeist X Grandes Homens: o *zeitgeist* representa o “espírito de uma época”. Escrever a história a partir dessa concepção implica considerar que mesmo a produção de um autor, em específico, é movida por aspectos do seu tempo, das crenças compartilhadas e do clima cultural, artístico, social, econômico e político do período. Já na história escrita a partir dos grandes homens, muito frequente na historiografia da psicologia, a excepcionalidade de homens e mulheres específicos determina a história. A crítica a esta concepção vem evidenciando como a psicologia é marcada por homens brancos de estratos sociais privilegiados, em geral europeus ou americanos.

Desde uma leitura materialista histórica dialética, o problema dessas dicotomias é precisamente a polarização que o processo de dicotomização estabelece, turvando a percepção dos riscos e contribuições presentes em cada polo desse confronto. É preciso investigar as contradições que permeiam essas relações, pois ao negar tais extremos é possível superá-los em uma nova qualidade.

Nesse sentido, a necessária postura historicista de honestidade com o tempo histórico analisado não precisa desconsiderar a utilidade do conhecimento ao presente; assim como o conhecimento avança no tempo mantendo zonas de estabilidade, mas acompanhadas de contradições, que por vezes se apresentam como polêmicas e podem gerar rupturas. Da mesma forma, as concepções internalistas e externalistas podem se enriquecer, visto que é importante compreender o desenvolvimento interno de uma área, mas considerar suas imbricadas relações com os elementos endógenos para a compreensão da totalidade.

Em direção análoga, compreende-se que os homens constroem a história e o fazem coletivamente, mas que esses mesmos homens se constituem a partir das condições presentes no seu tempo histórico. O *zeitgeist* não é um ente abstrato, que desconsidera o

papel dos homens concretos, mas sim uma estratégia para destacar as condições objetivas e subjetivas de um determinado momento, as quais formam a atividade material do homem. Numa sociedade de classes, marcada pela exploração e desigualdade social, superestimar a história dos grandes homens em geral contribui para a reprodução do *status quo* na medida em que frequentemente centraliza a história naqueles que têm poder e prestígio social para assim se posicionar, negligenciando outras contribuições.

Explicitar sua posição filosófica acerca da história, superando dialeticamente as dicotomizações e reconhecendo a contribuição de diferentes concepções de acordo às necessidades situadas pela questão de pesquisa constitui a postura mais proffuca para o historiador que deseja produzir uma sólida contribuição com seu estudo.

Na psicologia, as questões historiográficas se apresentam em cinco abordagens, representativas das diferentes maneiras de construir a evidência historiográfica: a biográfica, voltada para reconstrução da história de vida dos autores; a descritiva e analítica, que enfatiza a reconstrução dos acontecimentos históricos priorizando as fontes primárias e o entendimento do fato histórico a partir do seu contexto de produção; a quantitativa, voltada para análise historiométrica da literatura psicológica; a psicossocial, atenta aos aspectos sociopsicológicos presentes nos eventos e a história social (CAMPOS, 1998; MASSIMI; CAMPOS; BROZEK, 2008), desenvolvida abaixo, por ter sido a perspectiva adotada no trabalho de Santos (2017).

A abordagem social compreende a psicologia como “produção histórica que expressa uma leitura da realidade, concretizada nas e pelas relações que estabelece com os fatores de natureza social, política, econômica, cultural e científica em geral” (ANTUNES, 1998, p. 363). A compreensão histórica da psicologia requer, portanto, a apreensão de suas múltiplas manifestações, examinando as multi-determinações das quais é produto e produtora.

O MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO COMO PERSPECTIVA PARA A PRODUÇÃO DA LEITURA HISTÓRICA

Frequentemente, as pesquisas em história da psicologia (seguindo a tendência dos estudos históricos em geral) expressam grande preocupação com as questões metodológicas (a discussão das fontes, por exemplo) e historiográficas (relativas aos desafios da escrita propriamente dita), mas apresentam pouca discussão quanto aos fundamentos da história, no sentido de explicitar a filosofia da história na qual se embasam (CARVALHO, 2014). Tal questão é significativa, pois ignorar o debate sobre a filosofia da história conduz ao ocultamento da visão de homem, mundo e conhecimento que sustentam os trabalhos.

As questões da filosofia da história são aquelas que dizem respeito a: quais são as determinações da história, por que as coisas se transformam, quem é o sujeito da transformação, se a história da ciência é algo que transcorre segundo leis próprias e independentes àquelas da história da sociedade, quais elementos são determinantes, quais são determinados, como isto se relaciona, a relação todo-parte etc. (CARVALHO, 2014, p. 33).

Para compreender o materialismo histórico dialético enquanto filosofia da história é necessário considerar o significado de cada uma dessas dimensões em particular – o que representa a visão materialista e a dialética, por exemplo –, mas, sobretudo, compreender como tais dimensões se integram em uma totalidade a partir da perspectiva histórica, caracterizando uma noção de homem, mundo e conhecimento específicos neste método.

Marx e Engels constroem um sistema teórico original que tem na perspectiva histórica o lastro para uma nova interpretação sobre as proposições materialistas e dialéticas constituídas até então: enfatiza a atividade objetiva dos homens, unindo a valorização

da realidade material ao elemento ativo de transformação e movimento já presentes na dialética. Nesse sentido, firma-se como um referencial que se contrapõe e busca superar a filosofia hegeliana da história, que partindo de uma compreensão idealista estabelece a ideia como ponto de partida da história, a qual se moveria pela liberdade como um produto da vontade de Deus. Como bem enuncia Karl Marx na primeira tese sobre Feuerbach:

Até agora, o principal defeito de todo materialismo (inclusive o de Feuerbach) é que o objeto, a realidade, o mundo sensível só são apreendidos sob a forma de objeto ou de intuição, mas não como atividade humana sensível, enquanto práxis, de maneira não subjetiva. Em vista disso, o aspecto ativo foi desenvolvido pelo idealismo, em oposição ao materialismo – mas só abstratamente, pois o idealismo naturalmente não conhece a atividade real, sensível, como tal (MARX, 1845/2007, p. 99).

O pensamento hegeliano inspira-se nos ideais revolucionários franceses de 1789, típicos do *zeitgeist* da época. Compreende o homem como sujeito autônomo com potencial para orientar seu próprio desenvolvimento a despeito das autoridades externas, primando pela razão. Nesse sistema, a lei do desenvolvimento histórico é associada à ideia de negatividade, expressa na máxima “o ser é fundamentalmente um vir-a-ser”. A maneira como o ser se apresenta é apenas uma dentre várias possibilidades de existência. O desenvolvimento reside no movimento do ser em se superar, ultrapassando os limites do seu estado atual, vindo a ser o que ainda não é para em seguida se superar de novo (SAVIOLI; ZANOTTO, 2012).

Já para Marx e Engels, enquanto intelectuais orgânicos da classe operária, o ponto de partida da história é a atividade objetiva dos homens, fundada em uma concepção materialista da história. Nesse sentido, “não é a consciência que determina a vida, mas

sim a vida que determina a consciência” (MARX; ENGELS, 1845 [2007], p. 20). Se para Hegel os sujeitos da história são as ideias e os “grandes homens” a elas associados, na tradição materialista histórico dialética, a ideia passa a ocupar o lugar de produto, sendo ambas – ideias e história – fruto da ação concreta e coletiva dos homens determinados por sua classe social.

A concepção materialista de história foca na centralidade da produção social da vida, enquanto atividade objetiva dos homens sobre dadas condições materiais, como atividade humana concreta, como prática, e não nas condições materiais em si, como algumas análises simplistas defendem. Assim, o primeiro ato histórico é a produção de novas necessidades pelos homens, uma vez que já tenham construído os meios para satisfação das necessidades primordiais de suas existências, pois “os homens devem ter condições de viver para poder ‘fazer a história’” (MARX; ENGELS, 1845 [2007], p. 21), o que inclui comer, morar, vestir-se.

Ao longo da história, a realidade material nos mostra que a dominação é transversal a diferentes épocas, restringindo a vida da maioria dos homens e impondo a necessidade de alterar as condições tão desiguais de existência. Da compreensão deste processo decorre a célebre afirmação no Manifesto do Partido Comunista: “toda a história da humanidade tem sido uma história de luta de classes” (MARX; ENGELS, 1848 [2011], p. 24). Uma luta remetida aos conflitos entre classes exploradoras e exploradas, expressas desde a antiguidade nos embates entre homens livres e escravos, atravessando os barões e servos da sociedade feudal, até a constituição da burguesia e do proletariado na sociedade capitalista.

Não é possível, portanto, compreender a história da humanidade descolada da sua base material, das relações sociais que lhe dão sustentação. Do mesmo modo, não é possível compreender a história da ciência descolada da história em geral e da história da luta de classes em particular. Ao contrário, porém, constrói-se a ilusão de que os diferentes períodos históricos são fruto não dos

interesses materiais de uma classe, mas de ideias abstratas como as de honra e lealdade na sociedade aristocrática e as de liberdade e igualdade na sociedade burguesa (GORENDER, 2007; LÖWY, 2009).

O problema de centralizar na ideia o fundamento para o desenvolvimento histórico é a crença implícita de que a transformação da sociedade requer apenas a crítica às ideias inadequadas. Contudo, a transformação não se assenta na crítica às ideias em si, mas em alterar as condições objetivas que sustentam tais ideias, independentemente de suas qualidades serem morais, religiosas, filosóficas.

Explicitada a perspectiva materialista, passaremos à discussão da dialética. Diferentemente das ciências naturais que se afirmaram a partir do paradigma epistemológico unitário do positivismo, o desenvolvimento das ciências sociais e humanas ancora-se em um pluralismo epistemológico, representado por pelo menos três tradições: a de inspiração positivista, a exemplo do funcionalismo e estruturalismo; a subjetivista, como a fenomenologia, hermenêutica e arqueogenealogia; e a dialética (SEVERINO, 2007).

A tradição positivista é marcada, dentre outros aspectos, pelo não reconhecimento da relação entre sujeito e objeto, adoção de um modelo mecanicista e a crença na neutralidade do conhecimento. São posições arraigadas na psicologia, que moldaram a compreensão do que é cientificamente valorado nesta área de conhecimento. Enfrentar a neutralidade exige que possamos nos posicionar, tanto reconhecendo a condição social e histórica do conhecimento quanto explicitando nosso lugar social enquanto pesquisadores, o qual define parâmetros na relação sujeito-objeto e, portanto, contornos para apreensão dos fenômenos.

A dialética questiona o sistema de regras universais ao compreender o objeto a partir de suas qualidades próprias e principalmente por debruçar-se sobre as contradições: movimento de luta dos contrários, determinado por condições sociais e históricas. Essa complexa tradição epistemológica ancora-se em alguns

princípios, que serão apresentados a partir da leitura de Gadotti (1995) e Severino (2007):

Princípio da Totalidade: os objetos e fenômenos estão em relação, condicionando-se mutuamente, o que implica compreender que o sentido das coisas está na totalidade concreta e não na individualidade. Nessa direção, não é possível produzir entendimento sobre o homem, afastando-se de uma visão mais ampla da própria sociedade.

Princípio do Movimento: reconhecimento do estado sempre inacabado de todas as coisas, que se movem num processo constante de transformação a partir da luta dos contrários.

Princípio da Mudança Qualitativa: ainda que as coisas se apresentem aparentemente iguais, a vida não se resume a um processo de mera repetição. A transformação requer um acúmulo de elementos quantitativos para a emergência do qualitativamente novo, que é fruto de múltiplas determinações.

Princípio da Contradição: é a lei fundamental da dialética. Remete à existência de forças opostas inerentes às coisas, tendendo tanto para a unidade quanto para a oposição, tornando possível a sua transformação.

Na dialética hegeliana a contradição é posta como motor do pensamento e da história, sendo reconhecida a condição de “ser” e ao mesmo tempo de “não ser” dos objetos. Contudo, é a partir de Marx e Engels que o pensamento idealista de Hegel (situa o movimento contraditório na Lógica) será superado e a dialética compreendida a partir do materialismo histórico (situa o movimento contraditório na realidade material), compondo não apenas um método, mas fundamentalmente uma visão de homem, de mundo e da relação entre ambos (GADOTTI, 1995).

Ao contrário da concepção prevalente na ciência moderna de um sujeito racional, individual e natural, o pensamento materialista histórico dialético enfrenta a dicotomia objetividade e subjetivi-

dade, afirmando a mediação entre ambas as dimensões. Em tal visão encontra-se um sujeito ativo, social e histórico. O homem se humaniza na relação com os outros homens, agindo sobre o mundo – realidade material – para produzir as condições de sua existência. Nesse movimento, transforma o mundo e a si mesmo, criando também as ideias enquanto representações da realidade material. Nessa perspectiva o conhecimento é um produto coletivo dos homens, necessariamente datado histórica e socialmente, sendo, portanto, posicionado e não neutro ou natural.

São os homens que produzem suas representações, suas ideias etc., mas os homens reais, atuantes, tais como são condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e das relações que a elas correspondem, inclusive as mais amplas formas que estas podem tomar. A consciência nunca pode ser mais que o ser consciente; e o ser dos homens é o seu processo de vida real (MARX; ENGELS, 1845 [2007], p. 19).

Diferentemente da tradição positivista que tende a naturalizar os fenômenos, concebendo-os como naturais, a perspectiva marxiana afirma a condição social e histórica dos homens e dos fenômenos a estes associados, sendo indispensável para a compreensão de ambos o reconhecimento da sua historicidade. O contrário de natural, portanto, afirma-se como histórico. Enquanto categoria epistêmica e metodológica, a historicidade nos remete à compreensão de que a experiência humana se constitui no curso de um processo histórico e social, nele influi e dele depende, construindo a história dos homens no movimento de converter a natureza em sociedade. Os homens estão em movimento, e os fenômenos por eles produzidos são resultado de uma conjuntura, uma síntese de múltiplas determinações.

A historicidade enquanto construção da história concreta dos homens nos remete a outra categoria fundamental no materialis-

mo histórico dialético: a práxis. Tal noção supera a dicotomização entre estrutura e ação, entre sujeito e objeto, ultrapassando as leituras estritamente materialistas ou idealistas a partir de uma base compreensiva histórica e dialética. A relação estreita entre o homem e o mundo social, os quais se condicionam reciprocamente, formula um horizonte em que não é possível superestimar nem a vontade dos homens a despeito dos limites da estrutura social, nem conceder força desproporcional aos determinantes históricos, que são permanentemente reinventados pela ação humana coletiva.

Nesse sentido, a historicidade é uma categoria fundamental, pois é a partir dela que há um salto qualitativo do materialismo e do idealismo da época. Sujeito e objeto são considerados em relação, a partir de condições sociais determinadas no tempo e no espaço, não sendo possível desvincular a produção do conhecimento da dimensão política da ação dos homens. A contundente afirmação de Marx na décima primeira tese sobre Feuerbach sintetiza tal pensamento: “os filósofos têm apenas interpretado o mundo de diversas maneiras; a questão, porém, é transformá-lo” (MARX, 1845 [2007], p. 103).

Ao questionar o caráter natural atribuído às coisas, a historicidade afirma a possibilidade de transformação social. O caráter histórico reconhece as mudanças ao longo do tempo, as quais são construídas a partir da ação dos homens, instituindo a possibilidade de influir na direção e qualidade das mudanças. A perspectiva histórica para a compreensão do humano permite afirmar o sujeito da transformação social: aquele capaz de orientar sua práxis para a construção de relações sociais distintas ao estabelecido pelo *status quo* (GONÇALVES, 2003; KAHALLE; ROSA, 2009; GONÇALVES; FURTADO, 2016).

A transformação social na perspectiva materialista histórica dialética ancora-se num método, a partir da ação concreta dos homens, da luta política, do exercício da crítica a partir da leitura histórica como estratégia para desnaturalizar os fenômenos sociais,

compreendidos como naturais e imutáveis por aqueles que têm o interesse de manter o estado atual das coisas. A historicidade configura-se, portanto, como uma categoria central que possibilita a construção de um saber crítico, indispensável para a pesquisa histórica.

Compreender a história da psicologia requer um olhar atento sobre as ações empreendidas pelas(os) psicólogas(os) no âmbito da ciência e da profissão, considerando as relações sociais que as embasam e os impactos que desdobram; analisar as demandas existentes na realidade, as ideologias que expressam valores e crenças do período, os fatores conjunturais e estruturais, as relações de força que se estabelecem em cada momento histórico e situação particular. Como um produto histórico, compreender a psicologia implica apreendê-la em sua historicidade; o que torna qualquer estudo histórico sempre parcial e incompleto, necessitando (re) fazer-se constantemente.

Compondo uma visão que integra as concepções internalista e externalista para a pesquisa em história da psicologia, Antunes (2005) propõe a articulação de três diferentes níveis de análise: (1) interno; (2) de fundamentação filosófica e (3) de totalidade, que foram considerados no esforço de construção da tese de Santos (2017).

O nível interno de análise refere-se ao estudo da psicologia, ou mais propriamente de suas múltiplas manifestações particulares (em função de sua vasta, diversificada e complexa constituição), abrangendo suas definições, conceitos, pressupostos, estrutura, métodos, coerência interna e, sobretudo, suas práticas. Esses elementos, porém, não são isolados ou autônomos, mas fundamentados em bases epistemológicas que lhes dão sustentação e são definidoras de sua conformação específica. Assim, o primeiro nível de análise não se esgota em si mesmo, mas se complementa e se radica nesse segundo plano analítico.

A síntese, porém, só é possível com a integração do terceiro nível de análise, em que os elementos acima se materializam no tempo e no espaço, no bojo das relações engendradas na dinâmica das forças presentes na sociedade específica da qual faz parte (ANTUNES, 2005, p. 114-115).

Após as reflexões sobre os desafios para produção de estudos historiográficos e da apresentação do materialismo histórico dialético como perspectiva potente para a leitura histórica, consideramos fundamental discutir o que vem a ser os projetos societários e os projetos profissionais, enquanto expressões de projetos coletivos, uma vez que a tese de Santos (2017) evidenciou que o compromisso social da psicologia configura-se como um importante projeto profissional para as(os) psicólogas(os) e para a sociedade, ressonante com um projeto societário mais justo, igualitário e democrático para todos e todas.

OS PROJETOS COLETIVOS: TRANSITANDO ENTRE PROJETOS SOCIETÁRIOS E PROJETOS PROFISSIONAIS

Baseado em uma perspectiva marxista, Netto (2008, p. 142) irá afirmar que “a ação humana, seja individual, seja coletiva, tendo em sua base necessidades e interesses, implica sempre um projeto que, em poucas palavras, é uma antecipação ideal da finalidade que se pretende alcançar, com a invocação dos valores que a legitimam e a escolha dos meios para lográ-la”. Os projetos podem assumir, então, dimensões individuais ou coletivas. Interessa-nos nesse momento investigar dois tipos específicos de projetos coletivos: os projetos societários e os projetos profissionais.

Refletindo a definição mais geral apresentada acima, os projetos societários se caracterizam por apresentarem “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. Seu traço peculiar reside no fato de se

constituírem como projetos macroscópicos, como propostas para o conjunto da sociedade” (NETTO, 2008, p. 141). Distinguem-se de outros projetos coletivos, como por exemplo, os projetos profissionais, devido a sua amplitude e qualidade inclusiva.

Os projetos societários imprimem uma direção para a coletividade, baseada em um forte sistema de valoração dos sujeitos a partir da seleção de crenças e comportamentos aceitáveis, dada sua coerência com a finalidade do projeto e eficiência em garantir sua reprodução. Em uma sociedade capitalista como a nossa, os projetos societários carregam a marca fundamental de serem precisamente projetos de classe, ainda que sofram determinações de natureza cultural, de gênero, étnicas, dentre outras.

Enquanto projeto coletivo, os projetos societários constituem-se a partir de uma dimensão política, que envolve relações de poder. Nesse sentido, a existência de diferentes projetos societários produzindo disputas pela hegemonia na sociedade é um fenômeno possível apenas nas democracias políticas. Em contextos ditatoriais, a classe dominante do ponto de vista político afirma seu projeto societário por meio de mecanismos e dispositivos repressivos (NETTO, 2008). No Brasil a defesa de projetos societários alternativos se fortalece no enfrentamento à ditadura militar e na luta pela redemocratização do país.

A história comprova cotidianamente que, mesmo em contextos democráticos, numa sociedade capitalista, projetos societários alinhados aos interesses das classes trabalhadoras, em geral, possuem menores condições para combater os projetos das classes proprietárias e politicamente dominantes. Diferentemente dos contextos ditatoriais, fundados na coerção, tais sociedades se estruturam a partir da construção de consensos, sendo as classes detentoras dos veículos de comunicação, privilegiadas na difusão e consolidação da sua ideologia. É importante destacar, contudo, que a resistência persiste e apesar do monopólio da mídia, o enfrentamento aos cânones hegemônicos encontra na democracia a brecha para a

disputa de projetos societários alternativos, produtores de novos consensos na sociedade.

Os projetos societários também se expressam nos projetos profissionais, que são projetos coletivos relativos às profissões, sobretudo daquelas que reguladas juridicamente implicam uma formação teórica e/ou técnico-interventiva, em geral de nível acadêmico superior. São construídos pela categoria profissional, que se caracteriza como um sujeito coletivo. Nessa perspectiva se inclui a participação de todos os membros que constroem e consolidam a profissão: sejam individualmente como profissionais, pesquisadores, docentes ou estudantes, sejam coletivamente por meio das instituições formadoras, conselhos de classe, entidades sindicais e associações profissionais.

Como um dos principais pesquisadores do projeto profissional do Serviço Social, Netto (2008) nos auxilia na compreensão do conceito, destacando que

os projetos profissionais apresentam a autoimagem de uma profissão, elegem os valores que a legitimam socialmente, delimitam e priorizam seus objetivos e funções, formulam os requisitos (teóricos, práticos e institucionais) para o seu exercício, prescrevem normas para o comportamento dos profissionais e estabelecem as bases de suas relações com os usuários de seus serviços, com as outras profissões e com as organizações e instituições sociais privadas e públicas (inclusive, o Estado, a quem cabe o reconhecimento jurídico dos estatutos profissionais) (NETTO, 2008, p. 144).

Os projetos profissionais derivam, portanto, da formação de uma imagem ideal da categoria sobre si mesma, pautando sua função social, que guarda relação com o tipo de efeito que esta categoria profissional deseja produzir no mundo, remetendo a um tipo específico de relação da profissão com a sociedade, que

terá consequências na qualidade da relação com os usuários, com as outras profissões e mesmo com o Estado. A consistência dos projetos profissionais depende de sua vinculação aos projetos societários, que lhes oferecem direção e a base de valores.

Netto (2008) ressalta que em um projeto profissional existem aspectos indicativos e imperativos. Os primeiros são aqueles que não possuem um consenso mínimo a garantir seu cumprimento rigoroso e semelhante por todos os membros da categoria profissional. Já os aspectos imperativos possuem caráter de obrigatoriedade extensivo a todos os profissionais, em geral, objeto de regulação jurídico estatal, tais como a necessidade de formação acadêmica em instituição de nível superior reconhecida pelo Ministério da Educação (MEC) e inscrição no Conselho Profissional.

Outro elemento imperativo fundamental, sobre o qual, entretanto, se manifestam divergências, é o Código de Ética das profissões. Neste, são frequentes os debates e divergências na definição de seus princípios e normas, o que aponta para as disputas e tensões no interior das categorias profissionais. A fundamentação de valores de natureza notadamente ética de um projeto profissional é explicitada nos Códigos, mas não se restringe neles, pois a valoração ética é uma dimensão que, superando uma perspectiva fragmentária, atravessa o projeto profissional transversalmente.

Rios (2011) oferece significativa contribuição para a compreensão do campo da ética. Diferentemente da moral, que é baseada na perspectiva de prescrições e normas orientadoras da conduta, a ética reporta-se ao horizonte do bem comum, estabelecendo uma reflexão crítica sobre os valores constituintes das ações e relações humanas. A noção de bem comum articula o campo da ética ao da política, remetendo-a a perspectiva da cidadania e do reconhecimento de direitos. Desse modo, ao contrário de um código moral amparado em regras, o código de ética deve afirma-se por seus princípios, os quais são expressivos de valores.

Acompanhando a dimensão ética, Iamamoto (2008) ressalta a presença intrínseca da dimensão política nos projetos profissionais. Esta se expressa tanto no sentido amplo da relação estabelecida com os projetos societários e das condições macrosociais que configuram limites e possibilidades para o exercício profissional, independentes da vontade do sujeito individual, quanto no sentido dos debates internos e perspectivas particulares da profissão, bem como das respostas ético-políticas e técnico-operativas dos profissionais a esse contexto, indicando como tais limites e possibilidades são analisados, apropriados e projetados. Desse modo,

os elementos éticos de um projeto não se limitam a normativas morais e/ou prescrições de direitos e deveres: envolvem, ademais, as opções teóricas, ideológicas e políticas dos profissionais – por isto mesmo, a contemporânea designação de projetos profissionais como ético-políticos revela toda a sua razão de ser: uma indicação ética só adquire efetividade histórico-concreta quando se combina com uma direção político-profissional (NETTO, 2008, p. 148).

A conquista de hegemonia por um projeto profissional requer a articulação coerente das diversas dimensões que o compõem, configurando-se como um processo complexo e de longa duração para se firmar entre os profissionais, incluindo debates e investigações teórico-práticas. Do ponto de vista externo à profissão, para que este mesmo projeto se afirme na sociedade, consolide-se frente às outras profissões, às instituições (privadas e públicas) e aos usuários dos seus serviços, é imprescindível a presença de uma categoria profundamente organizada com força política para instituir ações na direção desejada.

Em geral, os projetos profissionais que conquistam hegemonia estão em sintonia com os projetos societários hegemônicos, mas podem ocorrer divergências. A partir de condições sócio-históricas específicas, potencializadas pela afirmação social e política das

classes trabalhadoras e subalternas, bem como da sensibilidade dos profissionais aos interesses de tais classes, é possível que uma categoria profissional reveja sua função social e confronte o projeto societário vigente, a exemplo do projeto ético-político do serviço social e do compromisso social da psicologia; ambos emergentes no processo de combate à ditadura e luta pela redemocratização do país.

É importante destacar, contudo, que numa sociedade capitalista o enfrentamento de projetos profissionais ao projeto societário hegemônico apresenta limites, principalmente nas condições institucionais do mercado de trabalho, que um projeto crítico e avançado deve considerar para não se deixar levar por posturas messiânicas ou fatalistas. Em ambos os casos, observa-se uma prática esvaziada de historicidade: enquanto o fatalismo concebe as estruturas sociais como imutáveis, naturalizando a vida social, o que termina por gerar um imobilismo profissional; o messianismo, calcado em uma posição voluntarista da ação profissional, superestima as possibilidades do sujeito individual produzir transformações no mundo (IAMAMOTO, 2008).

A transformação da estrutura social é trabalho coletivo que implica a conjunção de esforços, reflexões e ações de muitos para muitos. Alinhado com tal perspectiva, Netto (2008) alerta para a importância de o projeto profissional pautar-se pela análise do movimento social, considerado como movimento das diferentes classes sociais, bem como estabelecer relações de aliança com outras categorias profissionais e segmentos sociais, incluindo os usuários dos seus serviços, sobretudo aqueles oriundos das classes com potencial para construir e defender um projeto societário alternativo ao da classe dominante.

O sujeito coletivo que produz o projeto profissional é sempre heterogêneo, sendo constituído por pessoas diferentes, seja nas posições ou expectativas sociais, nas condições intelectuais, ou nas múltiplas aderências teóricas, ideológicas e políticas. Assim,

uma categoria profissional caracteriza-se como um espaço plural, no qual convivem distintos projetos individuais e societários. O respeito ao pluralismo, contudo, não deve ser confundido com ecletismo ou repressão à luta de ideias (NETTO, 2008). No campo de tensões que marcam as categorias profissionais, a afirmação de um projeto não suprime as divergências e contradições internas. Mesmo um projeto que conquiste hegemonia não será exclusivo.

Outra marca importante dos projetos profissionais é que estes se constituem como estruturas dinâmicas, que se renovam e se modificam ao longo do tempo, de acordo com as necessidades sociais a que estão referidos, as transformações econômicas, históricas e culturais, o desenvolvimento teórico e prático da própria profissão, além das mudanças na composição social dos membros da categoria. Tais mudanças podem ser caracterizadas como diferentes expressões do projeto profissional a incidir tanto na categoria quanto na sociedade.

O COMPROMISSO SOCIAL COMO UM PROJETO PROFISSIONAL CRÍTICO PARA A PSICOLOGIA

Considerando que a psicologia é uma expressão da sociedade, nela também se manifestam os conflitos de classe, sendo este exercício historicamente aliado aos interesses das classes dominantes, mas havendo rupturas e esforços na direção de construir outra ordem de hegemonia. Nesse sentido, os embates de diferentes projetos profissionais na psicologia inserem-se no âmbito mais amplo da disputa de diferentes projetos societários, sendo fruto de movimentos internos da categoria, mas também das relações de força com o cenário social mais extenso. O trabalho de Santos (2017) assume o desafio de investigar tais embates, historiando o compromisso social em uma perspectiva que conjuga elementos internalistas e externalistas na historiografia da psicologia.

Como projeto profissional, Santos (2017) evidencia que o compromisso social apresenta três dimensões dialeticamente

imbricadas: é, ao mesmo tempo, a condição do projeto, por fornecer a base filosófica no sentido de uma ideologia orgânica aos interesses das classes trabalhadoras, evidenciando o alinhamento a um projeto societário alternativo à ordem capitalista; um elemento do projeto, sua face pública, quando se apresenta como um lema subsidiado pelas entidades representativas; e a designação ampla do projeto, agregadora de diferentes estratégias políticas para a consolidação dessa perspectiva, designados neste trabalho como campos de expressão do compromisso social.

Compreendemos, assim, como expressões do compromisso social as reflexões e ações decorrentes das estratégias políticas deliberadas pela categoria profissional; as quais de maneiras variadas alinham-se ao compromisso com as necessidades da maioria da população e com a realidade social em prol da sua transformação. Os campos de expressão foram construídos a partir do acesso a múltiplas fontes: revisão da produção acadêmica sobre o compromisso social incluindo artigos, livros, dissertações e teses e do mapeamento de eventos que apresentaram tal discussão temática, incluindo as produções decorrentes dos mesmos, principalmente os cadernos de deliberação do Congresso Nacional da Psicologia.

Constituem-se como campos de expressão as temáticas que se apresentaram com alta frequência nestas fontes e/ou eram apresentadas de forma destacada. São eles: a defesa dos direitos humanos e da inserção qualificada das psicólogas nas políticas públicas, o incentivo à produção do trabalho coletivo tanto pela participação em equipes multiprofissionais quanto pela construção interdisciplinar do conhecimento, o fortalecimento das relações e instituições democráticas, o combate ao colonialismo cultural e a valorização das produções brasileiras e latino-americanas e a necessidade de reformulação das práticas e produção de novos olhares sobre as teorias.

Estes campos se caracterizam como uma espécie de “efeitos sociais” do compromisso social por serem fruto de uma intencio-

nalidade e produzirem impactos na psicologia e na sociedade, mas em alguma medida também se reportam à gênese do projeto, uma vez que partindo de uma perspectiva dialética compreendemos que tais expressões também indicam condições que tornaram possível tal redirecionamento na psicologia. Em certo sentido, contamos a história ao mesmo tempo em que a vivemos e aliada à perspectiva teórica adotada isso implica reconhecer que não temos respostas acabadas e completas; o que há são ensaios, mas estamos firmemente comprometidas em produzi-los.

O estudo de Santos (2017) conclui que o compromisso social caracteriza-se como um projeto profissional para a psicologia que indica a perspectiva crítica como postura transversal aos diferentes atores e momentos históricos: inicialmente, uma crítica ao tipo de população atendida e ao local de trabalho; posteriormente aos instrumentos, modelos teóricos e métodos utilizados; e mais recentemente, na discussão sobre a viabilidade e os riscos colocados pela sua adoção como projeto na psicologia.

Tal projeto pretende contribuir para a transformação da sociedade e, em seu desenvolvimento, transforma substancialmente a psicologia. Nesse sentido, a importância das(os) psicólogas(os) se perceberem como intelectuais orgânicas(os), trabalhando coletivamente por um determinado propósito (nem sempre explícito) e refletirem sobre a qualidade do compromisso que estabelecem com a sociedade como profissionais a partir dos seus saberes e práticas, nos remete a discussão sobre a constituição de diferentes projetos profissionais orientando a práxis em psicologia e contribuindo para a produção de relações de hegemonia na área.

O projeto do compromisso social exige a reflexão sobre o aspecto político do trabalho em psicologia. Exige o reconhecimento de que toda produção de conhecimento e atuação técnica é também política e nesse sentido produz efeitos na sociedade, que podem contribuir para a reprodução e/ou transformação da realidade social. É perceber que nossas ações no mundo não são gratuitas ou

aleatórias, elas seguem interesses de classe (não necessariamente conscientes ou deliberados), que fortalecem ou enfraquecem os interesses de grupos sociais específicos.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, M. A. M. Algumas reflexões acerca dos fundamentos da abordagem social. *In*: BROZEK, J.; MASSIMI, M. (org.). **Historiografia da psicologia moderna: versão brasileira**. São Paulo: edições Loyola, 1998. p. 363-274.

ANTUNES, M. A. M. Materialismo histórico-dialético: fundamentos para a pesquisa em história da psicologia. *In*: ABRANTES, Â. A.; SILVA, N. R. da; MARTINS, S. T. F. **O método histórico-social na psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2005.

ARÓSTEGUI, J. **A pesquisa histórica: teoria e método**. Bauru, SP: Edusp, 2006.

CAMPOS, R. H. de F. Introdução à historiografia da psicologia. *In*: BROZEK, J.; MASSIMI, M. (org.). **Historiografia da psicologia moderna: versão brasileira**. São Paulo: edições Loyola, 1998. p. 15-20.

CARVALHO, B. P. **A Escola de São Paulo de Psicologia Social: uma análise histórica do seu desenvolvimento desde o materialismo-histórico-dialético**. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

GADOTTI, M. **Concepção Dialética da Educação: um estudo introdutório**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GONÇALVES, M. da G. M. **Psicologia Sócio-Histórica e Políticas Públicas: a dimensão subjetiva de fenômenos sociais**. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

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

GORENDER, J. Introdução – O Nascimento do Materialismo Histórico. *In*: MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1845/2007.

HILGARD, E. R.; LEARY, D. E.; MCGUIRE, G. R. A história da psicologia: um panorama e avaliação crítica. *In*: BROZEK, J.; MASSIMI, M. (org.). **Historiografia da psicologia moderna: versão brasileira**. São Paulo: edições Loyola, 1998. p. 399-432.

IAMAMOTO, M. V. As dimensões ético-políticas e teórico-metodológicas no Serviço Social contemporâneo. *In*: MOTA, A. E. *et al.* (org.). **Serviço social e saúde: formação e trabalho profissional**. 3. ed. São Paulo: Cortez editora, 2008. p. 161-196.

KAHHALE, E. M. S. P.; ROSA, E. Z. A construção de um saber crítico em psicologia. *In*: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. da G. M. (org.). **A dimensão subjetiva da realidade: uma leitura sócio-histórica**. São Paulo: Cortez Editora, 2009. p. 19-53.

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

MARX, K. **Anexo: Teses sobre Feuerbach**. *In*: MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1845/2007.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1845/2007.

MARX, K.; ENGELS, F. **O Manifesto do Partido Comunista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1848/2011.

MASSIMI, M.; CAMPOS, R. H. de F.; BROZEK, J. Historiografia da psicologia: métodos. *In*: CAMPOS, R. H. de F. (org.). **História da psicologia: pesquisa, formação, ensino [on-line]**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008. p. 21-48. Disponível em: <http://books.scielo.org>. Acesso em: 18 jul. 2017.

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

RIOS, T. A. **Ética e competência**. 20. ed. 4. reimp. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

SANTOS, L. N. **O compromisso social da psicologia: um estudo sobre o desenvolvimento de um projeto crítico**. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

SAVIOLI, M. R.; ZANOTTO, M. de L. B. O real é edificado pela razão: Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831). *In*: ANDERY, M. A. P. A. *et al.* (org.). **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica**. 16. ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2012. p. 361-370.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, K. V.; SILVA, M. H. **Dicionário de conceitos históricos**. 2. ed., 2. reimp. São Paulo: Contexto, 2009.

WERTHEIMER, M. Pesquisa histórica – Por quê?. *In*: BROZEK, J; MASSIMI, M. (org.). **Historiografia da psicologia moderna: versão brasileira**. São Paulo: edições Loyola, 1998. p. 21-42.

WOODWARD, W. R. Rumo a uma historiografia crítica da psicologia. *In*: BROZEK, J.; MASSIMI, M. (org.). **Historiografia da psicologia moderna: versão brasileira**. São Paulo: edições Loyola, 1998. p. 61-90.



A DIMENSÃO SUBJETIVA DA DEFICIÊNCIA NA VIDA NO TRABALHO

Alzira Buse Fernandez
Antonio Carlos Caruso Ronca

Numa sociedade que elege o que é normalidade como única forma de pertencimento, estar fora dos padrões se converte em alvo de estigmatização. A desvantagem social sofrida pelas pessoas com deficiência não é uma determinação da natureza, mas o produto da cultura da normalidade, “que descreve os impedimentos corporais como abjetos à vida social” (DINIZ, 2009, 74).

Essas indagações, juntamente inúmeras vivências profissionais, mobilizaram a produção de uma tese de doutorado que pretendeu aprofundar a relação entre deficiência e vida no trabalho. Tais experiências revelaram a realidade que muitas pessoas com deficiência enfrentam quando se deparam com o mercado de trabalho: não importa o gênero, a classe social ou a escolaridade, o preconceito atravessa todos esses elementos.

A deficiência, em sua história, registra vários entendimentos fundamentados na organização social, mas que, à sua forma, reforçavam o significado de pessoas fora dos padrões estabelecidos. Mesmo na atualidade, o cenário social justifica suas ações a partir de tais entendimentos. São eleitos determinados atributos que confirmam os estigmas e as formas de se relacionar com eles. As “primeiras impressões” estabelecidas na convivência têm, subjetivamente implicadas, as referências culturais históricas e atuais,

o que possibilita prever a categoria e os atributos, ou seja, a sua “identidade social” (GOFFMAN, 1988).

A constituição da identidade estigmatizada está fundamentada na concepção social da diferença, a qual é decorrente dos valores e das normas estabelecidas. Ressalta-se, no entanto, que as vivências referentes à diferença são únicas e produzem sentidos singulares sobre o vivido. As experiências ao longo da vida que o sujeito estabelece – familiares, amigos, professores – auxiliariam na configuração de uma imagem de si mesmo. A concepção de si mesmo, assim, é uma configuração complexa, resultado de uma relação dialética entre o indivíduo inserido numa coletividade e o indivíduo enquanto ser único, sujeito das suas experiências (FERNANDEZ, 2007; RONCA, 2005; GONZÁLEZ REY, 2003; 2001).

Ao participar de um grupo, a pessoa recebe todas as vantagens e desvantagens desse pertencimento. Considerando os grupos sociais que foram historicamente marginalizados, percebeu-se que alguns aspectos que os caracterizavam traziam consequências, inclusive, aquelas relacionadas com a confirmação ou a negação de seus direitos (SCOTT, 2005).

A ideia de identificar um grupo e reduzir a pessoa a uma categoria é, ao mesmo tempo, devastadora e embriagadora. Como alvo de discriminação, alguém é transformado em um estereótipo; mas, como membro de um movimento de luta, esse alguém encontra apoio. Um dilema sem resolução, que Scott (2005) prefere entender por um viés de paradoxo.

Essa análise trazida por Scott (2005) ressoa em todas as categorias de grupos que foram marginalizados ao longo da história, incluindo os das pessoas com deficiência, e ressoa hoje ao se discutir as questões de direitos humanos e direitos sociais.

Os estudos sobre a temática da deficiência foram os que mais tardiamente surgiram nas ciências sociais, dentro das discussões sobre a opressão que se expressa por meio do corpo. Esse modo de compreender a deficiência conduziu à criação de um novo

termo, ainda sem tradução para a língua portuguesa: *disablism* (DINIZ, 2007, p. 9).

O *disablism* é resultado da cultura da normalidade, em que os impedimentos corporais são alvo de opressão e discriminação. A normalidade, entendida ora como uma expectativa biomédica de padrão de funcionamento da espécie, ora como um preceito moral de produtividade e adequação às normas sociais, foi desafiada pela compreensão de que deficiência não é apenas um conceito biomédico, mas a opressão pelo corpo com variações de funcionamento.

A nova direção de entendimentos revela, portanto, que a opressão ao corpo com impedimentos não se reduz apenas ao conceito biomédico, mas se amplia para uma compreensão política. Tal premissa tornou-se um desafio para as políticas públicas, na medida em que denuncia distinções impostas por ambientes com barreiras à pessoa com deficiência.

Foi pautada nessas discussões que a Convenção sobre os Direitos da Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas (2006) estabeleceu os parâmetros para a formulação de políticas voltadas a essa população, definindo-a como “aquela que tem impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas” (artigo 1º). A descrição médica já não é suficiente para abarcar o que o novo conceito de deficiência representa (DINIZ, BARBOSA e SANTOS, 2009).

A ratificação do Brasil à referida Convenção ocorreu em 2008, o que representou um avanço em termos de significação da deficiência, guiando as ações do Estado para a garantia de justiça a essa população (DINIZ, BARBOSA e SANTOS, 2009).

O censo de 2010, dentro da nova conceituação de deficiência, trouxe como base para o tratamento dos dados a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde – CIF, divulgada pela Organização Mundial da Saúde – OMS, em 2001, “que entende

a incapacidade como um resultado tanto da limitação das funções e estruturas do corpo quanto da influência de fatores sociais e ambientais sobre essa limitação” (IBGE, 2010).

Em 2010, numa população total de 190,7 milhões (100%) havia 45,6 milhões de pessoas com pelo menos uma das deficiências investigadas (visual, auditiva, motora e mental), representando 23,9% da população. Tais dados demonstram a necessidade de ampliar a discussão da temática, considerando o número expressivo de pessoas com deficiência no país.

A redefinição da deficiência se fundamenta na articulação entre uma matriz biomédica, que classifica os impedimentos corporais, e uma matriz de direitos humanos, que denuncia a opressão. O modelo social da deficiência evidenciou a insuficiência do modelo biomédico em promover a igualdade entre deficientes e não deficientes, e avançou o debate político (DINIZ, BARBOSA e SANTOS, 2009).

A garantia da igualdade entre pessoas com deficiência não se resume à oferta de bens e serviços biomédicos. A deficiência é uma questão de direitos humanos e é nessa dimensão de valor universal que recupera a responsabilidade pelas desigualdades às construções sociais opressoras que as discussões precisam se fortalecer.

DEFICIÊNCIA E TRABALHO

Tais considerações tornam-se importantes ao se observar que, na dimensão do trabalho, são as bases médicas que fundamentam o ingresso das pessoas com deficiência. Com o advento da lei de cotas, um importante passo de inclusão foi dado. A Lei nº 8.213/91 dedica dois de seus 145 artigos para falar dos “beneficiários reabilitados ou pessoas com deficiência habilitadas” no mundo do trabalho. Essa política consiste em garantir 2% a 5% de cargos de trabalho para pessoas com deficiência habilitadas e/ou beneficiários reabilitados, em organizações com mais de 100 empregados.

No entanto, os parâmetros que norteiam o ingresso desse público têm como balizador o Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, em que a deficiência é considerada como “toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade dentro do padrão considerado normal para o ser humano” (MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO).

São frequentes situações de “enquadramento” da deficiência e não do candidato, ou situações em que o critério é a habilidade ou inabilidade do corpo em realizar uma tarefa. Moraes et al. (2008) ponderam sobre lugares específicos de “enquadramento”, como os *call centers*, intitulados como *back office*, espaços em que ocorra a invisibilidade das pessoas no trabalho.

Segundo os autores, a lei de cotas inaugurou um problema que traz visibilidade às condições de inserção e trabalho das pessoas com deficiência no Brasil. Os resultados do censo IBGE 2010 já revelaram uma expressiva entrada dessas pessoas no mercado de trabalho; no entanto, existem meios de driblar a lei e o resultado disso é a inadequação no ingresso profissional, ou seja, pessoas com deficiência que são selecionadas pela lei de cotas e depois “emprestadas, doadas, ocultadas” em outro lugar porque não há espaço arquitetônico, disponibilidade e função que se enquadrem em suas atribuições profissionais.

Para garantir a efetividade na contratação da pessoa com deficiência, a lei atribuiu ao Auditor Fiscal do Ministério do Trabalho, a responsabilidade de fiscalizar o cumprimento dos percentuais de cotas nas empresas. O não cumprimento acarretaria multa e denúncia ao Ministério Público do Trabalho. Para efeito da lei, ressalta-se que existe uma conceituação específica de pessoa com deficiência: “limitação, mental, sensorial ou múltipla, que incapacite a pessoa para o exercício de atividades normais de vida e que, em razão dessa incapacitação, a pessoa tenha dificuldades de inserção social” (BRASIL – MINISTÉRIO DO TRABALHO, p. 20).

Portanto, existem algumas limitações físicas, intelectuais e sensoriais que não estão enquadradas na lei, sob pena de o trabalhador não ser computado para fim de cota.

Desde o surgimento da lei de cotas existiram modificações quanto à classificação das deficiências enquadradas. Tais mudanças são frutos de ações sociais, considerando-se que muitos grupos estavam desprivilegiados. A preferência é voltada à pessoa enquadrada no sistema de cotas, porque contribui com o cumprimento da lei nas empresas.

O Ministério do Trabalho e do Emprego adverte que eleger deficiências como critério para seleção é considerado um ato discriminatório. O que deve ser buscado pela empresa é a pessoa e não a deficiência.

Ainda que esses documentos estejam em vigor desde a década de 1990, o que se percebe são ações que se dirigem na contramão da lei. Muitas empresas a cumprem apenas para não pagar a multa. Destacam-se, ainda, atitudes discriminatórias quanto às alocações, levando à segregação, ao contratarem por grupos e categorias específicas para trabalhos inferiorizados.

O cenário atual revela que a maioria das empresas não aderiu ao movimento de inclusão. Muitas escolhem seus candidatos pelo tipo de deficiência, outras, preferem pagar a multa a inserir esse público no seu quadro de pessoal. Ou, ainda, é possível perceber empresas que “emprestam” esses funcionários a outras instituições porque não conseguem inseri-los em seu quadro profissional. Justificam tal atitude pela falta de experiência e baixa formação.

A Constituição brasileira ampara as pessoas com deficiência no que se refere à educação, garantindo o direito ao ensino educacional regular, ensino especializado e educação profissionalizante. Algumas escolas públicas e privadas são equipadas com espaços chamados “salas de recurso”, que possuem tecnologias específicas para os alunos (CLEMENTE, 2011).

Os dados da RAIS – Relação Anual das Relações Sociais, apontam avanço na escolaridade desse público. As pessoas com deficiência estão se mobilizando para reverter o quadro de baixa escolaridade e, portanto, estão mais próximas de alcançar novos horizontes profissionais, bem mais desejáveis do que as funções atribuídas pelas empresas. Não há mais motivos para justificar as escassas indicações funcionais apenas pela baixa escolaridade, mas também pelas ideias historicamente construídas a respeito do potencial dessa população.

Além da interligação entre trabalho e escolaridade, torna-se fundamental refletir sobre as demais instâncias sociais que interferem na inserção da pessoa com deficiência, quais sejam: saúde, moradia, acessibilidade, dentre outras. Dimensioná-las e encontrar meios de conectá-las de forma a contribuir com a efetiva inclusão é função das políticas públicas. Mas nesse processo a participação da sociedade civil é fundamental, pois a proposta de um espaço social aberto à diversidade requer mudança de percepções e atitudes, sem as quais as diretrizes legais têm apenas um efeito paliativo (OLIVEIRA, GOULART JR., FERNANDES, 2009).

A pesquisa de doutorado de Fernandez (2013), da qual decorre este trabalho, nasceu das reflexões acima, juntamente com sua experiência como professora e supervisora de estágio.

A PESQUISA

Em 2009, um projeto intitulado “A inserção da pessoa com deficiência no mercado de trabalho” foi sugerido como atividade de estágio. O projeto propôs a realização de grupos de discussão entre as pessoas com deficiência com o objetivo de despertar reflexões acerca do mundo do trabalho, das políticas que envolvem a inclusão e das suas expectativas profissionais.

Embora os encontros evidenciassem um aparente constrangimento das pessoas, com o decorrer do trabalho as alunas perceberam que as conversas, as histórias e a congruência dos sentimentos transformaram-se em aspectos mobilizadores. O grupo precisava dividir experiências. As estagiárias problematizaram o desenho inicial do projeto facilitando processos de escuta e de troca.

Os treinamentos e formações profissionais, muitas vezes, são disseminadores de conteúdo, sem espaço de escuta e não consideram a rede social envolvida na dinâmica de um grupo, ou seja, que os contextos político, econômico, familiar e educacional, também estão presentes. As regras da empregabilidade, condição de estar empregado e de ter a carreira assegurada são muito duras e, para os grupos socialmente excluídos, são ainda mais severas. Na medida em que esse público é considerado de baixa empregabilidade, ele acaba reproduzindo esse discurso, uma vez que se encontra com a difícil possibilidade de acesso ao mercado de trabalho.

Ficou claro pela atividade de estágio e pelas discussões que é preciso avançar no exercício de escuta de diferentes coletividades, desconstruindo ações estigmatizantes provocadas por ideias ocultas, historicamente cristalizadas sobre a pessoa com deficiência.

Colocar as lentes sobre essa temática e sua relação com a área de trabalho ampliou o olhar sobre questões que, no cotidiano, têm pouca visibilidade e se transformaram no foco deste doutorado. As reflexões acerca das experiências vivenciadas resultaram no aprofundamento de assuntos relacionados ao ingresso e cotidiano da pessoa com deficiência no trabalho, fazendo-se necessária, além da teoria, a escuta dos sujeitos de pesquisa.

Amparando-se no conceito de dimensão subjetiva da realidade social (BOCK e GONÇALVES, 2009), esta pesquisa pretendeu compreender os aspectos da dimensão subjetiva da deficiência que se expressam na vida no trabalho, considerando os momentos de inserção e o cotidiano. Para tanto, foram analisadas 4 entrevistas semiestruturadas realizadas com pessoas com deficiência que

participaram do projeto “A inserção da pessoa com deficiência no mercado de trabalho”.

A dimensão subjetiva da realidade social é uma proposta metodológica inserida na perspectiva da Psicologia sócio-histórica que analisa os fenômenos sociais a partir da constituição histórica e social do sujeito e de sua subjetividade, de forma dialética.

Com base nesse fundamento teórico, buscou-se, num primeiro momento, apreender as zonas de sentido dos sujeitos entrevistados (AGUIAR e OZELLA, 2006), que possibilitassem aproximações com os elementos de significação e, em um segundo, estabelecer convergências entre as falas dos sujeitos que permitissem analisar as subjetividades individuais e as sociais.

Há uma dimensão subjetiva da realidade social presente na relação entre deficiência e trabalho que é ocultada na dinâmica de inserção e no cotidiano de trabalho. Pela proposta metodológica foi possível investigar de que forma isso acontece.

As discussões do grupo dos estagiários que transitavam sobre questões relacionadas à deficiência, família, escola e às políticas públicas foram pensadas como propostas temáticas para o aprofundamento da pesquisa. Com base nessa premissa, as entrevistas semiestruturadas buscaram investigar os sentidos e significados dos sujeitos.

Com o intuito de apresentar e aprofundar os trechos das entrevistas para esse capítulo, optou-se por trazer um dos sujeitos dessa pesquisa na análise e discussão dos dados. A opção por Pedro, o professor, deu-se pela abrangência das suas considerações em todas as propostas temáticas que se pretendeu pesquisar. Pedro tem 32 anos, é professor e representante de vendas de *software*, tem graduação na área de Informática, é solteiro e tem deficiência visual adquirida aos 15 anos de idade.

Os objetivos específicos consistiram em:

- Observar de que forma as percepções e entendimentos acerca da deficiência interferem nas relações sociais desses indivíduos, sobretudo nas relações de trabalho;
- Verificar como o conceito é percebido pela pessoa com deficiência;
- Investigar de que modo percebem o papel da educação na inserção profissional;
- Verificar se conseguem perceber suas potencialidades para a inserção profissional.

Esse trabalho pretendeu contribuir com a visibilidade sobre as diversas formas de opressão que se naturalizam no cotidiano das pessoas com deficiência, as quais não permitem sua participação plena e efetiva na sociedade, mesmo após os avanços das políticas públicas, das discussões de diversos segmentos sociais e do entendimento sobre suas potencialidades.

ANÁLISE

Transitar pelas histórias dos sujeitos permitiu compreender de que forma entendem a relação entre deficiência e sociedade. Para Pedro, “a maior dificuldade é a do preconceito”.

(...) das pessoas ainda não terem consciência de todo o potencial que a gente tem. Hoje em dia eu entendo que assim, as pessoas têm muita dificuldade com o desconhecido. Cada pessoa lida com o desconhecido de forma diferente. [...] Tem gente que pergunta como a gente faz pra tomar banho!

O “desconhecido” que Pedro menciona tem seu lugar na história da deficiência, situado no que foi passado de geração em geração. Qualquer pessoa que não caiba nas qualificações torna-se desviante/desconhecida, alvo do estigma. E o que está fora do conhecido leva a um contato carregado de “primeiras impressões”

(GOFFMAN, 1988). A experiência de “primeira impressão”, Pedro vivenciou ao longo da vida. Mas foi na vida adulta que ele relatou os maiores sofrimentos, sobretudo, nas relações profissionais.

Além do peso da “primeira impressão”, o sujeito aprofunda os modelos de compreensão da deficiência, arraigados nas ideias de pena e incapacidade:

[...] a gente sabe que muitas empresas, se não forem todas, que têm essa visão do deficiente pedindo esmola e coisas do tipo; ah, coitado, esse aí é cego, ninguém vai prestar atenção no deficiente; [...] Eu acho que eles soubessem antes, quando eu cheguei, que eu era deficiente, talvez por pena eles tivessem comprado uma tela (Pedro, o professor).

A ideia de “deficiente pedindo esmola” acompanha o imaginário social, segundo Pedro. Dialoga com as proposições de Scott (2005), quando ressalta o pertencimento em grupos que carregam as implicações históricas dessa categorização. Para esse grupo, o corpo é o elemento propulsor e, assim como Pedro, a autora revela que as atitudes levam ao tratamento caritativo e à piedade. Nessa qualificação de pessoas necessitadas caberia a atitude de ajudar, permitindo a sua permanência no ambiente com um emprego em “algum canto da empresa”.

Pedro sinaliza outro dado marcante voltado ao que ele intitula de “generalizações”. Ressalta que as próprias pessoas com deficiência que estão inseridas nesta dinâmica social, reproduzem a ideia de que a pessoa com deficiência é necessitada e incapaz.

[...] Aí, se a gente chega numa entrevista de emprego mal arrumado, sem a devida higiene, a gente encontra pessoas que trabalham em empresas grandes por aí, que são deficientes que não têm o mínimo de condição de andar na rua. [...] se a primeira pessoa com deficiência que o profissional vê na frente, é uma

peessoa totalmente sem postura, ela vai pensar que todos são iguais. Até ela (EMPRESA) conhecer alguma pessoa deficiente que tenha uma postura legal, ela vai colocar na cabeça que o deficiente é daquele jeito, ela vai generalizar (Pedro, o professor).

Pedro participa de uma categoria – pessoa com deficiência – e recebe toda a gama de implicações dessa categorização, essa é a sua indignação. A relação paradoxal entre indivíduo e grupo é vivenciada pelo sujeito da pesquisa: “uma vez identificado como membro de um grupo, poderia o indivíduo ser percebido de outra forma? E a que custo?” (SCOTT, 2005).

O sujeito também traz considerações acerca das deficiências congênitas e adquiridas, explicadas a partir de vantagens e desvantagens.

Existem vantagens e existem desvantagens. A pessoa que nunca enxergou ela não tem a reabilitação, tudo que ela aprender, ela vai aprender sem enxergar. Em contrapartida, ela não tem memória visual. Tudo que ela sabe, as coisas e as formas, são percepções táteis. Agora, a dificuldade de quem já enxergou é a dificuldade da adaptação. Depende de cada um. Tem gente que fica trancado em casa e nunca mais consegue fazer nada, tem gente que com 2, 3 meses já começa a andar por aí, então vai de cada um (Pedro, o professor).

Com a experiência de ser professor, Pedro aprendeu que não existem padrões de comportamento diante das deficiências congênitas e adquiridas. As vantagens e desvantagens se dissolvem nas próprias experiências. Não existe uma condição universal do sujeito, conforme pondera González Rey (2001). Há uma qualidade de ser ativo, histórico, implicado no seu processo constitutivo. Nesta condição, ele é capaz de produzir espaços próprios de subjetivação que lhe permitam um desenvolvimento diferente, que ultrapassa as normas.

Ao perceber Pedro nessa condição de sujeito ativo, foi possível visualizar as superações que alcançou ao longo da vida. Esse dado está na fala emocionada do sujeito:

Cada pessoa que a gente conseguir orientar, ela vai conseguir multiplicar e aí vai ficar mais fácil pra gente; foi prazeroso saber que fez um tijolinho pra ajudar na inclusão, é muito prazeroso; E a gente saber que isso aqui, daqui a 10, 15 anos, essa criança vai saber como lidar, não vai ter dificuldade nenhuma, pra mim foi uma coisa que me tocou. Foi gratificante por causa disso. Sensibilizou mesmo (Pedro, o professor).

Pedro encontra um caminho que retira a incapacidade como determinação de seu destino. Algo que contribui com a sua motivação, com uma ideia positiva de futuro e ao mesmo tempo inclui seu posicionamento social e político, como sujeito ativo. O propósito de orientar/ensinar acaba confluindo com suas perspectivas profissionais, quando menciona sua paixão pela área do magistério, mais precisamente o ensino de informática.

No que se refere à família, Pedro traz a relação entre proteção e autonomia, elementos marcantes da sua infância. Até onde é possível dar autonomia e em que momento proteger, foram indagações que acompanharam seus pais. A busca de orientação de pais cujos filhos têm deficiência tem um grande valor. A família de Pedro esteve sempre presente na infância e ainda hoje, momento em que ele está desempregado. A confiança nos pais, a preparação e a autonomia adquirida foram fundamentais para enfrentar os percalços que vinham pela frente.

O sujeito acredita que a família tem um papel importante, no sentido de representar a primeira forma de relacionamento, um modelo de relação que a pessoa leva para as relações futuras. Traz uma ideia de impactos identitários causados pelas relações familiares.

Pela sua experiência de vida e pelas histórias dos alunos que acompanhou durante o período em que foi professor, Pedro percebe os desafios familiares em lidar com um membro com deficiência. Ele acredita que uma saída para melhorar esse aspecto, seria a orientação familiar, a qual deveria ser contínua e poderia contribuir com os impactos futuros, do adulto com deficiência, inclusive, na forma como ingressaria no Mercado de Trabalho.

Pedro destaca que a “sala de recursos” é um espaço importante para o progresso escolar, dado que é o lugar em que os alunos têm estrutura, recursos materiais que auxiliam na aprendizagem. Esses elementos estavam presentes na escola pública em que ele estudou, sua mãe fez uma pesquisa detalhada até chegar à escola selecionada para o ingresso de Pedro.

O auxílio para o desempenho escolar também foi motivo de aprofundamento durante a entrevista. O sujeito destaca o auxílio que recebia de uma professora na sala de recursos que transcrevia suas provas em Braille para a escrita normal e a escrita normal para o Braille. Assim, conseguia concluir suas provas. “Na minha escola era **mais fácil** porque tinha uma professora na sala de recursos que transcrevia a prova de tinta pra Braille pra eu fazer e as minhas respostas de Braille pra tinta, pra outros professores lerem” (Pedro, o professor).

Os recursos são percebidos por Pedro como “facilidades” que auxiliaram no desempenho escolar e acadêmico, além de contribuir com a permanência e sua formação de professor.

Pedro também traz histórias sobre sua relação com os docentes, no ensino fundamental e na graduação. As formas de lidar com a deficiência eram diversas e Pedro as intitulava como “desenvoltura”. O sujeito revela momentos de humilhação social que sofreu no início de seu percurso escolar, uma marca que ainda lhe causa sofrimento psíquico. Os pares tiveram um papel importante naquele momento porque se mostraram solidários ao seu sofrimento.

Das convivências escolares e do sentimento de desvalia, ele também retira aprendizagens e motivações para seu desempenho, como um desafio a vencer.

Os sentidos produzidos por este viés de superação revelam a implicação social nas subjetivações do sujeito. Desde pequeno, na convivência com os irmãos com semelhante impedimento visual e na relação com a mãe, que se empenhava para alcançar recursos, em termos de mobilidade, aprendizagem e formação, Pedro aprendeu a se comprometer com sua vida. As palavras que ele não esquece: “a frase que a minha mãe sempre repetiu é que ela tava com a gente para o que precisasse, mas ia chegar uma hora em que ela não ia estar mais. Aí a gente ia ter que se virar”. Essas frases revelam que superação e autonomia são conceitos que se alinham diante das adversidades. Então, ao passar por essas situações na escola, embora sofridas para ele, levaram a produções de sentido condizentes com sua história de vida.

Conforme afirma González Rey (2003; 2009), a subjetividade, que está sempre em movimento, pode se desalinhar das condições sociais estabelecidas. Na condição de sujeito ativo, ele é capaz de produzir espaços próprios de subjetivação que lhe permitam um desenvolvimento diferenciado dos espaços de subjetividade social, na própria ação que ultrapassa as normas instituídas. Por esse viés, o sujeito buscou outras formas de se relacionar com o conceito social da deficiência que conviveu na escola, traçado pela superação das dificuldades de aprendizagem. “Na minha escola era por letra – A B C... e eu tirei 4 notas A com ela. Ela acabou me incentivando a estudar” (Pedro, o professor).

Além do papel da família, Pedro enfatiza o da educação como importante para o desenvolvimento social das pessoas com deficiência. Indivíduos enclausurados em casa ou escondidos em escolas especiais têm sua participação reduzida na vida em comunidade. As marcas revelam-se posteriormente, nas relações, nas imagens distorcidas e nas concepções.

[...] a gente sabe que muitas empresas, se não forem todas, têm essa visão do deficiente pedindo esmola e coisas do tipo. Então, a gente tem que estar preparado pra mostrar o contrário. [...] Se a primeira pessoa com deficiência que o profissional vê, é uma pessoa sem postura, ela vai pensar que todos são iguais. Até ela conhecer alguém que tenha uma postura legal, ela vai colocar na cabeça que o deficiente é daquele jeito, ela vai generalizar. E aí vai falar isso: essa pessoa aí, eu não quero na minha equipe. Joga lá no canto, joga no cantinho do almoxarifado que é onde ele pode dormir e não vai atrapalhar ninguém (Pedro, o professor).

O sujeito ressalta uma sociedade que não abre portas não permite convivências, mas exige aprendizados de regras e comportamentos para o ingresso e permanência dos trabalhadores. Pedro também expõe essa ideia quando define postura:

O que é postura? É comportamento. As regrinhas básicas que todo mundo sabe hoje em dia, de como se comportar em entrevista, a higiene. [...] Tem um conhecido nosso que achava que a pessoa deficiente não era mandada embora nunca, ele chegava atrasado no trabalho sempre. A empresa obrigava todo mundo a ir de paletó e gravata e o cidadão chegava de calça jeans e camiseta de time de futebol! E era deficiente visual (Pedro, o professor).

O entrevistado aponta regras do mercado de trabalho que determinam formas de pensar e agir para que se possa ingressar no mundo laboral. Por outro lado, menciona também questões anteriores aos comportamentos de mercado, tais como a higiene pessoal e as regras de convivência social, exigências mínimas para um convívio social.

Pedro reforça que a orientação para o trabalho traria bons resultados. Mas, em sua própria fala, encontra-se um aspecto a ser ponderado: **“Eles explicam um monte de coisa, que, às ve-**

zes, a pessoa não queria” e “o que eu achei muito legal foi que a gente tinha aulas diversas”. Implicar o sujeito na formação, nos aspectos que ele realmente gostaria de aprender porque tem interesse, porque não sabe, ou ainda compreender a partir dele as possibilidades e condições de trabalho, é uma outra forma de conceber essa formação.

Ainda que as experiências profissionais caminhem para lugares diferentes – informática e magistério –, as atitudes de professor estão sempre presentes na vida de Pedro. Explicar, refletir, criticar, orientar e ensinar fazem parte do seu cotidiano.

Embora não atue mais como docente, suas lembranças trazem aprendizados para outras áreas profissionais. Ele considera que a docência sempre esteve presente em sua vida, principalmente no período escolar, porque precisava explicar para os colegas e professores sobre suas dificuldades e o que conseguia realizar. Essa experiência pessoal o auxiliou no futuro, inclusive, no processo de seleção em empresas:

É que é assim, eu nunca estudei em escola específica para pessoas com deficiência. A escola B.A. tinha sala de apoio, mas eu estudava em sala normal. Então eu já tinha uma boa experiência, você passa a vida inteira já explicando, quando começava o novo ano letivo, já sabia que ia entrar na sua sala explicando o que consegue e como consegue absorver a matéria, orientar os professores como passar a matéria, então, é tranquilo. Quando eu chego numa empresa em que só eu sou o deficiente ou numa dinâmica de grupo em que só eu sou deficiente, eu não vejo muita dificuldade (Pedro, o professor).

A constituição da subjetividade de Pedro ocorreu ao longo de sua história pessoal, acadêmica e profissional. Configurações construídas a partir de diferentes experiências sociais que continuam em movimento. As experiências envolviam a ação de explicar,

que se transformou em um referencial, um elemento significativo no contexto das relações: explicar na escola, explicar no trabalho, explicar na vida.

Embora não ministre mais aulas, Pedro guarda motivações que o levaram a ser professor:

E você ainda é professor? Não, eu não dou mais aulas. [...] mas o que eu gosto de fazer, eu gosto de pegar alunos de informática que eu vejo que tem potencial e que a minha aula vai fazer algum sentido. As pessoas me ligam e me falam, olha essa pessoa tem jeito, aí você chega e vê a pessoa se desenvolver, é muito bom, muito gratificante. **Você dá aula para deficientes visuais?** Pra deficientes visuais, mas isso não significa que, se alguém me pedisse para dar aula pra uma pessoa que enxerga, eu não conseguiria (Pedro, o professor).

As aulas trouxeram experiências sobre a deficiência e a forma de trabalhar com alunos com deficiência, conforme relata abaixo:

[...] quando eu dei aula de Excel **pra explicar um gráfico de pizza** para uma pessoa que nunca enxergou, eu não tive outra alternativa: gente, vamos fazer uma vaquinha, pedir uma pizza, levamos pra sala. Foi a forma que eu encontrei pra explicar pra uma pessoa que nunca tinha enxergado (Pedro, o professor).

Pedro procurou alternativas para trabalhar com seu aluno que não tinha a memória visual, tal qual seu professor no ensino médio, que buscava recursos de ensino em canudos e pratinhos de aniversário, conforme relatou. Parece que seu professor serviu como modelo identitário (RONCA, 2005) nas suas atividades profissionais. As configurações que produziram sentidos a partir da experiência de aluno se ancoraram em outra experiência de aprendizagem, agora no papel de professor. Os sentidos atribuídos ao ensino e aprendizagem revelam a necessidade de Pedro considerar quem aprende

como um sujeito que tem histórias, desejos e aprendizagens que podem ser disponibilizadas a favor das metodologias de ensino.

Na atividade de representante comercial, Pedro trabalhava com tecnologia para pessoas com deficiência visual. Dessa função, o sujeito traz histórias de sofrimento psíquico diante da humilhação nas empresas. Uma dessas lembranças é exposta abaixo. Pelo pedido expresso de que o evento fosse contado na íntegra, transcrevo abaixo todo o trecho do episódio vivido:

Eu vou contar uma história que eu quero que vocês coloquem na pesquisa de vocês. Quando eu cheguei na empresa, a pessoa que me recebeu sabia que eu era deficiente. Eu sentei pra instalar a tela (especial para pessoas com deficiência visual) e chegaram o presidente da empresa e os diretores. Eles não perceberam que eu era deficiente e eu fiquei horrorizado. Eles falaram: na minha diretoria eu não quero, eu não quero um deficiente na minha diretoria, eu quero minha diretoria limpa, fulano é você quem tem que contratar deficientes (referindo-se a pessoa que recebeu Pedro na empresa), encosta em algum lugar, já que a gente tem que contratar mesmo. **Foi uma coisa absurda!** (Pedro, o professor).

Em seu relato Pedro enfatizou que este diretor não queria “deficientes” em sua diretoria, mas em outro lugar qualquer da empresa. Queria sua diretoria “limpa”, afinal, “o invisível não fere aos olhos”. E o relato continua:

[...] Aí você percebe como era a visão deles com a pessoa com deficiência. Enquanto não perceberam que eu sou deficiente visual, eles falaram: você vai ganhar seu dinheiro porque você vai conseguir vender, a gente vai colocar essa tela aqui, mas eu duvido que o deficiente vai conseguir usar alguma coisa. A gente sabe que a multa pela não contratação é alta, então a gente coloca lá, em algum lugar que pareça que o

cara está trabalhando e pro Ministério Público não vir atrás de nós. Aí eu delicadamente perguntei: posso entrar na conversa de vocês? Eu disse: eu acho que o deficiente visual tem total condições de trabalhar no quadro de vocês. Aí já me cortaram: não, a gente já sabe que você está querendo vender suas telas de computador. O cara que me recebeu completou: tem tanta condição que consegue fazer com que os caras da direção não percebam que tem um deficiente visual trabalhando aqui e agora. Aí o cara falou que eu não enxergava. Tinha gente ali que se pudesse pular pela janela, pulava. Assim, de tão envergonhados que eles ficaram. Aí eu mostrei e eles sentaram realmente pra ver como é que funcionava, questionaram, perguntaram mesmo e depois eu fiquei sabendo que eles compraram. Eu acho que, se eles soubessem antes quando eu cheguei, que eu era deficiente, talvez por pena eles tivessem comprado uma tela e jogado lá e não deixado nem eu mostrar (Pedro, o professor).

Infelizmente, Pedro precisou passar pela situação descrita para conseguir vender o *software* e desmistificar a percepção sobre a capacidade de trabalho de uma pessoa com deficiência visual e orientar sobre a realidade que envolve as pessoas com deficiência. O resultado alcançado com a empresa foi ressaltado com um tom de satisfação na voz:

Como foi a sequência da história? Aí, eu continuei, pediram mil desculpas, gente com crise de identidade, que tudo que acreditavam sobre nós estava errado. [...] Foi gratificante por causa disso. Sensibilizou mesmo. Pô, se o cara chegou aqui sem ajuda, instalou o leitor de tela, fez a demonstração pra gente, sem a gente perceber que ele é cego, então o cara pode mesmo trabalhar. [...] Primeiro eles acharam que só eu tinha uma desenvoltura boa. Aí eu falei: Não, muitos outros deficientes vão ter essa mesma desenvoltura, ou parecida, ou melhor, depende de como a pessoa

vai se enquadrar no quadro de vocês. Então assim, quando a gente fala de ajudar na rua, a gente percebe que as pessoas estão mais preparadas, mas quando você fala: eu contratar um deficiente, na minha equipe? Não tem outro jeito? Essa é a filosofia. As pessoas não procuram falar ou demonstrar isso, mas quando a gente vê na prática, acontece dessa forma (Pedro, o professor).

Embora as políticas atuais enfatizem a inclusão e a sociedade já comece demonstrar alguns avanços, em termos de trabalho, o cotidiano ainda demonstra algo diferente. E como o controle e a fiscalização caminham a passos lentos, perduram os atentados contra a dignidade.

Atualmente, a maior dificuldade de Pedro é conseguir uma vaga condizente com sua formação profissional. Há seis meses encontra-se desempregado e, se permanecer nessa condição, será obrigado a buscar vagas que estão aquém de seu potencial. Essa realidade entristece o sujeito, na medida em que as dificuldades de encontrar um trabalho estão mais relacionadas à sua deficiência do que à sua capacidade laboral. As empresas ainda se direcionam apenas para o cumprimento das cotas. Essa é a realidade com a qual Pedro se depara. As poucas vagas que existem se enquadram apenas no preenchimento legal.

Sobre as ações federais dirigidas à inserção profissional, Pedro pondera aspectos positivos e negativos:

O governo fez uma coisa certa na teoria e na prática acabou se tornando errada. O certo foi colocar a lei, porque as empresas não contratam [...]; como não tinha como sensibilizar as empresas pra poder contratar o deficiente, então, eles colocaram a lei de cotas. O problema, é que é assim, ela tem que contratar o deficiente porque senão ela vai tomar multa. Ela vai ter problemas legais com isso. Então, eles contratam de qualquer jeito (Pedro, o professor).

O sujeito questiona a legislação, que auxilia no ingresso mas não acompanha o processo de inclusão. As estatísticas acusam saltos quantitativos em termos de inserção no trabalho, mas também denunciam que os cargos em que estas pessoas ingressam se destinam à função operacional e em ambientes com pouca visibilidade. Pedro compartilha do entendimento que a literatura já revelou, mas fala de um lugar que lhe pertence: de pessoa com deficiência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Investigar os aspectos da deficiência que se expressam na vida e no trabalho permitiu uma ampliação do olhar sobre as diversas áreas sociais que transitam sobre a relação deficiência e trabalho – família, escola, políticas públicas – e trazem consigo subjetividades que impactam nas identidades dos sujeitos entrevistados.

O significado da deficiência é o ponto de partida para essas considerações. Percorrer a história, principalmente em termos de direitos, possibilitou perceber de que forma o entendimento ressoa nas atitudes com as pessoas com deficiência.

Ao longo da história, constataram-se avanços em termos de visibilidade, direitos sociais, e entendimentos sobre a deficiência, resultado dos novos cenários, dos movimentos sociais e políticos. Mas no cotidiano, os ranços da história ainda circulam e levam a determinadas relações, atitudes e lugares não legitimados em termos de dignidade.

Na relação entre o corpo e a sociedade denunciam-se os rastros históricos de exclusão social, nos significados atribuídos e nas atitudes. As palavras “piedade e incapacidade” são as que mais se aproximam da significação.

Analisar os modelos da deficiência por meio da dimensão subjetiva da realidade social é uma forma de acessar as naturalizações da deficiência que se diluem no cotidiano. Além disso, relacioná-los com os direitos possibilitou reflexões sobre o modo

com que os modelos justificavam os direitos e, por conseguinte, os encaminhamentos das pessoas com deficiência.

Os resultados parecem levar a uma personificação de “pessoa com deficiência”, na qual se enquadram a maioria das significações sociais e a partir destas as atitudes condizentes com tal significação. Ainda que esteja incorporado o *modus operandi* de todas as deficiências, também existem significados voltados aos tipos de deficiência, que levam à vantagens e desvantagens em termos de abertura social. Esse dado pode ser confirmado dentro do próprio mercado de trabalho, quando algumas empresas privilegiam a seleção por tipo de deficiência.

A família ocupa um lugar importante, tecendo relações sobre constituições identitárias, amparo depois da aquisição da deficiência e apoio financeiro. Há também uma ponderação entre dependência e autonomia, que impactam na percepção de identidade. Estas configurações subjetivas recaem, também, sobre a inserção no trabalho, conforme destacado. Ressaltou-se a importância de um trabalho com as famílias de pessoas com deficiência, um espaço que proporcionasse a escuta, a participação nos encaminhamentos e a orientação. Essas ações podem ser pensadas no campo da Psicologia.

Quanto à escolaridade, a análise da pesquisa, juntamente com outros dados voltados esse quesito, reforça o entendimento de que não há mais motivos para justificar as baixas indicações funcionais pela via da escolaridade e apontam uma dimensão subjetiva a se considerar: ideias historicamente construídas a respeito do potencial desse público.

O trabalho também ocupa um lugar de destaque na vida dos entrevistados. Os sentidos produzidos remetem a adjetivos ancorados à ideia da dignidade, da autonomia, do acesso aos bens materiais. Por meio do trabalho, os sujeitos percebem uma forma de participar da sociedade, de serem reconhecidos, além de ser um espaço que produz expectativas, ainda que denunciem sofrimento voltado ao ingresso e ao cotidiano.

Com relação às políticas públicas, percebe-se a importância da lei de cotas, o que reforça a ideia de que o caminho para a transformação, além da sociedade civil, também está no empenho do Estado. A lei provocou mudanças incisivas que se direcionaram para o mercado de trabalho, mas ainda caminha a passos lentos no monitoramento da inserção e o cotidiano no trabalho. **Enquanto não houver uma ressignificação das potencialidades das pessoas com deficiência, essa ação se faz necessária.**

Conforme explicava Pedro, as pessoas estão cientes da inclusão, mas muitas empresas seguem outras direções: não há uma ação efetiva, em termos de inclusão. A seleção ainda ocorre a partir da imposição da lei de cotas e pelo tipo de deficiência; estabelecem-se cargos e lugares previstos para as pessoas que ingressam pela lei. Uma crítica que recai, também, na Psicologia do Trabalho, uma vez que a área de seleção está no eixo de atuação dos psicólogos.

Pensar em políticas de inclusão dentro das empresas é considerar a sua função social, numa linha de reorganização de valores e entendimentos da deficiência, uma vez que, além dos objetivos financeiros, são esses os elementos sociais que transitam no cotidiano institucional. Não há como mudar o campo de estranhamento que se evidencia ao incluir trabalhadores diferentes da “normalidade” se não pela ação do coletivo. Seria fundamental um olhar sobre os empresários que, a partir da compreensão crítica da sua função social podem repensar as condições de trabalho e auxiliar nos processos de mudança.

Tais ações na linha da inclusão social não significam abrigar esses trabalhadores em lugares específicos com atividades limitadoras. Tampouco espera-se que as pessoas com deficiência não sejam mais contratadas em áreas de *back office*, na medida em que são setores que compõem as atividades da empresa e outros trabalhadores também estão lotados nestes locais. A crítica está em adequar uma atividade a uma deficiência, que não permite mobilidades, remanejamento de área, perspectiva de carreira, mesmo

com a formação condizente com outros cargos; em constituir um cargo específico para comportar pessoas com deficiência; e em redirecionar profissionais com deficiência para outros locais fora da empresa porque esta não comporta em seu quadro esse perfil de trabalhador.

Na direção das sugestões dos entrevistados é possível pensar em programas que se diluam nas próprias ações das empresas e que neles também seja possível encontrar trabalhadores com deficiência nas coordenações. Disso dependeriam novas formas de compreender a seleção no trabalho, com foco na formação e potencialidade e não no tipo de deficiência.

Um olhar sobre a educação para o trabalho também é fundamental já que a educação participou das transformações sociais no significado da deficiência. Sugere-se, além da orientação trabalhista, ações que se alinhem aos interesses do sujeito aprendente, sua história e a rede de relações estabelecidas, num processo de escuta e encaminhamentos. As conversas são mobilizadoras, principalmente quando a Psicologia se insere neste processo, de forma crítica e atenta à dimensão subjetiva dos fenômenos relacionados à deficiência e ao trabalho.

Longe de perceber tais ações como finais e totalizadoras de processo, essas conjecturas primaram por manter um olhar histórico, dialético e atualizado sobre as subjetividades individuais e sociais que transitam sobre a dimensão subjetiva da realidade social.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S., Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia: ciência e profissão**. Brasília, n. 2, p. 222-245, 2006.

BRASIL, L. A. D. **Segurança no trabalho em cursos de nível técnico da educação profissional**. Dissertação (Mestrado em Educação na área de Ensino e Aprendizagem) – PUC-Brasília, 2003, 123 p. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Revoluções_de_1848. Acesso em: 07 jan. 2013.

BRASIL – MINISTÉRIO DO TRABALHO E DO EMPREGO. **A inclusão de pessoas com a deficiência no mercado de trabalho**. 2. ed. Brasília: Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) Biblioteca. Seção de Processos Técnicos MTE-SIT, 2007.

BRASIL – MEC/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial n. 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria n. 948, de 09 de outubro de 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2012.

BRASIL – MEC/SETEC. **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos: Ensino Médio/Técnico – PROEJA**: Documento Base. Brasília, 2007.

BRASIL – MINISTÉRIO DO TRABALHO E DO EMPREGO. **Inspeção do Trabalho: a inclusão da pessoa com deficiência**. Disponível em: http://www.mte.gov.br/fisca_trab/inclusao/lei_cotas.asp. Acesso em: 15 set. 2011.

BRASIL – MINISTÉRIO DA JUSTIÇA. **I Conferência Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Acessibilidade**: você também tem esse compromisso, Brasília, 2006. Disponível em: portal.mj.gov.br/conade/conferencia/arquivos/etapa_nacional.doc. Acesso em: 15 out. 2011.

CLEMENTE, C. A. **Trabalho decente para a pessoa com deficiência – leis, mitos e práticas de inclusão**. Osasco, São Paulo: Espaço da Cidadania, 2008.

DINIZ, D. **O que é deficiência**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2007.

DINIZ, D.; BARBOSA, L.; SANTOS, W. R. Deficiência, direitos humanos e justiça. **Sur – Revista Internacional de Direitos Humanos**, São Paulo, n. 11, p. 65-78, 2009.

DINIZ, D.; BARBOSA, L.; SANTOS, W. R. Deficiência, direitos humanos e justiça. **Sur – Revista Internacional de Direitos Humanos**, São Paulo, n. 11, p. 65-78, 2009.

FERNANDEZ, A. B. **Professores bem sucedidos no ensino superior: um estudo sobre professores sem formação pedagógica formal**. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 123 p., 2007.

FERNANDEZ, A. B. **A dimensão subjetiva da deficiência na vida no trabalho**. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 278 p., 2013.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio Janeiro: Guanabara Koogan, 1988.

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

GONZÁLEZ REY, F. A pesquisa e o tema da subjetividade em educação. *In*: **Anais da 24ª Reunião Anual da ANPEd**, out., 2001.

GONZÁLEZ REY, F. **Sujeito e subjetividade**: uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

GONZÁLEZ REY, F. **Psicoterapia, subjetividade e pós-modernidade**: uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

OLIVEIRA, M. A.; GOULART JÚNIOR, E.; FERNANDES, J. M. Pessoas com deficiência no Mercado de Trabalho: considerações sobre políticas públicas nos Estados Unidos, União Europeia e Brasil. **Revista brasileira educação especial**, Marília, v. 15, n. 2, p. 219-232, ago. 2009.

RONCA, V. **Relações entre mestre-educando**: modelos identitários na constituição do Sujeito. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Departamento de Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 182 p., 2005.

SCOTT, J. W. O enigma da igualdade. **Revista Estudos Feministas**, UFSC Florianópolis, v. 13 (1), p. 11-30, 2005.



HOMOFOBIA E HETEROSSEXISMO NA ESCOLA: UMA REFLEXÃO SOBRE SEUS ELEMENTOS CONSTITUINTES

Rodrigo Toledo
Mitsuko Aparecida Makino Antunes

INTRODUÇÃO

O objetivo deste capítulo é apresentar uma parte do estudo *Homofobia e heterossexismo na escola: um estudo sobre significações de professores gays que atuam na educação básica*¹, cujo objetivo foi identificar e refletir sobre as significações de professores gays ante aos discursos de ódio, violência e heteronormativos (re)produzidos pela/na escola.

Para tanto apresentar-se-á brevemente a constituição do movimento LGBTT, que surge como resposta ao heterossexismo e à homofobia² como fenômenos construídos social e historicamente, tecendo algumas considerações sobre as formas de expressão desses fenômenos na sociedade que, assim como o racismo e quando associadas aos processos de desigualdade social e econômica, sintetizam as relações entre objetividade e subjetividade que permitem mostrar a constituição da dimensão subjetiva da homofobia.

1 Este capítulo baseia-se na tese de doutorado realizada no Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: Psicologia da Educação, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, intitulada *Homofobia e heterossexismo na escola: um estudo sobre significações de professores gays que atuam na educação básica*.

2 O termo “homofobia” tem sido utilizado para se referir às formas de violências dirigidas a toda comunidade LGBTT. Uma vez que tal expressão é reconhecida popularmente, tendo adquirido maior força semântica que outras expressões, como homolesbotransfobia, lesbofobia ou transfobia, neste texto empregaremos a palavra homofobia quando fizermos menção a todas as formas de violência praticadas contra pessoas LGBTT.

É importante destacar que este texto tem, também, como uma de suas finalidades, ao expor a questão da homofobia e a dimensão subjetiva, oferecer aportes para a educação, uma vez que se trata de um tema imprescindível aos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas, haja vista que as relações de gênero estão fortemente presentes em todas as relações que se vive no cotidiano escolar.

O HETEROSSEXISMO E A HOMOFOBIA COMO FENÔMENOS HISTÓRICOS NA/DA SOCIEDADE BRASILEIRA

Para compreendermos a constituição histórica do heterossexismo e da homofobia na/da sociedade brasileira, é importante destacar que todo o processo que compõe a definição dos sujeitos políticos do movimento LGBT se deu no bojo de um conjunto transformações ocorridas na transição dos anos 1980 para os anos 1990. Pesquisas como a de Facchini e França (2009) afirmam que, a partir do início dos anos 1990, muitos grupos e organizações do movimento LGBTTT³ voltaram a crescer, espalhando-se por todo o país, ao mesmo tempo em que seus formatos institucionais e suas propostas de atuação diversificavam-se.

Neste mesmo momento, podemos acompanhar uma ampliação da rede de relações sociais do movimento e a presença de novos atores nesse campo, como parte da mídia, as agências estatais ligadas aos temas justiça e saúde, parlamentares que incluíram a luta dos direitos dos homossexuais em suas plataformas, organizações internacionais e grupos religiosos mais acolhedores às pessoas LGBTTT.

Feito este preâmbulo, passa-se a discutir as compreensões sobre as dimensões que constituem o heterossexismo e a homofobia em nossa sociedade. O termo heterossexismo, como aponta Herek

3 Em respeito a todas as variações da sigla – sejam políticas ou ideológicas – faz-se referência às pessoas que lutam pelo reconhecimento de sua cidadania, como pessoas e/ou população LGBTTT (lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros e [mulheres] travestis), pois se reconhece a luta das mulheres travestis que foram marginalizadas, até mesmo dentro do movimento LGBTTT, e que merecem o respeito e reconhecimento de suas lutas diárias e destas no processo de redemocratização do Brasil.

(2004), remete-se a um preconceito institucional e ideológico que se refere à manifestação e à perpetuação da noção de que tudo o que não é heterossexual tem “menos valor” e, portanto, não é legítimo. O termo homofobia tem sido comumente empregado em referência a um conjunto de emoções negativas (aversão, desprezo, ódio, desconfiança, desconforto ou medo) em relação às pessoas homossexuais, como afirma Junqueira (2011). A discussão desses conceitos será desenvolvida a seguir.

Compreendemos a homofobia como um elemento constitutivo das formas de pensar e agir, que se expressam nas mais variadas formas de violência e que se mostram de forma mais potente e cruel em contextos de maior desigualdade e vulnerabilidade social. Em tais contextos, pode-se afirmar que, de forma mais acentuada, as vítimas de homofobia podem ter mais dificuldade de acessar plenamente os direitos a que todos têm direito e podem levar uma vida marcada, cotidianamente, por violência e medo, pelas razões apresentadas a seguir.

Antes de discorrer sobre as diferentes razões que nos levam a afirmar que a homofobia se acentua em contextos sociais de maior desigualdade e vulnerabilidade social, convém apresentar a gênese desse argumento. Entende-se que a homofobia⁴ é uma das principais expressões de violação de direitos humanos praticados contra determinada parcela da população. Os estudos de Schwarcz (2013), Guimarães (2002; 1999), Santos (2002), Munanga (1988) e Fernandes (1964), entre outros, apontam o caráter estrutural e estruturante do racismo na sociedade brasileira; o mesmo se pode afirmar, por analogia, sobre as discriminações e violências por motivação homofóbica. Lembrando a célebre frase de Joaquim Nabuco, que dizia que “a escravidão permanecerá por muito tempo como característica nacional do Brasil”, defende-se que a homofobia se entranhou, ora mais sutilmente, ora mais explicitamente, no imaginário social brasileiro.

4 Para saber mais, ver: Rios (2009; 2015).

Dito isso, como se pode verificar nos dados produzidos pelo Mapa da Violência⁵ (2016, 2015, 2014), para cada homem branco vítima de homicídio, morreram três homens negros também por homicídio, em sua maioria por arma de fogo. De novo por analogia, defende-se, aqui, a ideia de que a homofobia também é uma das principais expressões de violação de direitos humanos na sociedade brasileira. Para sustentar essa afirmação, vale convocar o conceito de masculinidade, como trabalhado por Connell (2016). Para a estudiosa, a masculinidade é uma configuração de práticas em torno da posição que os homens ocupam nas relações de gênero, organizando as sociedades ocidentais a partir de um ideal de homem (branco, rico, cristão, heterossexual) que impõe, pela ideologia, a rigorosa submissão de qualquer pessoa a esse poder. Desta forma, entende-se que as relações humanas estão hierarquizadas, isto é, marcadas por práticas sociais construídas, arbitrariamente, por homens brancos, cristãos, heterossexuais e detentores do capital e dos meios de produção. Eles impõem uma estrutura social construída a partir de seu interesse de classe, que passa a produzir significados, práticas sociais, trajetórias de vida e, nestas, determinam os comportamentos de gênero que são esperados dos sujeitos.

Comportamentos baseados na lógica do “terceiro excluído” e na biologização das identidades impõem a todos os seres humanos que se ajustem ao masculino ou feminino, isto é, uma concepção binária. Essa condição é um dos determinantes do estabelecimento das relações de poder que promovem a submissão do feminino ao masculino. Assim, qualquer manifestação identitária que ouse questionar o poder “masculino” é marginalizada e criminalizada.

Para aprofundar a análise sobre o papel da submissão feminina, naturalizado em nossa sociedade, cabe lembrar o estudo de Chauí (1995) sobre os mecanismos e/ou estruturas que determinam as operações, funcionamentos e reproduções do imaginário social e político no Brasil. Para a autora, o grande mito que sustenta a

5 Mapa da Violência disponível em: <http://www.mapadaviolencia.org.br>

imaginação social brasileira é o da não-violência. Afirma ela que nossa autoimagem de brasileiros é a de um povo ordeiro e pacífico, alegre e cordial, mestiço e incapaz de discriminações étnicas, religiosas ou sociais, acolhedor para os estrangeiros, generoso para com os carentes, orgulhoso das diferenças regionais e destinado a um grande futuro (p. 74). Chauí explica que um importante mecanismo de manutenção do *status quo* é o da inversão do real. Trata-se de um processo no qual os sujeitos usam “máscaras” (1995, p. 75) que lhes permitem dissimular comportamentos, ideias e valores violentos como se fossem não-violentos. Exemplifica isso com o machismo, que se reveste de natural proteção à “natural” fragilidade feminina; com o paternalismo branco, que é visto como uma forma de proteção para auxiliar a “natural” inferioridade dos negros; com a repressão contra os homossexuais, que é considerada uma proteção “natural” aos valores sagrados da família etc. Esses processos mascaram a violência.

Com base no pensamento da autora cabe lembrar que nem sempre a violência é despercebida. Muitas vezes ela é percebida, mas é sumariamente negada. Essa negação é, por extensão, a negação da dignidade das pessoas.

Por isso, vale destacar que a naturalização da violência e a estruturação da submissão não dependem exclusivamente das relações de gênero, mas estão interseccionadas com outras categorias como cor/raça/etnia e orientação sexual que, ao se cruzarem, se modificam, se recriam, bem como moldam várias outras possibilidades de leitura das violências e preconceitos vividos por sujeitos marginalizados, em especial quando entendemos como o pertencimento a uma determinada classe social traz consigo um modo de se relacionar com o mundo que é potencializado pelas outras dimensões já destacadas.

Complementando esse entendimento, Borrillo (2009) afirma que a ideologia que sustenta a superioridade da raça branca é designada sob o termo “racismo”; aquela que promove a superio-

ridade de um gênero sobre o outro, dá-se o nome de “sexismo”; o antissemitismo se refere à opinião que justifica a inferiorização dos judeus; a xenofobia remete à hostilidade aos estrangeiros. Portanto, é tradicionalmente em função do gênero, da cor da pele, da opção religiosa, da orientação sexual ou da origem étnica que se instaura um processo de produção e reprodução da discriminação que fundamenta a opressão.

O sistema a partir do qual uma sociedade organiza um tratamento segregacionista, segundo a orientação sexual, pode ser denominado “heterossexismo”, complementa Toledo (2018). O heterossexismo é entendido como a consequência psicológica de uma representação social que atribui à heterossexualidade o status de “orientação sexual normal” e com isso fomenta a marginalização e o descaso em relação àqueles e àquelas que se distanciam desse modelo tido como referência. Entende ainda que o heterossexismo e a homofobia constituem as duas faces da mesma intolerância e merecem ser denunciados com o mesmo rigor que o racismo, o sexismo, a xenofobia e o antissemitismo.

A homofobia compreendida a partir do heterossexismo, como o faz Rios (2009), fornece uma base mais ampla para se compreender a temática estudada. Em sua perspectiva, a homofobia atua como um dos instrumentos reguladores de nossa sociedade e faz parte das instituições disciplinares existentes. Prado e Junqueira (2011) explicam que as instituições mantêm uma prática disciplinar com o objetivo de assegurar o exercício de poder em relação às pessoas com o objetivo de normalizá-las e atribuir-lhes identidades e características de forma arbitrária e naturalizada.

O que está em jogo nesses atos de normalização e até de ódio – em especial o direcionado à população LGBTT – é a ideia de que um homem não pode exercer um comportamento sexual comumente atribuído às mulheres sob pena de abdicação de sua própria virilidade, ou seja, qualquer prática entendida como desviante é considerada antinatural, por isso anormal e passível de extermínio.

Essa intransponibilidade das barreiras de gênero faz com que a homofobia seja também uma atualização do machismo, na medida em que compreende que qualquer forma de feminização deve ser – e é – inferiorizada em nossa sociedade, reafirmando assim que a homofobia é uma das principais expressões da violação de direitos humanos praticados contra uma determinada parcela da população brasileira.

Dessa forma, concordamos que a homofobia constitui uma ameaça aos valores democráticos de compreensão e respeito pelo outro, pois promove a desigualdade entre os sujeitos em função de seus desejos e favorece a hostilidade.

A hostilidade homofóbica, por exemplo, pode ser apontada como um traço existente na sociedade brasileira desde a colonização, visto que os colonizadores europeus se incomodavam com a homossexualidade entre os povos originários tupinambás, estando registrada, em textos escritos, pelo menos desde 1514. Desde o Brasil colonial, as expressões homoafetivas não são apenas condenadas como são reprimidas violentamente. Inicialmente, essa violência era cometida pelo próprio Estado, se considerarmos o assassinato de Tibira, indígena tupinambá que foi assassinado, tendo seu corpo estraçalhado na boca de um canhão, em 1614, a mando do capuchinho francês Yves d'Évreux. O recado da igreja era nítido: reprimir a homossexualidade em terras brasileiras (FERNANDES, 2016; TREVISAN, 2007).

A homofobia, portanto, esteve nos alicerces dos modos de ser, pensar e educar as gerações futuras no Brasil, de modo que somente nas últimas décadas do século XX, as lutas do movimento LBTT foram, aos poucos, abrindo caminhos para algumas conquistas. Porém, tais conquistas são mais ou menos expressivas a depender da classe social e da pertença étnico-racial da pessoa LBTT.

Da colonização aos nossos dias, a repressão e a violência que intersectam gênero, raça e classe não apenas se diversificaram, como também se refinaram, visto que, atualmente, se as violên-

cias homofóbicas não são, ao menos, explícita e deliberadamente cometidas pelo Estado, este se omite, muitas vezes, diante das violências homofóbicas cometidas pelos civis, visto que ainda há famílias que agridem e expulsam filhos LGBTT de casa, grupos políticos e religiosos insistem em defender terapias de “reversão” e políticos fazem discursos homofóbicos todos os dias, a começar pelo atual presidente eleito.

Mesmo com todos os esforços empreendidos pelos governos progressistas que estiveram no poder executivo federal entre 2002 e 2016, e pelas tentativas de criação de leis e programas de garantia de direito, associadas às determinações econômicas, acirraram-se outras formas de produção de desigualdade, como a violência contra a mulher, o racismo em relação à população negra, o preconceito em relação aos migrantes, a xenofobia em relação aos imigrantes latinos e africanos, o preconceito contra os indígenas e a violência contra a população LGBTT, que será debatida a partir da compreensão das diversas formas de expressão da violência homofóbica.

AS VIOLÊNCIAS PRATICADAS CONTRA AS PESSOAS LGBTT E SUAS FORMAS EXPRESSÃO

Como já afirmamos, a homofobia é entendida, atualmente, como uma atitude de hostilidade e violência dirigida às pessoas LGBTT. Em diversos estudos sobre sexualidade e violência, muitos pesquisadores relatam que o termo homofobia parece ter sido utilizado pela primeira vez, em 1971, nos Estados Unidos, mas foi somente no final dos anos 1990 que ele começou a figurar nos dicionários e seu uso tornou-se popularizado.

Conforme explica Borrillo (2009), embora em seu primeiro entendimento a homofobia seja a rejeição irracional ou mesmo o ódio em relação às pessoas LGBTT, a homofobia não pode ser reduzida a isso. Assim como a xenofobia, o racismo ou o antissemitismo, ela é uma manifestação arbitrária que consiste em qualificar o ou-

tro como inferior ou anormal. Devido a sua diferença⁶, esse outro é “posto fora do universo comum dos humanos”. Para o autor, a pessoa LGBTTT sempre esteve relegada ao papel de marginal ou excêntrico. Essas pessoas são tidas pela norma social como bizarro, estranho ou disparatado (p. 15).

Nos séculos XVIII e XIX, na França, por exemplo, qualificava-se a homossexualidade de “vício italiano”, “costume árabe”, “vício grego” ou, ainda, “costume colonial”. A pessoa LGBTTT assim como a mulher e o homem negro, o judeu ou o estrangeiro sempre foi o outro, o diferente, aquele com o qual se nega qualquer forma de identificação. Assim sendo, a homofobia e toda outra forma de violência contra às pessoas LGBTTT pode ser entendida como um dispositivo de controle que atinge todas as pessoas que – de alguma forma – transgridem as normas sociais relacionadas ao gênero e à sexualidade. Ela atua na manutenção da naturalização e hierarquização das sexualidades (BUTLER, 2003; BORRILLO, 2009, 2010) e produz uma aversão que se traduz em inúmeras ações de violência e exclusão.

Dessa forma, entende-se a homofobia como um fenômeno complexo e que está instituído nas dimensões jurídicas, políticas e culturais. Com isso, deve-se entendê-la como um fenômeno produzido e produtor das relações sociais em nossa sociedade e não meramente como um fenômeno individual.

Analisando a vivência cotidiana de violências sofridas pelas pessoas LGBTTT, torna-se fundamental entender como se estrutura a homofobia, especialmente porque essa prática é uma forma de inferiorização, uma consequência direta da hierarquização das sexualidades, que confere à heterossexualidade um status superior e natural.

No âmbito social a heterossexualidade é compreendida como a sexualidade normal do heterossexual, indivíduo que experimenta

6 Assim como Carreira (2015, p. 377), entendemos que as diferenças são compreendidas como construções políticas e sociais contextualizadas, ancoradas na experiência concreta dos sujeitos.

uma atração sexual – também considerada normal – por outros indivíduos do sexo oposto, já a homossexualidade, por sua vez, encontra-se desprovida de “normalidade”.

Em uma rápida pesquisa no *Dicionário Houaiss* (2014), percebemos que a palavra heterossexualidade não apresenta sinônimo correspondente. Por outro lado, “uranismo, inversão, pederastia e sodomia” são propostas como sinônimos à homossexualidade.

Como afirma Bagno (2010), falar de uma língua é sempre mover-se no terreno pantanoso das crenças, superstições, ideologia e representações de uma sociedade. Com isso, podemos inferir que a própria língua revela o preconceito em relação aos sujeitos LGBTT e coroa a heterossexualidade como prática natural e esperada para todos os sujeitos.

Pesquisas como as de Simões e França (2005) e Lionço e Diniz (2009) dedicaram-se a compreender as formas pejorativas como são tratadas e reconhecidas as pessoas LGBTT em nossa sociedade, e em especial na escola. Afirmam que são muitos os vocábulos que se apresentam para desqualificar a pessoa LGBTT: afeminado, baitola, barbie, bicha, bicha-louca, bicha-velha, bichona, bichinha, boiola, efeminado, fresco, gay, invertido, maricas, maricona, mona, pederasta, sodomita, veado, viado, viadinho. Para se referir à homossexualidade feminina localizamos os termos como bolacha, caminhoneira, sapatão, sapa. Também encontramos outras designações como bi, entendido, gilete, indeciso, traveco, entre outros⁷.

Dessa forma, pode-se inferir que as formas pejorativas utilizadas para se referir às pessoas LGBTT são multifacetadas e têm como componentes estereótipos e denominações que visam desqualificar e aviltar essas pessoas. Prado e Junqueira (2011) explicam que podemos perceber a prática da homofobia em piadas vulgares, que ridicularizam os maneirismos de uma determinada

7 Para saber mais, ver: VIP, A.; LIBI, F. Aurélia, a dicionária da línguaafiada. 24. ed. São Paulo: Editora do Bispo, 2013.

pessoa, além de que a homofobia também pode manifestar-se sob a forma extrema do homicídio⁸.

Outra forma de expressão da homofobia é o entendimento de que as práticas sexuais de pessoas LGBTT são patológicas e, portanto, passíveis de tratamento médico, considerando-se que estes sujeitos são doentes e devem se submeter a um olhar clínico e às terapias, os quais expressam um entendimento equivocado sobre as práticas sexuais e as diversas formas de expressão da sexualidade humana, patologizando essa condição.

Mesmo aceita na esfera íntima da vida privada, a homossexualidade torna-se insuportável quando reivindica publicamente sua “equivalência” à heterossexualidade. Para Borrillo (2009), a homofobia, muitas vezes, pode ser entendida como o medo de algumas pessoas de que esta “equivalência” seja reconhecida e receba o status de “normal”. Entende, ainda, que a homofobia se manifesta, entre outras formas, pela angústia de ver desaparecer a fronteira e a hierarquia da ordem social e da norma heterossexual (p. 18).

A preocupação com o reconhecimento da homossexualidade como prática humana se manifesta por meio das injúrias e dos insultos cotidianos aos quais são submetidas às pessoas LGBTT. As atitudes homofóbicas estão tão naturalizadas que se tornam praticamente invisíveis e, com isso, reproduzem-se comportamentos que acabam por disseminar a homofobia por meio de piadas, comentários pejorativos etc. Essa naturalização compõe as construções e entendimentos do senso comum, mas também aparece nos discursos de professores e especialistas de todos os tipos e áreas, bem como permeando os debates públicos.

Respaldados pelos estudos de Borrillo (2009; 2010), entendemos que a homofobia nega a existência a todas e todos aqueles que não se enquadram nos papéis atribuídos para seu sexo biológico.

8 O Relatório de 2018 do Grupo Gay da Bahia, que anualmente contabiliza o número de assassinatos de LGBT no Brasil, indica que 420 LGBT (lésbicas, gays, bissexuais e transexuais) foram assassinados no Brasil em 2018. Relatam que nunca antes na história desse país registraram-se tantas mortes; com este dado, a estimativa é de que a cada 20 horas uma pessoa LGBT é barbaramente assassinada, vítima das mais variadas formas de violência.

O machismo é expressão da violência em nossa sociedade (e com ele a compulsoriedade da heterossexualidade), que consiste na afirmação da heterossexualidade e negação da homossexualidade. Reafirma-se que é preciso combater e exterminar as práticas sexuais “antinaturais” a fim de garantir a hegemonia da prática saudável e normal, proposta pela heterossexualidade.

Para Borrillo (2009), a homofobia, em particular a masculina, cumpre a função de “policiamento da sexualidade”, reprimindo qualquer comportamento, gesto ou desejo que ultrapasse as “fronteiras impermeáveis” dos sexos (p. 36). Para ele, a homofobia se mostra como guardião do “diferencialismo sexual” (p. 36), isto quer dizer que se acredita na existência exclusiva de dois sexos, associada a uma natureza essencialmente masculina ou feminina, que mantém um único tipo de prática sexual orientada pela biologia dos corpos e por isso mesmo compulsória.

A simples suposição da heterossexualidade como prática sexual natural e correta, constitui, por si só, uma violência contra aqueles que não partilham dessa orientação e desse sentimento presumidamente comuns. O que denominamos violência se mostra, por exemplo, no discurso de um profissional de saúde que se dirige a um paciente do sexo masculino falando de sua companheira como se a heterossexualidade fosse óbvia e a única alternativa possível. Se mostra também quando o mesmo profissional de saúde que aconselha um grupo de meninas a utilizarem contraceptivos, sem imaginar que pode haver lésbicas no grupo ou, ainda, em manuais de sexualidade masculina ou feminina que só fazem referência a práticas heterossexuais.

Estes são alguns exemplos de violências naturalizadas cotidianamente sofridas por pessoas LGBTT e isso reafirma a tese de que a homofobia se expressa como uma das características fundantes da nossa sociedade.

Cabe aqui reconhecer a importância de algumas instituições na luta contra as múltiplas violências e os preconceitos vividos pelas

peças LGBTT. Pesquisas como as de Abramovay (2004; 2009), Diniz (2011), Junqueira (2009a, 2009b), entre outras, concordam que a escola, por exemplo, é um dos mais importantes espaços de garantia de direitos e, por isso, deve-se defender e propagar o entendimento da igualdade e da equidade de direitos, em especial o direito à vida.

Muitos estudos defendem que se faz necessária uma maior difusão da ideia de diversidade sexual, bem como da importância dos valores de igualdade e não-discriminação de pessoas LGBTT, o que implica uma perspectiva eminentemente inclusiva. Torna-se necessário pensar em ações pedagógicas inclusivas e que debatam de forma ampla a sexualidade e suas diversas formas de expressão. Isso porque historicamente, a polícia, os juizes, os médicos, os psicólogos, os políticos entre outros, participaram ativamente, com práticas violentas, na sustentação do preconceito direcionado às pessoas LGBTT.

Para Rios (2009), muitas vezes a discriminação é fruto de medidas, decisões e práticas aparentemente neutras, desprovidas de justificção e de vontade de discriminar, cujos resultados, no entanto, têm impacto diferenciado sobre diversos indivíduos e grupos, gerando e fomentando preconceitos e estereótipos inadmissíveis.

Rios também aponta que existem duas vertentes de entendimento da homofobia: a homofobia como aversão fóbica e a homofobia como heterossexismo. Na primeira, a homofobia estaria relacionada à rejeição ou à aversão ao homossexual ou à homossexualidade, com foco em seu caráter individual. Uma hipótese dessa perspectiva seria a de que reações homofóbicas violentas provêm de sujeitos em grave conflito interno com suas próprias tendências homossexuais, resultantes da projeção de um sentimento insuportável de identificação inconsciente com a homossexualidade, daí a intolerância à homossexualidade, como conclui Rios (2009).

Na segunda vertente, a homofobia seria “um sistema em que a heterossexualidade é institucionalizada como norma social, política, econômica e jurídica”, afirma Rios (2009, p. 62). Assim, aqueles que estão dentro do padrão possuiriam privilégios e seriam superiores, enquanto os outros sofreriam processos de opressão e prejuízo. Dessa forma o binômio heterossexualidade/homossexualidade seria um critério distintivo para o reconhecimento da dignidade dos sujeitos e para a distribuição dos benefícios sociais, políticos e econômicos, conclui o autor.

Em seu entendimento, Rios (2009) afirma que aqueles que fogem aos padrões heterossexuais estão sujeitos à discriminação, ou seja, a distinções, exclusões, restrições ou preferências que anulam ou prejudicam o reconhecimento, o gozo ou o exercício igualitário de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos econômico, social, cultural ou em qualquer campo da vida pública.

Para Santos (2002), temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.

A DIMENSÃO SUBJETIVA DA HOMOFOBIA

Para se pensar a dimensão subjetiva da homofobia, toma-se como entendimento que a realidade é constituída pelas relações sociais e históricas, em suas bases objetivas (econômica e materiais) e em suas bases subjetivas (produção de valores), a partir da dialética que se estabelece entre subjetividade e objetividade, conforme explicita Furtado (2002).

Para (Furtado, 2002), a dimensão subjetiva da realidade configura-se como uma síntese entre as condições objetivas e subjetivas e se mostra pela forma como os sujeitos interpretam a realidade à

qual pertencem, sendo que esta forma de interpretar a realidade também é constitutiva da mesma.

Complementando essa ideia, para Bock e Gonçalves (2009), a dimensão subjetiva é resultante das produções individuais e coletivas, em um processo dialético de mútua constituição. Indicam também que a dimensão subjetiva é mediada pelos sentidos e significados produzidos pelos sujeitos e este processo ocorre em determinado tempo histórico.

A leitura que Santos (2014) faz sobre a dimensão subjetiva auxilia sua compreensão pois a autora afirma que a vivência e o acesso diferenciado a recursos, tanto de ordem material como simbólica, caracterizam o cenário no qual vivemos e a partir do qual construímos nossas subjetividades.

Desta maneira, Bock e Aguiar (2016) explicam que a categoria dimensão subjetiva é caracterizada por elementos de significação (valores, sentimentos, ideias, significados) que se encontram ancorados na subjetividade e objetivados na realidade social e nas relações vividas entre os humanos (p. 49).

Com isso, pode-se afirmar que a dimensão subjetiva é uma dimensão da realidade e não dos sujeitos, como afirma Furtado (2011):

A realidade é a expressão do campo de valores que a interpretam (em suas bases subjetivas) e ao mesmo tempo o desenvolvimento concreto das forças produtivas (suas bases objetivas). Há uma dinâmica histórica que coloca os planos subjetivo e objetivo em constante interação, sem que necessariamente se possa indicar claramente a fonte de determinação da realidade (p. 143).

Dessa forma, pode-se entender que a dimensão subjetiva é uma dimensão da realidade objetiva, mas que é produzida na dialética entre a subjetividade e a objetividade. Uma possível forma de se apreender essa dimensão é nos dedicarmos à leitura de

categorias que constituem a sociedade e os fenômenos sociais, como é o caso da homofobia. Entende-se que as categorias são importantes chaves de leitura para se apreender o real. Sua utilização cria possibilidades de explicitar as contradições e movimentos próprios deste real, dando visibilidade às significações (significados e sentidos) constituídas pelos sujeitos.

Posto isso, entende-se que a dimensão subjetiva da realidade social se propõe a compreender as construções subjetivas que constituem os fenômenos sociais.

São diversos os elementos que constituem a realidade que, em sua concretude, são a síntese de múltiplas determinações. A explicação da essência desses elementos deve dar-se por meio das mediações que constituem e que possibilitam superar explicações a-históricas e dicotômicas ou, ainda, explicações que separam e naturalizam a subjetividade e a objetividade.

Adotando uma leitura ampla da psicologia sócio-histórica – aquela preocupada com desnaturalização das experiências de exclusão vividas em nossa sociedade – e também de leituras no campo da sociologia, entende-se que a presente perspectiva converge com as compreensões de Furtado (2002) e Bock e Gonçalves (2009), pois esses autores entendem que a desigualdade social é uma importante chave de leitura da realidade brasileira, pois ela está consolidada cotidianamente nas relações estabelecidas pelos sujeitos a partir das práticas humanas.

Souza (2006) reconhece a existência da invisibilidade das desigualdades sociais presentes em nossa sociedade que, ao serem naturalizadas, deixam de ser percebidas no cotidiano. O autor afirma que o fenômeno da naturalização da desigualdade social acarreta a manutenção da exclusão – resultado da desigualdade social – e tem como consequência a produção do que chamou de “subcidadania”.

Como indicam Santos, Mota e Silva (2013), são muitos os mecanismos mantenedores da desigualdade social no Brasil destacando os processos de naturalização que a envolvem.

O entendimento sobre a desigualdade social é fundamental, pois isto implica uma ruptura crítica frente ao processo de naturalização e invisibilidade das experiências de exclusão e reafirmam a necessidade de ampliar as discussões sobre o tema a partir do entrelaçamento das dimensões objetivas e subjetivas da realidade.

Temos discutido, ao longo deste trabalho, o caráter estruturante da/na homofobia da sociedade brasileira, por isso vale recordar que “não se pode estudar a desigualdade social como se ela existisse apenas para além e fora dos sujeitos que se relacionam e constroem desigualdades”, como afirmam Gonçalves e Bock (2009, p. 149). Para as autoras a desigualdade é produzida pela divisão da sociedade em classes, pela divisão desigual da riqueza produzida, pela determinação de lugares diferentes a serem ocupados por diferentes grupos sociais na organização que define as formas de produção e distribuição de riquezas.

Esse mecanismo de produção e perpetuação de desigualdades pode ser utilizado, também, para pensar como se dão as relações da sociedade com as pessoas LGBTT e, também, no interior do movimento LGBTT, pois as disputas e diferenças que marcadamente existem em nossa sociedade, também são representadas dentro do próprio movimento LGBTT.

É importante lembrar que a constituição do sujeito, em nossa sociedade, dá-se no modo de produção capitalista, estruturado em classes sociais antagônicas, que determinam a contraposição dos grupos, o enfraquecimento dos coletivos e a existência dos subcidadãos.

Como já indicamos, os subcidadãos são aqueles que, a partir de uma hierarquia valorativa das pessoas, deixam de ser considerados como “gente”, gênero humano. Tal processo incide fundamentalmente nos acessos diferenciados aos recursos materiais e simbólicos na vida social.

O crescente número de violências praticadas contra pessoas LGBTT, o ascendente número de discursos de ódio proferidos nas

redes sociais e nas mídias de grande circulação são indicativos do enfraquecimento dos coletivos que lutam por direitos humanos e uma falta de entendimento de que a população LGBTTT precisa de reconhecimento.

Vale destacar a evidente aglutinação de preconceitos que a linguagem aponta em expressões como “*bicha pão-com-ovo*”, “*bicha poc-poc*”, “*traveco de pista*”, por exemplo, utilizadas para se referir a sujeitos pobres ou considerados “afeminados” ou “caricatos”, pois essas expressões revelam uma das múltiplas formas de expressão da desigualdade, bem como corroem as relações e os laços de solidariedade entre a população LGBTTT.

Isso demonstra que quanto mais pobre ou mais “efeminado” é um sujeito, ou seja, quanto mais distante ele estiver do padrão do homem branco, heterossexual, saudável, machista e cristão, mais suscetível estará ele à exclusão, à violência e ao extermínio.

Dessa forma, sustentamos que para compreender o sujeito é necessário ao mesmo tempo perceber a relação sujeito-sociedade, movimento que nos permitirá a superação dessa dicotomia. Entendemos então que não há uma sociedade externa e independente dos sujeitos, pois não existem sujeitos independentes da sociedade e com isso evidencia-se a necessidade de revermos nossos valores e práticas, para que, a partir disso, possamos lutar pela superação de todas as formas de desigualdades constitutivas de uma dada sociedade. Justifica-se, por conseguinte, a importância de tornar visível uma dimensão da realidade pouco estudada: a dimensão subjetiva da homofobia.

Além das formas de expressão da homofobia discutidas neste capítulo, que ressaltam “lampejos” de relações entre objetividade e subjetividade, é importante que novos estudos se debrucem sobre tais relações, desvelando-as e aprofundando-as. Porém, os elementos que foram apontados permitem concluir que a homofobia, e todas as outras formas de violência contra às pessoas LGBTTT, é outra face da mesma moeda que forjou pensamentos e

comportamentos colonialistas, racistas e classistas, constituídos no modo de produção capitalista e seus efeitos na história do Brasil. E dessa maneira reafirma-se a necessidade de continuarmos a luta para erradicar todas as formas de violência, em especial aquelas vividas pelas pessoas LGBTT, no cotidiano escolar.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M. *et al.* **Juventudes e Sexualidade**. Brasília: UNESCO, 2004. Disponível em: <http://www.unesdoc.unesco.org/images/0013/001339/133977por.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2019.

ABRAMOVAY, M. *et al.* **Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas**. RITLA, Secretaria de Estado de Educação e GDF, Brasília, 2009. Disponível em: http://www.49.56.31.239/~abglt/docs/Revelando_Tramas.pdf. Acesso em: 01 jun. 2019.

AGUIAR, W. M. J.; BOCK, A. M. B. Apreensão dos sentidos: a busca do método. *In*: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. (org.). **Questões de método e de linguagem na formação docente**. Campinas: Mercado de Letras, 2011, p. 157-169.

BAGNO, M. **Não é errado falar assim! Em defesa do português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2010.

BOCK, A. M. B.; AGUIAR, W. M. J. A dimensão subjetiva: um recurso teórico para a Psicologia da Educação. *In*: AGUIAR, W. M. J.; BOCK, A. M. B. (org.) **A dimensão subjetiva do processo educacional: uma leitura sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2016, v. 1, p. 43-59.

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

BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M. Subjetividade: o sujeito e a dimensão subjetiva dos fatos. *In*: GONZÁLEZ REY, F. (org.) **Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia**. São Paulo: Thomson, p. 109-125, 2005.

BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (org.) **Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo: Cortez, 2001.

BORRILLO, D. A homofobia. *In*: LIONÇO, T.; DINIZ, D. (org.) **Homofobia e educação: um desafio ao silêncio**. Brasília: Letras Livres, 2009.

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

BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 236 p., 2003.

CARREIRA, D. **Igualdade e diferenças nas políticas educacionais: a agenda das diversidades nos governos Lula e Dilma**. 2015. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2015.

CHAUÍ, M. **Cultura política e política cultural**. *Estud. av.*, São Paulo, v. 9, n. 23, p. 71-84, abr. 1995.

CONNELL, R. **Gênero em termos reais**. São Paulo: InVersos, 2016.

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

FACCHINI, R.; FRANÇA, I. L. **De cores e matizes: sujeitos, conexões e desafios no Movimento LGBT brasileiro**. *Sexualidad, Salud y Sociedad* vol. 3, Rio de Janeiro: 2009, p. 54-81. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/SexualidadSaludySociedad/article/view/41/466>. Acesso em: 01 jun. 2019.

FERNANDES, E. R. **Homossexualidade indígena no Brasil: Um roteiro histórico-bibliográfico**. *ACENO*, vol. 3, n. 5, p. 14-38. jan. a jul. de 2016.

FERNANDES, F. **A integração do negro à sociedade de classes**. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 1964.

FURTADO, O. As dimensões subjetivas da realidade: uma discussão sobre a dicotomia entre a subjetividade e a objetividade no campo social. *In*: FURTADO, O.; GONZÁLEZ REY, F. L. (org.). **Por uma epistemologia da subjetividade: um debate entre a teoria sócio-histórica e a teoria das representações sociais**. São Paulo: Editora Casa do Psicólogo, 2002.

FURTADO, O. **Trabalho e solidariedade**. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

GUIMARÃES, A. S. A. **Classes, raças e democracia**. São Paulo: Editora 34, 2002.

GUIMARÃES, A. S. A. **Racismo e antirracismo no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 1999.

HEREK, G. M. **Beyond “homophobia”: Thinking about sexual prejudice and stigma in the twenty-first century.** *Sexuality Research & Social Policy*, v. 1, n. 2, p. 6-24, 2004. Disponível em <https://link.springer.com/article/10.1525/srsp.2004.1.2.6>. Acesso em: 01 jun. 2019.

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2014.

JUNQUEIRA, R. D. **Educação e homofobia: o reconhecimento da diversidade sexual para além do multiculturalismo liberal.** *In:* Junqueira, R. D. (org.). **Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas.** Brasília: MEC/UNESCO, 2009b.

JUNQUEIRA, R. D. **Heterossexismo e vigilância de gênero no cotidiano escolar: a pedagogia do armário. Corpos, gêneros, sexualidades e relações étnico-raciais na educação.** Uruguaiana, RS: UNIPAMPA, 2011.

JUNQUEIRA, R. D. **Homofobia nas escolas: um problema de todos.** *In:* Junqueira, R. D. (org.). **Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas.** Brasília: MEC/UNESCO, 2009a.

LIONÇO, T.; DINIZ, D. **Homofobia & Educação: um desafio ao silêncio.** Brasília: LetrasLivres: EdUnB, 2009.

MUNANGA, K. **Negritude: usos e sentidos.** Série Princípios. São Paulo: Editora Ática. 1988.

PRADO, M. A. M.; JUNQUEIRA, R. D. **Homofobia, hierarquização e humilhação social.** *In:* VENTURI, G.; BOKANY, V. **Diversidade sexual e homofobia no Brasil.** São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2011.

PRADO, M. A. M.; MACHADO, F. V. **Preconceito contra homossexualidades: hierarquia da invisibilidade.** São Paulo: Cortez, 2012.

RIOS, R. R. **Homofobia na perspectiva dos direitos humanos e no contexto dos estudos sobre preconceito e discriminação.** *In:* JUNQUEIRA, R. D. **Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas.** Brasília: Ministério da Educação, 2009.

RIOS, R. R. **O conceito de homofobia na perspectiva dos Direitos Humanos e no contexto dos estudos sobre preconceito e discriminação.** *In:* RODRIGUES, A.; DALLAPICULA, C.; FERREIRA, S. R. S. (org.). **Transposições: lugares e fronteiras em sexualidade e educação.** Vitória: EDUFES, 2015.

SANTOS, G. A. **A invenção do ser negro – um percurso das ideias que naturalizaram a inferioridade do negro.** São Paulo: EDUC/FAPESP; Rio de Janeiro: Pallas. 2002.

SANTOS, L. N. **A psicologia na assistência social: convivendo com a desigualdade**. São Paulo: Cortez, 2014.

SANTOS, L. N.; MOTA, A. M. A.; SILVA, M. V. O. **A dimensão subjetiva da subcidadania: considerações sobre a desigualdade social Brasileira**. *Psicol. cienc. prof.*, Brasília, v. 33, n. 3, p. 700-715, 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932013000300014&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 01 jun. 2019.

SCHWARCZ, L. M. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na sociabilidade brasileira**. Editora Companhia das Letras, 2013.

SIMÕES, J. A.; FRANÇA, I. L. Do gueto ao mercado. *In*: GREEN, J. N.; TRINDADE, R. **Homossexualismo em São Paulo**. São Paulo: Unesp, 2005.

SOUZA, J. A gramática social da desigualdade brasileira. *In*: SOUZA, J. (org.). **A invisibilidade da desigualdade brasileira**. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 2006.

TOLEDO, R. **A heteronormatividade como efeito do obscurantismo dos conservadores na construção dos planos de metas para a educação: o silenciamento das temáticas de gênero, orientação sexual e identidade de gênero**. *In*: Anais EDUCERE XII Congresso Nacional de Educação 2015. Curitiba 2015, p. 343-356. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18072_9783.pdf. Acesso em: 01 jun. 2019.

TOLEDO, R. **Homofobia e Heterossexismo na Escola: um estudo sobre significações de professores gays que atuam na educação básica**. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados Educação: Psicologia da Educação, 2018, p. 179.

TREVISAN, J. S. **Devassos no paraíso: a homossexualidade no Brasil, da colônia à atualidade**. Rio de Janeiro: Record, 2007.

VIP, A.; LIBI, F. **Aurélia: a dicionária da língua afiada**. 24. ed. São Paulo: Editora do Bispo, 2013.

EDUCAÇÃO E LINGUAGEM: ESTUDOS PSICOSSOCIAIS E PRÁTICAS DE LINGUAGEM

Ângela Maria Baltieri Souza
Clarilza Prado de Sousa

INTRODUÇÃO

Analisa-se no presente texto como práticas de linguagem são vivenciadas em escolas que participam da Olimpíada de Língua Portuguesa¹, a partir de produções textuais do gênero Memórias Literárias elaboradas por alunos na Olimpíada de 2014, uma vez que esta objetiva justamente melhorar o ensino de leitura e escrita nas escolas públicas brasileiras.

A Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro* é uma política pública nacional que abrange todos os Estados da federação brasileira. Os professores de escolas públicas do Brasil podem participar com os alunos (entre 12 e 13 anos de idade), fazendo adesão e trabalhando em sala de aula com uma sequência didática (processo didático em 16 oficinas), que culmina em uma produção textual autoral do aluno².

Assim sendo, trata-se de um concurso nacional de textos, promovido em parceria entre o Ministério da Educação e a Fundação Itaú Social, sob a coordenação técnica do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), que

1 Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/concurso>. Acesso em: 19 fev. 2020.

2 Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/concurso/edicoes-antiores/2014>. Acesso em: 19 fev. 2020.

buscam, a partir do programa, democratizar o ensino de Língua na escola pública, viabilizando o desenvolvimento interativo, textual, gramatical, do ponto de vista social da Língua.

Para tanto, entende-se que as práticas de linguagem, na escola, propiciam vivências e experiências que contribuem para a aproximação e ampliação da cultura e das manifestações artísticas. É a sala de aula, portanto, um espaço onde há possibilidade de criar oportunidades de diálogo sobre o cotidiano, com atividades que, além de estimularem o desenvolvimento humano, remetem a práticas socioculturais em que o uso crítico das diferentes linguagens é primordial.

Para Schneuwly e Dolz (2011, p. 43-44), as práticas de linguagem são “consideradas aquisições acumuladas pelos grupos sociais no curso da história”, isto é, um instrumento de interação social. Segundo os autores, é por meio das “mediações comunicativas, que se cristalizam na forma de gêneros, que as significações sociais são construídas ou reconstruídas”.

Nesse sentido, gênero textual como uma prática de linguagem pode diferenciar-se de maneiras diversas em relação às formas como são produzidos os textos, isto é, cada gênero apresenta características próprias e modos de dizer que se relacionam a uma situação de comunicação e de práticas sociais específicas.

Considera-se que a produção textual é uma atividade complexa e que se antecede ao sujeito, uma vez que há propósitos requeridos por seu contexto sócio-histórico e cultural que exigem que o sujeito realize diversas ações e projeções de natureza textual, discursiva e cognitiva, antes e no decorrer da elaboração textual (MARCUSCHI, 2010).

Fundamentada nesses referenciais, a Olimpíada de Língua Portuguesa oferece ao professor de Língua Portuguesa que se inscreve no Programa orientações condensadas no Caderno do Professor³,

3 Material *online* disponível gratuitamente para professores a partir de um cadastro com e-mail do professor. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/login#voltar=https://>

o qual tem uma proposta didática referente ao gênero escolhido para trabalhar com o aluno em sala de aula (Poema, Memórias Literárias, Crônica ou Artigo de Opinião). O material estimula a vivência do professor com a metodologia de ensino por meio de gêneros textuais.

A participação do aluno visa a apropriação ou o aprimoramento da linguagem escrita, mobilizando jovens e crianças para o desenvolvimento da língua materna em situações de uso, como da família, da escola, do mundo do trabalho e nas diferentes esferas de atividade humana.

Após desenvolver o processo de produção de texto para o contexto da Olimpíada de Língua Portuguesa, há a seleção de textos, realizada por comissões julgadoras compostas por professores em todas as etapas de escolha (escolar, municipal, estadual e regional), que perpassa por critérios explicitados aos participantes.

As produções textuais resultam de uma situação de comunicação real, em que os alunos autores descrevem e são orientados a discutir o lugar onde vivem, incluindo também sua própria experiência, o que permitiu desvelar pistas sobre o agir do sujeito (aluno/autor) em suas produções e representações sociais.

A complexidade do fenômeno estudado exigiu que se articulassem dois constructos teóricos, que postulam abordagens transdisciplinares das ciências humanas/sociais e buscam uma visão da atividade em que o sujeito produz linguagem e das contingências do contexto que definem esse tipo de produção.

Por um lado, tomaram-se por base os estudos psicossociais, que consideram os fatos sociais e a singularidade histórica dos contextos sociais sobre os comportamentos, bem como a construção

www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/colecao-da-olimpiada/artigo/1991/cadernos-virtuais. Acesso em: 19 fev. 2020.

Há, também, uma comunidade de aprendizagem no portal Olimpíada de Língua Portuguesa voltada ao ensino da Língua Portuguesa, que reúne textos dos alunos finalistas dos anos anteriores, entrevistas com especialistas, práticas de sala de aula, relatos de prática das oficinas presenciais realizadas na etapa de escolha dos textos finalistas. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/>. Acesso em: 19 fev. 2020.

simultânea do pensamento em interação e mediação constante entre *Ego-Alter* e objeto quando concebe e cria realidades sociais (indivíduo e grupo), isto é, a teoria das representações sociais. De outro, o Interacionismo Sociodiscursivo que decorre de uma abordagem interacionista do trabalho com os alunos em sala de aula para produzirem textos a partir do gênero textual.

Portanto, analisaram-se 38 produções do gênero Memórias Literárias de alunos/autores e finalistas da Olimpíada de Língua Portuguesa em 2014 sob o olhar desses dois constructos teóricos, procurando-se identificar e compreender as representações e as pistas do agir do sujeito e como são orientados a discutir o lugar onde vivem em consideração à sua própria experiência.

OS REFERENCIAIS DE ANÁLISE QUE ORIENTARAM O ESTUDO

A articulação entre a teoria das representações sociais e o interacionismo sociodiscursivo é um processo de fôlego que este estudo evidencia apenas as dificuldades de como fazê-lo, o que, no entanto, não impediu a realização do presente estudo, uma vez que possibilitou evidenciar as contribuições de cada perspectiva teórica na análise de textos do gênero Memórias Literárias.

O gênero textual (SCHNEUWLY; DOLZ; NOVERRAZ, 2011) apresenta-se como um *objeto* material ou simbólico, social e historicamente construído para mediar a ação do homem sobre o meio, ou sobre o outro, para atingir determinada finalidade, o que favoreceria o aperfeiçoamento do conhecimento. Portanto, compreende-se o gênero como um instrumento com o qual é possível exercer a ação de agir sobre a realidade. É nesse sentido que Bronckart (2006, p. 13) afirma que os gêneros são “momentaneamente estabilizados pelo seu uso, escolha que emerge do trabalho que realiza as formações sociodiscursivas para que os textos sejam adaptados às atividades que eles praticam”, isto é, são instrumentos de comunicação e também de ensino-aprendizagem.

É pela comunicação que o sujeito constrói o conhecimento linguístico transmitido de geração em geração e que o expressa por meio de linguagem verbal e não verbal. Nesse contexto, o gênero textual é compreendido como um instrumento que representa a ideia de agir em uma situação de comunicação, um suporte para a atividade de linguagem que contribui para a consciência.

Portanto, o sujeito produtor do texto tem um papel como um ser pensante e que age em interação com os outros (JODELET, 2009).

Ao assumir essa postura, considera-se a capacidade do ser humano de conceber, criar e comunicar realidades. Assim, a teoria das representações sociais desenvolvida por Moscovici tende a contribuir, uma vez que o fenômeno da representação social se constitui na comunicação e expressa diferentes tipos de linguagem (MARKOVÁ, 2006).

O conceito de Representação Social surgiu em 1961, com Serge Moscovici em uma obra intitulada *La Psychanalyse, son image et son public* (A Psicanálise, sua imagem e seu público), que questionava: “o que acontece quando um tipo de conhecimento (conhecimento científico) circula na estrutura social para além de sua origem e contexto de produção?” (MOSCOVICI, 2015, p. 312).

Logo, Moscovici observou como um sistema de saber (a psicanálise) pode se transformar à medida que penetra ou é apropriado em diferentes ambientes sociais, é ressignificado e transformado por diferentes setores da população francesa na década de 1960.

O estudo de Moscovici (2015) deu origem à teoria das representações sociais, que, conforme indica Sá (2015), designa

[...] uma forma específica de conhecimentos, o saber do senso comum, cujos conteúdos manifestam a operação de processos generativos e funcionais socialmente marcados. Mais amplamente, designa uma forma de pensamento social. As representações sociais são modalidades de pensamento prático

orientadas para a comunicação, a compreensão e o domínio social, material e ideal. Enquanto tais, elas apresentam características específicas no plano da organização dos conteúdos, das operações mentais e da lógica. A marcação social dos conteúdos ou dos processos de representação refere-se às condições e aos contextos nos quais emergem as representações, às comunicações pelas quais elas circulam, às funções que elas servem na interação com o mundo e com os outros (MOSCOVICI, 1984, p. 361-362 apud SÁ, 2015, p. 196).

Trata-se de um processo psíquico, capaz de tornar familiar o que não é familiar e que tem a função de elaborar *comportamentos* e a *comunicação* entre os sujeitos na vida cotidiana. Para Moscovici (1978, p. 58), a

[...] comunicação que se estabelece entre conceito e percepção, um penetrando no outro, transformando a substância concreta comum, cria a impressão de realismo, de materialidade, porquanto exprimem uma ordem precisa. Essas constelações intelectuais, uma vez fixadas, fazem-nos esquecer que são obra nossa, que têm um começo e que terão um fim, que a existência no exterior ostenta a marca de uma passagem pelo interior do psiquismo individual e social.

As representações sociais são, portanto, fenômenos que resultam de “conjuntos dinâmicos de produção de comportamentos e de relações com o meio ambiente, de uma ação que modifica” ou uma preparação para a ação (MOSCOVICI, 1978, p. 15).

O fenômeno das representações sociais é um processo psíquico que mobiliza os conhecimentos do senso comum (atitudes, valores, afetividade, informação e imagem). Trata-se de uma psicossociologia do conhecimento que se define como uma modalidade específica, cuja função é a elaboração de comportamentos

e a comunicação entre os indivíduos no quadro da vida cotidiana (MOSCOVICI, 2015).

O olhar psicossocial na perspectiva da teoria moscoviciana concebe (SOUSA; BÔAS, 2011, p. 28-29) a construção simultânea do pensamento em “interação e mediação constante entre *Ego* (sujeito individual), *Alter* (sujeito social) e Objeto”.

Moscovici (2015) afirma que já nascemos em um mundo com representações sociais, comparando o mundo a uma grande biblioteca, onde encontramos vários tipos de conhecimentos; assim, quando organizarmos nossos pensamentos, estaremos condicionados por representações e pela cultura. Nessa perspectiva, Marková complementa que as representações são “produtos que incluem um senso comum pré-reflexivo”, bem como várias formas de “conhecimentos e crenças pré-reflexivos e reflexões socialmente partilhadas”, isto é, como experiências de realidade, rotinas, crises de vida e tipos habituais de conhecimento são partilhados (MARKOVÁ, 2015, p. 95-96).

Moscovici considera a representação social como “uma modalidade específica de conhecimento, que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre os indivíduos”, no quadro da vida cotidiana (apud SÁ, 2015, p. 187). Significa que o sujeito que produz sistemas simbólicos e sociais na construção da realidade é construtor da realidade e também é construído pela realidade social. Postula o autor que “conjuntos de conceitos, afirmações, conhecimentos e saberes”, as representações sociais, devem ser consideradas verdadeiras “teorias” do senso comum, “ciências coletivas” *sui generis*, pelas quais se procede à interpretação e mesmo à construção das realidades sociais (MOSCOVICI, 1978, p. 50-51). Para ele, “as representações sociais, por seu poder convencional e prescritivo sobre a realidade, terminam por constituir o pensamento em um verdadeiro *ambiente* onde se desenvolve a vida cotidiana”, que faz parte da vida em sociedade. Essa representação ocorre, segundo SÁ

(2015, p. 197), por uma tensão entre o indivíduo e o grupo, na “comunicação que se estabelece entre o conceito e a percepção, um penetrando no outro”.

Um processo em que a neutralidade é proibida, em que o *eu* e o *nós* afetam-se mutuamente, coexistindo nas esferas pública e particular (MARKOVÁ, 2017). Esse processo de comunicação assinalado por Marková introduz a questão da antinomia *Alter-Ego* como hipóteses da dialogicidade, e esta última, como afirma a autora, é a capacidade fundamental da mente humana em conceber, criar e comunicar sobre realidades sociais.

A autora sustenta ainda que *Alter-Ego* é “uma ontologia da comunicação e, por implicação, uma ontologia da mente humana, em que a dialogicidade gera os tipos diversos de pensamento e de comunicação” (MARKOVÁ, 2006, p. 128).

Assim, pode-se dizer que a compreensão dessas representações expressas e construídas na comunicação estabelece, segundo a autora, a relação de *Alter-Ego-Objeto*, que são éticas (avaliativas e críticas) e, portanto, permitem identificar as crenças e os valores dos sujeitos envolvidos no processo. Ela ressalta os homens como seres éticos que fazem escolhas éticas (capacidade de avaliar e julgar acontecimentos), que são indispensáveis para as interações da vida cotidiana. Destaca ainda que os humanos se comunicam, avaliam e julgam acontecimentos, suas próprias condutas e as dos outros, e que uma mente dialógica é a mente em interação com os outros – indivíduos, grupos, instituições, culturas e com o passado, presente e futuro (MARKOVÁ, 2015 e 2017).

Destarte, quando se concebe um pensamento dialógico, mesmo com a presença de normas preestabelecidas na sociedade (morais, legais, éticas aceitas socialmente), este precisa ser refletido por meio de mecanismos psicológicos no consenso grupal. É sob esse olhar psicossocial que a compreensão das representações expressas e construídas na comunicação, isto é,

na tríade dialógica entre *Alter-Ego-Objeto*, permite identificar as crenças e os valores dos sujeitos envolvidos em um processo comunicativo.

Por sua vez, o interacionismo sociodiscursivo é uma perspectiva da psicologia da linguagem desenvolvida por pesquisadores de Genebra que estuda o ensino e a didática de língua por meio de gêneros textuais. Dentre esses especialistas estão, por exemplo, Bronckart, Dolz e Schneuwly e muitos pesquisadores brasileiros que trabalham sob essa abordagem, incluindo-se, também, a influência na construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (MACHADO; LOUSADA, 2013).

Para Schneuwly (2011), o gênero textual é uma condição necessária para a ação discursiva. Um instrumento no sentido vygotskiano do termo, isto é, um gênero é um instrumento que articula a possibilidade de ação em uma situação comunicativa.

Nesse sentido, Souza (2018) traz o modelo teórico-metodológico do interacionismo sociodiscursivo a partir de postulações de Bronckart (2007), que contempla o contexto de uma produção textual e mais três para composição dessa produção, representados a seguir (Quadro 1):

Quadro 1: Capacidades de linguagem e suas respectivas operações de linguagem

		Capacidades de linguagem	Operações de linguagem
Situação de comunicação	Contexto de produção	Capacidades de ação <i>mundos formais</i> : físico, social e subjetivo	Lugar de produção Momento de produção Emissor Receptor Lugar social Posição social do emissor Posição social do receptor Objetivo
Arquitetura textual	Infraestrutura geral Plano geral dos conteúdos temáticos, tipos de discurso, sequências	Capacidades Discursivas	Plano geral dos conteúdos temáticos, tipos de discurso, sequências
	Mecanismos de textualização	Capacidades linguístico-discursivas	Conexão, coesão verbal e nominal
	Mecanismos enunciativos: – coerência – pragmática		Vozes Modalizações

Fonte: Souza (2018), adaptado de Bronckart (2007).

A atividade *lingueira*⁴ para Bronckart (2007) trata ao mesmo tempo de aspectos sociais, *lingueiros*, psicológicos e educacionais articulados ao desenvolvimento histórico do ser humano.

No estudo, considerou-se o agir comunicativo materializado na produção textual do gênero Memórias Literárias, o que propiciaria conhecer as representações, os conhecimentos sobre o lugar onde o sujeito (autor) vive, as pessoas, a cultura e as relações humanas. Essa interação entre o eu, o outro e o mundo engloba diferentes formas de pensar, expressas por meio de linguagem e num contexto histórico, possibilitando uma discussão sob abordagem psicossocial.

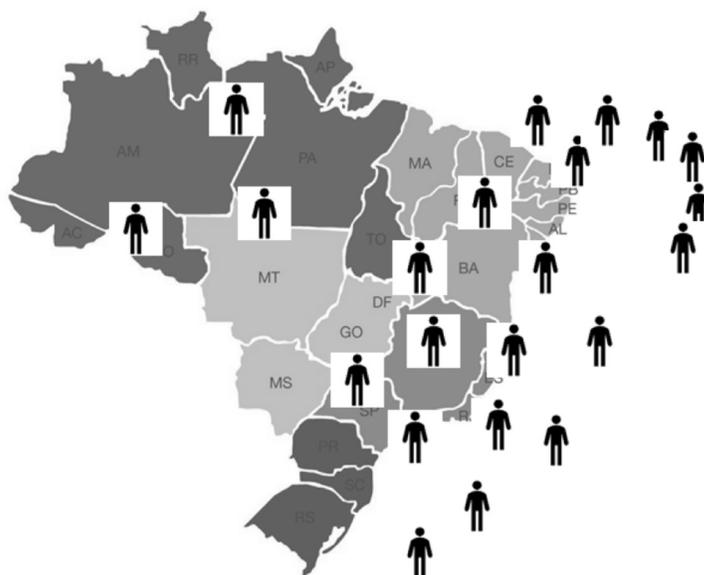
4 O termo agir *lingueiro* é utilizado por Bronckart (2007) e pode ser entendido como a apropriação do gênero textual.

A PESQUISA

A pesquisa, procurando uma articulação entre a psicologia social e a psicologia da linguagem, buscou compreender o processo de produção como direcionamento para investigar pistas do agir *linguageiro* do aluno autor e suas representações sociais. Essa perspectiva, ainda pouco explorada, apresenta aqui uma tentativa prática inicial de realizar tal articulação.

Neste estudo, analisaram-se 38 produções do gênero Memórias Literárias de alunos/autores finalistas da Olimpíada de Língua Portuguesa de 2014 de diversas partes do país. Portanto, a Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro* é uma política pública nacional que abrange todos os Estados da federação brasileira. Os professores de escolas públicas do Brasil podem participar com os alunos (entre 12 e 13 anos de idade), fazendo adesão e trabalhando em sala de aula com uma sequência didática (processo didático em 16 oficinas), que culmina em uma produção textual autoral do aluno.

Dentre os 38 finalistas do gênero Memórias Literárias participaram alunos de todas as regiões (Centro-Oeste, Nordeste, Norte, Sudeste e Sul) e de 22 Estados da federação.



Fonte: as autoras⁵.

Contudo, dentre os finalistas do gênero Memórias Literárias não foram contemplados alunos de quatro Estados (Sergipe, Amapá, Pará e Roraima) e do Distrito Federal.

Os textos produzidos no contexto da Olimpíada de Língua Portuguesa, por meio de gêneros textuais em aula, pelos alunos finalistas de 22 Estados da federação sobre “O lugar onde vivo” trouxeram elementos de práticas sociais e tornaram-se instrumentos para o processo de ensino-aprendizagem da produção textual. Esse processo didático atrelado à hipótese da *dialogicidade* (MARKOVÁ, 2006) apoia o trabalho do professor para o desenvolvimento de produção textual e do pensamento.

O método deste estudo contou com duas fases: primeiramente, realizou-se uma análise linguística das 38 produções (Quadro 1), utilizando-se as categorias de análise do interacionismo sociodis-

⁵ O mapa por regiões indica os estados onde houve alunos finalistas da Olimpíada de Língua Portuguesa em 2014.

cursivo (capacidades de ação; discursiva e linguístico-discursivas), e na segunda fase examinaram-se os resultados do processamento do corpus textual do *software* Alceste (*Analyse Lexicale par Contexte d'un Ensemble de Segment de Texte*), o qual realiza a análise textual (CAMARGO, 2005).

CONSIDERAÇÕES FINAIS – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise psicossocial das representações sociais a partir do processamento do corpus textual no Alceste possibilitou identificar três núcleos de sentido: Subjetividade, Prática Social ou Norma Social e Espaço/Tempo das memórias.

O primeiro núcleo de sentido – *Subjetividade* – indicou a experiência do sujeito: sonhos, sentimentos, lembranças e expectativas (em que o enunciador fez julgamentos ancorados em valores e expressou os sentimentos). O segundo, *Prática Social e Norma Social*, suscitou a sociedade: as normas, os costumes, os valores e a cultura. E o terceiro, o vivido, isto é, as experiências foram expressadas pelo *Espaço/Tempo* onde aconteceram as memórias relatadas nos textos, ancoradas em práticas sociais e costumes.

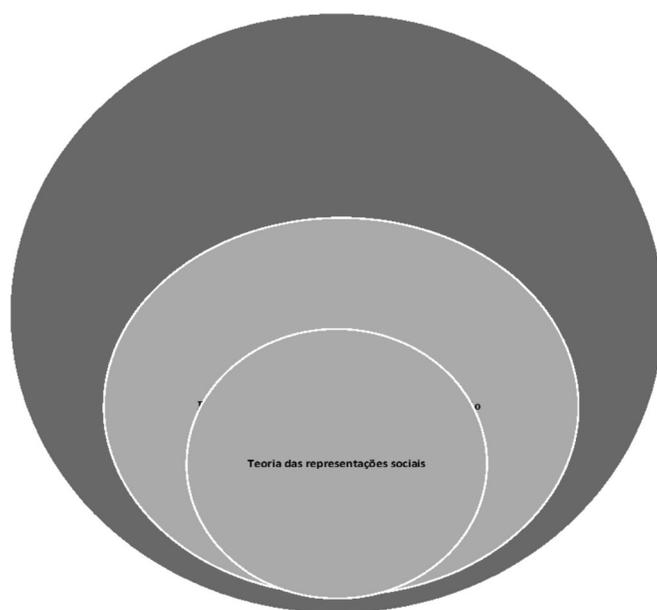
Por sua vez, na análise pautada pelas categorias do interacionismo sociodiscursivo, identificaram-se os contextos físico e *socio-subjetivo*, bem como o agir *linguageiro*, revelando as representações sociais dos autores dos textos.

Nesse sentido, os alunos autores e finalistas da Olimpíada de Língua Portuguesa 2014 assumiram a voz de crianças, de adultos e de narrador. Dentre elas destacam-se vozes da esfera privada, que intervêm como agentes nos discursos, e vozes da esfera pública.

Desvelaram-se ainda representações sociais dos alunos autores, ancoradas em valores arraigados em um Brasil rural, mas também se identificaram opiniões, valores, emoções e sentimentos dos alunos autores.

Quais as possibilidades encontradas entre os constructos teóricos? O que é importante assinalar neste texto resumido das atividades realizadas?

Os referenciais teóricos utilizados (teoria das representações sociais e interacionismo sociodiscursivo) permitiram analisar a voz do sujeito (aluno) – marcas de convivência (eu/outro/mundo/nós/família/comunidade) no texto –, considerando os processos para se chegar ao texto e possibilitando a identificação e a compreensão do contexto social e sociosubjetivo, o que evidencia a relação do sujeito com a sociedade, com a cultura, com a história e com o uso da Língua Portuguesa. Logo, uma construção simultânea do pensamento em interação e mediação constante entre *Ego – Alter* – Objeto entre o indivíduo e o grupo na vida cotidiana.



Fonte: as autoras.

Pode-se afirmar que o estudo permitiu antever que os referenciais revelam uma complementaridade para compreender o agir “linguageiro” do sujeito (produtor de texto) e sua ação sobre a realidade com discursos ancorados em valores do contexto familiar e social, que revelam a subjetividade do autor, compreendida na mediação entre *Alter-Ego-Objeto*, auxiliando a tomada de consciência para afetar o mundo tanto na comunicação escrita quanto nas relações com os outros ao fazer suas escolhas éticas.

Tratando-se de uma aproximação inicial entre as duas abordagens teóricas (teoria das representações sociais/interacionismo sociodiscursivo), foi possível compreender diferentes interpretações dos discursos dos sujeitos. É importante assinalar que o constructo teórico do interacionismo sociodiscursivo pode apoiar a análise em relação ao contexto ou da situação de comunicação, isto é, lugar e momento de produção, emissor, receptor, lugar social, objetivo da comunicação, o que revela as possíveis representações do autor que se articulam na situação de comunicação.

Além disso, a partir das capacidades discursivas e linguístico-discursivas, é possível conhecer quem são as vozes presentes e o grau de implicação delas, bem como avaliações, julgamentos, opiniões e sentimentos.

A partir daí, surge uma contribuição para identificar pistas do agir e em que medida o sujeito encontra-se implicado no processo comunicativo.

REFERÊNCIAS

BRONCKART, J. P. Interacionismo sociodiscursivo: uma entrevista com Jean Paul Bronckart. Tradução Cassiano Ricardo Haag e Gabriel de Ávila Othero. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*, São Paulo, v. 4, n. 6, mar. 2006.

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sociodiscursivo*. Tradução Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: Educ, 2007.

CAMARGO, B. V. Alceste: um programa informático de análise quantitativa de dados textuais. *In*: MOREIRA, A. S. P.; CAMARGO, B. V.; JESUÍNO, JOSÉ C.; NÓBREGA, S. (org.). **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais**. João Pessoa: Editora Universitária, p. 511-539, 2005.

JODELET, D. O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das representações sociais. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 24, n. 3, p. 679-712, set./dez. 2009.

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E. G. As pesquisas do grupo ALTER-LAEL para a análise do trabalho educacional. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, São Paulo: v. 16, n. especial, 2013.

MARCUSCHI, B. Escrevendo na escola para a vida. *In*: RANGEL, E. O.; ROJO, R. H. (org.). **Coleção Explorando o ensino: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2010.

MARKOVÁ, I. **Dialogicidade e representações sociais**. Tradução Hélio Magri Filho. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

MARKOVÁ, I. Ética na teoria das representações sociais. *In*: JESUÍNO, J. C.; MENDES, F. R. P.; LOPES, M. J. **As representações sociais nas sociedades em mudança**. Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

MARKOVÁ, I. **Mente dialógica: senso comum e ética**. Tradução Lilian Ulup. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2017.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Editado em inglês por Gerard Duveen. Tradução Pedrinho A. Guareschi. 11. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

SÁ, C. P. **Estudos de psicologia social: história, comportamento, representações e memória**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2015.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência Suíça (Francófona). *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J.; NOVERRAZ, M. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

SOUSA, C. P.; BÔAS, L. V. Los estudios de representaciones sociales y los desafios para la investigación em educación. *In*: SOUSA, C. P.; SEIDMAN, S. **Hacia una psicología social de la educación**. Buenos Aires: Teseo, 2011.

SOUZA, A. M. B. **O agir e o representar por meio de linguagem: gênero Memórias Literárias**. 2018. 357 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

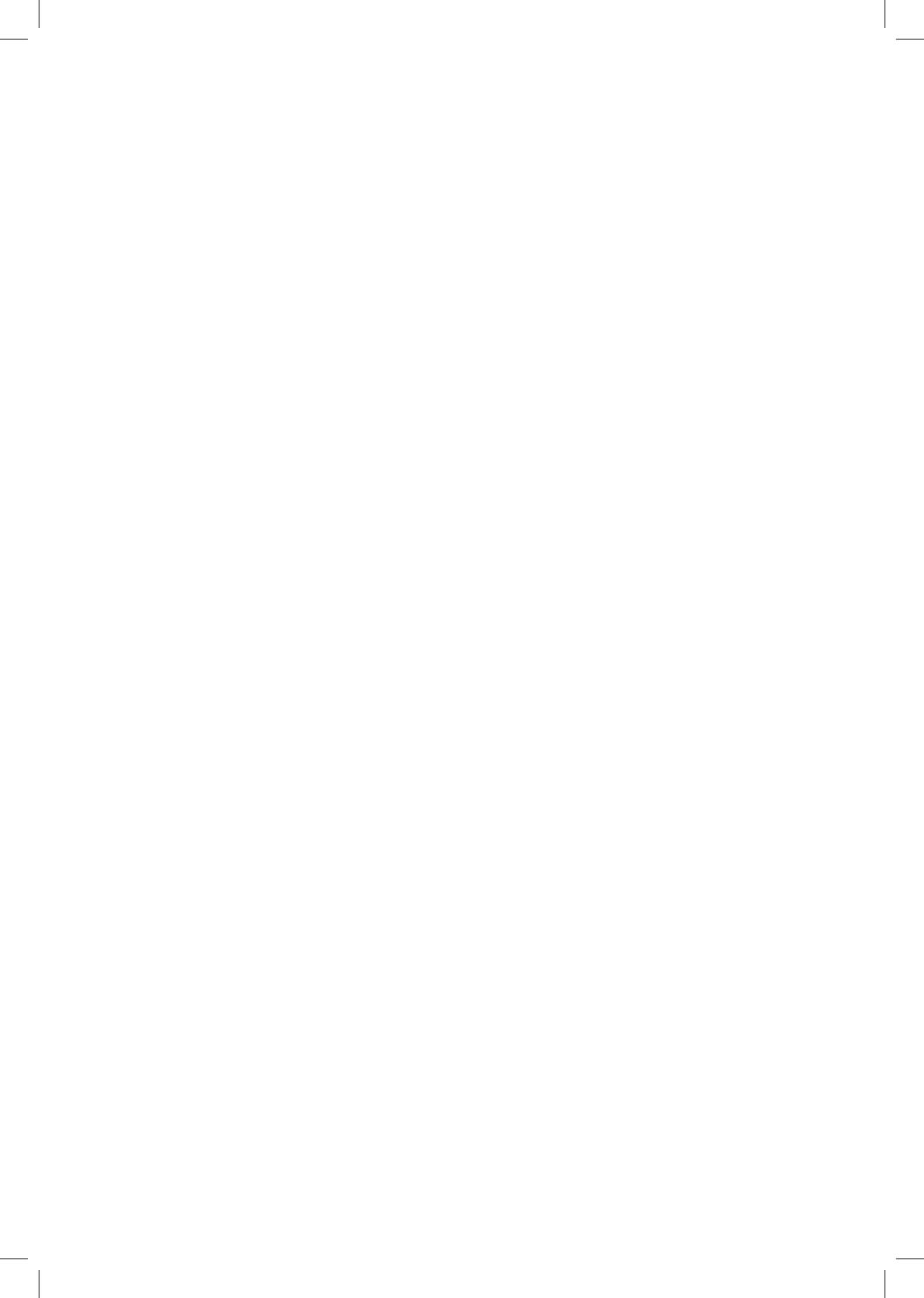
Sites:

<https://www.escrevendoofuturo.org.br/concurso>. Acesso em: 19 fev. 2020.

<https://www.escrevendoofuturo.org.br/login#voltar=https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/colecao-da-olimpiada/artigo/1991/cadernos-virtuais>. Acesso em: 19 fev. 2020.

<https://www.escrevendoofuturo.org.br/>. Acesso em: 19 fev. 2020.

<https://www.escrevendoofuturo.org.br/concurso/edicoes-anteriores/2014>. Acesso em: 19 fev. 2020.



SENTIDOS E SIGNIFICADOS CONSTITUÍDOS PELO SUPERVISOR EDUCACIONAL À FORMAÇÃO DOCENTE

Adriana Barros Santos
Cláudia Leme Ferreira Davis

INTRODUÇÃO

O papel do Coordenador Pedagógico (CP), por ser central na formação em serviço dos professores que atuam na escola de educação básica, tem sido muito estudado. Em parte isso se explica pelo fato de que as políticas públicas voltadas às licenciaturas, responsáveis pela formação docente inicial não têm sido, em geral, bem-sucedidas. Com isso, as deficiências dos professores iniciantes precisam ser sanadas e elas o são (ou tentam ser), por meio de formação continuada (DAVIS et al., 2011). Por outro lado, como bem indicam Lima, Santos e Silva (2012), existe um excesso de leis no país, que mais confunde do que elucida as reais funções do CP, notadamente no que concerne à formação docente, considerada por muitos autores como uma de suas principais responsabilidades, se não a principal (PLACCO, ALMEIDA e SOUZA, 2011).

Muito possivelmente em virtude de tais aspectos, o CP é frequentemente visto como alguém que pode ser chamado a qualquer momento para exercer uma ampla gama de atividades, uma situação que tanto o sobrecarrega como exige dele discernimento quanto às prioridades, algo que nem sempre ele dispõe. Não é à toa, portanto, que o CP seja ainda uma figura de “mil e uma utilidades” (GOMES; MENDES, 2007), que vão desde lecionar, suprimindo a ausência de

um professor, até realizar tarefas técnico-administrativas, assessorando a gestão. Essa apreensão, ao que tudo indica, é bastante equivocada: o CP não deveria ser alguém central na escola por cumprir várias e diversas tarefas e, sim, por atuar na gestão dos processos escolares, cuja natureza é essencialmente pedagógica: aprimorar o trabalho docente e, conseqüentemente, o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

Para que isso aconteça a contento, Miziara, Ribeiro e Bezerra (2014) afirmam ser preciso que os CPs, independentemente do nível de ensino no qual atuam, conheçam muito bem o contexto de suas escolas, de modo a identificar o quê caminha mal e por quais motivos, preparar os docentes não só para o enfrentamento de tais problemas como, ainda, acompanhar o trabalho em sala de aula, incentivando a reflexão crítica e sistemática a seu respeito. Venâncio e Cordeiro (2015) mostram, no entanto, que esse papel formador fica relegado, na maior parte das vezes, a um segundo plano. Isso se passa, segundo Placco, Almeida e Souza (2003), por vários motivos, dentre os quais se destacam: (a) a precariedade da própria formação pedagógica dos CPs que os impede de resolver adequadamente os problemas que surgem no processo de escolarização, por não entenderem suas origens e, assim, não os saberem explicar; (b) a indefinição de sua função que, por distanciá-los de suas tarefas específicas, os encaminha para outras, de cunho estritamente burocrático e administrativo; (c) a falta de tempo para que eles próprios se atualizem nas questões afeitas ao magistério. Concluem, assim, que o trabalho formativo nem sempre acontece na quantidade esperada e na qualidade desejável.

Essa situação é de se lamentar, porque os CPs acabam por perder inúmeras oportunidades de repensar, junto à equipe escolar, as práticas pedagógicas, seus determinantes, suas dificuldades e vantagens, situação que facilita a descaracterização do fazer docente. Se esse é o panorama que se descortina na educação básica, quase nada se sabe a respeito do que se passa no ensino técnico. No entanto, tudo indica que, nele, o papel formativo do CP é ainda

mais importante, uma vez que a grande maioria dos professores não conta com formação pedagógica, porque são contratados por suas expertises, tendo realizado cursos técnicos ou bacharelados em suas respectivas áreas. Daí se supõe que os professores que atuam nesse nível de ensino precisem, ainda mais, contar com alguém que os ajude a se apropriar dos aspectos didáticos e pedagógicos da profissão.

Em uma revisão de literatura, cujo intuito era entender melhor essa formação docente, os resultados indicaram que esse aspecto é ainda um aspecto pouco investigado. Um dos raros estudos encontrados foi o de Silva Júnior e Garíglío (2014, p. 871), que sublinham a singularidade da formação dos professores que lecionam na educação profissional, já que ela é:

[...] marcada por processos formativos muito particulares, em que determinados tipos de saber e experiência de formação (saberes da experiência laboral) têm mais reconhecimento que conhecimentos advindos da experiência docente ou de conhecimentos do campo pedagógico.

Carpim, Behrens e Torres (2014) endossam essa conclusão por terem também eles verificado a carência de formação didática e pedagógica dos professores do ensino profissional. Silva e Fransoi (2014) alcançaram resultados semelhantes ao investigarem os saberes docentes construídos e mobilizados pelos professores que atuavam no programa nacional de integração da educação profissional à educação básica, na modalidade de educação de jovens e adultos (Proeja). Ainda que todos os autores até agora citados tenham ressaltado que o CP é também o profissional responsável, na escola técnica, pela formação em serviço de seus professores, ficou patente ser necessário investigar melhor como isso se passa nesse nível de ensino.

Na atual pesquisa, isso foi feito por meio de um estudo que se centrou em uma das entidades de ensino técnico ligadas ao Sistema S, que se dedica à formação profissional em nível médio e, no estado investigado, “incorpora os princípios da Educação Profissional, enunciados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais pertinentes”¹. De fato, muitos de seus professores são contratados devido à experiência laboral e, em geral, não contam com formação pedagógica específica, conhecendo do magistério apenas aquilo que sua experiência como alunos lhe informa. Nessas circunstâncias, é central que contem com o suporte necessário para que possam ultrapassar essa visão e assumir uma nova e mais complexa perspectiva acerca da docência. Nessas unidades, essa formação compete aos CPs, que são nela denominados Supervisores Educacionais (SE). Em vista disso, a partir desse momento, passa-se a utilizar esse termo para designar os CPs que atuam nessa instituição. Mas como será que esses profissionais significam seu trabalho? Será que têm ciência de que essa é sua principal função e abrem tempo e espaço em sua jornada de trabalho para preparar e ministrar a formação dos docentes?

Essas são algumas das questões que deram origem ao atual estudo. Seu objetivo foi, portanto, investigar os sentidos e significados constituídos pelos SEs que atuam nas unidades da instituição campo de pesquisa, quanto ao seu papel na formação profissional dos docentes que se encontram em início da carreira do magistério. Do ponto de vista social, esse estudo se justifica por oferecer subsídios para aperfeiçoar o ensino oferecido nesse nível de ensino e, conseqüentemente, impactar positivamente no desempenho escolar de seus alunos. Da mesma forma, pretende-se que esse estudo seja também cientificamente relevante, na medida em que discute o papel dos SEs como “formadores de formadores” no ensino técnico de nível médio, verificando como ele é significado por aqueles que exercem essa tarefa. Espera-se

1 Trecho retirado do documento REGIMENTO DAS UNIDADES EDUCACIONAIS da instituição campo de pesquisa.

que os dados aqui obtidos ampliem o conhecimento já disponível e aprofundem aspectos pouco explorados, no que tange à atuação desses profissionais.

REFERENCIAL TEÓRICO

É o caráter histórico que diferencia a concepção de desenvolvimento humano de Vygotsky das outras concepções psicológicas e lhe confere um valor inovador ainda nos dias de hoje (SIRGADO, 2000, p. 48).

Para compreender a abordagem da Psicologia Sócio-histórica que orientou a presente pesquisa, faz-se necessário esclarecer suas principais premissas, bem como abordar, brevemente, suas categorias de análise. Esta abordagem ancora-se no materialismo histórico e dialético proposto por Marx e Engels no campo da filosofia política, ao estudarem os elos das relações sociais com os meios de produção. Segundo Netto (2011, p. 25), a concepção marxiana de teoria entende que ela “apenas reproduz, no plano do pensamento, o movimento real do objeto”, razão pela qual a única realidade existente é a matéria em movimento, que precisa ser considerada, quando se trata de ultrapassar a aparência dos fenômenos para apreender sua essência. O materialismo é histórico, porque considera a história como ponto de partida, buscando suas contradições e superações; e é dialético, porque não vê a realidade como estática e, sim, em contínuo movimento, configurando situações passíveis de sofrerem contínuas transformações. Segundo Fernandes (1984), existem três leis fundamentais no materialismo histórico e dialético:

- A lei da transformação da quantidade em qualidade, segundo a qual as mudanças quantitativas originam mudanças qualitativas revolucionárias;
- A lei da unidade e interpenetração dos contrários, que vê a realidade concreta como uma unidade formada por contrários ou contradições;

- A lei da negação da negação, conforme a qual os contrários estão em constante conflito: um contrário nega o outro e é superado por um nível mais elevado de desenvolvimento histórico, preservando, no entanto, as características dos termos negados.

Dessas leis derivam algumas das categorias analíticas que precisam ser aqui mencionadas. Segundo Cury (1986, p. 23-26), a categoria totalidade afirma haver uma articulação dos aspectos particulares dos fenômenos com a realidade em que eles aparecem e na qual se engendram contradições. A categoria contradição rompe com a linearidade, uma vez que nada é visto como permanente: tudo está em movimento, ou seja, em perene transformação, de modo que o real é passível de ser superado. Esse movimento do real é, além de contínuo, histórico ou, melhor dizendo, constituído por múltiplas determinações que precisam ser identificadas e descritas, como aponta a categoria historicidade. Finalmente, a categoria mediação considera que nada, na vida humana, é imediato: tudo envolve a mediação do indivíduo que, ao buscar suprir suas necessidades, atua e transforma o real, ao mesmo tempo em que é também por ele transformado. Assim, entender a realidade pautando-se no materialismo histórico e dialético implica considerar que tudo tem uma base material e uma história, de modo que a realidade existente e seu movimento sejam sempre analisados a partir desse pressuposto.

Na psicologia Sócio-histórica, a figura mais representativa é a de Lev Semionovitch Vygotsky, para quem era necessário superar a “velha psicologia”, a partir de uma análise crítica das correntes existentes que, segundo ele, não eram capazes de explicar os fenômenos psicológicos, considerando sua totalidade e complexidade (VYGOTSKY, 1991). Nesse sentido, cabia elaborar um novo método, que superasse os que eram até então utilizados para entender os fenômenos psicológicos. Para tanto, a Psicologia deveria escrever o seu próprio “O Capital”, adotando procedimentos próprios, que reconhecessem a atuação da natureza sobre o homem e, ao mesmo

tempo, a ação desse último sobre a natureza, ao buscar atender as suas necessidades (AGUIAR, 2001).

Para entender o ser humano, a abordagem Sócio-histórica em Psicologia exige que se considere sua história de vida, por que não há como pensar o sujeito desconsiderando ser ele parte de uma sociedade, que o constitui e é por ele constituída. Assim, se o passado é parte do presente do sujeito e o constitui tanto como ser individual como quanto ser social e histórico, fez-se necessário criar uma nova categoria, a de atividade, diretamente ligada ao trabalho exercido pelos sujeitos em seu contexto político, econômico e cultural (LEONTIEV, 1971), situado em uma dada época e lugar. Ora, se essa atividade modifica aquilo que é externo ao sujeito (sua realidade), ela também o constitui internamente, pois integra o processo de significar e ressignificar seu modo de estar no mundo. Pode-se afirmar, assim, que é a atividade que permite ao indivíduo transformar a natureza, criar instrumentos e significar sua própria atuação na realidade social. Segundo Aguiar (2013, p. 306), com base em Luria (1971), essa é a característica básica que diferencia o ser humano dos outros animais: a tentativa de alocar sentido e significado² às ações que realiza. Aguiar (2013, p. 304) ressalta que:

[...] os significados são, portanto, produções históricas e sociais. São eles que permitem a comunicação, a socialização de nossas experiências. Muito embora sejam mais estáveis, “dicionarizados”, eles também se transformam no movimento histórico, momento em que sua natureza interior se modifica, alterando, conseqüentemente, a relação que mantêm com o pensamento, entendido como um processo.

Já o sentido, aponta a mesma autora, é muito mais amplo que o significado, pois é constituído pela “articulação dos eventos

2 Como sentido e significado não se dissociam, pois um constitui o outro, para não repetir constantemente as palavras, usa-se o termo significação para denominar essa unidade.

psicológicos que o sujeito produz ante uma realidade” (AGUIAR, 2013, p. 305). No entanto, é possível deles se aproximar, a partir das categorias que foram utilizadas neste trabalho. Como afirma Aguiar (2006, p. 227), “o sentido aproxima-se mais da subjetividade e, com mais precisão, expressa o sujeito, a unidade de todos os processos cognitivos, afetivos e biológicos”. Como essas categorias são complexas, não é tarefa fácil apreender as significações constituídas por um dado sujeito, pois isso envolve conhecer a história, a cultura e a sociedade em que ele vive. Assim, essas foram as categorias que nortearam a análise dos dados.

MÉTODO

Segundo Vygotsky (1991, p. 43-46), abordar um problema por meio de uma nova abordagem científica, requer novos métodos de investigação. Assim, ele propõe três princípios a serem considerados, na análise dos fenômenos psicológicos:

a. *Atentar para processos e não produtos*, porque o fenômeno psicológico não pode ser considerado nem estável, nem fixo. Assim, é preciso recuperar sua origem e os aspectos dinâmicos centrais que o levaram à configuração atual, o que significa “focar em sua história e, portanto, em seu processo de constituição”;

b. *Explicar versus descrever*, porque focar a análise do fenômeno basicamente em sua descrição não leva à apreensão das relações dinâmico-causais que estão nele implicitamente envolvidas. Dois fenômenos podem manifestar-se de uma mesma maneira, mas diferirem drasticamente quanto a sua essência. As semelhanças externas escondem as diferenças internas e essas últimas precisam ser reveladas, dado que o autor defende ser imprescindível recorrer a um “tipo de análise objetiva que procure mostrar a essência dos fenômenos psicológicos ao invés de suas características perceptíveis”;

c. *Romper o “comportamento fossilizado”*, que diz respeito a fenômenos que, por terem passado por um longo processo de repetição,

acabaram por se automatizar, ou seja, fossilizaram-se. Nada da aparência original desses fenômenos foi, portanto, mantida: ela se perdeu em meio a tantas transformações. Assim, a forma com que o fenômeno se manifesta nada informa a respeito de sua natureza interna, sendo importante retornar à sua origem, para reconstruir o processo que levou a sua mecanização.

Todas essas premissas foram seguidas no presente estudo, que envolveu duas partes: uma quantitativa, na qual se buscou delinear o perfil dos SEs e outra qualitativa, que almejou apreender os sentidos e significados que eles constituíam para seu papel na formação profissional dos docentes que iniciam sua carreira na educação técnica de nível médio.

Participaram da pesquisa, em 2016, 53 SEs que atuavam nas 57 unidades da instituição pesquisada em duas vertentes: na formação educacional da equipe docente e nas tarefas burocráticas e administrativas. É importante ressaltar que todos os SEs contavam com formação pedagógica (pedagogia, especialização ou mestrado em educação), tida como imprescindível para que eles estejam envolvidos continuamente na formação pedagógica da equipe docente e dos

Foram utilizados dois instrumentos de coleta de dados nessa pesquisa: (a) um questionário, enviado por e-mail, formatado na plataforma *Survio*, contendo perguntas fechadas, cujo objetivo era caracterizar o perfil desses atores: idade, estado civil, número de filhos, formação acadêmica e trajetória profissional, e abertas, que buscavam apreender os sentidos e significados elaborados pelos SEs quanto a seu papel na formação profissional dos docentes que iniciam sua carreira na educação profissional técnica de nível médio; (b) uma entrevista semiestruturada, a ser aplicada a um dos SE, de modo a aprofundar mais esses últimos aspectos e, ainda, conhecer melhor sua história de vida.

Os questionários foram enviados a 53 SEs e foram respondidos por 16 deles (cerca de 30%). Com base na análise de seus dados,

escolheu-se aquele que seria entrevistado, Sofia Flor (nome fictício), em razão de ela ser uma pessoa desenvolta e também da avaliação positiva que era atribuída ao seu fazer profissional, ou seja, sua atuação como SE.

As respostas às questões fechadas contidas no questionário foram organizadas e tabuladas. Quanto às respostas abertas e àquelas obtidas por meio da entrevista, empregou-se o procedimento de análise proposto por Aguiar e Ozella (2006), de forma a construir “núcleos de significação”, considerados capazes de proporcionar uma maior aproximação das significações constituídas pelo sujeito para o fenômeno em questão. Para tanto, várias etapas foram cumpridas. Na primeira delas, foram feitas uma leitura e várias releituras das respostas abertas dos questionários e da entrevista transcrita, permitindo elencar os temas nelas abordados, os quais são denominados *pré-indicadores*. Em seguida, esses últimos foram aglutinados mediante critérios de semelhança, contradição, contraposição e complementaridade, formando *indicadores*, os quais passaram, posteriormente, pelo mesmo processo, dando origem aos *núcleos de significação*. Cada núcleo foi nomeado com base nos aspectos nele tratados, preferencialmente, como sugerem os autores, por meio de uma frase dita por um dos sujeitos, elucidativa do que nele se discute.

Isso feito, os núcleos de significação foram analisados individualmente e comparados entre si, à luz do perfil pessoal e profissional dos SE, do contexto social do entrevistado, de sua história de vida e, em especial, da teoria que norteou a pesquisa: a psicologia Sócio-histórica. Com base nas informações coletadas pelos questionários e buscando atingir os objetivos propostos, optou-se por analisar os dados em duas partes distintas e complementares: a primeira descreve quem eram os SEs que participaram do estudo e, a segunda apresenta os *Núcleos de Significação* construídos a partir das respostas dadas por eles ao questionário e da análise da entrevista com o SE selecionado.

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Os dados relativos às questões fechadas dos questionários mostraram que os SE estudados eram, em sua maioria, mulheres, que atuavam na educação há mais de 10 anos e que estavam na instituição há mais de 5 anos, sendo, portanto, profissionais com experiência no campo da educação técnica de nível médio. Mais da metade deles já tivera experiência com formação docente, mas em outras instituições que não a estudada. Essas informações configuraram um cenário bastante favorável para estudar o papel do SE, visto que a instituição pesquisada também cobrava deles a função de oferecer formação profissional continuada a seus professores. Como essa demanda era relativamente recente, pois a instituição tinha reforçado esse duplo papel dos SEs (burocrático e formador) há pouco tempo, era possível que eles não tivessem clareza a esse respeito, o que os levaria a privilegiar a resolução de questões de natureza administrativa.

Quanto às respostas dadas às questões abertas, respondidas por todos os participantes, elas permitiram a construção de dois núcleos de significação: (a) Núcleo 01: “A formação do docente iniciante no ensino técnico exige que o supervisor educacional promova, em parceria com a coordenação de área da instituição, o desenvolvimento desse docente, não apenas no início de sua carreira e, sim, continuamente” (S3³); e (b) Núcleo 02 – “Os desafios do trabalho do supervisor no ensino técnico estão em conciliar as funções administrativas relacionadas à gestão escolar e aquelas ligadas à formação docente e ao acompanhamento dos alunos” (S4). Inicialmente, buscou-se articular as significações encontradas nos dois núcleos, de forma a verificar se havia semelhanças, complementaridades e contradições nas respostas dos sujeitos, tal como apreendidas por meio da interpretação das pesquisadoras. Importa observar que, nesse estudo, ambos os núcleos evidenciaram a importância dada pelos SEs à formação docente, notadamente a do

3 S3 refere-se ao Sujeito (participante) número 3. Os números após o S variam ao longo do texto para indicar o autor do trecho transcrito da fala.

iniciante. Para eles, formação continuada em serviço fazia-se mais do que necessária e poderia acontecer de muitas formas: cursos específicos, momentos para compartilhar experiências individualmente e, também, em sala de aula.

Desse modo, o grupo parecia compreender seu papel e estava ciente de sua responsabilidade como formador de formadores, mas salientou enfrentarem falta de tempo para cumprir suas muitas incumbências a contento. Não há como negar que é mesmo difícil conciliar tudo que lhes é solicitado no dia a dia das unidades escolares. Essa significação, a de que mais tempo é necessário para o bom cumprimento de suas obrigações, aparentemente causou um impacto negativo na organização do trabalho do SE, que tendia a secundarizar a formação, quando, na verdade, ela deveria ser prioridade. Além disso, ao significar que a formação em serviço envolve trabalho árduo (S12), o grupo indicou sentir que seu trabalho era pesado e exigente, sem se ater às considerações quanto à forma como o SE conduzia suas ações e organizava seu tempo.

Esse desequilíbrio entre as relações, parcerias e desafios que envolviam os SEs era apreendido como decorrente de um organograma excessivamente hierarquizado, de orientações institucionais não acordadas e, ainda, do modo como se lidava, na unidade, com crenças e valores individuais. Esses problemas, por sua vez, só poderiam desaparecer por meio de mudanças na cultura da instituição e das unidades escolares. Nesse sentido, uma primeira conclusão foi a de que se a instituição campo de pesquisa, legitimamente, exigia dos SEs o cumprimento de muitas atividades, caber-lhe-ia, também, fornecer condições objetivas para que elas ocorressem tal como previstas. Sem essa visão apurada acerca das circunstâncias pouco favoráveis oferecidas e das muitas solicitações feitas aos SEs, a instituição deixará de realizar um trabalho formativo transformador.

Nos relatos sobre a atividade que os SE exerciam, dois aspectos foram destacados: a necessidade de dedicar um maior tempo à integração do professor à escola (S14) e de se contar com maior

clareza institucional nas propostas formativas (S13). Esses dois aspectos não eram, entretanto, percebidos como complementares, já que o trabalho coletivo produtivo, caso da formação continuada dos docentes, requer clareza quanto à posição da instituição a esse respeito. Além disso, foi percebido que níveis hierárquicos mais elevados constituíam, de fato, uma mediação importante para os SEs cumprirem as orientações dadas pela instituição, as quais, por sua vez, se encontravam registradas em uma série de documentos (regimento, proposta pedagógica, diretrizes educacionais etc.), em que se destacava a importância da formação em serviço dos professores. Entretanto, aparentemente, em seu atribulado cotidiano, o grupo de SEs não tinha a necessária segurança para priorizar esse aspecto.

Foi igualmente encontrada uma valorização do trabalho coletivo nas unidades escolares, a qual ensejava que ênfase fosse dada ao trabalho desenvolvido em sala de aula (orientações pedagógicas), deixando de discutir, de maneira mais aprofundada, a dicotomia estabelecida entre conhecimentos técnicos e conhecimentos pedagógicos, algo aparentemente problemático nas unidades escolares dedicadas à formação profissional de nível médio. Frustrações também foram apreendidas, pela falta de apoio e de compreensão dos demais agentes educacionais. Buscando esmiuçar os aspectos investigados, a entrevista com o sujeito principal permitiu a identificação de três núcleos principais:

– **Núcleo 3** – *“Então a minha mãe, com muito sacrifício, era aquela mãe que sentava e fazia a tarefa comigo. Chegava em algum ponto, onde ela falava: – Filha, eu não sei, mas eu vou ficar aqui com você”.*

– **Núcleo 4** – *“A minha vida profissional e a minha vida particular foram sempre muito grudadas, porque a escola fazia parte da minha família e minha família fazia parte da escola”.*

– **Núcleo 5** – *“Ele (o professor) não chega docente na instituição: ele é um especialista técnico”.*

Seguiu-se, aqui, a mesma análise adotada nas perguntas abertas do questionário, na tentativa de apreender se e como os sentidos e significados constituídos pelo entrevistado aproximavam-se ou distanciavam-se daqueles encontrados no grupo dos SEs. Ao articular esses três núcleos, evidenciou-se que Sofia Flor entrelaçava vivências pessoais e profissionais, dando a sua vida uma cor própria, que orientava suas ações. A importância da mediação familiar ficou clara no estabelecimento do vínculo que essa SE tinha estabelecido e mantinha com o campo da educação, que pareciam estar intimamente ligados a suas vivências infantis. O sentido que alocava a seu trabalho, por exemplo, revelou alguns aspectos que Sofia Flor percebia como inerentes a sua função: o respeito aos saberes docentes, o cuidado no trato com os vários professores e a sensibilidade às demandas daqueles que com ela trabalhavam.

Na entrevista foi possível conhecer, de maneira mais detalhada, a história de vida da SE entrevistada, a qual evidenciou a importância da família, primeira mediação cultural, em sua constituição como docente. De fato, ao compartilhar com ela as significações a respeito da escola e do trabalho nela realizado, a família se fazia presente tanto na vida pessoal como profissional de Sofia Flor, na medida em que lhe fornecia suporte e ajuda para se realizar profissionalmente e cumprir bem seu trabalho. Foi no âmbito familiar que essa SE se apropriou de uma atitude positiva quanto à docência e da convicção de que todo trabalho era algo a ser valorizado.

Observou-se, ainda, que a entrevistada, em suas significações, demonstrava esforçar-se para corresponder ao que considerava ser a expectativa da instituição quanto ao seu trabalho: realizar bem a formação em serviço e as atividades administrativas, manter contato com as esferas educacionais pertinentes, coordenar os vários projetos que ocorrem na escola. Essas expectativas, se verdadeiras, apareciam para Sofia Flor como muito exigentes, praticamente inalcançáveis, uma vez que a SE tinha para si que o tempo necessário a ser dedicado ao planejamento era fator determinante para uma

boa atuação como formadora de professores. Nesse sentido, ela parecia se conformar ao descrito abaixo por Orsolon (2001, p. 20):

O coordenador, quando planeja suas ações, atribui um sentido a seu trabalho (dimensão ética) e destina-lhe uma finalidade (dimensão política) e, nesse processo de planejamento, explicita seus valores, organiza seus saberes para realizar suas intenções político-educacionais.

Essa sensação de não cumprir bem as funções prescritas pela instituição significava também para a SE entrevistada, a impossibilidade de atender às próprias expectativas quanto ao seu desempenho na função: fazer tudo e terminar a contento o que foi solicitado. Nesse sentido, cabe lembrar que Luria (1991) já afirmava que uma das necessidades humanas é obter reconhecimento pela atividade realizada. Isso, por sua vez, requer, conforme o mesmo autor, que uma significação positiva seja alocada ao cumprido, algo que se vincula a necessidades constituídas no seio do social. Daí ter procedência essa busca de aprovação institucional demonstrada pela entrevistada.

Como Sofia Flor contou em seu relato, ela se empenhava em seu trabalho, buscando aprimorá-lo nas condições objetivas em que ele se dava. Formar professores em serviço parecia ser algo que dava sentido a sua atuação profissional e ânimo às atividades em que a SE se envolvia. Assim, ela se mostrava como alguém aberta ao diálogo com os colegas de trabalho e que lhes oferecia, além de orientações coletivas, outras mais customizadas, dirigidas a algo entendido por ela como mais próprio de um determinado docente do que do grupo. Além disso, Sofia Flor costumava observar as aulas de alguns dos professores de sua unidade escolar, uma ação percebida como necessária para aprimorar o magistério no ensino técnico, mas que requeria cautela, cuidando para que isso não fosse apreendido como uma instância de aprimoramento profissional e não como vigilância ou desconfiança. De fato, Clementi (2001,

p. 57) alerta que, quando o professor não está acostumado a ter o coordenador em sua sala de aula, ele é tomado por sensações de insegurança, constrangimento e ameaça. A relação hierárquica entre esses dois profissionais pode, segundo a mesma autora, causar ruídos em suas interações, sendo necessário evitar esse desconforto, por meio de acordos prévios do SE com o docente a ser observado e de critérios previamente acordados para descrever e avaliar o que foi visto, buscando valorizar sempre o que se considerava positivo. Sofia Flor, sabiamente, seguia, talvez sem saber, essas recomendações.

Na relação da participante com a instituição na qual trabalhava, contradições foram evidenciadas. A SE via sua instituição ora como uma escola que engessava suas atividades, ora como uma que lhe abria novos horizontes; que ora criava entraves burocráticos para seu trabalho, ainda que, pelo menos do ponto de vista teórico, apoiava e incentivava a formação continuada dos professores. Essas contradições nas falas de Sofia Flor e em suas atitudes no cotidiano da unidade escolar, manifestavam-se, por vezes, como alavanca para suas ações e, em outras, como aspectos que as imobilizavam, causando-lhe não apenas sofrimento como a sensação de não contar com apoio para seguir em frente.

Ao analisar os núcleos, foi possível inferir que a entrevistada procurava se aperfeiçoar continuamente, de modo a cumprir melhor suas atribuições, beneficiando a instituição, os alunos e ela mesma. Isso sinalizou que a entrevistada prezava um relacionamento franco e aberto com todos os agentes educacionais, algo reconhecido, na instituição, como sua marca pessoal. Por outro lado, Sofia Flor considerava serem necessários investimentos por parte da instituição pesquisada na atualização profissional dos próprios SEs, bem como uma maior clareza na definição de seu papel, para que ele fosse efetivamente bem cumprido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados desse trabalho comprovam a ideia de que os seres humanos espelham o grupo social em que estão inseridos. Nas falas analisadas, tanto no questionário quanto na entrevista, evidencia-se como cada sujeito (uma única parte) contém em si as múltiplas determinações (o todo) que o constituem. A perspectiva sócio-histórica adotada e o método seguido mostraram-se adequados para identificar e interpretar as significações constituídas pelos SEs que atuavam no ensino médio técnico quanto ao trabalho que realizavam, as dificuldades que enfrentavam e aos desafios postos pela formação inicial dos docentes que aí lecionam. Da mesma forma, essa vertente teórica da psicologia obriga a adoção, na análise, de um olhar mais detalhado e aprofundado para os participantes, tendo em vista que eles são seres únicos, históricos e, mesmo assim, sociais.

Na análise, foi desafiante compreender as muitas significações, tentando descrevê-las, mas, sobretudo, compreender como elas foram constituídas e por meio de quais mediações. Nessa análise, as significações elaboradas pelos sujeitos pesquisados mostraram que elas eram em grande parte partilhadas. Evidenciou-se, assim, que embora o grupo reconhecesse seu papel de formador dos formadores que atuam no ensino técnico, ele: (a) encontrava dificuldades para realizar essa tarefa, na quantidade e qualidade que entendia serem necessárias; (b) percebia “faltar tempo” para executar todas as atividades envolvidas na função de SE/CP, algo que contribuía para que a formação docente fosse deixada em segundo plano; (c) reconhecia a importância do trabalho coletivo e de ele envolver todos os agentes educacionais; (d) demonstrava frustração por nem sempre conseguir realizar o trabalho da forma pretendida; (e) ressentiam-se pelas exigências postas não se assentarem em condições objetivas para serem concretizadas.

As orientações institucionais mostraram ter forte peso nos processos de significação do grupo de supervisores, notadamente,

quando elas se referiam à formação docente. De fato, notou-se acentuada ênfase nas falas dos participantes ao preparo dos professores de suas unidades para o trabalho em sala de aula, algo já devidamente especificado nas orientações pedagógicas dadas pela instituição campo de pesquisa. Se as significações atribuídas na análise do grupo de SEs e de Sofia Flor convergiam em muitos pontos, foi interessante notar que havia também divergências entre eles. Enquanto o grupo de SEs reconhecia ser necessária a parceria de todos para cumprir de forma satisfatória o trabalho formativo, a entrevistada se colocava, quase que exclusivamente, como a responsável pela formação continuada dos professores de sua unidade, desconsiderando, por vezes, que eles também eram sujeitos ativos como ela, produzidos e produtores de sua própria realidade. Nesse sentido, é preciso saber que, se a tarefa do supervisor pode ser transformadora, ela não pode, por si mesma, transformar o que se passa na instituição.

Nesse sentido, esse trabalho, ao permitir uma maior aproximação das significações constituídas pelos SEs, enseja que eles próprios repensem sua prática profissional, transformando-a em práxis, ou seja, uma atividade orientada teoricamente, cujos resultados colocam novas questões à teoria, que orienta novas práticas e assim sucessivamente, sempre na busca de soluções mais efetivas para a formação em serviço de professores que atuam no ensino técnico de nível médio. Além disso, foi possível notar que esse é um tema com muitas possibilidades de aprofundamento ainda não exploradas. Uma delas, por exemplo, é apreender as significações constituídas pelos docentes iniciantes no ensino técnico de nível médio para o papel de formador dos SEs. Mas essa é uma nova pesquisa, que fica para outra vez.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. *Psicologia Ciência e Profissão* [online]. Brasília, v. 26, n. 2, p. 222-245, 2006.

AGUIAR, W. M. J. Consciência e atividade: categorias fundamentais da psicologia sócio-histórica. *In*: BOCK, A. M. B., GONÇALVES, M. da G. M.; FURTADO, O. (org.). **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo: Cortez, 2001.

AGUIAR, W. M. J.; Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** [online], Brasília, v. 94, n. 2, p. 299-322, jan./abr. 2013.

CARPIM, L. B.; MARILDA A.; TORRES, P. L. Paradigma da complexidade na prática pedagógica do professor de educação profissional no século 21. **Boletim Técnico do Senac: a revista da Educação Profissional**, v. 40, n. 1, p. 90-107, jan./abr. 2014.

CLEMENTI, N. A voz dos outros e a nossa voz. *In*: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. S. (org.). **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. 10. ed. São Paulo: Loyola, p. 17-26, 2012.

CURY, C. R. J. **Educação e contradição**. São Paulo: Cortez, 1986.

DAVIS, C. L. F.; NUNES, M. R., ALMEIDA, P. C. A. **A Formação Continuada de Professores no Brasil: uma análise das modalidades e práticas**. Estudos e Pesquisas Educacionais – Fundação Victor Civita, 2011.

FERNANDES, F. (org.). **K. Marx, F. Engels: história**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1984.

GATTI, B. A. Educação, Escola e Formação de Professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, out./dez., 2013.

GOMES, P. L.; MENDES, S. dos S. O Coordenador Pedagógico na Educação Básica: desafios e perspectivas. **Educere et Educare Revista de Educação**, v. 2, n. 4, 2007: Dossiê Aprendizagem e Ação Docente. Disponível em <http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/1656>. Acesso em: 12 fev. 2010.

LIMA, M. A. P; Santos, D. G.; SILVA, T. A. **O Coordenador Pedagógico e a Construção de sua Identidade: desafios e realidades**. Trabalho apresentado no IV EPEPE (Encontro de pesquisa educacional de Pernambuco), realizado em Caruaru, set. 2012. Disponível em: https://www.fundaj.gov.br/images/stories/epepe/IV_EPEPE/t5/C5-182.pdf. Acesso em: 11 fev. 2020.

LURIA, A. R. (1971) **Fundamentos de Neuropsicologia**. Tradução Juarez Aranha Ricardo. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1971.

LURIA, A. R. **Curso de Psicologia Geral**. v. 1 e 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

MIZIARA, L. A. S.; RIBEIRO, R.; BEZERRA, G. F. O que revelam as pesquisas sobre a atuação do coordenador pedagógico. **Rev. Bras. Estud. Pedagóg.**, v. 95, n. 241, p. 609-635, dez. 2014. ISSN 2176-6681.

NETTO, J. P. **Introdução ao método da teoria social**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

ORSOLON, L. A. M. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. *In*: ALMEIDA, L. de; PLACCO, V. M. N. S. (org). **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. 10. ed. São Paulo: Loyola, p. 17-26, 2012.

PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R.; SOUZA, V. L. T. (coord.). **O Coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições**. (Relatório de pesquisa desenvolvida pela Fundação Carlos Chagas por encomenda da Fundação Victor Civita). São Paulo: FVC, 2011.

SILVA JÚNIOR, G. S.; GARIGLIO, J. Â. Saberes da docência de professores da educação profissional. **Rev. Bras. Educ.**, v. 19, n. 59, p. 871-892, dez. 2014. ISSN 1413-2478.

SILVA, C. O. B.; FRANSOI, N. L. Desvelando os saberes da docência na Educação Profissional. **Boletim Técnico do Senac: a revista da Educação Profissional**, v. 40, n. 3, p. 38-57, set./dez. 2014.

SIRGADO, A. P. O social e o cultural na obra de Vygotsky. **Educação e Sociedade** [online]. São Paulo, ano XXI, n. 71, p. 45-78, jul., 2000.

VENÂNCIO, A. O.; CORDEIRO, A. F. M.. Coordenador Pedagógico: trabalho docente na SAP e as Dificuldades no processo de Escolarização. **Barbarói**, jan. v. 2 (41), p. 189-205, 2015.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001. (Psicologia e pedagogia).

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas**. Madrid: Ed. Visor, 1991.v. 1.

EVIDÊNCIAS DE DESIGUALDADE SOCIAL NO BRINCAR DE CRIANÇAS BRASILEIRAS: UMA REVISÃO DA LITERATURA

Dora Musetti de Campos
Marilda Pierro de Oliveira Ribeiro

Neste capítulo apresenta-se uma revisão de literatura que busca evidenciar a desigualdade social no brincar de crianças brasileiras. Parte-se da teoria vygotskiana sobre o brincar e do fato de que a desigualdade social é uma marca da nossa realidade. A partir de uma perspectiva historicizada, procura-se revelar o caráter histórico da desigualdade social, o que torna possível sua desnaturalização. Procura-se, também, afirmar a importante função que o brincar desempenha para o desenvolvimento infantil, enfatizando, assim, que este não pode ser reduzido a um privilégio para poucos.

O BRINCAR NO PENSAMENTO VYGOTSKIANO

A complexa desigualdade social brasileira

A desigualdade social marca de maneira significativa a realidade brasileira, dado que, desde 1974, os 10% mais ricos concentram mais da metade de toda a renda do país (VILLAS-BÔAS, 2016). Atualmente, o índice Gini do Brasil coloca-o como o décimo país mais desigual do mundo (CORRÊA, 2017). Nos últimos quinze anos, avançou-se aumentando a base da pirâmide de renda, mas a concentração no topo persiste intensa (MAIA, 2017, apud CHARLEAUX, 2017).

Em muitas análises é comum que, ao olhar para a desigualdade, as pré-condições e fatores emocionais acabem ficando velados por detrás da dimensão objetiva de renda (SOUZA, 2010). De fato, o termo desigualdade social pode ser primeiramente associado à distribuição desigual de renda, dado que em nossa sociedade o acesso a bens materiais e culturais se dá, predominantemente, pelo dinheiro (NEVES, 2016). Porém, não é possível compreender efetivamente a desigualdade escondendo seus fatores não econômicos. Ao escondê-los, tornam-se invisíveis duas questões fundamentais para a compreensão do fenômeno: “a sua gênese e a sua reprodução no tempo” (SOUZA, 2010, p. 23).

Souza (2006) entende que o processo de modernização que se implanta no Brasil desde o início do século XIX alavancou a naturalização da desigualdade. O Brasil, um país periférico, importou valores e instituições modernas. Vale destacar que o princípio liberal de igualdade foi fortemente propagado nesse processo de modernização, o que permitiu que o capitalismo se atualizasse, tornando mais encoberta a estrutura de divisão de classes. Oliveira (2007) entende que este modelo de modernidade ocidental “eurocêntrico” que o Brasil importou refere-se a uma experiência democrática que aqui nunca existiu, já que o país é um território historicamente hierarquizado. Esta importação de valores modernos configura um “arsenal de justificativas que normalizam as condições precárias de existência” (SANTOS; MOTA; OLIVEIRA, 2013, p. 704). No Brasil, a desigualdade é naturalizada a tal ponto que chega a se tornar invisível (SOUZA, 2006).

Nesse contexto destaca-se a meritocracia, noção que faz com que a marginalização seja cegamente compreendida através de um fracasso pessoal ou da ausência de um talento inato (SOUZA, 2006). Ela fundamenta um ideal de justiça no mundo moderno a partir da compreensão de que existe a possibilidade de os indivíduos superarem as barreiras sociais. Dirige, à desigualdade, uma forma individualizada e justa, pois confere aos indivíduos aquilo que corresponde ao seu mérito, obscurecendo o olhar para as

pré-condições de classe, o segredo da dominação social. Como traz o autor, o Brasil é palco de um consenso social que é eficaz justamente por ser subliminar (SOUZA, 2011).

Outra forma de naturalização da desigualdade é a recusa que a elite brasileira apresenta ao ver-se envolvida com essa questão e, também, o desconhecimento sobre seu papel ativo na manutenção desta (NEVES, 2016). Os indivíduos são ativos na produção da realidade desigual de uma forma implícita, colocando-se “acima” ou “abaixo” uns dos outros (BOCK; GONÇALVES, 2009, p. 150). Como é apontado por Souza (2010), os membros das novas gerações de todas as classes não se mantêm nestas somente pelo tamanho da herança e oportunidades. Incorporam todo um estilo de vida visto como natural daquela classe, o que não é concreto e passa por despercebido, por isso, é eficaz na manutenção da desigualdade. Para compreender a abundância ou ausência de privilégios, deve-se atentar ao “capital impessoal” (p. 24) interno de cada classe que, junto ao capital econômico, constitui a hierarquia social. Enfim, para além das questões objetivas de renda, a desigualdade precisa ser compreendida como uma construção coletiva que é mantida cotidianamente pelos sujeitos a partir de práticas sociais norteadas pelas crenças e valores (SANTOS; MOTA; OLIVEIRA, 2013).

Freitas (2013) realizou um trabalho que se relaciona diretamente à questão problema em foco e ilustra o que tem sido abordado. Ao analisar as brincadeiras das crianças de elite no Brasil Império, o autor identificou a reprodução de uma realidade marcada pela escravidão e pela desigualdade. Os meninos de elite imaginavam-se senhores do engenho e maltratavam animais diante das crianças escravas a fim de demonstrar o que poderiam fazer com seus próprios escravos. Por vezes, exigiam que as crianças escravas fossem os animais da brincadeira, tornando-as o brinquedo em si. As meninas de elite, por sua vez, brincavam de “tornarem-se comadres” (p. 31) batizando suas bonecas de louça importadas da Europa e repetindo ritos que conheciam das mulheres. Assim, reproduziam a etiqueta de elite, típico costume da região Nordeste.

Objetivos e justificativas

Este estudo tem como principal objetivo responder à questão: existem elementos que denunciam a desigualdade social brasileira no brincar das crianças? Partindo da ideia de que as crianças reproduzem sua realidade ao brincar, pressupõe-se que a desigualdade possa ser evidenciada justamente por ser uma marca histórica da realidade brasileira. O fenômeno será colocado como categoria de análise, de forma que se espera acessar dimensões que não se restringem às questões concretas e de renda. Procura-se provocar uma reflexão crítica sobre o brincar em diferentes realidades sociais, denunciando aspectos que, normalmente, passam despercebidos.

Espera-se caminhar em direção à desnaturalização da desigualdade social, um segundo objetivo deste estudo. Isso exige esforço para romper com a tendência dicotômica da ciência moderna que segrega o indivíduo da sociedade e desconsidera sua relação de constituição mútua, o que leva à naturalização de fenômenos sociais (BOCK; GONÇALVES, 2009). Também retira, do homem, a capacidade de transformar a realidade histórica que o determina (BOCK; GONÇALVES, 2005). Entende-se ser fundamental a identificação do caráter dialético desta relação, que é de transformação constante (BOCK; GONÇALVES, 2003, apud BOCK; GONÇALVES, 2005). Isso é possível através da inclusão da noção de historicidade, que permite superar as dicotomias impostas e apreender a realidade em seu movimento, viabilizando, assim, uma análise que mobiliza a desnaturalização de fenômenos (BOCK; GONÇALVES, 2009). Adotar a historicidade implica em utilizar um método que engloba não apenas a forma, mas, também, o conteúdo dos fenômenos estudados. Nesta metodologia “o que é” é substituído por “como surgiu” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 303).

Outro objetivo do presente estudo é dar visibilidade à brincadeira, pois sabe-se que as crianças têm se deparado com inúmeros obstáculos que prejudicam o brincar. No campo escolar parece se privilegiar o ensino de conceitos científicos, assim como o brincar

com objetivos pedagógicos em detrimento do brincar livre. Além disso, Santos e Dias (2010) entendem que o aumento do interesse por atividades sedentárias prejudica diretamente o brincar, o que se relaciona com o deslocamento deste para espaços institucionalizados (COTRIM; BICHARA, 2012). De acordo com Nogueira (2015), nessa crescente institucionalização destitui-se da criança seu direito de brincar.

Além da relevância social contida nos objetivos do trabalho, vale explicitar que não foi encontrado, numa revisão inicial da literatura, nenhum trabalho fundamentado na teoria sócio-histórica que colocasse a desigualdade social como categoria de análise em uma investigação a partir do brincar das crianças. Esta é a relevância científica do presente estudo, que espera ingressar, assim, em um terreno pouco explorado na academia.

MÉTODO

Foi feita uma revisão sistemática de literatura incluindo estudos empíricos que retratam o brincar de amostras de diferentes regiões do país. Os artigos foram selecionados em outubro de 2017 na base de dados *Scientific Electronic Library Online*. Foi utilizado o método de busca “integrada”, os descritores “brincadeiras” e “brincar”, o país “Brasil”, e os seguintes filtros: de “2005” a “2016”, “português”, novamente “Brasil”, “artigo” e “Ciências Humanas”.

Os critérios incluíram pesquisas empíricas com indicação do perfil socioeconômico (PSE) de sua amostra e que consideravam ao menos um dos seguintes fatores de investigação do brincar: tempo de duração ou momentos dedicados ao brincar, local em que ocorrem as brincadeiras, papel dos responsáveis no contexto do brincar, temas das brincadeiras de papéis e pivôs utilizados. Estes fatores foram adotados para a investigação do brincar pois mostraram-se significativos na distinção de amostras de diferentes PSEs no estudo de Beraldo e Carvalho (2011).

Acrescenta-se que só foram selecionados artigos que descreveram o brincar em situação livre e não institucionalizada e/ou dirigida, que se referiram a amostras infantis sem prejuízos físicos, emocionais e intelectuais identificados como variável e em idade pré-escolar. No caso de dois artigos (CORREIA; GIOVANETTI; GOUVÊA, 2007; OLIVEIRA; FRANCISCHINI, 2009), as pesquisas envolviam tanto o brincar institucionalizado ou dirigido quanto o brincar livre que aqui é buscado, tendo sido somente este último considerado na análise.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados de interesse para responder à questão-problema deste trabalho, contidos nas pesquisas selecionadas, foram organizados em quadros que serão apresentados e analisados a seguir.

No Quadro 1 são descritos os estudos selecionados. O número de estudos encontrados é pequeno (8), considerando a relevância de estudos sobre o brincar em situação livre e em diferentes estratos da população. Não foram encontrados trabalhos recentes e destaca-se a diversidade de objetivos, metodologias e amostras desses estudos.

Quadro 1 – Objetivo, método e amostra dos artigos selecionados

Artigo	Objetivo	Método	Amostra*
COTRIM; BICHARA, 2012	Realizar um levantamento das diversas formas de ocupação do espaço urbano externo para brincadeiras em Salvador	Fotografia de eventos e categorização	Crianças da população urbana – Salvador (BA)
SANTOS; DIAS, 2010	Categorizar as brincadeiras das crianças de um povoado rural do nordeste do Brasil	Observação individual	32 crianças, entre 2 e 12 anos, povoado São Cristóvão – Itabaiana (SE)

PFEIFER; ROMBE; SANTOS, 2009	Analisar as diferenças entre os brinquedos utilizados por crianças de duas diferentes classes socioeconômicas	Aplicação de questionários às mães	50 mães de crianças entre 3 e 6 anos
OLIVEIRA; FRANCISCHINI, 2009	Investigar como as crianças em situação de trabalho vivenciam o brincar em seu cotidiano	Entrevistas semiestruturadas, observação participante e fotografias	4 crianças entre 7 e 11 anos, trabalham no beneficiamento da castanha de caju
CORREIA; GIOVANETTI; GOUVÊA, 2007	Apreender os significados da vivência da infância no interior de um movimento social organizado – Movimento dos Trabalhadores sem Terra	Observação participante e entrevistas semidirigidas	Crianças de acampamento do Movimento dos Trabalhadores sem Terra (entrevistou-se 12 crianças, e destacou-se depoimentos de 3 delas entre 7 e 12 anos) – (MG)
TEIXEIRA; ALVES, 2007	Descrever o contexto das brincadeiras de pré-escolares da Ilha do Combu, destacando aspectos do ambiente físico e social, as principais atividades dos adultos e peculiaridades das brincadeiras	Entrevistas com crianças e familiares e observação	13 crianças entre 4 e 5 anos e, indiretamente, mais 18 que brincavam com as crianças-alvo; 13 adultos responsáveis pelas crianças-alvo: 10 mães, 2 tias e 1 avó. Comunidade Ribeirinha da Ilha do Combu – Belém (PA)
RIBEIRO, 2006	Discutir a socialização infantil em relação à construção da sexualidade e à identidade de gênero reproduzida e reelaborada pelas crianças, em especial, os modelos de feminilidade presentes nos jogos e brincadeiras	Observação e entrevistas com crianças e pessoas de diferentes famílias	Crianças entre 7 e 14 anos de idade e pessoas de diferentes famílias de uma comunidade praieira – (BA)
POLETTO, 2005	Investigar os brinquedos, as brincadeiras, o tempo, o espaço e as companhias preferidas pelas crianças, bem como a visão de seus familiares	“Jogo das sentenças incompletas” com crianças e familiares e/ou cuidadores e entrevistas estruturadas com familiares e/ou cuidadores	40 crianças entre 7 e 10 anos e 1 dos familiares/cuidadores de cada – Caxias do Sul (RS)

* Quando não são apresentados o número de sujeitos, idade, cidade ou estado é porque o estudo não os identifica.

O Quadro 2 indica o PSE das amostras, apresentando, também, o critério utilizado pelos autores para esta caracterização. Os PSEs foram agrupados, para efeitos de análise, genericamente em três níveis: “baixo”, “médio” e “alto”. Foram encontrados somente dois artigos que se referem a cada uma das amostras de PSE médio e alto, o que impõe um limite às comparações propostas no olhar para desigualdade e exige maior exercício de interpretação. Os quadros 3, 4, 5, 6 e 7 apresentam cada um dos fatores de investigação do brincar encontrados nos artigos, relacionando-os com o PSE ao qual correspondem.

Quadro 2 – Critério utilizado pelos autores para caracterização e categorização do PSE das amostras

Artigo	Critério de caracterização de PSE	PSE		
		Baixo	Médio	Alto
COTRIM; BICHARA, 2012	Escreveram ser “possível inferir” sobre a classe social que, majoritariamente, frequenta os lugares pesquisados	“População mais pobre”	“Classe média”	
SANTOS; DIAS, 2010	Não foi identificado um critério explícito, mas apresentam dados sobre seu estilo de vida	“A população é de classe econômica baixa”		
PFEIFER; ROMBE; SANTOS, 2009	Utilizam o Critério Brasil (Associação Nacional de Empresas e Pesquisa, 2002)	“Classe econômica nível D”		“Classe econômica nível A2”
OLIVEIRA; FRANCISCHINI, 2009	Não foi identificado um critério explícito, mas tornam clara a relação do trabalho infantil com a pobreza	“Infância pobre”		
CORREIA; GIOVANETTI; GOUVÊA, 2007	Não foi identificado um critério explícito, mas tornam clara a relação da luta pela terra com a pobreza	“Classes populares”		
TEIXEIRA; ALVES, 2007	Baseiam-se no estudo de Freire (2002) sobre a Ilha: dados sobre seu estilo de vida e sobre a renda mensal das famílias	“Situação de pobreza social”		
RIBEIRO, 2006	Não foi identificado um critério explícito, mas apresenta dados sobre seu estilo de vida	“Maioria negra e pobre”		
POLETTTO, 2005	Baseia-se no critério de Pastore, Zylberstain e Pagotto (1983) que utiliza o dado da renda per capita	“Nível socioeconômico baixo”		

O tempo de duração ou momento dedicado ao brincar, Quadro 3, é um fator de extrema importância, pois remete diretamente à possibilidade de emergência, ou não, do brincar no cotidiano infantil. O brincar é um direito fundamental que ganhou status na lei pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que reconhece a condição especial de desenvolvimento dos jovens (BRASIL, 1990). Porém, como mostram os resultados expostos no Quadro 3, muitas crianças de PSE baixo se ocupam com responsabilidades que suprimem seu tempo de dedicação à brincadeira. Estas crianças vivem em famílias que necessitam de sua ajuda nos serviços domésticos, no cuidado de membros e, até mesmo, na garantia de renda. A situação de trabalho infantil encontrada por Oliveira e Francischini (2009) pode melhor servir de ilustração à forma como a desigualdade atravessa a questão do tempo para o brincar. Sobre essa exploração, Silva (2003) permite que se compreenda que “o tempo exíguo para o lúdico também carrega consigo as marcas históricas da pobreza, da privação, do trabalho estranhado, do cerceamento, da justiça, da má distribuição da renda e da terra” (SILVA, 2003, p. 339). Ao conviverem com a violação de seu direito à brincadeira, as crianças perdem as importantes transformações que o brincar propicia ao desenvolvimento apontadas pela teoria vygotskiana, isto é, sua infância encontra-se em menores condições de avançar.

Foram encontradas poucas informações a respeito do tempo disponível para brincadeiras em crianças de PSE médio e alto, já que cada um destes perfis apareceu em somente um estudo. Este dado pode ser interpretado a partir da ideia de que estas crianças passam mais tempo em instituições privadas variadas, como foi relatado por Beraldo e Carvalho (2011). Nesse sentido, imagina-se que tenham acesso a um leque maior de atividades cotidianas em instituições que não se restringem ao sistema público, como clubes, ateliês, escolas de música, de esportes, dentre outras. De fato, também podem se deparar com dificuldades de ter um tempo livre para brincar. Porém, estas crianças ainda podem ser vistas como privilegiadas, tendo em vista que as atividades a que têm acesso

não se assemelham em nada, por exemplo, às responsabilidades domésticas com que as crianças mais pobres são obrigadas a arcar, como apontam os resultados. Acrescenta-se que, segundo Beraldo e Carvalho (2011), o brincar é incentivado nestas atividades rotineiras das crianças de PSE mais elevado.

Quadro 3 – Tempo de duração ou momentos dedicados ao brincar por PSE

Artigo	PSE		
	Baixo	Médio	Alto
COTRIM; BICHARA, 2012	Dos 111 eventos computados, somente 20 são desta população	Dos 111 eventos computados, 91 são desta população	
PFEIFER; ROMBE; SANTOS, 2009	Período integral na escola e menos tempo para brincar		Meio período na escola e mais tempo para brincar
OLIVEIRA; FRANCISCHINI, 2009	Brincam tempo que sobra das atividades: trabalho (atividade em que passam a maior parte do seu tempo), escola, afazeres domésticos e cuidado de irmãos. Conseguem brincar no catecismo e mais nos finais de semana		
CORREIA; GIOVANETTI; GOUVÊA, 2007	A experiência da infância no interior do movimento social refere-se, dentre outros fatores, à “centralidade” do brincar		
TEIXEIRA; ALVES, 2007	Brincam tempo que sobra das atividades: escola, cerimônias religiosas e algumas atividades diárias com seus pais		
RIBEIRO, 2006	Brincam tempo que sobra das atividades: escola, auxílio às mães no serviço doméstico e aos pais em atividades externas à casa		
POLETTI, 2005	O trabalho doméstico parece ter importância maior do que o brincar e se apresenta como tarefa impeditiva para tal		

O local em que ocorrem as brincadeiras é um fator que permite ingressar em um assunto emblemático para a desigualdade: o usufruto de espaços públicos. Conforme se observa no Quadro 4, ambientes próprios ao lazer infantil, como parquinhos e praças equipadas, somente foram encontrados em regiões de PSE mais elevado (COTRIM; BICHARA, 2012). O campo de futebol e a quadra de esportes relatados por Teixeira e Alves (2007) e Oliveira e Francischini (2009) podem ser cenários de brincadeiras, mas não são ambientes que garantem, exclusivamente, o lazer infantil, estão à disposição da comunidade para outros fins e faixas etárias também. O mesmo pode-se afirmar sobre frequentar um parque de diversões esporadicamente, espaço que não é frequentado no cotidiano e, por isso, não garante a constante emergência da brincadeira (OLIVEIRA; FRANCISCHINI, 2009). Vale trazer que nos cenários rurais, ribeirinhos e praieiros também não foram mencionadas políticas que garantem o usufruto de espaços públicos próprios ao lazer infantil (RIBEIRO, 2006; TEIXEIRA; ALVES, 2007; CORREIA; GIOVANNETTI; GOUVÊA, 2007; OLIVEIRA; FRANCISCHINI, 2009; SANTOS; DIAS, 2010). Quando as crianças de PSE baixo não têm acesso a esses ambientes, o brincar novamente se torna ameaçado, assim como a própria integridade das crianças que, em consequência, brincam em lugares repletos de riscos como avenidas, conforme apontam os resultados em quatro estudos.

Além da desigualdade na distribuição desses espaços próprios ao lazer infantil, o usufruto destes também é desigual, o que pode ser entendido por duas razões. A primeira é uma questão bastante prática: as crianças que moram em bairros com locais próprios ao lazer infantil se deslocam muito menos para usufruírem destes. E, mesmo que as crianças que moram em bairros afastados possam se deslocar, é provável que uma segunda razão as impeça de ter acesso a lugares mais apropriados: a discriminação e a violência moral, questões que impossibilitam que alguns grupos frequentem determinados locais (NEVES, 2016). Pode-se imaginar o quão complicado é para uma criança periférica, pobre e negra, ocupar esses

espaços em bairros mais ricos. Não é à toa que nenhum dos artigos revelou um dado como este. Os negros e pobres estão, historicamente, à margem da sociedade (CAMPOS et al., 2003). Novamente, a desigualdade atua na violação de mais um direito fundamental do ECA, o usufruto dos espaços públicos (BRASIL, 1990). Foram construídas barreiras simbólicas que, de forma velada, selecionam quem pode e quem não pode desfrutá-los. As crianças mais pobres têm seu brincar prejudicado mais ainda quando sua única opção é brincar nos espaços externos, o que ocorre devido a condições de moradia precárias e casas pequenas para as famílias numerosas (BERALDO; CARVALHO, 2011).

Por outro lado, algumas das crianças de PSE baixo participantes dos estudos analisados brincam em ambientes naturais, como praias, matas ou rios. Estes locais mostraram-se amplos e repletos de elementos que muito enriquecem a brincadeira. O problema é que as crianças mais pobres que habitam regiões menos urbanizadas acabam se confrontando com mais um desafio, pois ocorre de morarem geograficamente muito longe umas das outras, o que impede sua interação e prejudica a ocorrência de brincadeiras em conjunto (TEIXEIRA; ALVES, 2007). Mais uma vez aponta-se um direito considerado fundamental pelo ECA que é violado pela desigualdade: a convivência comunitária (BRASIL, 1990). A partir da perspectiva vygotskiana, entende-se que o processo de desenvolvimento é socialmente construído e surge a partir da interação com outros. A escassez do convívio comunitário implica, portanto, em prejuízos bastante diretos para o desenvolvimento. Além disso, essa realidade também limita o repertório das crianças nas brincadeiras protagonizadas, pois tomam como inspiração aquilo que conhecem e têm acesso. Marcolino e Mello (2015) entendem que na ausência de novos temas as crianças podem até se desinteressar pela brincadeira de papéis, o que é ainda mais sério.

Quadro 4 – Local em que ocorrem as brincadeiras por PSE

Artigo	PSE	
	Baixo	Médio
COTRIM; BICHARA, 2012	Ruas, avenidas, canteiros centrais entre avenidas, áreas amplas e livres e praças sem equipamentos infantis	Parquinhos públicos, praças, áreas florestais e lagoas
SANTOS; DIAS, 2010	Ruas e ambientes internos e/ ou delimitados	
OLIVEIRA; FRANCISCHINI, 2009	Árvores, açude, embaixo do cajueiro, praia, em frente às casas, em frente ao Centro Social, área da casa da freira, pátio, quadra de esportes, campo de futebol e somente esporadicamente parque de diversões	
CORREIA; GIOVANETTI; GOUVÊA, 2007	Rio, mata e extensão do acampamento	
TEIXEIRA; ALVES, 2007	Campinho, matas, rio, beira do rio, igarapé, terreiros, pontes, árvores e canoas	
RIBEIRO, 2006	Rua, casa, praia e praça	
POLETTO, 2005	Rua e casa	

Outro fator analisado refere-se ao papel dos responsáveis das crianças no contexto de suas brincadeiras, mostrado no Quadro 5. Em todos os PSEs, mas não necessariamente em todos os estudos, foi identificado que os responsáveis procuram propiciar a ocorrência do brincar. Porém, é preciso entender o porquê e as consequências do dado que indica que as crianças de PSE baixo são muito menos acompanhadas por seus responsáveis ao brincar do que as de PSEs mais elevados, mesmo considerando sua faixa etária (TEIXEIRA; ALVES, 2007; PFEIFER; ROMBE; SANTOS, 2009).

Sabe-se que os pais (ou responsáveis) de crianças de PSE baixo possuem pouco ou nenhum tempo para acompanhá-las em suas brincadeiras, possivelmente, por conta de suas longas jornadas de trabalho e necessidade de realizar serviços domésticos quando chegam em casa (POLETTI, 2005). Imagina-se que, nos PSEs mais elevados, as jornadas de trabalho podem ser de variadas durações, mas, quando longas, as famílias têm condições de usufruir do serviço de uma profissional doméstica, algo comum na cultura brasileira e que permite aos pais ficarem mais com seus filhos quando em casa.

Já havia sido apontado por Beraldo e Carvalho (2011) que os adultos de PSEs mais elevados têm mais condições de brincar com as crianças. Ainda assim, esta população também pode contratar babás que cuidam de seus filhos. Nos artigos analisados, as babás aparecem brincando com crianças até quando os pais estão presentes.

Quadro 5 – Papel dos responsáveis no contexto do brincar por PSE

Artigo	PSE		
	Baixo	Médio	Alto
COTRIM; BICHARA, 2012	<p>Todos os adultos participam efetivamente das brincadeiras, principalmente nas tradicionais como empinar pipa e nos jogos de bola, compostas por adultos e crianças. Aparentemente, nos locais não planejados, as crianças são levadas por adolescentes e adultos jovens</p>	<p>Os adultos não somente acompanham as crianças, mas as auxiliam nas brincadeiras, como empurrando-as no balanço, girando-as no carrossel ou imprimindo força para movimentar a gangorra. A atuação dos adultos proporciona a brincadeira à criança. Vale ressaltar que a interferência dos adultos nas brincadeiras acontece mesmo com a presença de outras crianças nos equipamentos infantis. Aparentemente, nos locais planejados, as crianças são levadas por pais e/ou babás</p>	
PFEIFER; ROMBE; SANTOS, 2009	<p>Nota-se, por parte das mães, uma preocupação em oferecer aos filhos condições ambientais e materiais, para que o brincar deles ocorra da maneira mais natural e saudável possível, no intuito de promover, ao máximo, dentro de suas condições socioeconômicas, o desenvolvimento das crianças. Há baixa aceitação dos pais de brinquedos que reportam a ações agressivas. As crianças passam mais tempo com educadores e menos com familiares</p>		<p>Nota-se, por parte das mães, uma preocupação em oferecer aos filhos condições ambientais e materiais, para que o brincar deles ocorra da maneira mais natural e saudável possível, no intuito de promover, ao máximo, dentro de suas condições socioeconômicas, o desenvolvimento das crianças. Há baixa aceitação dos pais de brinquedos que reportam a ações agressivas. As crianças passam mais tempo com familiares e menos com educadores. Quase todas escutam livros de histórias contadas por adultos</p>

<p>OLIVEIRA; FRANCISCHINI, 2009</p>	<p>Os adultos só brincam com seus filhos quando estão de folga ou de manhã cedo, são momentos raros. Brincam com filhos pequenos (que ainda não trabalham) de vez em quando enquanto trabalham</p>		
<p>TEIXEIRA; ALVES, 2007</p>	<p>Poucas crianças ouvem histórias contadas por seus familiares, que, geralmente, argumentam não terem tempo para se dedicar às brincadeiras</p>		
<p>POLETTO, 2005</p>	<p>É considerada a necessidade de brincar das crianças. Porém, alguns dos responsáveis não conhecem nenhuma função que a brincadeira desempenha no desenvolvimento infantil. Ademais, todos os familiares/ cuidadores possuem muito pouco tempo para realizar atividades lúdicas com seus filhos ou acompanhá-los na realização de tais atividades, sugerindo que haja poucas trocas afetivas, passagens em relação a normas, valores etc. Quando estão em casa, ocupam-se geralmente com serviços domésticos. Gostam mais de brincar com seus filhos de jogos e brinquedos acadêmicos (papel, tesoura, lápis de cor, livros de história etc.) Quando brincam na rua, os adultos supervisionam pouco</p>		

Além desta questão prática, os artigos estudados indicam que somente os responsáveis por crianças de PSE baixo demonstraram não conhecer a função exercida pelo brincar no desenvolvimento infantil (POLETTI, 2005). Os níveis de instrução possibilitados por uma renda maior permitem maior acesso a informações em geral, o que acarreta também no cuidado dos filhos (MELLO; FERRIANI, 1996, apud PFEIFER; ROMBE; SANTOS, 2009). A carência de conhecimentos em algumas populações ecoa nas gerações e as prejudica continuamente, como neste caso em que os pais não têm a possibilidade de compreender a relevância do brincar.

Acrescenta-se que o papel dos adultos no desenvolvimento infantil, incluindo sua participação no brincar, é fundamental ao se considerar o conceito de zona de desenvolvimento proximal. Uma ação que hoje a criança necessita de assistência adulta, amanhã poderá fazê-la autonomamente (VYGOTSKY, 2007). Enfim, a convivência com adultos é fundamental para avanços no desenvolvimento, um prejuízo das crianças de populações mais pobres.

Notou-se que a vida dos adultos fundamenta os temas das brincadeiras de papéis, conforme se observa no Quadro 6. Um exemplo está no artigo de Correia, Giovanetti e Gouvêa (2007), que retratou o brincar de crianças de um acampamento do MST que reproduziam assembleias e votações, atividades realizadas pelos adultos em seu cotidiano coletivizado. Reproduções como esta apareceram em todos os artigos que retratam brincadeiras de papéis. Como aponta a teoria vygotskiana, a criança reconstrói o mundo adulto que conhece nas brincadeiras e, então, dele se apropria.

O conteúdo das brincadeiras de papéis não permitiu comparações, pois foram encontrados dados referentes somente ao PSE baixo. Porém, pôde-se tecer considerações sobre essa questão indo além dos dados. Considerando que as crianças internalizam conteúdos acumulados na história e são seres maximamente sociais, entende-se que o fenômeno complexo da desigualdade está presente em sua constituição e pode ser acessado, já que “a cons-

ciência infantil reflete de forma ingênua, sem crítica, a realidade social” (MARCOLINO; MELLO, 2015, p. 466). Suas atividades não podem ser entendidas como externas à realidade, o que reproduziria uma dicotomia aqui evitada. A partir de suas brincadeiras, então, não é possível acessar somente os aspectos pontuais de seu contexto específico, pois o sujeito revela o social em todas as suas expressões (AGUIAR; OZELLA, 2013). Um exemplo disso é o estudo de Freitas (2013) que utilizou o conteúdo das brincadeiras das crianças de elite do século XIX para entender todo o contexto social da época, já marcada pela desigualdade. Este autor trabalha a distinção entre o mundo dos senhores e dos escravos, extremos de uma mesma realidade. Ou seja, ao considerar o brincar em um contexto específico, foi possível visualizar um universo de relações sociais e dinâmicas de dominação.

Nas brincadeiras de crianças de PSE baixo apareceu predominantemente o conteúdo de casinha, incluindo os temas de serviços domésticos e família. Somente em dois eventos apareceram algumas figuras icônicas que, segundo os autores, têm como origem a televisão. A protagonização de cenas de família, realizando atividades domésticas, pode se dar, justamente, porque tal atividade constitui a maior ocupação dos pais destas crianças quando estão em casa. Conforme mostram os artigos, há direta conexão entre os temas de família e de serviços domésticos no PSE baixo (TEIXEIRA; ALVES, 2007; OLIVEIRA; FRANCISCHINI, 2009; SANTOS; DIAS, 2010). Seria interessante identificar como tais brincadeiras aparecem nas camadas mais ricas. É possível que, em PSEs mais elevados, ambos os temas sejam protagonizados de forma segregada. As crianças mais ricas não estão acostumadas a ver seus pais limparem a casa, pois as famílias geralmente contratam profissionais para isso.

Alguns artigos apresentaram temas de brincadeiras que expressam angústias das populações e revelam explicitamente desafios da pobreza. No artigo de Teixeira e Alves (2007), que trabalhou com crianças ribeirinhas, apareceu nas brincadeiras a preocupação pela demora de atendimento no posto de saúde da região, também a

preocupação com a venda do açaí, principal atividade econômica de seus pais. Estes temas figuram problemas muito presentes no cotidiano desta população e, além de denunciarem instabilidade financeira, denunciam a ausência do Estado em locais em que mais um direito do ECA é violado: o da saúde pública (BRASIL, 1990).

As profissões reproduzidas nas brincadeiras de PSE baixo foram aquelas típicas de sua população, sendo mais frequentes as figuras de coletor de açaí, caminhoneiro, pescador, construtor e barqueiro. A partir do que os artigos indicaram sobre a realidade econômica das populações, sabe-se que essas profissões são pouco rentáveis. A única exceção foi uma profissão que apareceu apenas uma vez nas brincadeiras: a presidência dos EUA (SANTOS; DIAS, 2010). Essa figura apareceu de forma bastante descontextualizada e não há nenhuma continuação na brincadeira. O único personagem que representa uma profissão mais ascendida socialmente não teve investimento por parte das crianças que, por outro lado, brincaram de forma muito apropriada de profissões que se referem a um trabalho braçal presente em seu contexto.

Para a perspectiva vygotskiana, a criança reproduz na brincadeira o mundo adulto que conhece e realiza seu desejo de ser adulta de forma imaginária, o que permite, em um exercício reflexivo, colocar suas brincadeiras protagonizadas como análogas ao que as crianças podem e querem ser quando crescer. Uma criança que só pode e só quer ser um tipo de profissional extremamente desvalorizado no mercado de trabalho é um indicador seríssimo de desigualdade, que permite denunciar a carência de oportunidades que há centenas de anos impera no Brasil. A escravidão foi abolida, mas ainda existe uma minoria simbólica que continua excluída e não tem em seu horizonte outra perspectiva que não o trabalho braçal, o que é transmitido nas gerações conforme revelam as brincadeiras das crianças das regiões rurais, praieiras e ribeirinhas. Em outras palavras, ao se considerar um leque muito limitado de temas de brincadeiras, o que se refere ao que a criança tem acesso, se considera também um leque muito limitado de oportunidades

futuras. A classe em que a criança nasce não é a única, mas é a mais potente variável na definição de seu futuro. Enfim, a partir das brincadeiras é possível reduzir o conceito liberal de igualdade a uma frágil pressuposição (SOUZA, 2011).

Quadro 6 – Temas das brincadeiras de papéis por PSE

Artigo	PSE Baixo
SANTOS; DIAS, 2010	Transporte, atividade doméstica, presidência dos Estados Unidos e escola
OLIVEIRA; FRANCISCHINI, 2009	Luta, Tarzan e cozinha
CORREIA; GIOVANETTI; GOUVÊA, 2007	Assembleia (processo de votação e contagem de votos)
TEIXEIRA; ALVES, 2007	Atividades domésticas (mamãe-filhinho – o que inclui levar o filho ao posto de saúde e representar preocupação com a demora do atendimento, fazer comidas e lavar louças diretamente no rio), profissões (coletor de açaí, ajudante de coletor, vendedor, pescador e barqueiro), transporte (conduzir balsa e canoa), construção (de casas e embarcações), pegar caranguejo e animais
RIBEIRO, 2006	Casinha (pai, mãe e filhos)
POLETTI, 2005	Escolinha e família

Como apresentado no Quadro 7, os estudos apontam certa semelhança entre os pivôs e/ou outros materiais utilizados nas brincadeiras de diferentes PSEs (PFEIFER; ROMBE; SANTOS 2009; COTRIM; BICHARA, 2012). Entretanto, tais objetos também permitem evidenciar desigualdade. Os brinquedos são símbolos de poder aquisitivo, o que dialoga diretamente com a esfera mais objetiva da desigualdade, a renda. Segundo Beraldo e Carvalho (2011), mesmo que as crianças possuam o mesmo tipo de brinquedo, estes variam muito seu custo conforme o PSE. Assim como o que representam para elas pois, para crianças mais pobres, estes brinquedos são mais valorizados, até mesmo por adultos. É o que se pode pensar a partir do artigo de Teixeira e Alves (2007), pois esses brinquedos

serviam de objetos decorativos nas residências. Como entendem Correia, Giovanetti e Gouvêa (2007, p. 146) “a padronização de modelos identitários infantis, presentes nos bens de consumo da cultura massificada, confronta-se com a desigualdade no acesso a tais produtos, definindo-se novas formas de exclusão”.

Porém, é justamente a partir desta desigualdade de acesso a bens que as crianças pobres revelam seus privilégios. Seus desejos mobilizam a construção de brinquedos, principalmente a partir de sucatas (OLIVEIRA; FRANCISCHINI, 2009). Constroem objetos originais aos quais podem imprimir características próprias, o que difere muito dos brinquedos produzidos em massa que são vendidos nas lojas infantis.

Para além da construção de brinquedos, as crianças de PSE baixo brincam mais com materiais não estruturados do que as crianças mais ricas, como restos desprezados pelos adultos, sucatas e elementos naturais (RIBEIRO, 2006; TEIXEIRA; ALVES, 2007; CORREIA; GIOVANETTI; GOUVÊA, 2007; OLIVEIRA; FRANCISCHINI, 2009; PFEIFER; ROMBE; SANTOS, 2009; COTRIM; BICHARA, 2012). Isso é notável a partir das crianças rurais, praieiras ou ribeirinhas, que aproveitam elementos naturais já disponíveis. As iniciativas das crianças mais pobres resistem ao consumo massificado e estranhado, além de serem sustentáveis ecologicamente.

Quadro 7 – Pivôs e outros materiais utilizados nas brincadeiras por PSE

Artigo	PSE		
	Baixo	Médio	Alto
COTRIM; BICHARA, 2012	Pipa, bola e areia	Bola, ioiô e gude	
PFEIFER; ROMBE; SANTOS, 2009	Brinquedos variados. Exclusividade: pipa e brinquedos de dar corda. Mais frequente: bicicleta, velotrol/ tico-tico, corda, videogame, massa de modelar, papel, canetas/lápis de cor, livros de recortar e colar, lousa e giz, carrinho, fogãozinho, boneca, casinha de boneca, bichos de plástico/ pelúcia e brinquedos confeccionados a partir de sucatas		Brinquedos variados. Exclusividade: computador e patinete. Mais frequente: patins, bola, jogo de botão ou de pebolim, jogos coletivos de tabuleiro, jogos de armar tipo “Lego”, quebra-cabeças, livros de história, discos/fitas/ CDs que narram contos, instrumentos musicais e álbum de figurinhas
OLIVEIRA; FRANCISCHINI, 2009	Corda, bola, papelão, palito de pirulito, tampa de detergente e de refrigerante, graveto, tijolo, carvão, madeira, pedrinhas, blocos de montar, bicicleta, minigame, caco de telha, barro, cano, carros e baladeiras. Brinquedos construídos: balanços, pulapula, beyblade, robôs, camas, bilocas, sofás, crianças, painéis, escorrego, esguichos d’água e motocicleta		
CORREIA; GIOVANNETTI; GOUVÊA, 2007	Barro		

<p>TEIXEIRA; ALVES, 2007</p>	<p>Folhas, flores, frutos verdes, caroços, terra, pedras, água, garrafas, copo descartável, gravetos, bola, pipa, galho de árvore, tampa de isopor, tábuas, mesas, bancos e pedaços de madeira, canoa, rasa e matapi. As únicas crianças que continham mais brinquedos industrializados eram impedidas de brincar com estes pois serviam de objetos decorativos nas residências</p>		
<p>RIBEIRO, 2006</p>	<p>Corda, bola, bolinhas e bancos</p>		
<p>POLETTI, 2005</p>	<p>Brinquedos industrializados, bicicleta, patinete, bola, boneca, carrinho, jogos e brinquedos acadêmicos (papel, tesoura, lápis de cor, livros de história etc.)</p>		

Outro ponto positivo levantado pelos autores é que as crianças mais pobres acabam apresentando mais transformações simbólicas e sendo mais criativas justamente por brincarem com pivôs menos estruturados. Já as crianças mais ricas, que possuem brinquedos estruturados, com representações prontas, encontram-se limitadas em transformar seu significado. Ademais, as interações sociais são privilegiadas em brincadeiras que usufruem de objetos menos estruturados, pois as crianças precisam dialogar para determinar seu significado (GOSSO; MORAIS; OTTA, 2006).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados analisados frente aos fatores de investigação do brincar variaram considerando o PSE das populações, o que revela que a realidade desigual brasileira pode ser evidenciada através do brincar. Isso confirma os resultados obtidos pelo estudo de Beraldo e Carvalho (2011), apesar de seu foco não ter sido analisar a desigualdade social enquanto fenômeno histórico e, sim, averiguar, objetivamente, se o nível socioeconômico das crianças implica em diferenças em seu brincar. Ademais, dada semelhança entre resultados dos estudos, é possível identificar a manutenção concreta da desigualdade.

A fim de propiciar a desnaturalização da desigualdade social foi preciso refletir sobre os resultados considerando a desigualdade como um fenômeno que mantém uma relação de constituição mútua com o sujeito e apontando, portanto, seu caráter histórico (BOCK; GONÇALVES, 2009). Vale admitir que generalizações não foram buscadas e, sim, um trabalho qualitativo e com o caráter de um olhar crítico sobre a realidade.

Espera-se ter deixado claro que a desigualdade social pode ser evidenciada nas brincadeiras das crianças estudadas. Não somente em sua manifestação objetiva e concreta, mas, também, em sua dimensão histórica. Ainda assim, é notável como todas as crianças identificadas a partir dos estudos mostraram realizar suas necessidades por meio do brincar, conforme apontado pela teoria vygotskiana. Nenhuma condição desigual é capaz de suprimir a brincadeira que, num gesto político, (r) existe. É preciso dar ouvidos a essa forma de ação e fornecer-lhe tudo aquilo de que precisa – saberes, instituições, políticas públicas, espaços urbanos etc. A brincadeira precisa ser entendida como uma condição de desenvolvimento de seres maximamente sociais, não podendo ser reduzida a um privilégio para poucos.

Uma limitação deste trabalho reside no fato de que foi encontrado um número maior de dados que se refere à população de PSE baixo e poucos que comparam diretamente diferentes perfis, impedindo que comparações e análises fossem mais exaustivas. Isto clama para a realização de estudos empíricos especificamente desenhados para atender a esse propósito. Mesmo assim, considera-se que muito foi alcançado. O olhar deste trabalho não foi descritivo e, tampouco, quantitativo. Adotando a noção de historicidade, foi possível acessar relações sociais mais amplas a partir de contextos específicos. Como afirma Vygotsky, “o que ocorre em cena é apenas parte da projeção e do reflexo de outros acontecimentos que se desenrolam nos bastidores” (VYGOTSKY, 1999, p. 4, apud AGUIAR et al., 2009, p. 62).

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, W. M. J. *et al.* Reflexões sobre sentido e significado. *In*: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M. (org.). **A Dimensão Subjetiva da Realidade**. São Paulo: Cortez, p. 54-72, 2009.
- AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.
- BERALDO, K. E. A.; CARVALHO, A. M. A. Na cidade grande. *In*: CARVALHO, A. M. A. *et al.* (org.). **Brincadeira e Cultura: Viajando pelo Brasil que brinca**. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 157-185, 2011.
- BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M. Subjetividade: o sujeito e a dimensão subjetiva dos fatos. *In*: REY, F. G. (org.). **Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia**. São Paulo: Thomson, p. 109-125, 2005.
- BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M. A dimensão subjetiva dos fenômenos sociais. *In*: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M. (org.). **A Dimensão Subjetiva da Realidade**. São Paulo: Cortez, p. 116-157, 2009.
- BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. **Portal da Legislação**, Brasília, 13 jun. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 12 abr. 2018.
- CHARLEAUX, J. P. O que faz a desigualdade ser tão persistente no Brasil. **Nexo Jornal**, [S. l.], 25 set. 2017. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/expresso/2017/09/25/O-que-faz-a-desigualdade-ser-t%C3%A3o-persistente-no-Brasil>. Acesso em: 16 out. 2017.

CORREIA, L. O.; GIOVANETTI, M. A. G. C.; GOUVÊA, M. C. S. Movimentos sociais e experiência geracional: a vivência da infância no Movimento dos Trabalhadores sem Terra. **Educação em Revista**, São Paulo, n. 46, p. 143-166, dez. 2007.

COTRIM, G. S.; BICHARA, I. D. O Brincar no Ambiente Urbano: Limites e Possibilidades em Ruas e Parquinhos de uma Metrópole. **Psicologia, Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 26, n. 2, p. 388-395, 2013.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do Jogo**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

FREITAS, M. C. Brincando de ser adulto. **Revista de História da Biblioteca Nacional: Intimidade: Vida privada no Império**, Rio de Janeiro, n. 89, p. 30-31, fev., 2013.

GOSSO, Y.; MORAIS, M. L. S.; OTTA, E. Pivôs utilizados nas brincadeiras de faz de conta de crianças brasileiras de cinco grupos culturais. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 11, n. 1, p. 17-24, abr., 2006.

LEONTIEV, A. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. *In*: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 14. ed. São Paulo: Ícone, p. 119-142, 2016.

MARCOLINO, S.; MELLO, S. A. Temas das Brincadeiras de Papéis na Educação Infantil. **Psicologia, Ciência e Profissão**, Brasília, v. 35, n. 2, p. 457-472, jun. 2015.

NEVES, A. **A dimensão subjetiva da desigualdade social: um estudo sobre a vivência da desigualdade social em São Paulo**. Relatório de pesquisa de Iniciação Científica – Faculdade de Ciências Humanas e da Saúde, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 50 f., 2016.

NOGUEIRA, P. R. **Garantir o direito ao brincar é chave para desenvolvimento integral de crianças**. Uol, [S. l.], 23 out. 2015. Disponível em: <http://portal.aprendiz.uol.com.br/2015/10/23/cartilha-propoe-brincar-como-forma-de-combate-desigualdade-social/>. Acesso em: 14 out. 2017.

OLIVEIRA, I. C. C.; FRANCISCHINI, R. Direito de brincar: as (im) possibilidades no contexto de trabalho infantil produtivo. **Psico-USF**, Natal, v. 14, n. 1, p. 59-70, jan./abr. 2009.

OLIVEIRA, M. V. Subjetividade e Cidadania: Enfrentando a questão democrática nacional. *In*: PINHEIRO, O. G. (org.). **Cidadania Ativa na Prática: contribuições da Psicologia e da Animação Sociocultural**. São Paulo: Conselho Regional de Psicologia da 6ª Região, p. 09-12, 2007.

PFEIFER, L. I.; ROMBE, P. G.; SANTOS, J. L. F. A influência socioeconômica e cultural no brincar de pré-escolares. **Paideia**, Ribeirão Preto, v. 19, n. 43, p. 249-255, 2009.

POLETTO, R. C. A ludicidade da criança e sua relação com o contexto familiar. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 1, p. 67-75, jan./abr., 2005.

RIBEIRO, J. S. B. Brincadeiras de meninas e de meninos: socialização, sexualidade e gênero entre crianças e a construção social das diferenças. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 26, p. 145-168, jan./jun., 2006.

SANTOS, A. K.; DIAS, A. M. Comportamentos Lúdicos entre Crianças do Nordeste do Brasil: Categorização de Brincadeiras. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 26, n. 4, p. 585-594, out./dez., 2010.

SANTOS, L. N.; MOTA, A. M. A.; OLIVEIRA, M. V. A dimensão subjetiva da subcidadania: considerações sobre a desigualdade social Brasileira. **Psicologia, Ciência e Profissão**, Salvador, v. 33, n. 3, p. 700-715, 2013.

SILVA, M. R. **Trama doce-amarga: (exploração do) trabalho infantil e cultura lúdica**. São Paulo: Hucitec, 2003.

SOUZA, J. A Gramática Social da Desigualdade Brasileira. *In*: SOUZA, J. (org.). **A Invisibilidade da Desigualdade Brasileira**. Belo Horizonte: UFMG, p. 23-53, 2006.

SOUZA, J. Uma nova classe trabalhadora brasileira?. *In*: SOUZA, J. **Os batalhadores brasileiros: Nova classe média ou nova classe trabalhadora?**. Belo Horizonte: UFMG, p. 19-32, 2010.

SOUZA, J. **A Ralé Brasileira, quem é e como vive**. Belo Horizonte: UFMG, 2011.

TEIXEIRA, S. R. S.; ALVES, J. M. O Contexto das Brincadeiras das Crianças Ribeirinhas da Ilha do Combu. **Psicologia, Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 21, n. 3, p. 374-382, 2008.

VILLAS-BÔAS, M. A. A concentração de renda é maior do que se imaginava. **Carta Capital**, São Paulo, 14 jan. 2016. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/economia/brasil-um-dos-paises-mais-desiguais-do-mundo>. Acesso em: 21 ago. 2017.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas**. v. 4. Madrid: Visor, 1996.

VYGOTSKY, L. S. **O Desenvolvimento Psicológico na Infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança**. *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais*, [S. l.], v. 8, p. 23-36, 2008.



DESEMPENHO EM LEITURA, CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E NOMEAÇÃO RÁPIDA: ESTUDO COM ALUNOS DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Maíza de Miranda Neves
Maria Regina Maluf

INTRODUÇÃO

A psicologia cognitiva da Leitura é parte constitutiva da área de conhecimento designada como Ciência da Leitura. A Ciência da Leitura é definida por um conjunto de evidências de diferentes áreas que estudam a leitura, incluindo a Psicologia e as neurociências. De acordo com Stanislas Dehaene em suas pesquisas sobre neurociências e leitura (DEHAENE, 2012, p. 15), “os progressos das neurociências e da psicologia cognitiva conduziram a uma decodificação dos mecanismos neuronais do ato de ler”. Ainda segundo o autor, por meio de imagens por ressonância magnética é possível visualizar as regiões cerebrais ativadas quando deciframos as palavras, ou seja, quando as palavras são decodificadas pelo leitor.

A Ciência da Leitura tem muito a dizer sobre como ensinar a ler e escrever. As evidências acumuladas mostram que algumas crianças aprendem rápida e facilmente na escola, enquanto outras não conseguem aprender ou enfrentam muitas dificuldades. Essas evidências de variações na aprendizagem da linguagem escrita não se explicam somente pelas diferenças existentes entre as crianças e dependem principalmente da qualidade do ensino que lhes é oferecido (MALUF; SARGIANI, 2014). Os progressos da Psicologia

estão possibilitando conhecer os diferentes estilos de aprendizagem das crianças, o papel dos fatores biológicos e o papel do contexto social, de modo muito mais preciso do que anteriormente se podia conhecer (MALUF, 2013).

Ainda que não se tenha uma resposta precisa sobre qual é o melhor método de ensino de leitura e escrita, há evidências que apontam o que ajuda e o que não ajuda a aprendizagem. A Ciência da Leitura permite maior entendimento sobre como o cérebro humano atua quando a pessoa está aprendendo a ler e a escrever e está comprovando o papel importante da instrução fônica nos processos de aprendizagem (DEHAENE, 2012).

Como uma das áreas da Ciência da Leitura, a psicologia cognitiva da Leitura colabora para a compreensão dos mecanismos e das habilidades cognitivas e perceptuais comprometidas na aprendizagem da leitura e da escrita. Trata-se de entender como lemos, como aprendemos a ler, e, conseqüentemente, de oferecer incentivo na busca por métodos eficazes para o ensino bem-sucedido da linguagem escrita.

O desenvolvimento da linguagem escrita, segundo Ehri (2013), ocorre por mudanças graduais no conhecimento e no uso das relações entre letras e sons. De acordo com Ehri, as crianças progredem na aprendizagem da leitura através de quatro fases: pré-alfabética, alfabética parcial, alfabética completa e alfabética consolidada. As fases se caracterizam pelo tipo de conexões predominantes que são realizadas quando o leitor se depara com a palavra escrita.

Fase pré-alfabética: as conexões são visuais e não envolvem letra-som. Nessa fase, é frequente as crianças utilizarem as letras do próprio nome, ou a letra inicial do nome de um familiar para adivinharem o que está escrito.

Fase alfabética parcial: algumas das letras nas palavras são conectadas a alguns sons ouvidos na pronúncia daquelas palavras. O aprendiz começa a utilizar o conhecimento do alfabeto, identificando os sons que algumas letras produzem, ao tentar reconhecer as palavras.

Fase alfabética completa: conexões grafema-fonema mais completas são formadas. Essa fase é caracterizada pela habilidade de decodificação das palavras com sua pronúncia estabelecida pela relação grafema-fonema.

Fase alfabética consolidada: padrões ortográficos maiores são usados para formar conexões. Palavras novas são aprendidas e com um período curto de exposição, já podem ser lidas de modo automatizado.

A transição de uma fase para a seguinte é gradual. A qualquer momento a criança pode usar mais de um tipo de conexão. É importante que os professores percebam que o desenvolvimento é governado pelo conhecimento alfabético que o aprendiz possui. A partir dessa fase, espera-se que a habilidade de ler e escrever seja desenvolvida e aperfeiçoada no decorrer de todo o processo de escolarização.

APRENDIZAGEM DO SISTEMA ALFABÉTICO

Em português, da mesma forma que em inglês, francês e espanhol, utilizamos um dos sistemas de escrita alfabética disponíveis na atualidade: o latino. O alfabeto é um conjunto padrão de letras que são símbolos escritos utilizados para representar os sons da fala. Nosso alfabeto possui 26 letras, sendo cinco vogais e 21 consoantes e segue uma sequência que serve também para fins práticos de designação de objetos em ordem alfabética: A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z. Além das letras do alfabeto existem outros sinais no português que chamamos de diacríticos: (~ ^ ´), que modificam os sons das letras (MALUF, 2013).

Aprender as letras do alfabeto é o primeiro passo a ser dado pelos novos aprendizes da linguagem escrita. A psicologia cognitiva da Leitura mostra o caminho a ser percorrido pelo aprendiz desde os primeiros passos até a leitura fluente e precisa. É avançando em diferentes etapas da leitura que chegamos a ser leitores hábeis, aptos para usufruir da leitura como prática.

A aquisição da leitura não pode ser equiparada à aquisição da linguagem oral, pois a linguagem escrita é uma criação cultural, ou seja, o nosso sistema de escrita e o processo de deixar registros dos nossos conhecimentos foram inventados há cerca de 5 mil anos e têm suas origens na Mesopotâmia. O sistema alfabético de escrita é ensinado em geral a partir dos 5 ou 6 anos e muitos adultos convivem em culturas letradas sem terem aprendido a ler. Enquanto a linguagem oral está presente em todos os grupos sociais humanos, a linguagem escrita precisa ser explicitamente ensinada (GABRIEL, KOLINSKY & MORAIS, 2016).

Linguagem oral

De acordo com MORAIS (1996), não se sabe precisamente desde quando os indivíduos falam. Há indicações de um desenvolvimento, ao longo da evolução, da área de Broca, que é uma área do cérebro associada à produção da linguagem e dela depende a fala humana. A linguagem oral é de fundamental importância nos primeiros anos de vida das crianças e é sobre a base dessa linguagem oral já adquirida que elas aprenderão o sistema alfabético de escrita, que representa os sons da fala. É por volta de um ano e meio ou dois anos que as crianças são capazes de combinar fonemas (correspondentes às consoantes e vogais) assim como de produzir e identificar as palavras que ouvem. A partir desta fase a linguagem oral se desenvolve rapidamente e ao começar a frequentar a escola as crianças em geral pronunciam corretamente as palavras e conseguem se comunicar com as pessoas.

Linguagem escrita

A história distingue diferentes sistemas de escrita, que são as escritas pictográficas, ideográficas, logográficas, silábicas e alfabéticas. O sistema mais primitivo é o sistema pictográfico. São os primeiros símbolos escritos, que representam objetos concretos por meio de desenhos. Os ideogramas distinguem-se dos picto-

gráficos pelo fato de que não assinalam um objeto, mas sim uma ideia. Não representam a linguagem falada, mas representam por meio de desenhos o que pode ser transmitido por meio de palavras e de frases (MORAIS, 1996).

O logográfico, o silábico e o alfabético são os sistemas de escrita que representam a linguagem falada; cada um a representa num nível diferente: lexical (as palavras e os morfemas que constituem as palavras), silábico e fonêmico. As escritas chinesas e japonesas contêm muitos logogramas, mas na nossa escrita também há logogramas, como evidenciam os símbolos \$ ou &. Os logogramas se diferenciam dos fonogramas pelo fato de que não comportam informação sobre a maneira como devem ser pronunciados. Os silábicos e os alfabetos são escritas fonográficas.

A aprendizagem de uma escrita alfabética requer competências diferentes daquelas que a aprendizagem dos outros sistemas demanda e se desenvolve de maneira própria. Para compreender a aprendizagem do sistema alfabético, é preciso saber precisamente o que é o alfabeto, como ele se tornou apto a representar a linguagem no nível de fonemas, quais as capacidades que nós precisamos para aprender a relação entre as representações e a fala, e como a interpretação alfabética pode ser modulada por condições ortográficas.

Aprendizagem da leitura e da escrita

De acordo com Maluf (2017), o sucesso escolar se inicia com a aprendizagem da leitura, da qual dependem as demais aprendizagens escolares. É necessário aprender a ler, para somente depois ler para aprender. Trata-se de um longo processo, por meio do qual o aprendiz começa por entender que se pode ler e escrever aquilo que se fala. Esse é um componente fundamental do conhecimento prático da língua falada. O aprendiz da linguagem escrita em um sistema alfabético precisa entender que as letras do alfabeto correspondem aos sons das palavras que ele

fala e que essas letras devem ser combinadas para formar sílabas, palavras, frases e textos.

Quando se trata do sistema alfabético de escrita, que representa os sons da fala, é fundamental que o aprendiz tome consciência explícita de sua fala, por meio do desenvolvimento de habilidades metalinguísticas, de forma especial as metafonológicas, conhecidas como consciência fonológica. Um aprendiz na fase pré-escolar normalmente não confunde palavras, como por exemplo, pastel e papel. No entanto, é possível que ele ainda não tenha a habilidade de analisar a estrutura sonora das sílabas pronunciadas; esta habilidade surgirá na medida em que o aprendiz adquirir níveis diversos de consciência fonológica.

De acordo com Maluf e Sargiani (2015), a aprendizagem da linguagem escrita é mais rápida quando se explicita os princípios do código alfabético. Nos aprendizes a consciência de fonemas, que são componentes da consciência fonológica, não aparece naturalmente; é preciso ensinar a identificá-los e a combiná-los com grafemas para escrever as palavras. É fundamental ensinar que se lê seguindo uma orientação visuoespacial (esquerda para a direita) e ensinar o aprendiz a desfazer a simetria em espelho para poder distinguir letras como [p-q] e [b-d].

Assim, para ler e escrever em um sistema alfabético é necessário aprender as relações entre os sons da fala e as letras do alfabeto. As relações começam simples e podem ser facilmente aprendidas, por exemplo: V e O para escrever vovô, vovó, ovo ou com B e E para escrever bebê, convertendo-se a consciência dos sons (fonemas) em letras que correspondem a eles (grafemas). Essas relações entre fonema e grafema vão ficando complexas, porque nenhuma escrita alfabética é completamente transparente, portanto, as regras de combinação precisam ser aprendidas (MALUF, 2017). O ensino da leitura deve seguir um desenvolvimento contínuo e racional. É possível, no início da escolarização, trabalhar com os aprendizes aspectos fonológicos da língua, aos poucos ir

introduzindo os grafemas e as suas regras de combinação, considerar a frequência dos grafemas e dos fonemas, as regularidades entre as correspondências e a complexidade da estrutura silábica: consoante-vogal (CV) e vogal-consoante (VC), antes de CVC, CCV e outras combinações. Deve-se ensinar unidades pequenas, porque muitas letras ao mesmo tempo podem sobrecarregar a memória das crianças e tornar o ensino improdutivo (MALUF; SARGIANI, 2015).

Grafemas são os sinais visuais utilizados na escrita. O nosso sistema alfabético de escrita é composto de grafemas que representam fonemas, que são as unidades fonológicas da língua. Por exemplo, os fonemas iniciais das palavras “pote”, “bote”, “mote”, “dote” são o que as distingue, ao passo que os três fonemas seguintes não (GABRIEL et al., 2016). Nos sistemas alfabéticos, os grafemas são letras ou combinações de letras que representam graficamente os fonemas. Um grafema corresponde a um fonema, como no caso do fonema /p/ que é representado sempre pelo grafema “p”, em português. Em outras situações, a relação grafema-fonema é menos nítida, como no fonema /s/, que pode ser representado pelo grafema <s> (como em <sapato>), <ç> (como em <cabeça>), <xc> ou <ss> (como em <excesso>), ou ainda, podemos ter mais de um fonema representado por um mesmo grafema (por exemplo, o grafema <s>, que representa fonemas diversos em <saia> e <asa>).

Nomeação automatizada rápida

Nomeação Automatizada Rápida (em inglês, *Rapid Automated Naming* ou RAN; em português NAR) é uma prova de avaliação da capacidade demonstrada pela pessoa de perceber um símbolo visual (podem ser um símbolo em forma de letras, números, cores, objetos) e recuperar o nome desse símbolo de maneira rápida e precisa. Essa prova mede o acesso ao léxico mental por meio da rapidez e da precisão do indivíduo para nomear uma sequência de itens familiares apresentados visualmente. Em outras palavras, a

prova mede a rapidez da integração de processos visuais e linguísticos no cérebro. Ela é indicada na literatura, sobretudo a partir do *National Early Literacy Panel* (NELP, 2008), como uma das melhores medidas para diferenciar bons e maus leitores.

Juntamente com a consciência fonológica, a nomeação automatizada rápida (NAR) é considerada um dos dois melhores preditores para problemas e dificuldades de leitura.

As pesquisas de nomeação rápida (NAR ou RAN em inglês) tiveram início em 1974. O primeiro teste retratado na literatura ocorreu a partir de pesquisas sobre a dificuldade de nomeação, em indivíduos com dislexia. Esses indivíduos mostraram ter um desempenho significativamente menor, quando comparado ao dos indivíduos sem o quadro de dislexia (CAPELLINI; FERREIRA; SALGADO e CIASA, 2007). Ainda segundo esses autores, a nomeação rápida é uma das habilidades do processamento fonológico mais estudadas internacionalmente. Bicalho e Alves (2009) consideraram que, no que diz respeito à literatura nacional, ela é ainda muito pouco estudada.

O teste RAN (*Rapid Automated Naming*) é o primeiro de medidas de seriação rápida e reflete três décadas de pesquisas e estudos clínicos em países como Estados Unidos, Canadá, Israel, Austrália e na Europa. De acordo com Pennington e Bishop (2009, citados por SILVA, 2016), dentre as habilidades precursoras para a aquisição da leitura sobressaem-se: a consciência fonológica, a sintaxe, a memória fonológica, o vocabulário oral e a nomeação rápida. Destas habilidades, a de nomeação rápida se destaca por apresentar maior correlação com a fluência de leitura.

A habilidade de processar símbolos visuais velozmente é geralmente avaliada por meio de tarefas de nomeação seriada rápida. A tarefa RAN (*Rapid Automated Naming*) consiste na apresentação de símbolos que precisam ser nomeados o mais rápido possível pelo sujeito de maneira precisa. Estes símbolos são visuais e podem ser alfanuméricos (letras e números) ou não alfabéticos (objetos

e cores) (SILVA, 2016). Com isso, é possível analisar a eficácia do sujeito em perceber e acessar de forma rápida e precisa o nome do símbolo. A rapidez é também um fator importante para a leitura textual fluente.

As tarefas que avaliam a RAN se diferenciam quanto à ordem de apresentação e a descrição do padrão dos estímulos, o que se reproduz no nível em que as tarefas se associam com a habilidade de leitura. Com relação à ordem de apresentação dos símbolos, em geral os itens são apresentados em um único cartão e o tempo total de nomeação é cronometrado. A ordem de apresentação mais utilizada na predição das habilidades de leitura é a de forma contínua, provavelmente porque é a mesma rede de estruturas corticais envolvidas na execução das tarefas nesse formato (como a movimentação ocular e processos de atenção); do mesmo modo essa rede está implicada no desempenho em tarefas de leitura (LUCIO; KIDA; CARVALHO; COGO-MOREIRA e ÁVILA, 2017). É um teste de fácil aplicação e de grande eficácia porque funciona como uma ferramenta para diagnosticar e prevenir problemas de leitura, facilitando a constatação precoce de dificuldades e a devida intervenção.

OBJETIVO DA PESQUISA

Esta pesquisa foi realizada com o objetivo de verificar em um grupo de crianças que estão ingressando no 1º ano do Ensino Fundamental a existência de relações entre a aprendizagem inicial da leitura e da escrita e as habilidades de consciência fonológica e nomeação rápida, que são vistas na literatura como associadas a essa aprendizagem. As habilidades de consciência fonológica avaliadas são a segmentação silábica, o reconhecimento de rimas e a deleção fonêmica.

MÉTODO

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da PUC-SP, CAAE: 09077719.3.0000.5482 e número de parecer: 3.275.320.

Participantes da pesquisa e local da coleta de dados

A pesquisa foi realizada com crianças do 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede particular da cidade de Itapeverica da Serra, São Paulo, de nível socioeconômico médio baixo. A coleta foi realizada com os alunos cujos pais permitiram a participação e assim a amostra contou com 20 crianças de uma classe de 1º ano, sendo 10 meninos e 10 meninas. A criança mais nova tinha 5 anos e 7 meses e a criança mais velha tinha 6 anos e 9 meses. A média de idade no grupo das 20 crianças foi de 6 anos e 4 meses.

Instrumentos e procedimentos de análise

A coleta de dados foi realizada em uma sala da escola, no horário que o aluno frequentava. Para não atrapalhar o aproveitamento escolar dos participantes, foram combinados antecipadamente com a professora os horários mais adequados para a realização das provas, que ocorreram em duas sessões, uma coletiva e a outra individual de aproximadamente 20 minutos cada.

Todas as provas foram aplicadas no final do mês de fevereiro de 2019. Antes de iniciar as sessões, a pesquisadora foi até a sala de aula onde estavam as crianças que participariam da pesquisa e explicou que eles sairiam da sala quando a professora pedisse, para fazer uma atividade individual em outra sala. Conforme os alunos iam terminando as atividades na sala de aula, a professora pedia que eles fossem até a pesquisadora em outra sala para fazer as provas. Na primeira sessão, coletiva, foi realizado um ditado de palavras; na sessão individual foram realizadas as tarefas de leitura, consciência fonológica e nomeação rápida.

Os instrumentos utilizados são descritos a seguir.

Avaliação da aprendizagem inicial da escrita e da leitura

A avaliação da escrita foi feita por meio da aplicação coletiva de um ditado composto por 30 palavras, que avaliou a habilidade de escrita das crianças, sendo que 20 dessas palavras foram retiradas de Puliezi (2010), inspirada no estudo de Sousa (2005), e 10 dessas palavras foram retiradas de Ramos (2017), inspirada no estudo de Pinheiro (2006).

As palavras foram: duas, fala, café, chuva, festa, papai, depois, folhas, chapéu, vela, brigas, medalha, hoje, onça, azul, criança, leões, gemido, tigela, barraca, gelado, telefone, casa, tartaruga, casamento, beterraba, girafa, cavalo, batata, caramelo.

Pontuação: foram atribuídos pontos a cada palavra, de acordo com a escrita realizada. Se a criança não escreveu nada, foi atribuído 0 (zero); se escreveu uma das sílabas da palavra, foi atribuído 1 ponto; se escreveu a palavra toda foram atribuídos 2 pontos.

A avaliação da leitura foi feita por meio da verificação da habilidade de ler trinta palavras com grafias frequentes em livros infantis. As palavras selecionadas foram as mesmas utilizadas por Puliezi (2010), baseada na tarefa de Cardoso-Martins e Batista (2005). As palavras foram: queijo, salsicha, canivete, bicicleta, dedo, chicote, laranja, veia, mandioca, faca, girassol, riacho, tartaruga, zebra, jipe, zorro, beijo, coqueiro, geladeira, limão, xarope, dado, quiabo, rapadura, cereja, joia, miolo, vacina, telefone, figo.

Pontuação: foram atribuídos pontos a cada palavra, de acordo com a leitura realizada. Se a criança não leu nada, foi atribuído 0 (zero); se leu uma das sílabas da palavra, foi atribuído 1 ponto; se leu a palavra toda foram atribuídos 2 pontos.

Avaliação da consciência fonológica

Para avaliar a consciência fonológica foram realizadas as tarefas de Intruso de Rimas, Segmentação Silábica e Deleção

Fonêmica. As tarefas de Intruso de Rimas e Segmentação Silábica foram retiradas dos instrumentos utilizados por Ramos (2017), adaptados de Puliezi (2010) e inspirados em estudos de Citoler e Torres (2003).

Da tarefa original de Intruso de Rimas foram modificadas algumas imagens que estavam em escala de cinza, optando-se por apresentar todas as figuras de teste coloridas, ficando em escala de cinza apenas as pranchas de treino. Na tarefa de Segmentação Silábica foram retiradas as imagens de palavras que representavam monossílabos por serem considerados inapropriados para crianças ingressantes no Ensino Fundamental. A tarefa de Deleção Fonêmica foi retirada dos instrumentos utilizados por Ramos (2017), adaptada de Sargiani (2013). A tarefa original contava com dois itens de treino e 20 itens de teste. Por ser uma tarefa considerada com alto grau de dificuldade foi feita a opção pela aplicação de apenas 10 itens de teste. A pontuação máxima para cada prova foi de 1 ponto, ou seja, com um máximo de 10 pontos.

Material: Cada criança recebeu um caderno de atividades, contendo as diferentes provas, incluindo uma folha de rosto com o seu nome e um lápis.

Procedimento de testagem: A avaliação foi realizada com as crianças do 1º ano do Ensino Fundamental e foi aplicada pela pesquisadora. A aplicação completa teve a duração média de 20 minutos.

Avaliação da habilidade de nomeação rápida

Para avaliar a nomeação rápida foi utilizada uma prova de símbolos de objetos não-alfabéticos, a partir de uma tarefa para avaliar a velocidade de nomeação ou velocidade de acesso à informação fonológica da memória em longo prazo, retirada de Puliezi (2010) e inspirada no estudo de Citoler e Torres (2003). Foram escolhidas imagens de cinco objetos nomeados por palavras de alta frequên-

cia, dissílabas, de estrutura silábica consoante-vogal (bola, dado, pato, casa, faca). Foram feitas duas aplicações da mesma prova: Tempo 1 e Tempo 2.

Pontuação: Foi cronometrado o tempo de execução da tarefa e calculado o tempo médio.

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

São apresentados a seguir os resultados obtidos a respeito das associações entre as habilidades de escrita e de leitura das 20 crianças, bem como das associações entre essas habilidades e diferentes manifestações da consciência fonológica (segmentação silábica, rimas e deleção fonêmica) e da nomeação rápida de objetos. Uma análise estatística foi feita com o objetivo de aprimorar a confiabilidade dos resultados obtidos, tendo sido utilizado o teste de correlação de Pearson, que permitiu analisar a relação entre as variáveis estudadas na pesquisa; o nível de significância adotado foi de 0.05.

Correlações entre escrita, leitura, consciência fonológica e nomeação rápida

Os testes de correlação de Pearson para as 20 crianças participantes tomaram como variáveis dependentes a escrita e leitura e como independentes a segmentação silábica, rimas e deleção fonêmica que são manifestações da consciência fonológica. A seguir os resultados da nomeação automática rápida de objetos, sendo que esta prova foi aplicada duas vezes com o objetivo de comparar a rapidez em dois tempos.

A Tabela 1 mostra o resultado do teste de correlação entre as variáveis dependentes (leitura e escrita) e as variáveis independentes (consciência fonológica e nomeação rápida).

Tabela 1 – Resultados do teste de correlação de Pearson para as 20 crianças, considerando as variáveis dependentes (leitura e escrita) e as variáveis independentes (consciência fonológica e nomeação rápida).

		Escrita	Leitura	Seg. Silábica	Rima	Deleção Fonêmica	NAR Tempo 1	NAR Tempo 2	NAR Tempo M
Escrita	r	1	,897**	,359	,555**	,910**	-,350	-,207	-,300
	p		,000	,060	,006	,000	,065	,190	,099
	N	20	20	20	20	20	20	20	20
Leitura	r		1	,282	,513*	,948**	-,379*	-,249	-,338
	p			,114	,010	,000	,050	,145	,073
	N		20	20	20	20	20	20	20
Segmentação Silábica (CF)	r			1	,184	,188	-,013	-,020	-,018
	p				,219	,213	,478	,466	,470
	N				20	20	20	20	20
Rimas (CF)	r				1	,571**	-,218	-,205	-,226
	p					,004	,178	,193	,169
	N				20	20	20	20	20
Deleção Fonêmica (CF)	r					1	-,474*	-,305	-,419*
	p						,017	,095	,033
	N					20	20	20	20
NAR Tempo 1	r						1	,755**	,941**
	p							,000	,000
	N						20	20	20
NAR Tempo 2	r							1	,932**
	p								,000
	N							20	20
NAR Tempo Médio	r								1
	p								
	N								20
**. Correlação significativa no nível 0.01.									
*. Correlação significativa no nível 0.05.									

Como pode ser observado, as habilidades de escrita e de leitura estão fortemente associadas (0,897; $p < 0,000$), o que permite afirmar que, na medida em que as crianças aprendem a ler também aprendem a escrever.

Ainda conforme a Tabela 1, a habilidade de escrita das crianças do início do 1º ano do Ensino Fundamental está fortemente associada com as habilidades de rima (0,555; $p < 0,006$) e de deleção fonêmica (0,910; $p < 0,000$), o que se observa também no que diz respeito à leitura (0,513; $p < 0,010$ e 0,948; $p < 0,000$, respectivamente). Esse resultado permite afirmar que as crianças que já adquiriram habilidades de rima, ou seja, as crianças que na prova de avaliação se mostraram capazes de identificar em três palavras diferentes a que não rima com as demais (intruso), tendem a estar mais avançadas na leitura e na escrita, no 1º ano do Ensino Fundamental. No que diz respeito à habilidade de deleção fonêmica, as crianças que conseguem subtrair o fonema inicial de uma lista de palavras são as que estão aprendendo melhor tanto a ler quanto a escrever.

Em relação à habilidade de segmentação silábica, que é uma das manifestações da consciência fonológica, avaliada como habilidade de separar a palavra em sílabas, os resultados mostraram que ela não se correlacionou com a escrita e a leitura, porque as pontuações obtidas pelas crianças ultrapassaram o teto, ou seja, a prova mostrou-se fácil e as crianças acertaram a maior parte das questões (0,359; $p > 0,060$ e 0,282; $p > 0,114$) e assim as diferenças observadas não se mostraram significativas.

No que se refere à associação entre rimas e deleção fonêmica, os resultados mostraram que elas estão fortemente associadas (0,571; $p < 0,001$).

Por outro lado, as habilidades fonológicas de rima e de deleção fonêmica não se mostraram associadas à habilidade de segmentação silábica, pois esta última pareceu já estar dominada pelas crianças, que acertaram a grande maioria de itens da prova.

Ainda em relação a essa habilidade de segmentação silábica, que é uma das manifestações da consciência fonológica, manifestada como separação da palavra em sílabas, os resultados mostraram que ela não se correlacionou com as habilidades de escrita e de leitura: os desempenhos foram altos e atingiram o efeito de teto. A prova pareceu ser muito fácil e as crianças já dominavam essa habilidade (0,359; $p > 0,060$ e 0,282; $p > 0,114$).

Na Tabela 1 pode-se ver que há uma correlação negativa significativa entre leitura e nomeação rápida de objetos no Tempo 1 (-0,379*; $p < 0,050$): quanto mais rápida a nomeação de objetos, menor o tempo utilizado para ler. Cabe lembrar que a nomeação rápida de objetos foi avaliada duas vezes (Tempo 1 e Tempo 2) e foi feita a média. Os resultados só mostraram correlação negativa significativa com a leitura no Tempo 1.

A escrita não se mostrou associada à nomeação rápida de objetos.

A nomeação rápida de objetos no Tempo 1, assim como a Média do Tempo 1 e Tempo 2, correlacionaram-se com a deleção fonêmica (Tempo 1: -,474*; $p < 0,033$ e -,479*; $p < 0,033$), sugerindo que as crianças que utilizam menos tempo para ler são as mais rápidas na habilidade de deleção fonêmica.

É interessante assinalar que a nomeação rápida Tempo 1 e Tempo 2 mostrou correlação significativa entre si (0,755**) e com a Média de Tempo (0,941** e 0,932**, respectivamente), o que favorece a fidedignidade do instrumento.

Em síntese, os resultados mostraram que: a) ler e escrever se correlacionam entre si; b) que a habilidade de escrita e a habilidade de leitura têm uma correlação significativa com as habilidades de consciência fonológica, especificamente rimas e deleção fonêmica; e c) que a leitura se correlaciona negativamente com a nomeação rápida, pois os que leem com rapidez tendem a nomear os objetos mais rapidamente. Esses resultados nos permitem concluir que as habilidades de rima, deleção fonêmica e a nomeação rápida con-

tribuem significativamente para a aprendizagem inicial da leitura e da escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi objetivo desta pesquisa, da qual participaram crianças do 1º ano do Ensino Fundamental, verificar a existência de relações entre a aprendizagem inicial da leitura e escrita e o desenvolvimento de habilidades de consciência fonológica (rima, deleção fonêmica e segmentação silábica) e nomeação rápida, vistas na literatura como preditoras na alfabetização.

Foram tomadas como hipóteses de trabalho algumas relações já observadas na literatura, não só com crianças falantes do português, mas também de outros idiomas, como o francês, o inglês e o espanhol. Esperava-se que crianças com bom desempenho na prova de leitura mostrassem também bom desempenho na prova de escrita; que as crianças com bom desempenho nas provas de leitura e de escrita tivessem também bom desempenho em habilidades de consciência fonológica e na habilidade de nomeação rápida de objetos. Foi também objetivo da pesquisa colocar à prova a existência de uma associação entre habilidades de consciência fonológica e de nomeação rápida. Essas hipóteses foram parcialmente aceitas, conforme explicitado a seguir.

Os resultados encontrados indicaram uma forte correlação entre a habilidade de escrita e a habilidade de leitura, o que está de acordo com numerosas pesquisas anteriores (MALUF; SARGIANI, 2014). Leitura e escrita expressam comportamentos que envolvem habilidades parcialmente diferentes, mas ambas se referem à aquisição e domínio de um mesmo sistema alfabético de escrita. Assim, tem-se como implicação pedagógica que ambas sejam ensinadas e exercitadas na alfabetização e desenvolvidas por meio de atividades significativas social e individualmente ao longo dos anos escolares.

As habilidades de leitura e de escrita mostraram uma forte correlação com a habilidade de consciência fonológica, nesta pesquisa sob a forma de reconhecimento de rimas e de produção de deleção fonêmica. Esse resultado corrobora hipóteses vigorosas na área de estudo dos precursores da aprendizagem da linguagem escrita, incluindo autores como por exemplo Cárnio, Vosgrau e Soares (2017); Santos e Maluf (2010); Capovilla et al. (2004). Tem-se como implicação pedagógica a importância e necessidade de favorecer o desenvolvimento metafonológico desde os primeiros anos, vendo-o como precursor da aprendizagem do sistema alfabético de escrita.

A habilidade de segmentação silábica é também um componente da consciência fonológica. Nesta pesquisa, quando se considera os resultados das crianças em segmentação silábica, observa-se que não houve correlação com a escrita e com a leitura. Esse resultado se explica pelo fato de que todas as crianças da pesquisa tiveram bom resultado nessa avaliação, uma vez que os escores obtidos foram altos, o que permite interpretar que a prova de avaliação da segmentação silábica foi fácil e o teto foi atingido nas avaliações.

No que se refere aos resultados na habilidade de nomeação automatizada rápida de objetos (NAR), a pesquisa revelou a existência de uma correlação negativa significativa entre nomeação rápida de objetos no Tempo 1 e a leitura ($-0,379^*$; $p < 0,050$): quanto mais rápida a nomeação de objetos, menor o tempo utilizado para ler. O resultado sugere que as crianças com melhor desempenho na leitura tendem a ser as que desenvolveram as habilidades de nomeação rápida. Tem-se como implicação pedagógica a relevância de exercitar a percepção visual relacionando-a com habilidades linguísticas, de forma preferencialmente lúdica, interessante e no contexto cultural das crianças.

Cabe lembrar que a nomeação rápida de objetos foi avaliada duas vezes (Tempo 1 e Tempo 2) e foi feita a média. Os resultados só mostraram correlação negativa significativa com a leitura no

Tempo 1 e não mostraram correlação com a escrita. Questões relacionadas à nomeação rápida são tratadas em pesquisas como por exemplo Puliezi e Maluf (2012), Cardoso-Martins e Pennington (2001), Capellini et al. (2007), Germano et al. (2012).

São necessárias outras pesquisas para dar continuidade a este estudo, com um maior número de crianças, para verificar quais habilidades metalinguísticas são mais eficazes na aprendizagem da leitura e da escrita. Para concluir, o presente estudo representa apenas uma parte das possibilidades de pesquisa na área da linguagem escrita. São fundamentais outros estudos que tratem sobre a área da psicologia cognitiva da Leitura em crianças falantes do português do Brasil, que possam trazer conhecimentos novos e contribuir para a prática da alfabetização nas escolas brasileiras.

REFERÊNCIAS

BICALHO, L.; ALVES, L. A nomeação seriada rápida em escolares com e sem queixas de problemas de aprendizagem em escola pública e particular. *Revista CEFAC* [online], v. 12, n. 4, p. 308-616, 2010.

CÁRNIO, M. S.; VOSGRAU, J. S.; SOARES, A. J. C. O papel da consciência fonológica na compreensão leitora. *Revista CEFAC* [online], v. 19, n. 5, p. 590-600, 2017.

CAPELLINI, A. S.; FERREIRA, L. T.; SALGADO, C. A.; CIASA, M. S. Desempenho de escolares bons leitores, com dislexia e com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade em nomeação automática rápida. *Revista Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia* [online], v. 12, n. 2, p. 114-9, 2007.

CARDOSO-MARTINS, C.; BATISTA, A. C. E. O conhecimento do nome das letras e o desenvolvimento da escrita: evidência de crianças falantes do português. *Revista Psicologia: Reflexão & Crítica* [online], v. 18, n. 3, p. 330-336, 2005.

CAPOVILLA, A. G. S.; GÜTSCHOW, C. R. D.; CAPOVILLA, F. C. Habilidades cognitivas que predizem competência de leitura e escrita. *Psicologia: teoria e prática*, v. 6, n. 2, p. 13-26, 2004.

CITOLER, S. D.; TORRES, L. H. *Les habiletés de traitement phonologique des enfants relecteurs espagnols*. In: ROMDHANE, M.; GOMBERT,

J.; BELAJOUZA, M. (ed.). **L'apprentissage de la lecture: perspective comparatives** Rennes: PUR, 2003, p. 161-176.

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

EHRI, L. **Aquisição da habilidade de leitura de palavras e sua influência na pronúncia e na aprendizagem do vocabulário**. In: MALUF, M. R.; CARDOSO-MARTINS, C. Alfabetização no Século XXI. Como se aprende a ler e a escrever. Porto Alegre: Penso, 2013.

GABRIEL, R.; KOLINSKY, R.; MORAIS, J. O milagre da leitura: de sinais escritos a imagens imortais. *D.E.L.T.A.*, v. 32, n. 4, p. 919-951, 2016.

LÚCIO, P. S.; KIDA, A. B. S.; CARVALHO, C. A. F.; COGO-MOREIRA, H.; AVILA, C. R. B. Prova de Nomeação Rápida de Figuras para Crianças: Evidências de validade e Normas Intergrupo. *Psico-USF*, v. 22, n.1, p. 35-47, 2017.

MALUF, M. R. **Todos podem aprender a ler: crianças em risco por pobreza**. In: MALUF, M. R.; SANTOS, M. J. Ensinar a ler: das primeiras letras à leitura fluente Curitiba: CRV, 2017.

MALUF, M. R. Ensinar a ler: Progressos da Psicologia no século XXI. *Boletim da Academia Paulista de Psicologia*, Brasil, v. 35, n. 89, p. 309-324, 2013.

MALUF, M. R.; SARGIANI, R. Alfabetização e metalinguagem: condições para o ensino eficiente da linguagem escrita. In: NASCHOLD, A. C.; PEREIRA, A.; GUARESI, R.; PEREIRA, V. W. **Aprendizado da leitura e da escrita: a ciência em interfaces**. Natal: Delfin, 2015.

MALUF, M. R.; SARGIANI, R. Aprendendo a ler e a escrever em português brasileiro: contribuições de pesquisas de avaliação e intervenção experimental. In: PINHEIRO, J.; BRAGA, T. M. S.; VIANA, F. L. P.; SANTOS, A. S. **Alfabetização em países de língua portuguesa: pesquisa e intervenção**. Curitiba: CRV, 2014.

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

NATIONAL EARLY LITERACY PANEL (Nell). **Developing Early Literacy: A Scientific Synthesis of Early Literacy Development and Implications for Intervention**. Washington, DC: National Instituto of Literacy, 2008.

PINHEIRO, A. M. V. **Leitura e escrita**. Uma abordagem cognitiva. São Paulo: Pleno, 2006.

PENNINGTON, B. F.; BISHOP, D. V. M. **Relations Among Speech Language, and Reading Disorders**. *Annual Review Psychology*, 60, 283-306, 2009.

PULIEZI, S. **A contribuição da consciência fonológica, memória de**

trabalho e velocidade de nomeação na habilidade inicial de leitura. Dissertação de Mestrado – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

RAMOS, A. P. R. A. **Habilidades metafonológicas e conhecimento do nome de letras na alfabetização:** estudo longitudinal com crianças do primeiro ano do ensino fundamental. Dissertação de Mestrado – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2017.

SANTOS, M. J.; MALUF, M. R. Consciência fonológica e linguagem escrita: efeitos de um programa de intervenção. **Educar em Revista.** n. 38, 57-71, 2010.

SARGIANI, R. A. **O Papel da Amplitude Visuoatencional e da Consciência Fonêmica na Aprendizagem da leitura: um estudo transversal com alunos do ensino fundamental.** Dissertação de Mestrado – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2013.

SILVA, P. B. **Teste de nomeação automática rápida: evidências de validade para amostra de crianças brasileiras.** Dissertação de mestrado em Distúrbio do Desenvolvimento – Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2016.

SOUSA, E. O. **Habilidades Metassintáticas e aprendizagens da leitura:** estudo com crianças da 1ª série do ensino fundamental. Tese de Doutorado – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.



PROTAGONISMO JUVENIL E PROJETO DE VIDA NA ESCOLA

Flávio Dalera de Carli
Vera Maria Nigro de Souza Placco

Paulo Freire, em *Medo e Ousadia*, afirma:

Mesmo quando você se sente, individualmente, mais livre, se esse sentimento não é um sentimento social, se você não é capaz de usar sua liberdade recente para ajudar os outros a se libertarem através da transformação global da sociedade, então você só está exercitando uma atitude individualista no sentido do *empowerment* ou da liberdade (FREIRE e SHOR, 1992, p. 135).

Dentre os vários estudantes que ouvimos em pesquisa recente, nos diz o estudante da primeira série do ensino médio Heitor: *Então, o importante é a área da solidariedade, né!? Não adianta você ser protagonista e não ajudar ninguém!*

Este texto objetiva compartilhar com o leitor o encontro de vivências de jovens do ensino médio que estudam em escolas integrantes do Programa Ensino Integral no Estado de São Paulo, nas quais se professa a formação, ao final da educação básica, de um jovem autônomo, solidário e competente. Nosso registro, portanto, é de uma escola pública, gratuita, inclusiva e de qualidade e, no presente texto, de escolas pesquisadas da Rede Pública Estadual Paulista. Outrossim, nossa vivência em escolas em outros contextos e estados da federação revela resultados semelhantes.

Antes, é preciso dizer sobre *deliberação* e *propósito*. Em pesquisa recente:

conseguimos identificar, a partir de Brookfield (1986), algumas características da aprendizagem de adultos e eleger quatro aspectos que julgamos importantes: a *experiência* (por tratar-se de adultos, há uma vivência anterior, experiências que irão influenciar a formação de novas ideias), o *significativo* (adultos-professores que dispõem de conhecimentos de como ensinar enquanto vivenciam a aprendizagem), o *proposital* (há um propósito que os mobiliza, como o desenvolvimento de habilidades, por exemplo) e a *deliberação* (a aprendizagem decorre de uma escolha deliberada de participar ou não de dado processo) (PLACCO e SOUZA, 2012, p. 91).

As vivências que compartilharemos neste texto são fruto de educadores que estabeleceram para si o propósito de educar jovens e, com isso, deliberaram praticar uma educação humanista, tornando práxis – e portanto concretude, manifesta nas falas dos estudantes – o protagonismo do jovem na relação com o poder e com o saber, sendo a reflexão de um projeto de vida para si a principal prática protagônica, dentre outras muitas: uma concepção ontológica do humano como **ser interdimensional**, no qual e para a qual a prática educativa incide no racional aparente mas, também, nas emoções, na corporeidade e na dimensão da relação do ser com o tempo, na sua projeção de propósitos para si, para si no mundo e para o mundo e em uma postura ética e estética pautada em estar a serviço do estudante, definida como uma Pedagogia da Presença e de relação de ajuda; desenvolvendo de forma responsável, da relação entre educadores e educandos, o aprender a ser, o aprender a conviver, o aprender a aprender e o aprender a fazer, como desenvolvimento das potencialidades de cada um em sua individualidade, de seus tesouros a descobrir. Chamaremos tais condições de uma educação humanista como “Princípios”, que

são colocados a serviço da relação entre educadores e educandos.

Essa deliberação e propósito dos educadores são assim revelados na fala da estudante Isabela, da segunda série do ensino médio:

Nos dois primeiros anos, que é onde a gente faz aulas de Projeto de Vida [...] não são voltados para sua área de profissão; ele é voltado mais para o seu lado pessoal, para você desenvolver como pessoa, a forma como você interage, suas metas, como você vai conseguir; não é voltado só para profissão, é voltado para você se desenvolver pessoalmente, ser uma pessoa melhor. É o foco da escola; eles querem levar, deixar a gente lá fora como uma pessoa melhor; a gente entra uma pessoa e sai outra, a gente sai muito mais argumentativo, pensando no próximo, e é isso que eles prezam aqui nessa escola, bem-estar e pessoas melhores.

Compreendemos que a prática educativa deliberada dos princípios e a definição do propósito dos educadores de se colocarem a serviço do jovem e seu projeto de vida promovem a ressingularização da cultura escolar nos contextos pesquisados, com deslocamento da centralidade da escola no currículo, na avaliação ou no adulto, para uma centralidade no apoio ao jovem na construção de seu projeto de vida, para o que concorrem práticas voltadas para o favorecimento de uma formação em valores – como a solidariedade –, de uma formação em competências pessoais – como o desenvolvimento da autonomia –, e nas aprendizagens do currículo escolar ressignificadas no bojo das metas do projeto de vida do estudante.

Nas experiências que temos acompanhado em escolas, uma fala comum dos adultos educadores, quando se abre espaço para a escuta, atuação e participação dos jovens na concepção, elaboração, planejamento, execução e apropriação de resultados de uma atividade, que chamamos protagonismo juvenil, é a surpresa pelas

capacidades dos estudantes em atuar de forma autônoma. No início, os adultos não se dão conta de que é a sua escolha para a escuta e a abertura para a participação que favorecem o protagonismo dos jovens e a produção de singularidades com autonomia e autoria. Produzem juntos um antes não, agora sim, característico em suas falas enunciadas, mesmo que não apropriados como pertença.

Entre o “antes não” e o “agora sim”, há toda uma potência transformadora que emerge, um fluxo que se desterritorializa, uma possibilidade de compreensão de si que não existia, passa a existir; um movimento de ressingularização que pode concretizar-se em devir. O momento existente “entre” antes não, agora sim, pode ser de ressingularização, ou seja, pode ser um momento de inflexão da singularidade do sujeito ou do contexto, na compreensão de si mesmo, de si pelos outros e dos outros para si. Usamos aqui as possibilidades de compreensão dos movimentos do real através do construcionismo de Deleuze e Guattari (2005).

É a apreensão do movimento como possibilidade de novos devires que pode ser potencializada pela inversão da escola frontal e bancária para uma escola na qual a centralidade esteja no favorecimento da participação ativa do estudante nos processos, o que chamamos protagonismo juvenil. Em si mesma, a centralidade do estudante nos processos escolares é um evento singular nos fluxos axiomatizados da escola frontal e bancária, centrada nos processos burocráticos e em um currículo professoral. Observamos, nos contextos pesquisados e em outros contextos vivenciados, que, para um jovem para quem não havia a constituição de um sonho, de um querer ser manifesto na reflexão sistemática proposta pela escola de um projeto de vida para si, as novas configurações da escola a partir da deliberação dos educadores promovem novas possibilidades de devir. Como instrumento do poder, a própria escola é um agenciamento, uma máquina de subjetivação dos devires hegemônicos (DELEUZE e GUATTARI, 2005) e que, ao desterritorializar sonhos e perspectivas, - então, ainda existentes somente como potência para um jovem -, tornando-os devires possíveis, o faz sob

o ponto de vista do “devenir-homem” como subjetivação da maioria. No entanto, e essa é uma contradição imanente: para esse jovem específico e singular, cuja nova escola permitiu a existência de um “agora sim”, emergiu um fluxo de volição, uma nova compreensão de si-no-mundo, que se dá no seio e em relação dialética com as máquinas de subjetivação (no caso, a escola), ressingularizando a compreensão de si-no-mundo e, muitas vezes, do mundo sobre si.

A existência de um “entre” pode ser positivamente transformadora, por abrir perspectivas de futuro antes inexistentes mesmo que essas perspectivas estejam postas dentro da axiomática dominante; dentre as diversas modalidades de ensino médio ofertadas pelo estado de São Paulo, o ensino integral apresenta indicadores de maior permanência do estudante na escola, e essa permanência promove maior aprendizado. Nessa perspectiva, a emancipação estaria contida na possibilidade de um novo devir antes inexistente para aqueles sujeitos em suas condições singulares, em contextos reprodutores dessa condição singular (como o fracasso escolar como condição). No entanto, trata-se de uma emancipação relativa aos condicionantes históricos dos contextos, não necessariamente relacionada a uma narrativa histórica de rompimento ou de revolução em relação aos padrões dominantes. Por isso é que compreendemos ser potente utilizarmos o construcionismo de Deleuze e Guattari: a potência transformadora está na micropolítica das relações, na constituição de redes rizomáticas que promovam diferentes percepções sobre o real e na forma como, enquanto sujeitos, podemos nos apropriar desses processos. E é nesse sentido que analisamos uma política pública – “Programa Ensino Integral” – que, nos contextos pesquisados, promove movimento (entre) um antes não, agora sim.

O Programa Ensino Integral em si não promoverá transformação emancipatória. Será a apropriação que os sujeitos da prática fizerem de seus Princípios que permitirá a emergência de práticas emancipatórias, ou não. Ocorre que, ao ter o protagonismo como articulador de seu projeto pedagógico e de gestão, o Programa

parece favorecer uma apropriação que abre caminhos para práticas emancipatórias; sob essa perspectiva, parece potencializar ressingularizações.

Essas práticas são iluminadas pelo pensamento do educador mineiro e um dos elaboradores do Estatuto da Criança e do Adolescente, Antonio Carlos Gomes da Costa, a quem se atribui a propositura do protagonismo, da pedagogia da presença, da educação interdimensional e dos quatro pilares da educação como Princípios do Programa. O modelo pedagógico do Programa Ensino Integral foi concebido após um egresso de escola centenária do estado de Pernambuco, já adulto e profissional de sucesso, promover parceria entre a iniciativa privada e o poder público para revitalização do centenário Ginásio Pernambucano, em Recife, constituindo um modelo de escola que ser tornaria política pública naquele Estado. Hoje em dia, tal propositura de escola continua em desenvolvimento pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, com sede em Recife, que a nomeia Escola da Escolha. Do nascedouro desse projeto, participou ativamente o professor Antonio Carlos Gomes da Costa, autor com quem seguimos.

O conceito de Protagonismo Juvenil em Antonio Carlos Gomes da Costa está relacionado a uma educação humanista para a promoção da Vida e, mais diretamente, para a promoção de condições de sobrevivência imediata de jovens em contextos excludentes. Inspirado no Poema Pedagógico de Anton Makarenko, escreve *Aventura Pedagógica*, obra que dedica ao educador russo, que viveu na primeira metade do século XX e autor de uma proposta pedagógica para a autonomia de jovens infratores, no contexto da Revolução de 1917, Costa relata, então, sua própria experiência, como diretor de uma instituição de reclusão para meninas infratoras (FEBEM), na cidade de Ouro Preto, em Minas Gerais, nos anos 70 do século passado.

“Com um depósito de meninas nas mãos e Paulo Freire na cabeça” (COSTA, 2010, p. 11), o autor narra que tentava, junto

com sua esposa, Maria José, implementar um modelo mais aberto e democrático, em lugar de práticas correcionais e repressivas, mas “não vinha dando certo” (p. 11); as tentativas de dialogar com as educandas não funcionavam, dado todo o estranhamento das jovens para qualquer abertura de um adulto, tendo em vista o histórico de violência e opressão vividos, inclusive nos aparelhos de Estado que as deveriam proteger. Dentro desse contexto complexo, Costa nos conta que ouviu falar da obra de Makarenko e resolveu encomendá-la. Após longa e ansiosa espera:

Enfim, o livro chegou. À noite, uma dessas noites frias e nevoentas do inverno ouro-pretano, iniciei a leitura. Incrível! Era a história de um educador, semelhante, em muitos aspectos, à que nós estávamos vivendo. Lá pelas tantas, deparei com a seguinte passagem: “Senti que não havia nenhuma ciência, nenhuma teoria que pudesse, de forma imediata, nos ajudar naquela hora. Eu deveria deduzir tudo do conjunto de acontecimentos reais que transcorriam ante meus olhos”. Detive-me nesse ponto. Reli seguidas vezes o trecho. Era exatamente isso! A chave de tudo estava na leitura do “conjunto dos acontecimentos reais que transcorriam ante meus olhos”. Não estava na leitura pura e simples dos livros. Os livros servem – como uma lanterna que se acende na escuridão do caminho – para iluminar a leitura da realidade, mas não podem substituí-la. Compreendi, desde aquele instante, que a minha leitura básica e obrigatória passaria a ser a leitura da minha prática e da de meus companheiros. Era por aí que se haveria de desenvolver nossa formação de educadores. A partir daquele momento muita coisa mudou [...]. Tínhamos muito a aprender com a equipe de trabalho, com as reações da população da cidade e, sobretudo, com as nossas educandas que, a partir daí, se tornaram, sem o perceber, nossas educadoras. Era a descoberta existencial, profunda, daquilo que Gonzaguinha chamaria mais tarde, num samba muito conhecido, de “a beleza de ser um eterno

aprendiz”. Sem descobrir, com as próprias entranhas, essa verdade essencial, a gente pode tornar-se um funcionário da educação, mas jamais um educador (COSTA, 2010, p. 12-13).

Temos nesta passagem o núcleo do conceito que Antonio Carlos Gomes da Costa viria a formular sobre Protagonismo Juvenil: o jovem e suas circunstâncias como base para a ação; não uma espera, não uma projeção, mas uma ação imediata no contexto e nas circunstâncias concretas; dito de outra forma, trabalho. Também, a crença inabalável no jovem como fonte de iniciativa, liberdade e compromisso e da abertura do adulto a essa potencialidade, com presença pedagógica para uma relação de ajuda, implicando em atitudes e posturas básicas do educador como (a) “procurar ver, em primeiro lugar, em cada menino ou menina, não aquilo que o separa ou o diferencia [...], mas, sim, tudo aquilo que tem de comum com todos os demais” e (b) “não perguntar o que o educando não sabe, o que ele não tem, o que ele não traz de sua vida familiar ou comunitária. Ao contrário, cumpre procurar descobrir o que o educando é, o que ele sabe, o que ele traz de bom consigo e o que ele se mostra capaz de fazer”. (COSTA, 2010, p. 15-16)¹, além de (c) não fazer julgamentos do jovem com base em seu passado e (d), ser exigente com o educando como sinal de respeito, mas a exigência “cabível, a exigência possível de ser feita” (COSTA, 2010, p. 16).

Também temos, na longa citação acima, os elementos ontológicos que pautam seus escritos: uma base iluminista que flerta constantemente com um idealismo, ecoando a ideia de que o homem é bom e que é o meio que o corrompe, mas com uma construção epistemológica que, a partir da crença ontológica da bondade do humano, busca, nas condições materiais concretas de existência, as formas de superação da exclusão e do abandono, através de uma educação com/pelo trabalho. É a partir do desenvolvimento de sua ontologia que proporrá “Por uma educação interdimensio-

¹ Uma consideração coerente com o exposto por Charlot (2000), acerca de uma necessária visão positiva da pessoa e suas potencialidades.

nal” (COSTA, 2008), que considere a relação “consigo mesmo”, a relação “com os outros”, a relação “com a natureza” e a relação com a “dimensão transcendente da vida”, e:

Que seja capaz de reequilibrar as relações do *logos* [dimensão do pensamento] com o *pathos* [dimensão do sentimento], o *mytho* [dimensão da relação com o tempo] e o *eros* [dimensão da corporeidade e do *elán* vital], de forma mais inteligente e harmônica [...]. Trata-se de abrir os projetos pedagógicos para outras dimensões do humano, acolhendo, valorizando e dignificando aspectos como a sensibilidade, a corporeidade, a transcendentalidade, a criatividade, a subjetividade, a afetividade, a sociabilidade, a convivência e tantas outras dimensões relacionadas com o *pathos*, o *eros* e o *mytho* (COSTA, 2008, p. 20).

Vale apontar a proximidade factual da proposta de uma “educação interdimensional”, da “ecosofia” proposta por Félix Guattari. Relação consigo (meio ambiente interno), relação com o outro (meio ambiente das relações sociais) e a relação com o tempo (meio ambiente da subjetividade humana, corporeidade e sentido da vida) (GUATTARI, 2012), ainda que seus fundamentos ontológicos sejam distintos (um certo idealismo em Costa, um materialismo radical em Guattari).

No entanto, de um ponto de vista ontológico, destacamos uma necessária interdimensionalidade no ato educacional, superando as amarras herdadas do positivismo que marcam a escola tradicional e que ainda hoje permeiam as relações escolares. A evasão e o abandono como expressão do fracasso escolar é um reflexo de uma visão unidimensional do sujeito histórico (visto somente como uma cognição, necessariamente “racional”); em contextos de enfrentamento do fracasso, a decisão política de evitar a evasão e o abandono está diretamente relacionada ao acolhimento (mais emocional do que racional, ainda que intencional e planejada) do jovem, do que a uma avaliação de desempenho acadêmico.

É no acolhimento, ação que dá início ao ano escolar nas escolas do Programa Ensino Integral que se abre o primeiro “entre” um antes não, agora sim. Sobre o acolhimento, as estudantes Marcela e Isabela nos informam que:

No acolhimento, a gente chega e é acolhido por estudantes da escola e temos a oportunidade de acolher os novos alunos. Então acho isso muito importante porque, além do nosso crescimento intelectual, a gente pode crescer pessoalmente. Quando a gente chega na escola, o acolhimento é sobre protagonismo. Que a gente começa a se ajudar, faz tudo em conjunto para você ver que aqui dentro ninguém é sozinho, é um com o outro, é algo que a gente aprende aqui, tanto nas aulas quanto fora.

Para Costa (2008), a proposta de uma educação interdimensional permite uma compreensão integral do indivíduo no processo educacional. A partir disso, se aproxima do paradigma da educação ao longo da vida, conforme disposto no Relatório da UNESCO, Educação, um tesouro a descobrir (DELORS, 2010). Para o autor, a “relação consigo” (autodesenvolvimento) se aproxima do “aprender a ser”, em um conjunto de competências pessoais (autoconhecimento, autoconceito, autoestima, autoconfiança); a “relação com os outros” (alter-desenvolvimento) se aproxima do “aprender a conviver”, em um conjunto de competências relacionais (relacionamento interpessoal, as várias dimensões do cuidado); a “relação com as circunstâncias, voltado para a realidade econômica, ambiental, social, política e cultural” se aproxima do “aprender a fazer”, em um conjunto de competências produtivas (empregabilidade, autogestão, cogestão, heterogestão); e, por fim, a “relação com o desenvolvimento intelectual, voltado para a gestão do conhecimento”, se aproxima do “aprender a conhecer”, em um conjunto de habilidades cognitivas (metacognição, autodidatismo, didatismo, construtivismo).

No projeto ontológico do autor:

A ética é a teoria da ação. A estética, como ética, nos remete à possibilidade de o ser humano adotar uma postura, um posicionamento criativo diante da vida [...] Isso ocorre na medida em que compreendemos a necessidade de assumir uma atitude de cuidado com a dignidade da vida em todas as suas dimensões: o “transcuidado” (na relação com as fontes de significado e sentido da existência humana), o “altercuidado” (nas relações interpessoais e sociais), o “ecocuidado” (nas relações com o ambiente em que se vive) e no “autocuidado” (na relação consigo mesmo) (COSTA, 2008, p. 25).

É no contexto desse sistema de ideias que o Protagonismo Juvenil é ação do jovem com outros jovens, como prática de solidariedade e com sentido social. Os comentadores que consultamos, em revisão bibliográfica, parecem restringir a leitura de Antonio Carlos Gomes da Costa somente a um ativismo sem maiores consequências e, se tanto, em uma leitura aligeirada, para um empoderamento de cunho neoliberal. Ocorre que sua preocupação com o jovem em suas circunstâncias o leva a discutir as condições de sobrevivência e empregabilidade, mas, consideremos, nos contextos de onde parte sua reflexão (os jovens em condição de vulnerabilidade e abandono), a questão da empregabilidade se coloca como uma possibilidade entre sobreviver ou não em um mundo excludente. No sistema de ideias do autor, a questão da empregabilidade deveria ser um *cuidado* dos adultos com o futuro dos jovens. Afirma:

A Dialética do concreto de Karel Kosik, ao afirmar o caráter teleológico do trabalho e o caráter projetivo da consciência humana, abre-nos a possibilidade de colocarmos na **questão do trabalho o eixo básico** do processo de conscientização de nossos educandos, seja através do curso dos acontecimentos (criação e

organização de oportunidades educativas), seja através do discurso das palavras (pronúncia e denúncia do mundo) (COSTA, 2010, p. 43-44 – grifo nosso).

O trabalho como eixo pode ser compreendido no sistema de ideias do autor de duas formas dialeticamente relacionadas. A primeira diz respeito ao trabalho como atividade econômica, como forma de sobrevivência. A segunda diz respeito ao trabalho como atividade, como fazer a própria história e a de sua sociedade. De ambas decorre a necessidade de um Projeto de Vida. Para ambas, decorre uma necessidade de participação, de proatividade, de ação; posto na relação educador-educando, implica no que o autor chama de Pedagogia da Presença, que “baseia-se na reciprocidade, entendida como interação na qual duas presenças se revelam mutuamente, aceitando-se e comunicando uma nova força, sem que, para isso a originalidade inerente a cada uma seja minimamente posta em causa” (COSTA, 2010a, p. 53).

Disso decorre que, na escola, o Projeto de Vida é centro das ações e o Protagonismo Juvenil, a metodologia e o fundamento das práticas escolares; trata-se do “protagonismo como educação para a participação” (COSTA e VIEIRA, 2006, p. 137). Protagonismo Juvenil é a forma como se irá trabalhar, é uma forma de ser e estar no mundo. Como trabalho, é social e, portanto, na relação com o outro.

Para Costa (2005), o trabalho é o caminho para a conquista da autonomia. Na relação com os educadores, os jovens serão autenticamente autônomos quando, em relação a uma ação, a iniciativa, o planejamento, a execução, a avaliação e a apropriação dos resultados forem integralmente desenvolvidos pelos próprios jovens; nesta condição, ápice desejado em termos de Protagonismo, aos educadores caberia a função de apoiadores da ação (COSTA e VIEIRA, 2006, p. 178). Porém, coerente com sua acepção de desenvolvimento humano (os jovens transitariam da heteronomia da infância para a autonomia na vida adulta), considera o papel da

educação fundamental na construção da autonomia. Estabelece que as relações entre educandos e educadores pode ser de mera dependência (que não deseja, na medida em que os jovens seriam meros reprodutores, lembrando a educação bancária denunciada por Paulo Freire), mas também pode ser de colaboração (antes de ser de autonomia), na qual a iniciativa, o planejamento, a execução, a avaliação e a apropriação dos resultados de uma ação sejam compartilhados entre educandos e educadores; considera, aqui, que “o principal padrão de relacionamento na adolescência é a colaboração” (COSTA e VIEIRA, 2006, p. 178).

É importante notar que sua aceção de autonomia, como acima descrevemos, se aproxima de uma concepção na qual todas as etapas do trabalho estão nas mãos dos sujeitos, o que favoreceria a consciência do processo de trabalho por estes. Além das importantes decorrências desse fato para uma educação emancipatória (consciência como fruto da apropriação das condições materiais de trabalho), também nos coloca em condições de analisar os movimentos de ressingularização decorrentes das vivências de uma escola que promova o protagonismo juvenil com foco no projeto de vida do estudante, aproximando-nos do conceito de empoderamento anunciado no início deste texto.

Além disso, a aceção de autonomia em Costa (2005, 2008, 2010a, 2010b), implica na alteração das relações entre poder e saber na escola. Ao considerar a autonomia como processo de apropriação dos jovens de todas as etapas de uma ação – e considerando suas aceções sobre a relação com o outro e o cuidado, bem como da Pedagogia da Presença e da relação de ajuda –, transfere o poder da verticalidade para a horizontalidade, para a negociação, para a relação dialógica; por isso, o saber é necessário, porque é na escola o objeto sobre o qual os sujeitos irão trabalhar e se apropriar, como condição ontológica de sua autonomia e de seu vir a ser. É por isso que o Protagonismo Juvenil é um método. Trazemos aqui, como memória pessoal compartilhada, o dizer da professora Vera Maria Nigro de Souza Placco, em uma de suas

aulas: “queremos que os jovens participem, mas não ensinamos participação na escola”. O Protagonismo Juvenil é um método para a aprendizagem da participação democrática.

Na perspectiva do autor (COSTA, 2008), trata-se, ainda, de cumprir o preconizado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: “inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (BRASIL, 1996). No Programa Ensino Integral, parafraseando o autor, o jovem “idealizado”, aquele que deve ser resultado dos esforços educacionais, é o jovem autônomo (pleno desenvolvimento do educando), solidário (preparado para o exercício da cidadania) e competente (capaz de tomar decisões em relação a sua qualificação para o trabalho).

O Protagonismo Juvenil, para Antonio Carlos Gomes da Costa (2005), portanto, é a estratégia para o desenvolvimento integral do adolescente. O desenvolvimento integral é favorecido por um processo educacional, não somente da escola, voltado para a aprendizagem no hoje imediato (protagonismo juvenil como práticas e vivências, o que implica em uma pedagogia ativa, voltada para a participação na relação com os objetos do conhecimento). O desenvolvimento integral será favorecido se o sujeito lhe atribuir um motivo no movimento de sua relação com o saber. Neste processo, a reflexão intencional sobre um Projeto de Vida é a objetivação, nas circunstâncias materiais e históricas do sujeito, do caminho a ser percorrido entre o ser e o querer ser, atribuindo-lhe sentido: “cada vez que você dá um passo que seja na direção do seu projeto, você se realiza como pessoa” (COSTA, COSTA e PIMENTEL, 2010, p. 34)².

Há um percurso a ser construído na relação consigo e com o mundo. O autor denomina o percurso a ser construído como “escada do desenvolvimento humano” (COSTA, COSTA e PIMENTEL, 2010, p. 38) (COSTA e VIEIRA, 2006) (COSTA, 2008). Partindo de es-

² Manteremos a referência ao “autor” Antonio Carlos Gomes da Costa, apesar de seus escritos compartilhados com Alfredo Gomes da Costa e Antonio de Pádua Gomes Pimentel.

tudos latino-americanos sobre as condições identitárias e inserção dos jovens no mercado de trabalho (JACINTO e WOLF, 2005) Costa, Costa e Pimentel (2010) assumem que o adolescente se confronta com duas tarefas, quais sejam, plasmar sua identidade e construir seu projeto de vida. “A realização dessas tarefas não é alguma coisa simples e fácil. Ao contrário, é um caminho cheio de desafios, ao fim do qual o adolescente termina sua transição entre a infância e a vida adulta”. (p. 31). E eis o caminho proposto.

“O primeiro passo nessa caminhada é a conquista da identidade [...]. Ter identidade é saber quem é você. É você compreender-se e aceitar-se como é, para, então, procurar ir transformando-se naquilo que quer ser” (COSTA, COSTA e PIMENTEL, 2010, p. 31-32). Identidade é, então, movimento. Neste movimento, “só uma pessoa que se conhece bem pode aceitar-se de uma maneira plena. Por isso, uma identidade positiva é a base da autoestima” (COSTA, COSTA e PIMENTEL, 2010, p. 32). Autoestima é, portanto, aceitar-se, o que para os adolescentes nas escolas que pesquisamos é um ponto de inflexão na sua relação com os adultos e com os demais; desde o acolhimento, passando pelas relações cotidianas nas salas de aula, a prática do protagonismo (neste caso, o fato de o estudante passar a ter voz e ter escuta), cria condições de expressão e rejeição a qualquer forma de discriminação. Segundo o estudante Vitor, a *“convivência com as outras pessoas, a aceitação da diferença, foi o que também transformou a gente”*. Ter autoestima é *“gostar de si mesmo, é querer buscar o seu próprio bem. É saber cuidar-se, é saber preservar-se [...]”* (COSTA, COSTA e PIMENTEL, 2010, p. 32). Entendemos ser importante salientar aqui a relação entre autoestima e respeito às diferenças, que remete ao protagonismo como prática social, não individual e autocentrada.

Ao processo de saber quem é (identidade), gostar de si mesmo (autoestima), o autor agrega o autoconceito como capacidade do mapeamento de “seus pensamentos a respeito de si mesmo”, porque “quem não se julgar merecedor daquilo que a vida tem de melhor, não vai ver o lado bom das coisas, nos acontecimentos e

nas pessoas [...], vai ficar prisioneiro do negativismo e não vai ser capaz de dar o melhor de si nem de receber o melhor dos outros” (COSTA, COSTA e PIMENTEL, 2010, p. 33).

Lembremos o ponto de partida da construção do projeto ontológico do autor – adolescentes em situação de abandono extremo –, e consideremos a beleza ética dessa busca de autoconceito; *ser merecedor daquilo que a vida tem de melhor* não estava nas possibilidades cognitivas das adolescentes reclusas na FEBEM de Ouro Preto, como também não está para a maioria dos adolescentes hoje nas periferias do capitalismo. Na escola do Programa Ensino Integral, a expectativa para o jovem, para qualquer jovem, é que pode ser merecedor do que a vida tem de melhor. No dizer da estudante Laura:

Eu vejo que não é um trabalho fácil, eu acho que a gente tem que ter orgulho dos nossos professores, tem que ter orgulho de todo mundo na verdade. Mas principalmente dos nossos professores porque são eles que estão incentivando a gente para nosso caminho, para o caminho certo, o caminho onde a gente tem que trabalhar os nossos sonhos.

No sistema de ideias do autor, a autoestima é a base da autoconfiança. “A pessoa que não confia em si mesma não será capaz de confiar nos outros, pois verá sempre em cada ser humano uma ameaça” (COSTA, COSTA e PIMENTEL, 2010, p. 33). A autoconfiança é a base de um autoconceito positivo, condição para enxergar seus merecimentos, seus méritos, suas reais qualidades, não ficando preso a erros e defeitos (e ao passado). “*A autoconfiança é a base de uma visão destemida do futuro. Sem uma visão destemida do futuro, você não olha de uma maneira desejante ou, como os adolescentes costumam dizer, você não olha com tesão*” (COSTA, COSTA e PIMENTEL, 2010, p. 33). O depoimento da estudante Betsida é carregado de enorme emoção e busca de compreensão sobre uma dura realidade vivida:

Eu escolhi isso por causa do meu irmão. Ele teve câncer quando eu tinha uns 12, 11 anos... E eu convivia com ele, eu que dava os medicamentos, queria aplicar até injeção nele – só que ele não deixava. Mas o convívio comigo, com ele, no hospital, eu via que eu gostava disso. Nem sempre eu quis medicina, eu queria outras coisas antes. Mas aí que eu fui vendo que eu gostava disso, eu gostava de fazer. E, também, por causa que ele faleceu, isso me motivou ainda mais a acreditar...

Trazemos aqui esse depoimento da dor como uma das possíveis condições humanas, para avocar a importância de uma educação interdimensional e da relação de ajuda. Temos o depoimento de uma jovem de quinze anos que, muito em função do acolhimento da própria família, mas também da escola, parece estar construindo um autoconceito positivo de si, em um contexto existencial extremo. Como educadores, acompanhamos, ao longo dos anos, inúmeros adolescentes que são abandonados pela morte, fuga ou prisão dos adultos com quem conviviam: o abandono lhes é devastador, no processo de constituição identitária, e carregam pensamentos de serem os culpados do próprio abandono. A escola não poderá, sozinha, alterar as condições econômico-sociais que levam a essas situações, mas poderá, para esse sujeito individual, promover acolhida e projetar possibilidades existenciais de autoconceito positivo.

Se a autoconfiança é a base de uma visão destemida do futuro, esta é a base de seu querer ser:

Ou seja, do seu sonho. Um sonho, porém, não basta. O sonho é indispensável, mas ele por si só não funciona [...]. A construção de um Projeto de Vida começa quando nosso sonho deixa de ser tratado como mera fantasia e passa a ser percebido por nós como mapa de um caminho a ser percorrido, ou o plano de uma ação a ser realizada. O Projeto de Vida é o nosso sonho passado pelo crivo da razão, da racionalidade (COSTA, COSTA e PIMENTEL, 2010, p. 34).

Para o autor, ter um Projeto de Vida atribui sentido à existência. “Quando o jovem tem um projeto de vida e caminha em sua direção, ele não está mais carregado pelas circunstâncias, como objeto na correnteza. A sua vida tem um sentido” (COSTA, COSTA e PIMENTEL, 2010, p. 34).

Projeto de Vida não é fim, mas é caminho. É construção na relação com o mundo. Projeto de Vida é vivência: “ao longo da ontogênese, as vivências podem ser relativamente generalizadas na linguagem – cuja origem é sempre social” (TOASSA, 2011, p. 232). Parece-nos possível afirmar que a construção ontogenética do ser pode ser uma prática intencional da escola e, por isso, potencializadora de uma consciência política e, portanto, emancipatória. Em outro contexto, nos afirmam Dantas e Ciampa (2014): “O caminho para a emancipação passa pela existência de projetos de vida vinculados às identidades políticas” (p. 150). Pensamos ser possível afirmar que, ao adolescente, para quem se permite o protagonismo, é atribuída uma identidade política, no sentido de ter direito a participação, voz, escuta e de ser um ser autoproposto na relação com o saber, o poder, consigo e com o mundo.

Pois que, para Antonio Carlos Gomes da Costa, o Projeto de Vida atribui *sentido de vida*. “Quando a vida tem sentido, o jovem não se perde, pois sabe exatamente, onde vai e o que precisa para chegar lá [...]. Quando o jovem, e não os adultos ou a sua turma, determina, ele próprio, o rumo da sua vida, nós damos a isso o nome de autodeterminação” (COSTA, COSTA e PIMENTEL, 2010, p. 35). A autodeterminação é um momento de síntese:

Quando uma pessoa se torna capaz de autodeterminar-se, ela adquire uma capacidade, que é a resultante da identidade, da autoestima, da autoconfiança, da visão destemida do futuro, do querer-ser, do projeto de vida, do sentido e da própria autodeterminação. Essa qualidade (tão importante, que escrevemos um capítulo somente sobre ela) é a resiliência. A resiliência, dito de maneira bem simples, é a capacidade de

resistir à força destruidora da adversidade e de, até mesmo, aproveitar a adversidade para crescer (COSTA, COSTA e PIMENTEL, 2010, p. 35).

Trata-se da busca da autorrealização, que depende “da existência de um projeto e daquela linha que liga a pessoa ao seu projeto, ou seja, o seu ser ao seu querer-ser. É a essa linha que damos o nome de sentido da vida” (COSTA, COSTA e PIMENTEL, 2010, p. 36). Para o autor, como a autorrealização é caminhada, é um vir a ser, “cada passo consciente que você dá em direção ao seu projeto já é, em si mesmo, uma fonte de realização para sua vida” (COSTA, COSTA e PIMENTEL, 2010, p. 36).

Ainda com o autor, “naquele momento [em que] o ser e o querer ser estão fundidos um no outro e formam uma só coisa [é] a plenitude humana [...]. Às vezes, um momento de plenitude humana leva uma vida inteira para ser gestado e, finalmente, acontecer” (COSTA, COSTA e PIMENTEL, 2010, p. 36-37). A autorrealização – e o sentimento de plenitude – serão resultado de dedicação, esforço, perseverança, resiliência, de muito trabalho. Nas escolas do Programa Ensino Integral, a excelência acadêmica – a potencialização de todas as aprendizagens –, é um pressuposto sem o qual o projeto de vida, no contexto escolar, não terá substância, o sonho não poderá passar de sonho, tornar-se trabalho.

Para Costa, a realização humana inclui a felicidade na vida (suas relações interpessoais particulares), a realização na vida produtiva (na inserção no mundo de trabalho) e a cidadania, (como dimensão da relação com o outro na vida em sociedade). Desenvolve o pilar da convivência, entendido como *aprender a estar no mundo*. Citando o colombiano Bernardo Toro, apresenta e desenvolve as *sete regras básicas para a convivência social* elaboradas por esse autor: aprender a não agredir o semelhante (valorizar a vida, a diferença, conviver na diversidade, respeitar a intimidade), aprender a comunicar-se (dizer, ouvir, resolver conflitos pacificamente), aprender a interagir (agir em grupo, abordar os

outros com respeito, saber ajudar e ser ajudado, respeitar os sentimentos, perceber a si e aos demais em sua integridade humana), aprender a decidir em grupo (respeitar interesses e pontos de vista, assumir compromissos coletivos, saber negociar), aprender a se cuidar (cuidado com o corpo, com a mente, estender o cuidado às outras pessoas, manifestar amor à vida, proteger a saúde, ter hábitos de higiene, saber formas de prevenção de doenças, valorizar normas de segurança, cuidar do corpo como fonte de expressão através da dança, do teatro, da ginástica, do esporte), aprender a cuidar do lugar em que vivemos (aprender a perceber o Planeta como um ser vivo, aprender a cuidar dos animais e dos recursos naturais, da água, conhecer e respeitar todas as formas de vida da natureza, defender e cuidar dos espaços públicos das cidades, evitar desperdícios, aprender a se opor à produção de resíduos tóxicos, aprender a negociar conflitos e se opor à guerra), aprender a valorizar o saber social (troca de experiências, aprender com os idosos, conhecer a história de sua sociedade, compreender as tradições e os costumes de seu grupo social, aprender como grupos diferentes constroem suas formas de convivência, aproveitar as oportunidades de conhecimento na escola e demais espaços de aprendizagem). Sintetiza:

Conviver é contar com a força das coisas simples da vida. Não é assunto para muita teoria ou conversas confusas. As sete regras de convivência apresentadas aqui – e espero que de fácil compreensão –, se bem praticadas, aumentam a capacidade de as pessoas viverem em comunidades. São fundamentais para a confiança entre os homens (COSTA, COSTA e PIMENTEL, 2010, p. 56).

Temos nessa citação, duas marcas importantes de seu conceito de Pedagogia da Presença: os “*pequenos nada*s”, os cuidados simples da atenção e da reciprocidade autêntica no cotidiano (um olhar, um tom de voz, uma gentileza, uma ajuda não negada); e a

confiança como base para qualquer aprendizagem. O Projeto de Vida é a potencialização do *entre um antes não, agora sim*, não porque é projeto sistematizado – também deve sê-lo –, mas, antes e principalmente, porque é construção de vínculo afetivo do sujeito consigo e com os demais, capaz de atribuir sentido a si e ao mundo. “Ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1981, p. 79). Para os estudantes ouvidos:

Wesley – ...aqui tem o modo das duplas que você [ajuda o outro nas aulas].

Vítor – ...aí que já entra o protagonismo...

Wesley – ...outro protagonismo.

Vítor – ...porque você tem que ajudar o seu colega, se ele não consegue – se ele não vai bem em tal matéria – você vai ajudar ele. E se você não for bem em uma matéria, ele te ajuda, então, aí também entra uma parte do protagonismo.

Vítor – São os detalhes, que tudo envolve o protagonismo, tudo gira em torno disso. Talvez não seja exatamente [estar] em uma posição de líder ou no grêmio, enfim, mas, como uma dupla, você já é um protagonista, sabe, cada detalhe já se torna um protagonista, isso a escola deixa bem claro.

É central em Antonio Carlos Gomes da Costa a crença de que todos podem crescer apesar das dificuldades. Já conhecemos seu ponto de partida com as adolescentes internas. Ele também é referência em trabalho com crianças abrigadas e com jovens em situação de vulnerabilidade. Portanto, sua busca é pela promoção da vida do sujeito concreto. Diante desses contextos, estuda as condições para a resiliência: “encontramos pessoas que não se entregam facilmente. Não são vencidas. Lutam até serem maiores do que os problemas que têm pela frente [...]. De onde vem o ‘poder’ dessas pessoas que vencem [as dificuldades], apesar dos tropeços do dia a dia”? (COSTA, COSTA e PIMENTEL, 2010, p. 60-61). Para ele, esse “poder” vem do desenvolvimento do que chama “‘força interior’, uma capacidade humana que é desenvolvida a partir de

um conjunto de qualidades comuns às pessoas” (COSTA, COSTA e PIMENTEL, 2010, p. 61).

Para o autor, ter um *projeto de vida* é uma dessas qualidades que podem ser desenvolvidas. Mas, há ainda outras; passemos a elas, em breve interlocução, com estudantes ouvidos:

Senso de humor. Para o estudante Vitor, rindo: “*de vencer o cansaço é um protagonismo, vencer o sono é um protagonismo, então você sempre lá lutando para que tudo saia de acordo*”.

Visão equilibrada. Para a estudante Betsida, ponderando: “*Pensar um pouquinho do lado do outro também, falar, ‘Oh, está sendo protagonista?’, ‘Estou!’ ‘Mas está sendo protagonista ao mesmo tempo que eu deixo o outro de lado só para seguir em frente com o meu caminho?’*”

Capacidade de admirar. Para a estudante Débora, feliz: “*a partir do momento que eu vi os acolhedores, eu falei ‘eu quero ser acolhedora, eu quero acolher as pessoas!’. E esse ano que eu fui acolhedora foi muito legal, porque os acolhedores do ano passado viram os acolhidos deles sendo acolhedores. Então acho que isso é a melhor coisa, a gente poder passar a ser orgulho de outras pessoas*”.

Fé. Para o estudante Vitor, reflexivo: “*Seus amigos, com certeza – você vai ver seus amigos sempre focados – é difícil você ficar parado... por causa dessa convivência. Você está aqui nove horas, vendo as pessoas buscando os sonhos delas, vendo as pessoas se esforçando para fazer as coisas delas, e você ficar ‘parado?’*”.

Capacidade de curtir pequenas alegrias. Para a estudante Letícia, sempre, com sentimento de pertença e realização em sua narrativa: “*Eu acho isso muito legal!*”.

Disposição para aprender. Para o estudante Wesley, de certa forma esclarecendo a dimensão afetiva da aprendizagem: “*Todo mundo, a maioria das pessoas que estudam aqui, que está no primeiro e vai para o segundo ano, eles têm vontade também de ser acolhedor, para mostrar o que eles aprenderam, tudo o que eles viveram*”.

Sonhos com degraus. Para o estudante Vitor, refletindo sobre o processo: “O tempo influencia bastante. Claro, os valores da escola influenciam, os princípios que a escola passa, faz despertar, um pensamento assim... Acho que o tempo ajuda você a praticar isso. Esse tempo que você passa maior com as pessoas ajuda você a praticar, então, por isso que o integral acaba sendo o integral mesmo, é cem por cento”.

Forma de lidar com o tempo. Para o estudante Vitor, referindo-se à convivência com seus professores “...a gente vê essa diferença quando a gente ficou meio período esses dias [nos dois dias anteriores a ouvirmos o estudante, as aulas somente aconteceram até a hora do almoço devido a um vazamento de gás]. Foi horrível, é muito ruim isso! [...] então o tempo que a gente fica aqui, passa junto, convivendo, é o que impulsiona essa vontade de conhecer o professor e ajudar o professor, tanto eles quanto a gente”.

Sentido de Inclusão. Para o estudante Wesley, esclarecendo sobre alguns estudantes que têm alguma dificuldade inicial com o tempo integral: “E mesmo as pessoas que saem, elas saem e já voltam... Porque você acaba se apegando no ensino aqui, aí você sai, você sente a falta. Nove horas por dia, meus amigos, professores... Então faz parte da sua vida isso aqui, vai ficar marcado”.

Senso de superação. Para Laura, sentindo-se vencedora: “No começo, foram 20 [participantes do clube], aumentou para 30... agora 42 pessoas queriam entrar no nosso clube. E a gente não tinha vaga suficiente, a gente tinha que tirar metade das pessoas. E isso é muito... assim, eu fico muito feliz, porque eu consegui colocar, eu e a Letícia, a gente conseguiu colocar 40 pessoas que no começo do ano não queriam ir”.

Tais qualidades podem ser desenvolvidas na relação educador-educando. De forma a qualificar esse desenvolvimento através do Projeto de Vida, Costa (2010b) expõe dez características que facilitam a elaboração de metas de curto, médio e longo prazo. Vamos a elas. Uma meta deve ser “positiva”, na medida em que deve significar o que a pessoa quer e não o que não deseja; deve ser “objetiva”, na medida em que o foco deve estar claro; deve ser “detalhada”, na medida em que permita visualizar todo o futuro

a ser alcançado. Aqui, vale o exemplo citado pelo autor. Para ele, há enorme diferença entre alguém que diz “*quero ser médico*”, para alguém que diz “*quero ser médico com especialização em pediatria, atuando em órgãos públicos e atendendo também em meu consultório particular, além de participar de congressos nacionais e internacionais, publicando livros na minha área de atuação*”. Este exemplo demonstra que a elaboração do Projeto de Vida, naquilo que inclui a discussão de uma carreira profissional, não pode ser superficial e aligeirada. Importante notar que uma educação em valores e uma educação para a vida compõem o projeto pedagógico das escolas pesquisadas, não se restringindo somente a uma excelência acadêmica “cognitiva”.

A meta deve ser “equilibrada”, na medida em considere a própria interdimensionalidade do sujeito e sua vida pessoal, profissional e cidadã. Deve ser “significativa”, na medida em que deve colaborar não somente com o sujeito, mas com o grupo social no qual está inserido e com o mundo. Deve ser “ecológica”, no sentido holístico que integre a convivência familiar, estudo, namoro, atuação profissional, espiritual, lazer, dentre outras dimensões da vida do sujeito. Pergunta o autor: qual a diferença entre a meta equilibrada e a ecológica? “A meta desequilibrada gera danos, principalmente a quem a elaborou. A meta que não é ecológica acaba atrapalhando não só quem definiu, mas, também, àquelas pessoas com as quais se relaciona no seu cotidiano” (COSTA, COSTA e PIMENTEL, 2010, p. 82). Vemos aqui uma implicação de seu conceito de educação interdimensional (COSTA, 2008), que decorre do que chama dos quatro cuidados: autocuidado (cuidar de si mesmo), altercuidado (cuidar do outro), ecocuidado (cuidar do ambiente em que vive) e transcuidado (cuidar dos significados, sentidos e valores que presidem a sua existência). A educação interdimensional é, por isso mesmo, uma educação para valores.

Mas uma meta deve ser, ainda, “comensurável”, na medida em que permita avaliar e medir periodicamente o andamento do plano de ação proposto. Deve ser, também, “realista”, na medida em que

mobilize as condições reais existentes e indique como conseguir as não existentes, tornando-a exequível (nas escolas pesquisadas, para o desenvolvimento dos Projetos de Vida dos estudantes, parte-se do real contextual e do real pessoal. Se um estudante foi vítima de uma história de fracasso escolar, com grande defasagem nas aprendizagens esperadas pelo currículo prescrito, a informação desse fato e os esforços necessários para sua superação serão o ponto de partida do trabalho acadêmico com esse estudante). Uma meta também deve ser “ética”, assim compreendida pelo autor: “temos na ética os dois lados de uma mesma moeda: a autonomia e a oportunidade enquanto direito ao seu crescimento como pessoa e como cidadão, e a solidariedade compreendida como um dever e, ao mesmo tempo, um ideal de melhoria do mundo, que pode ser construído em sua escola, na comunidade onde você mora, no seu município” (COSTA, COSTA e PIMENTEL, 2010, p. 83).

Por fim, uma meta deve ser “relemburada”, no sentido de que é necessário nomear para fazer existir, portanto, para Antonio Carlos Gomes da Costa, “o futuro desejado acaba funcionando como motivação, vontade e combustível para você atingir suas metas” (COSTA, COSTA e PIMENTEL, 2010, p. 84).

Barbosa (2016), pesquisando também em uma escola do Programa, conta-nos ter observado que, apesar das dificuldades encontradas pelos profissionais no cotidiano, encontrou profissionais e estudantes engajados, a seu ver, motivados por acreditarem no poder de transformar o ambiente escolar nas práticas cotidianas da escola e nas salas de aula.

Por tudo o que foi escrito até aqui, ressaltamos que, para Costa e Vieira (2006), Costa (2008) e Costa, Costa e Pimentel (2010b), nesse processo, são desenvolvidas habilidades como autoconfiança, motivação, esforço, responsabilidade, iniciativa, perseverança, altruísmo, sentido comum (sentido de pertencimento a um grupo) e capacidade para a solução de problemas, que não estão dadas por uma natureza humana apriorística, mas que podem ser desenvol-

vidas no ato educacional, na relação de ajuda e com o outro. Ser protagonista, portanto, não é receber um papel, é construir seu vir a ser; não é assumir o papel principal de uma história já escrita, é escrever sua história, apesar e inclusive, de/por suas circunstâncias. É saber-se dono de um Projeto de Vida. Para isso, o acesso, a permanência e o sucesso na escola são condições imprescindíveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A título de conclusão, esperamos ter compartilhado um pouco da alegria da possibilidade histórica da existência de um *entre* o *antes não, agora sim*, na vida e nos processos de ressingularização de pessoas e das instituições que, como fluxo de vida e devir, por si só, nos indica que a transformação acontece em nossas escolas, que é possível a escrita de histórias escolares de sucesso. E que a prática do protagonismo juvenil e do projeto de vida são motores para a ressingularização dos processos escolares, com vistas à autonomia, à liberdade e à emancipação.

Acreditamos que podemos promover na escola enquanto projeto político transformador, o *entre* das relações micropolíticas, deixando abertas as frestas por onde pode existir a criatividade humana: não podemos negar que a participação dos estudantes nos processos de uma escola democrática, alegre, inclusiva, e de sua vida – na escola e fora dela –, como seres ativos, protagonistas, empoderados, participativos, solidários, mantém acesa a chama da criatividade e da possibilidade de devires minoritários.

Mantém a chama acesa.

Quiçá possa tratar-se de uma práxis *guerrilheira* contra a subjetivação capitalística, que atue nas frestas do senso comum burocrático, da exclusão, do abandono e do fracasso escolar, produzindo *entres* um *antes não, agora sim*, que os incendeie com Vida.

Evoé! Jovens à vista!

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, R. C. **Aprendizagens e relações no tempo e espaço escolares:** suas ressignificações no contexto do Programa de Ensino Integral do Estado de São Paulo (PEI). (Tese de Doutorado) – Pontifícia Universidade de São Paulo. São Paulo: p. 135. 2016.
- BRASIL. Lei Federal nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112852.htm. Acesso em: 30 set. 2017.
- BRASIL. **Ensino Médio. Educação Integral**, 2017. Disponível em: <http://educacaointegral.mec.gov.br/proemi>. Acesso em: 14 set. 2017.
- CHARLOT, B. **Da relação com o saber**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- COSTA, A. C. G. **Ser empresário: o pensamento de Norberto Odebrecht**. Rio de Janeiro: Versal Editores, 2005.
- COSTA, A. C. G. **Educação**. São Paulo: Canção Nova, 2008.
- COSTA, A. C. G. **Aventura Pedagógica: caminhos e descaminhos de uma ação educativa**. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 2010.
- COSTA, A. C. G. **Pedagogia da Presença: da solidão ao encontro**. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 2010a.
- COSTA, A. C. G.; COSTA, A. C. G.; PIMENTEL, A. D. P. G. **Educação e Vida: um guia para o adolescente**. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 2010b.
- COSTA, A. C. G.; VIEIRA, M. A. **Protagonismo Juvenil: adolescência, educação e participação democrática**. São Paulo: FTD, 2006.
- DALERA DE CARLI, F. **Antes não, agora sim! Protagonismo, Projeto de Vida e processos de ressingularização na escola – um olhar a partir do Programa Ensino Integral em São Paulo**. (Tese de Doutorado) – Pontifícia Universidade de São Paulo. São Paulo. 2018.
- DANTAS, S. S.; CIAMPA, A. D. C. Projeto de Vida e identidade política: um caminho para a emancipação. **Revista de Psicologia**, Fortaleza, v. 5, n. 2, p. 138-152, jul-dez 2014.
- DELEUZE, G. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- DELEUZE, G. **O abecedário de Gilles Deleuze**. escolanomade.org, 2017. Disponível em: <http://escolanomade.org/wp-content/downloads/deleuze-o-abecedario.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2017. Tradução livre de entrevista em vídeo para fins didáticos.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O anti-édipo: capitalismo e esquizofrenia**. Lisboa: Assírio & Alvim, 1972.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia** vol. 4. São Paulo: Editora 34, 2005.

DELORS, J. **Educação, um tesouro a descobrir** – Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>. Acesso em: 14 set. 2017. ed. [S.l.]: Unesco, 2010.

FREIRE, M. **A paixão de conhecer o mundo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

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

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

GUATTARI, F. **As três ecologias**. Campinas: Papirus, 2012.

JACINTO, C. *et al.* **Jóvenes, precariedades y sentidos del trabajo**. 7º Congreso Nacional de Estudios del Trabajo – Universidade de Buenos Aires. Buenos Aires. 2005.

MAKARENKO, A. **Poema Pedagógico**. São Paulo: Editora 34, 2005.

PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T. Saberes e trabalho do professor: Que aprendizagens? Que formação? *In*: ENS, R. T.; VOSGERAU, D. S. R.; BEHRENS, M. A. **Trabalho do professor e saberes docentes**. Curitiba: Champagnat, p. 83-100, 2012.

SANTOS, A. D. F. **Projeto de Vida e Juventudes: trajetórias contemporâneas de jovens quilombolas**. Curitiba: Appris, 2016.

SÃO PAULO. **Decreto nº 57.571 de 02 de dezembro de 2011**. Institui, junto a Secretaria de Educação, o Programa Educação: compromisso de São Paulo. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, 2011. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2011/decreto-57571-02.12.2011.html>. Acesso em: 14 set. 2017.

SÃO PAULO. **Diretrizes do Programa Ensino Integral**. Secretaria de Estado da Educação, 10 jan. 2014. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/342.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2014.

SÃO PAULO. **Escola de Tempo Integral**. Secretaria de Estado da Educação, 2017. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/escola-tempo-integral>. Acesso em: 12 set. 2017.

TOASSA, G. **Emoções e vivências em Vygotsky**. Campinas: Papirus, 2011.

COORDENADORAS FORMADORAS: MOVIMENTOS DE SIGNIFICAÇÃO DE COORDENADORAS PEDAGÓGICAS DE UMA ESCOLA PÚBLICA SOBRE SUA ATIVIDADE

Daniel de Arruda Botelho Van Ham
Wanda Maria Junqueira de Aguiar

INTRODUÇÃO

Este artigo apresentará algumas considerações produzidas em uma pesquisa de mestrado defendida no programa de Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. A dissertação foi construída a partir do trabalho desenvolvido pelo grupo de pesquisa “Atividade Docente e Subjetividade”, coordenado pela professora doutora Wanda Maria Junqueira do Aguiar.

As inquietações iniciais para este trabalho surgiram a partir de um projeto de Iniciação Científica do grupo mencionado acima. O objetivo na época, foi investigar os desafios da equipe gestora de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental da cidade de São Paulo. O que mais chamou atenção foi a dificuldade relatada pelas gestoras de estabelecer uma relação de cooperação com a equipe docente no cotidiano da escola especialmente nas reuniões e encontros de formação da *Jornada Especial Integral de Formação (JEIF)*. A partir dessa inquietação construímos o objetivo do mestrado que vamos apresentar aqui: *Apreender as Significações das Coordenadoras Pedagógicas a respeito de sua atividade na JEIF*.

A JORNADA ESPECIAL INTEGRAL DE FORMAÇÃO (JEIF)

A Jornada Especial Integral de Formação (JEIF) é uma política da rede municipal de educação da cidade de São Paulo, que garante aos/as docentes a possibilidade de adesão à uma jornada extra de 15 horas/aula, destinada à sua formação em serviço.

A formação continuada do(a) professor(a) em serviço, conforme nos indica Perini (2018) é um direito garantido pela Lei de Diretrizes e Bases em seu artigo 62, parágrafo único:

Garantir-se-á formação continuada para os profissionais no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação (incluído pela Lei nº 12.796, de 2013) (BRASIL, 1996).

A Legislação que regulamenta a JEIF já passou por algumas modificações a depender dos prefeitos ou prefeitas eleitas. Não nos deteremos aqui para apresentar detalhadamente tais modificações, mas a última legislação (Lei 14.660 de 2007) prevê que: além das 25 horas/aula em sala de aula, o (a) professora (a) que aderir a esta jornada tem adicionado em seu contrato 15 horas/aula remunerada sendo que, oito horas devem ser cumpridas obrigatoriamente em trabalho coletivo, quatro em atividades individuais dentro da escola e três no lugar de escolha do professor. Conforme está disposto nos artigos 16 e 17 da mesma lei os momentos de trabalho coletivo devem ser planejados e conduzidos pela coordenação pedagógica e destinam-se a ações que favoreçam o processo de construção e implementação do PPP e o alcance das metas de aprendizagem dos alunos.

FUNDAMENTOS DA PESQUISA

Para prosseguir com esta apresentação gostaríamos de esclarecer nossa perspectiva teórica-metodológica, uma vez que foi a

partir dela que se estruturou todo o processo de pesquisa, desde a metodologia construída para a produção de informações até a análise dessas informações.

A escolha da perspectiva teórica e metodológica de uma pesquisa é algo decisivo para a investigação científica, porque define certo campo de visibilidade da investigação e circunscreve os limites de variação das perguntas possíveis.

A perspectiva na qual se enraizou nossa pesquisa é da Psicologia Sócio-Histórica. De acordo com Gonçalves (2001) cada método propõe determinada maneira de investigar a realidade, sendo assim, revela uma determinada compreensão sobre o que é a realidade e o que é ser-humano na sua relação com ela.

Nesta direção, podemos afirmar que a Psicologia Sócio-Histórica tem como base as concepções ontológicas, epistemológicas, metodológicas e teóricas do Materialismo Histórico e Dialético. Sua construção parte das obras de Lev Vygotsky (1986-1934), Alexander Luria (1920-1977) e Alexis Leontiev (1903-1979).

Esta perspectiva, dentro do campo da Psicologia, nos apresenta o Ser-Humano como um sujeito histórico e social e ativo em seu desenvolvimento, pois compreende que sua constituição, a constituição de sua racionalidade, da subjetividade, dos afetos, das emoções e da cognição, se dá através de sua atividade que, por sua vez, se desdobra a partir do modo como a sociedade se organiza para o trabalho. De acordo com Gonçalves e Furtado (2016) nada que se manifesta no ser-humano, seus atributos, características, o físico e o simbólico pode ser considerado a par da ação social que é historicamente constituída.

Esta compreensão está assentada na lógica dialética que, ao invés de opor ser-humano e sociedade dicotomicamente, unifica-os sem negá-los em suas especificidades. A partir da lógica dialética entendemos que há uma relação de mútua determinação entre ser-humano e sociedade e não um desenvolvimento que se dá paralelamente. Conforme nos indica Ham (2019) não há ser-humano

que se desenvolva descolado de sua realidade social e, assim, da atividade e da história da humanidade.

Para dar visibilidade a esses processos do sujeito a Psicologia Sócio-Histórica nos oferece suas categorias, que podem ser entendidas, como aponta Marx (2011, p. 59), como “formas de ser, determinações de existência”.

Em outras palavras, as categorias são elaborações teórico-metodológicas que buscam dar visibilidade ao movimento do real, explicitar e explicar os processos humanos a partir de sua condição singular social e histórica. Desta forma, nos permitem a aproximação dos fenômenos que pretendemos estudar em sua concretude, de modo que seja possível buscar a gênese de seu movimento. Por esta razão torna-se necessário apresentar a seguir as categorias Sentido e Significado, fundamentais para a realização da pesquisa em tela.

As categorias *sentido* e *significado* e o processo de *significação*

Conforme já mencionamos anteriormente, o objetivo geral da dissertação de mestrado aqui apresentado foi apreender as significações das coordenadoras pedagógicas a respeito de sua atividade na JEIF. E o que queremos dizer quando afirmamos que tivemos a intenção de apreender as **Significações?**

Tal pergunta só pode ser respondida a partir do esclarecimento das categorias Sentido e Significado. Começamos por relembrar que seguindo a lógica dialética, sob a qual se constrói a Psicologia Sócio-Histórica, tais categorias não devem ser compreendidas isoladamente, mas a partir da relação dialética que mantém entre si, compondo assim a unidade de um movimento que se dá na realidade. As categorias Sentido e Significado na sua articulação dialética nos permitem dar visibilidade, explicitar e explicar aquilo que chamamos de Movimentos de Significação do sujeito.

Estes movimentos têm como principal articuladora a Linguagem, compreendida por Aguiar (2009) como mediação da relação dialética entre interno e externo e, portanto, base da consciência. A autora ainda acrescenta, para melhor compreensão, que o que constrói a consciência é a atividade mediada pelos significados contidos na linguagem.

Vygotsky (2001), em uma de suas principais obras, *A Construção do Pensamento e da Linguagem*, indica que a categoria Significado se refere às generalizações, conceitos que são produções sociais da humanidade, relativamente estáveis e que, por serem compartilhados, permitem a comunicação e a produção de sentidos.

A categoria Sentido se refere às produções humanas singulares constituídas por elementos simbólicos afetivos e cognitivos. Tais produções ganham contornos específicos de acordo com a história pessoal de cada um/uma, marcada pelo lugar que ocupam na sociedade e na divisão social do trabalho, a partir de sua cor de pele, classe social, orientação sexual, gênero etc.

A relação dialética entre as duas categorias, de acordo com Aguiar, Soares e Machado (2015) diz respeito ao processo de Significação, movimento ativo, contínuo, transitivo e primordial do ser-humano, que expressa a configuração única de seu movimento de apropriação das relações sociais e históricas a partir de sua atividade. A partir deste processo mediado pela linguagem o ser-humano constrói sua consciência, seu pensamento, suas necessidades, elege motivos para a satisfação de suas necessidades e vive suas relações.

MÉTODO E PESSOAS ENVOLVIDAS

Ao eleger como objetivo de nosso trabalho a apreensão das significações de duas coordenadoras sobre sua atividade na Jornada Especial Integral de Formação, nossa intenção foi analisar e interpretar como essa relação dialética entre as categorias Sentido

e Significado que apresentamos acima se manifestavam nas significações das coordenadoras.

Apoiada em Vygotsky (2001), Aranha (2015, p. 55-56) afirma que: “uma palavra, um signo, contém tanto o Sentido (pessoal) como o Significado (social) em constante tensão dialética”. Sendo assim, para produzir as informações necessárias para nossa pesquisa optamos por realizar seis encontros com duas coordenadoras de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF), localizada no Bairro de Pirituba. Entendemos que tais encontros constituíram momentos importantes de trocas de experiências, afetos, concepções etc. Demos a eles o nome de Encontros Reflexivos. O esforço foi por construir um espaço no qual as participantes da pesquisa pudessem se expressar não por conta de uma exigência ou pressão instrumental, mas a partir de um movimento pessoal de implicação com os temas em discussão. Um espaço de diálogo, como definido por Paulo Freire (1977), um lugar de encontro entre seres humanos para uma tarefa comum. Um encontro onde não há sábios ou ignorantes absolutos, mas sujeitos em comunhão que buscam saber mais sobre algo, cada qual a partir de seu lugar social, histórico e singular.

Os Encontros Reflexivos com as coordenadoras duraram 1 hora e 30 minutos cada um, nossas propostas de discussão foram construídas com base em nossos objetivos específicos de investigar: a) o que as coordenadoras entendem por formação; b) como compreendem seu papel da JEIF; c) como planejam e realizam os encontros de formação. Com estes objetivos, acatados por elas, apresentamos em cada encontro propostas iniciais de conversa que procurassem contemplar questões, a nosso ver, fundamentais para a investigação a que nos propusemos fazer, tais como: Como vocês se organizam para realizar os encontros da JEIF?; Com o que vocês se deparam nestes encontros?; O que esperam deles?; O que acham que cabe a vocês nestes encontros?

O rumo que cada conversa tomou foi base para a construção dos encontros seguintes, sem perder de vista os objetivos já citados. Em cada encontro havia um momento inicial de retomada dos encontros anteriores.

Os dois primeiros encontros foram realizados no final do primeiro semestre letivo de 2019 com um intervalo de uma semana entre eles. Os quatro demais aconteceram nas semanas iniciais do segundo semestre.

TRAJETÓRIA DE ANÁLISE: EM BUSCA DOS MOVIMENTOS DE SIGNIFICAÇÃO

Os encontros com as coordenadoras foram áudio gravados e em seguida transcritos. As coordenadoras foram chamadas de CP1 e CP2 de modo a terem suas identidades preservadas. De posse do material transcrito, recorreremos à proposta dos Núcleos de Significação para orientar a organização e análise das informações produzidas.

Esta proposta foi construída e é desenvolvida a partir das referências teórico- metodológicas do Materialismo Histórico Dialético e da Psicologia Sócio-Histórica. Propõem que a partir das palavras, por meio de um esforço analítico, possamos apreender os movimentos de significação, considerando seu caráter transitivo, transitório, inconstante fluido, histórico e social. Em outras palavras:

Os núcleos de significação se configuram, portanto, como um procedimento metodológico que pode contribuir para um significativo avanço na qualidade das explicações sobre o processo de constituição de sentidos e significados. A função do pesquisador deve incidir, portanto, em não apenas descrever as formas de significação do sujeito, mas, sobretudo, revelar as contradições que as engendram. É somente nas relações sociais e, portanto, humanas, que a contradição se constitui, de modo que, para explicitar a negação

de um fato como fenômeno aparente e, assim, a abstração de suas multideterminações, exige-se do pesquisador um olhar que remeta ao todo social para que não se distancie da conjuntura da realidade (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015, p. 73).

Parte-se da totalidade do material transcrito para um exame de suas partes, as palavras, frases e trechos de conversa, tomadas como unidades de análise, para que sejam re-articuladas a partir de um esforço analítico-interpretativo em novos grupos, os núcleos de Significação.

Cada pesquisa que adota este instrumento metodológico tem seu caminho próprio para fazê-lo, sem perder de vista o referencial teórico metodológico do Materialismo histórico e dialético e da Psicologia Sócio-Histórica presente nesta proposta. Isto varia de acordo com as particularidades de cada cenário, como por exemplo, o número de participantes, de encontros, a quantidade de informações, a maneira como se organizaram os encontros etc.

Em nosso caso, inicialmente fizemos uma leitura flutuante de todo material transcrito a partir da qual construímos os objetivos específicos de análise: a) Como as coordenadoras significam a JEIF? Qual a função da JEIF? b) Como significam a participação dos professores nas reuniões da JEIF? c) Como planejam e executam os encontros da JEIF?

Tendo estes objetivos como orientadores, selecionamos os pré-indicadores de todo o material, ou seja, das produções de todos os Encontros de Reflexão. Estes, conforme bem definem Aguiar e Ozella (2006), representam as primeiras unidades que se destacam no momento ainda empírico da pesquisa, que devem compor uma unidade de significação, ou seja, a(s) palavra(s) inserida(s) em um contexto – frases e diálogos – que a qualificam. São pequenas partes que contém as propriedades do todo. Tais pré-indicadores foram selecionados a partir de sua repetição, sua carga emocional

e de acordo com a sua capacidade de responder ao objetivo geral e aos específicos.

Em seguida, alocamos os pré-indicadores selecionados em três grandes grupos aos quais demos o nome de Movimentos de Significação, cada qual continha significações produzidas, ao longo do processo de realização dos grupos, sobre dimensões específicas da atividade das coordenadoras e nos ofereceriam condições de responder aos diferentes objetivos específicos da pesquisa. Eles receberam o nome de: Movimento de Significação 1 – Significações sobre a JEIF; Movimento de Significação 2 – Significações sobre a participação dos professores na JEIF e Movimento de Significação 3 – Significações sobre o planejamento e ações que elas propõem para a JEIF.

A partir da leitura dos pré-indicadores contidos nos grupos de Movimentos de Significação, construimos dentro de cada um, novos subgrupos que representam os indicadores dentro de cada um deles. Os indicadores já expressam uma nova articulação entre os pré-indicadores aglutinados num grupo denominado Movimentos de Significação. Tal articulação se deu a partir dos critérios de complementaridade, contradição ou similaridade.

Por fim, analisando os indicadores dentro de cada Movimento de Significação, os rearticulamos em dois grandes Núcleos de Significação. Os núcleos, portanto, se constituíram de indicadores extraídos dos movimentos de significação, agrupados de acordo com os critérios de complementaridade, contradição ou similaridade. Os núcleos, de acordo com Aguiar e Ozzela e Machado (2015), representam “o resultado de um processo em que os indicadores são articulados de modo a revelarem de forma mais profunda a realidade estudada”. Em outras palavras, os dois núcleos a que chegamos neste processo de análise, representam duas grandes sínteses que agregam significações (sentidos e significados) articuladas dialeticamente. Essas sínteses nos deram condições de nos aproximar da realidade concreta, ou seja, dos movimentos de

constituição das significações das coordenadoras a sua atividade na Jornada Especial de Formação Integral dos/as professores/as.

ALGUNS RESULTADOS

Em seguida apresentamos alguns resultados da nossa análise sobre os núcleos construídos. Tal análise teve o objetivo de revelar aqueles conteúdos que se constituem para além da aparência, suas mediações, bem como algumas considerações que daí surgiram.

Como já apresentamos acima, a partir do nosso processo de organização das informações construímos dois núcleos de Significação. O primeiro recebeu o nome de Núcleo 1: A JEIF se divide em dois momentos: Horário Coletivo e PEA: *“O Programa Especial de Ação, que é o PEA, sempre tem o coordenador pedagógico ali mediando. Porque se configura como um espaço de formação formal com os temas. [...] [o horário coletivo] é um espaço em que eles têm um pouco mais de autonomia pra fazer o que eles precisam, ficar à vontade”* (Trecho do Núcleo 1 – Encontro 1, p. 2).

Um primeiro destaque que fazemos neste núcleo é que as coordenadoras significam a JEIF como uma jornada extra de trabalho dos/as professores/as destinada à sua formação em serviço. Trata-se, para elas, de uma jornada *“facultativa”* que é dividida em dois diferentes momentos, o horário coletivo e o PEA.

As coordenadoras diferenciam os dois momentos que atribuem a JEIF e apresentam o tempo destinado ao PEA como o momento de formação dos professores, já o horário coletivo é significado como um momento para os professores *“fazerem o que eles precisam”*, sem a presença das coordenadoras. Ficou evidente ao longo das reflexões que a JEIF é significada por elas como política de formação de professores. Entretanto, o tempo destinado a esta formação é aquele que se reserva ao PEA, enquanto o horário coletivo que, de acordo com uma das coordenadoras, *“é coletivo entre aspas”* (CP1, p. 3, encontro 2), é um momento para os professores realizarem

atividades burocráticas como preenchimento do diário de classe digital, planejamento de aulas etc.

Nesta distinção que as coordenadoras fazem sobre o tempo da JEIF, elas indicam que os momentos de formação da equipe são planejados e coordenados por elas e dão a esse momento o nome de PEA, pois entendem que os principais orientadores deste momento devem ser os temas do Projeto Estratégico de Ação.

O Projeto Estratégico de Ação (PEA), é uma política de formação que se refere a necessidade da construção de um documento, por parte das escolas, no início de cada ano letivo, com toda comunidade escolar, que elenque temas a serem estudados e ações a serem desenvolvidas ao longo do ano e representem respostas às demandas que tem cada escola. Até a última legislação que regulamenta o PEA (Portaria 901, de janeiro de 2014), não há referência sobre a maneira e os momentos que devem ser conduzidos os estudos e a construção das ações.

No decorrer de nossos encontros, as coordenadoras se referiram a uma grande dificuldade de trabalhar os temas do PE nos encontros com os/as professores/as e queixaram-se sobre o que chamaram de desinteresse dos professores pelos temas em questão:

CP1 – E aí outra coisa que é perceptível é que os grupos vão criando características próprias de demandas. E é engraçado que nesses anos de experiência, eu fui percebendo que apesar dos assuntos terem a ver com o tema, o tema parece que não importa nada, sabe? Porque o que importa [para os professores] mesmo são as coisas imediatas, que tão ali emergindo no momento, trazendo conflito, e tal [...].

CP2 – Ou então é assim, “você já veio com textinho novo de novo, a gente tem tanta coisa pra fazer”, como se aquele texto, aquele artigo, até mesmo uma legislação que às vezes a gente leva pra embasar todo o trabalho, “ah, isso não faz parte da minha realidade, a minha realidade é que o menino que

tá lá na sala é indisciplinado...”, entendeu? E aí a dificuldade é grande (p. 3 e 4, encontro 1).

No que se refere ao desinteresse dos professores pelos temas, notamos movimentos e, assim, significações interessantes das coordenadoras nesse Núcleo de Significação. Nas primeiras conversas, as coordenadoras atribuíram aos/as professores/as, a dificuldade de realizar encontros de formação que garantissem a discussão dos temas, pouco considerando sua responsabilidade por tal cenário. Uma das coordenadoras apontou no primeiro encontro essa dificuldade e disse que as vezes tem a impressão de que os/as professores/as levantam outros temas para falar na reunião com o objetivo de desviar do foco dos temas do PEA:

[...]. Às vezes acho que é proposital, né? Chegar e comentar “vamos falar de determinado assunto” pra desviar do foco que seria o estudo e tal (CP2, p. 18, encontro 2).

Ao mesmo tempo, no final do segundo encontro e no terceiro, indagadas sobre porquê, na opinião delas, os/as professores/as não se interessavam por tais temas, elas se referiram a sobrecarga dos/as docentes. Ao fazer essa reflexão, começaram a considerar planejar um encontro de acordo com a realidade do professor.

No segundo encontro, perguntadas sobre como apresentavam os temas das reuniões aos/às professores/as, as coordenadoras participantes apontaram que já tentaram levar frases de pensadores e documentários, mas o desinteresse era persistente. Este fato, muitas vezes, acabava por reforçar a tese de que os professores não se interessavam pelos temas dos encontros de formação. Elas disseram não compreender este cenário, uma vez que a própria equipe docente participou da escolha dos temas do PEA no início do ano.

Ao mesmo tempo, observamos principalmente a partir do nosso terceiro encontro, novos movimentos nas significações das

coordenadoras sobre o desinteresse dos professores com os temas do PEA. Elas relataram, por exemplo, que no início da reunião se dedicam sempre a transmissão de informes gerais aos professores e que a discussão sobre os informes acaba se estendendo de modo a faltar tempo para o desenvolvimento do estudo sobre os temas, também relataram que ficam sem saber o que fazer, se abrem o espaço para a discussão sobre os informes, mesmo sabendo que é necessário estudar os temas, ou não.

Ao longo dos encontros seguintes surgiu a percepção coletiva de que os temas do PEA muitas vezes eram deixados em segundo plano, elas acabavam por conduzir encontros de modo a quase nunca falar sobre eles. A ideia de que os professores eram os principais responsáveis pelo fato de os temas não serem discutidos nas formações, foi dando espaço em inúmeros momentos para significações que as incluíam como responsáveis pela dificuldade a qual se referiam.

CP2 – Tem que limitar né. O que você quer fazer em relação ao PEA?

CP1 – Não, to refletindo na verdade. parando pra pensar na finalidade dos encontros do PEA. Mas pra que é o horário do PEA, é pra informativo ou pra estudo? Eu vou confessar uma coisa íntima (cuidado com isso que eu vou falar), vou confessar pra você também CP2, sabe o que acaba acontecendo, pelo menos comigo? Eu acho que quanto menos tempo eu passo falando das coisas do PEA, mas eu me poupo de tudo o que eu já acredito que vá acontecer. Então é muito mais fácil eu ficar dando informe do que centralizar o estudo. E isso tá acontecendo gradativamente, mas só ficou concreto pra mim agora quando você questionou. Não só porque você questionou, mas é... Porque você questionou! O PEA não é um espaço pra gente falar sobre informes, porque o espaço pra informes tem também. [...] (p. 10 e 11, Encontro 3).

O cargo de coordenador/a pedagógico/a na rede municipal de educação de São Paulo tem como uma de suas principais atribuições a formação dos professores/as de sua unidade escolar. Aranha (2015) nos indica que tal atribuição deve ser aprendida, refletida e dimensionada numa perspectiva colaborativo-crítica. Ninguém é obrigado a saber como se realiza esta tarefa, tampouco existe uma fórmula que indique como isso pode ser alcançado. É necessário que a coordenação de cada escola examine criticamente as determinações deste processo e possa refletir sobre elas, buscando formas efetivas de superação das contradições encontradas.

A questão da falta de interesse ou de uma participação inadequada dos professores, que foi se evidenciando nestes momentos, foi tema central das significações que constituíram nosso segundo Núcleo de Significação que recebeu o nome de “**NÚCLEO 2: Desafios e Possibilidades para a construção de um espaço formativo que motive e engaje os professores**”.

Neste Núcleo podemos notar, principalmente nos primeiros encontros, significações que revelam a insatisfação das coordenadoras com a postura dos/as professores, agora já não especificamente sobre os temas PEA, mas de maneira mais geral.

Conforme relatavam este cenário ficava evidente, em suas significações, que isso provocava diversos sentimentos. Novamente, como no núcleo anterior, destacamos, apoiados em nossa perspectiva teórico-metodológica, a importância da dimensão afetiva para a explicação da atividade e do pensamento humano. De acordo com Vygotsky (2001), as emoções são um chamado a uma ação ou à sua renúncia e nenhum sentimento pode ficar indiferente do comportamento humano.

O que notamos a partir das significações é que existe uma certa tensão na relação entre as coordenadoras e os/as professores/as, marcada por aquilo que as coordenadoras chamaram de falta de interesse e participação dos/as docentes. Ao significarmos constante desinteresse dos professores, as coordenadoras parecem se sentir

magoadas, com raiva e também acabam por se desinteressar pelo planejamento dos encontros de formação. Uma delas relata: *“Acho que isso também pega, é frustração toda semana. A gente vai criando um casco [...] toda semana é enfrentamento, segundas e terças-feiras são dias de enfrentamento”* (Encontro 1, p. 8).

A atividade das coordenadoras nos encontros de formação é significada por elas como um momento de enfrentamento, como se as coordenadoras estivessem de um lado e os/as professores/as de outro, em uma disputa. Paro (2008), ao retomar o desenvolvimento do conceito e da prática de gestão escolar traz uma contribuição que pode ser importante para a compreensão destas significações. Indica que suas raízes se encontram no próprio desenvolvimento do capitalismo. A gestão escolar, neste sentido, assume inicialmente um lugar de gerência dentro da cadeia produtiva. Um lugar de fiscalizadora do trabalho alheio, como se fosse uma extensão dos olhos do patrão. Esta característica constitutiva da gestão escolar pode ser considerada uma mediação importante das tensões mencionadas acima entre coordenadoras e professores/as e de significações que indicam os encontros de formação como momentos de enfrentamento.

Ao mesmo tempo, o desenvolvimento do conceito e da prática da gestão escolar no Brasil, acompanham o desenvolvimento do capitalismo e, portanto as lutas e movimentos por democratização do país e na América Latina, principalmente a partir da década de 80. O cargo de coordenadora pedagógica torna-se fundamental neste momento para a construção de uma gestão escolar colaborativa e democrática que envolva toda sua comunidade. Entretanto, apesar deste movimento, as raízes tipicamente capitalistas dos cargos que compõem a equipe gestora, incluindo aí as coordenadoras, não desaparecem. Desta maneira, as significações das coordenadoras parecem carregar como característica constitutiva de sua atividade esta contradição de um cargo que, ao mesmo tempo que representa o controle do trabalho alheio é responsável por democratizar a gestão das unidades escolares. Isso parece ficar evidente no trecho a seguir:

CP1 – Nós poderíamos impor uma maneira deles (professores) fazerem o que tem que fazer, sabe!?

CP2 – Dizer como nós faríamos se estivéssemos no lugar deles em algumas situações.

P – E porque não fazem? Porque não impõem?

CP1 – Porque eu não acredito nessa coisa de imposição. Acredito em democracia, na coletividade. Ainda to acreditando (Encontro 3, p. 16).

Quando se queixam sobre a maneira como os encontros de formação acontecem, afirmando que não discutem os temas da maneira que gostariam, muitas vezes as coordenadoras atribuem este cenário à equipe docente. Não estamos aqui afirmando que os/as professores/as não sejam responsáveis pela forma como se desenvolvem as reuniões. O que nos chamou atenção nas significações das coordenadoras é que muitas vezes essa é a única explicação possível para elas. No primeiro encontro uma das coordenadoras fala: “CP2 – *eu preciso acreditar que o interesse tem que partir dela [pessoa professora] de alguma forma, entendeu? [...]*” (Encontro 1, p. 5 e 6). Mais adiante coloca que: “*Quem tem que se motivar é a própria pessoa e não algo externo que faça com que ele se motive, cada um tem a sua motivação. Mas eles são muitas vezes apáticos [...]*” (Encontro 1, p. 6).

O desinteresse ou o interesse do/da professor/a é determinante num encontro de formação coletiva. É necessário que o/a docente esteja engajado na discussão, na sua formação. O que chamamos atenção é sobre a forma como este suposto desinteresse muitas vezes foi significado como algo natural. A naturalização da postura dos/as professores pode estar assentada em concepções liberais de desenvolvimento que compreendem os processos humanos como individuais, internos e submetidos a leis naturais.

A consequência deste tipo de compreensão da realidade é a des-responsabilização do ser humano por sua própria realidade e a consequente capacidade de transformá-la. Paulo Freire já nos ensina:

Uma das maiores, se não a maior tragédia do homem moderno está em que é hoje dominado pela força dos mitos e comandado pela publicidade organizada, ideológica ou não, vem renunciando cada vez mais, sem o saber, à sua capacidade de decidir. Vem sendo expulso da órbita das decisões. [...] sem esperança, sem fé, domesticado e acomodado: já não é mais sujeito. Rebaixa-se a puro objeto. Coisifica-se!. [...] O homem moderno está esmagado por um profundo sentimento de impotência que o faz olhar fixamente, e como que paralisado, para as catástrofes que o acometem e se avizinham (FREIRE, 2011, p. 60-61).

No caso das coordenadoras, o que vem à tona a partir de significações como as apresentadas acima, é a des-responsabilização pelos rumos dos encontros de formação e pelo engajamento ou não dos professores, elas parecem tomadas por um sentimento conformista, que indica que elas não têm o que fazer para transformar este cenário.

Ao longo dos nossos encontros, entretanto, pudemos notar movimentos nas significações sobre esta questão que se expressaram neste núcleo 2. Pudemos observar movimentos de significação que indicam momentos em que as coordenadoras se responsabilizam pelo rumo das formações, sobretudo na medida em que iam se desdobrando os encontros a partir de nossos diálogos reflexivos. Uma das coordenadoras falou: *“Fazendo uma autoavaliação... Dessa indiferença dos professores, eu sou parte do processo, eu to sendo parte daquilo que eu condeno, sabe? Mas pelo menos eu percebo isso, né? Já é um bom começo”* (Encontro 2, p. 15).

A partir dessas reflexões nossos encontros passaram a se constituir em momentos de planejamento para os encontros que viriam, e sua posterior avaliação. No quarto encontro, por exemplo, avaliando seu estilo de atuação, uma das coordenadoras, contou que procurou fazer diferente do que costumava fazer em sua mais recente formação com os professores. Ainda disse que esperava

que os docentes tivessem percebido tal investida, percebido esta sua tentativa que, em sua opinião, havia dado certo: “CP1– *aí hora passou que a gente nem viu, de repente era 21h25*” (Encontro 4, p. 5).

Destacamos este pequeno trecho pois ele ilustra como a construção de uma nova estratégia abriu a possibilidade para que surgissem outros sentimentos e afetos que não os de frustração, desânimo etc. Isso fica expresso na frase “a hora passou que a gente nem viu...”. Junto com Vygotsky (2001), destacamos que, “por trás do pensamento (das significações) existe uma tendência afetiva e volitiva. Só ela pode dar a resposta ao último porquê na análise do pensamento [e da atividade]”.

Evidentemente, a atividade das coordenadoras, assim como suas significações não tiveram suas estruturas radicalmente transformadas no tempo que estivemos por lá. Entretanto, os movimentos que foram produzidos nos encontros e que procuramos apresentar aqui nos dão um indicativo valioso, que fica aqui como consideração final deste texto. Vejamos o trecho de um dos encontros abaixo:

P – Mas, parece que estamos andando com as reflexões aqui, parece que a coisa andou um pouco né assim.

CP1 – Não, eu acho que o principal [das nossas conversas] foi essa tomada de consciência da importância do horário e do espaço, e dessa esquivada de não ir para formação, para evitar, engraçado né, para evitar desencontros nas ideias, mas no estudo, nos informes também, tem estes desencontros, o desencontro ele vai acontecer tanto no horário do estudo, quanto no horário do informe, então é uma ilusão você achar que você tomando mais tempo do estudo com informes, que é uma coisa que você só despeja, o tempo vai passar mais rápido, porque quando você estuda você não despeja, mas tem a diversidade de opiniões e de ideias tanto quanto você está despejando as informações, e eles não estão satisfeitos, e aí eles trazem, eles também te

indagam, questionam e acaba sendo mais chato do que quando você está estudando, porque é diferente você ter uma, opiniões diferentes quando você está tratando de um assunto, com uma certa profundidade, que tem um significado, do que você discutir onde vai ser a sala da pescaria na festa junina, entendeu? Ah, porque eu não quero ficar com ele, porque ele, eu não quero trabalhar, então acho que é essa questão de dar essa devida importância, que ela fica ela estava no inconsciente, mas ela veio à tona agora ela está assim, ela é nítida, acho que foi importante para mim, e para eles, porque eles perceberam, e eu percebi também, apesar de terem sido poucos encontros, mas a gente já vinha nesse movimento já, desde antes das férias e tal. E aí acontece, a gente estuda, e a hora passa mais rápido até, e quando a gente vê já terminou, ele já terminou, e aí para mim eu acho que tornar o tempo significativo, acho que traz uma satisfação maior e tal, não dá vontade de fazer todo dia, claro que não, mas assim amanhã tem, mas vai ser tranquilo, entendeu (p. 18, 19 e 20, Encontro 5).

A partir de uma concepção materialista histórica e dialética do desenvolvimento e da realidade, apontamos para importância de uma psicologia da educação que atue na construção de dispositivos de escuta para as coordenadoras pedagógicas. Dispositivos que permitam a estas profissionais, um espaço-tempo de reflexão crítica, gerindo assim, a possibilidade de responsabilizarem-se pela sua atribuição de formadora de professores, de construir seus projetos de formação e avaliá-los constantemente de maneira singular.

Importante pontuar que quando nos referimos a construção de dispositivos de escuta para as coordenadoras o que propomos é que se institua, dentro do cotidiano escolar, espaços e momentos nos quais elas possam falar sobre seus afetos, sobre aquilo que sentem no encontro com os/as professores/as, pois na medida em que é oferecido a alguém a possibilidade de ser escutado, mais disponibilidade se constrói para que esta pessoa escute aos outros.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, W. M. J.; SOARES, J. R.; MACHADO, V. C. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, n. 155, p. 56-75, 2015.
- AGUIAR, W. M. J. Consciência e atividade: categorias fundamentais da Psicologia Sócio Histórica. *In*: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; (org.). **F. O. Psicologia Sócio-Histórica: Uma perspectiva crítica em Psicologia**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2015.
- AGUIAR, W. M. J. Reflexões sobre sentido e significado. *In*: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; (org.). **A dimensão subjetiva da realidade**. São Paulo: Cortez, p. 54-72, 2009.
- ARANHA, E. M. G. **Equipe Gestora Escolar: as significações que as participantes atribuem à sua atividade na escola. Um estudo na perspectiva sócio-histórica**. Doutorado em Educação: Psicologia da Educação – PUC-SP, 2015.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em:
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- GONÇALVES, M. G. M. Fundamentos metodológicos da Psicologia Sócia Histórica. *In*: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M. (org.). **Psicologia Sócio-Histórica: Uma perspectiva crítica em Psicologia**. 6. ed. São Paulo: Cortez, p. 139-156, 2001.
- GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. A Perspectiva sócio-histórica: uma possibilidade crítica para a Psicologia e para a Educação. *In*: AGUIAR, W. M. J.; BOCK, A. M. B. **A dimensão subjetiva do processo educacional: uma leitura sócio- histórica**. São Paulo: Cortez, p. 27-42, 2016.
- HAM, D. A. B. V. **Movimentos de Significação de coordenadoras pedagógicas de uma EMEF a respeito de sua atividade na Jornada Especial Integral de Formação (JEIF)**. Dissertação de Mestrado em Educação: Psicologia da Educação – PUC-SP, 2016.
- MARX, K. **Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857 – 58: esboços da crítica da economia política**. Tradução Mario Duayer, Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2011.

PARO, V. H. **Administração escolar: introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 2008.

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

VYGOTSKY, L. S. **A formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.



CONDIÇÕES DE TRABALHO E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES INICIANTES

Lisandra Príncipe
Marli André

INTRODUÇÃO

Nesse capítulo são discutidos alguns dados de uma tese de doutorado, cujo objetivo central foi investigar as implicações das condições de trabalho para o desenvolvimento profissional de professores iniciantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF) de uma Rede Municipal de Educação (RME) pertencente a um município da grande São Paulo.

Compreendemos o início na docência como a etapa que marca a entrada no campo profissional após a conclusão da formação inicial abarcando os três primeiros anos de exercício, de acordo com Huberman (2013). É uma das etapas do processo de desenvolvimento profissional (DP), que comporta tanto a experiência acumulada durante a passagem pela educação básica, enquanto estudante, quanto a formação específica para ser professor e, além disso, a formação profissional ao longo da vida.

O início da docência é um período apontado na literatura (LIMA et al., 2006; MIZUKAMI, 2013; GARCÍA, 1999; VAILLANT; MARCELLO, 2012; ANDRÉ, 2012) como muito difícil e complexo, no qual o docente deve, além de aprender a ensinar, se adaptar às regras do sistema de ensino e das escolas, conhecer a organização do trabalho pedagógico, gerir a disciplina, motivar os alunos, atender

os pais, entre outras atividades que necessitam de aprendizagem e acompanhamento.

No entanto, Reali, Tancredi e Mizukami (2010), Gatti, Barreto e André (2011) e Lima et al. (2006) afirmam que é muito raro que as escolas e redes de ensino disponham de recursos voltados a minimizar as dificuldades características do início da docência. Como consequência disso, a chegada às escolas, pelos iniciantes, tem sido abordada na literatura como um período carregado de agruras, indicando não só a ausência de apoio pedagógico nas escolas, mas também a atribuição das tarefas mais desafiadoras ao professor iniciante, como as escolas mais vulneráveis, as turmas com mais dificuldades e os horários desfavoráveis.

Em relação aos estudos sobre a temática, um dos temas silenciados nas pesquisas revistas (MARIANO, 2006; PAPI; MARTINS, 2010; CORRÊA; PORTELLA, 2012; PERRELLI, 2013; MIRA; ROMANOWSKI, 2014; GONÇALVES, 2016) é referente às condições de trabalho na fase de inserção, especialmente em uma ou mais redes de ensino, pois as dissertações e teses que se ocuparam dessa temática, enfocaram situações muito particulares, de contextos bem específicos e com pequena quantidade de sujeitos investigados.

Portanto, esse estudo buscou analisar as condições de trabalho experimentadas pelos docentes iniciantes na fase de inserção profissional com o propósito de desvelar essa questão e, também, contribuir para a projeção de alternativas de DP que correspondam às necessidades dos professores nessa fase crucial da carreira.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS: DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E CONDIÇÕES DE TRABALHO

Ao optarmos pelo uso do termo Desenvolvimento Profissional (DP), estamos reconhecendo a especificidade ou a função definidora do trabalho do professor, que é o ensino, considerando o local onde sua ação é exercida, a escola, bem como todos os seus

condicionantes culturais, sociais, pedagógicos, e considerando, ainda, que o educador atua em uma sociedade em mudança que impõe, necessariamente, novas exigências ao trabalho docente.

O descritor “desenvolvimento profissional” remete a um movimento de transformação, constituição e aperfeiçoamento em uma comunidade profissional e, de acordo com García (1999), tem uma conotação de evolução e continuidade, superando a justaposição entre a formação inicial e a formação contínua de professores e, por este motivo, se adequa melhor à concepção de professor como profissional de ensino. Além disso, o termo pressupõe uma abordagem da formação de professores que “valorize seu caráter contextual, organizacional e orientado para a mudança (GARCÍA, 1999, p. 137).

A relevância dada pelo autor é no caráter intencional dos processos de DP, que não acontecem espontaneamente e devem agregar algo aos professores, auxiliando-os no aprendizado da docência para que possam responder, adequadamente, às exigências e desafios com os quais se deparam em seus contextos de trabalho.

Todavia, faz-se fundamental demarcar que o DP não se limita aos processos formativos. A formação – e sua melhoria – é um fator importante, porém o DP do professor não se deve unicamente:

[...] ao desenvolvimento pedagógico, ao conhecimento e compreensão de si mesmo, ao desenvolvimento cognitivo ou teórico. Ele é antes decorrência de tudo isso, delimitado, porém, ou incrementado por uma situação profissional que permite ou impede o desenvolvimento de uma carreira docente (IMBERNÓN, 2006, p. 43).

O referido autor destaca a relevância das condições concretas que atravessam o trabalho docente e que podemos traduzir como: plano de carreira, salário, estabilidade, permanência numa única escola, número de alunos por turma, jornada de trabalho, uso

do tempo destinado ao trabalho coletivo e qualidade de uso, a infraestrutura da escola, os materiais disponíveis para o trabalho, todos eles igualmente importantes para o DP.

Assim, a melhoria dos processos que envolvem o trabalho docente, sejam eles relacionados às condições materiais de trabalho, condições de carreira e, também às oportunidades formativas, se refletirão, em grande medida, no DP dos professores e, consequentemente, na aprendizagem das crianças e jovens.

O trabalho docente é um dos fatores determinantes para o alcance de uma educação que seja capaz de enfrentar as questões sociais que são colocadas para a escola da atualidade, porém o investimento apenas em formação, seja ela inicial ou continuada, não é suficiente para garantir um trabalho efetivo.

Não restam dúvidas sobre a importância do trabalho docente para assegurar uma educação de qualidade a todos. O relatório da OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (2006), por exemplo, salienta o papel fundamental que os docentes desempenham em relação às possibilidades de aprendizagem dos alunos. Contudo, a qualidade do trabalho dos professores e os bons resultados de aprendizagem dos alunos dependem de uma série de fatores, como por exemplo: uma formação inicial comprometida com a mudança, que se disponha a formar o professor para a mudança e a incerteza por meio do desenvolvimento de capacidades reflexivas (IMBERNÓN, 2006), e um sistema de ensino que agregue condições de trabalho adequadas e, essencialmente, um apoio diferenciado aos professores que estão iniciando a profissão.

Assim, para compreender o trabalho docente é preciso examinar não apenas a formação profissional, mas as condições objetivas nas quais a ação pedagógica se desenvolve. A ideia de “condições” nos permite trazer a discussão da atividade do professor para o contexto no qual ela ocorre, levando em conta as possibilidades, oportunidades e requisitos necessários à sua realização.

Emprestamos a definição de condições de trabalho das pesquisadoras Oliveira e Assunção (2010, s. p.) que as define como:

O conjunto de recursos que possibilitam a realização do trabalho, envolvendo as instalações físicas, os materiais e insumos disponíveis, os equipamentos e meios de realização de atividades e outros tipos de apoio necessários dependendo da natureza da produção. [...]. As condições de trabalho se referem a um conjunto que inclui relações, as quais dizem respeito ao processo de trabalho e às condições de emprego (formas de contratação, remuneração, carreira e estabilidade).

As autoras qualificam “condições de trabalho”, por um lado, como uma dimensão mais objetiva como a infraestrutura escolar e, também, as condições de emprego que estão relacionadas à maneira como um determinado sistema de ensino organiza o trabalho docente, seja por meio de “Planos de Carreira”, seja por meio de decretos, leis, portarias e outros. Por outro lado, também abarcam um aspecto mais subjetivo e que não é possível quantificar, como o apoio “humano” recebido nos locais de trabalho. Esses vários aspectos foram considerados na pesquisa aqui relatada.

PERCURSO METODOLÓGICO

A fim de investigar as implicações das condições de trabalho para o desenvolvimento profissional de professores iniciantes nos anos iniciais do EF de uma Rede Municipal de Educação, foi realizado um estudo do tipo *Survey*, que é um dos métodos empregados com mais frequência na pesquisa social e “[...] visa descrever ou explicar as características ou opiniões de uma população através da utilização de uma amostra representativa” (MAY, 2004, p. 109).

Participaram da pesquisa os docentes polivalentes que ingressaram na RME, por meio de concurso público, entre os anos de

2013 a 2015 e que, no primeiro semestre de 2016, estavam atuando nos anos iniciais do EF.

Um questionário autoaplicável foi utilizado para a coleta de dados. Continha 25 questões fechadas do tipo de classificação [...] referidas como informações demográficas, incluindo dados como idade, renda, [...] e assim por diante [...] (MAY, 2004, p. 124). Também foram formuladas perguntas de opinião, oferecendo ao respondente a possibilidade de assinalar sim ou não, selecionar mais que uma alternativa, concordar plenamente, parcialmente ou não concordar com determinadas afirmações. A questão de número 26 era opcional e o participante poderia escrever livremente sobre aspectos do início do seu exercício profissional.

Apesar de a pesquisa ter se debruçado sobre diversos indicadores das condições de trabalho como condições de carreira, condições materiais, condições de apoio ao desenvolvimento do trabalho e fatores ligados ao objeto de trabalho, para efeitos desse capítulo serão explorados dois indicadores da dimensão “condições de carreira”: quantidade de escolas nas quais os professores atuaram desde a admissão e características das atividades formativas ofertadas pela RME.

Os questionários impressos e colocados em envelopes com aba adesiva foram encaminhados às escolas com a colaboração dos Professores Coordenadores Pedagógicos (PCPs), que participavam de formação semanal na Secretaria Municipal de Educação. Aos PCPs coube identificar os professores iniciantes da sua escola, entregar os questionários, recolhê-los preenchidos e devolvê-los nos envelopes lacrados às pesquisadoras. Foram encaminhados em torno de 10 questionários para cada uma das 105 escolas que atendiam à etapa do EF. Como não tínhamos informações a respeito da quantidade de professores iniciantes por escola, estimamos uma quantidade para cada escola a depender do número de turmas atendidas.

Um total de 121 professores dos 237 docentes que estavam atuando no EF, em 2016, devolveram os questionários preenchidos, totalizando 51,05%. Nesse grupo de sujeitos respondentes, 60 eram iniciantes na carreira, pois tinham de 0 a 3 anos de exercício profissional, de acordo com Huberman (2013), e os outros 61 estavam assim distribuídos: 27 docentes tinham de 4 a 7 anos; 12 de 8 a 11 anos; 14 de 12 a 15 anos e 8 professores declararam atuar há mais de 15 anos. Para efeitos desse capítulo, trabalharemos apenas com os dados dos 60 docentes iniciantes na carreira.

ANÁLISE DE DADOS

As respostas das questões dos questionários foram digitadas no Excel, separadas por escola e por sujeito, e o tratamento dos dados foi realizado por meio do *software* de estatística SPSS.

Entre os respondentes, 53 são mulheres e apenas 7 são homens. A predominância feminina corrobora os dados do estudo que traçou o perfil dos professores brasileiros (BRASIL, 2009). Nessa publicação, na creche, pré-escola e anos iniciais do EF, as mulheres representavam 91% do total de docentes do país.

No que diz respeito à formação acadêmica, todos os respondentes têm curso superior. A grande maioria, 56 professores, cursou Pedagogia e 4 docentes cursaram o Normal Superior.

Quantidade de escolas nas quais os professores iniciantes atuaram

Quando questionados sobre a quantidade de escolas nas quais atuaram desde a admissão na RME, apenas dois professores iniciantes declararam a opção “apenas uma escola”. A atuação em duas unidades escolares foi declarada por 11 sujeitos. Um total de 47 professores declarou ter atuado em três escolas ou mais.

Ao se examinar os dados que apontam que apenas dois docentes permaneceram na mesma escola por três anos, conclui-se

que os demais professores passaram por uma situação profissional bastante dificultadora do DP e da socialização profissional.

A carreira é um processo de incorporação dos indivíduos às práticas e rotinas institucionalizadas das equipes de trabalho. Para Tardif e Raymond (2000) são essas equipes que exigem que os indivíduos se adaptem às práticas e rotinas, e não o contrário:

[...] do ponto de vista profissional e de carreira, saber como viver numa escola é tão importante quanto saber ensinar na sala de aula. Nesse sentido, a inserção numa carreira e seu desenrolar exigem que os professores assimilem também saberes práticos específicos aos lugares de trabalho, com suas rotinas, valores e regras (TARDIF; RAYMOND, p. 217).

Assim, a alternância por diversas escolas exigirá do professor um maior esforço para compreensão e adaptação ao modo próprio de organização de cada unidade escolar. Por que isso acontece?

É preciso considerar, em um primeiro momento, que uma escola, para existir, precisa ter, além de uma estrutura física e material, um corpo administrativo e pedagógico composto por vários atores: equipe gestora, professores, equipe responsável pela limpeza, merendeiras, porteiros, pessoal de secretaria entre outros. E o funcionamento da escola se configurará nas interações que são produzidas no seu interior entre os alunos, professores, funcionários e comunidade. Também, os modos de gestão são construídos justamente nas relações estabelecidas e, assim, são sedimentados modos próprios de fazer “uma educação”, que caracterizará a cultura da escola. A escola, enquanto instituição social responsável pela formação dos indivíduos desenvolve e reproduz sua cultura específica que é definida por Pérez-Gomez (2001, p. 131), como:

[...] o conjunto de significados e comportamentos que a escola gera como instituição social. As tradições, os costumes, as rotinas, os rituais e as inércias que a

escola estimula e se reforça em conservar e reproduzir condicionam claramente o tipo de vida que nela se desenvolve e reforçam a vigência de valores, expectativas e de crenças ligadas à vida social dos grupos que constituem a instituição escolar.

Na definição do autor, as ideias, princípios, normas e práticas (tradições, rituais, hábitos), modos de pensar e de atuar, elaborados ao longo do tempo pelos agentes escolares (gestão, funcionários, professores), constituem a cultura da escola.

Entendemos que são vários os elementos presentes na cultura escolar que condicionam o seu modo de ser, os quais se refletem na prática cotidiana e configuram a identidade da escola. A passagem por várias escolas exigirá do docente modos próprios de compreender e lidar com os diferentes estilos de gestão, características próprias dos professores e dos alunos, bem como da própria comunidade escolar. Além disso, os significados, comportamentos, modos de pensar e agir, que de certo modo marcam as características da escola e seu funcionamento, também exigirão do professor uma aprendizagem.

Outrossim, o trabalho em educação exige uma regularidade e necessita de tempo para ser construído. Se colocado diante de situação de rotatividade, o professor vivenciará de modo objetivo, uma infinidade de características organizacionais das escolas para as quais for destinado. O sentimento de pertença a um grupo profissional pode ficar comprometido, e o docente pode permanecer com “uma sensação de recomeço”.

Essa condição de ter que começar muitas vezes em escolas diferentes, pode ser extremamente nociva para o DP dos iniciantes. Primeiro porque as oportunidades de DP, para serem eficazes, devem considerar a continuidade e a progressão (DAY, 2001), e isso só é possível com um processo contínuo de trabalho. Se o professor permanece numa escola por pouco tempo, essa possibilidade é anulada. Em segundo lugar, levando em conta que a avaliação

das necessidades de DP deveriam estar sintonizadas com as necessidades da escola (GARCÍA, 1999; IMBERNÓN, 2006; DAY, 2001), torna-se muito difícil atingir esse objetivo diante da condição de rotatividade que fragmenta e fragiliza o trabalho docente.

A última questão do instrumento de coleta de dados deixou um espaço para a manifestação voluntária dos participantes do estudo. Chamou a atenção que quatro professoras fizeram um registro em relação à rotatividade de escolas que experimentaram como iniciantes:

[...] o ingresso na rede é como volante. O docente fica à disposição da rede sendo transferido constantemente para outras escolas. Gostaria de ter iniciado com sede. Essa situação deveria mudar.

A rede não dá a opção de escolha para quem está iniciando. Trocamos de escola todo o tempo sem opção de mudar. Na escolha é o que sobra e nem sempre conseguimos o horário e o local desejado.

Achei ruins as mudanças de escolas por conta de ser professora volante, pois não criamos vínculos com os alunos e nem com a equipe escolar.

A demanda escolar [...] desgasta emocionalmente e fisicamente o professor, desmotivando-o a seguir em um regime que nos faz por cinco anos, não estabelecer vínculo com as escolas, devido à demora para a escolha da sede.

A condição de rotatividade denunciada pelas professoras iniciantes, impossibilita a criação de vínculos com os alunos e equipe escolar, provoca desgastes emocionais, desmotivando inclusive para a continuidade no trabalho, e confirma a situação do início da docência apontada pela literatura: algumas das piores e mais difíceis situações são destinadas àquele que precisaria ser melhor assistido.

Características das ações formativas ofertadas pela RME

A formação permanente da RME está organizada em três dimensões: cursos, formação continuada e eventos.

Os cursos visam o desenvolvimento de atividades temáticas de diferentes áreas do conhecimento (trânsito, saúde, educação ambiental, letramento e outros), de línguas (inglês, espanhol e italiano), Libras (Língua Brasileira de Sinais) e de artes (canto, dança, artes plásticas, teatro e contação de histórias). Os professores podem participar voluntariamente, mediante inscrição fora do horário de trabalho, ou aos finais de semana.

A formação continuada está ligada ao fazer na sala de aula, é organizada e oferecida pela RME, levando em consideração o tempo de vida dos educandos (crianças, jovens e adultos). Nessa dimensão encontram-se: a formação dos coordenadores pedagógicos (Programa Saberes em Rede); o Encontro com gestoras (diretoras de escolas); o Encontro integrado de Educação Infantil; a formação de professores das salas de apoio pedagógico; a formação de professores da Educação Fundamental e formação de professores da EJA; a formação/acompanhamento de uma equipe da rede às escolas e à aprendizagem dos educandos e Formação de Iniciantes (FI), que busca contemplar os educadores iniciantes na rede. A FI não tem um formato fechado e acontece apenas em período de recesso ou de férias escolares, portanto, a depender do período em que o professor é admitido na rede, ele pode não participar dessa ação.

Quando questionados sobre o nível de concordância em relação à participação nas ações formativas ofertadas pela RME, foi reduzido o número de professores que declarou não ter participado de nenhuma atividade de formação. Dentre os que ingressaram em 2013 e 2015, foram apenas dois docentes. Entre os iniciantes no ano de 2014, todos declararam ter participado de alguma ação formativa.

Em relação à participação na Formação para Iniciantes (FI) antes de serem direcionados para a primeira escola, apenas 13 professores declararam ter participado. A participação na FI alguns meses após o ingresso na rede foi a resposta de 41 professores iniciantes.

Os dados revelaram que a grande maioria dos professores foi direcionada à escola sem nenhum tipo de orientação/formação/acompanhamento por parte da rede de ensino. Ou seja, sem conhecer a proposta pedagógica, o modo de funcionamento das escolas, e também as questões funcionais e de carreira. Apesar de a rede de ensino contar com uma proposta de formação para os iniciantes, contemplando questões de apresentação e contextualização da RME, com especial destaque à discussão das concepções presentes na proposta curricular, a depender do período de contratação do docente, ele só poderá participar da formação meses depois ou até não participar. Se a escola, representada pelo trio gestor, especialmente, não contar com uma proposta de “acolhimento” do iniciante, este terá que descobrir tudo sozinho, com os outros professores que se dispuserem a auxiliá-lo ou até mesmo com os próprios alunos.

O ingresso à escola e o aprendizado das regras, normas, rotinas e principalmente do modo de funcionamento das questões pedagógicas, ocorreu para a maior parte dos sujeitos participantes desse estudo de modo assistemático, cabendo ao docente, conforme escreveu García (2009), nadar ou afundar ou aterrissar como puder. Essa constatação corrobora a literatura revista, que apontou que a inserção à escola é marcada por ausência de apoio.

Entendemos que os poucos professores que tiveram a oportunidade de participar da FI antes do ingresso à escola, chegaram a ela muito mais situados, menos perdidos, menos estrangeiros, e com mais possibilidades de iniciar a docência com recursos mínimos para um razoável engajamento no trabalho, o que é um fator facilitador do DP.

Não é uma prática da maioria das escolas brasileiras dispor de recursos voltados à diminuição das principais dificuldades da fase de iniciação e essa negligência é muito perversa se considerarmos que o professor atua com seres humanos e que os alunos serão “[...] os grandes afetados pelas evidentes e inescapáveis dificuldades que caracterizam o início da docência” (LIMA et al., 2006, p. 99).

Quando questionados se as atividades de formação continuada oferecidas pela RME levavam em conta as necessidades do professor iniciante, 33 sujeitos concordaram parcialmente, 16 não concordaram e apenas 11 docentes concordaram plenamente com essa afirmação.

Quando indagados se as formações os ajudavam a enfrentar os desafios da sala de aula, houve um alto número de docentes que não concordaram ou concordaram parcialmente, somando 47 professores.

A maioria dos respondentes concordou parcialmente ou não concordou que as formações oferecidas pela RME levam em conta as necessidades dos iniciantes ou ajudam a enfrentar os desafios da sala de aula. Apesar de a rede contar com uma política de formação permanente composta por várias frentes, fica claro que ainda é preciso pensar em ações específicas para o momento de indução. Ou seja, a partir do conhecimento das características das fases da carreira, identificar as carências e necessidades dos professores, para consolidar ações de aprimoramento e superação de desafios. Ao que parece, os conteúdos de formação oferecidos não levam ou levam parcialmente em conta esses aspectos, deixando uma lacuna importante. Compartilhamos da ideia de Imbernón (2006) que afirma que a aquisição de conhecimentos por parte do professor deve estar ligada à prática profissional e situada no local onde esta é exercida.

Por isso é tão importante desenvolver uma formação na instituição educativa, uma formação no interior da escola. Como a prática educativa é pessoal e

contextual, precisa de uma formação que parta de suas problemáticas. Na formação não há problemas genéricos para todos nem, portanto, soluções para todos; há situações problemáticas em um determinado contexto prático. Assim, o currículo de formação deve consistir no estudo de situações práticas reais que sejam problemáticas (IMBERNÓN, 2006, p. 16-17).

Além disso, o autor defende que cada pessoa tem um estilo próprio de aprender e processar a informação recebida e que aprender para colocar em prática uma inovação presume um processo bastante complexo, que pode ser superado “quando a formação se adapta à realidade educativa da pessoa que aprende” (IMBERNÓN, 2006, p. 17).

Assim, entendemos que a implicação do professor na atividade de formação, bem como um exame minucioso de suas necessidades, pode dotá-lo dos instrumentos necessários para superação das dificuldades e desafios experimentados na fase de iniciação e assim facilitar o seu DP.

Um grupo menor de docentes (13) concordou plenamente que as atividades de formação ofertadas pela RME levam em conta as necessidades do professor iniciante. Essa resposta pode revelar momentos distintos de entrada na RME, características específicas das ações dos horários de trabalho coletivo, da própria formação inicial do sujeito e das jornadas de trabalho, que condicionam a participação contínua em atividades de formação. Também é preciso considerar a disponibilidade dos sujeitos, a abertura para a inovação, a busca de alternativas e a implicação com o próprio desenvolvimento profissional.

A afirmativa “as formações oferecidas me auxiliam a compreender a Proposta Pedagógica da rede” teve concordância plena de 24 iniciantes. Entre os que concordaram parcialmente ou não concordaram o número foi de 36 docentes.

A concepção norteadora do Quadro de Saberes Necessários (QSN), proposta curricular da RME, foge à lógica disciplinar e fragmentada do conhecimento, pelo contrário, a abordagem sugere a superação da fragmentação dos saberes ao estabelecer objetivos – explicitados por Áreas de conhecimento – considerados fundamentais na formação humana para um determinado ciclo.

O grande eixo norteador das ações de formação permanente da RME é a proposta curricular. Essa questão está prescrita nos documentos que detalham a formação permanente. É uma preocupação legítima, que está assentada na ideia de que as ações do docente, em sala de aula, devem estar ancoradas na proposta curricular e que para isso é preciso que esses se apropriem da proposta para que, efetivamente, possam colocá-la em operação.

Consideramos o tempo de contato com essa proposta (3, 2 ou menos de um ano), muito curto para uma favorável apropriação. Contudo, não é só o tempo um fator dificultador. A própria condição de carreira é impeditiva para isso: seja pela transitoriedade de nível de ensino/turmas e até mesmo de escolas; jornadas de trabalhos distintas, participação ou não nas formações oferecidas pela RME e até pelas possibilidades de reflexão que são ou não possibilitadas na escola nos momentos de trabalho pedagógico coletivo.

Além disso, pressupondo que o currículo traz uma perspectiva muito distinta de uma lógica fragmentada do conhecimento, é preciso considerar também as características dos cursos de formação inicial, sobretudo os cursos que formaram os participantes desse estudo, que seguem um modelo de aulas baseadas em disciplinas, ou seja, contam com uma organização disciplinar, fragmentada (FORMOSINHO, 2009; TARDIF; LESSARD, 2014).

Para Tardif e Lessard (2014), essa lógica disciplinar é um problema epistemológico do modelo universitário de formação, pois a organização curricular é focada no conhecimento teórico e distanciada do estudo da realidade concreta das escolas, resultando na dissociação entre o conhecer e o fazer na formação docente.

Assim, o professor formado nesses moldes talvez tenha uma dificuldade maior para compreender uma proposta pedagógica com as características do QSN. Para atingir os objetivos de formação dos estudantes, contemplados nesse currículo, será necessário um conjunto de ações: formação, reflexão, acompanhamento individualizado, elaboração de planejamento no coletivo, reflexões sobre o desenvolvimento das aulas, ou seja, uma assistência intensiva, sistematizada e contínua, que deve ir muito além dos momentos definidos pelos horários de trabalho coletivo ou formações organizadas pela RME. Esse conjunto de ações seria, em grande medida, bastante facilitador do DP dos professores iniciantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados evidenciaram que o início da docência na rede investigada foi marcado por uma diversidade de fatores que ora podiam ser facilitadores, ora dificultadores do desenvolvimento profissional docente.

Uma característica bastante complicada na inserção dos professores iniciantes foi a rotatividade de escolas. Não permanecer muito tempo em uma escola pode trazer uma dose maior de complexidade ao trabalho, dificultando as tarefas referentes ao planejamento escolar, ao conhecimento dos alunos e do próprio contexto de atuação, ao estabelecimento de vínculos com os pares de trabalho, abalando as possibilidades da efetivação de ações formativas situadas na escola, que contribuam com a aprendizagem da docência.

A permanência em uma só escola está entre os fatores facilitadores do DP. Um grupo pequeno de professores iniciantes declarou ter permanecido de 1 a 3 anos em uma mesma escola e, por este motivo, podem ter experimentado uma condição de iniciação muito mais facilitadora do DP, pois implicou na continuidade do trabalho, menos instabilidade e a possibilidade, de fato, de pertencer a um coletivo profissional, conhecer a cultura da escola e a comunidade escolar.

Apesar do cuidado da RME em incluir em sua política de atuação um componente de formação dos iniciantes, revelando sua preocupação com a incorporação e socialização de seus novos membros, essa ação além de ser bastante pontual, não conseguiu abranger todos os iniciantes antes que fossem direcionados às escolas. Apenas 13 docentes participaram da FI no momento de admissão. Um total de 47 sujeitos acessou a rede sem conhecer o seu funcionamento administrativo e pedagógico.

Como a vida da escola é dinâmica e o professor precisa estar na sala de aula com os alunos, é bem provável que boa parte das informações necessárias ao desenvolvimento do trabalho, como o conhecimento da proposta curricular, a sistemática de avaliação e as rotinas próprias da escola, tenham sido aprendidas por uma iniciativa individual do professor. Ou seja, muitos docentes tiveram que começar seu trabalho sem os conhecimentos necessários e apropriados para exercer a profissão, o que se revela um fator muito dificultador do DP.

Outro ponto que merece destaque dos dados aqui discutidos é que um número pequeno de docentes concordou plenamente com a afirmação de que as atividades formativas organizadas pela rede levam em conta as necessidades do professor iniciante. A grande maioria dos respondentes concordou parcialmente ou não concordou. Esse dado confirma a necessidade de desenvolver um processo formativo respeitando os ciclos de vida profissional, que contemple aspectos que possam favorecer o trabalho docente, com foco principalmente nos desafios enfrentados na prática profissional.

Sem partir do levantamento de necessidades, as ações formativas muito pouco podem contribuir para que o professor enfrente os desafios típicos do início da carreira. Apenas 13 professores concordaram plenamente que a participação em ações formativas ofertadas pela rede os ajudaram a enfrentar os desafios da docência. A maioria, não coaduna com essa ideia.

Nos documentos que tratam da política de formação da RME, coloca-se um acento de que a formação é um eixo na busca da qualidade da educação pública, porém entendemos que é necessário dar uma atenção especial ao iniciante e levar a formação para dentro da escola. Nóvoa (2009); Imbernón (2006); Day (2001); García (1999) asseveram que a escola é o local propício às experiências mais eficazes de DP, pois uma vez que a prática educativa é contextual, a formação deve ter as suas problemáticas como referência.

A partilha de saberes e o diálogo profissional a partir da implicação dos docentes em tarefas concretas de ensino seriam a forma mais adequada para facilitar o DP dos professores iniciantes e, também, para o desenvolvimento da escola.

Entretanto, para que a formação centrada na escola se consolide, a estruturação das condições de trabalho dos professores iniciantes deve ser coerente com esses propósitos. A rotatividade de escolas e o pouco tempo de permanência em uma escola são fatores que comprometem qualquer proposta que busque centrar a formação na escola.

Além da situação caótica colocar em risco o DP dos professores iniciantes, põe em risco também o alcance da proposta pedagógica da RME. Não é possível operacionalizar um currículo sem deprender que o professor precisa de tempo para se apropriar de uma nova situação, organizar suas ideias e materiais, rever sua prática e adaptar seus conhecimentos ao contexto.

Os dados da pesquisa indicaram que os primeiros anos de trabalho na RME foram marcados, em grande medida, por uma situação pouco facilitadora do DP para a maioria dos professores. As dificuldades enfrentadas, que são definidas por uma carreira que não respeita as características do período de iniciação, podem intensificar o sofrimento do sujeito e, de acordo com Clot (2007), caracterizar um desenvolvimento impedido ou uma amputação do poder de agir, que pode paralisar o indivíduo e “levá-lo ou a um

conformismo às normas e regras sociais existentes na realidade de ensino” (LIMA et al., 2006, p. 12) ou até a desistência da profissão.

Destinar as situações mais complexas àqueles que mais precisam de orientação, acompanhamento e apoio, além de comprometer o processo de socialização profissional, também interfere na aprendizagem dos alunos que são colocados diante de professores sem a expertise necessária para o desenvolvimento adequado do trabalho pedagógico.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. de. Políticas e Programas de Apoio aos Professores Iniciantes no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 145, p. 112-129, jan./abr. 2012.

BRASIL. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica**, 2007. Brasília: INEP/MEC, 2009. Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/censo/2009/Estudo_Professor_1.pdf. Acesso em: 06 maio 2017.

CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

CORRÊA, P. M.; PORTELLA, V. C. M. As pesquisas sobre professores iniciantes no Brasil: uma revisão. *Olhar de professor*, Ponta Grossa, v. 15, n. 2, p. 223-236, 2012. Disponível em: <http://www.uepg.br/olhardeprofessor>. Acesso em: 7 jul. 2014.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Portugal: Porto Editora, 2001.

FORMOSINHO, J. A academização da formação de professores. *In*: FORMOSINHO, J. (coord.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente**. Portugal: Porto Editora, p. 73-92, 2009.

GARCÍA, C. M. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Porto: Editora Porto, 1999.

GARCÍA, C. M. Desenvolvimento profissional: passado e futuro. *Sísifo*, Lisboa, n. 08, p. 7-22, jan./abr. 2009.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília, DF: UNESCO, 2011. 300p.

GONÇALVES, G. S. Q. **Inserção Profissional de Egressos do PIBID: Desafios e Aprendizagens no Início da Docência**, 2016. 243 f. Tese (Doutorado em Educação) –Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2016.

HUBERMAN, M. O Ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, p. 31-61, 2013.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2006. (Coleção Questões da Nossa Época).

LIMA, E. F. de. *et al.* (org.). **Sobrevivências no início da docência**. Brasília: Liber livro, 2006.

MARIANO, A. L. S. **A construção do início da docência: um olhar a partir das produções da ANPed e do Endipe**. 2006. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

MAY, T. **Pesquisa social: questões, métodos e processos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MIRA, M. M.; ROMANOWSKI, J. P. Programas de inserção profissional para professores iniciantes: uma análise da produção científica do IV Congresso Internacional sobre Professorado Princiante e Inserção Profissional à docência. *In*: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO SUL, 10., 2014, Florianópolis. **Anais**. Florianópolis: Universidade do Estado de Santa Catarina, out. p. 1-19, 2014.

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

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, D. A.; ASSUNÇÃO, A. A. Condições de trabalho docente. *In*: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <http://gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes>. Acesso em: 08 ago. 2013.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes**. São Paulo: Moderna, 2006.

PAPI, S. de O. G.; MARTINS, P. L. As pesquisas sobre iniciantes: algumas aproximações. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 39-56, dez. 2010.

PÉREZ-GOMEZ, A. L. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERRELLI, M. A. de S. **O apoio ao docente iniciante: Experiências e Pesquisas relatadas no “Congreso Internacional del Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la docência” – 2008, 2010 e 2012**. Interfaces da Educação, Paranaíba, v. 4, n. 11, p. 72-97, 2013. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/524/489>. Acesso em: 12 ago. 2014.

PRÍNCEPE, L. M. **Condições de trabalho e desenvolvimento profissional de professores iniciantes em uma Rede Municipal de Educação**. 2017. 231 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

REALI, A. M. M. R.; TANCREDI, R. M. S. P.; MIZUKAMI, M. da G. N. Programa de Mentoria online para professores iniciantes: fases de um processo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 140, p. 479-506, maio/ago. 2010.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 21, n. 73, dez. 2000.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

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



PROGRAMAÇÃO INFORMATIZADA PARA ENSINAR A FORMULAR OBJETIVOS DE ENSINO

Fatima de Lourdes Pires Teixeira de Freitas
Melania Moroz

INTRODUÇÃO

Considerando-se a relevância do planejamento para o processo de ensino-aprendizagem e do estabelecimento de objetivos no planejamento de ensino, no presente estudo avaliou-se uma programação informatizada para ensinar a formular objetivos de ensino.

A finalidade básica do ensino é promover a aprendizagem do aluno. Assim sendo, as atividades planejadas devem ser entendidas como atividades-meio para se alcançar tal fim.

O professor tem papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem, pois recairá sobre ele a função de planejar contingências de ensino e avaliar os efeitos que produzem sobre o repertório comportamental do aluno, quando a elas expostos. Como destacam Moroz e Luna (2013), o professor é o profissional responsável pelo ensino, pois, tendo contato direto com o aluno, é quem deve planejar e disponibilizar as contingências que promovem o aprendizado. O professor é aquele que modifica o próprio comportamento para facilitar a aprendizagem do aluno.

Em sendo assim, na formação dos futuros professores, seria necessário ensiná-los a planejar o ensino, isto é, dever-se-ia “ensiná-los a ensinar”. No entanto, essa não é a nossa realidade:

conforme dados de pesquisa TALIS (Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem), de 2013, que entrevistou professores que atuam em turmas do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, além dos diretores de suas respectivas escolas, verificou-se que, embora 96% dos docentes brasileiros tenham obtido algum diploma de nível superior ou de pós-graduação, somente 76% deles afirmam ter recebido formação específica para a docência.

Conforme destaca Libâneo (2013), o planejamento de ensino deveria orientar diretrizes e procedimentos para o trabalho docente, de modo a assegurar sua organização, unidade e coerência, prever objetivos, conteúdos e métodos, permitir atualizar o conteúdo de ensino, facilitar a preparação das aulas e, também, ser um meio de pesquisa para revisões e aprimoramentos no processo de ensino-aprendizagem.

No entanto, a visão que muitos professores têm sobre o planejamento de ensino e seu papel no processo de ensino-aprendizagem não é essa, já que muitas vezes os planos são feitos apenas por solicitação externa. Segundo Vasconcellos (2012) tem-se a impressão de que fazer o planejamento é tão somente uma obrigatoriedade, sem aplicação prática para a realidade da sala de aula. Conforme destacado pelo autor:

Tem-se a sensação, muitas vezes, de que se faz aquilo tudo para se enganar reciprocamente, todo mundo sabendo que não adianta, mas também ninguém tendo coragem de questionar. A situação geral constatada, portanto, é de descrença no planejamento (idem, p. 16).

O desafio está em superar a descrença no papel e no modo de se planejar o processo de ensino-aprendizagem, revisando conceitos e formas de praticá-lo, e em torná-lo um aliado do professor, possibilitando que o ensino seja sistematizado, construtivo, eficaz e reajustável às necessidades dos alunos.

FORMULAÇÃO DE OBJETIVOS DE ENSINO

O ato de planejar está relacionado à tomada de decisões, isto é, a ações que requerem uma atitude científica, a fim de que seja um processo facilitador das condições necessárias para a aprendizagem do aluno, conforme preconizado por Skinner (1972).

Planejar o ensino consiste, entre outros aspectos, em explicitar objetivos educacionais em termos comportamentais, identificar os repertórios dos alunos, selecionar os conteúdos, identificar materiais e procedimentos de ensino e avaliar os resultados (ZANOTTO, 2000).

A elaboração/definição dos objetivos educacionais é considerada um elemento fundamental, pois dá direção ao educador, ajudando-o na seleção dos meios mais adequados para a realização de seu trabalho. Decidir sobre o que fazer em sala de aula, escolher material adequado, propor atividades, acompanhar e orientar o trabalho dos alunos e avaliá-los são tarefas que o professor realiza mais fácil e adequadamente quando apresenta, de forma explícita, o que quer ensinar. Conforme afirma Libâneo (2013, p. 134):

Os objetivos educacionais são uma exigência indispensável para o trabalho docente, requerendo um posicionamento ativo do professor em sua explicitação, seja no planejamento escolar, seja no desenvolvimento das aulas.

Há diferentes níveis de objetivos educacionais. Os gerais representam as exigências da sociedade em relação à escola, ao ensino e aos alunos; incluem, portanto, os comportamentos voltados à cidadania, ética, atitude crítica e autonomia (LIBÂNEO, 2013). Assim, os objetivos gerais deverão ser tratados como metas a serem alcançadas pela educação, sendo parâmetros para o professor, ao estabelecer seus objetivos específicos de ensino.

Os objetivos específicos expressam os comportamentos que os alunos deveriam apresentar ao final do processo de ensino de uma determinada disciplina (área de conhecimento), tendo por referência também os objetivos gerais da educação. Os objetivos específicos referem-se ao que o aprendiz deve ser capaz de fazer, como resultado final do ensino. Conforme destaca Cortegoso (2013), o objetivo a ser atingido deve ser viável (considerando conhecimento, recursos disponíveis e características dos alunos) e passível de verificação (contribuir para o aprendizado). Se o professor não sabe qual repertório o aluno precisa apresentar (o alvo), ele não saberá decidir sobre os conteúdos, materiais e métodos (os meios) mais adequados para ensiná-lo, nem saberá avaliar se o repertório-alvo foi adquirido.

Em outras palavras, o objetivo específico descreve ações do aprendiz (o comportamento-alvo), utilizando termos que permitam ao professor observar se o aluno apresenta, após o ensino, o repertório e o nível de desempenho esperado. Muitas vezes, ao arrolar os objetivos para sua aula, o professor descreve suas ações (por exemplo, apresentar um filme e discutir com o grupo-classe), sem perceber que são ações de ensino (conhecimentos, habilidades). Em sendo assim, não especificam comportamentos-alvo a serem adquiridos pelo aprendiz, mediante o ensino.

ENSINO PROGRAMADO

A programação de ensino foi proposta por Skinner (1972). O autor defende o uso de tecnologias, entendidas não apenas como uso de equipamentos (por exemplo, data-show, computador, *software* etc.), mas também de procedimentos pautados em conhecimentos científicos. No segundo caso, insere-se a programação de ensino, tecnologia derivada dos princípios da Análise do Comportamento.

O uso do ensino programado é mal interpretado, pois se supõe que sirva para serviços mecanizados e que possa substituir

o professor. Entretanto, como decorre do proposto pelo autor, a programação permite o ensino de repertórios complexos, nas áreas de português, matemática, química, geografia, entre outras (MILOŠEVIĆ et al., 2016; VUKOBRATOVIĆ¹, TAKAČI e MILANOVIĆ, 2013; SANTOS et al., 2015; CESAR e MOROZ, 2018).

Também, não diminui o papel do professor, já que há o contato indireto do aluno com o professor, pela mediação da programação, pois sua elaboração requer dedicação e conhecimento por parte do professor; além disso, enquanto o aluno interage com o ensino programado, o professor é liberado para realizar outras atividades que são inerentes à ação docente, incluindo o acompanhamento do aprendizado de cada aluno.

A programação de ensino, conforme proposto por Skinner (1972) e destacado por diferentes autores como Nale (1998), Kienen, Kubo e Botomé (2013), Fornazari et al. (2012), apresenta algumas características: 1) O ensino programado tem como foco a atividade do aluno, e não a do professor; 2) É fundamental partir do repertório inicial do aprendiz, o que ele sabe e ainda não sabe a respeito daquilo a ser ensinado; 3) O aluno fica em constante atividade e o ensino programado possibilita elevada oportunidade de emissão do comportamento; 4) Cada resposta do aluno recebe feedback imediato: respostas corretas são reforçadas positivamente e as respostas erradas podem receber dicas, orientações e sugestões para facilitar a aprendizagem; 5) O ritmo de aprendizagem do aluno é respeitado; 6) O conteúdo é organizado em pequenos passos de ensino, do simples ao complexo, de modo a favorecer a aprendizagem sem ou com o mínimo de erros; 7) O avanço para novos passos somente ocorre quando o aprendiz demonstra proficiência no passo de ensino estudado; 8) A avaliação do desempenho do aluno é constante, pois além de indicar se o aluno apresenta proficiência em cada passo programado, aponta aspectos que necessitam ser reprogramados; 9) O desempenho do aluno é o critério de avaliação da programação elaborada; portanto, a programação é alvo de reavaliação constante.

Com base nesses aspectos, a programação de ensino deve ser elaborada e, a partir de sua aplicação, deve ser avaliada e reprogramada. Essa foi a proposta do presente estudo.

MÉTODO

O presente estudo foi aprovado pela Comissão de Ética em Pesquisa da PUC-SP, através da Plataforma Brasil. Participaram 15 alunos do 1º ano da graduação de Pedagogia de uma Faculdade da cidade de São Paulo. Todos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Todas as atividades foram realizadas no site Programas de Ensino (FREITAS, 2019c). Ele ficou disponível na internet, 24 horas por dia, durante um período de dez dias. O site foi desenvolvido para disponibilizar as atividades, liberar consequências (feedback), armazenar os dados dos participantes e gerar relatório de desempenho para consulta do pesquisador a qualquer momento, havendo ainda a possibilidade da exportação dos relatórios para arquivo PDF.

O delineamento proposto foi constituído por: Avaliação do Repertório Inicial (Pré-Teste), aplicação da Programação de Ensino, Avaliação do Repertório Final (Pós-Teste).

Avaliação do Repertório Inicial (Pré-Teste). O participante respondeu às questões, tendo sido informado que, caso não soubesse a resposta, poderia deixar em branco e avançar para a questão seguinte. Nessa atividade não foram liberadas consequências. A seguir, as questões constantes do Pré-Teste.

As questões abertas (QA) foram: 1) Qual a função da Educação?; 2) O que significa para você a relevância social da educação?; 3) A qualidade da educação está ligada à eficiência da atuação dos professores no processo de ensino aprendizagem. Quais atribuições do professor contribuem para essa atuação?; 4) Para você, o que é um planejamento de uma aula e qual é a sua importância?; 5) Diga o que você entende por *estabelecer objetivos*.

As questões fechadas (QF) continham alternativas de escolha; foram elas: 1) Para um bom planejamento de ensino são realizadas diferentes atividades. A seguir, sequencie de 1 a 6 as atividades de um planejamento de ensino; 2) Identifique nas afirmações a seguir, os conceitos correspondentes para cada tipo de Objetivo Educacional, assinalando: (a) Objetivos Educacionais Gerais; (b) Objetivos Educacionais Específicos; 3) Dos objetivos listados abaixo assinale aqueles que estão expressando/descrevendo comportamentos-alvo; 4) Com base nos seus conhecimentos sobre objetivos específicos, identifique (V) verdadeiro ou (F) falso, nas afirmações; 5) Os objetivos listados apresentam algum tipo de correção a ser feita. As letras indicam as modificações a serem feitas; ao lado de cada objetivo, escreva a letra que corresponde à modificação necessária: A) Reformular o objetivo para descrever a atividade do aluno e não a do professor. B) Transformar finalidades não observáveis em comportamentos observáveis. C) Especificar um nível ou critério de desempenho aceitável; 6) Assinale os objetivos que especificam o nível ou o critério de desempenho.

Programação de Ensino. Após a avaliação do repertório inicial, aplicou-se a Programação de Ensino (Capacitação). O participante poderia acessar as atividades programadas pelo tempo que julgasse necessário, podendo interrompê-las e retomá-las a qualquer momento. As atividades eram compostas de textos e exercícios. A leitura dos textos era pré-requisito para a execução dos exercícios. Utilizaram-se excertos de obras dos seguintes autores: Heinlein e Carmo (2013); Hübner e Marinotti (2004); Rodrigues (2005); Libâneo (2013); Kubo e Botomé (2001); Skinner (1972); Vargas (1974) e Zanotto (2000). Os textos apresentavam informações e reflexões sobre: finalidade da educação, atuação do professor, planejamento de ensino, formulação de objetivos educacionais gerais e específicos, objetivos com comportamento-alvo e seus critérios de elaboração.

Os exercícios focaram tanto a compreensão dos conceitos/conteúdos apresentados, quanto a sua aplicação. Eles foram de tipos variados: questões abertas e de múltipla escolha; afirmações para identificação de verdadeiro ou falso; sentenças para serem

completadas; afirmações para serem selecionadas conforme determinado critério; reescrita de afirmações para que ficassem corretas.

O programa informatizado liberava, como consequência para respostas corretas, uma afirmação felicitando o aluno. Para respostas não adequadas, foram fornecidas informações que ajudassem o aluno a responder corretamente; neste caso, o programa impedia o prosseguimento e o aluno refazia a atividade, até que a resposta fosse correta. A seguir, a Figura 1 traz a ilustração de tela do programa com exemplo de consequência liberada.

Figura 1 – Tela do Programa de Ensino

The screenshot displays a software interface for an educational program. At the top left, a box labeled '3 ETAPA' contains the word 'CAPACITAÇÃO' and an icon of books. To the right, a text box reads: 'Vamos estudar... está é a etapa de conhecer e reconhecer os conceitos que o ajudarão formular objetivos para uma aula, para otimizar o processo de ensino, e, conseqüentemente, de aprendizagem de seus alunos em sala de aula.' Below this, a section titled 'SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES' includes a sub-section '1. O PAPEL DA EDUCAÇÃO'. This section contains a paragraph defining education as a social institution and another paragraph explaining its function as ensuring access to accumulated knowledge. A small text note below states: '(Adaptação de texto retirado do Livro: Tecnologia de Ensino - Skinner -1972- pag. 221 a 223)'. An 'Exercício:' box contains the question: 'Assinale a resposta correta: Qual a função da Educação?'. Three multiple-choice options are listed: a) 'Garantir que as pessoas somente aprendam conhecimentos.', b) 'Estabelecer regras rígidas de conduta para uma sociedade.', and c) 'Garantir que as pessoas aprendam conhecimentos e habilidades que sejam vantajosos no futuro para sociedade.' Option c is selected with a checked checkbox. A feedback box below the options reads: 'Parabéns! A função da educação é garantir que as pessoas tenham acesso aos conhecimentos já produzidos acumulados socialmente e aprendam novos conhecimentos que sejam vantajosos no futuro para sociedade.' At the bottom, there are two buttons: 'Continue...' and 'Salvar teste'.

Fonte: Freitas, 2019c.

Avaliação do Repertório Final (Pós-Teste). Encerrada a Programação de Ensino, foi realizada a Avaliação do Repertório Final (Pós-Teste), reaplicando-se o instrumento de avaliação utilizado no Pré-Teste. Não houve liberação de consequências.

O aluno que completou todas as atividades foi parabenizado e recebeu um certificado de conclusão.

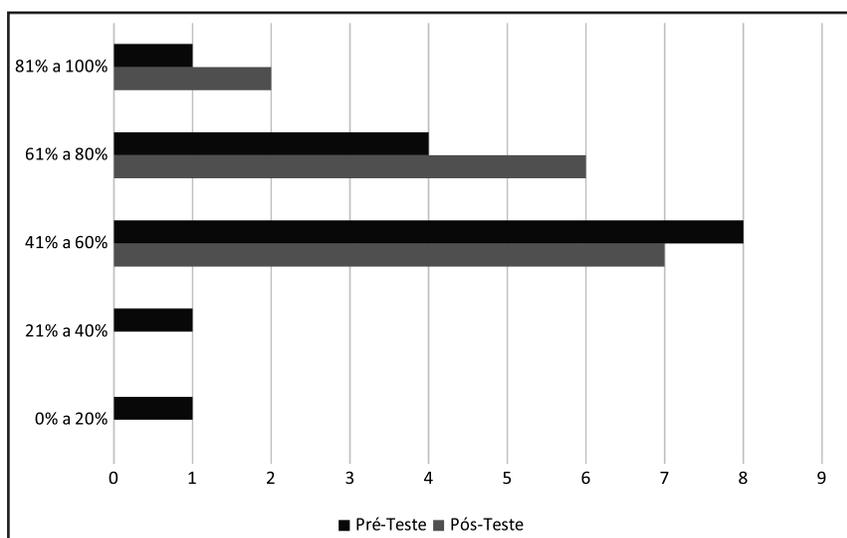
RESULTADOS

Os primeiros dados analisados são os relativos ao perfil dos quinze participantes, identificando-se a idade, escolaridade, experiência profissional e contato com conteúdo sobre planejamento e objetivos.

Verificou-se que, apesar de frequentarem o 1º ano da graduação de Pedagogia, a maioria tinha acima de trinta anos, sendo a mediana da idade 34 anos. Três já possuíam outras graduações (um em Letras e os outros dois em Psicologia) e dez atuavam profissionalmente (sete deles na Educação Infantil e três no Ensino Fundamental I).

A avaliação do repertório, antes do ensino, permitiu explicitar o nível de conhecimento dos participantes. A seguir, serão apresentados o desempenho dos participantes e a porcentagem geral de acertos em relação ao conteúdo avaliado. Na Figura 2, apresenta-se a comparação dos resultados obtidos no Pré-teste e Pós-Teste pelos participantes.

Figura 2 – Porcentagem média de acertos no Pré-Teste e Pós-Teste



Fonte: elaboração própria.

Observando-se o Pré-Teste, verifica-se que, antes do ensino, dez participantes apresentaram entre 10% e 60% de acertos. Após o ensino, doze participantes apresentaram entre 41% e 100% de acertos, sendo que oito deles superaram os 60% de acertos. Comparando os resultados antes e após o ensino, evidencia-se que houve efeito positivo da programação de ensino.

Observando-se os dados do Pré-Teste, verifica-se que os participantes já tinham algum conhecimento sobre o conteúdo que seria abordado. Colocar em foco o conteúdo abordado nas diferentes questões permitirá, a seguir, especificar o que os participantes conheciam antes do ensino.

Quanto ao papel da educação, à atuação e ao trabalho do professor solicitados nas questões abertas, constatou-se que a maioria dos participantes tinha conhecimento a esse respeito, pois atribuiu à educação um papel fundamental para a sociedade, relacionando a função da educação à formação do cidadão e à socialização do conhecimento. Identificaram, ainda, como atribuições do professor:

ser qualificado, atualizado, paciente, disposto a ajudar, criativo e dedicado.

Socializar o conhecimento acumulado pela humanidade, e preparar as novas gerações para serem inseridas no mundo (Participante 10).

Em primeira instância a boa formação e uma legítima identificação com a função que exerce contribuem para sua atuação. Ser criativo, inovador, prático, paciente e entusiasmado favorecem também seu desempenho (Participante 7).

Esses resultados indicam que, em relação ao papel da educação e à função do professor, os participantes apresentavam conhecimento antes do ensino. Seria, pois, esperado que os resultados se mantivessem após o ensino, o que de fato ocorreu.

No entanto, nas atividades referentes ao planejamento (quando solicitados a responder à QA4), verificou-se que apenas cinco participantes fizeram menção a um ou outro dos aspectos constantes do planejamento e um único participante fez menção à proposição de objetivos, à identificação do repertório dos alunos, à seleção de conteúdos e recursos, à proposição de procedimentos e à elaboração de avaliação, indicando que já conhecia as atividades a serem realizadas num planejamento de ensino.

Antes do ensino, também na questão fechada, que solicitava sequenciamento das atividades referentes ao planejamento de uma aula (QF1), a maioria dos participantes (doze) acertou, no máximo, três ações do planejamento, sendo que um não teve sequer um acerto. Após o ensino, ocorreu melhora do desempenho, pois onze participantes acertaram entre três e seis ações do planejamento.

Nas questões fechadas, que focalizavam a formulação dos objetivos, houve variação no repertório dos participantes.

Na identificação de Objetivos Gerais e Específicos (QF2), o desempenho apresentado antes do ensino indicou conhecimento

prévio de doze participantes. Na identificação da veracidade ou falsidade das afirmações referentes aos objetivos específicos (QF4), novamente constatou-se que a maioria dos participantes já tinha conhecimento sobre o assunto, pois nove deles apresentaram entre quatro e cinco acertos, dentre seis afirmações propostas. Era esperado, pois, que o desempenho se mantivesse, o que de fato ocorreu.

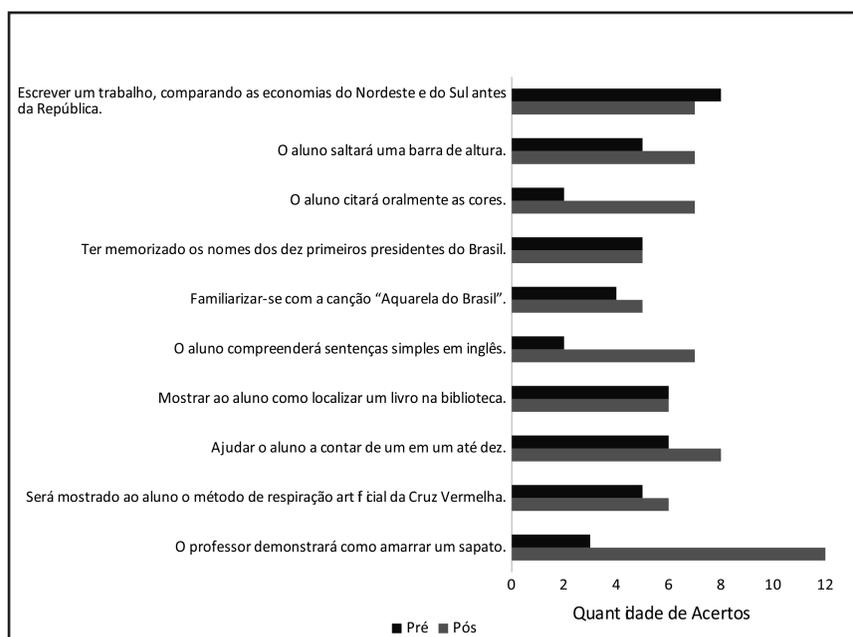
Verificou-se, pois, que antes do ensino os participantes já possuíam conhecimento sobre o papel da educação e função do professor, sendo que a maior parte deles sabia diferenciar entre objetivos gerais da educação e objetivos específicos.

Quanto às questões que focalizavam especificidades da formulação de objetivos, o desempenho dos participantes indicou desconhecimento desse conteúdo, como se verá a seguir.

Quando se solicitou a identificação dos objetivos que descreviam um comportamento-alvo (QF3), nove participantes acertaram, no máximo, duas dentre seis afirmações, antes do ensino. Após o ensino, treze participantes acertaram o mínimo de três afirmações, evidenciando melhora no desempenho.

Quando foram apresentadas dez afirmações referentes à formulação de objetivos, solicitando-se a identificação do que deveria ser corrigido (QF5), e considerando-se os critérios (descrever a atividade do aluno; transformar finalidades não observáveis em comportamentos observáveis; especificar nível ou critério de desempenho aceitável), o desempenho indicou desconhecimento dos participantes, como se observa na Figura 3.

Figura 3 – Número de acertos no Pré-Teste e Pós-Teste em cada afirmação.



Fonte: Elaboração própria.

Constatou-se que, no Pré-Teste, entre dois e cinco participantes acertaram sete das afirmações. No Pós-Teste, detectou-se melhora do desempenho, pois seis participantes acertaram, no mínimo, nove das afirmações, sendo que em uma das afirmações houve acerto por todos os participantes.

Quando solicitados a identificar, entre quatro afirmações, aquela que expressava o *critério de desempenho do aluno* (QF6), cinco participantes melhoram o desempenho após o ensino, sendo que um deles havia errado todos os itens no Pré-Teste, e quatro participantes mantiveram o desempenho.

Sintetizando, a Avaliação do Repertório Inicial indicou conhecimento dos participantes referente à função da educação, à atuação do professor e à diferenciação entre objetivos gerais e específicos. Diferentemente, identificou-se desconhecimento do conteúdo

relativo ao planejamento de ensino e à formulação de objetivos; essas duas temáticas eram, portanto, críticas para a avaliação do efeito da programação proposta, tendo os resultados evidenciado que o efeito da programação foi positivo.

DISCUSSÃO

Foi objetivo desta pesquisa a avaliação de uma programação informatizada para ensinar o professor a formular objetivos em seu planejamento de ensino. A programação de ensino foi apresentada online, tendo sido criado um site para acesso do participante.

Na programação, foram propostas atividades focalizando o papel da educação e do professor, o que se entende por objetivos gerais e objetivos específicos e o que consta em um planejamento de ensino. Em relação à formulação dos objetivos, as atividades visavam preparar o professor para que ele elaborasse objetivos, segundo os critérios: propor o comportamento esperado do aluno (e não do professor), descrever o comportamento-alvo de modo observável, estabelecer nível ou critério de desempenho.

A programação foi elaborada de acordo com aspectos que foram indicados pela literatura (SKINNER, 1972; NALE, 1998; KIENEN, KUBO e BOTOMÉ, 2013; FORNAZARI et al., 2012), quais sejam: a) objetivos de ensino comportamentais definidos; b) atuação constante do aluno, seja lendo textos teóricos utilizados especificamente para o ensino, seja respondendo a questões de verificação do entendimento do assunto; c) avanço para atividades mais complexas permitido quando atingido o desempenho esperado, ou seja, o participante só poderia avançar para etapa subsequente após ter atingido os objetivos da etapa anterior; d) feedback imediato, com consequenciação diferencial das respostas, liberando-se consequências positivas para cada resposta correta dada pelo participante e consequências corretivas para respostas incorretas, essas últimas com informações que permitissem ao aprendiz reformular sua

resposta, assim aumentando a probabilidade de ele responder de forma correta ao refazer o exercício.

Ao serem avaliados, antes do ensino, conceitos gerais da educação e atribuições do professor, detectou-se que os participantes já possuíam conhecimento desses temas abordados. Também, identificou-se que a maior parte deles sabia diferenciar entre objetivos gerais da educação e objetivos específicos.

Tal resultado pode ser explicado, considerando-se a formação e a experiência profissional dos participantes. Como eles estavam cursando Pedagogia, pelo menos há alguns meses, e parte deles tinha experiência como auxiliar de ensino, é possível que eles tivessem tido contato com esse tipo de conteúdo, seja por ele fazer parte de cursos de graduação em Pedagogia, seja por ter sido abordado em reuniões pedagógicas na escola.

Diferentemente, com referência às atividades que compõem um planejamento – conhecer o aluno (repertório, interesses, entre outros), estabelecer objetivos, definir conteúdo, definir atividades e materiais, sequenciar e graduar o conteúdo e as atividades e avaliar o desempenho do aluno e do processo –, constatou-se que o desempenho dos participantes foi indicativo de conhecimento parcial, ou mesmo de desconhecimento. Também em relação à formulação dos objetivos, os participantes não sabiam descrever um comportamento-alvo, nem utilizar termos observáveis, nem estabelecer critério de desempenho do aluno, aspectos que deveriam ser contemplados na formulação de um objetivo.

Embora, como destacado por Libâneo (2013), o planejamento do ensino seja uma atividade fundamental, a literatura também indica que nem sempre essa atividade é realizada pelos professores e, quando é realizada, aparece mais como uma formalidade do que como uma necessidade (VASCONCELLOS, 2012). Ora, para que passe a dirigir a ação, é preciso que o professor aprenda a realizar o planejamento durante sua formação profissional e um

dos requisitos para tanto é aprender a formular adequadamente os objetivos – alvo da presente programação.

A comparação dos resultados do Pré-Teste e do Pós-Teste indicou que, após o ensino, a maioria dos participantes melhorou o desempenho, evidenciando-se efeito positivo da programação de ensino. Vale informar que os próprios participantes, ao serem questionados, fizeram avaliação positiva em relação ao conteúdo de ensino, ao tempo despendido, aos tipos de exercícios realizados, afirmando estarem preparados para colocar em prática os conhecimentos obtidos, indicando satisfação com a aprendizagem adquirida após o ensino.

Embora a presente programação elaborada tenha tido efeito positivo, os resultados alcançados estiveram aquém do esperado. Daí considerar-se necessário pontuar aspectos da própria programação, visando à sua reformulação. Vale destacar que, conforme salientado por Skinner (1972), uma das características da programação de ensino é ser avaliada e reformulada em função dos resultados obtidos quanto à aprendizagem dos alunos. Para tanto, será feita referência ao desempenho dos participantes enquanto eram submetidos ao processo informatizado de ensino.

Em relação ao desempenho durante a execução da programação, foram analisadas a quantidade de tentativas por questão e quais as maiores dificuldades. Evidenciou-se que as atividades relativas à função da educação e à atuação do professor não apresentaram dificuldades para a maioria dos participantes, pois possuíam conhecimento prévio sobre esse conteúdo, conforme detectado no Pré-Teste.

No que se refere ao conteúdo relativo ao planejamento de aula, o desempenho antes do ensino apontou desconhecimento do mesmo. Durante o ensino, as atividades sobre esse conteúdo trouxeram dificuldade aos participantes, que precisaram refazê-las. Exemplificando, quando se solicitou que os participantes, após

leitura do texto, sequenciassem de 1 a 6 as atividades envolvidas em um planejamento, a maioria precisou refazer as atividades.

Em relação ao ensino sobre o estabelecimento de objetivos educacionais, cujo conteúdo também era desconhecido pela maioria dos participantes, houve variação: alguns exercícios não trouxeram dificuldade, pois não houve necessidade de refazê-los. Outros, no entanto, exigiram de parte dos participantes refazer por, no mínimo, três vezes os exercícios, até que as respostas fossem corretas.

Exemplificando, quando se solicitou que fosse substituído o comportamento do professor pelo comportamento do aluno e que fossem substituídos estados/condições não observáveis por comportamentos observáveis, constatou-se que a maioria dos participantes precisou refazer as atividades, sendo que um participante, por várias vezes, usou apenas o verbo (cantará, pulará, escreverá, entre outros).

Quando a solicitação foi para eliminar as palavras desnecessárias, deixando os objetivos mais claros, observou-se melhor performance, pois parte dos participantes apresentou o desempenho dentro do esperado, sem refazer as atividades.

Portanto, durante a aplicação da programação de ensino, detectou-se que algumas atividades precisaram ser refeitas diversas vezes para que os participantes conseguissem acertá-las. Tal resultado pode ter ocorrido em função do número restrito de atividades (em alguns casos, havia apenas dois exercícios). Nesse caso, na reformulação há indicações de se aumentar a quantidade de atividades para cada aspecto/conteúdo focalizado.

Outro fator pode ter interferido: a não gradação do conteúdo de algumas atividades. Em outras palavras, elas poderiam apresentar nível de exigência elevado, sem que tivesse sido dado, anteriormente, oportunidade de adquirir conhecimentos que permitiriam realizá-la. Exemplificando, antes de solicitar que se sequenciasse um conjunto de itens/conteúdos, dever-se-ia focalizar cada um

dos itens/conteúdos com quantidade maior de exercícios, o que não foi feito. Dessa forma, provavelmente se melhoraria não só o aprendizado, mas sua possível aplicação no cotidiano do professor.

A adequada gradação de conteúdo é proposta por Skinner (1972) como uma condição fundamental da programação de ensino: o programador deve ser capaz de transformar conteúdos em pequenos passos e em sequência, pois “[...] programando tarefas em ordem de dificuldade crescente, o aluno fortalece os músculos mentais nos problemas fáceis antes de passar aos mais difíceis” (idem, *ib.*, p. 112). No caso da presente programação, alguns itens/conteúdos precisarão ser subdivididos para se adequar a esse critério proposto pelo autor.

Um outro ponto deve ser considerado: o tipo de resposta exigida. Nas atividades propostas, a maioria delas apresentava alternativas para serem escolhidas (alguma ou algumas) ou para serem sequenciadas pelo participante. No entanto, uma atividade solicitou que os participantes elaborassem um objetivo para uma aula do assunto de seu interesse, de acordo com critérios definidos (especificar o comportamento do aluno, descrever um comportamento observável e estabelecer nível de desempenho). Nessa atividade, a minoria apresentou o desempenho esperado, sendo que outra parte contemplou algum dos critérios. Ora, as atividades em que se solicita resposta de escolha são menos complexas, pois apresentam alternativas, do que aquelas que exigem uma produção (oral ou escrita), caso dessa última atividade. Assim, na reformulação, sugere-se inserir mais atividades com respostas de produção escrita, conferindo, pouco a pouco, complexidade ao tipo de resposta exigida.

Outros aspectos além da reformulação dos exercícios merecem ser discutidos: a utilização de reforçadores é um deles. A programação liberava feedback diferencial imediato, havendo consequências para acertos, com parabéns, e consequências corretivas para respostas não adequadas. Neste último caso, eram fornecidas

informações para ajudar o aluno a responder corretamente, e o programa impedia o seguimento até que a resposta correta ocorresse. Ao término de todas as atividades da programação, o participante recebeu um certificado de conclusão, independentemente do nível de desempenho apresentado no Pós-Teste.

Conforme Zanotto (2000), uma das decisões importantes é a definição de quais reforçadores utilizar para facilitar a aprendizagem e, como Skinner (1972) salienta, devem ser liberados consoante o comportamento esperado. Ora, o uso de “Parabéns!” pode ser reforçador para alguns participantes e não ter esse efeito para outros. Assim, é preciso identificar quais possíveis reforçadores poderiam ser utilizados numa situação de ensino programado via site. Por outro lado, a decisão de dar um certificado de conclusão, apenas pela participação, sem ser contingente ao nível de desempenho apresentado, provavelmente foi incorreta. Poder-se-ia liberar uma consequência pela participação (que poderia ser combinada inclusive com o professor de uma disciplina da pedagogia, por exemplo), porém o certificado de conclusão só poderia ter sido liberado mediante nível de desempenho estabelecido.

Sugere-se, ainda, inserir reforçadores intermediários, isto é, em cada etapa, contingentes ao nível de desempenho obtido na etapa (e não apenas em cada atividade, como ocorrido). Para tanto, seriam propostas avaliações intermediárias, cobrindo os itens/conteúdos abordados na etapa, com consequências diferenciadas em função do desempenho: apenas quando alcançado o nível de desempenho esperado na etapa, o participante prosseguiria para as atividades de nova etapa.

Em relação ao site, como já adiantado, os participantes o avaliaram positivamente. Uma sugestão, considerada pertinente pelas autoras, foi dada por um deles: o site deveria fornecer ao participante relatório de acompanhamento das atividades já realizadas. Embora ele recebesse feedback em cada atividade, não conseguia obter o registro da evolução de seu desempenho; apenas o pes-

quisador tinha acesso a esse relatório, que indicava o processo de aprendizado de cada um.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os aspectos pontuados indicam a necessidade de reformulação da programação realizada, porém não a invalidam. É usual que uma programação de ensino seja reformulada para produzir excelência no desempenho dos participantes. Até se tornar eficiente, ela precisa ser testada mais de uma vez, para que as alterações sugeridas sejam avaliadas e validadas através do desempenho dos participantes. Bassetto (2015), ao avaliar a eficiência de duas versões do *software* “ENSINO” para capacitação de professores dos conceitos de Análise do Comportamento, verificou que, embora o desempenho dos participantes tenha sido melhor na nova versão, os resultados também apontaram necessidade de reformulações na forma de apresentação do conteúdo e de aprimoramentos para que melhorasse o aprendizado do participante. Também em relação à presente programação, sugere-se que novos estudos sejam realizados com reformulações. Na medida em que for aprimorada, há possibilidade de aplicar a programação a alunos de pedagogia, tornando-os habilitados a formular os objetivos para seu plano de ensino.

Em sendo informatizada e disponibilizada por site, a presente programação pode ser utilizada não apenas em cursos presenciais, mas também em cursos a distância, assim facilitando a realização das atividades pelo participante, a qualquer momento e em diferentes locais. Essa possibilidade, presente no mundo atual, foi antevista por Skinner (1972), há mais de meio século, ao propor a inserção das máquinas de ensinar no contexto educacional.

Finalmente, há que se ressaltar o fato de que programações de ensino são pouco frequentes no contexto educacional, e menos ainda na formação do professor. Uma vez que realizar programações de ensino exige grande engajamento do professor para se poder

ampliar sua aplicação no contexto educacional, conforme salientado por Milošević et al. (2016), será preciso modificar a organização do trabalho nas escolas e a disponibilização de equipamentos, mas principalmente a formação do professor, para que ele adquira competência para ele mesmo elaborar e avaliar programações de ensino.

Esse é um grande desafio para o nosso país, no presente momento histórico em que se observa a humanidade cada vez mais dependente de tecnologias educacionais.

REFERÊNCIAS

BASSETTO, V. H. **Software “ENSINO” para capacitação em análise do comportamento: avaliação da eficiência entre duas versões**. 2015. Dissertação de mestrado não publicada, Programa de Mestrado em Análise do Comportamento, Departamento de Psicologia Geral e Análise do Comportamento – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

CÉSAR, M. de A.; Moroz, M. Teaching chemistry based on the stimulus equivalence model. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 28, e2838, p. 1-10, 2018. Epub January, 31, 2019. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/1982-4327e2838>. Acesso em: 10 out. 2019.

CORTEGOSO, A. L.; COSER, D. S. **Elaboração de Programas de Ensino**. São Carlos: EDUFSCAR, 2013.

FORNAZARI, S. A. *et al.* Capacitação de professores em análise do comportamento por meio de programa educativo informatizado. *Psicologia da educação*, São Paulo, n. 35, p. 24-52, dez. 2012. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752012000200003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 jul. 2016.

FREITAS, T. F. **Programas de ensino**, 2019. Disponível em: <http://www.programasdeensino.com.br>. Acesso em: 01 jul. 2019.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem – TALIS (*Teaching and Learning International Survey*), 2013. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/talis>. Acesso em: 23 nov. 2014.

HENKLAIN, M. H. O.; CARMO, J. dos S. Contribuições da análise do comportamento à educação: um convite ao diálogo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 43, n. 149, p. 704-723, ago. 2013. Disponível em:

<https://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742013000200016>. Acesso em: 24 nov. 2014.

HÜBNER, M. M. C.; MARINOTTI, M. **Análise do Comportamento para a Educação: Contribuições recentes**. Santo André: ESETec Editores Associados, 2004.

KIENEN, N.; KUBO, O. M.; BOTOMÉ, S. P. Ensino programado e programação de condições para o desenvolvimento de comportamentos: alguns aspectos no desenvolvimento de um campo de atuação do psicólogo. **Acta Comportamentalia**, Guadalajara, v. 21, n. 4, p. 481-494, 2013. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-81452013000400006&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 10 jul. 2016.

KUBO, O.; BOTOMÉ, S. P. Ensino-Aprendizagem: uma interação entre dois processos comportamentais. **Interação em Psicologia**, Piracicaba, n. 5, p. 123-132, 2001. Disponível em: <http://www.lce.esalq.usp.br/arquivos/aulas/2012/LCE5870/Kubo%20e%20Botome%20Pro%20Pedro.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2014.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.

MILOŠEVIĆ, D. *et al.* The possibilities of application of programmed instruction in the sixth grade of the second cycle of education in accordance with standards. **Geographica Pannonica**, v. 20, n. 2, 96-104. jun., 2016. DOI: 10.18421/GP20.02-01.

MOROZ, M.; LUNA, S. V. de. Professor: o profissional do ensino! Reflexões do ponto de vista behaviorista/comportamental. **Psicologia da Educação**, São Paulo, v. 36, p. 115-121, jun. 2013. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752013000100011&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 23 nov. 2014.

NALE, N. Programação de Ensino no Brasil: o Papel de Carolina Bori. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 275-301, 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65641998000100058&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 23 nov. 2014.

RODRIGUES, M. E. **A contribuição do Behaviorismo Radical para a Formação de Professores – Uma análise a partir das dissertações e teses no período de 1970 a 2002**. Tese de doutoramento não publicada, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação, Psicologia da Educação – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, Brasil, 2005.

SANTOS, A. C. G. *et al.* Equivalência de estímulos e instrução programada: formação de classes com estímulos fracionários. **Itinerarius Reflectiois**, v. 11, n. 1, p. 1-21, 2015. DOI: 10.5216/ir.v11i1.33341.

SKINNER, B. F. **Tecnologia do ensino**. São Paulo: Edusp, 1972.

VARGAS, J. S. **Formular objetivos comportamentais úteis**. São Paulo: E.P.U., 1974.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Planejamento: Projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico**. 22. ed. São Paulo: Libertad Editora, 2012.

ZANOTTO, M. de L. B. **Formação de Professores: a contribuição da análise do comportamento**. São Paulo: Editora da PUC-SP: EDUC, 2000.



ESTRATÉGIAS DE FORMAÇÃO EMPREGADAS POR COORDENADORES DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO ESTADO DE SÃO PAULO

Jeanny Meiry Sombra Silva
Laurinda Ramalho de Almeida

INTRODUÇÃO

O presente texto foi elaborado a partir de uma pesquisa doutoral (SILVA, 2019) apresentada no programa de Estudos Pós-Graduados em Educação – Psicologia da Educação da PUC-SP. O objetivo do estudo foi conhecer e analisar práticas didáticas empregadas por formadores de professores, nas reuniões coletivas das escolas públicas vinculadas à rede estadual de ensino, na cidade de São Paulo.

REUNIÕES DE FORMAÇÃO COLETIVA NAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DE SÃO PAULO

Na rede pública estadual de São Paulo, destina-se um espaço na jornada semanal de trabalho do professor para a formação em serviço¹. São reuniões pedagógicas em que o grupo docente se reúne em determinados horários estipulados pela equipe gestora. Dependendo de sua carga horária de trabalho, o professor pode participar de até três horas² de reunião semanal. No caso da rede

1 Nesse caso, chama-se reunião em serviço porque o horário do encontro compõe a jornada remunerada de trabalho do professor.

2 A hora-aula, dependendo da duração do turno, pode ser 50 ou 45 minutos/hora-aula.

estadual paulista, o momento de formação é chamado de aula de atividade pedagógica coletiva – ATPC. Documentos normatizadores especificam o objetivo da ATPC, a saber:

Espaço de formação continuada dos educadores, propulsor de momentos privilegiados de estudos, discussão e reflexão do currículo e melhoria da prática docente; trabalho coletivo de caráter estritamente pedagógico, destinado à discussão, acompanhamento e avaliação da proposta pedagógica da escola e do desempenho escolar do aluno (SÃO PAULO, 2009, p. 21).

A organização e o planejamento da ATPC ficam a cargo do coordenador³ em sintonia com toda equipe gestora da escola. Assim, dentre suas muitas funções, o coordenador é o profissional que sustenta o desenvolvimento do projeto pedagógico da escola, responsável por realizar a formação dos professores de sua unidade escolar. Cabe a ele não apenas ajudar no direcionamento do trabalho, mas também responder às dúvidas às inseguranças dos professores, ajudá-los na busca de respostas, mas, fundamentalmente, formular as questões que perpassam o trabalho da escola e que orientam o percurso da equipe docente. Espera-se também que esse profissional organize as ações de formação com conteúdos voltados às metas da escola e à melhoria do desempenho dos alunos além de articular os segmentos da escola, fazendo o que Canário (2002) chama de “formação centrada na escola”.

A esse respeito, o autor destaca que o espaço escolar é um lócus privilegiado para ações de formação, pois tem como referência a realidade do fazer docente: “As escolas constituem os lugares onde os professores aprendem a sua profissão. Essa perspectiva aponta para a necessidade de construir relações estratégicas entre a formação e o trabalho, a partir da exploração das potencialidades formativas do exercício profissional” (p. 152).

3 Na rede estadual não existe o cargo de coordenador e sim a função assumida por um professor. Neste texto, utilizaremos somente o termo coordenador ou a sigla CP para nos referir ao professor coordenador.

Não se pode desconsiderar o potencial formador dos espaços escolares, tendo em vista que nele a formação pode se configurar como um processo de aprendizagem do qual emergem competências individuais e de natureza coletiva. No entanto, nossa experiência atuando como e com formadores da rede pública nos permitiu evidenciar que nos momentos de formação coletiva que ocorrem na escola, tais como ATPC, é comum escutar:

“O coordenador não sabe liderar as reuniões e ficamos sem proposta”. “É perda de tempo”. “É horário de tempo perdido e não Horário de Trabalho Pedagógico”. “Não se aprende nada”. Os coordenadores pedagógicos, por sua vez, queixam-se: “Os professores não gostam de ler”. “Os professores não gostam muito de falar das dificuldades de sua prática”. “Os professores querem aproveitar o encontro para vender coisas”. “Os professores só querem se lamentar sobre os problemas das classes (BRUNO; CHRISTOV, 2003, p. 55).

Os relatos acima evidenciam os significados atribuídos por alguns sujeitos sobre como consideram as reuniões coletivas que ocorrem no cotidiano escolar. Evidentemente, nem todas as pessoas que participam dessas reuniões apresentam opiniões similares.

A incorporação da ATPC na jornada de trabalho representa um avanço no sentido de ampliar as discussões coletivas a respeito do funcionamento da escola, bem como das questões pedagógicas. Em que pesem as diferentes estruturas organizacionais, o cenário de insatisfação acerca dessas reuniões se sobressai no contingente de coordenadores.

O que está por trás desse cenário? Não se pode apontar um fator único, há de se levar em conta as condições de trabalho, as relações interpessoais, a extenuante rotina da escola, entre outras. Afinal, as reuniões pedagógicas são parte do todo escolar, cuja dinâmica se constrói mediante múltiplas determinações. Estudos sobre

o cotidiano escolar evidenciam essa imbricação (ANDRÉ, 2003). Sem perder de vista essa questão, nossa experiência profissional na rede pública de ensino nos permitiu fazer algumas inferências sobre os motivos de haver tanta insatisfação nos encontros de ATPC, dentre elas o fato de que a maioria dos coordenadores não recebe a preparação adequada para exercer a função de formadores (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011), conseqüentemente, há grande fragilidade nos processos formativos, e em decorrência, um quadro de frustração para todos os envolvidos. Reportando-nos a Wallon (2007), em situações de imperícia, em que o indivíduo não possui habilidade, experiência ou competência para agir, as emoções prevalecem e ofuscam a razão, em momentos em que esta deveria se sobressair para melhor conduzir a ação.

O relato de uma coordenadora do Ensino Fundamental ilustra bem o cenário que estamos apresentando:

Recebi uma visita surpresa na escola, de responsáveis pelo acompanhamento pedagógico da Diretoria de Educação. Ficariam para assistir minha reunião de formação de professores. Naquele dia, o tema era Educação Especial, e havia separado um texto de uma revista pedagógica sobre o assunto. Tirei cópia do texto para todos e encaminhei a reunião fazendo a leitura coletiva e discussão de cada item do texto, contribuindo com exemplos para meus professores [...]. Após uma semana, eu, a outra coordenadora pedagógica e o diretor fomos chamados na Diretoria Regional de Educação. A reunião foi para nos chamar a atenção para o planejamento da formação de professores: que não era adequado; passar os dias lendo e discutindo textos, mesmo que com temas interessantes, pouco contribuía para a prática do professor [...] (ALMEIDA, 2015, p. 33).

Essa experiência exemplifica como é, na maioria das vezes, conduzida a formação na escola: leitura e discussão sobre textos

teóricos. Entendemos que o “problema” não está na leitura do texto, mas em como é encaminhada a discussão a partir dele. O hábito de “transmitir conteúdos” sem priorizar a reflexão e a interlocução com a prática ronda muitas situações de formação. Na continuação do depoimento, a coordenadora relata que para ela esse era o jeito “certo” de conduzir a reunião e o apontamento da inadequação dessa prática lhe causou surpresa: “falando dos meus sentimentos, eu tive, sim, uma sensação de fracasso pelo erro, e a certeza de que não poderia mais repeti-lo” (Idem, p. 34). Essa constatação a impulsionou a buscar caminhos para melhorar sua prática. Em conclusão, a coordenadora afirmou:

Passei a desenvolver algumas certezas: sem formação e acompanhamento, o CP pode errar e nunca melhorar. O mesmo ocorre com o professor: **de nada adiantam formações se não houver o acompanhamento para “acertar o rumo” quando necessário.** Outra certeza para mim, hoje, é que uma boa formação depende de boas estratégias formativas (óbvio, depois do domínio do formador sobre o assunto), e foi nisso que decidi me aprofundar (Ibidem, p. 35, grifo nosso).

Para ter sua atuação legitimada, o coordenador deve investir numa formação sólida, na qual possa encontrar subsídios que o orientem na organização e na condução das reuniões pedagógicas semanais. Nesse movimento de autoaprendizagem, é importante conhecer as estratégias de formação docente, pois partimos do pressuposto de que, quando fundamentadas em referenciais teóricos, tais estratégias podem ajudar a interpretar situações típicas da sala de aula, bem como constituir um caminho para alcance dos objetivos do projeto formativo. Mas o que estamos chamando de estratégias de formação?

QUAL PAPEL DAS ESTRATÉGIAS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE?

Estratégia é um termo que pode ser aplicado com diferentes finalidades, a depender do contexto e da intencionalidade. Para Imbernón (2011, p. 18) existem “estratégias específicas”, dentre elas cita, por exemplo: estratégia de planejamento curricular, estratégias de formação de grupos, de pesquisa, de resolução de problemas, de comunicação, entre outras. No estudo desenvolvido (SILVA, 2019), nos referimos às estratégias de formação que podem ser utilizadas em reuniões de ATPC.

Os assuntos que serão discutidos ao longo das reuniões precisam obedecer a uma sequência lógica em função da intencionalidade das formações. Assim, é importante planejar roteiros formativos para as reuniões de ATPC. No roteiro podem ser incluídos: objetivos, conteúdos, recursos, materiais necessários, desenvolvimento e avaliação do encontro. Todas as etapas devem estar articuladas entre si, e é nesse contexto que concebemos as estratégias.

No campo da formação docente, as estratégias podem ser conhecidas como dispositivos de formação “entendidos como a implementação de meios capazes de incentivar a atividade de sujeitos em relação aos objetivos fixados” (BARBIER, 2013, p. 59). Para Amaral (et al., 1996, p. 100), as estratégias de formação podem ser “um meio de formar professores reflexivos, isto é, professores que examinam, questionam e avaliam criticamente a sua prática”. Numa perspectiva parecida, Roldão (2010, p. 68) explica que “a estratégia significa uma concepção global, intencional e organizada de uma ação ou conjunto de ações tendo em vista a consecução das finalidades de aprendizagens visadas”.

Portanto, estratégia não é uma atividade isolada, mas um conjunto de ações organizadas previamente e realizadas de forma processual para atender um objetivo. Isso significa que na propo-

sição de uma situação de aprendizagem docente, recorre-se ao planejamento de uma série de etapas sequenciais.

Considera-se assim, nesta perspectiva, o conhecimento didático, ou didático-pedagógico aproximando o conceito da formulação de Shulman – expressão do saber como ensinar – como o núcleo central do conhecimento profissional docente, ancorado e contextualizado por todos os restantes componentes [...] (ROLDÃO, 2017, p. 1144).

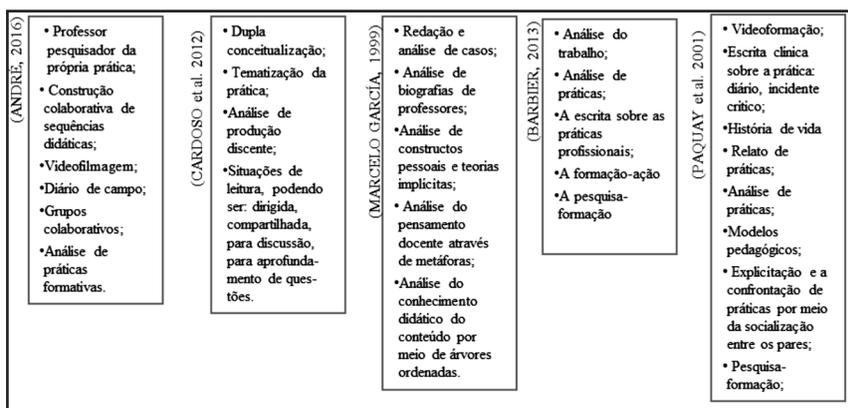
A mobilização informada dos vários tipos de conhecimento (SHULMAN, 2004) necessários ao saber agir, saber como proceder a formação dos professores “configura a escolha sustentada do modo estratégico de atuar do formador em cada situação” (ROLDÃO, 2017, p. 1147). Para isso, o primeiro passo é diagnosticar as necessidades pedagógicas do grupo de professores, para então definir os objetivos da formação; a partir deles, definem-se quais estratégias metodológicas são mais apropriadas para tratar o conteúdo da formação, qual o melhor referencial teórico, qual a melhor maneira de verificar as aprendizagens conquistadas e como avaliar os resultados.

É possível lançar mão de estratégias de formação que estejam na perspectiva de formação crítico-reflexiva? Sim, desde que não se pense em estratégias como portadoras de soluções instrumentais que se resolvem mediante a aplicação de conhecimentos teóricos e técnicos, como é comum na racionalidade técnica. Para uma formação visando o desenvolvimento profissional, García (1999, p. 144) considera que o formador deve-se revestir de uma atitude permanente de pesquisa, de questionamento e busca de soluções, e utilizar “estratégias que facilitem a reflexão dos professores sobre a sua própria prática, que contribuam para que os professores gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com a sua experiência”.

ESTRATÉGIAS: UM LEVANTAMENTO NA LITERATURA DO CAMPO DA FORMAÇÃO DOCENTE

Na literatura do campo da formação docente há muita discussão conceitual sobre princípios de formação. No entanto, há pouca exemplificação de procedimentos didático metodológicos que podem ser empregados pelo coordenador em reuniões de formação. Realizamos uma busca e encontramos nas coletâneas organizadas por André (2016), Cardoso et al. (2012), bem como Paquay et al. (2001), proposições práticas de como diferentes formadores (dentro e fora do Brasil) têm trabalhado com estratégias formativas, em função de seus objetivos e contexto de atuação. Também encontramos sugestões de estratégias em Marcelo Garcia (1999) e dispositivos de formação em Barbier (2013). Agrupamos essas informações na Figura 1:

Figura 1: Estratégias de formação docente em diferentes autores



Fonte: Silva, 2019, p. 74.

Todas as estratégias destacadas na Figura 1 estão associadas a modelos construtivistas (NÓVOA, 2002). Em uma abordagem construtivista de formação, é necessário considerar os esquemas de partida dos professores, isto é, seus saberes, suas teorias implícitas; dar-lhes oportunidade de manifestá-los, de testá-los por

meio de atividades problematizadoras; ter clareza que a transmissão do conhecimento não promove a reflexão e que vivenciar as atividades (fazer junto) possibilita maior compreensão da proposta; por fim, que o formador não é o detentor do conhecimento, o que significa privilegiar a circulação da informação por meio das discussões em grupo.

No levantamento que realizou para seu estudo Silva (2019) apresenta outras estratégias encontradas na literatura do campo da formação docente, dentre elas: homologia de processos, diário de itinerância, análise de bons modelos didáticos, incidentes críticos e narrativas autobiográficas de professores.

O que torna interessante as estratégias agrupadas na Figura 1, bem como as destacadas por Silva (2019), são os procedimentos elaborados para que os formadores evitem a armadilha da mera transmissão de conteúdo⁴. Os princípios que as sustentam são a problematização e reflexão da prática, a construção do conhecimento de maneira significativa, e a relação teoria e prática que caminham juntas de um modo produtivo.

É importante ressaltar que as etapas de cada estratégia não podem ser percebidas como uma lista de aquisições lineares, cuja soma equivale ao todo. Pelo fato de compreender um conjunto de tarefas complexas e exigir saberes experimentais, tais estratégias devem ser encaradas numa relação dialógica com os saberes dos professores e na organização personalizada de aprendizados. Por fim, percebemos em todos os autores consultados que as estratégias não podem ser vistas como fórmulas prescritivas, mas como dispositivos que são construídos e reconstruídos na situação e entre as situações, respeitando sempre as idiosincrasias.

4 Entendemos que o conteúdo – aquilo que faz parte da cultura historicamente acumulada – é fundamental na formação de professores (LIBÂNEO, 2015). O que se questiona neste estudo é *a mera transmissão de conteúdo*, tal qual como concebida por Freire ao utilizar o termo “educação bancária”. Na educação bancária, “o único papel do educador é o de expor/impôr conhecimentos, não havendo espaço para discussão ou reflexão, sua missão é meramente informativa (VASCONCELOS; BRITO, 2006, p. 83).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O estudo que deu origem a este capítulo utilizou como referência metodológica o que Moscoso (2017, p. 633) caracteriza como “pesquisa com métodos mistos”, na qual dados quantitativos e qualitativos são usados de forma complementar. Neste espaço discutiremos apenas os dados produzidos na dimensão quantitativa⁵, a saber: *Survey*⁶ realizada com coordenadores das escolas públicas estaduais da capital paulista. Como critérios optou-se por sujeitos que tivessem experiência de ao menos seis meses na coordenação pedagógica de escolas de Ensino Fundamental I e II e Médio.

Visto que a rede pública estadual conta com aproximadamente dois mil coordenadores na capital, tencionávamos coletar as informações de ao menos dez por cento dessa população. Ao final, obtivemos uma participação de 402 sujeitos, desses foi necessário excluir 22 respondentes por não atenderem aos critérios do estudo ou por não terem completado todo o questionário; assim, considerou-se para o levantamento um total de 380 sujeitos, parcela que representa 19% da população de coordenadores da rede pública estadual na capital paulista.

Os participantes foram contatados por e-mail e convidados a responder um questionário ambientado na plataforma online *SurveyMonkey*. Além das perguntas de caracterização dos sujeitos o questionário continha uma pergunta aberta: “Ao conduzir as reuniões de ATPC, que estratégias de formação docente você costuma utilizar? Fique à vontade para escrever o quanto desejar”. Ao elaborar tal questão, nosso objetivo era: a) explorar nos discursos dos coordenadores, o que de fato eles classificam pelo termo “estratégia”, e possibilitar mapear quais estratégias estão sendo

5 Em sua tese, Silva (2019) associou como técnica de coleta dados: *Survey*, observação das reuniões de ATPC em quatro escolas públicas estaduais de São Paulo e entrevista narrativa com os quatro coordenadores que conduziram as reuniões de ATPC observadas.

6 *Survey* é uma pesquisa do tipo levantamento de dados, que visa “descrever ou explicar características ou opiniões de uma população através de uma amostra representativa” (MAY, 2004, p. 109). Trata-se de um estudo de abordagem quantitativa, cujo interesse é abranger um grande número de participantes.

utilizadas nas escolas; b) permitir aos coordenadores descrever ações que realizam no encontro formativo; c) explicar por meio da análise, certos traços ou modelos de formação realizados por eles, bem como traços de suas concepções de formação por trás das práticas apontadas nas respostas.

Após extrair todas as respostas dos coordenadores para essa questão, iniciamos o processo de análise dos dados, utilizando os princípios de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016) e tendo como fundamento autores do campo da formação docente. Os coordenadores que participaram deste estudo foram identificados como CP 01 a CP 380.

A CONDUÇÃO DA ATPC: O QUE SE FAZ, COMO E POR QUÊ? ANÁLISE DOS DADOS

Agrupamos as respostas mais recorrentes em eixos temáticos, o que fez surgir subcategorias e por fim três categorias, conforme se observa no Quadro 1, abaixo:

Quadro 1 – Categorias e Subcategorias

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Estratégias de formação docente	Prática docente como objeto de estudo Análise de produções de alunos e propostas didáticas
O que se lê e o que se vê em ATPC?	Fonte, conteúdo e finalidade das leituras Maneiras de conduzir a leitura de textos e vídeos
Por trás das ações dos coordenadores	Ações definidas com base nos interesses da Escola Ações definidas com base nas formações da DE Ações definidas com base nas demandas da SEE-SP

Fonte: Silva (2019, p. 109), com base na incidência das respostas dos 380 participantes. As categorias não são excludentes e as respostas aparecem em mais de uma categoria.

Para efeito de ilustração dos resultados, faremos um recorte de alguns itens observados em cada categoria.

Categoria 1: estratégias de formação docente

Nesta categoria reunimos as estratégias mencionadas pelos coordenadores, conforme se observa no quadro 2:

Quadro 2 – Agrupamento dos eixos temáticos da categoria:
Estratégias de formação docente

Estratégias	
Debate	6%
Análise de práticas	8%
Roda de conversa	3%
Grupo colaborativo	2%
Tematização da prática	7%
Estudo de caso	6%
Problematização/ dinâmicas/ atividades desafiadoras/ sistematização	10%
Seminários/ aulas/ oficinas de práticas realizadas pelos professores	3%
Homologia de processos	6%
Dupla conceitualização	5%
Análise de textos/ atividades dos alunos/ avaliações	5%

Fonte: Silva (2019, p. 110). Cálculo com base na incidência de respostas dos 380 respondentes

Uma das estratégias mencionadas por 8% dos respondentes foi a *análise de práticas*. No contexto das respostas infere-se que a expressão “prática” está comumente sendo utilizada pelos sujeitos como situações didáticas dos professores. Analisar envolve compreender as ações utilizadas pelos docentes no cotidiano da sala de aula.

Utilizo estratégias de acordo com o tema da reunião e com as necessidades dos professores. Costumo utilizar a tematização, a troca de experiências e grupo colaborativo. Atualmente estamos analisando as práticas dos professores da própria escola. Eles apresentam o que estão fazendo e as dificuldades que estão tendo na sala de aula, então a gente discute quais atividades deram certo ou não, e quais são as mais adequadas. Percebo que assim consigo envolvê-los numa reflexão, explicitando a necessidade de estudar um conteúdo teórico (CP 161).

A estratégia possibilita, conforme o CP 161, envolver o grupo para discutir o que está dando certo ou não. Nota-se, nesse movimento, que ele não parte do estudo teórico, ao contrário, a teoria é introduzida para fundamentar a prática, dessa forma o CP afirma que está conseguindo envolver o grupo numa reflexão. Para análise das práticas os coordenadores frequentemente associam a expressão troca de experiência ou sinônimos como *relato de prática*, *socialização*, *discussão de prática*. Esses termos reunidos surgiram em 23% das respostas como observado a seguir:

Proponho relatos de prática; vídeos. Tento fazer coisas para estimular eles a participar da ATPC, pra eles trocarem experiências da prática. Quando eu era professora, sentia que a sala de aula era muito solitária. No ATPC é o único momento em que tá todo mundo mais junto. Sair da solidão é prioridade, tem que haver tempo para os educadores conversarem entre si (CP 347).

O horário de ATPC é destinado para promover a troca de experiência profissional possibilitando a reflexão sobre a prática docente. Articular ações educacionais desenvolvidas pelos diferentes segmentos da escola. Acompanhar de forma sistemática o processo de ensino aprendizagem (CP 181).

Nas respostas dos coordenadores, foi possível perceber que uma prática comum em ATPC é solicitar que os professores contem o que estão realizando em sala de aula, seus trabalhos e projetos. Percebe-se, nas respostas dos CP 181 e 347, que essa ação é utilizada por eles de maneira intencional, com objetivo de “possibilitar a reflexão sobre a prática docente”.

A troca de experiência de práticas profissionais é empregada por Charlier (2001, p. 95) como uma estratégia de formação: “a explicitação de sua prática permite ao professor tomar um distanciamento em relação a ela. A confrontação com as vivências dos colegas pode ser tanto uma fonte de reforços das teorias que subjazem à ação como estar no centro de um conflito e fomentar um questionamento”. Nóvoa (2009) considera que a socialização de práticas é um passo importante, mas que a experiência de cada um só se transforma em conhecimento através da análise sistemática das práticas.

Assim, a estratégia possibilita a socialização dos saberes docentes; promove a articulação entre os participantes da ATPC e cria condições para que os professores “saíam da solidão”, pois apesar de estarem inseridos em um ambiente com outros profissionais, o professor trabalha, quase sempre, isolado em sua sala de aula, como constata o CP 347.

Outras estratégias que favorecem a integração do grupo docente: *debate* (6%), a *roda de conversa* (3%) e o *grupo colaborativo* (2%). O CP 372 explica como faz uso do debate: *[...] além das discussões frequentes sobre questões colocadas por mim aos professores, eles também socializam suas práticas. Gosto de usar o debate de temas polêmicos, como no caso da avaliação e da indisciplina. Ouvir o que o outro tem a dizer amplia os horizontes.*

Conforme Lerner (2012, p. 246), o debate a partir de questões sobre uma prática pedagógica, colocadas intencionalmente pelo formador, torna-se uma estratégia fecunda quando é utilizada de modo a “problematizar o ensino; por colocar explicitamente questões que merecem ser objeto de reflexão, por promover a partir delas o

diálogo entre os diversos conhecimentos dos professores participantes, bem como entre estes e os saberes que se pretende ensinar”. A estratégia privilegia a expressão e a capacidade de argumentação dos professores.

Em relação aos coordenadores que mencionaram grupo colaborativo, suas respostas são similares às do CP 132 “*Trabalho com diferentes estratégias para incentivar e valorizar os saberes dos professores. Estas estratégias vão desde [...] apresentação dos professores aos seus pares [sobre] um determinado tema abordado, grupos colaborativos. [...]*”. Ou seja, a resposta não fornece elementos que permitam compreender se eles fazem uso dessa estratégia como preconiza Passos (2016)⁷.

Os coordenadores também citaram em 9% de suas respostas muitas atividades como: *problematização, dinâmicas, atividades desafiadoras, sistematização*, entre outros. Estas atividades não são exatamente estratégias formativas, mas procedimentos metodológicos que podem ser utilizados pelo formador durante as atividades. A problematização, por exemplo, pode ocorrer quando o CP faz intervenções planejadas, por meio de perguntas que estimulem o exercício metacognitivo; quando questiona colocações feitas pelos educadores, procurando fazê-los pensar nas concepções subjacentes; quando retoma uma discussão inicial para a qual não se deu fechamento ou informações conclusivas, para que o próprio grupo tente concluir com os recursos de que dispõe. É o que parece fazer o CP 196:

De forma geral, utilizo como estratégia formativa a “tematização da prática”, com apresentação de situações concretas vivenciadas no cotidiano escolar e problematização (questionamentos que fomentam a busca por soluções). Em uma das etapas da ação formativa há sessão de estudo, sendo utilizados re-

7 Para Passos (2016), os grupos colaborativos são formados por pessoas que têm interesses comuns por determinado tema ou assunto, ainda que nem todos estejam interessados em abordá-lo com a mesma visão, pois a diversidade de opiniões contribui muito para a aquisição de novos conhecimentos.

ferenciais da Secretaria da Educação, para qualificar as reflexões (CP 196).

Os coordenadores também apontaram estratégias em que os professores são os protagonistas na elaboração e desenvolvimento de atividades que acontecem em ATPC, tais como: *seminários, aulas realizadas por professores e oficinas de práticas*; o conjunto dessas respostas foi de 3%.

Gosto de deixar os professores “dar aula no ATPC”, percebi que quando eles só explicavam o que faziam não dava para entender muito bem suas atividades. Fazendo o passo a passo fica mais claro e dá pra discutir melhor as atividades [...] (CP 99).

Oficinas de práticas realizadas pelos professores, para dinamizar e tornar interessante a formação com conteúdos sugeridos pelo grupo [...] (CP 280).

Conforme o CP 99, quando o professor se coloca em outra posição, assumindo a tarefa do formador no momento da reunião, consegue mobilizar o grupo na discussão das atividades. Quando os docentes se tornam coparticipantes do processo formativo, não somente realizando as tarefas, mas “sugerindo o conteúdo” da reunião, conforme propõe o CP 280, é mais fácil que se sintam motivados, pois é algo que parte deles, de suas necessidades.

Categoria 2: o que se lê e o que se vê em ATPC?

Na categoria dois estão agrupadas as respostas que indicam o conteúdo da formação. Que tipo de textos e vídeos são mais usados pelos coordenadores? Em que fonte eles selecionam esse material? Como eles conduzem a leitura na reunião? Estas questões nortearam nosso olhar para análise desta categoria. Em relação à maneira de se conduzir a leitura dos textos e vídeos em ATPC, destacaremos apenas as repostas mencionadas por 18% dos participantes, os quais descreveram por estratégia a utilização de

slides de PowerPoint com recortes teóricos para leitura e acompanhamento da discussão.

Utilizo vídeos temáticos e autoinstrucionais. [...] PowerPoint com conceitos teóricos para atingir/esclarecer as dificuldades encontradas [...] (CP 323).
[...] gosto de utilizar *slides* com conteúdos sobre a teoria de pensadores (CP 187).

A preocupação com estudos teóricos, em oportunizar espaços para leitura e reflexão é um indicativo de que para esses coordenadores a ATPC é um momento de formação. Parecem compreender também que o referencial teórico contribui apontando caminhos para ressignificar a prática.

Talvez esses sejam os motivos que levem tantos coordenadores a apoiarem suas ações formativas em “*leituras de textos*”. Além de observar a recorrência dessa ação, é importante notar como alguns respondentes a qualificam: “*como premissa para formação*” (CP 375), “*para ampliar o universo*” (CP 355), “*para sair do senso comum, para aprofundar a prática*” (CP 83).

Algumas declarações suscitam reflexão, como afirma a CP 368: “*É um desafio buscar instrumentos de formação que não use apenas a leitura como recurso*”. Esse comentário acentua a ideia do quão presente a prática de leitura de textos está, não apenas nas respostas dos sujeitos investigados, mas na atuação cotidiana dos coordenadores nas escolas; se o desafio está em *buscar outros instrumentos*, pode-se subentender que a ação de ler textos teóricos nos encontros é o instrumento mais fácil.

A constatação feita por outro coordenador, CP 365, o “*grupo não tolera a teoria pela teoria*”, revela o ponto de vista dos professores acerca desse assunto. Nessa mesma direção, outras respostas apontam como os professores se comportam diante de atividades dessa natureza:

Resolver problemas de salas. Não tem jeito, indisciplina é o tema que os professores querem discutir. Às vezes até trago leituras de textos teóricos para discussão e interpretação (para aprendizado), mas não é isso que os professores querem (CP 276).
 [...] Já há um tempo os professores estão muito frustrados com os textos de teóricos que os fazem se sentir incompetentes, então quando em discussão aparecem sugestões [dos próprios professores] estas são aceitas com mais facilidade (CP 318).

O CP 276 refere-se à leitura “*para aprender*”, considerando-a como conteúdo de ensino. Já o CP 318 relata as representações que o seu grupo de professores tem sobre a leitura. Para esses coordenadores, parece haver uma valorização maior das experiências do grupo em detrimento da aprendizagem teórica.

Será que a rejeição está sobre o conteúdo da leitura ou na maneira de conduzir a atividade? Se o modelo de formação do CP for revestido de concepções da racionalidade técnica, a leitura será realizada de uma maneira transmissiva; uma vez que em tal modelo “o docente não é visto como um produtor de conhecimento, mas como um consumidor do que é produzido pela ciência, e enquanto técnico sua ação se reduz à utilização de decisões tomadas por outros especialistas” (ANDRÉ, 2012, p. 12).

A atividade teórica por si só não leva à ressignificação da prática. Por outro lado, o saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação. Dessa forma, a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os diversos contextos vivenciados por eles.

De fato, a leitura de materiais teóricos, a depender da sua utilização, pode ser considerada uma estratégia formativa. No entanto, essas não podem ser conduzidas numa lógica transmis-

siva, mas num confronto dialético entre teoria e prática; criando condições para que os professores possam, por meio da leitura de textos multimodais, compreender melhor as situações de ensino e utilizar esses conhecimentos em sua prática. Portanto, a leitura deve ter espaço na ATPC.

Categoria 3: por trás das ações dos coordenadores

A definição das estratégias formativas, bem como do que se lê e do que se vê em ATPC, é decorrente de alguns aspectos. Tais aspectos puderam ser observados nas respostas agrupadas na categoria 3, *Por trás das ações dos coordenadores*. Dos 380 coordenadores respondentes, 20% mencionaram que o que define suas ações de formação docente são os interesses da escola. Para 17% as estratégias e o conteúdo da formação são definidos previamente pelas Diretorias Regionais de Ensino⁸ da SEE-SP. Para 15% as ações de formação que utilizam em ATPC têm por base as proposições da SEE-SP para análise de índices e melhoria dos resultados do IDESP⁹, SARESP¹⁰, com vistas a atingir metas de programas de governo como o Método de Melhoria de Resultados – MMR.

Algumas declarações enfatizam o valor da avaliação para tomar decisões em relação às estratégias de formação. O desempenho dos estudantes norteia as ações da escola, por isso a recorrência do tema na fala dos coordenadores.

As estratégias partem dos estudos dos resultados. Identificamos as habilidades e competências em defasagem e estudamos os temas, depois os professores montam atividades coletivamente aplicam em sala de aula e no próximo encontro acontece a socialização com apresentação das evidências, ou seja, do que eles

8 As Diretorias Regionais de Ensino são responsáveis por elaborar projetos de formação integrando demandas da regional com programas de políticas educacionais da SEE. Os coordenadores dos núcleos pedagógicos da Diretoria Regional são convocados por instâncias superiores da SEE para receber e replicar os conteúdos desses programas aos coordenadores das escolas, que por sua vez, replicam aos professores das escolas em que trabalham. Trata-se de uma lógica de formação em cascata, como explicam Gatti e Barreto (2009).

9 Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo.

10 Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo.

fizeram em sala de aula a partir do que planejamos. Os índices da escola estão melhorando com isso (CP 226).

De acordo com os resultados obtidos nas avaliações do desenvolvimento das habilidades esperadas para aquele momento (série/ano) em que o aluno se encontra são definidas as linhas de intervenção como: retomadas de conceitos, intensificar o que não ficou claro ainda e também aplicar o que faltou. É realizado um acompanhamento de acordo com a Matriz Curricular da SEE, Planejamento Anual e Replanejamento, Planos de Ação em Andamento e PPP da Unidade Escolar. Planejamento de ações contínuas de formação visando as necessidades apontadas nos diagnósticos (avaliações) com aprofundamento adequado e inserção na rotina escolar até o assunto estar consolidado dentro do grupo (CP 98).

Os dois CP parecem fazer uso dos resultados para (re)planejar o que fazer a partir deles; no comentário do CP 226 há um movimento circular de avaliar, planejar, aplicar e avaliar; já o CP 98 menciona que os resultados das avaliações servem como indicadores de múltiplos planos de ação, evidenciando como o tema é inserido “na rotina escolar até estar consolidado dentro do grupo”. Em ambos, infere-se que avaliação consome grande parte do tempo do cotidiano dos professores e alunos e mobiliza as ações formativas do CP. Outros depoimentos evidenciam um controle sistemático dos resultados, por meio de planilhas, gráficos e registros.

Discutir sobre avaliação não obstaculiza a aprendizagem; pelo contrário, pode promover um avanço nos conhecimentos docentes sobre o assunto. Entretanto, é importante planejar situações de formação em que os professores não sejam colocados apenas para ler ou ouvir dados do diagnóstico realizado, pois a simples constatação dos resultados não promove a reflexão. Olhar para os resultados em termos de erros e acertos evidencia uma concepção tradicional de ensino. É necessário debruçar-se sobre os dados e

questioná-los: o que indicam sobre o processo de aprendizagem do aluno? Houve retrocesso em comparação à última avaliação? O que isso indica sobre o ensino? Que decisões serão tomadas em conjunto para promover avanços?

É fato que há uma pressão das diferentes instâncias para melhora dos resultados da escola, o que acaba impactando o trabalho do CP. Atribuir valor apenas ao que é mensurável corrobora o discurso de educação utilitarista da racionalidade técnica, para o qual o mais importante é o conhecimento técnico e científico. A avaliação padronizada em larga escala como no caso do SARESP tem sua função, mas não se pode considerar que números absolutos são verdades homogeneizantes, pois se deixa de conhecer as singularidades intrínsecas do processo avaliativo. Em vista disso, é importante que o coordenador faça sempre um autoquestionamento sobre sua função e sobre o papel que porventura assume¹¹ nessa questão.

Portanto, a investigação mais detalhada das respostas agrupadas nesta categoria permitiu compreender que por trás das ações dos coordenadores, das estratégias utilizadas (ou não) por eles, incidem diversos fatores que devem ser considerados quando se propõe a discutir a condução da ATPC. Pode-se concluir que as bases que sustentam os processos formativos pelos quais passam os CP nas orientações técnicas promovidas pelos Núcleos Pedagógicos, bem como as proposições da SEE para análise de índices e melhoria de resultados, afetam decisivamente na concepção de formação desses profissionais e nos modelos de formação continuada que desenvolvem junto aos professores. Por outro lado, constatou-se que embora estejam inseridos num sistema no qual se privilegia a lógica da formação em cascata, há coordenadores que priorizam suas ações com base nos interesses dos professores e da escola, como é o caso da CP 248 que afirma: *“Procurou identificar, junto ao grupo de professores, quais são as suas necessidades a curto, médio e*

11 A esse respeito, Fernandes (2011) adverte que, a depender de sua atuação, o coordenador pode assumir um papel gerencialista, perpetuando o monitoramento do Estado.

longo prazo. Dessa forma, consigo priorizar as demandas mais urgentes, mas não deixar de lado as demais que vêm da Secretaria”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa possibilitou identificar o que os sujeitos apontam por estratégia de formação. Isso significa que a grande maioria dos coordenadores demonstra conhecer e fazer uso dos dispositivos mencionados. Nem todas as respostas, porém, permitiram identificar os procedimentos formativos adotados pelos CP, algumas foram muito genéricas e outras indicaram apenas a utilização de recursos como vídeos, textos teóricos e apresentação de PowerPoint.

Os dados também revelaram as dificuldades que os coordenadores têm em fazer da ATPC um momento de estudos. O CP 276, por exemplo, informa que a grande dificuldade está em “conhecer estratégias eficientes”. Mas será que somente isso é suficiente? Não. A teoria e o conhecimento didático-pedagógico colaboram para aprimorar nosso olhar e a capacidade de interpretar o que está se passando na escola; ajudam a compreender de forma mais fundamentada aquilo que está ocorrendo na interação do aluno com o conhecimento. Portanto, não se trata de entender as estratégias como uma aplicação ou prescrição, elas não devem funcionar como uma lista de exercícios ou dinâmicas para envolver os professores. O caminho para a formação crítico-reflexiva não está na estratégia, mas na concepção do coordenador sobre o processo de formação. Se a concepção do coordenador se baseia na formação para o desenvolvimento de um profissional crítico e reflexivo, ele não conceberá o professor como alguém que aplica técnicas, ao contrário, sua ação será na perspectiva de ajudar o professor a avaliar, refletir e analisar criticamente sua prática.

O referencial teórico deste estudo evidencia que as estratégias mencionadas na *Survey* têm o potencial de mobilizar o grupo docente para uma reflexão crítica sobre a prática, uma vez que os encaminhamentos metodológicos previstos nesses dispositivos

formativos possibilitam uma postura investigativa do professor, bem como uma reflexão crítica sobre seu trabalho em sala de aula. Mas de que modo esse processo está sendo conduzido? Se de fato os coordenadores estão conseguindo, por meio das estratégias mencionadas, promover junto ao grupo tal postura e a reflexão desejada é algo que este estudo não deu conta de verificar. Ainda que esse não fosse nosso objetivo, ressaltamos que seria muito importante colocar o foco nessa questão.

Consideramos que o levantamento feito com os 380 respondentes revelou o interesse dos coordenadores em avançar no conhecimento sobre estratégias formativas para saber como formar (SHULMAN, 2004). Por exemplo, vários mencionaram buscar informações sobre estratégias formativas por conta própria; para isso, vasculham na internet, cadastram-se em comunidades virtuais para trocar experiência com outros colegas da profissão, outros mencionaram que baseiam suas propostas de formação em cursos e leituras que eles próprios fazem. Ou seja, há indícios de preocupação por parte de muitos CPs da rede pública em estudar o “como fazer” a formação, isto é, não ficar só nas diretrizes, mas chegar à operacionalização do processo.

Assim, os resultados da investigação apontam para a necessidade de aprofundar o conhecimento das estratégias e procedimentos da formação de professores, numa perspectiva que supere a lógica da racionalidade técnica, bem como a superação de práticas de formação que levem em conta apenas o senso comum e a idiossincrasia, desconsiderando o saber da experiência e do conhecimento científico disponível.

Embora não tenha sido objetivo da pesquisa que deu respaldo a esse capítulo, identificar se há, e como se faz, o acompanhamento ao trabalho dos formadores da rede pública estadual paulista, entendemos ser este o processo que permitirá o avanço dos formadores no aproveitamento das estratégias para a reflexão sobre sua prática.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, L. R. Memórias de incidentes críticos como impulso para iniciar processos formativos. *In*: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (org.). **O coordenador pedagógico no espaço escolar: articulador, formador e transformador**. São Paulo: Edições Loyola, 2015.
- AMARAL, M. J. *et al.* O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo: estratégias de supervisão. *In*: ALARCÃO, I. (org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1996.
- ANDRÉ, M. E. D. A. O cotidiano escolar, um campo de estudo. *In*: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.
- ANDRÉ, M. E. D. A. O coordenador pedagógico e a questão dos saberes. *In*: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (org.). **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.
- ANDRÉ, M. E. D. A. Formar o professor pesquisador para um novo desenvolvimento profissional. *In*: ANDRÉ, M. E. D. A. (org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2016.
- ANDRÉ, M. E. D. A. Formar o professor pesquisador para um novo desenvolvimento profissional. *In*: ANDRÉ, M. E. D. A. (org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2016.
- BARBIER, J. M. **Formação de adultos e profissionalização: tendências e desafios**. Brasília: Liber Livro, 2013.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3. reimp. da 1. ed. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BRUNO, E. B. G.; CHRISTOV, L. H. S. Reuniões na escola: oportunidades de comunicação e saber. *In*: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R.; CHRISTOV, L. H. S. **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.
- CANÁRIO, R. Articulação entre as formações inicial e continuada de professores. *In*: MARFAN, M. A. (org.). **Simpósios [do] Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores**. Brasília: MEC, SEF, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol1c.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2015.
- CARDOSO, B.; LERNER, D.; NOGUEIRA, N. (org.). **Ensinar: tarefa para profissionais**. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2012.

CHARLIER, E. (org.). **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** 2. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FERNANDES, M. J. S. A coordenação pedagógica nas escolas estaduais paulistas: resoluções recentes e atuação cotidiana na gestão e organização escolar. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia: v. 27, n. 3, p. 361-588, set./dez. 2011.

GARCÍA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. *In*: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Portugal: Porto Editora, 1999.

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

LERNER, D. Percursos didáticos na formação. *In*: CARDOSO, B.; LERNER, D.; NOGUEIRA, N. **Ensinar: tarefa para profissionais**. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2012.

LIBÂNEO, J. C. Formação de Professores e Didática para Desenvolvimento Humano. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre: 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/2015nahead/2175-6236-edreal-46132.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2018.

MAY, T. **Pesquisa Social: questões, métodos e processos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MOSCOSO, J. N. Los métodos mixtos en la investigación en educación: hacia un uso reflexivo. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 164, p. 632-649, abril/junho 2017.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, A. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

PASSOS, L. F. Práticas formativas em grupos colaborativos: das ações compartilhadas à construção de novas profissionalidades. *In*: ANDRÉ, M. (org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2016.

PAQUAY, L.; PERRENOUD, P. ALTET, M. CHARLIER, M. (org.). **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** 2. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. S.; SOUZA, V. L. T. Relatório: **O Coordenador Pedagógico e a Formação de Professores: Intenções**,

Tensões e Contradições – Pesquisa desenvolvida pela Fundação Victor Civita. Jun. 2011. Disponível em: <http://www.fvc.org.br/pdf/apresentacao-coordenadores-qualitativo.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2017.

ROLDÃO, M. C. **Estratégias de ensino**: o saber e o agir do professor. Vila Nova de Gaia: Fundação Manoel Leão, 2010.

ROLDÃO, M. C. Conhecimento, didática e compromisso: o triângulo virtuoso de uma profissionalidade em risco. **Cadernos de Pesquisa**. v. 47 n. 166, p. 1134-1149, out./dez. 2017.

SÃO PAULO (Estado). **Comunicado CENP** de 06 de fevereiro de 2009. Estabelece as diretrizes para a organização e o funcionamento das Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo – HTPC. São Paulo, SP, Diário Oficial Poder Executivo – Seção I, n. 119, 07 fev. p. 21, 2009.

SILVA, J. M. S. **Diferentes caminhos para formação docente: estratégias empregadas por coordenadores pedagógicos**. 279f. 2019. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

SHULMAN, L. S. **The wisdom of practice**: essays on teaching, learning, and learning to teach. San Francisco: Jossey-Bass, 2004.

VASCONCELOS, M. L. M. C.; BRITO, R. H. P. **Conceitos de educação em Paulo Freire**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

WALLON, H. **A Evolução Psicológica da Criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

RELATO DE PESQUISA INTERVENTIVA COM TEMÁTICA LGBTT EM ESCOLA PÚBLICA

Felipe Luis Fachim
Luciana Szymanski

INTRODUÇÃO: NOTAS PRÉVIAS RUMO A UMA APRESENTAÇÃO

Este capítulo é fruto de uma pesquisa de mestrado (FACHIM, 2017), construída entre 2015 e 2016¹. Optamos por apresentar o aspecto da pesquisa menos explorado até então, a efetivação de uma formação com as funcionárias escolares e, também, revisitar um trabalho que, no momento em que foi produzido, denunciava a lacuna deste tipo de estudo dentro do campo epistemológico a que ele pertence – o da fenomenologia existencial. Certamente outras bibliografias foram produzidas depois desta investigação específica, uma vez que o tema gênero e sexualidade apresenta um crescente de pesquisas no campo da educação e da psicologia, desencadeando, assim, a necessária atualização e revisão de obras, mesmo que em um período relativamente curto².

Pretendemos com esta pesquisa contribuir com a formação de práticas interventivas sobre a temática gênero e sexualidade, no nosso caso, a partir da temática LGBTT e no campo da psicologia atuando na instituição escolar. Trata-se de uma pesquisa

- 1 A pesquisa já obteve como produtos a dissertação supracitada e também resumos simples, resumos expandidos e artigos publicados em anais de congressos (FACHIM, SZYMANSKI; 2017).
- 2 2015, momento em que foi feita a revisão bibliográfica de fundamentação da pesquisa até os dias de hoje, 2020. Nosso grupo de pesquisa encerra, no momento da escrita deste artigo, uma investigação que tem como objetivo geral a atualização desta literatura de maneira sistemática.

qualitativa empírica que tem como objetivo geral intervir e investigar (n)os sentidos referentes à temática LGBTQTT em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) residente em uma região periférica da Zona Norte da cidade de São Paulo, pela via da fenomenologia existencial, de contribuições dos estudos feministas para a produção de conhecimento científico e promoção de Direitos Humanos.

As páginas que seguem discutirão a entrada no território, o contato inicial com a equipe escolar, bem como a formação propriamente dita. Por se tratar de uma pesquisa que envolve a entrada em um campo e a produção de uma intervenção, e, também, pelo escopo do capítulo, não iremos nos ater a análises das intervenções, mas sim descrever sua construção, bem como a resposta por parte da equipe escolar sobre o processo.

EXPERIMENTAÇÕES INTERVENTIVO METODOLÓGICAS

Donna Haraway, no contexto de situar as epistemologias e metodologias feministas ditas pós-modernas, escreve um artigo que vai ao encontro com o nosso entendimento de pesquisa. Esta autora afirma que:

Posicionar-se é, portanto, a prática chave, base do conhecimento organizado em torno das imagens da visão, é como se organiza boa parte do discurso científico e filosófico ocidental. Posicionar-se implica em responsabilidade por nossas práticas capacitadoras. Em consequência, a política e a ética são a base das lutas pela contestação a respeito do que pode ter vigência como conhecimento racional. Admita-se ou não, a política e a ética são a base das lutas a respeito de projetos de conhecimento nas ciências exatas, naturais, sociais e humanas. De outro modo, a racionalidade é simplesmente impossível, uma ilusão de ótica projetada de maneira abrangente a partir de lugar nenhum. As histórias da ciência podem ser

eficazmente contadas como histórias das tecnologias. Essas tecnologias são modos de vida, ordens sociais, práticas de visualização. Tecnologias são práticas habilidosas. Como ver? De onde ver? Quais os limites da visão? Ver para quê? Ver com quem? Quem deve ter mais do que um ponto de vista? Nos olhos de quem se joga areia? Quem usa viseiras? Quem interpreta o campo visual? Qual outro poder sensorial desejamos cultivar, além da visão? [...]. Nos ataques politicamente engajados feitos a vários empirismos, reducionismos ou outras versões da autoridade científica, a questão não deveria ser relativismo e sim posição (HARAWAY; 1995; p. 27-28).

Nesse sentido, nossa pesquisa tem o compromisso com a intervenção na comunidade, de modo que consideramos fundamental a construção de uma forma alternativa de produção de conhecimento epistemológico e também por conta do aspecto longitudinal desse tipo de pesquisa. Intervenção, construção, transformação, produção de sentidos novos ao que produzia sofrimento, alienação etc. são ações que justificam o caráter da pesquisa que construímos e que se aliam ao compromisso social do educador e do psicólogo com a comunidade.

Os participantes da pesquisa foram pessoas frequentadoras daquela instituição, a saber: alunas, alunos e suas famílias, professoras, equipe gestora, profissionais da limpeza, secretárias e inspetoras, chamados pela escola e por nós de educadoras. Destacamos novamente que no presente texto descreveremos apenas o aspecto que envolve as educadoras.

A escola em que a pesquisa foi construída é a Escola Municipal de Ensino Fundamental Morro Grande, situada em uma região periférica da Zona Norte da cidade de São Paulo.

Já o instrumento utilizado para a construção do material a ser analisado, bem como a fundamentação principal da intervenção foi o da entrevista reflexiva e grupo reflexivo (SZYMANSKI; 2005). A

técnica utilizada para organizar o material foi a do diário de bordo (MORATO; 2013).

A orientação fenomenológica existencial, para além de estar alinhada aos procedimentos teóricos, entra na discussão porque alguns aspectos e princípios que orientam a intervenção e a pesquisa caminham junto a pressupostos dessa forma de acessar o conhecimento. Somadas a esta epistemologia, apresentaremos propostas investigativas feministas, a fim de nos aproximarmos do que propusemos com a pesquisa. Segue uma tentativa de aproximação das propostas, respeitadas as devidas possibilidades e limites. De início procuramos justificar este encontro:

O feminismo ama outra ciência: a ciência é a política da interpretação, da tradução, do gaguejar e do parcialmente compreendido. O feminismo tem a ver com as ciências dos sujeitos múltiplos com (pelo menos) visão dupla. O feminismo tem a ver com uma visão crítica, conseqüente com um posicionamento crítico num espaço social não homogêneo e marcado pelo gênero. **A tradução é sempre interpretativa, crítica e parcial.** Aqui temos uma base para conversa, racionalidade e objetividade – que é uma “conversa” sensível ao poder, não pluralista (HARAWAY, 1995, p. 31-32, grifo nosso).

Acreditamos na viabilidade de construir ciência nos termos apresentados por Haraway, por meio da proposta da analítica do sentido (CRITELLI, 2006), como representante do pensamento fenomenológico existencial na pesquisa.

Critelli remete-se, para situar a analítica do sentido, à construção do pensamento fenomenológico, que tem sua origem em Husserl, cuja proposta é a de se voltar às coisas mesmas, especialmente com a ideia de consciência intencional que rompe, dentre outras coisas, com o paradigma dicotômico e, portanto, com a ideia de objeto e consciência como instâncias separadas.

Procuramos, por estas vias, acompanhar a proposta de Haraway, no sentido da tradução interpretativa. Veremos na leitura de Critelli (2006), cuja inspiração se deu na filosofia de Heidegger e também, em partes, na obra de Hannah Arendt, acordo com as palavras acima citadas, ou seja, de que não se atribui sentido às coisas. O sentido se revela a partir das possibilidades e um eixo central deste movimento de construção de conhecimento é, justamente, a ideia de que:

A Analítica do Sentido, com isto, no desenvolvimento de sua interrogação do real, tem a prévia compreensão de que faz parte do real interrogado aquele mesmo que interroga. Portanto, a Analítica do Sentido priorizaria a orientação do olhar do interrogador mesmo, isto é, uma reformulação de sua postura epistemológica (p. 145-146).

Ao certificar o que Critelli afirma acima, chamamos para arrematar nossa metodologia um aspecto da discussão feminista no pensamento científico: o de que não há neutralidade. Aliás, o sujeito dito neutro tem gênero, raça, sexualidade, classe social, marcas corporais que legitimam exclusão social, como peso, dentre outros marcadores. Fizemos isto, uma vez que acreditamos que a proposta fenomenológica se afina com as pautas feministas na produção de conhecimento científico. Por exemplo, vamos à ideia de sentido proposta na obra de Critelli (2006, p. 130-131), que afirma que:

Quando o real se torna objetivado, nele se instala uma capacidade de nos oferecer resistência, de permanecer para além da vida individual e imediata. Como tal, insere-se como ente constituinte e constituído pela trama significativa de mundo, sendo signo desse mundo. Objetificado, o real é signo de uma trama significativa, fora da qual ele é mero troço, coisa nenhuma, perdendo sua realidade e significação. Nesta mesma medida, cada signo reúne e guarda nele mesmo a complexidade e a significação da trama a

que pertence, revelando as relações que entre eles se mantêm. Cada signo contém em si o registro, a conservação e a sinalização de um certo modo de se habitar o mundo. [...]. As coisas não são coisas, mas a objetificação de modos de ser.

Em outras palavras, e ainda na nossa aproximação, olhemos para a contribuição de Monique Wittig para a construção do pensamento. Em seu ensaio denominado “A Mente Heterossexual” (1992, p. 53), ela afirma que:

Os discursos que particularmente oprimem a todos nós, lésbicas, mulheres e homens homossexuais são aqueles discursos que dão por certo que o que a sociedade, qualquer sociedade, encontrou é a heterossexualidade. Esses discursos falam de nós e pretendem dizer a verdade num campo apolítico, como se qualquer coisa daquilo que significa pudesse escapar do político neste momento da história e como se, em relação a nós, pudessem existir signos politicamente insignificantes. Esses discursos da heterossexualidade nos oprimem no sentido de que nos impedem de falar a menos que falemos em seus termos. Tudo o que os coloca em questão é imediatamente desconsiderado como elementar. Nossa recusa da interpretação totalizante da psicanálise faz com que os teóricos digam que negligenciamos a dimensão simbólica. Esses discursos nos negam todas as possibilidades de encaixar nossas próprias categorias. Mas sua ação mais feroz é a implacável tirania que exercem sobre nossa existência. Quando usamos o termo generalizante ideologia para designar todos os discursos do grupo dominante, relegamos esses discursos aos domínios das Ideias Irreais, esquecemos a violência material (física) que eles diretamente exercem sobre as oprimidas, uma violência produzida por discursos abstratos e “científicos”, bem como pelos discursos dos meios de comunicação de massa. (Tradução nossa).

Ao exemplificar o movimento mencionado acima por Critelli, Wittig nos mostra um aspecto da noção de objetificação do real e aponta a trama significativa em que esta está inserida. Mais ainda, nos alerta que esta trama está encoberta, fazendo com que a ideia de real revelada seja considerada universal e única, e, assim, traz consequências políticas sobre nossa existência. Wittig segue (p. 54):

Se o discurso dos sistemas teóricos modernos e das ciências sociais exerce poder sobre nós, é porque ele opera com conceitos que nos são sensíveis. Apesar do histórico advento dos movimentos de libertação lésbica, feminista e gay, cujos processos já “chatearam” as categorias filosóficas e políticas dos discursos das ciências sociais, suas categorias são, no entanto, utilizadas sem o exame de todos os tipos de disciplinas, teorias e Ideias atuais que eu chamarei de *Mente Heterossexual*³. (Vide *Savage Mind* de Claude Lévi-Strauss). Eles atestam “mulher”, “homem”, “sexo”, “diferença”, e toda uma série de conceitos que carregam esta marca, incluindo nos últimos anos que não há tal coisa como natureza, que tudo é cultura, resta dentro dessa cultura um núcleo da natureza que resiste ao exame, uma relação excluída do social na análise – uma relação cuja característica é a sua inelutabilidade na cultura, bem como na natureza, e que é a relação heterossexual. [...]. Com sua inelutabilidade como conhecimento, como princípio óbvio, como um dado anterior a qualquer ciência, a mente heterossexual desenvolve uma interpretação totalizante da história, da realidade social, da cultura, da linguagem e de todos os fenômenos subjetivos ao mesmo tempo. Eu só posso destacar o caráter opressivo do qual a mente heterossexual está revestida em sua tendência de universalizar imediatamente sua produção de conceitos em leis gerais que afirmam ser verdadeiras ou todas as sociedades, todas as épocas, todos os indivíduos.

3 Neste momento, a autora faz uso do duplo sentido da palavra heterossexual em inglês (*straight*) que também significa reto. Esta imagem é importante, pois sugere que a construção de pensamento da *Mente Heterossexual* tem o movimento linear.

Aquelas referem-se à troca de mulheres, à diferença entre os sexos, à ordem simbólica, ao inconsciente, ao desejo, ao gozo⁴, à cultura, à história, dando um significado absoluto a esses conceitos quando são apenas categorias fundadas na heterossexualidade ou no pensamento que produzem a diferença entre os sexos como um dogma político e filosófico (Tradução nossa).

Para atender às pautas anunciadas por Wittig pela via da fenomenologia e, ainda, na tentativa de fazer coro com as palavras de Critelli, trazemos a definição heideggeriana de sentido (2012, p. 883):

Que significa sentido? O fenômeno veio-de-encontro para a investigação na conexão de entender e interpretar. Pelo que foi dito, sentido é aquilo em que a entendibilidade de algo que se mantém, sem que ele mesmo fique expresso e tematicamente à vista. Sentido significa aquilo-em-relação do projeto primário, a partir do qual algo pode ser concebido em sua possibilidade como o que ele é. O projetar abre possibilidades, isto é, abre o que possibilita algo.

Critelli (2006, p. 132, grifos da autora), articula a ideia de sentido (de ser) à luz da proposta de Heidegger da seguinte maneira:

Simultâneo à significação de tudo o que há constituir-se e desenvolver-se o sentido de ser: o sentido de ser – o rumo do ser – expressa-se como um modo de cuidar dos modos de ser cuidar da vida. Vejamos: habitar o mundo e construí-lo, preservar a vida biológica e atender às suas necessidades, tratar de ser si mesmo em sua singularidade e pluralidade é o que ontologicamente podemos chamar, com Heidegger de Cuidado.

4 Aqui a autora menciona conceitos psicanalíticos complexos. Indicamos a leitura de Roudinesco e Plon (1998) para aprofundamento.

Entramos agora em um território precioso para a nossa pesquisa, uma vez que é sobre o Cuidado que atuamos. E para que se chegue à ideia de Cuidado, precisamos falar dos sentidos (à luz de Haraway, Critelli, Heidegger, Arendt e Wittig) da discussão sobre LGBTTs na escola pública.

A intenção é, portanto, produzir espaços de diálogos que possibilitem tal movimento, justamente para que sejamos mobilizados a transformar nossa maneira de ser-com-os-outros, de uma postura como a descrita por Heidegger, a partir da leitura de Kahlmeyer-Mertens (2008, p. 30, grifos do autor), para uma postura crítica de questionamento, no nosso caso, da Mente Heterossexual. Daí, Heidegger (1996) chamar de impessoal (Man) esse modo de ser-com-os-outros que apresenta o consenso tácito quanto ao comportar-se. Nesse impessoal, o ser-aí age conforme atitudes prescritas para a gente. Assim, o indivíduo se vê abonado da tarefa de decidir por seus atos, pois, em cada comportamento, estaria encoberto por esse modo existencial, segundo o qual, normalmente, a gente procede; gregariamente a gente pensa; comumente a gente se educa... [...]. Assim, negócios, comportamentos e as visões de mundo que lhe são próprias recebem diretiva de a gente.

Uma proposta interventiva à luz da fenomenologia existencial e destes procedimentos metodológicos feministas, portanto, está junto daquilo que as bibliografias que analisaram intervenções sobre a temática propõem. Uma postura que se sabe não neutra e que, por isso, esforça-se no sentido de não anteceder o fenômeno com esquemas teóricos preestabelecidos e também que compreende construção de uma linguagem comum ao movimento do ser-com-o-outro.

A via para a transformação é, justamente, o fluxo de significações. O conceito de círculo hermenêutico, proposto por Heidegger e aprofundado por Gadamer, seria, neste caso, um possível diálogo alternativo ao formato de reta que Wittig atribui à mente heterossexual:

O “círculo” no entender pertence à estrutura do sentido, fenômeno que tem suas raízes na constituição existenciária do Dasein⁵, no entender interpretante. O ente para o qual, como ser-no-mundo, está em jogo o seu ser ele mesmo tem uma estrutura ontológica de círculo (Heidegger, 2012, p. 435).

Inserida no contexto dialógico, a transformação, ou mesmo as mudanças de sentido que propusemos na dissertação, foi construída dentro deste círculo em que um se modifica ao modificar o outro.

Com este conceito, há uma transformação no processo hermenêutico, até então utilizado para a interpretação de textos bíblicos e outras obras literárias. Ao fazer oposição ao racionalismo ou mesmo ao empirismo como métodos de análise, trata-se de um diálogo em interlocução com o texto. Uma proposta analítica e interpretativa com base no entendimento situado e que se abre para aquele que interpreta e tenta descrever sempre na interlocução. Não cabe, portanto, no processo de análise, um olhar determinista.

Na tentativa de encaminhar a presente seção, descreveremos os cuidados éticos tomados durante a pesquisa e a intervenção. Todos os nomes que poderiam quebrar o sigilo do território e da escola participante foram suprimidos ou alterados, e também foram assinados termos de consentimento livre esclarecidos sempre que necessário. Esta pesquisa foi aprovada pelos comitês de ética da universidade, bem como pela legislação nacional, na Plataforma Brasil.

EDUCAÇÃO COM GÊNERO E SEXUALIDADE À LUZ DE PENSADORAS

Pretendemos, aqui, apresentar algumas reflexões sobre a temática gênero e sexualidade no território educacional. Uma breve

5 Dasein, ou presença, ou ser-no-mundo, ou ser-aí, ou ser-com-os-outros, diz respeito a um conceito central na obra heideggeriana, que não conseguiremos aprofundar neste trabalho, uma vez este não é nosso objetivo. Recomendamos a leitura de Junior (2003), como introdução ao tema e ao conceito.

revisão de autoras conhecidas na área de sexualidade e educação pode auxiliar no entendimento e na descrição de como as educadoras se mobilizariam (ou não) durante o nosso contato com elas na escola. Primeiro, Garcia (2011, p. 4) conceitua gênero:

Quando falamos de gênero, fazemos referência a um conceito construído pelas ciências sociais nas últimas décadas para analisar a construção sócio-histórica das identidades masculina e feminina. A teoria afirma que entre todos os elementos que constituem o sistema de gênero – também denominado patriarcado por algumas correntes de pesquisa – existem discursos de legitimação sexual ou ideologia sexual. Estes discursos legitimam a ordem estabelecida, justificam a hierarquização dos homens e do masculino e das mulheres e do feminino em cada sociedade determinada. São sistemas de crenças que especificam o que é característico de um ou outro sexo e, a partir daí, determinam os direitos, os espaços, as atividades e as condutas próprias de cada sexo.

Louro, primeira pessoa no Brasil a discutir gênero e educação, afirma (2010, p. 27):

As coisas se complicam ainda mais para aqueles ou aquelas que se percebem com interesses ou desejos distintos da norma heterossexual. A esses restam poucas alternativas: o silêncio, a dissimulação ou a segregação. A produção da heterossexualidade é acompanhada pela rejeição da homossexualidade. Uma rejeição que se expressa muitas.

Britzman (2010, p. 92) pauta, minuciosamente, aquilo que está encoberto na relação gênero, sexualidade e educação:

O modelo de educação sexual aqui proposto exige muito das professoras e dos professores. Em primeiro lugar elas e eles têm que estar dispostos a estudar a

postura de suas escolas e ver como essa postura pode impedir ou tornar possíveis diálogos com outros professores e com estudantes. As professoras precisam perguntar como o seu conteúdo pedagógico afeta a curiosidade do/a estudante e suas relações com os/as estudantes. Elas devem estar preparadas para serem incertas em suas explorações e ter oportunidade para explorar a extensão e os surpreendentes sintomas da sua própria ansiedade. Mas juntamente com a análise de por que a sexualidade é tão difícil de ser discutida no conteúdo escolar, deve também haver uma disposição de parte das professoras para desenvolver sua própria coragem política, numa época em que pode não ser tão popular levantar questões sobre o cambiante conhecimento de sexualidade.

A mesma autora (2010, p. 92-93) propõe três tipos de educação sexual: versão de sexualidade normal, versão crítica e a versão da sexualidade ainda não tolerada. Acerca da última, Britzman afirma:

Versão de sexualidade ainda não tolerada (ao menos no currículo escolar) é exercitada, entretanto, nas vidas cotidianas das pessoas e no domínio da cultura mais ampla: na literatura, no filme, na música, na dança, nos esportes, na moda e nas piadas. É, com frequência, difícil distinguir, na literatura pedagógica sobre sexualidade, a versão normal da crítica, porque mesmo a versão crítica não consegue ultrapassar o moralismo e as categorias eugenistas de normalização. Nós podemos encontrar a paixão pela ignorância nas duas versões. E contudo, devemos estar dispostas a fazer uma exploração, a criar a coragem política necessária quando tentamos aproximar o sexo e a educação. Ao pensar sobre o que poderia constituir um par estranho, isto é, sexo e educação ser sexuada?

Na tentativa de encerrar esta breve reflexão sobre a intersecção gênero e sexualidade e educação, de maneira mais ampla,

apresentamos Berenice Bento, em especial, no trabalho intitulado “Na escola se aprende que a diferença faz a diferença” (2011). A autora afirma (p. 555-556):

Para se compreenderem os motivos que fazem da escola um espaço destinado, fundamentalmente, a reproduzir os valores hegemônicos, é necessário sair desse espaço, ampliar nosso olhar para a própria forma como a sociedade produz as verdades sobre o que deve ser reproduzido, quais os comportamentos de gênero sancionados e por que outros são silenciados e invisibilizados, qual a sexualidade construída como “normal” e como gênero e sexualidade se articulam na reprodução social. Essas questões não podem ser respondidas exclusivamente nos limites da escola. Há um projeto social, uma engenharia de produção de corpos normais, que extrapola os muros da escola, mas que encontrará nesse espaço um terreno fértil de disseminação. [...]. É um equívoco falar em “diferença ou diversidade no ambiente escolar” como se houvesse o lado da igualdade, onde habitam os/as que agem naturalmente de acordo com os valores hegemônicos e os outros, ou diferentes. Quando, de fato, a diferença é anterior, é constitutiva dessa suposta igualdade. Portanto, não se trata de “saber conviver”, mas considerar que a humanidade se organiza e se estrutura na e pela diferença. Se tivermos essa premissa evidente, talvez possamos inverter a lógica: não se trata de identificar “o estranho” como “o diferente”, mas de pensar que estranho é ser igual e na intensa e reiterada violência despendida para se produzir o hegemônico transfigurado em uma igualdade natural. Quando compreendemos a produção das identidades de gênero marcada por uma profunda violência, passamos a entender a homofobia enquanto uma prática e um valor que atravessa e organiza as relações sociais, distribui poder e regula comportamentos, inclusive no espaço escolar.

Falar sobre esta educação sexual, nestes termos, é uma possibilidade de ir de encontro à Mente Heterossexual. É falar que o sexo não é só papai e mamãe. Que tem cheiro, tem cor, tem prazer e tem com dois, com três, ou mais, com mesmo gênero, com gênero diferente, que tem inclusive sentidos bastante distintos para as pessoas.

A dificuldade em incluir um trabalho nesse sentido na escola é, justamente, porque para tal nós temos que atravessar regras e normas maiores e que regulam as instituições responsáveis pelo alicerce da nossa sociedade burguesa neoliberal pós-industrial. Por isso, também, falar de pessoas LGBTTs na escola é um ato político – apesar de haver iniciativas que pretendem alcançar este objetivo sem passar por estes tocantes, mas, neste caso, não se trata da educação que se vive, mas sim, daquela que se fala.

O DESENHO DA INTERVENÇÃO

Ao iniciar a seção, comumente nomeada como resultados e análises, iremos descrever a entrada no território e o desenho da intervenção. A escola localiza-se em um espaço específico da região da Brasilândia (São Paulo), conhecido como sítio Morro Grande e, por isso, a chamaremos aqui de escola Morro Grande.

A primeira vez que visitamos a escola foi para uma reunião entre pesquisadoras, cuja pesquisa aconteceria lá, juntamente a nossa orientadora, a coordenação e direção da escola. Nesta reunião, nos foi apresentada a história recente daquela escola: como a equipe gestora a transformou em uma escola considerada referência no ensino, tendo como proposta central uma educação humanizada em detrimento de uma pedagogia conteudista e bancária, como citaria Paulo Freire ao longo de toda a sua obra.

Já no segundo encontro, dessa vez em semestre letivo e com a equipe de educadoras reunidas no período da JEIF, foi possível nos aproximarmos do cotidiano daquela escola. Crianças correndo

por todas as partes, barulho, gritos, saída de uns e entrada de outros, tendo em vista que esta reunião se deu no período de troca de turnos. É possível afirmar que, a partir do que foi narrado até então, tudo foi facilitado para a nossa intervenção naquele espaço. A equipe estava ansiosa por um projeto desses.

Feitos os contatos com a equipe e as reuniões, era a hora de montar a intervenção. No que concerne às estratégias propriamente ditas, Cooper et al. (2014) apontam para a eficácia de intervenções multidisciplinares sobre temática LGBTT em escolas. Neste sentido, pensamos em maneiras de construir a intervenção, contando com o acesso a diversas áreas do conhecimento (educação, psicologia, ciências sociais e saúde pública em geral) e que também contem com diversas entradas e públicos.

Meyer e Bayer (2013) comunicam, por meio de um artigo, suas pesquisas. Estas analisaram intervenções em escolas nos EUA que produzam respeito e empoderamento à comunidade LGBTT local e os resultados destas pesquisas apontam no sentido de estimular práticas que trabalhem com a participação ativa da comunidade, considerando-a agente de ação da própria transformação, além da ênfase no contexto e nos termos da própria comunidade. No que concerne aos termos da comunidade, Blackburn (2012) descreve uma série de intervenções sobre a temática bem-sucedidas, por meio do incentivo e desenvolvimento da prática de escrever histórias, caminhando para uma espécie de letramento que estimularia a aliança entre pessoas heterossexuais e não heterossexuais no compromisso de transformar os sentidos sobre vivências LGBTTs.

Feitas as duas reuniões de entrada, fomos procurados por uma professora de Ciências do Fundamental II. Ela demonstrou interesse em auxiliar na construção da intervenção e assim foi possível fazer três visitas às turmas de oitavos anos para abordar a temática gênero e sexualidade.

Já durante o ano de 2016, ministramos duas formações para os professores e equipe gestora da escola, um grupo de forma-

dores do ensino fundamental I e outro do ensino fundamental II. As formações ocorreram durante as Jornadas Especiais Integrais Formativas (JEIFs) com o apoio da Diretoria Regional de Ensino da região. Estas serviram como aquecimento para o encontro reflexivo construído ao final do processo. As entrevistas reflexivas foram gravadas e transcritas em diário de bordo. Devido ao período de duração das JEIFs, uma formação teve quatro encontros e a outra apenas um, por se tratar de uma JEIF de maior duração. Segue a descrição das atividades feitas por dia.

Primeira formação:

Encontro 1: Atividade da cena de infância, inspirada por Paiva (2000). A Proposta consistiu em pensar na infância e na primeira vez que a/o participante foi apresentada/o ao fato de ser menina/menino. Eles deveriam dar um passo para frente e tente se sentir na cena. Contar em duplas ou trios como foram as cenas. No grupo maior, poderiam contar o que aconteceu. A partir das experiências, deveriam montar um quadro de sentidos sobre o que é ser menino/menina.

Encontro II: Atividade do labirinto, inspirada por Paiva (2000). A Proposta consistiu em formar duplas e criar uma história para essas pessoas e esses lugares. Foi pedido que contassem para nós as pessoas que inventaram. Os participantes puderam perguntar o que quisessem saber sobre a pessoa inventada. Discussão orientada com foco no estereótipo e no preconceito, foi perguntado o seguinte: “se vocês fossem dar aula para essa pessoa, qual seria a dificuldade? Por quê?”.

Encontro III: conversa com a convidada Camila Godoi: mulher trans e professora de física e matemática.

Encontro IV: grupo reflexivo, a partir de um disparador: falas escutadas na intervenção com os alunos. Foram colocados em três cadeiras, distribuídas espacialmente pela sala, frases com o local em que elas foram escutadas. Cabia aos participantes circularem pelas três estações e, na medida em que cruzavam com alguém

numa delas, discutirem sobre as frases que ali estavam. Ao final dessa atividade, pedimos para fazerem um círculo em volta da estação que representava nossa escola para falarmos sobre o que foi discutido a partir provocação.

Segunda formação:

Encontro único: Atividade Pôr-se na pele do outro. Separados em quatro grupos, cada um ficaria responsável por criar uma personagem que pertencia a uma das letras L, G, B e TT. Depois, apresentar a personagem como se fosse ela. Em seguida, perguntar para a personagem. E no fim debater como seria ter esta personagem na sala de aula deles.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: COMO MEDIR O IMENSURÁVEL?

“É a gente tentando assumir que vai ter uma postura de vanguarda, tentando fortalecer essas minorias ou não. Não tem meio termo.”
(fala de educadora no segundo encontro).

Desses encontros, apareceram muitos elementos com os quais trabalhamos. Evidentemente, não pretendemos esgotar a discussão sobre o tema com um simples relato, nem ao menos reduzir uma questão sócio-histórico-estrutural, mas entendemos que, ainda na tentativa de contribuir para uma descrição daquilo que apareceu, as falas, por si só, já são a demonstração analítica do processo e, assim são, portanto, nossa maneira de avaliar o encontro. Dentro do paradigma eleito para subsidiar epistemologicamente nossa ação política, medir efetividade é uma ação na contramão do que acreditamos. Isto, entretanto, não nos exclui do comprometimento com o rigor científico e com a parceria ética e política com o território. Sugerimos assim a demonstração de dois argumentos construídos na reflexão final com os educadores:

Gente, uma coisa que a Camila (palestrante convidada na primeira formação) falou, trazendo para a escola a principal questão para lidar com isso é combater o machismo, eu gravei isso. Não é você ficar falando sobre isso ou aquilo, mas é combater o machismo. A primeira atitude que a gente deve ter para lidar com a questão de diversidade e do respeito, me chamou muito a atenção. E é mesmo, a gente tem isso na nossa criação, da sociedade machista e a porcentagem é diferente. Mas todos nós temos (Fala de uma professora durante a primeira formação).

Então, o Felipe (pesquisador responsável por aquela dinâmica) no primeiro encontro pediu para pensarmos nos alunos que saem da curva, saem da média, com alguma diferença e eu fiquei pensando que temos um pouco de dificuldade de reconhecer isso e quando reconhece tem dificuldade de lidar. Porque é difícil você chegar em uma pessoa e sugerir que ela está fora dessa média, né? Então, eu pensei nessa atividade e propus para que eles escrevessem um relato pessoal dizendo o que os fazia diferentes. Então começava a frase apenas: “Eu sou diferente porque...” e eles desenvolviam. Aí um aluno do 9º ano escreveu o seguinte: “Eu sou diferente porque sou um dos mais ansiosos e depressivos que conheço. Sou bastante sentimental e fico triste por qualquer coisa e é difícil viver sorrindo [...]. Odeio minha voz, ela é estranha e é difícil de falar. Por isso algumas pessoas acham que eu as ignoro, mas na verdade só não quero ter que me ouvir. [...]. Minha opção sexual (sic) também é diferente, por isso tenho certa dificuldade em fazer amigos já que não conheço igual a mim. [...]. Eu não saio de casa e não falo com ninguém. Fico triste por qualquer coisa e por tudo. Às vezes até me acho bipolar, eu sou muito paciente, mas ao mesmo tempo não tenho paciência comigo mesmo” (Fala de um professor da escola durante o primeiro encontro).

No momento da devolutiva da pesquisa para a escola, perguntamos para o professor sobre este garoto. Ele nos disse que no momento de devolver a atividade narrada, ele conversou com o garoto e se mostrou disposto a ser uma referência de acolhimento para o mesmo.

Ao final, cabe a elucidação de Britzman (2010). Os argumentos apresentados acima são sementes do que foi expresso pela autora (p. 108-109):

Muito frequentemente o tipo de projeto que tenho em mente existe fora da educação pública, além dos limites do conhecimento disciplinado e além do mecanismo defensivo do discurso escolar oficial. Os projetos podem ser conhecidos por sua controvérsia, por sua recusa a categorias ordenadas, pelos debates que eles permitem, pelas práticas que os tornam possíveis e impossíveis, e é precisamente essa dinâmica que a educação nega. [...] O tipo de convite que tenho em mente não inclui um lugar e um destino finais. Em vez disso, a exploração que é oferecida é uma exploração que pode tanto tolerar o estudo das vicissitudes da vida e da morte quando considerar a surpresa do domínio imaginário. O ponto de partida é uma conversa e uma produção generosa de uma sociabilidade que se recusa a se justificar através do consolo da fixação de um lugar próprio.

É na esteira dessa ideia que atuamos cotidianamente na universidade e na comunidade, acreditando que pesquisa pode e deve ser rigorosa, interventiva e dialógica. Rigorosa por ser interventiva e por depender do movimento da instituição para produzir seus “resultados”. Rigorosa por questionar o termo “resultados”. A co-construção de conhecimento é o questionamento sistemático da neutralidade do conhecimento, da não proximidade e interação de pesquisadoras/es com seus temas. Pensar modalidades de pesquisa que também são serviços é investir em retroalimentação entre uni-

versidade e sociedade o que significa, em última instância, apostar em uma ciência democrática. Esse foi nosso intuito ao apostar em um espaço de diálogo sobre um dos temas mais polêmicos neste momento de nossa história: a questão LGBTTT e sua correlação com a liberdade de pensar, existir e se relacionar no espaço escolar.

REFERÊNCIAS

BENTO, B. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Revista de Estudos Feministas**, Florianópolis: v. 19, n. 02, mai/ago, 2011.

BLACKBURN, M. V. Interrupting Hate: homophobia in schools and what literacy can do about it. **Columbia: Teachers College**, Columbia University: 2012.

BRITZMAN, D. Curiosidade, sexualidade e currículo. *In*: LOURO, G. L. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autentica, 2010.

CRITELLI, D. M. **Analítica do Sentido: uma aproximação e interpretação do real de orientação fenomenológica**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

FACHIM, F. L. **Quem vai falar da e com a juventude LGBTTT na escola pública?: um estudo junto a uma EMEF de São Paulo à luz do pensamento fenomenológico**. 162 p. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – PUC-SP, São Paulo, 2017.

FACHIM, F. L.; SZYMANSKI, L. Quem vai falar da e com a juventude LGBTTT na escola pública?: pistas para intervenções. **Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th Women's Worlds Congress (Anais Eletrônicos)**, Florianópolis, 2017. ISSN 2179-510X.

FOUCAULT, M. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. *In*: FOUCAULT, M. **Ditos e escritos V – ética, sexualidade, política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, p. 99, 2004.

GARCIA, C. C. **Breve história do feminismo**. São Paulo: Claridade, 2011.

HARAWAY, D. Saberes Localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu**, v. 5, p. 07-41, 1995.

HEIDEGGER, M. **Ser e Tempo**. Edição Bilíngue Tradução Fausto Castilho. 1. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2012.

JUNIOR, J. R. **Introdução à fenomenologia**. 1. ed. Campinas: Edicamp, 2003.

KAHLMAYER-MERTENS, R. S. **Heidegger & a Educação**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

LOURO, G. L. Pedagogias da sexualidade. *In*: LOURO, G. L. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 07-34, 2010.

MACHADO, M. M. O diário de bordo como ferramenta fenomenológica para o pesquisador em artes cênicas. **Revista Sala Preta**, n. 2, p. 260-267, 2002.

MEYER, I. H.; BAYER, R. School-Based Gay-Affirmative Interventions: First Amendment and Ethical Concerns. **American Journal of Public Health**, Washington, 103 n. 10, p. 1764-1771, out. 2013.

MORATO, H. P. Algumas considerações da fenomenologia existencial para a ação psicológica na prática e na pesquisa em instituições. *In*: BARRETO, C. L. B. T.; MORATO, H. T. P.; CALDAS, M. T. **Prática Psicológica na Perspectiva Fenomenológica**. Rio de Janeiro: Juruá, p. 51-76, 2013.

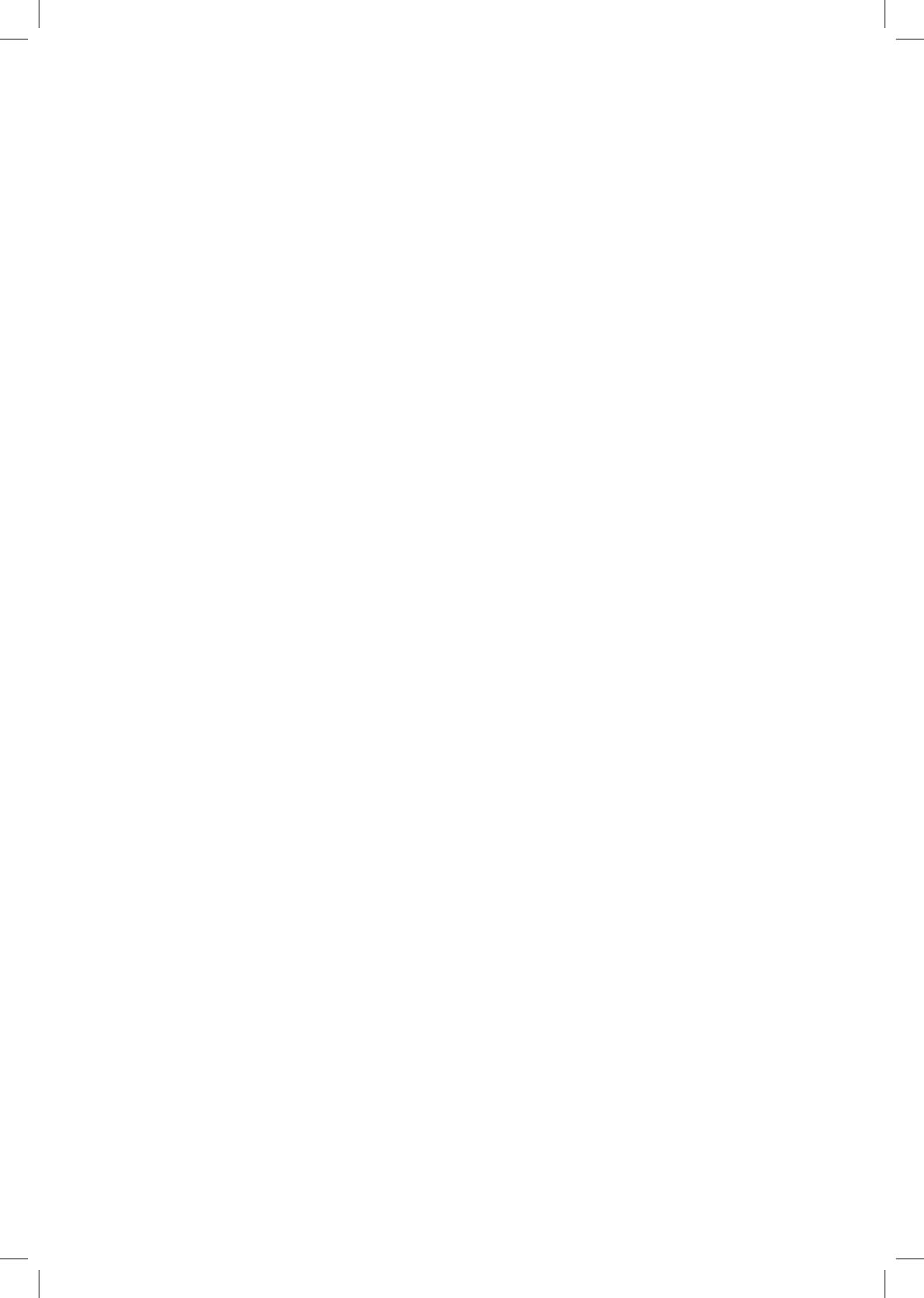
PAIVA, V. **Fazendo Arte Com a Camisinha** – sexualidades jovens em tempos de Aids. 1. edição. São Paulo: Summus, 2000.

ROUDINESCO, E.; PLON, M. **Dicionário de Psicanálise**. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

SZYMANSKI, H. A pesquisa intervenção em psicologia da educação e clínica. **Estudos de Psicologia**, v. 09, n. 2, p. 355-364, 2005.

SZYMANSKI, H.; SZYMANSKI, L. O encontro reflexivo como prática psicoeducativa: uma perspectiva fenomenológica. **Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v. 19, n. 1, 2014.

WITTIG, M. **The straight mind and other essays**. Boston: Beacon Press, 1992.



SOBRE OS AUTORES

Adriana Barros Santos é mestre em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e atua como técnica supervisora educacional/coordenadora pedagógica em uma das unidades vinculadas ao sistema S investigado.

E-mail: adriana.bsantos@sp.senac.br — ORCID 0000 0003 4309 1603.

Alzira Buse Fernandez é mestre e doutora em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Graduada em Psicologia pela Universidade Federal do Paraná e Pós-Graduada em Psicodrama Educacional. Foi professora da Universidade Presbiteriana Mackenzie e docente da Fundação do Desenvolvimento Administrativo (FUNDAP).

E-mail: alzirabuse@gmail.com — ORCID 0000-0001-7547-1702.

Ana Mercês Bahia Bock é mestre e doutora em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atualmente é professora titular no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

E-mail: anabock@gmail.com — ORCID 0000-0002-5181-3293.

Angela Maria Baltieri Souza é mestre em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Graduação em Letras (FIG). Atualmente é doutoranda no P.E.P.G. em Educação: Psicologia da Educação e é Professora da Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo (SEE/SP). Integrante do Núcleo de Pesquisa Internacional em Representações Sociais (NEARS-PUC/SP).

E-mail: angelamariabaltieri@yahoo.com.br — ORCID 0000-0002-6746-7671.

Antonio Carlos Caruso Ronca é mestre e doutor em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atualmente é coordenador e professor titular no Programa de Estudos Pós-Graduados

em Educação: Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Foi reitor da PUC-SP de 1993 a 2004. Conselheiro do Conselho Nacional de Educação de 2010 a 2012 e Assessor do Ministro da Educação de 2012 a 2014.

E-mail: accronca@gmail.com — ORCID 000-0002-1870-8336.

Clarilza Prado de Souza é mestre em Educação: Psicologia da Educação e doutora em Educação Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atualmente é professora titular do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação e do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Líder do Núcleo de Pesquisas Internacionais em Representações Sociais – NEARS-PUC/SP. Consultora do Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade-Educação – FCC/DPE-CIERS-Ed. Coordenadora do Comitê Científico do Educ@. Bolsista de Produtividade Científica/CNPq-PQ/1D. E-mail: clarilza.prado@gmail.com — ORCID 0000-0001-6417-7030.

Claudia Leme Ferreira Davis é mestre em Psicologia Experimental pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo. Atualmente é professora titular no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e pesquisadora da Fundação Carlos Chagas.

E-mail: claudiadavis@uol.com.br — ORCID 0000-0002-0003-3510.

Daniel de Arruda Botelho van Ham é mestre em Educação: Psicologia pela Universidade Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Desenvolveu pesquisas sobre a Dimensão Subjetiva do Processo Educacional junto ao grupo de pesquisa Atividade Docente e Subjetividade (GADS/PUC-SP) no âmbito do Programa Nacional de Cooperação Acadêmica – PROCAD/CAPES/CNPq (2014-2020). Atua, atualmente, como psicólogo clínico e acompanhante terapêutico na cidade de São Paulo.

E-mail: danielvanh1@gmail.com.

Dora Musetti de Campos é Bacharel em Psicologia pela Faculdade de Ciências Humanas e da Saúde da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atualmente é acompanhante Terapêutica e Psicoterapeuta em clínica particular.

E-mail: doramcampos@hotmail.com — ORCID 0000-0001-7146-9437.

Fátima de Lourdes Pires Teixeira de Freitas é mestre em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, pós-graduada em MBA-Personal Finance na FIPECAFI-USP. Atualmente atua como coordenadora da área de educação para cursos relacionados ao planejamento financeiro, focalizando o desenvolvimento didático de cursos EAD e presenciais, com ênfase em programação de ensino.

E-mail: fatima-teixeira@uol.com.br — ORCID 0000-0001-5314-0558.

Felipe Luis Fachim é mestre em Educação: Psicologia da Educação (PUC/SP) e Psicólogo (Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo – IP USP, 2017), com duas iniciações científicas fomentadas pela Reitoria USP e pela FAPESP, sobre famílias inter-raciais. Licenciado em arte-teatro no Instituto de Artes da UNESP (2012), com iniciação científica fomentada pela FAPESP de título: Psicodrama Pedagógico: fronteiras entre teatro, psicologia e educação. Atualmente é doutorando no P.E.P.G. em Educação: Psicologia da Educação (PUC/SP).

E-mail: fefachim@gmail.com — ORCID 0000-0002-9658-3516.

Flavio Dalera de Carli é doutor pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – Programa de Estudos Pós Graduados em Educação: Psicologia da Educação. Integra o CEPId PUC/SP, Grupo de Pesquisa Contexto Escolar, Processos identitários da Formação de Professores e Alunos da Educação Básica. É supervisor de Ensino da Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo e consultor de projetos educacionais em institutos do Terceiro Setor.

E-mail: flaviodalera@gmail.com — ORCID: 0000-0002-2234-7262

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1815285110173672>

Jeanny Meiry Sombra Silva é doutora em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, mestre em Letras pela Universidade Mackenzie, pós-graduada em Ensino de Língua Portuguesa pela Unicamp e em Designer Instrucional pela Universidade Federal de Itajubá. Formadora de professores e de coordenadores pedagógicos. Atualmente, professora da educação básica da Stance Dual School e coordenadora do curso de pós-graduação Didática do Ensino Superior da Unifitalo, instituição em que também atua como professora. E-mail: jeanny.sombra@hotmail.com — ORCID 0000-0002-0953-1604.

Laurinda Ramalho de Almeida é mestre e doutora em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atualmente é vice-coordenadora no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação e professora do Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores, ambos da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

E-mail: laurinda@pucsp.br — ORCID 0000-0002-9596-7008.

Lisandra Marisa Príncipe é doutora e Mestre em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e Pedagoga pelas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras de Guarulhos. Desenvolve atividades de formação continuada para professores e gestores e atividades de pesquisa em educação. Atualmente é professora titular no Instituto de Ciências Humanas da Universidade Paulista – UNIP, atuando no curso de Pedagogia na modalidade a distância.

E-mail: lisandraprincipe@gmail.com — ORCID 0000-0002-7293-8933.

Luane Neves Santos Luane Neves Santos é doutora em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, psicóloga e mestre em Psicologia pela Universidade Federal da Bahia. Atualmente é professora adjunta na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

E-mail: luaneneves@ufrb.edu.br. — ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8571-0495>

Luciana Szymanski é mestre e doutora em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atualmente é

docente na Faculdade de Ciências Humanas e da Saúde, curso de Psicologia – PUC-SP, e docente no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação da PUC-SP. Coordenadora do Grupo de Pesquisa “Práticas Educativas e Atenção Psicoeducacional na Escola, Família e Comunidade” (ECOFAM).

E-mail: lucianaszymanski@gmail.com — ORCID 0000-0002-1863-025X.

Maíza de Miranda Neves é mestre em Educação: Psicologia da Educação na PUC-SP. Atualmente é membro do Grupo de Pesquisa Escolarização Inicial e Desenvolvimento Psicológico (EIDEP), no qual atua em estudos sobre a aprendizagem infantil. É professora alfabetizadora.

E-mail: maizamiranda@hotmail.com — ORCID 0000-0002-0974-4556.

Maria Regina Maluf é doutora em Psicologia pela Universidade de Louvain, Bélgica, com pós-doutorado na Universidade da Califórnia, USA e no Instituto Nacional de Pesquisa Pedagógica, Paris – França. Atualmente é docente no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação da PUC-SP.

E-mail: marmaluf@gmail.com — ORCID 0000-0001-9132-5502.

Marilda Pierro de Oliveira Ribeiro é doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo. Professora Assistente Doutora do curso de Graduação em Psicologia da Faculdade de Ciências Humanas e da Saúde da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora do Curso de Especialização em Psicopedagogia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

E-mail: mporibeiro@pucsp.br — ORCID 0000-0002-0705-3813.

Marli Eliza Dalmazo Alfonso de André é mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e doutora em Psicologia da Educação pela University of Illinois em Urbana-Champaign (USA). Atualmente é docente nos Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação e vice coordenadora do Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores da PUC-SP.

E-mail: marliandré@pucsp.br — ORCID 0000-0002-0942-4008.

Melania Moroz é mestre e doutora em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora titular do Departamento Fundamentos da Educação, atualmente é docente no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação da PUC-SP. Coordena o Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre o Ensino (NEPEN), com foco na elaboração, aplicação e avaliação de programações informatizadas de ensino de repertórios acadêmicos na PUC-SP.

E-mail: morozm@pucps.br — ORCID 0000-0002-8579-0106.

Mitsuko Aparecida Makino Antunes é mestre em Filosofia da Educação e doutora em Psicologia Social, ambos pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atualmente é docente no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação da PUC-SP.

E-mail: miantunes@puccsp.br — ORCID 0000-0003-2793-7410.

Rodrigo Toledo é psicólogo, mestre em Educação pela Universidade Cidade de São Paulo e doutor em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atualmente é docente na Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS) e Universidade Paulista (UNIP).

E-mail: toledordg@gmail.com — ORCID 0000-0002-5764-3439.

Vera Maria Nigro de Souza Placco é mestra e Doutora pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – Programa de Estudos Pós Graduated em Educação: Psicologia da Educação. Fez pós-doutorado em Psicologia Social, na École des Hautes Études em Sciences Sociales – Paris (FR). É coordenadora do Grupo de Pesquisa CNPq/PUC-SP, CEPId, Contexto Escolar, Processos identitários da Formação de Professores e Alunos da Educação Básica e professora titular da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Programas de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação e Educação: Formação de Formadores). Atua, ainda, como assessora de Instituições públicas e particulares, bem como de Sistemas de Ensino.

E-mail: veraplacco@pucsp.br - veraplacco7@gmail.com

ORCID: 0000-0001-9515-2370.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4292131898988204>

Wanda Maria Junqueira de Aguiar é mestre e doutora em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atualmente é docente no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação da PUC-SP e Coordenadora do projeto do Programa de Cooperação Acadêmica “Tecendo redes de colaboração no ensino e na pesquisa em educação: um estudo sobre a dimensão subjetiva da realidade escolar”.

E-mail: iajunqueira@uol.com.br — ORCID 0000-0003-0265-9354.