

SUMÁRIO

Table of contents

Tabla de contenido

ARTIGOS

- La formación en psicología educacional en el Paraguay 3
The training in educational psychology in Paraguay
Formação em psicologia educacional no Paraguai
José E. García
- O ensino de estratégias de aprendizagem no contexto da escrita 21
Teaching learning strategies in the context of writing
La enseñanza de estrategias de aprendizaje en el contexto de la escritura
Elis Regina da Costa
Evely Boruchovitch
- Estratégias de aprendizagem autorregulatória no ensino superior: escrita de um artigo científico 37
Self-regulatory learning strategies in higher education: writing a scientific article
Aprender estratégias autorregulación en educación superior: escritura de un artículo científico
Verônica Rodriguez Fernandes
Lourdes Maria Bragagnolo Frison
- Dimensões da Prática Cotidiana e (Des)Humanização do Policial Militar 51
Daily Practice Dimensions and (De)Humanization of Military Policeman
Dimensiones de la Práctica Cotidiana y (Des)Humanización de la Policía Militar
Maria de Fátima Quintal de Freitas
Marcos Roberto de Souza Peres
Valdir Goedert Filho
- Narrativas de professoras de Psicologia do ensino médio: entre memórias e reflexões 65
High School Psychology teachers' narratives: between memories and reflections
Narrativas de maestras de Psicología en la escuela secundaria: entre memorias y reflexiones
Lineu Norio Kohatsu
- A síntese como registro reflexivo no trabalho do psicólogo escolar com gestores 83
Synthesis as reflective registration at work of the school psychologist with managers
Síntesis como registro reflexivo en el trabajo del psicólogo de la escuela
Vera Lúcia Trevisan de Souza
Lilian Aparecida Cruz Dugnani
Ana Paula Petroni
Paula Costa de Andrada

Arqueologia dos significados sociais atribuídos ao trabalho do coordenador pedagógico:
uma construção sócio-histórica 95

The archeology of the social meanings given to the pedagogical coordinator's work: a social-historical production

Arqueología de los significados sociales atribuídos al trabajo de coordinador pedagógico: un acercamiento socio-histórico

Cristiane de Sousa Moura Teixeira

Maria Vilani Cosme de Carvalho

COMPARTILHANDO

Medicalização e controle na Educação: o Autismo como analisador das práticas inclusivas 109

Medicalisation and control in Education: Autism as analyser of inclusive practices

Medicalización y control en Educación: el Autismo como analizador de prácticas inclusivas

Davi Cavalcante Roque da Silva

Literatura como instrumento de discussão acerca da morte 119

Literature as instrument discussion about death

Literatura como instrumento de discusión acerca de la muerte

Aline Sberse Sengik

Flávia Brocchetto Ramos

LA FORMACIÓN EN PSICOLOGÍA EDUCACIONAL EN EL PARAGUAY

The training in educational psychology in Paraguay

Formação em psicologia educacional no Paraguai

José E. García

Universidad Católica, Asunción, Paraguay

Resumen

Aunque conserva antecedentes en la obra de los filósofos antiguos, la psicología educacional se origina en las primeras clínicas psicológicas y textos publicados en los Estados Unidos a finales del siglo XIX y en el movimiento de los *tests* que se inició con las investigaciones de Alfred Binet en Francia a comienzos del siglo XX. En Paraguay varios educadores aportaron estudios que entrelazan la educación y la psicología entre finales del siglo XIX y mediados del siglo XX, constituyendo una de las principales tradiciones que se forjaron en la psicología nacional durante el periodo preuniversitario. La formación específica comenzó en 1963 en la Universidad Católica, seguida de la Universidad Nacional de Asunción en 1967. Este artículo analiza la formación del psicólogo educacional en el Paraguay, su historia, antecedentes, características básicas de los currículos y los principales problemas enfrentados en la actualidad. Se concluye con algunas recomendaciones básicas que apuntan hacia una mayor consolidación en el desarrollo futuro de esta área.

Palabras clave: Psicología educacional; Psicología en Paraguay; entrenamiento del psicólogo.

Resumo

Ainda que tenha antecedentes na obra dos filósofos antigos, a psicologia educacional origina-se nas primeiras clínicas psicológicas e textos publicados nos Estados Unidos, no final do século XIX, e no movimento dos testes que se iniciou com as investigações de Alfred Binet na França, no começo do século XX. No Paraguai, vários educadores contribuíram com estudos que entrelazan a educação e a psicologia entre o final do século XIX e meado do século XX, constituindo uma das principais tradições que se forjaram na psicologia nacional durante o período pré-universitário da psicologia nacional. A formação específica começou em 1963 na Universidade Católica, seguida pela Universidade Nacional de Assunção em 1967. Este artigo analisa a formação do psicólogo educacional no Paraguai, sua história e antecedentes, características básicas dos currículos e os principais problemas enfrentados na atualidade. Conclui-se com algumas recomendações básicas voltadas para uma maior consolidação no desenvolvimento futuro desta área.

Palavras-chave: Psicologia educacional; Psicologia no Paraguai; formação do psicólogo.

Abstract

Although it maintains precedents in the works of the ancient philosophers, educational psychology originates in the first psychological clinics and texts published in the United States at the end of the XIX century, as well as in the movement of psychological testing with the research of Alfred Binet in France at the beginning of the XX century. In Paraguay, several educators contributed with studies that connect education and psychology between the end of the 19th century and mid-20th century, establishing one of the main traditions that forged in Paraguayan psychology during the pre-university period. The specific training began in 1963 at the Catholic University, followed by the National University of Asunción in 1967. This article discusses the training of educational psychologists in Paraguay, its history and background, the basic characteristics of curriculum and the main problems currently faced. It concludes with some basic recommendations to consolidate the future development of this area.

Keywords: Educational Psychology; Psychology in Paraguay; training of psychologists.

El interés por comprender las relaciones que mantienen la psicología y la educación, o las influencias que ejercen los procesos mentales sobre la tarea didáctica en el ámbito de la escuela, hunde sus raíces en la obra de muchos filósofos que escribieron en la antigüedad clásica, el renacimiento y la era moderna. No es difícil constatar que todos los grandes pensadores incluyeron a la educación como parte de sus reflexiones fundamentales respecto a la naturaleza intrínseca del ser humano (Alexander, 2003, Favre, 1959, Frankena, 1968, Luzuriaga, 1961). Debido a esta curiosidad ubicua es posible encontrar proposiciones orientadas a la educabilidad de los aspectos cognitivos y emotivos de los niños y los jóvenes, tanto de manera explícita como implícita, en figuras que mucho difieren intelectualmente y cuyo rango de influencia se extiende desde Sócrates (470-399 a.C.) en la Grecia antigua hasta Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) durante el periodo de la Ilustración, pasando desde luego por toda la amplia gama de autores intermedios. Sobre las diversas facetas y aspectos educacionales, a la vez que sus concomitantes psicológicos insertos en lo profundo de estas reflexiones, se dispone de variados y muy solventes estudios que enriquecen la literatura especializada (Blankenship, 1996, Boyum, 2010, Carr, 1988, Lines, 2009, Losin, 1996, McPherran, 2010, Mitchell, 1999) y demuestran la actualidad que conservan estos problemas.

El inicio de la psicología educacional en un sentido más específico se sitúa en los mediados del siglo XIX, en íntima conexión con el surgimiento de la psicología científica. Es así que en 1886 aparece un libro escrito por Louisa Parsons Hopkins (1834-1895) que aunque ya incluía la denominación de *psicología educacional* en el título, aún conservaba el concepto primigenio de la psicología como el estudio de las facultades inherentes al alma (Parsons Hopkins, 1886), por lo que cabría verlo como un texto de transición. En este sentido, y aunque se trata de una edición posterior, la obra de Edward Lee Thorndike (1874-1949) que se hallaba fundamentada sobre la investigación del aprendizaje animal, resultó esencial para la concepción de la psicología de la educación en términos modernos. Su libro *Educational Psychology* (Thorndike, 1903) ayudó a fijar una agenda temática para la nueva disciplina emergente, que sin embargo se diferenciaba de los perfiles actuales en algunos aspectos importantes como la inclusión de contenidos sobre el comportamiento de especies no humanas. Otras obras

como la de Daniel Starch contribuyeron al reforzar los vínculos entre la psicología educacional y el método experimental (Starch, 1915). En el plano institucional y más dirigido hacia la psicología como disciplina aplicada, la figura de Lightner Witmer (1867-1956) cobró estatura de pionero debido al impulso logrado con el establecimiento en 1896 de la primera clínica en la Universidad de Pennsylvania, Estados Unidos (Fagan, 1992, Fagan & Wise, 2000).

El otro gran soporte para la psicología de la educación fue la invención de los primeros *tests* psicológicos en Francia a comienzos del siglo XX. El contexto de fondo para este avance fueron los esfuerzos que realizaba el Ministerio de Instrucción de aquel país en busca de una solución para el problema de la asimilación de los niños con capacidades diferenciales al sistema regular de enseñanza. Al psicólogo Alfred Binet (1857-1911) se le encomendó la tarea de diseñar un instrumento confiable que pudiera servir para diferenciar a los niños de acuerdo a su nivel de inteligencia. Junto a su colega Théodore Simon (1873-1961), llegó a producir tres versiones de los *tests* (Binet & Simon, 1904a, 1904b, 1904c, 1907) antes de la prematura muerte de Binet en 1911. La investigación se afianzó después en los Estados Unidos con Lewis Terman (1877-1956), que en 1916 publicó una revisión y ampliación de las pruebas (Terman, 1916). Esta versión alcanzó amplia y universal aprobación y fue traducida y adaptada a muchas lenguas y países. Fue con este instrumento denominado *Test de Stanford-Binet* con el que se inició el campo de la *psicotécnica* en América Latina, incluso antes de 1920 (Sánchez Sosa & Valderrama-Iturbe, 2001). Estos trabajos en la construcción de pruebas se complementaron muy bien con el desarrollo de las teorías de la inteligencia, de los cuales el modelo del psicólogo inglés Charles Spearman (1863-1945) que postulaba la existencia de una inteligencia general o “g”, combinada con factores específicos denominados “s” (Spearman, 1927) fue la de mayor difusión a comienzos del siglo XX. La posible existencia de un componente “g” único y dominante habría de ser cuestionada más tarde por Louis Leon Thurstone (1887-1955), que apostó por una teoría de tipo multifactorial que consideró la vigencia de *factores de grupo* (Thurstone, 1935). A lo largo de todo el siglo XX y lo que lleva de transcurrido el actual, estas investigaciones sobre la inteligencia, los *tests* psicológicos y las aplicaciones respectivas a la psicología y la educación continuaron ramificándose de manera constante.

Las publicaciones que tratan sobre el desarrollo de la psicología educacional y escolar en los países de América Latina alcanzaron una pequeña aunque significativa expresión en los últimos años, aportando información relevante de países como Brasil (Guzzo & Wechsler, 1993, Wechsler & Gomes, 1989), Chile (Moreau de la Meuse, 1989), Costa Rica (Rosabal Coto, 1993), Cuba (Mitjás Martínez & Fariñas León, 1993) El Salvador (Fish & Vorwald, 1989), México (Holtzman Jr., 1989), Perú (Anicama G., 1993) y Venezuela (Oakland, Feldman & León de Vioria, 1995). Sobre Paraguay en particular se dispone de recuentos centrados en la evolución histórica de las teorías, los puntos de vista predominantes sobre educación y psicología y los aspectos curriculares y profesionales. Las investigaciones se enfocan en el trabajo de los pioneros que operaron en la intersección que forman la educación y la psicología (García, 2006) así como en relevamientos descriptivos sobre el estado general de la disciplina (García, 1993). Precisamente, el artículo que aquí se ofrece tiene por objetivo actualizar los datos que aparecieron en este último informe, presentado hace veintidós años. El énfasis está dirigido hacia el panorama actual de la formación académica del psicólogo educacional y coloca el acento sobre las características generales de las mallas curriculares. La estrategia metodológica se fundamenta en un amplio reconocimiento de la documentación pertinente, tanto publicada como inédita. Para lograr este propósito el escrito habrá de dividirse en tres partes: a) una exposición de los principales eventos académicos en la formación del psicólogo educacional, guiados por un criterio histórico, b) una presentación básica sobre los contenidos de las mallas curriculares en las universidades que contemplan una formación específica del psicólogo educacional en nuestros días, así como algunos planes de estudio que han sido utilizados como marcos de formación hasta tiempo reciente pero que en la actualidad fueron sustituidos por diferentes razones, c) un análisis de los problemas que surgen en la formación del psicólogo de la educación y d) un apartado de conclusiones finales. Para seguir el orden establecido corresponde entonces una breve mirada al camino recorrido en función al entrenamiento académico terciario y la investigación.

ORIGEN DE LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS DE PSICOLOGÍA EN EL PARAGUAY

Al igual que ocurre con todos los países de América Latina, en Paraguay hubo individuos interesados en aprender y aplicar el conocimiento psicológico moderno a los problemas educativos bastante tiempo antes de que incluso se pensara en establecer carrera universitaria alguna. Estas personas, a quienes se denomina *pioneros* de la psicología (García, 2007), fueron maestros de aula que anhelaban utilizar la información proveída por la pujante investigación cognitiva como medios de apoyo en el tratamiento de los problemas surgidos en la enseñanza cotidiana del aula. En la historiografía de la psicología paraguaya se habla de un *período preuniversitario* (García, 2005a, 2005b, 2009, 2014), es decir, anterior a la fundación de los primeros departamentos de psicología, y que es el tiempo durante el cual trabajaron estos precursores. Hay varios troncos o raíces intelectuales que nutren los desarrollos tempranos. Pero en el caso de las especiales relaciones entre psicología y educación, donde esta última constituye una de las fuentes principales para la ciencia del comportamiento, resalta la obra de seis maestros: Francisco Tapia (1859-1914), Juan Ramón Dahlquist (1884-1956), Ramón Indalecio Cardozo (1876-1943), Manuel Riquelme (1885-1961), María Felicidad González (1884-1980) y Emilio Uzcátegui (1899-1986) (García, 2006). Todos ellos encontraron aspectos útiles dentro del repertorio de la psicología que sirvieron en sus empeños de apoyar sus intervenciones pedagógicas sobre un conocimiento de la cognición y el comportamiento. Estos autores fueron importantes por sus contribuciones y trabajaron de diversos modos sobre el criterio de la unión entre educación y psicología. Publicaron libros y artículos, aplicaron los primeros *tests* e investigaron y enseñaron activamente. Solo hace algunos años, al comenzar la exploración sistemática sobre la historia de la psicología en el Paraguay comenzaron a ser reconocidos como exponentes de esta disciplina en el nivel local. Sobre algunos de ellos, en especial Cardozo y Riquelme, se dispone de estudios que se orientan en torno a puntos específicos de sus trabajos (García, 2003a, 2008a, 2008b, 2010a, 2011a, 2015a, 2015b).

La presencia de la psicología como disciplina en el nivel terciario en el Paraguay puede rastrearse por lo menos hasta la fundación de los primeros centros de

formación para los futuros maestros, donde existía como cátedra integrante de los currículos respectivos. El surgimiento de la psicología como una carrera universitaria formal en el Paraguay ocurre recién en la década de 1960, con el inicio de la licenciatura en la Universidad Católica de Asunción (García, 2003b). En América Latina, sólo algunos países de lengua española como Nicaragua, Bolivia y Costa Rica instituyeron sus carreras con posterioridad. Nicaragua en 1970 (Ardila, 1986), Bolivia a partir de 1971 (Aguilar, 1983, Ardila, 1986) y Costa Rica desde 1972 (Rosabal Coto, 1993, Thomas C., 1975) poseen sus respectivos programas de formación profesional en esta área. Haití, país de lengua francesa, lo hace en 1974 (Ardila, 1986). Aunque algunas veces en la literatura de circulación internacional se ha mencionado el año 1972 como el del inicio de la formación de psicólogos en el Paraguay (Ardila, 1986, Klappenbach & Pavesi, 1994) tales datos son inexactos y sería prudente corregirlos.

En sus comienzos la Universidad Católica «Nuestra Señora de la Asunción» era una institución jesuita, de las que existen varias importantes en América Latina. Como señalan McNaspy & Moreno (1988) fueron exponentes de la orden de Ignacio de Loyola quienes desempeñaron el rol más activo para la creación de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Los nombres de José de Jesús Aguirre (1922-2002), Antonio J. Colom, José María Blanch (1932-), Fernando María Moreno (García, 2011b) y Luis Ignacio Ramallo (1931-) (Alonso, 2015) se hallan inmortalizados en la categoría de fundadores. Por supuesto, el primer decano también fue uno de ellos, el padre Moreno (Centurión, 1961). De esta forma, el inicio de la carrera de psicología se producía a sólo tres años de la inauguración de la entonces nobel institución. La habilitación se realiza en 1963 y los primeros egresados reciben sus títulos en 1966 (García, 1993). Desde sus inicios la carrera se encuentra orgánicamente integrada a la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, que a partir de 1978 pasó a denominarse Facultad de Filosofía y Ciencias Humanas. Durante toda la década del sesenta el local del que esta hacía usufructo así como sus respectivas carreras era el Colegio Cristo Rey, habiéndose mudado a la sede actual al costado de la Catedral Metropolitana de Asunción solo a comienzos de la década de 1970. Acompañó al traslado del local el cambio administrativo de la universidad, que pasó de manos de los misioneros de la Compañía de Jesús a la Conferencia

Episcopal Paraguaya. El cuerpo docente inicial se hallaba constituido principalmente por sacerdotes de la orden jesuita y unos pocos psiquiatras de orientación psicoanalítica, de los cuales el Dr. Andrés Rivarola Queirolo y el Dr. Agustín Carrizosa Alfaro eran los más característicos (García, 2011b). Estos profesores, además del sacerdote de nacionalidad uruguaya Carlos Mullin y el ya mencionado padre Aguirre fueron los más activos promotores para la creación de la nueva carrera (Grupo Jueves, 1985).

La influencia de estos académicos fue uno de los elementos que contribuyó a la configuración del perfil de los estudios y los intereses teóricos de los alumnos en aquéllos comienzos. Esto último se refleja, por ejemplo, en los temas y enfoques escogidos para las primeras tesis de licenciatura que se presentaron. En el caso específico de Rivarola Queirolo y Carrizosa Alfaro esta tendencia se tradujo en la predilección por los estudios de psicología clínica, los métodos proyectivos y el psicoanálisis. En la primera malla curricular se incluyó una materia denominada *Psicología de la Educación y del Aprendizaje* que se impartía en el cuarto curso, en tanto *Método de Tests* y *Práctica de Tests* eran asignaturas correspondientes al segundo año. El catedrático en la primera de las mencionadas fue el Padre Mullin, en tanto los doctores Oscar Serafini primero y José de Jesús Aguirre después fueron los encargados de enseñar la segunda de las materias. Ambos eran psicólogos que habían completado sus formaciones de posgrado en los Estados Unidos y Bélgica respectivamente y habían retornado al país solo meses antes de integrarse al plantel de profesores. El también psicólogo Julio Ayala, egresado de una de las promociones originarias, fue el docente en la tercera de las mencionadas. Como se documenta en un estudio previo (García, 2011c), Mullin fue también el profesor con el que se dio inicio a la materia *Historia de los Sistemas Psicológicos* cuando se dictó entre los años 1965 y 1966.

Es importante resaltar que los primeros profesionales que formó la Universidad Católica recibieron un entrenamiento de claro corte generalista, con un plan que albergaba una extensión curricular total de sólo cuatro años. En ese esquema inicial no se concebía ninguna formación específica ni con tendencia a la especialización en los cursos finales. Esto hacía que cualquier profundización posterior quedara a cargo de los alumnos exclusivamente y estos la realizaban dentro del país, en algunos centros de especialización que fueron surgiendo paulatinamente como el IMESI

(Instituto Médico Psicológico) o el DENIDE, aunque balanceando sus estudios con los escasos medios disponibles. También se generó un espacio de formación a través de un consultorio psicológico habilitado en la Cátedra de Pediatría y Puericultura del Hospital de Clínicas (Ayala, 1991). Otros tentaban una especialización en el exterior, aunque en este último caso los beneficiados fueron pocos. Asimismo, desde el inicio la Universidad Católica estableció como requisito último para la obtención del título profesional la elaboración y posterior defensa de una investigación original en carácter de tesis memoria de licenciatura. Esta actividad realizada por los estudiantes hacia el final de su carrera ha sido considerada en algunas ocasiones simplemente como un requisito de orden formal para la titulación y con frecuencia no se le ha conferido la importancia debida como genuino canal para la producción científica en psicología. Sin embargo, la realización de estos trabajos es muy importante también porque en más de un sentido constituyen las únicas investigaciones reales llevadas a cabo en la universidad, y con frecuencia las únicas en toda la trayectoria profesional del psicólogo. Infortunadamente, la reducida disponibilidad de órganos especializados de difusión para estas investigaciones, como revistas o anuarios, hace que la influencia de la mayoría de ellas sea mínima o nula si se considera el medio psicológico local. En los últimos años han comenzado a circular algunas revistas como *Eureka* y *Psicología Básica y Aplicada* donde algunos estudiantes encuentran opciones para difundir sus aportes. Sin embargo, se notan todavía algunas limitaciones que sería deseable superar. También se cuenta, desde luego, con una amplísima variedad de revistas arbitradas de muy buena calidad y nivel científico que se publican en todos los países de América Latina y en otras regiones del mundo. Pero la utilización activa de estos recursos por parte de los psicólogos paraguayos -y no solamente los estudiantes- ha sido hasta ahora muy limitada, incluyendo en esta mención al profesorado de la carrera de psicología en la Universidad Católica, cuya producción científica se encuentra en niveles muy bajos en relación a lo que podría esperarse.

En 1967 la Universidad Nacional de Asunción también incorpora la carrera de psicología a su variedad educativa. El caso de esta institución del estado paraguayo, a la sazón la más antigua del país en su género, presenta algunas características interesantes de tomar en consideración. Por ejemplo, su fundación se produjo ya a finales del siglo pasado, en los años posteriores

a la finalización de la Guerra contra la Triple Alianza (1865-1870) gracias a la promulgación de una ley del Congreso Nacional del 24 de septiembre de 1889. Las primeras carreras impartidas fueron Medicina, Derecho y Matemáticas (Velilla Laconich, 1990). Ya promediando el siglo XX, la Facultad de Filosofía entró en funcionamiento en 1948. Su creación se produce como parte de la cooperación de la Misión Cultural Brasileña en el Paraguay, cuyo marco inicial se remonta al año 1944 y que tuvo como sus principales frutos, además de la apertura de la Facultad de Filosofía, el del Colegio Experimental Paraguay-Brasil, la *Escolinha de Artes*, el Instituto Cultural Paraguay-Brasil y la Escuela Brasil. En un contexto más amplio, la Facultad de Filosofía cumplió una función muy importante en la política exterior brasileña hacia el Paraguay. En efecto, la actuación de la Misión Cultural puede verse como un intento de neutralizar la influencia política argentina en el Paraguay y plantar semillas duraderas del Brasil en la vida cotidiana de los paraguayos, influyendo de manera firme en las relaciones futuras entre ambos países (Reiter Chedid & Moraes, s/f).

Pese a la existencia de antecedentes relevantes en la obra de varios autores paraguayos que dejaron pruebas de un interés temprano hacia la psicología, los orígenes institucionales pueden considerarse bastante tardíos. En efecto, hubieron de transcurrir setenta y ocho años desde la fundación de la Universidad Nacional de Asunción y diecinueve del establecimiento de la Facultad de Filosofía para que se habilitara finalmente una carrera de psicología en la universidad pública. Esto manifiesta un considerable rezago en comparación a otros campos tradicionales como la medicina o el derecho. Los planes de estudio recibieron la aprobación del Rectorado el 25 de abril de 1967 y las clases se iniciaron en junio de ese año (Universidad Nacional, 1999). Un análisis más detenido permite constatar que la formación de psicólogos en la Universidad Nacional siguió pautas análogas a cuanto se produjo en la Universidad Católica. Los estudios se constituyeron en un principio sólo al nivel de la licenciatura, con una primera promoción de profesionales psicólogos que habían finalizado su entrenamiento en 1970 (García, 1993). Aquel primer grupo lo integraron catorce alumnos, once de ellos del sexo femenino y tres del masculino. En los años siguientes pudo notarse un sostenido incremento, con treinta y un egresados en 1971, la misma cantidad en 1972, treinta en 1973, veintidós en 1974 y así sucesivamente.

Ya desde estas épocas tempranas se hizo evidente en el Paraguay el claro predominio de las estudiantes del sexo femenino sobre los del género masculino, con una proporción cercana a un varón por cada nueve mujeres en la distribución total a comienzos de la década del 2000 (García, 2003c).

La creación del primer doctorado de psicología tuvo lugar en la Universidad Nacional en 1975. La duración era de dos años y se podía cursar inmediatamente luego de concluida la licenciatura, sin el requerimiento de una maestría intermedia, lo que representa una importante variante con respecto a los estudios de nivel doctoral como se conciben en otras naciones (García, 1999), donde es de rigor el ajustarse a la secuencia bachillerato/licenciatura-maestría-doctorado. La Universidad Católica, por su parte, agregó dos años más de formación a los cuatro con que había comenzado su licenciatura, creando lo que se denominaron *áreas de énfasis* y que tuvieron cubrimiento en tres áreas aplicadas por excelencia: la Psicología Clínica, la Psicología Educativa y la Psicología Laboral. A partir de entonces, los alumnos cursaban los primeros años de carrera juntos y luego comenzaban a diversificar su entrenamiento. Se mantuvo el importante requisito de la tesis como exigencia para el grado terminal. Con ligeros ajustes que incluyeron el agregar materias como Psicología Experimental que se integró al plan de estudios en 1985 (García, 2010b), este esquema permaneció sin variaciones sustanciales durante toda la década de 1980, 1990 y hasta mitad del decenio del 2000. Precisamente, a comienzos de esta última década comenzó nuevamente a discutirse el cambio de la malla curricular y tras varios años de trabajo en comisiones técnicas se implementó un nuevo plan a partir del primer semestre del 2008. Los lineamientos se modificaron en función al desarrollo de *competencias educativas* en lugar del procedimiento anterior basado en el logro de objetivos. Al mismo tiempo, la extensión de la carrera se redujo de doce a diez semestres y el título de *licenciado* se substituyó simplemente por el de *psicólogo*, aunque está bastante claro que ambos resultan equivalentes. Además fueron suprimidas las anteriores *áreas de énfasis* y la formación se unificó, quedando los cursos de psicología educativa concentrados en la implementación de pasantías y seminarios específicos que se imparten en los dos últimos semestres, centralizando sobre estos el peso mayor de la formación específica. Mientras tanto, en la Universidad Nacional aconteció que su doctorado

sufrió una modificación en 1980 cuando se procedió a crear opciones de salida en las mismas tres áreas que se establecieron previamente en la Universidad Católica. Allí vemos con claridad que, al menos hasta ese momento muy preciso era esta última institución la que seguía marcando el paso en las innovaciones principales. Con estas iniciativas es como se inicia de manera formal la existencia de psicólogos educativos en el Paraguay.

Pero el doctorado de la Universidad Nacional se inició en medio de problemas internos muy importantes que lo condicionaron desde su inicio, y es que pese a que la gran mayoría de los que culminaban la licenciatura proseguían cursando las materias correspondientes a su malla, y a que el número de alumnos considerados en conjunto siempre resultó importante, fue un hecho llamativo la ínfima cantidad de estudiantes que llegaban hasta la culminación formal de los estudios doctorales para acreditar finalmente el título. Era costumbre que completaran todas las materias del currículo y aprobaran las evaluaciones pero fracasaran en el requisito final de la disertación doctoral, en lo que constituye un interesante ejemplo del ubicuo fenómeno que se ha denominado *todo menos tesis* (García & Garmendia, 1989). En 1991 la Universidad Nacional abandonó el sistema anual de materias que la había caracterizado hasta ese momento y se procedió a implementar un sistema de distribución en semestres (García, 1993). Esta modalidad volvió a cambiarse con inusitada rapidez, aún antes que llegara a completar sus estudios la primera promoción del esquema semestral. Es así que en 1995 se retornó al tradicional sistema de materias anuales, aunque extendiendo la licenciatura a seis cursos. Finalmente, con la adopción de la última innovación curricular (Universidad Nacional, 1999), la carrera quedó reducida a cinco años, con tres años de cursos básicos y dos de especialización. Estas pueden realizarse en las áreas de Psicología Clínica, Psicología Educativa, Psicología Laboral o Psicología Comunitaria. Esta última, que resalta por su popularidad entre los estudiantes actuales de psicología, tiene en la Universidad Nacional el baluarte de su reconocimiento institucional (García, 2013a). Además, durante algunos años fue suprimido el doctorado pero se reinstaló durante la primera mitad de la década del 2000, ahora con mayor suerte en lo que respecta a la conclusión efectiva de las disertaciones. Igualmente fueron creadas algunas maestrías en las mismas áreas que cubren las especializaciones. De

ellas, la de Psicología Clínica es la que recibe mayor elección por parte de los alumnos. Con todo esto, la institución comienza a cumplir con mayor efectividad su obligación fundamental de brindar opciones diversificadas al estudiante para la formación de posgrado.

En resumidas cuentas, las dos universidades más antiguas monopolizaron de hecho la formación de los psicólogos paraguayos durante casi cuatro décadas. Las razones son diversas pero mayoritariamente se explican por las condiciones sociopolíticas que se mantuvieron vigentes durante el régimen dictatorial de Alfredo Stroessner (1954-1989) y que no eran las mejores para propiciar la apertura de nuevas instituciones de capital privado e incluso otras universidades públicas. Para bien o para mal, la reconquista de las libertades y los derechos civiles en el Paraguay permitió la aparición de varios nuevos centros de educación superior. Con el Congreso electo en 1989 y los de periodos posteriores las reglas de juego fueron modificadas con la aprobación de nueva legislación. En este diferente escenario no tardaría en producirse una rápida y decidida irrupción del sector empresarial nacional en la creación de nuevos centros educativos, al descubrir el potencial económico que promete la educación terciaria. Aunque desde luego hay algunas excepciones, esta situación que incorporaba un actor hasta entonces desconocido en la educación universitaria paraguaya, el del inversionista privado, resultó contraproducente para la psicología y otras especialidades universitarias. Ello en razón que dejó libre paso a numerosas instituciones cuyos estándares de formación y objetivos primordiales, más cercanos a un lucro encubierto con intención de servicio que a una preocupación real por el nivel de la enseñanza o la investigación, redujeron el nivel de los egresados de psicología, así como en otras profesiones.

No obstante, entre los aspectos positivos que se dieron pese a estas reales limitaciones en calidad y recursos es posible destacar la expansión de la oferta de carreras de psicología a otras ciudades del país. La primera de ellas fue Ciudad del Este y la iniciativa correspondió a la universidad pública. En efecto, la Universidad Nacional de Asunción dio apertura en este lugar a una carrera en la filial que por entonces aún mantenía en la ciudad, en 1989. Esta misma se descentralizó luego como Universidad Nacional del Este, aunque conservando inalterada la carrera original de psicología. La malla curricular era de cuatro años y mostraba tendencias generalistas sin incluir especializaciones. Más importante aún para la

psicología educacional en cuanto tal fue la apertura de una licenciatura en la entonces filial de la Universidad Católica en Ciudad del Este y que tenía una duración de cinco años divididos en diez semestres, los seis primeros de formación general básica y los cuatro últimos con posibilidades de especialización. El plan proponía dos salidas terminales: a) Psicología Educacional y b) Psicología Clínico-Social. El currículo que se utilizó allí (Rivelli, Lafuente & Lafuente, 1994) fue diferente al aplicado en Asunción y en muchos sentidos se lo podía considerar mejor, por ejemplo debido a su mayor fundamentación técnica y por incluir áreas que no habían sido previamente estudiadas en una carrera de psicología, como *Genética Humana* (que en la práctica fue redirigida hacia la genética del comportamiento) e *Informática aplicada a la psicología*, así como seminarios orientados al desarrollo de un proyecto vital y profesional para los alumnos y al incentivo del pensamiento crítico y reflexivo. En un sentido más relevante para la psicología educacional se incluyó como materia fija *Psicología de la instrucción*, un campo de rápido crecimiento en la investigación. Otra de las particularidades que identificaban a esta carrera era que declaraba estar orientada a dar respuestas eficaces a las necesidades psicosociales surgidas en la región denominada *de las tres fronteras*, que integran Ciudad del Este en el Paraguay, Foz do Iguacú en el Brasil y Puerto Yguazú en la Argentina.

Durante los primeros años el funcionamiento de la carrera estuvo integrado a la Facultad de Ciencias y Letras, que en principio abarcaba todas las opciones académicas que ofrecía la filial. Desde finales de 1997, con la elevación al rango de Prorectorado, modificación realizada conforme a los nuevos estatutos que fueron aprobados a mediados de la década de 1990 (Universidad Católica, 1996), Psicología pasó a integrar la Facultad de Ciencias de la Salud, junto a las carreras de Odontología y Química y Farmacia. Esta inclusión junto a disciplinas que reúnen características tan lejanas y diferentes fue uno de los hechos que afectó las perspectivas para el buen desarrollo futuro del departamento, especialmente porque al tener como decanos a exponentes de profesiones como la odontología, con muy escasa preparación para comprender en su correcta dimensión los problemas e intereses que concernían a la carrera, resultaron incapaces de darles soluciones apropiadas. Pero a pesar de este penoso inconveniente, el área de psicología educacional consiguió despertar interés desde el principio y varias

de las primeras tesis defendidas por sus egresados se referían a temas que conciernen al campo educacional, como el estudio de los modelos psicopedagógicos, el aprendizaje y la dislexia (Avalos & Ortigoza, 1999), la implementación de las teorías del aprendizaje de la Reforma Educativa en la opinión de los docentes (Gavilán, 2001) o el interés profesional en la elección de carreras en la Universidad Católica del Alto Paraná (Pereira, 2001). En un sentido amplio, la Universidad Católica del este ha sido un modelo de integración regional para los estudios universitarios de psicología, al contar en sus aulas con alumnos de todas las ciudades que conforman las tres fronteras.

Al promediar la década de 1990 comenzó a verificarse un fenómeno que sería constante durante este y todo el decenio siguiente y radicación la creación continua de nuevas carreras universitarias de psicología que fueron instaladas en las nuevas instituciones privadas. García (2003b, 2009, 2011b) mantuvo en los últimos años un relevamiento actualizado de las opciones en psicología que existen actualmente en el país. Conforme a cuanto revelan estos datos, las actualmente presentes en la ciudad de Asunción se encuentran en la Universidad Católica (1963), Universidad Nacional de Asunción (1967), Universidad del Norte (1996), Universidad del Cono Sur de las Américas (1998), Universidad Técnica de Comercialización y Desarrollo (1998), Universidad Autónoma del Paraguay (1999), Universidad Columbia del Paraguay (1999), Universidad Americana (2000), Universidad Politécnica y Artística del Paraguay (2001), Universidad Metropolitana de Asunción (2005), Universidad Autónoma de Asunción (2006), Universidad Iberoamericana (2008), Universidad María Auxiliadora (2009), Universidad Evangélica del Paraguay (2010), Universidad del Sol (2012) y Universidad Centro Médico Bautista (2012).

Es oportuno indicar que otra institución asentada en Asunción, la Universidad de la Integración de las Américas, tuvo una opción en psicología cuyo funcionamiento comenzó en el año 2004 pero que fue cerrada definitivamente en 2011 (García, 2011c). Esta es, hasta el momento, la única carrera asuncena que ha corrido tal suerte, lo cual es de esperarse no se extienda a ninguna otra. Dentro de los lineamientos generales de este balance nos toca ahora revisar brevemente la grilla de materias que comprenden los cursos de formación específicos en psicología educacional, para lo cual revisaremos dos mallas curriculares que se han

mantenido en uso hasta hace pocos años aunque luego fueron suprimidas o sustancialmente modificadas, así como de aquéllas dos que son las que tienen plena vigencia en la actualidad.

LA FORMACIÓN ACADÉMICA DEL PSICÓLOGO EDUCACIONAL

La formación de un egresado universitario es parte de un proceso complejo y delicado que abarca numerosas facetas y dimensiones, y en cuya consideración global es necesario analizar el fenómeno desde sus diversas aristas. Una de ellas es la estructura de las asignaturas que integran el programa de estudios y la manera en que las mismas se hallan distribuidas y relacionadas. Por ello, como señala correctamente Lafuente (1997), un currículo debe comprender además de la grilla básica de materias una clara especificación de los elementos que lo integran, objetivos, sus concepciones curriculares respectivas, contenidos culturales que se espera estén en coherencia con los objetivos y perfiles y un marco organizacional de la institución en la cual se desarrolla y aplica. Una organización sistemática de la información referente a los criterios y procedimientos para la elaboración del currículo se encuentra permanentemente ausente en muchas carreras y constituye un déficit característico en la fundamentación de casi todas las carreras de psicología que funcionan en el país. En la actualidad, además, se aspira a la internacionalización del currículo como una de sus características más deseables (Leong, Pickren, Leach & Marsella, 2012).

Sin embargo, y a conciencia de las dificultades señaladas, puede estimarse de utilidad para acceder a una visión más amplia y exacta sobre el modo como se concibe al psicólogo de la educación en el Paraguay una exploración atenta de las materias que integran las carreras que ofrecen alguna salida terminal en el área de la psicología educacional. Para tal efecto tomaremos en consideración las mallas curriculares de la Universidad Católica de Asunción, la Universidad Católica del Alto Paraná y la Universidad Nacional de Asunción, la primera y la segunda con la organización de materias que se encontraba vigente hasta hace pocos años, así como las actuales que utilizan la primera y la tercera. La Universidad Nacional del Este y las demás instituciones estatales que surgieron posteriormente, así como las universidades privadas, no serán consideradas aquí por carecer de una formación

especializada en la licenciatura. La malla curricular de la Universidad Católica que tuvo aplicación efectiva hasta el 2007 y es anterior a la actual, así como la que implantó la Universidad Católica del Alto Paraná, son importantes de conocer porque, aunque en nuestros días ya se encuentren en desuso, es de acuerdo a ellas como recibió su entrenamiento la mayor parte de los psicólogos educacionales que hoy ejercen. Las materias correspondientes, cuando están señaladas con segundas, terceras y cuartas partes inclusive, es porque se impartían en igual número de semestres correlativos. Con ligeras modificaciones a lo expuesto en García (1993), algunos cambios fueron introducidos en los años posteriores.

El plan de estudios de la Universidad Católica de Asunción que estuvo en uso hasta 2007 incluye las siguientes materias: *a) Curso de Admisión Primer Semestre:* Historia del Paraguay, Comunicación oral y escrita, Matemática, Metodología de la investigación, Antropología Filosófica y Psicología General I; *b) Curso de Admisión Segundo Semestre:* Psicología General II, Análisis de textos filosóficos, Lógica, Historia del Paraguay y Estadística I; *c) Área de formación básica:* Estadística II, Introducción a la teoría de las ciencias I y II, Antropología filosófica, Historia de la Psicología, Biología, Neuroanatomía, Neurofisiología, Teoría del Conocimiento, Fundamentos Filosóficos de la Psicología, Psicología Evolutiva I y II, Teorías Psicológicas Contemporáneas, Psicología de la Personalidad I y II, Introducción a la Investigación I y II, Psicometría I y II, Psicología Diferencial, Entrevista Psicológica, Psicología Experimental I y II, Psicología Educacional, Psicopatología I y II, Psicología Social I y II, Psicología Clínica, Semiología Psiquiátrica, Práctica Psiquiátrica, Psicología Laboral I, Psicología del Aprendizaje I, Ética Fundamental, Ética Profesional y Teología III, IV, V y VI y *d) Área de Énfasis en Psicología Educacional:* Teoría de la Comunicación I y II, Teoría del Desarrollo bio-psico-social I y II, Asesoramiento I, II, III y IV, Técnicas de recolección de datos, Psicología del Aprendizaje II, Pedagogía, Didáctica General, Psicometría III y IV, Evaluación, Filosofía de la Educación, Psicohigiene I y II, Métodos y técnicas de investigación I y II, Práctica de investigación I y II, Ética profesional, Seminario I, Seminario II, Seminario III, Seminario IV, Seminario V y Seminario VI.

La Universidad Católica de Ciudad del Este, como se apuntó con anterioridad, había implementado una malla curricular distinta a la vigente en Asunción

cuando estableció su carrera a mediados de la década de 1990 (Rivelli, Lafuente & Lafuente, 1994), pero dejó de utilizarla con posterioridad con el fin de homologar los estudios de todas las carreras de psicología del país con los planes vigentes actualmente en Asunción. Esta medida también afecta a las carreras que funcionan en Encarnación y Villarrica, así como a la de Coronel Oviedo que desde el principio adoptó la nueva estructura curricular. También se utilizaba en una carrera que funcionó por algunos años en la ciudad de Concepción y que se halla inactiva actualmente. En los planes de estudio de Ciudad del Este, desde su fundación y hasta fecha muy reciente, la organización de las materias era la siguiente, recordando que también aquí la distribución se organizaba por semestres: *a) Curso de Admisión y Área de formación básica:* Comunicación oral y escrita en español, Comunicación oral y escrita en portugués, Historia de la cultura, Introducción a la Sociología, Paraguay: Economía, política y sociedad I y II, Teología I, II y III, Psicología General I y II, Historia de la Psicología, Genética Humana, Teoría de la Ciencia, Desarrollo del Proyecto de Vida I, II y III, Psicología del Desarrollo I y II, Asesoramiento psicológico I, II y III, Estadística I y II, Endocrinología, Neurofisiología, Neuropsicología, Psicología de la Personalidad I y II, Seminario para el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo I, Antropología Filosófica, Fundamentos Filosóficos de la Psicología, Teoría del Conocimiento, Informática aplicada a la Psicología I y II, Metodología de la Investigación, Entrevista Psicológica, Seminario para el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo II, Antropología Social y Cultural I y II, Psicología Experimental I y II, Psicometría I y II, Psicología Diferencial, Psicopatología I y II, Psicología Clínica I, Teoría de la medición psicológica, Ética General, Psicología Social I y II, Psicología Educacional I, Opcional I, Psicopatología II y Opcional II; *b) Área de Psicología Educacional:* Diseño de la investigación en Psicología Educacional, Psicología Institucional y de las Organizaciones, Psicología Educacional II, Teorías del Aprendizaje I y II, Pensamiento y Lenguaje, Problemas, Trastornos y Discapacidades del Aprendizaje I y II, Teorías y Modelos Pedagógicos, Teorías sociológicas, Opcional I, Opcional II, Opcional III, Opcional IV, Estilos de Aprendizaje (Opcional V), Trabajo de Campo I, II y III, Opcional VI, Desarrollo del proyecto de vida III, Seminario para el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo III, Nuevos paradigmas en Educación Especial (Opcional VII), Orientación

Vocacional (Opcional VIII), Salud Mental y Educación, Sociología de la Educación, Ética profesional y de la investigación científica I y II, Teología y Taller para el proyecto de tesina.

La tercera malla curricular a la que habremos de referirnos es la que se utiliza en la Universidad Nacional de Asunción para su área terminal en Psicología Educativa dentro de las opciones de formación que permite su licenciatura, a la que asimismo se agregan otras alternativas en Psicología Clínica, Psicología Laboral y Psicología Comunitaria. De acuerdo a su plan de estudios vigente (Universidad Nacional, 1999), la repartición de las materias, que se imparten en modalidad anual como es muy característico de esta institución, quedan establecidas en la manera siguiente: 1) Pre-Grado: a) *Área de formación general*: Biología del comportamiento, Matemática, Filosofía, Lógica semántica, Epistemología, Lingüística y Semiótica, Ética, Antropología Cultural, Sociología, Estadística, Comunicación (Guaraní), Expresión oral y escrita (Castellano), Introducción a la Investigación, Método de Estudio, Didáctica General y Psicología informática; b) *Área Científico-Básico-Profesional*: Psicología General, Psicología Evolutiva, Psicología Social, Psicología de la Personalidad, Psicología Diferencial, Historia de la Psicología, Teorías del Aprendizaje, Historia de los Sistemas Psicológicos y Didáctica especial de la Psicología; c) *Área Científico-Instrumental-Profesional*: Psicometría, Introducción a las especialidades psicológicas y Dinámica de grupos; 2) Curso especializado de Psicología Educativa: a) *Área Científico-Básico-Profesional*: Curriculum, Psicología del excepcional, Psicopatología y Trastornos psicosomáticos; b) *Área Científico-Instrumental-Profesional*: Orientación Educativa y Profesional, Consejería, Psicometría aplicada, Desarrollo interpersonal y grupal, Pedagogía terapéutica, Psicohigiene, Trastornos del Aprendizaje, Métodos de Investigación en Psicología Educativa y Seminario.

Finalmente, la Universidad Católica de Asunción implementó su más reciente malla curricular basada en el desarrollo de *competencias* a partir del año 2008. Su esquema estipula un proceso de formación que se logra en diez semestres consecutivos. En lo que respecta específicamente a la Psicología Educativa, estas son las áreas de formación, que se aplican en las sedes de Asunción, Ciudad del Este, Coronel Oviedo, Encarnación y Villarrica: a1) *Curso de Admisión Primer Semestre – Materias comunes a todas las carreras*: Historia

del Paraguay, Comunicación oral y escrita, Lógica simbólica, Matemática, Metodología de la investigación y Fe y Ciencia; a2) *Curso de Admisión Primer Semestre – Materias de Psicología*: Psicología General y Estadística I; b) *Materias de la carrera de Psicología*: Psicología General II, Estadística II, Introducción a la Antropología, Realidad contemporánea nacional, Comunicación oral y escrita II, Antropología Social, Misterio cristiano, Componentes de la personalidad I y II, Psicometría I y II, Bases biológicas de la conducta I y II, Teorías psicológicas, Entrevista psicológica, Introducción a la investigación en Psicología, Antropología cristiana, Epistemología de la Psicología, Psicología Social, Introducción a los métodos científicos en Psicología, Ética fundamental, Salud y Enfermedad I, II y III, Técnicas proyectivas, Psicología del Desarrollo I, II y III, Elaboración de informes psicológicos, Introducción a la psicología de las organizaciones y el trabajo, Métodos cuantitativos en Psicología, Ética personal, Práctica de intervención I, II y III, Introducción a la Psicología Educativa, Comportamiento organizacional I y II, Métodos cualitativos en Psicología, Ética Social I y II, Psicología del Aprendizaje I y II, Introducción a la Psicología Clínica, Hermenéutica de la Psicología, Introducción a la Psicología Comunitaria, Idioma I y II y Ética profesional; c) *Seminarios específicos en Psicología Educativa*: La educación en la realidad nacional y los desafíos en los diferentes contextos, La educación en la realidad nacional y los desafíos de la Psicología Educativa, Tecnologías aplicadas a la educación: E-learning, Evaluación y diagnóstico: Métodos e instrumentos I y II, Procesos que intervienen en el aprendizaje de las Matemáticas, Procesos que intervienen en el aprendizaje de la lecto-escritura, Habilidades del pensamiento. Niveles de comprensión, razonamiento y solución de problemas, Educación inclusiva, Asesoramiento individual y familiar I y II, Psicología preventiva en el contexto institucional, Intervenciones grupales y Elaboración de tesinas I y II.

Del estudio comparado entre estas cuatro mallas curriculares, de validez actual o que fueron utilizadas hasta fecha muy próxima, se pueden anotar similitudes en las áreas de formación básica que las componen. En este segmento es común encontrar como parte de la nómina a materias como Psicología General, Psicología del Desarrollo, Psicología Social, Psicología de la Personalidad, Psicología del Aprendizaje, Psicometría y Ética, a las que acompañan algunos cursos de Metodología de la Investigación y

Epistemología o Filosofía que adquieren denominaciones variables de una institución a otra. Por otra parte, la formación especializada comprende campos de estudio que se pueden considerar vertebrales para la Psicología Educacional, como Psicología del Aprendizaje, Psicometría -dos materias que también se estudian a nivel de las áreas básicas-, Didáctica, Pedagogía, Psicología Institucional o Psicohigiene, Discapacidades del Aprendizaje, Salud Mental en la Educación, Recolección de datos y de nuevo Métodos de Investigación en la Psicología Educacional o en su defecto cursos específicos de metodología práctica destinados a desarrollar los proyectos de tesis que debe completar cada alumno. Los campos que parecen más representativos de cara a las intervenciones que ejecuta el psicólogo en la educación se pueden resumir en dos principales: a) los que se hallan referidos a los diversos procedimientos que contempla la evaluación psicológica y b) las aplicaciones que se desarrollan en el ámbito del aprendizaje, que a su vez abarca desde el acompañamiento y la intervención escolar con niños hasta la educación especial en sí misma. En este último ámbito, sin embargo, las intervenciones están referidas a niños con un potencial intelectual inferior a la media, es decir, los varios niveles de retardo. En contrapartida, el trabajo con niños de coeficiente intelectual superior, un campo de investigación que ha producido abundante información y propuestas en las décadas recientes (Hymer, Whitehead & Huxtable, 2009, Robinson & Campbell, 2010), no recibe mención alguna.

Otros dominios como el estímulo a la creatividad en ambientes escolares u otros contextos educacionales más amplios, las actuaciones del psicólogo en problemas de índole neuropsicológica, los programas para el incentivo del pensamiento y la inserción del psicólogo educacional en el dominio de la enseñanza superior son únicamente algunos campos de estudio que aún no se vislumbran como parte del trabajo cotidiano del psicólogo en la educación. Indudablemente, la importancia de la psicología en la enseñanza difícilmente podrá discutirse. Parece evidente, sin embargo, la necesidad de profundizar en los escenarios actuales de intersección de la psicología con la educación, aunque más no sea para explotar al límite de sus posibilidades a los niños y los jóvenes que integran el sistema escolar en este país, utilizando las muchas herramientas que la investigación moderna ofrece. Al fin y al cabo, este es

el objetivo central y verdaderamente más importante en aquéllos sectores donde coinciden plenamente los esfuerzos cotidianos de psicólogos y educadores.

LIMITACIONES EN LA FORMACIÓN DEL PSICÓLOGO EDUCACIONAL

Una mirada detenida a la psicología paraguaya de hoy permite descubrir que en sus años de existencia institucional ha seguido un curso que le resulta característico. Es relativamente frecuente leer en los textos de introducción que la psicología es una disciplina que agrupa dos aspectos diferentes, aunque sutilmente complementarios, a saber: a) el de una ciencia básica y b) el de una profesión aplicada. Esta distinción, en apariencia sencilla y evidente, en verdad encierra muchos aspectos problemáticos que han sido discutidos por numerosos autores (García, 2015c, Schönflug, 1992, van Strien, 1997). En nuestro país el avance se produjo casi con exclusividad en una sola dirección, el de la profesión aplicada. Esto ha dejado a la psicología paraguaya sin posibilidades ni recursos para cumplir con uno de sus compromisos centrales: la investigación activa de los determinantes del comportamiento y la cognición para generar un conocimiento sistemático y confiable, que sea al mismo tiempo el apoyo para el desarrollo de una profesión en condiciones de ser bien calificada científicamente.

Esto no implica decir, por supuesto, que la psicología ejercida en nuestro país carezca de sustento teórico o no se base en ideas, principios, conceptos y fundamentos epistemológicos y metodológicos válidos. Lo que ocurre es que ese basamento no se ha nutrido de contribuciones locales o nacionales, lo cual es causa de que la psicología existente en el Paraguay actúe como un reproductor pasivo de los descubrimientos y elaboraciones teóricas que se desarrollan en otras partes, aunque con escasa o nula aportación propia. En este sentido, la falta de originalidad es apenas el efecto más visible y en modo alguno la dificultad más grave. Como un resultado directo de tales factores, el problema del colonialismo cultural en la psicología ha sido máximo en nuestro país. Esto conduce, naturalmente, a una situación general que es ampliamente insatisfactoria y que ha caracterizado hasta ahora el desarrollo general de la disciplina, incluso en su vertiente universitaria (García, 2012).

Esa situación de baja producción, probablemente, se halla mejor reflejada en el perfil de la universidad que

en cualquier otro aspecto y deja entrever un panorama que solo es moderadamente alentador para la misma. En términos genéricos, la carrera de psicología en las universidades paraguayas casi no produce investigación que parta de sus profesores y personal académico. Estos ejercen un magisterio exclusivamente verbal, práctico y de corte profesionalista, que hasta podríamos llamar escolástico si no fuera por el abandono de las nociones del alma que caracterizaron aquél sistema y la sustitución de ese concepto por el del comportamiento. Es una enseñanza divorciada de la búsqueda del conocimiento empírico. Aunque en ocasiones pueda estar, como sucede en las ciencias sociales, acompañada de una visión muy crítica de la realidad y el entorno. Y no es necesario ir a la carencia estructural de equipamiento, laboratorios e instalaciones adecuadas, que podrían hasta cierto punto comprenderse por las limitaciones presupuestarias. Se percibe incluso en los pequeños trabajos prácticos que se realizan dentro de las diferentes cátedras como mecanismos de evaluación internos, los cuales, salvo honrosas excepciones, no son en realidad investigaciones sino meros ensambles de textos de diversos autores consultados, copiados de la forma más literal y casi nunca citando la fuente. Estos errores de los estudiantes, que abundan en la mayoría de los casos, no los corrigen los profesores. Existen algunos docentes en todas las universidades que heroicamente se esfuerzan en romper este cerco asfixiante, pero todavía constituyen una minoría y sus resultados, por lo difícil que resulta trabajar solo y sin apoyo institucional, no siempre son consoladores.

La importancia del adecuado equipamiento laboratorial y técnico para el correcto funcionamiento de una carrera de psicología no puede ser disminuido, ya que la adquisición de las destrezas que proviene de la práctica en tales recintos se considera un componente consustanciado con la función e identidad misma del psicólogo. Desde la realización de la Conferencia sobre Educación Graduada en Psicología Clínica en la Universidad de Colorado en la ciudad de Boulder, Estados Unidos, en 1949, y cuyo conjunto de resoluciones se conoce simplemente como el *Modelo Boulder*, la formación del psicólogo se ha orientado al logro de un profesional que es concebido en los términos de un *científico-practicante* (Baker & Benjamin, 2000, Belar & Perry, 1992), es decir un investigador científico y un profesional aplicado a la vez. Tal es la importancia conferida a los recursos técnicos como los laboratorios psicológicos que en países como Nigeria, que también

pertenece al tercer mundo, algunas universidades no consiguen habilitar departamentos de psicología que se hallan en proyecto debido a la incapacidad financiera para dotarlos de laboratorios de investigación (Obot, 1996). Como puede verse, la relevancia concedida a los laboratorios no es solo una exquisitez de los países desarrollados. En estos entornos académicos sencillamente no se concibe un departamento de psicología que carezca de su laboratorio básico. Lo cual contrasta muy agudamente con la constatación que podemos observar en Paraguay, donde no hay una sola carrera de psicología que esté equipada con uno. De allí que los estudios sobre aprendizaje y motivación animal y humana, sensación y percepción y psicología fisiológica o emoción, que deberían ser comprendidos a través de experimentos activos, solo se adquieren leyendo la información sobre estos fenómenos en los libros. Palabras más palabras menos, la psicología en Paraguay es una carrera de papel y lápiz (García, 2003b). Pero no obstante, hay aspectos rescatables. Los trabajos que se realizan en algunas instituciones como la Universidad Católica y la Universidad Nacional de Asunción como parte de las exigencias finales para el egreso y que se denominan tesinas de licenciatura merecen una atención especial. Estos productos, aunque realizados en medio de grandes limitaciones y sin infraestructura material ni fuentes de información suficientes, pueden ser valorados como las únicas muestras reales de investigación que se realizan en el área de la psicología en el Paraguay. Un número importante de las que han sido presentadas en las diversas carreras se refieren a temas específicamente educacionales.

El psicólogo paraguayo, y de forma particular el psicólogo educacional, ha demostrado ciertos déficits que afectan su propia concepción como miembro profesional de una comunidad básicamente identificada con la racionalidad científica. Si bien le resulta común definir a la psicología como la ciencia del comportamiento humano y animal, puede notarse al mismo tiempo una asimilación escasa de este concepto, sobre todo a la hora de seleccionar las fuentes a que tiene acceso para obtener información, así como en aspectos que conciernen a su propia acción profesional. En buena medida, esta situación está favorecida por la escasa producción científica en las universidades, que ya hemos señalado, pero al mismo tiempo por la reducida capacidad crítica de los practicantes para discriminar entre el conocimiento genuino y otras clases de discurso que revelan escaso rigor conceptual

y científico. El psicólogo, privado de la oportunidad de adquirir las destrezas de evaluación rigurosas que solamente son proveídas por la investigación activa, se encuentra severamente limitado para diferenciar con claridad el conocimiento genuino que brinda la ciencia de otros supuestos menos sostenibles. Estos argumentos escasamente rigurosos se presentan en ocasiones como parte de la misma psicología, y algunas veces hasta camuflados del ropaje de las teorías científicas, como acontece con las *terapias alternativas* (García, 1998), que afectan por igual a las ciencias del comportamiento y a la medicina. Para el psicólogo, la situación tiende a aparecer entonces considerablemente más confusa y difícil.

Quienes se dedican a la educación también encuentran su ámbito de experticia fuertemente disputado por otras disciplinas que, aunque se presentan como entidades diferentes, ejercitan de hecho una parte de las funciones del psicólogo escolar y operan dentro de los límites que debieran corresponder a éste, enmarcando un ejemplo claro de conflicto de profesiones. Como fuera señalado hace ahora veintidós años (García, 1993), la situación se debe en gran parte a la insuficiente delimitación que existe en referencia a las esferas profesionales de actuación. La principal fuente para este tipo de conflictividad se manifiesta con la disciplina conocida como *psicopedagogía*. Los que la ejercen se presentan como especialistas en la detección e intervención relacionadas, principalmente, a los problemas de aprendizaje. Estos problemas aumentan cuando instituciones como la Universidad Autónoma de Asunción, la Universidad Central del Paraguay, la Universidad Evangélica, la Universidad Iberoamericana y la Universidad Politécnica y Artística cuentan con carreras de *psicopedagogía* en el grado y algunas incluso en el posgrado, otorgándole la plenitud de una certificación académica y el consiguiente reconocimiento social. La existencia de tal disciplina ha sido cuestionada en diversos ambientes, generalmente en países que cuentan con una psicología enmarcada en un desarrollo institucional de mayor fortaleza. En estos contextos también se observa la inadecuada superposición de la psicopedagogía con el ámbito de acción que corresponde a la psicología educacional.

Para ejemplificar lo antes dicho, podríamos mencionar las reacciones que el intento de creación institucional de la *psicopedagogía* generó hace algunos años en el Brasil. Al respecto se generaron debates importantes y algunas críticas dignas de mención. La

existencia legal de la *psicopedagogía* como una disciplina independiente de la psicología fue discutida, no solo por el hecho casi obvio de que se la visualiza directamente como una amenaza a la profesión del psicólogo escolar sino porque además se la considera inadecuada pues los psicopedagogos se presentan como especialistas que actúan fundamentalmente en el ámbito de los problemas de aprendizaje, cuando que esos profesionales ya existen y son los psicólogos. Es claro, asimismo, que la *psicopedagogía* representa un compromiso con la visión de conceptualizar el fracaso escolar

...sobre un punto de vista ya hace mucho tiempo cuestionado y esclarecido: de que el niño es el foco del problema y debe ser atendido cuando presenta indicadores de que fracasa en el aula de clase. El niño, tal como es presentado en la propuesta, no es el foco del problema y sí el sistema educacional, que no lo prepara para lidiar con él. Por esta razón preparar un profesional apenas para atender a los niños con problemas de aprendizaje no responde a las reales dificultades en el sistema de enseñanza. No es con una intervención clínica fuera del sistema educacional que la situación podrá mejorar (Guzzo, 1998, pp. 1).

Las dificultades se acrecientan cuando los propios psicólogos no son plenamente conscientes de estas superposiciones en su espacio profesional o cuando, incluso, son los directos promotores de las mismas. Por ello, la necesidad de establecer un mayor orden dentro de la profesión se vuelve una necesidad urgente. Junto a las limitaciones en la formación y la carencia de investigación, el inconveniente de la duplicación de funciones profesionales son los desafíos más agudos y perentorios que el psicólogo educacional paraguayo descubre con frecuencia en su desempeño cotidiano.

CONCLUSIÓN

La primera evaluación sobre el estado de la psicología de la educación en el Paraguay fue publicado dos décadas atrás (García, 1993). En aquél trabajo se estudiaban las características de la formación académica, el campo de trabajo y aplicación de la psicología educacional, además de las principales dificultades que enfrentaba la profesión. En este momento, transcurridos más de veinte años de aquella revisión, puede anotarse que algunos avances importantes se produjeron, pero muchas dificultades persisten. Varios de los mayores retos, sin embargo, constituyen escollos

que se comparten con el espectro más amplio de la educación en el país, que tradicionalmente se ha encontrado relegada en el Paraguay, sin recibir nunca la suficiente atención de las diferentes administraciones gubernamentales. Otros problemas están originados en las condiciones de la psicología profesional como un todo. Por todo ello queda claro que el psicólogo tiene ante sí múltiples e importantes desafíos, algunos de los cuales se solucionarán con mejor formación y mayor cobertura en la investigación. Otros requerirán una organización profesional más eficiente, igual que una delimitación precisa de funciones y competencias que disponga de la imprescindible sanción legal, de la que aún se carece.

Por las agudas necesidades educacionales que todavía aquejan al país, especialmente en el rubro de la enseñanza primaria y secundaria, así como en aspectos críticos como la infraestructura y los recursos humanos que constituyen el profesorado, y además para honrar el gran potencial de la psicología educacional como herramienta de apoyo a la enseñanza, es muy urgente la toma de conciencia de todos los sectores involucrados y el empeño decidido para avanzar en la dirección correcta. Como integrante esencial del área aplicada, la psicología de la educación cuenta con el potencial suficiente para mejorar las condiciones de aprendizaje de niños y jóvenes y con ello realizar un impacto real y duradero en sus vidas. En las naciones con economías emergentes, la instrucción y el trabajo sostenido pueden hacer una importante contribución al logro de una emancipación plena respecto a los males que acarrear la pobreza y el atraso, y es en este punto donde la psicología educacional se convierte en un componente esencial de cualquier política realista que se oriente al desarrollo nacional. Su aplicación encierra un proceso lento pero lleno de posibilidades, aunque también conlleva una enorme responsabilidad para el psicólogo en su carácter de agente educativo. Ese es, ni más ni menos, el compromiso básico que la psicología educacional está llamada a cumplir en países como el Paraguay donde el beneficio pleno del conocimiento, la atención a la salud y la riqueza material solo alcanzan a una porción minoritaria de los ciudadanos.

REFERENCIAS

Aguilar, G. (1983). Historia de la psicología en Bolivia. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 15(3), 311-325.

- Alexander, P. A. (2003). Coming home: Educational Psychology's philosophical pilgrimage. *Educational Psychologist*, 38(3), 129-132.
- Alonso, M. (2015). Luis Ignacio Ramallo y las bases de la psicología científica en el Paraguay. *Psicología Básica y Aplicada*, 1(1), 20-23.
- Anicama G., J. (1993). La práctica de la psicología educativa en el Perú. In: R. S. L. Guzzo, L. da Silva Almeida & S. M. Wechsler (Eds.). *Psicología Escolar. Padrões e práticas em países de língua espanhola e portuguesa* (pp. 109-128). Campinas: Atomo.
- Ardila, R. (1986). *La Psicología en América Latina. Pasado, presente y futuro*. México: Siglo XXI.
- Avalos, L. E. & Ortigoza, M. (1999). *Centros psicopedagógicos, modelos de aprendizaje y dislexia: Análisis y propuestas*. Tesina de licenciatura no publicada. Universidad Católica, Hernandarias. Facultad de Ciencias de la Salud, Carrera de Psicología.
- Ayala, J. (1991). *Salud mental en el Paraguay. Infancia y adolescencia*. Asunción: EFACIM.
- Baker, D. B. & Benjamin, L. T., Jr. (2000). The affirmation of the scientist-practitioner. A look back at Boulder. *American Psychologist*, 55(2), 241-247.
- Belar, C. D. & Perry, N. W. (1992). National Conference on Scientist-Practitioner Education and Training for the Professional Practice of Psychology. *American Psychologist*, 47(1), 71-75.
- Binet, A. & Simon, T. (1904a). Sur la nécessité d'établir un diagnostic scientifique des états inférieurs de l'intelligence. *L'année psychologique*, 11, 163-190.
- Binet, A. & Simon, T. (1904b). Méthodes nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel des anormaux. *L'année psychologique*, 11, 191-244.
- _____. (1904c). Application des méthodes nouvelles au diagnostic du niveau intellectuel chez des enfants normaux et anormaux. *L'année psychologique*, 11, 245-336.
- Binet, A. & Simon, T. (1907). Le développement de l'intelligence chez les enfants. *L'année psychologique*, 14, 1-94.
- Blankenship, J. D. (1996). Education and the arts in Plato's Republic. *Journal of Education*, 178(3), 67-98.
- Boyum, S. (2010). The concept of philosophical education. *Educational Theory*, 60(5), 543-559.

- Carr, D. (1988). The cardinal virtues and Plato's moral psychology. *The Philosophical Quarterly*, 38(151), 186-200.
- Centurión, C. R. (1961). *Historia de la cultura paraguaya*. Asunción: Biblioteca Ortiz Guerrero, Tomo II.
- Fagan, T. K. (1992). Compulsory schooling, child study, clinical psychology, and special education. Origins of school psychology. *American Psychologist*, 47(2), 236-243.
- Fagan, T. K. & Wise, P. S. (2000). *School Psychology: Past, present and future*. Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Favre, J. A. (1959). *Historia de la Educación*. Buenos Aires: Editorial Stella.
- Fish, M. C. & Vorwald, R. V. (1989). School psychology in El Salvador. In: P. A. Saigh & T. Oakland (Eds.). *International perspectives on psychology in the schools* (pp. 247-252). Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Frankena, W. K. (1968). *Tres filosofías de la educación en la historia. Aristóteles – Kant – Dewey*. México: Unión Tipográfica Editorial Hispano Americana.
- García, J. E. (1993). La psicología educacional en Paraguay: Un bosquejo. In: R. S. L. Guzzo, L. da Silva Almeida & S. M. Wechsler (Eds.) *Psicología Escolar. Padrões e práticas em países de língua espanhola e portuguesa* (pp. 95-108). Campinas SP: Atomo.
- _____. (1998). El problema de las terapias alternativas. *Más Luz. Revista Iberoamericana de Psicología y Pedagogía*, 4, 163-173.
- _____. (1999). Country profile: Paraguay. *Psychology International*, 10(2), 8.
- _____. (2003a). Ramón Indalecio Cardozo y la difusión inicial de las ideas de Sigmund Freud en el Paraguay. *Teoría e Investigación en Psicología*, 11(2), 273-318.
- _____. (2003b). Problemas centrales en la formación académica y el entrenamiento profesional del psicólogo en el Paraguay. In: J. F. Villegas, P. Marassi L. & J. P. Toro C. (Eds.). *Problemas centrales en la formación académica y el entrenamiento profesional del psicólogo en las Américas, Volumen II* (pp. 205-279). Santiago: Sociedad Interamericana de Psicología.
- _____. (2003c). *Orígenes históricos y estado actual de la psicología en el Paraguay*. Tesis de Licenciatura no publicada. Facultad de Filosofía y Ciencias Humanas, Departamento de Psicología. Universidad Católica, Sede Regional Asunción.
- _____. (2005a). Historia e historiografía de la psicología en el Paraguay. In: J. R. Vivas (Ed.), *Las Ciencias del Comportamiento en los albores del Siglo XXI* (pp. 286-290). Mar del Plata: Editorial Universidad Nacional de Mar del Plata.
- _____. (2005b). Psicología, investigación y ciencia en el Paraguay: Características resaltantes en el período preuniversitario. *Revista Interamericana de Psicología*, 39(2), 305-312.
- _____. (2006). Relaciones históricas entre la psicología y la educación en Paraguay. *Psicologia da Educação*, 22, 95-137.
- _____. (2007). La psicología en Paraguay y el problema de la determinación de los pioneros. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación, Tercera Época*, 9(2), 113-146.
- García, J. E. (2008a). Ramón Indalecio Cardozo como pionero de la psicología en el Paraguay. *Revista Interamericana de Psicología*, 42(1), 171-180.
- _____. (2008b). Manuel Riquelme y la historia de la psicología. *Fundamentos en Humanidades*, 9(2), n. 18, 25-54.
- _____. (2009). Breve historia de la psicología en Paraguay. *Psicología para América Latina*, n. 17, Agosto 2009. <http://www.psicolatina.org>
- _____. (2010a). Ramón Indalecio Cardozo y su contribución a la psicología infantil. *Boletín de la Fundación «En Alianza»*, Año 17, n. 52, 10-13.
- _____. (2010b). La cátedra de Psicología Experimental en la Universidad Católica de Asunción: 1985-1987. *Revista Interamericana de Psicología*, 44(1), 157-167.
- _____. (2011a). Ramón Indalecio Cardozo: Entre la psicología, la pedagogía y la praxis social. En D. Sarah (Coord.). *Paraguay: Ideas, Representaciones e Imaginarios* (pp. 17-52). Asunción: Secretaría Nacional de Cultura.
- _____. (2011b). Historia de la Psicología Clínica en el Paraguay. *Fundamentos en Humanidades*, 12(1), n. 23, 111-147.
- _____. (2011c). La enseñanza de la historia de la psicología en las universidades paraguayas. *Revista de Investigación en Psicología*, 14(2), 73-96.

- _____. (2012). Situación actual de la investigación psicológica en el Paraguay. *Cuadernos de Neuropsicología/Panamerican Journal of Neuropsychology*, 6(2), 24-38.
- _____. (2013a). Historia y perspectivas de la psicología política en el Paraguay. *Les cahiers de Psychologie Politique*, n. 22, Enero del 2013. Recuperado de <http://lodel.irevues.inist.fr/cahierspsychologiepolitique/index/php?ld2347>
- _____. (2014). Eventos y protagonistas centrales para la historia de la psicología en el Paraguay. In: G. Salas (Ed.). *Historia de la Psicología en América del Sur. Diálogos y perspectivas* (pp. 142-169). La Serena: Nueva Mirada Ediciones.
- _____. (2015a). Bibliografía de un educador y pionero de la psicología paraguaya: Ramón Indalecio Cardozo. *Revista de Psicología (Arequipa, Universidad Católica San Pablo)*, 5(1), 87-118.
- _____. (2015b). La recepción de William James en la obra de Ramón Indalecio Cardozo. Manuscrito sometido a publicación.
- _____. (2015c). Dicotomías que afectan a la psicología. Manuscrito sometido a publicación.
- García, M. & Garmendia, J. (1989). Tesis en Latinoamérica: Un reto. *Estudios de Ciencias y Letras*, 7, 12-19.
- Gavilán, M. P. (2001). *Implementación de las teorías del aprendizaje de la Reforma Educativa. En la opinión del docente*. Tesina de licenciatura no publicada. Facultad de Ciencias de la Salud, Carrera de Psicología. Universidad Católica, Hernandarias.
- Grupo Jueves (1985). Crónica de los 25 años de fundación de la Universidad Católica. *Cuadernos de Psicología*, 1(2), 35-38.
- Guzzo, R. S. L. (1998). A posição da ABRAPPEE sobre a criação da profissão de psicopedagogia. *Informativo nacional ABRAPPEE (Brasil)*, 7(5), 1.
- _____. & Wechsler, S. M. (1993). O psicólogo escolar no Brasil: Padrões, prática e perspectivas. In: R. S. L. Guzzo, L. da Silva Almeida & S. M. Wechsler (Eds.). *Psicologia Escolar. Padrões e práticas em países de língua espanhola e portuguesa* (pp. 39-46). Campinas: Atomo.
- Holtzman Jr., W. H. (1989). School psychology in Mexico. In: P. A. Saigh & T. Oakland (Eds.). *International perspectives on psychology in the schools* (pp. 239-246). Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hymer, B., Whitehead, J. & Huxtable, M. (2009). *Giftes, talent and education. A living theory approach*. Malden: Wiley-Blackwell.
- Klappenbach, H. A. & Pavesi, P. (1994). Una historia de la psicología en Latinoamérica. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 26(3), 445-482.
- Lafuente, M. (1997). Análisis curricular sobre la formación del psicólogo. In: J. Britos (Ed.). *1er. Congreso Universitario de Psicología: Compilación de ponencias* (pp. 19-23). Asunción: Editorial de la Universidad Nacional de Asunción.
- Leong, F. T. L., Pickren, W. E., Leach, M. M. & Marsella, A. J. (Eds.) (2012). *Internationalizing the psychology curriculum in the United States*. Nova York: Springer.
- Lines, P. M. (2009). Shackling the imagination: Education for virtue in Plato and Rousseau. *Humanitas*, 22(1-2), 40-68.
- Losin, P. (1996). Education and Plato's parable of the cave. *Journal of Education*, 178(3), 49-65.
- Luzuriaga, L. (1961). *Historia de la Educación y de la Pedagogía* (4ª ed.). Buenos Aires: Losada.
- McNaspy, C. J. & Moreno, F. M. (1988). *Los jesuitas en el Paraguay. Recuerdos de los últimos 60 años (1927-1987)*. Asunción: La Provincia Jesuítica del Paraguay.
- McPherran, M. L. (2010). Socrates, Plato, Erôs and liberal education. *Oxford Review of Education*, 36(5), 527-541.
- Mitchell, T. N. (1999). From Plato to the internet. *Change*, March/April, 17-22.
- Mitjás Martínez, A. & Fariñas León, G. (1993). Contribuciones de la psicología escolar en Cuba: Su rol en el desarrollo y formación de la personalidad. In: R. S. L. Guzzo, L. da Silva Almeida & S. M. Wechsler (Eds.). *Psicologia Escolar. Padrões e práticas em países de língua espanhola e portuguesa* (pp. 59-74). Campinas: Atomo.
- Moreau de la Meuse, N. (1989). School psychology in Chile. In: P. A. Saigh & T. Oakland (Eds.). *International perspectives on psychology in the schools* (pp. 253-260). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Oakland, T., Feldman, N. & León de Vitoria, C. (1995). School psychology in Venezuela. Three decades of progress and futures of great potential. *School Psychology International*, 16(1), 29-42.

- Obot, I. S. (1996). Country profile: Nigeria. *Psychology International*, 7(2), 4.
- Parsons Hopkins, L. (1886). *Educational Psychology. A treatise for parents and educators*. Boston: Lee and Shepard Publishers.
- Pereira, N. E. (2001). *El interés profesional y la elección de las carreras en la Universidad Católica del Alto Paraná*. Tesina de licenciatura no publicada. Facultad de Ciencias de la Salud, Carrera de Psicología. Universidad Católica, Hernandarias.
- Reiter Chedid, D. & Moraes, C. (s/f). A Missão Cultural Brasileira no Paraguai: Uma relação política bilateral. Documento.
- Rivelli, D., Lafuente, C. L. & Lafuente, M. (1994). *Diseño curricular de la carrera de Psicología. Universidad Católica de Ciudad del Este. Propuesta del currículum formal*. Asunción: Universidad Católica, Documento.
- Rosabal Coto, M. (1993). La Psicología en la Educación en Costa Rica. In: R. S. L. Guzzo, L. da Silva Almeida & S. M. Wechsler (Eds.) *Psicologia Escolar. Padrões e práticas em países de língua espanhola e portuguesa* (pp. 47-58). Campinas: Atomo.
- Robinson, W. & Campbell, J. (2010). *Effective teaching in gifted education. Using a whole school approach*. Nova York: Routledge.
- Sánchez Sosa, J. J. & Valderrama-Iturbe, P. (2001). Psychology in Latin America: Historical reflections and perspectives. *International Journal of Psychology*, 36(6), 384-394.
- Schönpflug, W. (1992). Applied Psychology: Newcomer with a long tradition. *Applied Psychology: An international review*, 42(1), 5-30.
- Spearman, C. (1927). *The abilities of man. Their nature and measurement*. Londres: Macmillan and Co., Limited.
- Starch, D. (1915). *Experiments in Educational Psychology* (Tercera reimpresión). Nova York: The Macmillan Company.
- Terman, L. M. (1916). *The measurement of intelligence*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Thomas C., P. (1975). La evolución de la psicología en Costa Rica. *Anuario de Psicología*, 13, 99-118.
- Thorndike, E. L. (1903). *Educational Psychology*. Nova York: Lemcke and Buechner.
- Thurstone, L. L. (1935). *The vectors of mind. Multiple-factor analysis for the isolation of primary traits*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Universidad Nacional (1999). *Propuesta de innovación curricular – Licenciatura*. Facultad de Filosofía, Departamento de Psicología. Universidad Nacional de Asunción, Asunción.
- Universidad Católica (1996). *Estatuto*. Asunción: Autor.
- van Strien, P. J. (1997). Towards a methodology of psychological practice: The regulative cycle. *Theory & Psychology*, 7 (5), 683-700.
- Velilla Laconich, J. (1990) (Coord.). *Historia de la Universidad Nacional de Asunción (1889-1989), Volumen I*. Asunción: Universidad Nacional.
- Wechsler, S. & Gomes, D. C. (1989). School psychology in Brazil. In: P. A. Saigh & T. Oakland (Eds.), *International perspectives on psychology in the schools* (pp. 261-268). Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

José García

Universidad Católica, Asunción, Paraguay
joseemiliogarcia@hotmail.com

O ENSINO DE ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DA ESCRITA

Teaching learning strategies in the context of writing

La enseñanza de estrategias de aprendizaje en el contexto de la escritura

Elis Regina da Costa¹

Universidade Federal de Goiás

Evely Boruchovitch

Universidade Estadual de Campinas

Resumo

A presente pesquisa teve como objetivo investigar se uma intervenção em estratégias de aprendizagem orientadas à escrita resultou no uso mais eficiente dessas estratégias na produção de narrativas entre estudantes do sétimo ano, de uma escola pública do Ensino Fundamental. Buscou também conhecer a opinião dos participantes acerca dos pontos positivos e negativos da intervenção na sua aprendizagem. Participaram duas turmas de alunos distribuídos aleatoriamente em grupo experimental (18) e controle (17). Os estudantes foram avaliados por meio de uma escala de estratégias de aprendizagem e duas questões abertas. A primeira foi sobre o uso de estratégias específicas de produção de textos em dois momentos (pré e pós-teste). A segunda, realizada somente no grupo experimental, solicitava aos participantes uma avaliação da intervenção sobre a própria aprendizagem. A intervenção consistiu de sete sessões orientadas ao ensino e à prática de estratégias de aprendizagem gerais e específicas para produção de textos. Os resultados mostraram uma ampliação significativa no repertório de estratégias de produção de textos, um relato de estratégias mais eficientes para escrever textos, bem como uma melhoria da qualidade da produção textual entre os participantes do grupo experimental. Ademais, todos os participantes do grupo experimental fizeram uma avaliação positiva da intervenção.

Palavras-chave: produção de textos; estratégias de aprendizagem; narrativas.

Abstract

This research aimed to investigate whether an intervention in learning strategies for writing had resulted in a more efficient use of these strategies in narrative production among students in the seventh year of a public school elementary school. We also aimed at knowing the opinion of the participants about the strengths and weaknesses of intervention in their learning. The sample was composed of two classes of students randomly assigned to the experimental (18) and to the control group (17). We evaluated the students by means of a learning strategies scale and two open questions. The first was regarding the use of specific texts production strategies in two moments (pre and post-test). The second question was asked only in the experimental group and required an evaluation of intervention in their own learning. The intervention consisted of seven sessions geared to teaching and the practice of general and specific learning strategies to produce texts. The results showed a significant increase in the repertoire of text production strategies, a more efficient strategy use to write texts and an increase of textual production quality in the experimental group. Moreover, all participants in the experimental group made a positive evaluation of the intervention.

Keywords: production of texts; learning strategies; narratives.

Resumen

Esta investigación tuvo como objetivo investigar si los niños utilizan estrategias de aprendizaje más eficaces para escribir relatos, después de recibir una intervención dirigida a su enseñanza en el contexto de la escritura entre los estudiantes en el séptimo año de una escuela primaria pública brasileña. También buscó conocer la opinión de los participantes acerca de las fortalezas y debilidades de la intervención en su aprendizaje.

1 As autoras agradecem o apoio financeiro da Capes e do CNPq. Trabalho adaptado da tese de Doutorado da primeira autora, realizada sob orientação da segunda autora.

Ellos asistieron a dos clases de estudiantes asignados al azar al grupo experimental (18) y control (17). Los estudiantes fueron evaluados utilizando una variedad de estrategias de aprendizaje y dos preguntas abiertas: el primero sobre el uso de textos específicos estrategias de producción en dos momentos (pre y post-test) y la segunda sólo en el grupo experimental, sobre la evaluación de la intervención en su propio aprendizaje. La intervención consistió en siete sesiones orientadas a la enseñanza y a la práctica de las estrategias generales y específicas de aprendizaje para producir textos. Los resultados muestran un aumento significativo en el repertorio de estrategias de producción de textos entre los participantes en el grupo experimental, así como una cuenta de las estrategias más calificadas para escribir textos. Además todos los participantes en el grupo experimental hicieron una evaluación positiva de la intervención. Entre los estudiantes del grupo experimental se logrado un aumento de la calidad de producción textual.

Palabras clave: producción de textos; estrategias de aprendizaje; narrativas.

Psicólogos cognitivistas e desenvolvimentistas têm-se interessado, segundo a literatura, em encontrar métodos de instrução mais eficientes, a fim de favorecer a aprendizagem e conseguir um melhor desempenho escolar de alunos (Altunay, 2014; Derry & Murphy, 1986; MacArthur, Graham & Schwartz, 1993; Silva & Sá, 1997; Torrance, Fidalgo & Garcia, 2007; Zumbrunn & Brunning, 2013).

Pesquisas revelam que estudantes com bom desempenho escolares diversos níveis de escolaridade fazem uso mais eficiente de estratégias de aprendizagem (Altunay, 2014; Graham & Sandmel, 2011; Lane, Harris, Graham, Weisenbach, Brindle & Morphy, 2008; Mason, Harris & Graham, 2011; Weinstein, Acee & Jung, 2011; Zumbrunn & Brunning, 2013;). Estratégias de aprendizagem podem ser conceituadas como processos conscientes controlados pelos estudantes para atingirem os objetivos de aprendizagem, bem como qualquer procedimento adotado para a realização de uma determinada tarefa (Mason et al., 2011; Silva & Sá, 1997; Zumbrunn & Brunning, 2013). Desempenham um papel importante e complementar ao ensino dos conteúdos programáticos, já que colaboram para que eles sejam mais bem assimilados e organizados em diversas situações de aprendizagem escolar. Há muito se tem defendido a importância de ensinar, além do conteúdo programático, estratégias adequadas à aprendizagem dos alunos (Jalles, 1997; Lopes, 1997; Silva & Sá, 1997; Weinstein, Acee & Jung, 2011).

Investigações realizadas nas últimas décadas demonstram que o ensino de estratégias de aprendizagem potencializa o desempenho acadêmico dos estudantes, pois auxilia na compensação de deficiências vivenciadas por eles em diversas áreas de conhecimento, como Matemática, Leitura e Escrita (Costa &

Boruchovitch, 2009; Gomes & Boruchovitch, 2009; Lane et al., 2008; MacArthur et al., 1993; Teixeira & Alliprandini, 2013). A escrita se configura como fundamental na vida escolar, uma vez que auxilia os alunos a aprender nas diferentes áreas de conhecimento. A aprendizagem da escrita requer a coordenação de inúmeros processos cognitivos, afetivos, emocionais, assim como que o aluno tenha conhecimento de si mesmo como aprendiz, incluindo o uso eficiente de estratégias motivacionais e de aprendizagem. Uma quantidade expressiva de alunos tem dificuldade em transmitir conhecimentos, ideias, informações e emoções por meio da escrita. Tais dificuldades são mais evidentes em alunos com problemas de aprendizagem e baixo desempenho escolar (MacArthur et al., 1993). Mais precisamente, o ensino de estratégias de aprendizagem envolve o reconhecimento da relação entre elementos cognitivos, motivacionais e afetivos presentes no processo e nos resultados da aprendizagem (Altunay, 2014; Graham & Sandmel, 2011; Lane et al., 2008; Mason et al., 2011; Silva & Sá, 1997). Ensinar estratégias ajuda o estudante a aprender de maneira mais eficiente, ter mais controle sobre sua motivação e suas emoções, o que, por sua vez, contribui para o aumento da confiança na própria capacidade, além de possibilitar melhoria no rendimento acadêmico (Altunay, 2014; Keaton, Palmer, Nicholas & Lake, 2007; Torrance et al., 2007).

Nas últimas décadas, inúmeras investigações foram conduzidas sobre como ensinar os alunos a usar de maneira adequada e eficiente estratégias de aprendizagem (MacArthur et al., 1993; Pressley, Woloshyn, Burkell, Cariglia-bull, Lysnchuck, McGoldrick, Schneider, Snyder & Symons, 1995). Os dados demonstram, em linhas gerais, que o ensino de estratégias de aprendizagem deve ser realizado em

um período de tempo mais longo (Derry & Murphy, 1986), pois aprender estratégias requer bastante empenho e dedicação por parte dos alunos e dos professores. Deve-se ensinar poucas estratégias por vez, proporcionar inúmeras informações acompanhadas de vivências práticas bem orientadas relacionadas com tarefas de aprendizagem importantes e habituais de sala de aula. Alguns pontos contribuem para o sucesso de uma intervenção ou ensino em estratégias de aprendizagem: o suporte e auxílio do contexto de ensino, as estratégias de aprendizagem ensinadas, incorporar ao currículo nível adequado de motivação escolar, conhecimento das tarefas (Hattie et al., 1996). A participação voluntária dos alunos nas intervenções é essencial, pois possibilita o alcance de resultados mais eficientes. No contexto escolar, o ideal seria uma proposta de ensino de estratégias de aprendizagem incorporada às necessidades e exigências de todas as áreas de conhecimento presentes na escola. Especificamente em relação à produção de textos, Graham, Harris & MacArthur (1993) concluíram que um aspecto essencial na intervenção por meio do ensino de estratégias, para estudantes com dificuldades em escrita, é proporcionar-lhes o desenvolvimento de estratégias eficientes para planejar, escrever e revisar textos, bem como regular esses procedimentos e os processos de escrita em geral (Zumbrunn & Brunning, 2013). As estratégias de escrita traduzidas nessas etapas permitem ao aluno fixar sua atenção, de maneira sucessiva e ordenada, nos diversos aspectos que compõem um texto (Jolibert, 1994; Torrance et al., 2007). Programas de intervenção mediante a instrução em estratégias de aprendizagem constituem um meio de promover o aumento da capacidade do aluno de autorregular a própria aprendizagem. A aprendizagem autorregulada é um tópico que tem interessado bastante os pesquisadores, nos últimos anos, pois contribui para o desenvolvimento do pensamento, tornando-o mais competente (Zumbrunn & Brunning, 2013; Zimmerman, 1998).

Pesquisas sobre ensino de estratégias de aprendizagem orientadas à escrita

Alguns estudos têm sido realizados, em âmbitos nacional e internacional, a respeito do ensino de estratégias de aprendizagem. Os resultados atestam efeitos positivos dessas intervenções (Almeida & Balão, 1996;

Alves, Almeida & Barros, 1997; Carneiro & Aquino, 1999; Jalles, 1997). Mais especificamente, em relação à escrita, alguns estudos foram encontrados.

Torrance, Fidalgo & Garcia (2007) conduziram uma investigação com o objetivo de ensinar estratégias de aprendizagem para aprender a planejar e a rever um texto descritivo, com 61 alunos da 6ª série da Espanha. Os alunos escreveram composições no pré, pós-teste e pós-teste retardado, aplicado após 12 semanas de encerramento do programa. O desempenho desses alunos foi comparado com os do grupo controle. Os dados demonstraram um substancial e prolongado aumento no pré-planejamento como resultado da intervenção, bem como pouca mudança nos aspectos relacionados à revisão. De forma geral, verificou-se um substancial aumento na qualidade do texto e um aprimoramento no uso da coerência.

Lane, Harris, Graham, Weisenbach, Brindle & Morphy (2008) pesquisaram os efeitos de uma intervenção em planejar e escrever histórias. Participaram alunos do segundo ano do Ensino Médio com limitadas habilidades de escrita. Esses alunos aprenderam como planejar e escrever histórias, usando o modelo de desenvolvimento de estratégias de autorregulação. Os resultados do estudo apontaram melhorias no tamanho e na qualidade da história. Professores e alunos avaliaram a intervenção de maneira favorável, já que a intervenção excedeu as expectativas iniciais dos alunos.

Pesquisa conduzida por Mason, Harris & Graham (2011) implementou o ensino de estratégias de autorregulação da escrita entre alunos com dificuldades de aprendizagem (LD). Os resultados mostraram melhoria no desempenho dos alunos em relação aos gêneros da escrita. Além disso, entre os alunos com dificuldades de aprendizagem, a intervenção em estratégias de autorregulação teve efeitos significativos e importantes.

A fim de identificar as práticas eficazes para o ensino de escrita entre alunos do Ensino Fundamental, Graham, McKeown, Kihara & Harris (2012) realizaram uma meta-análise da literatura a respeito da intervenção na escrita, focalizando a análise em pesquisas experimentais e quase-experimentais. Selecionaram-se treze pesquisas tendo por base o tamanho do efeito da intervenção. Seis estudos envolveram o ensino explícito de processos, habilidades e conhecimento da escrita. Quatro intervenções em escrita envolveram procedimentos para apoiar a escrita dos alunos. Cada uma dessas intervenções produziu um efeito

estatisticamente significativo: atividades de pré-escrita, assistência dos pares ao escrever, metaperformance e avaliação da escrita. Além disso, o processamento de palavra, a escrita extra e os programas de escrita compreensível resultaram em uma melhoria estatisticamente significativa na qualidade da escrita dos alunos. A análise em conjunto demonstrou que o modelo de ensino de estratégias de autorregulação e a abordagem do processo de escrita melhorou a forma pela qual os estudantes escreveram.

Zumbrunn & Bruning (2013) investigaram a eficácia da implementação do Modelo de Desenvolvimento de Estratégias de Autorregulação (SRSD) de Graham & Harris (2005) (Harris & Graham, 1996) nas habilidades e conhecimentos de escrita por parte de seis alunos do primeiro ano. Todos os alunos escreveram histórias em resposta a avisos de imagem. O estudo incluiu ensino, pós-ensino e a manutenção da aprendizagem. As histórias foram avaliadas segundo a presença de componentes essenciais, quantidade de linhas e qualidade global. Os resultados indicaram que a intervenção por meio das estratégias de autorregulação (SRSD) foi benéfica para os escritores iniciantes do primeiro ano. Os participantes escreveram histórias que continham os componentes essenciais da história, textos mais longos e com maior qualidade após a instrução da SRSD.

Teixeira & Alliprandini (2013) realizaram uma intervenção no uso de estratégias de aprendizagem junto a dez alunos com dificuldades de aprendizagem, os quais frequentavam as aulas de reforço escolar da 4ª série do Ensino Fundamental, com faixa etária de nove a doze anos. A intervenção foi realizada em dezoito encontros de uma hora cada. As estratégias de controle de atenção, do comportamento e ambiente; organização das ideias; seleção e ajustes do tempo; e controle dos pensamentos e de distrações foram trabalhadas nos encontros. Utilizou-se como instrumento de coleta de dados, no pré e no pós-teste, uma entrevista estruturada e adaptada por Boruchovitch (1995). Os dados demonstraram aumento na frequência do uso das estratégias de aprendizagem nas tarefas em casa, na escola junto aos alunos com dificuldades de aprendizagem.

Constata-se, em âmbito nacional, uma escassez de estudos a respeito do ensino de estratégias de aprendizagem, sobretudo os relacionados à escrita (Teixeira & Alliprandini 2013; Gomes & Boruchovitch, 2009; Rios, 2005). Nesse sentido, a presente pesquisa

teve como objetivo investigar se uma intervenção em estratégias de aprendizagem orientada à escrita resultou no uso mais eficiente dessas estratégias na produção de narrativas entre estudantes do sétimo ano, de uma escola pública do Ensino Fundamental. Vale esclarecer que esse estudo é parte de uma pesquisa quase-experimental mais ampla, constituído por três fases: pré-teste, sessões de intervenção e pós-teste, cujo objetivo geral era verificar se crianças submetidas a uma intervenção em estratégias de autorregulação na escrita produziram textos de melhor qualidade, bem como verificar possíveis mudanças nas orientações motivacionais e crenças de autoeficácia dos participantes (Costa & Boruchovitch, 2009; Rios, 2005). A intervenção realizada teve por base uma adaptação, para crianças sem dificuldades de aprendizagem, do Modelo de Desenvolvimento de Estratégias de Autorregulação na Escrita – de MacArthur, Graham & Schwartz (1993), já que setem mostrado promissor em instrumentalizar crianças que vivenciam insucessos na área da escrita a ultrapassarem suas dificuldades.

MÉTODO

Participantes

A amostra foi constituída por 35 participantes do sexto ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da cidade de Catalão, Goiás, dos quais 18 pertenciam ao grupo experimental, e 17 ao grupo controle, provenientes de camadas sociais desfavorecidas, de ambos os gêneros e faixa etária de 11 a 16 anos. A escolha das turmas para constituírem o grupo controle e experimental foi feita de maneira aleatória. O grupo controle era constituído originalmente por 22 alunos, e o grupo experimental por 26. Foram excluídos da amostra cinco e oito estudantes, respectivamente dos grupos controle e experimental, em virtude da ausência de alguns participantes durante a coleta de dados no pré e no pós-teste. Dessa forma, o grupo controle constituiu-se de 17 crianças, com a média de idade de 12,6 anos, das quais 12 (70,6%) pertenciam ao gênero feminino e 5 (29,4%) ao masculino. Do total, 15 (88,2%) e 2 (11,8%) respectivamente nunca e já haviam repetido uma série. Já o grupo experimental foi composto por 18 participantes, com média de idade de 13,3 anos, dos quais 8 (44,4%) pertenciam ao gênero feminino e 10 (55,6%) ao masculino. Do total de participantes (18), 10 (55,6%) nunca haviam repetido uma série e 8 (44,4%) eram repetentes.

Instrumentos

Escala de estratégias de aprendizagem. De autoria de Boruchovitch & Santos (2001), a escala tem como propósito avaliar a utilização e a frequência do uso das estratégias de aprendizagem por parte de alunos do Ensino Fundamental. A primeira versão dessa escala, utilizada no presente estudo, tem 40 questões fechadas na forma de escala Likert e uma questão aberta que tinha como objetivo verificar se o aluno utilizava outras estratégias não contempladas nos quarenta itens (Boruchovitch, Santos, Costa, Neves, Cruvinel, Primi & Guimarães, 2005). Para cada item, existe a opção de três alternativas: *sempre*, *algumas vezes* e *nunca*.

Cada alternativa equivale a uma pontuação. A alternativa “sempre” equivale a 3 pontos, os itens “algumas vezes” e “nunca” recebem 2 e 1 ponto, respectivamente. Contudo, os itens 28, 30, 31, 32, 35, 37, 38, 39 e 40 recebem pontuação invertida por motivo de redação de seus conectivos. Nesse caso, “sempre” equivale a 1 ponto, “algumas vezes” 2 pontos e “nunca” 3 pontos. Os valores máximo e mínimo a serem alcançados pelo estudante eram, respectivamente, 120 e 40 pontos. A escala pode ser aplicada coletivamente ou em pequenos grupos. Estudos iniciais de validação de escala realizados por Boruchovitch, Santos, Costa, Neves, Cruvinel, Primi & Guimarães (2006) evidenciaram sua boa consistência interna aferida pelo alfa de Cronbach (0,74) que foi também estimado para os estudantes da presente amostra, sendo obtida elevada consistência interna (0,859).

Questão aberta sobre estratégias de produção de textos. Dados a respeito das estratégias de produção de textos utilizadas pelos participantes foram coletados por meio de uma questão aberta, proveniente da Self-regulated Learning Interview Schedule de Zimmerman & Martinez-Pons (1986), constituída originalmente por 10 perguntas abertas e fechadas, relativas às estratégias de aprendizagem usadas pelos alunos no ambiente escolar e em casa. O instrumento traduzido e adaptado por Boruchovitch (1995) tem sido utilizado em diversas pesquisas nacionais (Boruchovitch, 1995, 1998a, 1998b; Costa, 2000; Costa & Boruchovich, 2001, 2002, 2003; Schilieper, 2001) revelando-se útil para o conhecimento do repertório de estratégias de aprendizagem de alunos do Ensino Fundamental. A pergunta realizada foi a

seguinte: *Vamos imaginar que a sua professora lhe peça para escrever um texto sobre sua família, o que fez no final de semana ou as coisas que você gosta. A professora lhe avisa que o texto vai valer nota. Você tem alguma maneira ou método que possa lhe ajudar a planejar e a escrever melhor o seu texto? Sim () Não(), O que é que você faz?.* Cabe mencionar que, essa mesma questão foi reaplicada uma semana após a realização da intervenção (pós-teste).

Questão aberta – autoavaliação da aprendizagem após a intervenção pelos participantes do grupo experimental. No último encontro, a pesquisadora solicitou somente aos participantes do grupo experimental que escrevessem um texto relatando os aspectos positivos e negativos relacionados à intervenção e ganhos potenciais em relação à própria aprendizagem.

Procedimentos para a coleta de dados

A escola na qual se realizou a presente pesquisa, coleta de dados disponibilizou as aulas de religião e artes para a coleta de dados no pré e no pós-teste, bem como para a realização das sessões de intervenção. Como existiam duas turmas de sétimo ano, fez-se um sorteio para a escolha das turmas que fariam parte dos grupos experimental e controle. Em ambos os grupos, foram utilizadas quatro aulas para aplicar coletivamente os instrumentos, sendo duas aulas para o pré-teste e duas para o pós-teste. Cabe mencionar que a pesquisa foi precedida de um estudo-piloto, no qual todos os instrumentos e procedimentos a serem realizados nas sessões de intervenção foram pré-testados, realizando a intervenção em uma escola semelhante àquela onde foi realizada a intervenção. O dado interessante que emergiu durante o estudo-piloto, confirmado posteriormente na coleta de dados propriamente dita, foi que alunos com dificuldades na produção de textos e/ou baixo desempenho escolar não conseguiram utilizar as estratégias de aprendizagem para escrever um texto, tarefa solicitada no final do estudo-piloto, ficando claro que ensinar estratégias de aprendizagem para essa população exigiria uma quantidade maior de sessões.

A coleta de dados do pré-teste, no grupo controle e experimental, transcorreu de maneira tranquila, dentro do limite da aula (50 minutos), sem nenhuma interrupção. Durante a aplicação dos instrumentos, foi feito um cuidadoso acompanhamento, no sentido de a pesquisadora ler as questões de forma bem devagar,

possibilitando que todos respondessem com calma às perguntas. Após esse procedimento, a intervenção em estratégias de produção de narrativas foi realizada no grupo experimental, em um total de sete encontros durante três semanas, com duração de 50 minutos cada. Na sétima e última sessão, foi solicitado aos alunos do grupo experimental que fizessem uma avaliação escrita sobre os encontros e o que tinham aprendido para toda a escola. Um total de 21 alunos fez a avaliação. Maiores detalhes sobre a intervenção podem ser buscados em Rios (2005) e em Costa & Boruchovitch (2009).

Uma semana após a realização da intervenção, foi feita a coleta de dados relativa ao pós-teste. Todos os instrumentos aplicados no pré-teste foram também administrados no pós-teste, em ambos os grupos. Importante mencionar que a primeira autora foi quem ministrou a intervenção junto ao grupo experimental, e que o grupo controle não recebeu nem um tipo de tratamento como efeito placebo. Foram utilizados como critérios de exclusão o fato de o aluno não responder a um dos instrumentos no pré e/ou pós-teste, bem como a baixa frequência às sessões realizadas. Vale esclarecer que, no presente artigo, só foram apresentados os resultados relativos à utilização das estratégias de produção de textos, medidas por três instrumentos, a escala de estratégias de aprendizagem, duas questões abertas, uma sobre o uso de estratégias de produção de textos e outra solicitando um texto sobre aspectos positivos e negativos relacionados à intervenção e ganhos potenciais em relação à aprendizagem; esse último aplicado somente aos participantes do grupo experimental.

Procedimentos relativos às sessões de intervenção

A diretora e os professores foram informados acerca do caráter confidencial da pesquisa. Além disso, foi enfatizado que o horário de coleta de dados seria definido pela própria escola, a fim de interferir o mínimo possível na sua rotina. Aos alunos também foi assegurado o caráter confidencial do estudo, que sua participação no estudo não influenciaria, de forma alguma, em suas notas ou no desempenho na escola, bem como sobre o caráter voluntário de sua participação. Os cuidados éticos tomados com este estudo estão em consonância com a Resolução n. 466 de 12 de dezembro de 2012, do Ministério da Saúde.

A escola na qual se realizou a coleta de dados disponibilizou as aulas de religião e de artes para a coleta de dados no pré e no pós-teste, bem como para a realização das sessões de intervenção. Como existiam dois sétimos anos, fez-se um sorteio para a escolha da turma que faria parte do grupo experimental e controle. Importante esclarecer que a própria pesquisadora foi quem ministrou a intervenção junto ao grupo experimental. O grupo controle não recebeu nenhum tipo de tratamento como efeito placebo.

A intervenção em estratégias de aprendizagem na produção de narrativas foi planejada conforme o modelo de autorregulação na escrita, para o gênero narrativo, proposto por Graham, Harris & MacArthur (1993), adaptada para a presente pesquisa pelos autores em 2009. A intervenção foi composta por sete sessões, com duração de 50 minutos cada uma. Em todas as sessões, além de se ensinar as estratégias de produção de textos (ensino explícito e autorregulação), os aspectos motivacionais e afetivos também foram trabalhados. A pesquisadora agiu no sentido de motivar, assegurar a compreensão da informação, proporcionar *feedback* e possibilitar uma autoavaliação contínua por parte dos alunos em relação a seus resultados (mais informações a respeito da intervenção podem ser obtidas em Costa & Boruchovitch, 2009, e Rios, 2005).

Procedimentos para a análise de dados

Para análise da escala de estratégias de aprendizagem, calculou-se a média, o desvio-padrão da escala por grupo e tempo, bem como fez-se a análise de variância por medidas repetidas. A questão aberta sobre estratégias de produção de textos (Zimmerman & Martinez-Pons, 1986) foi examinada utilizando-se da análise e da comparação das respostas no pré e no pós-teste. Para isso, um sistema de categorias de respostas desenvolvidas em estudos nacionais (Costa & Boruchovitch, 2000) e internacionais (Zimmerman & Martinez-Pons, 1986). A consistência do processo de avaliação das estratégias de aprendizagem foi realizada mediante utilização de três juízes independentes, que analisaram os instrumentos aplicados no pré e no pós-teste. Os juízes não foram informados a respeito dos dados demográficos dos alunos durante o processo de categorização. O primeiro juiz era um pesquisador da área, o segundo era professor de Português e o terceiro pesquisador da área de exatas. A porcentagem de correspondência atingida entre a análise da pesquisadora

e dos três juízes variou de 90% a 100%. As variáveis numéricas foram comparadas entre os dois grupos por meio do teste de Mann-Whitney. Para analisar a evolução dos escores entre os tempos e entre os grupos, foi utilizada a *Análise de Variância (ANOVA) para medidas repetidas*. O nível de significância adotado para os testes estatísticos foi de 5% ($p < 0,05$).

RESULTADOS

Análise dos resultados da escala de estratégias de aprendizagem

A Tabela 1 apresenta a análise descritiva do desempenho dos participantes do grupo controle e experimental, no pré e no pós-teste, na escala de estratégias de aprendizagem.

Tabela 1
Média e Desvio-padrão escala de estratégias de aprendizagem, por grupo e tempo

Variável Dependente	Grupo	N	Média	D.P.	Mínima	Mediana	Máximo
Pré-teste	Controle	17	87.94	12.18	67.00	85.00	110.00
	Experimental	18	80.89	7.96	67.00	79.00	94.00
Pós-teste	Controle	17	88.41	12.37	64.00	92.00	109.00
	Experimental	18	82.67	11.60	58.00	80.00	104.00

Ao observar o desempenho dos participantes, na escala de estratégias de aprendizagem, percebe-se que o grupo controle apresentou uma média de uso de estratégias de aprendizagem superior ao grupo experimental, no pré e no pós-teste. Por outro lado, os participantes do grupo experimental mostraram um ligeiro aumento na média, no pós-teste, como decorrência da intervenção. Entretanto, esse resultado não superou a média do grupo controle.

A análise de variância para medidas repetidas, que pode ser visualizada na Tabela 2, revelou ausência de diferença significativa para os grupos controle e experimental na comparação entre grupos, entre tempos e na interação grupo *versus* tempo, no que diz respeito às respostas na escala de estratégias de aprendizagem.

Tabela 2
Resultado das ANOVA para comparação entre grupos e tempos na escala de estratégias de aprendizagem

Variável Dependente	Comparação entre Grupos ^a	Comparação Entre Tempos ^b	Efeito da Interação Grupo <i>vs</i> Tempo
Estratégias de Aprendizagem	$F_{(1,33)} = 3.40; p = 0.074$	$F_{(1,33)} = 0.58; p = 0.450$	$F_{(1,33)} = 0.20; p = 0.660$

(a) comparação entre grupos controle e experimental. (b) comparação entre tempos pré e pós.

Análise dos resultados da questão aberta sobre o uso de estratégias de aprendizagem

Primeiramente, fez-se a análise de conteúdo das respostas dos participantes a questão aberta sobre o uso das estratégias no pré e pós teste. Nesse instrumento, surgiram nove categorias de respostas, a saber: 1 – não-uso de estratégias de aprendizagem,

2 - pedir ajuda, 3 – pesquisar, 4 – controle da atenção e do comportamento, 5 – pensar e/ou planejar, 6 – escrever e/ou escrever mais, 7 – revisar e/ou reescrever, 8 – preocupação com a presença de elementos básicos (estrutura), e 9 – preocupações quanto à gramática e estética. As figuras 1 e 2, a seguir, mostram as estratégias de aprendizagem relatadas pelos integrantes dos grupos controle e experimental no pré e no pós-teste.

Partic	Idade	Gên	Rep	Préteste	Pós teste
18	12	F	Não	✓ pensar/planejar	✓ pensar/planejar ✓ escrever/escrever mais ✓ controle atenção, ✓ comportamento e do ambiente
19	13	F	Não	✓ pensar/planejar	✓ pensar/planejar ✓ revisar/reescrever ✓ estrutura (elementos básicos)
20	15	M	Sim	✓ pensar/planejar ✓ escrever/ ✓ escrever mais	✓ pensar/planejar ✓ escrever/escrever mais ✓ estrutura (elementos básicos)
21	14	F	Sim	✓ não relatou estratégias	✓ pensar/planejar ✓ escrever/escrever mais
22	13	M	Sim	✓ não relatou estratégias	✓ pensar/planejar ✓ estrutura (elementos básicos)
23	13	F	Sim	✓ pensar/planejar ✓ escrever/ ✓ escrever mais	✓ pensar/planejar ✓ escrever/escrever mais ✓ estrutura (elementos básicos)
24	13	M	Não	✓ controle atenção, comportamento ✓ e do ambiente	✓ pensar/planejar ✓ controle atenção, ✓ comportamento e do ambiente ✓ escrever/escrever mais ✓ revisar/reescrever
25	16	M	Sim	✓ revisar/ ✓ reescrever	✓ pensar/planejar ✓ estrutura (elementos básicos)
26	13	F	Sim	✓ pensar/planejar ✓ revisar/reescrever ✓ preocupações quanto a gramática/estética	✓ pensar/planejar ✓ revisar/reescrever ✓ preocupações quanto a gramática/estética
27	12	M	Não	✓ pensar/ ✓ planejar ✓ escrever/ ✓ escrever mais	✓ pensar/ ✓ planejar ✓ escrever/ ✓ escrever mais
28	12	F	Não	✓ pensar/planejar	✓ pensar/planejar
29	12	M	Sim	✓ não relatou estratégias	✓ pensar/ ✓ planejar ✓ revisar/ ✓ reescrever ✓ estrutura (elementos básicos)
30	15	M	Sim	✓ pensar/planejar ✓ pedir ajuda	✓ preocupações quanto a gramática/estética ✓ pedir ajuda
31	14	F	Não	✓ pedir ajuda ✓ escrever/ ✓ escrever mais ✓ preocupações quanto a gramática/ ✓ estética	✓ pensar/ ✓ planejar ✓ escrever/ ✓ escrever mais ✓ revisar/ ✓ reescrever
32	12	M	Não	✓ pensar/ ✓ planejar	✓ pensar/planejar ✓ escrever/escrever mais ✓ revisar/reescrever ✓ preocupações quanto a gramática/estética

Partic	Idade	Gên	Rep	Préteste	Pós teste
33	14	M	Não	<ul style="list-style-type: none"> ✓ pensar/ ✓ planejar ✓ escrever/ ✓ escrever mais ✓ revisar/ ✓ reescrever ✓ pedir ajuda 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ controle atenção, ✓ comportamento ✓ e do ambiente
34	14	F	Sim	✓ não relatou estratégias	<ul style="list-style-type: none"> ✓ pensar/planejar ✓ escrever/escrever mais
35	12	M	não	✓ pedir ajuda	✓ pensar/planejar
Total				29	45

Figura 1. Dados demográficos e estratégias de aprendizagem relatadas na questão aberta pelos participantes do grupo experimental no pré e no pós-teste.

Em termos quantitativos, percebe-se que, no grupo experimental, 72,2%(13) dos participantes relataram uma quantidade maior de estratégias de aprendizagem respectivamente do pré para o pós-teste. Além disso, 5,5%(1) dos alunos mencionaram menos estratégias bem como 5,5%(1) relataram estratégias de aprendizagem diferentes do pré para o pós-teste. Por fim, 16,7% (3) dos alunos relataram as mesmas estratégias de aprendizagem do pré para o pós-teste.

No grupo experimental, as estratégias relatadas pela primeira vez no pós-teste foram: escrever/escrever mais, controle da atenção, do comportamento e do ambiente e revisar/reescrever, estrutura (elementos básicos). Já as estratégias de aprendizagem mais citadas no pós-teste ou que aumentaram o seu relato foram: pensar/planejar, escrever/escrever mais, revisar/reescrever e preocupações quanto a gramática/estética.

Par	Idad	Gên	Rep	Préteste–relato estratégia	Pós teste–relato estratégias
1	12	F	Não	✓ pesquisar	✓ pesquisar
2	12	M	Não	✓ não relatou estratégias	✓ não relatou estratégias
3	13	F	Não	<ul style="list-style-type: none"> ✓ pedir ajuda ✓ pesquisar 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ pensar/planejar ✓ preocupações quanto a gramática/estética
4	12	F	Não	<ul style="list-style-type: none"> ✓ pensar/planejar ✓ escrever/escrever mais 	✓ escrever/escrever mais
5	12	F	Não	<ul style="list-style-type: none"> ✓ controle atenção, comportamento e do ambiente ✓ preocupações quanto a gramática/estética 	✓ não relatou estratégias
6	12	F	Não	✓ estrutura (elementos básicos)	✓ estrutura (elementos básicos)
7	12	F	Não	✓ não relatou estratégias	✓ não relatou estratégias
8	13	F	Não	<ul style="list-style-type: none"> ✓ controle atenção, comportamento e do ambiente ✓ pensar/planejar 	✓ controle atenção, comportamento e do ambiente
9	15	F	Não	✓ pensar/planejar	<ul style="list-style-type: none"> ✓ pensar/planejar ✓ escrever/escrever mais
10	16	M	Sim	✓ não relatou estratégias	✓ não relatou estratégias
11	12	F	Não	✓ não relatou estratégias	✓ não relatou estratégias

Par	Idad	Gên	Rep	Préteste–relato estratégia	Pós teste–relato estratégias
12	12	M	Não	✓ não relatou estratégias	✓ não relatou estratégias
13	12	M	Não	✓ pensar/planejar ✓ estrutura (elementos básicos)	✓ pensar/planejar
14	11	F	Não	✓ pedir ajuda	✓ pedir ajuda
15	12	F	Não	✓ controle atenção, comportamento e do ambiente	✓ controle atenção, comportamento e do ambiente
16	14	M	Sim	✓ não relatou estratégias	✓ não relatou estratégias
17	12	F	não	✓ pensar/planejar	✓ pensar/planejar ✓ controle atenção, comportamento e do ambiente
Total				22	20

Figura 2. Dados demográficos e estratégias de aprendizagem relatadas na questão aberta por parte dos participantes do grupo controle no pré e no pós-teste.

No grupo controle, 35,3%(6) e 23,5%(4) dos participantes relataram não usar estratégias e mencionaram as mesmas estratégias de aprendizagem, no pré e no pós-teste. Além disso, 11,7%(2) e 23,5%(4) dos alunos relatam respectivamente mais e menos

estratégias de aprendizagem. No grupo controle, as seguintes estratégias foram relatadas pela primeira vez no pós-teste: pensar/planejar, escrever/escrever mais e controle da atenção, do comportamento e do ambiente.

Tabela 3

Quantidade de estratégias de aprendizagem relatadas pelos integrantes do grupo controle e experimental no pré e no pós-teste

Classificação	Grupo Controle		Grupo Experimental		Total
	Pré	Pós	Pré	Pós	
Estratégias Gerais					
Não relatou Estratégias	6	7	4	0	17
Pedir ajuda	2	1	4	1	8
Pesquisar	2	1	0	0	3
Controle atenção, comportamento e ambiente	3	3	1	3	10
Estratégias Específicas					
Pensar/planejar	5	4	10	16	35
Escrever/escrever mais	1	2	5	10	18
Revisar/reescrever	0	0	3	7	10
Estrutura (elementos básicos)	2	1	0	5	8
Preocupações quanto a gramática/estética	1	1	2	3	7
Total	22	20	29	45	116

Em relação a quantidade de estratégias relatadas, os integrantes do grupo experimental relataram 29 estratégias de aprendizagem no pré-teste e 45 no

pós-teste, respectivamente. Já os alunos do grupo controle, no pré e no pós-teste, mencionaram 22 e 20 estratégias de aprendizagem.

Tabela 4
Resultados das ANOVA's para comparação entre grupos e tempos

Variável Dependente	Comparação Entre Grupos ^a	Comparação entre Tempos ^b	Efeito da Interação Grupo vs Tempo
Número de Estratégias de Aprendizagem	F(1,33)=21.75; p<0.001f	F(1,33)=4.34; p=0.045f	F(1,33)=5.49; p=0.025f

(a) comparação entre grupos controle e experimental. (b) comparação entre tempos pré e pós.

(f) diferenças significativas entre grupos: grupo controle menor que grupo experimental no tempo Pós (p<0.05; teste de Tukey); diferenças significativas entre tempos: aumento significativo entre os tempos apenas para grupo experimental (p=0.024; Teste de Perfil: Prée Pós).

A Tabela 4 apresenta a análise de variância para medidas repetidas, indicando a existência de diferença significativa em relação a quantidade de estratégias de aprendizagem relatadas no grupo experimental e controle na comparação entre grupos ($F_{(1,33)} = 21.75$; $p < 0.001$), entre tempos ($F_{(1,33)} = 4.34$; $p = 0.045$) e

no efeito da interação da interação grupo *versus* tempo ($F_{(1,33)} = 5.49$; $p = 0.025$). Esses dados foram confirmados, ao se analisar a evolução do desempenho dos alunos do pré para o pós-teste por meio do teste exato de Fisher ($P = 0.032$) e podem ser vistos na Tabela 5.

Tabela 5
Análise comparativa da evolução do número de estratégias de aprendizagem relatadas nos grupos controle e experimental do pré para o pós-teste.

Relato número Estratégias	G. Controle	G. Experimental	Total
Redução	3(17.65%)	2(11.11%)	5
Estável	11(64.71%)	5(27.78%)	16
Aumento	3(17.65%)	11(61.11%)	14
Total	17	18	35

Teste exato de Fisher: $p = 0.032$

A partir dos dados apresentados na Tabela 5, percebe-se que, no grupo experimental e no de controle, 17.65%(3) e 61.11%(11) da amostra, respectivamente, aumentaram o relato de estratégias de aprendizagem no tempo pós. Constata-se também mudança substancial no relato de estratégias de aprendizagem de produção de textos, no grupo experimental, no pós-teste.

Avaliação dos aspectos positivos e negativos relacionados à intervenção e ganhos potenciais em relação à aprendizagem pelos participantes do grupo experimental

No último encontro, 21 alunos fizeram a avaliação da intervenção. Cabe mencionar que 100% dos alunos avaliaram a intervenção de maneira positiva. Tendo como base as avaliações realizadas pelos participantes da intervenção, fez-se uma análise de

conteúdo dos relatos e definiram-se duas categorias: (a) características relativas à condução das sessões de intervenção (37,1%) e (b) mudanças ocorridas na aprendizagem (62,8%). Na primeira categoria, estão incluídas respostas nas quais os participantes relatam ter apreciado os encontros, denotando uma motivação positiva. Exemplos de respostas: “eu gostei muito das aulas...”; “eu gostei de tudo, foi muito legal...”; “até o momento que você chegou eu não gostava de redação, mas com o tempo eu comecei a gostar de redação”; “eu gostei do jeito dela ensinar a escrever redação”; “ela merece parabéns pelo seu trabalho, pela paciência de nos ensinar e por nos ter passado uma coisa diferente”; “[...]... abriu bastante a minha mente”. Já a categoria Aprendizagem se dividiu em três subcategorias, a saber: a) aprender a escrever textos, b) aprender estratégias de produção de textos, e c) aprender os elementos básicos de uma narrativa. Na primeira subcategoria, surgiram respostas do tipo:

“*eu aprendi como escrever redações com mais facilidade*”. Exemplos de respostas da segunda subcategoria são mostrados a seguir: “*Eu aprendi estratégias que eu não sabia*”; “*eu aprendi as estratégias pensar, planejar, escrever, revisar, usando essas regras não precisa ter medo de errar*”. E, por último, como exemplos de respostas da terceira subcategoria pode ser mencionado: “*quando escrevemos uma história devemos pensar no assunto, personagens, ambiente, problema ou propósito, ação, condução e emoções*”; em linhas gerais, os estudantes também relataram que a pesquisadora explicou de maneira clara o conteúdo e que acharam os encontros insuficientes.

DISCUSSÃO

Tomando como referencial o Modelo de Desenvolvimento de Estratégias de Autorregulação na Escrita – de Macarthur, Graham e Schwartz, (1993), a presente pesquisa investigou se uma intervenção em estratégias de aprendizagem orientadas à escrita resultaria em uso mais eficiente de produção de narrativas entre estudantes do sétimo ano, de uma escola pública do Ensino Fundamental.

Os dados do presente estudo apontaram uma mudança significativa no relato das estratégias de produção de textos como pensar, planejar, escrever, escrever mais, revisar e reescrever, após a realização da intervenção. Importante mencionar que tais estratégias foram ensinadas para os alunos do grupo experimental durante a intervenção, bem como os alunos que mencionaram usar essas estratégias produziram textos de melhor qualidade, no que tange aos elementos básicos, à articulação de ideias e aos erros ortográficos (Costa & Boruchovitch, 2009). Houve também um aumento significativo da quantidade de estratégias relatadas no pré e no pós-teste. Constatou-se, pois, que o ensino de estratégias de aprendizagem no contexto da escrita garantiu aos participantes conhecimentos cognitivos e metacognitivos mais amplos para produzir textos mais bem elaborados (Costa & Boruchovitch, 2009; Rios, 2005). Esses dados foram evidenciados pelo aumento no repertório de estratégias de aprendizagem relacionadas à produção de textos, assim como pela autoavaliação da própria aprendizagem feita pelos participantes após a intervenção. Assim, este estudo confirma que há uma relação entre uso eficiente de estratégias e melhor desempenho na produção de textos, tal como apontado pela literatura (Graham et

al., 2010; Grillo, 1995; Mason et al., 2011; Teixeira & Alliprandini, 2013; Torrance et al., 2007; Zumbrunn & Bruning, 2013).

Interessante e não esperado foi o fato de a intervenção ter favorecido mais os alunos de faixa etária avançada. Hattie et al. (1996) encontraram, em uma revisão de estudos na área de intervenção em estratégias, que a intervenção, em geral, é eficiente para os estudantes de todas as idades, porém, na comparação entre diferentes faixas etárias, diferentemente da presente pesquisa, alunos mais novos, normalmente, são mais beneficiados. Segundo os autores, diferenças de gênero não têm emergido.

Outro propósito do presente estudo foi conhecer a opinião dos participantes acerca dos pontos positivos e negativos da intervenção na sua aprendizagem. A avaliação da intervenção feita pelos próprios alunos também evidenciou uma autopercepção positiva da intervenção realizada no que concerne à aprendizagem e à promoção de processos de pensamento superiores para escrever textos.

A fim de ampliar os resultados promissores das intervenções, futuras investigações devem ser orientadas a conscientizar e instrumentalizar educadores acerca da importância do apoio da escola na consolidação das estratégias de aprendizagem trabalhadas durante as pesquisas (Graham et al., 2011; Hattie, et al., 1996; Mason et al., 2011; Zumbrunn & Bruning, 2013).

Uma das limitações do presente estudo foi a impossibilidade de se verificar a manutenção do comportamento estratégico por parte dos participantes, uma vez que não se realizou o pós-teste postergado. Espera-se, também, que, em investigações futuras, o modelo adotado possa ser utilizado em séries e faixas etárias diferentes, bem como que possa ser testado em alunos com dificuldades de aprendizagem. Por conseguinte, faz-se necessária a realização de outras pesquisas, em âmbito nacional, que explorem, mais detalhadamente e aprofundem o conhecimento a respeito das intervenções em estratégias de aprendizagem, empregando-as em diferentes áreas, idades, séries e contextos educacionais. Ademais, é importante alertar para um fato já constatado pela literatura, também presente neste estudo, enfatizado por Almeida e Balão (1996) e por Almeida (2002, p. 163), “que a avaliação da eficácia desses programas terá de ultrapassar

a genérica consideração de um grupo experimental e controle” rumo a uma maior individualização e análise mais qualitativa dos dados referentes à intervenção.

No que concerne às possibilidades de aplicação ao contexto educativo, o ensino de estratégias de produção de textos pode ser introduzido pela descrição de uma determinada estratégia, seguida por informações metacognitivas sobre por que, onde e quando aplicá-la. O conhecimento e o controle metacognitivo, bem como o monitoramento proporcionado pelo professor durante as atividades de escrita devem ser usados pelo aluno como um guia prático para melhorar a utilização da estratégia. Ao se pensar em ensino de estratégias, deve-se utilizar, de preferência, materiais comuns do dia a dia da escola. Existem estratégias apropriadas a todas as séries e a todas as disciplinas. Se o ensino de estratégias fosse proporcionado desde os primeiros anos de Educação formal, acompanhando o avançar das séries e o aumento das exigências das tarefas, poder-se-ia garantir um melhor desempenho escolar por parte dos alunos.

Por fim, ao se utilizar o referencial teórico da Psicologia Cognitiva Baseada na Teoria do Processamento da Informação, pretendeu-se suscitar questionamentos, reflexões, nortear discussões a respeito da temática intervenção em escrita, em âmbito nacional, bem como apontar possibilidades para o educador intervir nos processos cognitivos e afetivos de seus alunos mediante a reflexão e o conhecimento acerca das estratégias de aprendizagem. Intencionou-se também colaborar para abrir novos espaços de atuação nas escolas, bem como verificar a adequação do modelo adotado na presente pesquisa à realidade social, cultural e educacional brasileira. Espera-se, pois, que futuras pesquisas utilizem e aperfeiçoem o modelo empregado neste estudo, desenvolvendo propostas mais fortemente aliadas à prática do professor, em sala de aula.

REFERÊNCIAS

- Almeida, L. S. & Balão, S. G. (1996). Treino cognitivo de alunos com dificuldades na aprendizagem: reflexões em torno de uma experiência no 5º ano. *Revista portuguesa de educação*, 9(2), 29-41.
- Almeida, L. S. (2002). Facilitar a aprendizagem: ajudar os alunos a aprender a pensar. *Revista Psicologia Escolar e Educacional*, 6, 155-165.
- Altunay, D. (2014). Language learning strategy used by distance learners of English: A study with a group of Turkish Distance Learners of EFL. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, 15(3).
- Alves, M. A., Almeida, L. S & Barros, A. (1997). Diversificação de materiais e de estratégias no ensino aprendizagem da matemática : uma experiência com a teoria dos números. *Revista portuguesa de educação*, 10, 147-163.
- Boruchovitch, E. (1995). *A identificação e o estudo das variáveis associadas ao fracasso escolar brasileiro*. Projeto de pesquisa (CNPq-Processo n.300162/95-2). Faculdade de Educação, Departamento de Psicologia Educacional, Universidade Estadual de Campinas Campinas.
- _____. (1998a). Understanding Brazilian Students Use of Learning Strategies. In: *Resumos de Comunicação Científica*, 24th International Congress of Applied Psychology, São Francisco.
- _____. (1998b). Developmental Differences in the Use of Learning Strategies among Brazilian Students. In: *Resumos de Comunicação Científica*, VI European Congress of Psychology, Roma.
- Boruchovitch, E.; Costa, E. R. & Neves, E. R. C. (2005). Estratégias de aprendizagem: contribuições para a formação de professores nos cursos superiores. In: M. C. Jolly; A. A. A. Santos; F. F. Sisto. *Questões do Cotidiano Universitário* (pp. 239-261). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Boruchovitch, E. & Santos, A. A. A. (2001). *Escala de avaliação de estratégias de aprendizagem para crianças do Ensino Fundamental*. Manuscrito não publicado. Universidade São Francisco, Bragança Paulista.
- Boruchovitch, E.; Santos, A. A. A.; Costa, E. R.; Neves, E. R. C.; Cruvinel, M.; Primi, R. & Guimarães, S. E. R. (2006). Estudo preliminar para construção de uma escala de estratégias de aprendizagem infantil. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 22, 297-304.
- Costa, E. R. & Boruchovitch, E. (2009). As estratégias de aprendizagem e a produção de textos narrativos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 22, 173-180.

- Carneiro, E. G.; Aquino, S. (1999) Uma experiência brasileira de promoção cognitiva. In: *XXIX Reunião anual da sociedade brasileira de psicologia* (p. 47). Campinas.
- _____. (2003). Estratégias de redação de alunos da 6ª série de Catalão. In: *VI Congresso nacional de psicologia escolar e educacional*, Salvador. Recuperado de <http://www.conpe.ufba.br/>.
- _____. (2002). As estratégias de aprendizagem de alunos repetentes do Ensino Fundamental. In: *Anais. Congresso brasileiro de psicologia, São Paulo. Psicologia: ciência e profissão* (p. 60). São Paulo. Recuperado de <http://www.bvs-psi.org.br/congre/busca.asp>
- _____. (2001). Entendendo as relações entre estratégias de aprendizagem e a ansiedade. In: *XXXI Reunião anual de psicologia, Rio de Janeiro. A construção da psicologia brasileira na pesquisa e ensino*.
- _____. (2009). As estratégias de aprendizagem e a produção de textos narrativos. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 22, 173-180.
- Costa, E. R. (2000). *As estratégias de aprendizagem e ansiedade de alunos do Ensino Fundamental: implicações para a prática educacional*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Derry, S. J. & Murphy, D. A. (1986). Designing systems that train learning ability: from theory to practice. *Review of Educational Research*, 56, 1-39.
- Graham, S.; Harris, R. K. & MacArthur, C. (1993). Improving the writing of students with learning problems: self-regulated strategy development. *School Psychology Review*, 22, 657-669.
- Graham, S., & Sandmel, K. (2011). The process writing approach: A meta-analysis. *Journal of Educational Research*, 104, 396-407.
- Graham, S.; McKeown, D.; Kihara, S. & Harris, K. (2012). Meta-analysis of writing instruction for students in elementary grades. *Journal of Educational Psychology*, 104, 879-896.
- Grillo, S. V. C. (1995). *Escrever se aprende reescrevendo: um estudo da interação professor/aluno na revisão de textos*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Gomes, M. A. M. & Boruchovitch, E. (2009). Proficiência em leitura: um panorama da situação. In A. A. A. Santos; E. Boruchovitch; K. L. Oliveira. *Cloze: um instrumento de diagnóstico e intervenção*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Hattie, J; Biggs, J; Purdie, N. (1996). Effects of learning skill interventions on students learning: a meta-analysis. *Review of educational research*, 66, 99-136.
- Jalles, C. M. C. R. (1997). *O efeito de instruções sobre estratégias metacognitivas de crianças pré-escolares em solução de problema geométrico*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Jolibert, J. & Colaboradores (1994). Formando crianças produtoras de textos. In: W. M. F. Settineri & B. C. Magne. *FALTA O TÍTULO* (pp. 7-30). Porto Alegre: Artes Médicas, 7-30.
- Keaton, J. M.; Palmer, B. C.; Nicholas, K. R. & Lake, V. E. (2007). Direct Instruction with Playful Skill Extensions: Action Research in Emergent Literacy Development. *Reading Horizons*, 47, 229-250.
- Lane, K.; Harris, K.; Graham, S.; Weisenbach, J.; Brindle, M. & Morphy, P. (2008). The effects of self-regulated strategy development on the writing performance of second-grade students with behavioral and writing difficulties. *Journal of Special Education*, 41, 234-253.
- Lopes, M. C. C. (1997). *O uso de estratégias cognitivas e metacognitivas no ensino aprendizagem da leitura de 1º grau: uma proposta de intervenção*. Dissertação de Mestrado, Instituto de estudos da linguagem. Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Mason, L. H.; Harris, K. R. & Graham, S. (2011). Self-Regulated Strategy Development for Students With Writing Difficulties. *Theory Into Practice*, 50, 20-27.
- MacArthur, C.; Graham, S. & Schwartz, S. (1993). Integrating strategy instruction and word processing into a process approach to writing instruction. *School Psychology Review*, 23, 671-681.
- Pressley, M.; Woloshyn, V.; Burkell, J.; Cariglia-Bull, T.; Lysnchuck, L.; Mcgoldrick, J. A.; Schneider, B.; Snyder, B. L. & Symons, S. (1995). *Cognitive Strategy Instruction That Really improves children's academic performance* (p. 266). 2ª ed. Cambridge, Massachusetts: Brookline Books.

- Rios, E. R. C. (2005). *A intervenção por meio do ensino de estratégias de aprendizagem: contribuições para a produção de texto*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Silva, A. L. & Sá, L. (1997). *Saber estudar e estudar para saber* (p. 79). 2ª ed. Cidade do Porto: Porto editora.
- Schlieper, M. D. M. J. (2001). *As estratégias de aprendizagem e as atribuições de causalidade de alunos do Ensino Fundamental*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Teixeira, A. R. & Alliprandini, P. M. Z. (2013). Intervenção no uso de estratégias de aprendizagem diante de dificuldades de aprendizagem, *Psicologia Escolar e Educacional*, 17(2), 279-288.
- Torrance, M.; Fidalgo, R. & Garcia, J. N. (2007). The teach ability and effective of cognitive self-regulation in sixth grade writers. *Learning and instructions*, 17, 265-285.
- Weinstein, C. E., Acee, T. W. & Jung, J. (2011). Self regulation and learning strategies. *New Directions for Teaching and Learning*, 16, 45-53.
- Zimmerman, B. J. & Martinez-pons, M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23, 614-628.
- Zimmerman, B. J. (1998). Academic studying and development of personal skill: a self-regulatory perspective. *Educational psychologist*, 33, 73-86.
- Zumbrunn, S. K. & Bruning, R. (2013). Improving the writing and knowledge of emergent writers: The effects of self-regulated strategy development. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 26, 91-110.

Elis Regina da Costa
Universidade Federal de Goiás – Catalão
elisreginaacosta@yahoo.com.br

Evely Boruchovitch
Faculdade de Educação
Universidade Estadual de Campinas

ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM AUTORREGULATÓRIA NO ENSINO SUPERIOR: ESCRITA DE UM ARTIGO CIENTÍFICO¹

Self-regulatory learning strategies in higher education: writing a scientific article

Aprender estratégias autorregulación en educación superior: escritura de un artículo científico

Verônica Rodriguez Fernandes
Lourdes Maria Bragagnolo Frison

Universidade Federal de Pelotas

Resumo

Este artigo tem como objetivo analisar se as estratégias de aprendizagem autorregulatórias desenvolvidas em uma prática de ensino reflexiva contribuíram para a formação de alunos autorregulados e possibilitaram a promoção de avanços na aprendizagem de alunos do ensino superior relativas à escrita de um artigo científico. A prática de ensino reflexiva desenvolveu-se durante seis encontros nos quais buscou-se perceber a tomada de consciência, o controle e a gestão do aluno em seu processo de aprendizagem. Iniciou-se a pesquisa com a aplicação do questionário CEA (Conhecimento de Estratégias Autorregulatórias), seguido das “Oficinas de desenvolvimento de estratégias autorregulatórias da aprendizagem” as quais tiveram como objetivo principal, para os sujeitos pesquisados, aprender estratégias para a escrita de artigos científicos e, para a pesquisadora, analisar se as estratégias utilizadas nessa prática reflexiva promoveriam a autorregulação para a escrita de artigos científicos. Ao final dos encontros, após seis meses da intervenção, aplicou-se novamente o questionário CEA em uma entrevista semiestruturada. Da análise dos dados, emergiram duas categorias: 1) Estratégias Cognitivas e Metacognitivas; 2) Estratégias Motivacionais; que articuladas entre si contribuem significativamente para a formação de um aluno autorregulado. Conclui-se que os dados reforçam a importância do conhecimento de estratégias autorregulatórias nos processos de aprendizagem, a fim de que o aluno universitário seja capaz de atingir seus objetivos diante das tarefas, promovendo uma consciência reflexiva.

Palavras-chave: autorregulação; prática de ensino reflexiva; estratégia de aprendizagem.

Abstract

This article aims to examine whether self-regulatory learning strategies developed in a practice of reflective teaching contributed to the formation of self-regulated learners and enabled the promotion of advances in the learning of a group of students in higher education to support them in a scientific article production. The practice of reflective teaching, developed during six meetings, found if the student showed awareness, control and management of their learning process. We started the research with the questionnaire CEA (Knowledge of self-regulatory strategies), followed by six “Workshops for development of self-regulatory learning strategies”. These meetings mainly aimed for those individuals surveyed, learn strategies for writing papers and for the researcher to analyze the strategies used in this reflective practice in higher education, would promote self-regulation by stimulating the processes students learn college. At the end of the meetings, 6 months after the intervention was applied CEA questionnaire and a semi-structured interview. From the data analysis, two categories emerged: 1) Cognitive and Metacognitive Strategies; 2) Motivational Strategies; that articulated between them indicate that contributed significantly to the formation of the self-regulated learner. We conclude that the data support the importance of the knowledge of self-regulatory strategies in the learning process, so that the university student is able to achieve their goals in tasks, promoting a reflective consciousness.

Keywords: self-regulation; practice of reflexive teaching; learning strategies.

Resumen

Este artículo tiene como objetivo analizar si las estrategias de aprendizaje, de autorregulación desarrolladas en la práctica de la enseñanza reflexiva, contribuyeron a formación de estudiantes autorregulados y permitieron la promoción de los avances en la aprendizaje de un grupo de estudiantes de educación superior para la producción

1 Texto elaborado com base na dissertação de mestrado da primeira autora.

de un artículo científico. La práctica de la enseñanza reflexiva se desarrolló durante seis reuniones: pesquisó, a partir de las estrategias de aprendizaje de autorregulación, si estudiante mostro conciencia, control y gestión de su proceso de aprendizaje. Comenzó la investigación con la aplicación del cuestionario CEA (Conocimiento de Estrategias de Autorregulación), seguido de seis “Talleres de desarrollo de estrategias de autorregulación de la aprendizaje” como objetivo principal, para los sujetos, aprender estrategias para escribir artículos científicos y, para el investigador, analizar si las estrategias utilizadas en esta práctica reflexiva, promueven la autorregulación mediante la estimulación de los procesos de aprendizaje de los estudiantes de la universidad. Seis meses después de la intervención, se aplicó de nuevo cuestionario CEA y una entrevista semi-estructurada. Del análisis de datos, emergieron categorías: 1) Estrategias cognitivas y metacognitivas; 2) Estrategias de motivación. Os datos apoyan la importancia del conocimiento de las estrategias de autorregulación en el proceso de aprendizaje, por lo que el estudiante universitario es capaz de alcanzar sus objetivos en las tareas, con promoción de una conciencia reflexiva.

Palabras clave: autorregulación; la práctica de la enseñanza reflexiva; estrategia de aprendizaje.

É notória a importância de pesquisas relacionadas ao ensino universitário e, mais especificamente, à produção da escrita dos alunos acadêmicos. Ao longo das últimas décadas, tem-se dado crescente atenção à educação superior, a qual tem sido foco de constante preocupação e atenção, tanto por parte das instituições de ensino, quanto dos órgãos governamentais. Esta atenção direciona-se para um conjunto de preocupações relativas ao comportamento e ao desenvolvimento psicossocial do estudante universitário e, igualmente, para as contribuições das instituições de ensino superior na promoção do desenvolvimento intelectual. A formação do aluno universitário é singular e dependente de uma série de variáveis pessoais e situacionais, como dos aspectos da instituição; dos compromissos externos à universidade; das características e necessidades desse estudante, as quais são diferentes das que caracterizam os alunos da escola básica.

Atualmente, há ampla abertura para a construção de novos projetos educacionais, que são amparados pela resolução/CD/FNDE nº 20 (22/06/2012), a qual estimula o acesso à educação e ao conhecimento universitário para quem busca o ensino superior. Tal público é bastante diversificado. Sua heterogeneidade resulta da massificação do ensino superior no Brasil. Segundo o portal do MEC (2012), busca-se, até 2014, com a terceira fase de expansão universitária e profissional, abrir mais de “250 mil vagas de ingresso nas universidades federais e [...] 600 mil matrículas nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia”. Infere-se dessa proposição que os professores serão desafiados pela necessidade crescente de conhecer melhor a população que estará entrando na universidade, para poderem promover seu desenvolvimento, sua aprendizagem e sua adaptação. Segundo Zabalza

(2004), quando se fala em massificação, não se está apenas falando do número de alunos nas universidades, mas do que indiretamente isso provoca, como: falta de atendimento individualizado aos alunos por causa dos grandes grupos nas salas de aulas; heterogeneidade de culturas, que, conseqüentemente, implicam interesses diferentes; retorno a modelos clássicos de aula, impossibilitando assim programar atividades diversificadas; pouca possibilidade de o professor melhor organizar e planejar as aulas.

Destaca-se ainda, como fator inquietante, que os alunos que adentram os cursos universitários, são, em grande parte, adultos os quais almejam se formar na universidade, ou norteados pelo anseio de melhorar suas vidas, consoante as exigências ligadas ao mundo do trabalho (Zago, 2006; Zabalza, 2004) ou por acreditarem que, na universidade, poderão superar problemas relacionados a algumas defasagens de aprendizagem. Conforme pesquisas realizadas (Machado & Frison, 2010), muitos alunos do ensino superior não se sentem seguros com o que estão produzindo em sala de aula, pois apresentam sérias dificuldades de compreensão leitora, o que dificulta muito a aprendizagem dos conteúdos disciplinares. Segundo as mesmas autoras (2012, p. 169), “ao pensar sobre a formação acadêmica de nossos universitários, tem-se a impressão de que há uma defasagem muito grande nas competências desejáveis para a leitura e a escrita”. Percebe-se, portanto, a urgência de criar estratégias que possam ser consideradas pelos docentes, como ferramentas para reverter o quadro de carência relacionada à leitura e à escrita dos alunos universitários. A proficiência em leitura, a capacidade de compreensão e de sintetização dos assuntos tratados permitem que os acadêmicos percebam, com maior clareza, as ideias

do autor consultado, e assim, através delas, alcançar seus propósitos argumentativos na redação dos próprios textos.

Ainda em relação aos processos da aprendizagem do aluno universitário, existem outras grandes dificuldades: organizar os conceitos espontâneos, ligados diretamente aos conceitos concretos e assistemáticos, normalmente mediados por um adulto; não conseguir fazer a transposição dos conceitos espontâneos para os conceitos científicos, por serem eles mais abstratos. Esses apresentam diferentes graus de generalidade, que requerem ser aprendidos, principalmente com a ajuda de um professor ou de alguém, na forma de um sistema de ideias inter-relacionadas, a serem compreendidas em contexto de sala de aula. Diante disso, surge a pergunta: Os alunos universitários conseguem formar conceitos científicos? Os alunos apropriam-se do conhecimento ou são meros receptores da informação?

Em uma pesquisa feita com alunos de um curso de licenciatura em Pedagogia, as pesquisadoras (Damiani, Alves, Frison & Machado, 2011) constataram que os estudantes investigados, ao escreverem um texto simples, o fizeram de forma impulsiva, sem planejamento ou revisão. Elas tinham como objetivo realizar um diagnóstico dos problemas específicos de escrita desta turma, tendo o diagnóstico apresentado uma situação inquietante, pelos inúmeros problemas de escrita detectados. Evidencia-se, por meio desta pesquisa, a necessidade de planejar e implementar intervenções que possam melhorar a qualidade da escrita e preparar os futuros profissionais para suas vindouras atividades docentes relativas à escrita.

Machado e Frison (2012) revelaram, em sua pesquisa, que poucos – menos da metade do grupo de estudantes investigados (três turmas de alunos do ensino superior) – utilizaram estratégias autorregulatórias na realização da tarefa de leitura estipulada. Verificaram que esses alunos “fizeram hipóteses e pressuposições; destacaram, sublinhando no texto, partes importantes do texto; lembraram o título, o autor e a obra onde estava inserido o texto; escreveram um resumo breve contemplando as ideias principais do texto” (idem, p. 194). Em contrapartida, mais da metade deles

demonstraram certo grau de desinteresse pelas atividades escolares e, principalmente, fizeram o trabalho de forma muito superficial, marcando todo o texto, como se todas as frases ali contidas não pudessem ser

retiradas; afirmaram que não registraram hipóteses, nem estabeleceram relações com os demais conteúdos estudados na disciplina (idem, p. 194).

Evidencia-se, pois, que poucos estudantes conseguem efetivamente entender um texto, se apropriar das ideias do autor para com o auxílio delas escreverem seus próprios argumentos e textos.

Talvez não se perceba que o aluno universitário tem características e necessidades em relação ao estudo, normalmente, ele tem uma caminhada histórico-cultural ampla e diversificada. Isso implica que as universidades, especialmente os professores, tenham presente, em suas ações pedagógicas, maior investimento em estratégias autorregulatórias, a fim de estimular, nos alunos, o desenvolvimento de competências e habilidades que os conduzam à melhor aprendizagem. Além disso, ao considerarem as características múltiplas que os estudantes apresentam, atentar principalmente para seus conhecimentos prévios, para que eles possam aprender, iniciando por via das estruturas mais simples, dos conceitos espontâneos até apropriarem-se do conceito científico e chegarem à formação de conceitos mais complexos (Zabalza, 2004). Entender quem é o aluno do ensino superior; levar em conta suas diferentes características e necessidades; contribuir para que haja algumas mudanças no que diz respeito à estrutura física e metodológica do ensino universitário (idem) são fatores importantes para a motivação discente.

Este artigo tem como objetivo relatar uma experiência de aplicação da intervenção denominada “Prática Reflexiva”, com um grupo de alunos do ensino superior, a qual teve a finalidade de desenvolver estratégias de aprendizagem autorregulatórias, voltadas para a produção de um artigo científico.

Na busca de compreender o aluno adulto em seus vários aspectos e componentes; em suas necessidades e interesses; nas situações de vida; em suas experiências; nos autoconceitos; nas diferenças individuais, torna-se relevante investir no aprendizado, impulsionando o estudante a alcançar novos conceitos, integrando-os à sua aprendizagem. Esta premissa vai ao encontro da andragogia, a qual, segundo Knowles (2009), é a arte ou a ciência de orientar os adultos para aprenderem.

Knowles (2009) explica que os adultos, à medida que amadurecem, vão sofrendo transformações. Passam de pessoas dependentes para indivíduos independentes, autodirecionados; acumulam experiências

de vida que constituem fundamento e substrato de seu aprendizado futuro; seus interesses pelo aprendizado direcionam-se para o desenvolvimento das habilidades utilizadas em seu papel social, em sua profissão; passam a esperar a imediata aplicação prática do que aprendem, reduzindo seu interesse por conhecimentos a serem úteis num futuro distante; preferem aprender para resolver problemas e desafios, mais do que aprender simplesmente um assunto; apresentam mais motivações internas (como desejar uma promoção, sentir-se realizado por ser capaz de uma ação recém-aprendida etc.) do que motivações externas, como notas em provas, por exemplo.

Para alguns pesquisadores, como Oliveira (1996) e Knowles (1973; 2009), a transição da pedagogia para a andragogia deveria ser feita durante os estudos universitários, tendo em vista que muitos dos graduandos iniciam os estudos como adolescente e os terminam como adulto. Enfatizar a aplicação dos princípios andragógicos nas universidades é fundamental, para que se atinja maior eficiência educacional.

Justifica-se este estudo, tendo em conta as necessidades que os alunos, sejam eles jovens ou adultos, apresentam no ensino superior. Eles precisam ser orientados em direção à ação voltada ao desenvolvimento da autonomia, à promoção da capacidade de aprendizagem autodirigida e não somente para a mera aplicação do conhecimento ensinado. É importante investir para que se tornem capazes de planejar, executar e avaliar suas ações e seu processo de aprendizagem. Esse tipo de aprendizagem implica a promoção das funções mentais superiores do estudante (Vygotsky, 1934/2001), uma das tarefas centrais do ensino.

Por meio de várias pesquisas (Rosário, Núñez & Pienda, 2006; Veiga Simão, 2002; Fernandes, 2013), tem-se constatado que o aluno, em sua trajetória, depara-se com diversas dificuldades, entre elas: dificuldade de gestar o tempo; procrastinação das tarefas de estudo; distratores que o impedem de se concentrar; falta de estudo e de planejamento; a baixa disciplina intelectual; pouca motivação para as tarefas universitárias. Percebe-se, diante dessa realidade, que a preocupação maior dos professores está focada no ensino do conteúdo (fatos, conceitos e princípios), estando despreocupados em propor atividades que coloquem em sintonia a consciência e o controle do aluno na construção de estratégias que possam promover sua aprendizagem, ou seja, esse não consegue

identificar o sentido do conteúdo trabalhado nos espaços escolares, nem realizar aprendizagens significativas e promotoras de novos conceitos (Veiga Simão, 2002).

Além da preocupação com as várias dificuldades que o aluno apresenta, um dos pontos mais preocupantes, na universidade, é a necessidade de sistematizar estratégias que favoreçam a proficiência da leitura e da escrita. Ao compreender o que lê, o aluno tem maior possibilidade de desenvolver a capacidade de guiar suas atividades, mais especificamente neste estudo, as questões relacionadas à escrita, condição essa que muitos acadêmicos, na grande maioria das vezes, não apresentam.

As acentuadas mudanças culturais, profissionais e sociais, as constantes transformações tecnológicas e a ampliação da informação (consequentes da era tecnológica e digital e do acesso à internet) provocam inquietações nos educadores. Isso impulsiona os professores a pensarem no novo perfil de aluno que se encontra no ensino superior. Adaptar-se a essa nova configuração significa repensar em como mobilizar os estudantes para aprender. Significa que é preciso repensar as aulas, que ainda são predominantemente frontais e expositivas, sem a participação do aluno para refletir e dialogar sobre os conteúdos; as estratégias de aprendizagem, centradas na reprodução de fatos e na execução de exercícios apresentados pelo professor; os objetivos, os conteúdos e os conceitos não bem explicitados. Refletir sobre o planejamento das aulas torna-se primordial, pois essa reflexão contribuirá para que se pense em hipóteses visando à diminuição do fracasso, abandono e insucesso acadêmico. Segundo Lopes da Silva (2004, p. 12), compete à escola educar seus estudantes “para que eles saibam de uma forma autônoma, crítica e motivada a assumir um papel construtivo nas suas próprias aprendizagens”, caminho necessário para atingir uma aprendizagem com qualidade.

Ensinar os alunos a utilizarem estratégias que apoiem e reforcem a capacidade de aprendizagem é uma urgência, a fim de promover seu controle interno, tendo condições de reconhecer suas potencialidades, para desenvolverem sua autonomia. Por consequência, isso os conduzirá a assumir maior responsabilidade no processo de aprendizagem.

Os educadores, impregnando-se da perspectiva de ensinar os alunos a utilizar estratégias autorregulatórias, visam que os estudantes, num ambiente estimulador do desenvolvimento de competências acadêmicas, tornem-se capazes de tomar decisões e de

refletir sobre seu processo de aprender, autorregulando sua aprendizagem, em suas diferentes dimensões: estabelecimento de objetivos; monitoramento de seus progressos; administração de suas tarefas; avaliação de seus desempenhos. Otimizam-se, portanto, processos de raciocínio, levando os alunos a pensar e, monitorando o caminho, para que eles tomem consciência dos próprios processos mentais e os controlem. Assim se contribui para que o estudante aprenda a pensar sobre o pensar (Veiga Simão, 2002).

Sem dúvida, “se ensinares o teu aluno aquilo que deve pensar, ele será um escravo do teu conhecimento. Se lhes ensinares como pensar, torná-lo-ás senhor de todo o conhecimento” (Henry Taitt, apud Veiga Simão 2002, p. 102). Essa afirmação indica ser preciso transformar os espaços escolares em lugares onde a “prática reflexiva” (Veiga Simão, 2002) seja a âncora para o processo do aprender. Trabalhar com os alunos na direção de uma “prática reflexiva” possibilita que eles se apropriem de sua ação, assumindo responsabilidades e tornando-se conscientes de sua aprendizagem, decidindo quando e quais estratégias utilizar. Eis aí a verdadeira consecução do “aprender a aprender”.

“Aprender a aprender”, apesar de ser visto, na área da educação, como um clichê, nem sempre é utilizado considerando o mesmo conceito. Para os que estudam o construto da autorregulação, “aprender a aprender” implica aprender a ter autonomia, a ser responsável pelo ato de estudar; a controlar suas tarefas escolares; a ser capaz de traçar um planejamento; a executar e refletir sobre as ações realizadas; a fazer escolhas de estratégias que permitam potencializar a aprendizagem. Rosário et al. (2006) destacam a importância de acompanhar o processo e o produto do aprender e, se necessário, modificar, ao longo do percurso, as estratégias utilizadas nesse processo. “Aprender a aprender” implica pensar, refletir, problematizar, sistematizar, descobrir, transformar, criar, tendo como suporte atividades contextualizadas que contribuam para uma visão mais ampla do mundo.

MÉTODOS

Local

A intervenção denominada “Prática Reflexiva” foi realizada com um pequeno grupo de alunos do ensino superior de uma instituição particular, na cidade de Pelotas, no curso de Processos Gerenciais e Análise de Sistemas. A instituição tem, como missão e visão

institucional, promover, no ensino superior, a cidadania, assim como a responsabilidade social corporativa. Assume como modelo pedagógico o desenvolvimento de competências, que possam proporcionar a qualificação do indivíduo no que diz respeito à sua capacidade de articular conhecimentos, habilidades e atitudes para, assim, agir, intervir e tomar decisões em situações inusitadas, em prol da construção da cidadania.

Participantes

A participação dos alunos na “Prática Reflexiva” ocorreu de forma voluntária. Um ponto que levou esses alunos a participarem desta proposta de trabalho foi o interesse em conhecer diferentes estratégias de aprendizagem autorregulatórias, que os auxiliassem a escrever o artigo científico, quesito essencial para a conclusão do curso. As inscrições para este projeto foram divulgadas por meio de um cartaz e de um *flyer*, distribuído e apresentado nas salas de aulas. Nos informativos, havia dados sobre as inscrições para os encontros: o local, número de vagas – 25 alunos – e um endereço de *e-mail* para que os alunos fizessem contato, apresentando seu interesse em participar dos encontros. Fazia parte dessa divulgação um questionamento inicial: “Estudar: o quê? Como? Por quê?”. Esse questionamento tinha o objetivo de despertar no aluno o interesse em responder as perguntas, para as quais, provavelmente, não sabiam a resposta. Após o envio do *e-mail*, os alunos interessados receberam uma ficha de inscrição, para colocarem seus dados, tais como: curso frequentado; idade; nome completo; estado civil; dados sobre o trabalho. Esses elementos serviram para se conhecessem os alunos participantes da “Prática Reflexiva”.

Nos seis encontros realizados, houve variação na presença dos participantes, estiveram presentes entre quinze e cinco alunos. Foi definido um “grupo contínuo” para o desenvolvimento da pesquisa, constituído por oito participantes que estiveram presentes na sequência inicial das atividades, composto por quatro mulheres e quatro homens, com idade entre 21 e 50 anos.

Procedimentos

Iniciou-se a intervenção com a aplicação do questionário CEA (Conhecimento de Estratégias Autorregulatórias) desenvolvido por Rosário, Mourão,

Núñez, González-Pienda, Solano & Valle (2007). Seguiram-se seis encontros denominados “Oficinas de desenvolvimento de estratégias autorregulatórias da aprendizagem”, com a finalidade de trabalhar a construção de um artigo científico, utilizando estratégias de aprendizagem autorregulatórias. Esses encontros tinham como objetivo principal identificar

se os estudantes do ensino superior avançavam em seus processos e produtos da aprendizagem, a partir do uso de estratégias autorregulatórias.

Os encontros foram dirigidos pelo modelo cíclico da aprendizagem autorregulada de Zimmerman (2000), apresentado por três fases: antecipação e planificação; execução e controle; autorreflexão e autorreação (Figura 1).

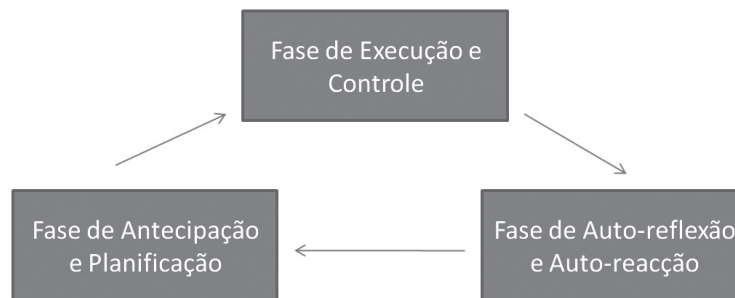


Figura 1. Modelo Cíclico das fases da autorregulação de Zimmerman (2000)

As estratégias foram guiadas por questões reflexivas apresentadas no início de cada encontro e retomadas durante o percurso. Elas consistiram em perguntas fundamentadas nos conteúdos trabalhados (construção de um artigo científico), as quais serviram para orientar a escrita dos alunos, tendo como objetivo reflexões sobre o processo de construção do conhecimento. Além das questões reflexivas decorrentes dos conteúdos, os encontros foram guiados por uma “pergunta detonadora” (Peres, 1999), a qual provoca o aluno a pensar sobre seu fazer diário: “Como estou me tornando estudante?”.

Os conteúdos dos encontros foram orientados por dois instrumentos. O primeiro foi o “guia de ajuda” (Figura 2), instrumento de apoio para os encontros, consistindo em um quadro de planejamento dos encontros, no qual constavam objetivos, questões, atividades e estratégias a serem desenvolvidas pelos alunos. O segundo foram algumas cartas do livro “Cartas do Gervásio ao seu umbigo: comprometer-se com o estudar na universidade”. As cartas escolhidas

foram as de nº 2, 3, 4, 6, 13, que serviram para apoiar o debate desencadeado em cada encontro. Esses textos correspondem a um conjunto de cartas narradas por um aluno do 1º ano, chamado Gervásio, que escreve para seu Umbigo. Nelas, Gervásio discorre e reflete sobre algumas das suas experiências na universidade, acentuando o papel, em sua aprendizagem, das estratégias e dos processos de autorregulação desenvolvidos pelo pesquisador Rosário et al. (2006).

A Figura 2 contém uma síntese de como se realizaram os encontros da prática de ensino reflexiva. Aí se explicitam, em relação a cada encontro, objetivos; pergunta reflexiva desenvolvida; estratégias de aprendizagem autorregulatórias; avaliação. Ao final dos encontros, após seis meses da intervenção, foi aplicado novamente o questionário CEA (Rosário et al., 2007) para, junto com uma entrevista semiestructurada, permitir compreender o que significou esse trabalho para os alunos e verificar se houve avanços na escrita do artigo científico.

	1º encontro nº 2	2º encontro nº 3	3º encontro nº 6	4º encontro nº 4	5º encontro nº 13	6º encontro ---
Cartas						
Objetivos	Refletir sobre a construção de objetivos diante do estudo.	Compreender a importância de se fazer anotações em uma leitura; Aprender a construir um “guia de leitura”.	Construir um guia de orientação para construção do artigo científico, a partir das três fases da autorregulação.	Aprender a gestar o tempo do estudo para construção do artigo.	Refletir sobre o estudar.	Analisar os avanços nos processos de aprendizagem, que podem ou não, ter acontecido durante os encontro-oficinas.
Pergunta	Que objetivos tenho diante do meu estudar?	Como posso realizar melhor as minhas anotações?	Quem governa a minha aprendizagem?	Você sabe como vencer os distratores e evitar a procrastinação?	Como anda o meu estudo? O que posso fazer para melhorar?	Como estou me tornando estudante?
Estratégia de aprendizagem autorregulatória	1. Leitura e discussão da Carta nº 2, tendo como frente da discussão o conceito de objetivos. 2. Produção de um quadro dos objetivos do estudar. Pensar numa tarefa concreta e num objetivo relacionado com a mesma, seguindo o critério CRAVA (concretos, realistas e avaliáveis) em seguida atribuir a cada passo do objetivo estabelecido uma nota de 1 (pouca) a 5 (muita) de acordo com a dificuldade de execução. Elencar soluções para as dificuldades apresentadas. 3. Neste mesmo quadro, o aluno escolherá um valor que oriente a sua vida pessoal e escreva em que medida os objetivos escolhidos estão alinhados a este valor;	1. Os alunos em grupos escreverão em uma folha em branco quais os principais pontos que chamaram a atenção na carta 3 lida; 2. Discussão guiada sobre os aspectos levantados na leitura da carta, e como eles percebem a sua ação na leitura de um artigo (como exemplo). 3. Apresentação dos slides sobre Orientação de Leitura e discussão sobre o mesmo. 4. A partir de um artigo científico ou capítulo de um livro escolhido pelo aluno, ele deverá criar um guia de leitura (que tem como objetivo ajudar nas anotações), para após fazer os apontamentos desta leitura; O aluno tem a liberdade de escolher como vai fazer anotações, mas ele receberá dos colegas ajudas para fazer.	1. Apresentação do Vídeo “Aprender a aprender”; Discussão do vídeo correlacionando com a Carta nº 6; 2. Apresentação do slide sobre a teoria da Autorregulação; Discussão sobre a teoria; 3. Produção de um quadro de orientação para construção do artigo científico, a partir das três fases apresentadas nos slides da autorregulação: Planejamento, Execução e Autorreflexão.	1. Discussão da carta nº 4; 2. Apresentação dos slides sobre Gestão do Tempo; 3. Construção do Quadro de organização do tempo (CAF – Coisas a Fazer); 4. Após a construção do quadro, os alunos deverão trocar os quadros com os colegas; E cada colega deverá escrever contribuições para melhorar o quadro do colega, sugerindo e discutindo sobre as ideias que foram colocadas.	1. Discussão da Carta nº 13 e apresentação do slide “Resolução de Problemas” 2. Exibição de um caso de uma estudante com dificuldades na produção do seu artigo, nas dimensões motivacionais, metacognitivas, comportamentais e contextuais. 3. Desenvolvimento de soluções para o caso da estudante, a partir de discussão entre os colegas e professor.	1. Apresentação do Vídeo Sentimentário; 2. Após a apresentação do vídeo, será dirigido para que os alunos desenhem a representação individual que cada um tem da palavra aprender. 3. O grupo de alunos apresentará suas representações, e a partir delas, discutiremos sobre o que esta representação tem a ver com os encontros-oficinas. 4. Construção do Quadro individual dos avanços na aprendizagem, que cada um percebeu de si mesmo, a partir das dimensões autorregulatórias: comportamental, motivacional, metacognitiva e contextual do aluno durante os encontros-oficinas.
Avaliação	Construção de uma carta para si, refletindo sobre: Como estou me tornando estudante hoje?	Construção de um Guia de leitura individual.	Construção de uma carta para si refletindo sobre a produção do quadro de orientação para a construção do artigo científico.	Construção de um quadro CAF, e compartilhamento deste quadro com os colegas.	Construção de uma escrita em grupo de como poderão ajudar a estudante na solução do seu problema.	Construção de uma escrita de si, refletindo sobre os aspectos que envolvem o aluno autorregulado, trabalhado no quadro individual das dimensões; E os avanços que o aluno possa ou não ter tido durante as oficinas.

Figura 2. Guia de ajuda

Cada encontro da prática reflexiva buscou investir em atividades específicas que atendessem aos objetivos pretendidos com a escrita do artigo científico. Todas as atividades realizadas foram planejadas e discutidas com o grupo de pesquisa GEPAAR (Grupo de Estudos e Pesquisa da Aprendizagem Autorregulada). No decorrer da prática, as atividades realizadas também foram, de alguma forma, sugeridas pelos alunos. Ao final de cada encontro, após a análise da gravação das aulas (que tinham sido filmadas), procurava-se retirar dos depoimentos dos alunos tópicos por eles apresentados, como as necessidades a serem trabalhadas relativas à produção do artigo científico. Essa análise servia de subsídio para que as atividades fossem planejadas e, posteriormente, realizadas. Entende-se esse fato como um importante elemento para estimular a vontade dos alunos para a realização das atividades acadêmicas, pois eles assim eram cativados por atividades que se aproximavam de suas necessidades do momento.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No decorrer da prática reflexiva, os alunos do ensino superior vivenciaram e desenvolveram diversas estratégias de aprendizagem: definição de objetivos educacionais; compreensão da leitura; resolução de problemas; elaboração e conhecimento dos itens metodológicos de um artigo; organização do tempo e do espaço. A adoção dessas estratégias tinha a intenção de estimular os alunos a pensarem e a agirem sobre suas tarefas acadêmicas, no caso desta experiência, a produção do artigo científico.

No percurso desse trabalho, foi possível perceber o quanto os alunos se envolveram na prática reflexiva, utilizando as múltiplas estratégias de aprendizagem proporcionadas. As estratégias são importantes instrumentos para o aluno autorregular a aprendizagem, na medida em que contribui para ajudá-lo a aprender a aprender e a exercer mais controle sobre o seu próprio processo de aprendizagem (Monereo, Pozo & Castelló, 2004; Lopes da Silva & Sá, 1997). Para Tavares, Pereira, Gomes, Cabral, Fernandes, Huet, Bessa, Carvalho & Monteiro (2006, p. 66), ensinar aos alunos estratégias de aprendizagem possibilita que eles tenham controle sobre:

o “que fazer?”(analisar as tarefas, definir objetivos e planejar); “como fazer?”(selecionar e usar as estratégias mais apropriadas para tarefa a ser executada); “porquê fazer?”(selecionar e usar as estratégias motivacionais individuais); e “com que resultados?”(monitorizar e autoavaliar os desempenhos). As questões, “quando?”, “com quem?” e “onde?” são também fundamentais e dizem respeito ao nível da gestão estrutural dos tempos, ambiente, espaços e outros recursos (apoio dos colegas e professores) disponíveis.

Os alunos, ao responderem essas questões, expuseram suas ideias sobre as atividades a serem desenvolvidas, as quais lhes possibilitaram o entendimento de como estruturar a escrita de um artigo científico.

Apresenta-se, na Figura 3, a síntese da análise dos dados das ações realizadas pelos alunos, na prática reflexiva, e os resultados das atividades.

Estratégias realizadas na Prática Reflexiva	Definição da estratégia	Ações realizadas	Resultados
Estratégias Cognitivas e Metacognitivas	Estratégias de ensaio, elaboração, organização; Estratégias de planejamento, monitoramento e regulação.	Fichamento Importância de sublinhar um texto Variadas tarefas desenvolvidas para produção do artigo Quadro de organização do tempo (CAF – coisas a fazer) Discussões sobre a gestão do tempo: estabelecimento de horários para os estudos, locais próprios, livres de distratores externos Desenvolvimento de trabalhos em grupo Método de caso Perguntas reflexivas que dirigiam cada uma das oficinas Desenvolvimento de um guia de leitura Mapa mental Resumos sobre os artigos, capítulos de livros para produção do próprio artigo científico Quadro de orientação para produção do artigo científico, a partir das três fases da autorregulação: Planejamento, Execução e Autoreflexão Quadro dos avanços nos processos de aprendizagem Quadro de objetivos	Organização das tarefas para a produção do artigo e execução das mesmas Compreensão da leitura dos livros e artigos necessários para elaboração do próprio artigo Manutenção da atenção ao ler um texto Antecipação do tempo necessário para completar uma dada tarefa Compartilhamento entre colegas e professora de algumas ideias para a produção do artigo científico Autoquestionamento quanto ao conteúdo do material para avaliar a própria compreensão; buscando voltar e reler uma parte do texto que percebe que não entendeu Estabelecimento de metas a serem realizadas Reflexões sobre o estudar Definição de quais estratégias deveriam ser utilizadas para produção do artigo Início das atividades pelas mais fáceis e depois retornando para as mais difíceis
Estratégias Motivacionais	Estratégias que atuam intencionalmente de modo a iniciar, manter ou aumentar a sua direção para completar uma atividade ou objetivo particular.	Valorização das tarefas realizadas Reconhecimento das capacidades cognitivas Definição de metas	Reconhecimento das dificuldades em como produzir o artigo científico Desenvolvimento de crenças positivas sobre a sua capacidade na realização do artigo

Figura 3. Síntese dos resultados: estratégias de aprendizagem

Os resultados obtidos por meio da intervenção confirmaram a necessidade de vivenciar estratégias de aprendizagem autorregulatórias como ferramentas imprescindíveis para a formação de um aluno autorregulado. Os estudantes descreveram que a utilização de estratégias de aprendizagem autorregulatórias, principalmente das estratégias metacognitivas, favoreceu o controle e a tomada de consciência de suas capacidades cognitivas, pois, ao encontrarem os caminhos de como estudar, se “deram conta” de por que estudar e compreenderam o sentido do aprender, fatores que

contribuíram para ampliar a motivação para aprendizagem, os conduzindo ao êxito em suas tarefas.

A maioria dos alunos, no percurso da intervenção, verbalizou que, de alguma forma, já tinham noções da importância de se traçarem objetivos, de planejar as tarefas, de organizar o tempo, mas não sabiam como fazer para transformar essas noções em práticas que lhes oportunizassem resultados exitosos. Realça-se a importância de o professor guiar e instruir seu aluno, desenvolvendo estratégias de aprendizagem. Apresentar estratégias de aprendizagem permite que o

aluno tenha novos olhares sobre o aprender e ultrapasse dificuldades pessoais e ambientais de forma a obter maior sucesso escolar (Lopes da Silva & Sá, 1997).

Os alunos, no desempenho da prática guiada, apresentaram crenças motivacionais, como a percepção positiva de si, o que contribuiu para o desenvolvimento de suas capacidades cognitivas. Esta ação promoveu a escolha e a definição de objetivos para a realização de tarefas e metas de aprendizagem. Contribuiu igualmente para o desenvolvimento da capacidade de controlá-las e modificá-las, ajustando-as aos requisitos exigidos pela tarefa, bem como à situação concreta de aprendizagem (neste caso, a produção do artigo científico), propiciando mais controle sobre seu processo de aprendizagem. A capacidade de controlar e modificar metas, ajustando-as aos requisitos que a tarefa exigia, bem como à situação concreta de aprendizagem, mostra que o aluno obteve controle e consciência sobre seu processo de aprendizagem. Fatos como esses indicam que é possível, a partir de estratégias de aprendizagem autorregulatórias, mobilizar, nos alunos, a capacidade autorreflexiva sobre tarefas, decisões e soluções que envolvem o processo de aprender.

Confirma-se, com apoio nos teóricos que estudam o construto da autorregulação (Veiga Simão, 2002; Rosário et al., 2006; Zimmerman, 2000; Pintrich, 1999), que os alunos autorregulados são aqueles que: estão mais perto de estabelecer objetivos e metas de aprendizagem; têm consciência de suas capacidades e limitações, a partir do autoconceito que possuem de si; refletem continuamente sobre o processo de aprendizagem, buscando as estratégias necessárias para a realização de sua tarefa, responsabilizando-se pelos resultados obtidos, modificando o processo quando necessário.

Outro ponto que se revelou de extrema importância foram as crenças pessoais dos alunos para aquisição de segurança e autonomia na aprendizagem. Estimular as crenças de autoeficácia ajudou a impulsionar a motivação dos alunos. Na intervenção, ora analisada, a partir das constantes reflexões entre os colegas e com a professora, no percurso da prática reflexiva, os alunos conseguiram atingir uma melhor percepção de si. Infere-se disso que eles então tiveram mais vontade de escrever e assim passaram a dedicar mais tempo à finalização do artigo científico. Segundo Vygotsky (1934/2001), a vontade se desenvolve na

“relação” do sujeito com o outro. Existe a individualidade no desejo de cada um, mas o desejo só existe porque vivemos em um mundo compartilhado com os desejos do outro.

Como resultado da prática reflexiva, verificou-se que os alunos demonstraram ter construído conhecimento específico sobre as estratégias autorregulatórias, o que promoveu uma postura mais ativa em seu processo de aprendizagem, revelada na escrita do artigo científico. As dimensões metacognitivas (autoconhecimento), motivacionais (desenvolvimento de expectativas e atitudes positivas), comportamentais (passos para colocar em prática as estratégias), contextuais (mudanças no ambiente de estudo e busca pelo apoio dos colegas e professores sempre que necessário) são pontos de destaque na análise dos dados desta prática.

Percebeu-se que o aluno, ao final da prática, conseguiu selecionar estratégias cognitivas, metacognitivas, administrando melhor seus recursos para o desenvolvimento das atividades acadêmicas, das quais se destacam: gerir objetivos e metas para desenvolver as tarefas (a curto, médio e longo prazo); organizar a gestão do tempo e do ambiente de estudo (desenvolver cronogramas de estudo e de atividades a serem realizadas); ter cuidado com a escolha do local de estudo, com o intuito de evitar os distratores externos; identificar as situações em que precisavam da ajuda de outro (tanto do professor, quanto dos colegas de aula); promover habilidades autorregulatórias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresenta-se, como fechamento desse trabalho, a importância da vivência e do desenvolvimento de estratégias autorregulatórias nas práticas de ensino superior, para que os alunos as utilizem de forma a estimular sua participação ativa no estudo, o que implica a promoção de competências que contribuam para a tomada de consciência de seu aprender. A fim de se obterem resultados favoráveis, como ocorreu nesta prática, é preciso que o aluno geste e controle seus processos de aprendizagem. As estratégias contribuem para que o aluno faça reflexões; compreenda; interprete; generalize; crie conceitos; encontre sentido na resolução das tarefas acadêmicas. No presente estudo, essas competências emergiram quando o aluno utilizou eficazmente suas estratégias, desenvolvendo ações autorreguladas que geraram o planejamento, com o qual ele analisou a tarefa e buscou, através das

percepções sobre si mesmo, desenvolver propostas para a realização de sua meta. Na sequência, o aluno executou as atividades acadêmicas; para isso, ele escolheu quais estratégias poderia utilizar, pensou em como desenvolvê-las, monitorando todo o percurso da tarefa. Ao final, refletiu sobre o processo e sobre as estratégias utilizadas, verificando se elas tinham sido eficazes ou não na obtenção do objetivo final. Os processos, pelos quais os alunos passaram, estão descritos nas fases do ciclo autorregulatório propostos por Zimmerman (2000): planejamento, execução, autorreflexão.

Buscou-se, durante os encontros, estimular o aluno a pensar sobre seu estudar (estratégias de aprendizagem) e seu aprender (tomar conhecimento de algum conceito científico, neste caso, entender os pontos que constituem um artigo científico). A resposta dos sujeitos desta intervenção constitui-se não só dos resultados da prática reflexiva, mas também dos relatos dos orientadores de seus artigos científicos. Esses orientadores relataram que os alunos conseguiram chegar à conclusão do artigo, porque se empenharam com mais entusiasmo em suas escritas, realizando as pesquisas necessárias para fundamentá-los. Dos oito participantes, cinco tiveram aprovação com conceito A, um com conceito B e dois com conceito C. Segundo a coordenadora do curso do qual eles fazem parte, os dois alunos que tiveram conceito C, mesmo com uma avaliação menor do que a dos outros, demonstraram evolução na produção do artigo científico, revelaram uma escrita mais organizada e entregaram o trabalho na data prevista. O que lhes faltou, no entendimento da coordenadora, foi um pouco mais de tempo, uma vez que verbalizaram que o tempo foi curto demais. A coordenadora acredita que as mudanças reveladas por estes alunos estão relacionadas com sua participação na prática reflexiva.

O grande diferencial emergido da prática em questão foi a decisão de apresentar e desenvolver as estratégias de aprendizagem autorregulatórias vinculadas a um conteúdo, o qual os alunos tinham necessidade de aprender, ou seja, a escrita de um artigo científico, requisito para a conclusão do curso, emergiu desde o primeiro encontro com os alunos. Conforme alguns autores destacam sobre a aprendizagem autorregulada (Rosário et al. 2006; Veiga Simão, 2002; Zimmerman 2000): o ambiente de aprendizagem; os tipos de tarefas escolhidas pelo professor; a proposta de trabalho colaborativo; o comportamento do professor com os alunos; as diferenças individuais

e culturais mostram-se como possibilidade de muitas aproximações para o direcionamento da aprendizagem autorregulada dos alunos universitários.

Ao término deste trabalho, infere-se que o processo volitivo se deu também pela influência dos questionamentos encaminhados na prática reflexiva, os quais promoveram a tomada de consciência, o controle e a gestão do processo de aprendizagem. Essa aprendizagem foi alavancada por meio de um processo colaborativo, o qual esteve presente em quase todas as atividades da prática reflexiva.

Os alunos obtiveram êxito em suas tarefas, porque conseguiram mobilizar vários fatores, principalmente as crenças que tinham sobre si mesmos. O trabalho mostrou que o cuidado com esse aspecto pode promover a motivação e o desempenho dos alunos, bem como o controle de estratégias para seu processo de aprendizagem. Na medida em que os professores conhecem as características de seus estudantes, podem direcionar o ensino; incentivar o uso de estratégias de aprendizagem mais adaptativas; buscar um clima de confiança; fazer com que a pessoa se sinta compreendida e respeitada em suas possibilidades e necessidades. Esse contexto ajuda o aluno a se sentir emocionalmente mais seguro, facilitando que venha a desenvolver processos de autonomia para o estudo, para o aprender.

Os alunos aprenderam melhor quando utilizaram estratégias de estudo autorregulatórias, ao pedir ajuda; ao descobrir como fazer para aprender; ao estabelecer metas; ao gestar o tempo, as estratégias de autoavaliação, de autoatribuições, as crenças motivacionais, tais como autoeficácia e o interesse intrínseco na tarefa. Tudo isso contribuiu expressivamente para que estes estudantes assumissem, com consciência, o controle de todo o processo de construção da escrita.

Outro fator de fundamental importância foi perceberem que estavam satisfeitos consigo mesmos, que bons sentimentos sobre si são importantes para a configuração do pensamento. O funcionamento psíquico humano não é composto somente pelos aspectos cognitivos, mas também por sentimentos e emoções. Não se pode desarticular as cognições das emoções, elas estão intimamente relacionadas. Um aluno que se percebe incompetente não chegará a respostas positivas na resolução de uma tarefa, pois não terá motivação para a formulação de objetivos e metas nas atividades acadêmicas e, conseqüentemente, não conseguirá planejar, executar e refletir sobre o processo de aprendizagem. Zimmerman & Bandura (1994,

p. 846) afirmam que “uma coisa é possuir capacidades autorregulatórias e outra coisa é conseguir aplicá-las persistentemente diante de dificuldades nas tarefas, fatores estressantes ou interesses paralelos”. Isso indica que as crenças pessoais são pontos importantes para formação do aluno autorregulado, pois exercem influência direta em sua motivação diante das tarefas acadêmicas. Certamente, se o aluno não fizer reflexões contínuas sobre o que ele é e o que ele quer ser, terá mais dificuldade para alcançar os objetivos acadêmicos.

REFERÊNCIAS

- Damiani, M. F.; Alves, C. V. P.; Frison, L. M. B. & Machado, R. F. (2011). Diagnóstico e análise dos problemas da escrita acadêmica de estudantes de Pedagogia. *Linguagem&Ensino (online)*, 14, 455-478.
- Knowles, M. (1973). *The adult learner – A neglected species*. Houston: Butterworth-Heinemann.
- _____; Holton, E. & Swanson, R. (2009). *Aprendizagem de resultados* (2ª ed.). Rio de Janeiro: Editora Campus.
- Fernandes, V. R. (2013). *Prática reflexiva realizada no ensino superior: estratégias de aprendizagem propulsoras para a formação de alunos autorregulados*. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.
- Lopes Da Silva, A. (2004). A auto-regulação na aprendizagem: A demarcação de um campo de estudo e de intervenção. In: Duarte, A.; Sá, I.; Lopes da Silva, A. & Veiga Simão. (Eds.). *A Aprendizagem auto-regulada pelo estudante: perspectivas psicológicas e educacionais* (pp. 17-39). Porto: Porto Editora.
- _____. & Sá, L. (1997). *Saber estudar e estudar para saber*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.
- Machado, R. F. & Frison, L. M. B. (2012). Autorregulação da aprendizagem: uma aposta na compreensão da leitura. *Cadernos de Educação/FAE/PPGE/UFPEL (online)*, 168-197.
- _____. (2010). O trabalho colaborativo e a construção do sentido do texto: proposta pedagógica. In: *Currículo e projeto pedagógico, estágio e formação continuada: outros olhares e outras reflexões* (pp. 7-22). Pelotas: Ed. da UFPEL.
- Monereo, C.; Pozo, J. I.; Castelló, M. (2004). O ensino de estratégias de aprendizagem no contexto escolar. In: C. Coll; J. Palacios & A. Marchesi (Orgs.). *Desenvolvimento psicológico e educação*, Vol. 2. (2ª ed.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Oliveira, A. (1996). *Aprendizagem autodirigida na adultez: Teoria, investigação e facilitação*. Dissertação de Mestrado em Educação, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Coimbra.
- Peres, L. M. V. (1999). *Dos saberes pessoais à visibilidade de uma pedagogia simbólica*. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31, 459-470.
- Portal do MEC. Resolução/CD/FNDE nº 20 (22/06/2012). Recuperado de http://reuni.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=977:novas-universidades-e-institutos-federais-vao-abrir-850-mil-vagas&catid=37:noticia-destaque&Itemid=30
- Rosário, P.; Núñez, J. & Pienda, J. (2006). *Cartas do Gervásio ao seu Umbigo: comprometer-se com o estudar na Universidade*. Coimbra: Ed Almedina.
- Rosário, P.; Mourão, R.; Núñez, J. C.; González-Pienda, J.; Solano, P. & Valle, A. (2007). Eficacia de un programa instruccional para la mejora de procesos y estrategias de aprendizaje en la enseñanza superior. *Psicothema*, 19(3), 353-358.
- Tavares, J.; Pereira, A.; Gomes, A. A.; Cabral, A. P.; Fernandes, C.; Huet, I.; Bessa, J.; Carvalho, R. & Monteiro, S. (2006). Estratégias de promoção do sucesso académico: Uma intervenção em contexto curricular. *Análise Psicológica*, 1(XXIV), 61-72.
- Veiga Simão, A. M. (2002). *Aprendizagem estratégica: uma aposta na auto-regulação*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Vygotsky, L. S. (1934/2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. (Paulo Bezerra, trad.) São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1934).
- Zago, N. (2006). Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. *Revista Brasileira de Educação*, 11(32), maio/ago, 226-370.

- Zabalza, M. (2004). *O ensino universitário: seus cenários e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed.
- Zimmerman, B. (2000). Attaining self-regulation: a social cognitive perspective (pp. 13-39). In: M. Boekaerts; P. Pintrich & M. Zeidner (Eds.). *Handbook of Self-Regulation*. New York: Academic Press.
- Zimmerman, B. J. & Bandura, A. (1994). Impact of self-regulatory influences on writingcourse attainment. *American Educational Research Journal*, 31, 845-862.

Verônica Rodriguez Fernandes
Universidade Federal de Pelotas
verofernandes@gmail.com

Lourdes Maria Bragagnolo Frison
Faculdade de Educação da
Universidade Federal de Pelotas

DIMENSÕES DA PRÁTICA COTIDIANA E (DES)HUMANIZAÇÃO DO POLICIAL MILITAR

Daily Practice Dimensions and (De)Humanization of Military Policeman

Dimensiones de la Práctica Cotidiana y (Des)Humanización de la Policía Militar

Maria de Fátima Quintal de Freitas
Marcos Roberto de Souza Peres
Valdir Goedert Filho

Universidade Federal do Paraná

Resumo

A relação da polícia militar com a sociedade tem se caracterizado por situações de frequente tensão. Nessas situações pode também ser encontrado um processo de desumanização do policial militar, o que não contribui para o estabelecimento de parcerias entre a polícia e a comunidade. A partir da observação de situações do cotidiano desses profissionais, este estudo objetivou identificar e analisar as condições concretas do cotidiano de trabalho que potencializam a (des)humanização. São descritas algumas condições e adversidades da atividade policial, reunindo-se a observação de cinco relatos de experiências pessoais, vividas por policiais militares do Paraná. Sob a ótica dos pressupostos da polícia comunitária, da educação e da psicologia social comunitária, pretende-se discutir o processo de naturalização nas relações entre sociedade e policiais militares e alguns impactos no dia a dia, condição resultante de diferentes interesses políticos e ideológicos. Ao se problematizar esses aspectos busca-se o encontro de possibilidades para relações mais justas e humanas entre a polícia e a comunidade.

Palavras-chave: prática cotidiana do policial militar; desumanização do trabalho; psicologia social comunitária.

Abstract

The relationship of the military police with society has been characterized by reflecting a tension environment. In this conflict situation there is a process of dehumanization of the military police officer, which does not contribute to the establishment of partnerships between police and the community. From the observation of everyday situations these professionals, this study aims to identify and analyze the concrete conditions of the daily work that enhance the (un)humanization. Some conditions and adversities of police activity are described, gathering the observation of five reports of personal experiences lived by military police of Paraná. From the perspective of the assumptions of community policing, education and community social psychology, we intend to discuss the process of naturalization in relations between society and police-military and some impacts on the day-to-day, a condition resulting from different political and ideological interests. By problematizing these aspects, we seek to find opportunities for more just and humane relations between police and the community.

Keywords: daily practice of the military-police; dehumanization of work; community social psychology.

Resumen

La relación de la policía militar con la sociedad se ha caracterizado por las tensiones reflejan un entorno. En esta situación de conflicto hay un proceso de deshumanización de la policía militar, que no contribuye a la creación de asociaciones entre la policía y la comunidad. De la observación de situaciones cotidianas de estos profesionales, este estudio tiene como objetivo identificar y analizar las condiciones concretas de la labor diaria que mejoran la (des) humanización. Describir algunas condiciones y la adversidad en la actividad policial, cumpliendo la observación de cinco informes de experiencias personales vividas por la policía militar de Paraná. Desde la perspectiva de los supuestos de la policía de comunidad, de la educación y la psicología socialcomunitaria, hay la propuesta de discutir el proceso de naturalización de las relaciones entre la policía militar y la sociedad y algunos impactos en el día a día, cuya interacción resulta de los intereses políticos e ideológicos que están en juego. Con esta problematización hay la búsqueda de posibilidades que puedan contribuir para la construcción de una vida y sociedad más justa.

Palabras clave: práctica cotidiana y policía militar; deshumanización del trabajo; psicología social comunitaria.

Em uma sociedade democrática, quando se faz necessária alguma ação das forças policiais essas deveriam refletir e garantir os Direitos Humanos. Contudo a estigmatização das instituições militares e a associação com a ditadura militar colaboraram para um cenário em que o isolamento e o distanciamento entre sociedade e polícia tornam-se um aspecto constante. A relação de confiança pretendida pelas polícias militares deveria apoiar-se em parte na humanização mútua, na compreensão de que a polícia, independente de suas origens, também é um setor da sociedade e que esta, a sociedade, também colabora por construir um tipo de polícia, que poderia caracterizar-se por ser mais afeita à defesa e preservação dos direitos humanos, do que por restar-lhe, na maioria das vezes, a reagir às pressões e violências acontecidas no tecido social.

No Brasil, a polícia foi criada no século XVIII, para atender a um modelo de sociedade extremamente autocrático, autoritário e dirigido por uma pequena classe dominante. A polícia foi desenvolvida para proteger essa pequena classe dominante, da grande classe de excluídos, sendo que foi nessa perspectiva seu desenvolvimento histórico. Uma polícia para servir de barreira física entre os ditos “bons” e “maus” da sociedade. Uma polícia que precisava somente de vigor físico e da coragem inconsequente; uma polícia que atuava com grande influência de estigmas e de preconceitos. (Bengochea, Guimarães, Gomes & Abreu, 2014, p. 121)

Assim, desde a sua formação, as polícias militares no Brasil tiveram como ações principais aquelas destinadas à proteção dos interesses, bens e propriedades dos setores privilegiados e dominantes, mesmo que isso pudesse implicar em formas repressivas e ostensivas dirigidas aos segmentos populares e desfavorecidos.

Associado a esta característica repressiva historicamente atribuída à polícia, encontramos o significado militar, cuja palavra é definida como “aquilo que diz respeito à tropa ou à guerra” (Militar, 2015). Essa associação do nome da polícia militar com guerra não colabora para o estabelecimento de uma relação harmoniosa, pretendida pela ordem pública. Durante o período da ditadura militar, o relacionamento entre a população e a polícia militar ficou cada vez mais distante. Muitas vezes, essa instituição militar foi vista e percebida como um bloco monolítico, em que os aspectos relativos aos trabalhadores e profissionais que atuavam pouco eram considerados. Durante

várias décadas, quase nada ou pouco se falava dessa instituição, na sua dimensão humana, no sentido de reunir homens e mulheres que trabalham em serviços de segurança, com a finalidade de representar e atender ao Estado. Constantes denúncias de cometimento, por parte dos militares, de ações repressivas e truculentas, sem qualquer respeito à cidadania e aos direitos humanos foram feitas. Esses fatos foram formando, na população, a visão de que os militares (inclusive os policiais) eram pessoas que não tinham coração, não tinham humanidade.

Durante o regime militar, compreendido entre 1964 a 1985, a Polícia Militar caracterizava-se tão somente como órgão repressor, a serviço do governo, e não como protetor de uma sociedade carente e sedenta de segurança.

Nesse período, a população tinha a imagem que a polícia era truculenta, em consequência, logicamente, do constante emprego da violência para conter as manifestações populares que, quase sempre, eram consideradas de oposição ao regime autoritário. A polícia representava, assim, força e poder, firmando-se uma tradição que, por culpa de poucos, ainda perdura, para muitos. (Padilha & Silva, 2008, p. 266)

O caráter militar das polícias ostensivas estaduais tem sido constantemente criticado, sendo considerada, por alguns teóricos, como inaceitável a condição militar numa atividade de polícia. Na visão destes, as ações de polícia deveriam ser eminentemente civis (Valente, 2012).

Neste cenário, passou a emergir da própria sociedade civil a necessidade de uma redefinição da atividade policial. A relação historicamente estabelecida, potencializada pela herança ditatorial atribuída às Polícias Militares, passou a ser repensada com a redemocratização do Estado brasileiro, contudo, os resultados ainda são poucos perceptíveis e mensuráveis. Difunde-se a visão de que “A segurança pública não existirá enquanto a política for de guerra – não existe paz por imposição [...]” (Valente, 2014, p. 224). Começa a emergir a consciência de que a sociedade precisa cobrar e ter um novo modelo de polícia.

Somente nos últimos anos, com casos de violência mais graves, iniciou-se uma discussão nacional na qual apareceram debates sobre a participação da sociedade, sobre polícia comunitária, e sobre controles sociais. Os Estados brasileiros se organizaram

com Ouvidorias e as organizações reformularam as corregedorias policiais. A sociedade democrática brasileira sentiu a necessidade de discutir o tema, e os legisladores aprovaram o princípio participativo de segurança pública na Constituição, ao instituírem que a “segurança pública é um dever do Estado e responsabilidade de todos”. Portanto, o controle social da polícia é uma garantia constitucional. A polícia, que tem legalmente o dever do uso da força e das armas, necessita de um olhar controlador pela sociedade. Isso é o início da passagem da polícia que controla para a polícia que é controlada. (Bengochea et al., 2004, pp. 124-125)

Neste cenário encontramos vários processos de desvalorização e de conflito que podem culminar em formas de desumanização do policial militar, com práticas excludentes de profissional da área de segurança pública. Algumas vezes os policiais não são percebidos como indivíduos, a eles são negadas algumas condições naturais do ser humano, como sentir frio, fome, ter sentimentos e enfrentar dilemas. Em alguns momentos o fato de um policial militar estar fardado num local público pode gerar indignação na comunidade, como ocorreu no estado do Ceará, no ano de 2014, quando uma policial militar foi retirada da sala de aula por estar fardada e armada. Em nota a Secretaria de segurança pública e defesa social do Ceará repudiou esta atitude, considerando “[...] ‘um sentimento pejorativo com relação à policial militar e a instituição Polícia Militar’” (Secretaria, 2014). A farda do policial não é considerada uma simples vestimenta pela comunidade, gerando sensações negativas e constrangimentos (Secretaria, 2014). Mesmo estando próximos fisicamente da comunidade, realizando o patrulhamento diário das ruas, atendendo diretamente aos cidadãos, os policiais podem situar-se de um modo distante das necessidades comunitárias. Esse distanciamento, muitas vezes, pode contribuir para que o policial seja visto em uma condição subumana.

[...] as formas de desumanização propostas podem, em maior ou menor grau, ser utilizadas para promover a exclusão social. Uma vez desumanizadas, as vítimas em potencial já não são consideradas como pessoas com sentimentos, esperanças e preocupações, e sim como objetos subumanos, ‘selvagens’, ‘animais’ [...] (Santos & Lima, 2012, p. 86)

Considera-se que os aportes da Psicologia Social Comunitária (PSC), na perspectiva latino-americana,

poderiam fornecer reflexões críticas a esta relação entre os profissionais de segurança e os moradores dos bairros, onde trabalham. Entre essas reflexões, situa-se a valorização dada ao papel de participação da própria comunidade, para identificar e problematizar – em uma ação conjunta ao lado do policial militar – as difíceis situações vividas em seu dia a dia. Essa possibilidade de participação conjunta, entre polícia e comunidade, ao lado de um conhecimento das necessidades sentidas pelos diferentes grupos comunitários, assim como pelos próprios policiais constituem-se em dois princípios relevantes nos trabalhos da PSC (Freitas, 2003, 2008). Podem então servir de orientação para a realização de práticas reais próximas e humanizadoras da polícia para com a comunidade. Com alguma coincidência e aproximação, os pressupostos da proposta da polícia comunitária podem situar-se, na medida em que defendem que o agente de segurança conhece mais as necessidades da população e a realidade dessas pessoas. Assim, a defesa e a promoção da cidadania participativa passam a ter primazia sobre o restrito controle social anteriormente herdado e estabelecido.

Quando a comunidade ocupa os espaços de diálogos e os agentes de segurança permitem-se participar do estabelecimento deste processo de interação, a repressão começa a perder espaço nessa relação, além de não fazer sentido dentro de uma sociedade democrática. Pode emergir um sentimento de parceria, e a relação pautada pelo medo é substituída por relações de respeito e trabalho conjunto.

Contudo, essa aproximação ainda é recente e ambos, polícia e comunidade, ainda podem ter um processo de conhecimento, em que as relações do passado, baseadas na violência e arbitrariedade, encontram-se presentes na memória de todos. O seu enfrentamento poderá acontecer se outras práticas mais justas e humanas puderem prevalecer.

Pela complexidade dos fatos, compreender os fatores e os conflitos vividos pelos policiais, bem como os resultados advindos das suas práticas cotidianas que potencializam o processo de desumanização, pode ser importante para a construção de uma nova relação entre polícia e comunidade.

A ação da polícia ocorre em um campo de incertezas, ou seja, o policial, quando sai para a rua, não sabe o que vai enfrentar diretamente; ele não tem uma ação determinada a fazer e entra num campo de conflitividade social. (Bengochea et al., 2004, p. 120)

Assim como foi descrito por Freitas (2007) em relação ao trabalho do educador de jovens e adultos, pode-se pensar em relação ao policial que ele também pode “[...] se sentir lidando com os chamados excluídos, desfavorecidos, [...] e teme, muitas vezes, que este caráter de exclusão e desvalorização também seja atribuído a ele” (Freitas, 2007, p. 58). Além disso, pode-se também dizer que ao policial seria esperado que ele tivesse “[...] uma postura e atitudes quase hercúleas diante de tantas dificuldades, inseguranças e paradoxos vividos na maioria das vezes solitária e silenciosamente” (Freitas, 2007, p. 58).

O presente estudo pretende, pela observação de histórias e contextos reais vivenciados na prática por policiais, identificar os personagens, os resultados e, em especial, os conflitos vivenciados pelos profissionais de segurança pública e que levam a certa desumanização ou humanização. O policial deixa de ser visto, mesmo fora de serviço como um cidadão e

[...] não [há] separação entre espaço público e espaço privado [...] acarretando um perverso subproduto que é o desmanche das fronteiras entre o início e o fim do trabalho, ou seja, ele nunca acaba e sempre invade a vida privada, os seus tempos, os seus espaços e as relações existentes. (Freitas, 2003, p. 143)

Poder compreender as dimensões psicossociais desses policiais, que servem ao Estado, e que são policiais empregados e tutelados pelo poder público, também é importante do ponto de vista da construção de redes mais solidárias e participativas no cotidiano do trabalho dos policiais.

MÉTODOS

O estudo seguiu a metodologia qualitativa empregando diários de campo dentro de uma proposta da observação participante. Este tipo de observação é adotado em pesquisas que utilizam a abordagem

qualitativa, concentrando-se na inserção do pesquisador no cenário observado, passando a constituir parte dele, interagindo com os sujeitos e procurando partilhar o seu cotidiano para conhecer o que representa estar naquela condição (Queiroz, Vall, Souza & Vieira, 2007).

Participantes

Participaram deste estudo dois policiais, autores do presente artigo, ambos Oficiais da Polícia Militar do Paraná com mais de 13 anos de serviços prestados à PMPR e que exerceram funções semelhantes durante a carreira policial.

Procedimento

Foi realizado um diário de campo sobre as diferentes situações de trabalho em que havia momentos de tensão na relação policial/moradores e, posteriormente, realizou-se também uma descrição autonarrativa. Dentre o grupo de episódios, foram selecionadas cinco histórias reais vividas ou presenciadas pelos pesquisadores, transcritas e subdivididas, destacando-se do texto as impressões subjetivas, que passaram a ser denominadas de “As entrelinhas”. Para proporcionar uma melhor sistematização e organização dos dados, foi elaborado um quadro esquemático, em que se procurou estabelecer o contexto em que o fato ocorreu, a descrição do fato observado, os personagens envolvidos na situação, o conflito vivido pelo policial militar, os resultados advindos desse conflito, as imagens e impressões geradas no próprio policial e as observações gerais do caso. Em cada célula do quadro, foram registradas informações que permitem descrever os dilemas psicossociais vividos pelos policiais e que auxiliam nos cuidados necessários para evitar interpretações baseadas em deformações subjetivas e interpretações emotivas, sem dados comprobatórios.

	Reuniões dos CONSEGs	O acidente	A Motocicleta	A gestante	A Morte sentida de perto
O Contexto	Reuniões comunitárias dos Conselhos de Segurança Pública.	Acidente e educação no trânsito de uma das capitais brasileiras.	A realidade do assalariado Brasileiro e a relevância do trabalho policial.	A irregularidade das casas de prostituição e a ligação com o crime.	O cumprimento do dever e a periculosidade do serviço policial.
A descrição do Fato	Um morador interrompe a reunião, levanta, e indaga o policial sobre quem iria realizar a segurança se o policial necessitava dormir.	Um motorista colidiu com uma viatura, fugiu do local, resistiu à prisão e envolveu sua mãe na ocorrência.	O Furto de motocicletas e a dificuldade de identificação dos infratores.	Uma gestante em casa de prostituição e a aplicação da lei penal.	Abordagem veicular resultante em morte.
Os personagens	O policial militar e a comunidade local.	Um motorista, a mãe dele, policiais militares e moradores da região.	Uma equipe policial, um infrator e a proprietária de uma motocicleta.	Uma gestante, policiais e os frequentadores de casas de prostituição.	Policiais militares e criminosos.

Figura 1. Síntese das informações referentes aos atores envolvidos

RESULTADOS

Episódios

Reunião dos CONSEGs

Os Conselhos Comunitários de Segurança (CONSEGs), regulados por decreto-lei, procuram manter uma estreita relação entre as polícias estaduais e a comunidade, através de reuniões ordinárias mensais. Os encontros realizados visam estimular a interação dos órgãos policiais e a sociedade, no intuito de estruturarem juntos, estratégias de enfrentamento à criminalidade local.

Uma dessas reuniões chamou a atenção. O policial militar responsável, após um turno de 12 horas de trabalho intenso, deslocou-se para o encontro comunitário. No local, diversas foram as reivindicações, como ocorre na maioria dos encontros. Apenas o representante da Polícia Militar estava representando o Estado, não havendo outro servidor público para dividir o peso das reclamações e reivindicações da comunidade, além de tentar buscar soluções junto ao poder público. O policial preparou uma apresentação sobre os índices de criminalidade local, informando sobre as atividades desenvolvidas pela equipe durante o período e orientando a comunidade sobre as dúvidas apresentadas. Ao final da reunião de duas horas, um

senhor de aproximadamente 60 anos levantou-se e disse na presença de todos: “Então tá bom, agora você vai dormir? E como é que fica a nossa segurança? Me dá licença que eu vou embora”. De imediato, outras pessoas se manifestaram em defesa do militar estadual. Destacaram que o morador era pouco presente nas reuniões e que seu filho, que era policial federal, também era morador do bairro e nunca havia auxiliado nas atividades do Conselho Comunitário.

O policial militar agradeceu o apoio recebido e explicou aos presentes a necessidade de respeitar a opinião de todos. Quase que num desabafo disse da necessidade de enxergarmos os policiais como seres humanos, com necessidades como os demais membros. Destacou que naquele momento encontrava-se na sua décima quinta hora de trabalho, sem ter feito uma refeição adequada. Como sua farda estava manchada, mostrou a todos o sangue ainda presente nela. Como resultado do atendimento a uma ocorrência de extrema gravidade, em que duas pessoas tiveram o carro roubado e foram mantidas como reféns, durante a tentativa de fuga, havendo disparos de arma de fogo e os proprietários, pela ação policial, foram libertados sem ferimentos graves.

O acidente

Era meio-dia de um dia ensolarado e agradável. O episódio deu-se ao lado de um colégio estadual durante a saída dos alunos. A patrulha escolar é uma modalidade de policiamento comunitário na Polícia Militar do Paraná e é responsável por buscar soluções para a segurança das escolas, de maneira conjunta com a comunidade.

Quando os policiais da patrulha escolar, em seu veículo, se aproximaram de uma esquina, havia outro veículo à frente aguardando ambos para ingressar em uma via preferencial. O condutor do veículo da frente deu marcha à ré, não dando tempo do condutor da viatura policial de se desviar, ocorrendo então a colisão da parte traseira do carro com a parte dianteira da viatura policial. Depois do impacto, o policial militar que conduzia a viatura desceu para conversar. Quando percebeu que o policial havia desembarcado da viatura, o motorista começou a ofender os policiais, entrando no seu carro e fugindo do local. Ele deslocou-se, fugindo duas quadras, parou rapidamente e entrou em um salão de cabeleireiro permanecendo sentado em uma escadaria que dava acesso a esse comércio. Com a chegada dos policiais, logo foi dada a voz de prisão ao condutor outro veículo: “O senhor está preso por desacato” [Desacato é um crime previsto no artigo 331 do Código Penal, que consiste em desrespeitar um funcionário público no exercício de sua função]. O homem continuou a ofender os policiais, sendo necessária a presença de outra viatura para ajudar na resolução da ocorrência. Com os policiais de apoio somaram-se cinco policiais nesta situação, havendo um policial comandante que foi conversar com o cidadão, que continuava sentado na escadaria de acesso ao salão de cabeleireiro. Informando-lhe que deveria acompanhá-lo até a delegacia, mas que não ficaria preso, simplesmente responderia a um Termo Circunstanciado (TC). [O Termo Circunstanciado foi criado através da Lei 9099 de 26 de setembro de 1995, com o intuito de dar agilidade à justiça. Nos casos de contravenções penais ou crimes cuja pena máxima não supere dois anos, a pessoa não precisa ser autuada em flagrante e permanecer presa, podendo, assinar o TC, sendo imediatamente liberado e convocado para comparecer a uma Vara do Juizado Especial, onde poderá ocorrer conciliação entre as partes ou a aplicação de penas alternativas, como serviços comunitários e pagamento de cestas básicas (Silva, 2003)]. Iria à delegacia, daria a sua versão dos fatos para o delegado, assinaria

o Termo Circunstanciado e iria embora. O comandante ainda salientou: “Você vai comigo na viatura ou com seu carro particular, mas a gente precisa ir até a delegacia para que seja ajustado isso”. O cidadão não aceitou acompanhar a equipe policial, então houve a necessidade de realizar a condução à força. O homem se agarrou em uma grade e começou a gritar. Neste momento a mãe do mesmo, que era a dona do salão, veio correndo auxiliar o seu filho. Vendo a cena de prisão, sem pensar, a senhora tentou retirar a arma de um dos policiais agarrando-se a ele. Diante da tentativa de saque da arma o policial empurrou a senhora para conter a ação dela e evitar algum disparo inadvertido e perigoso naquele momento.

Com o empurrão recebido, a senhora foi para trás, tropeçou em uma folhagem e caiu ao chão. No mesmo instante o seu filho conseguiu atingir o rosto de um dos policiais com a algema que estava em uma de suas mãos. Enquanto o motorista estava sendo detido, a senhora, que já havia se levantado, começou a gritar dizendo que o seu filho estava sendo morto pelos policiais. Como tudo isso ocorria à saída de um colégio, a aglomeração de pessoas também foi muito grande. Já havia se instalado uma situação caótica, desorganizada, confusa e tensa de todos os lados. Tratava-se mais de um espetáculo urbano, e a cada momento cada vez mais pessoas chegavam para olhar a cena. A senhora gritava: “Estão matando meu filho! Estão matando meu filho!”. Enquanto gritava, ela agredia os policiais que neste instante estavam agachados terminando de imobilizar com algemas o seu filho.

Após todo este espetáculo, mãe e filho foram conduzidos à delegacia onde se descobriu que essa senhora havia sofrido, há poucos dias, uma intervenção cirúrgica em sua coluna e a cirurgia tinha aberto durante a queda! O sentimento de sofrimento e aflição invadiu os policiais, em especial aqueles que tiveram que cumprir sua tarefa diante de uma situação como essa. Essa senhora ainda teve um agravamento em seu quadro de saúde, ficou seis meses sem poder trabalhar e a recuperação foi lenta. Nos telejornais da região era trazida a notícia da arbitrariedade dos policiais, o que provocou a transferência dos mesmos e a repercussão negativa do trabalho da polícia. Como nos noticiários foi veiculado o nome dos policiais envolvidos suas famílias também foram atingidas, causando vários problemas de relacionamento entre os policiais e seus familiares. Os policiais responderam a Inquérito Policial Militar e alguns meses depois foram considerados

inocentes pela justiça, entretanto essas repercussões já haviam feito suas marcas. Sobre a absolvição dos policiais nada foi divulgado na mídia.

A motocicleta

O terceiro caso ocorreu em uma área de ocupação irregular de Curitiba no início de uma madrugada sem chuva. Quatro policiais em uma viatura efetuavam o patrulhamento, quando avistaram um jovem empurrando uma motocicleta, em uma postura suspeita. Isto fez com que os policiais o abordassem para verificar o que estava acontecendo. Quando solicitaram os documentos o jovem informou que não os portava e que estava empurrando a motocicleta porque estava sem gasolina. Diante destas informações os policiais consultaram junto à Central se havia algum alerta de roubo, de furto, ou qualquer outra situação envolvendo aquela motocicleta. Depois de conferir os dados da moto, a central respondeu que não constava nenhum tipo de restrição para aquela motocicleta. Perguntaram, então se o jovem precisava de alguma ajuda, que respondeu que não precisava de nada, pois morava ali perto. Assim, os policiais orientaram para que ele tomasse cuidado, e seguiram no sentido contrário ao dele, continuando o seu patrulhamento.

Passados poucos minutos depois de terem se afastado desse jovem, que empurrava a motocicleta, a Central entrou novamente em contato com os policiais informando que havia ocorrido um erro no sistema e que aquela motocicleta era sim roubada. Esse erro causou uma grande indignação nesses policiais que haviam abordado e liberado o jovem, sentindo-se frustrados por terem liberado um veículo roubado. Nesse momento, um policial lembrou que o jovem havia indicado qual era a direção de sua casa e, como a motocicleta estava sem gasolina, havia chances de o encontrarem. Os policiais seguiram nessa direção e o encontraram no momento que estava entrando em sua residência. Os policiais conseguiram recuperar a moto e realizar a prisão do infrator.

O fato relevante para os policiais foi que, ao chegar à delegacia, a dona da motocicleta já estava lá. Essa não é uma atitude corriqueira, geralmente os donos de veículos recuperados reivindicam os seus bens apenas no outro dia, principalmente quando eles são recuperados no período noturno. Contudo essa proprietária foi diferente, ela se deslocou imediatamente até a delegacia e, junto com ela, trouxe todo o carnê do financiamento, mostrando aos policiais as inúmeras

prestações que ainda faltavam para quitar o veículo. Esta prestação, segundo a jovem, comprometia boa parte de seu salário mensal. Caso não recuperasse a moto ela, ainda, teria que pagar, todos os meses, sem poder usufruir dela. A proprietária da motocicleta também era jovem, trabalhava o dia todo, e o único bem que ela havia conseguido financiar era a motocicleta que havia lhe sido subtraída. A jovem ficou muito grata pela ação policial, dizendo: “Poxa, muito obrigada por terem salvado a minha moto!”.

A Gestante Presa

Através de uma ligação telefônica para a Central, a Polícia Militar foi informada que havia uma pessoa armada dentro de uma boate. Esse bar era localizado às margens de uma rodovia federal que corta a capital paranaense, em um bairro populoso e de classe social média. Como é corriqueiro, em uma ocorrência dentro de um bar, envolvendo uma arma de fogo, deslocaram-se para o atendimento desta situação duas viaturas, cada uma composta por quatro policiais. Dentro da casa noturna foi realizada uma “revista” nas pessoas que ali se encontravam, mas a arma não foi localizada. [O termo está entre aspas porque o termo correto a ser utilizado, conforme a técnica policial é “busca pessoal”. Mas esta ação é popularmente chamada de “geral”, “revista”, “batida”, entre outros.]

Quando saíram do interior do bar para o estacionamento, os policiais puderam perceber a existência de vários quartos no limite da propriedade. Dentro de um dos quartos, estava uma mulher grávida, com oito meses de gestação, que para surpresa de todos tinha uma arma que estava sob o seu travesseiro. Ao ser perguntada de quem era aquele revólver, respondeu que a arma era dela, e a usava para proteção pessoal. Entretanto, como não tinha autorização de porte a grávida teve de ser presa, sendo, então, conduzida à delegacia.

Este caso, como outros vários, não foi noticiado na imprensa, mas esta situação acompanhou as reflexões daqueles policiais por muito tempo. Ao localizar a arma, os policiais sentiram de imediato a sensação do “dever cumprido”, pois tinham conseguido dar a resposta esperada pela pessoa denunciante, tirando uma arma ilegal de circulação. Mas, ao mesmo tempo, veio um grande sentimento de culpa, de ansiedade, porque eles sabiam que, prendendo a mãe, aquela criança iria ser gestada num local insalubre, em uma

penitenciária, e ainda poderia ser afastada de sua mãe após seu nascimento. Mais um conflito e uma tensão entre o dever e o “deixar nascer junto à sua mãe”!

A morte sentida de perto

Em uma quinta-feira à noite, perto das 21h30min, numa noite um tanto quanto fria para aquela época do ano, uma equipe composta por quatro policiais, estava encerrando o seu turno de serviço com o patrulhamento em um dos bairros de Curitiba. O motorista já tinha recebido a ordem para seguir para o quartel, onde terminaria aquele dia de trabalho cujo horário de encerramento era às 21 horas. Numa avenida bastante movimentada, o comandante daquela equipe de policiais percebeu que um veículo Toyota/Corolla, havia efetuado uma manobra em alta velocidade por cima da calçada, no outro lado da rua, e seguido no sentido oposto ao que deslocava a viatura. O veículo tinha os vidros muito escuros e fechados e como os faróis estavam apagados, o comandante determinou que o motorista realizasse o retorno para abordarem o veículo suspeito. Apesar do horário de serviço já ter sido ultrapassado (deveriam encerrar às 21h) eles não poderiam deixar de verificar o que estava acontecendo com aquele veículo. Tendo sido levantada a hipótese de ali dentro haver pessoas que precisassem da ajuda deles.

Foram atrás do veículo e, mesmo próximos, não conseguiam ver quem estava dentro. Tentaram abordá-lo, mas a ordem de parada não foi acatada e o motorista do veículo acelerou, tentando fugir da viatura. Os policiais foram atrás do carro, mas o veículo era mais potente que a viatura e, já em uma Rodovia Federal, conseguiu se distanciar bastante. A única chance de abordar aquele suspeito seria apagar as luzes da viatura. O comandante determinou ao motorista da viatura policial que apagasse todas as luzes, e seguiram pela via marginal até que se aproximaram novamente do Corolla.

Quando chegaram bem perto do carro, o motorista ligou os faróis, a sirene e a luz intermitente vermelha, característica dos veículos de polícia, o que produziu no motorista do Corolla um susto seguido de perda do controle do veículo. O carro rodopiou na pista e bateu de frente contra a roda traseira direita da viatura colocando os homens do Corolla em uma posição frontal com relação à viatura. Eles eram quatro criminosos, estavam fortemente armados e haviam

acabado de cometer um roubo. Imediatamente depois da colisão esses homens desceram e deram uma rajada de metralhadora contra a viatura policial.

O comandante da equipe policial, que havia determinado a abordagem do veículo, mesmo já tendo sido encerrado o seu turno de serviço, acabou sendo atingido por vários disparos, alguns atingiram seu colete. O comandante foi atingido no pescoço e no tórax. Logo que foi atingido olhou para outro policial, como que pedindo ajuda, porém não conseguia mais falar! Este policial, que também era o seu melhor amigo, retirou-o de dentro da viatura e o abraçou. Abrigaram-se dos tiros que ainda continuavam. O policial atingido morreu ali, nos braços de seu melhor amigo. Como os policiais não sabiam se poderia haver reféns dentro do carro, eles temiam revidar os tiros que continuavam recebendo, mas com muito cuidado, também atiraram, e dois infratores foram baleados e morreram no local. Os outros dois infratores conseguiram fugir. Depois desse dia, após uma investigação, constatou-se que os quatro homens faziam parte de uma quadrilha muito maior, que foi presa um mês depois desse trágico episódio.

As Entrelinhas

Reunião de CONSEG

Mesmo sendo uma grande oportunidade para aproximar as comunidades dos policiais, essas reuniões dos CONSEGs, em uma primeira oportunidade, passaram a atribuir uma responsabilidade demasiada aos policiais militares. Responder por várias demandas, que não são de sua responsabilidade, tornou-se uma constante. Como na maioria das reuniões, apenas um representante da Polícia Militar está presente, as demandas da população que dizem respeito ao Estado são apresentadas a esse policial militar, mesmo que isso não seja de sua competência. Some-se a isso o fato de que há um excesso de carga horária de trabalho dos policiais, e muitas dessas reuniões comunitárias aumentam mais uma carga horária que geralmente passa de 12h. Isto retira este policial militar do seu convívio familiar. Poder-se-ia dizer que parte dos direitos do cidadão policial não estão sendo respeitados. Nem sua condição de ser humano, quando, mesmo depois de mais de 12 horas de serviço ele foi acusado de não se importar com a segurança do bairro, pois sairia dali

para dormir. Por outro lado, muitas pessoas da comunidade valorizaram o lado humano daquele profissional, vindo em sua defesa quando foi interpelado pelo idoso.

O acidente

Neste caso o que foi divulgado pela imprensa foi apenas sobre a violência e a truculência dos policiais envolvidos naquela situação. Foram publicadas notícias dizendo que a polícia bateu, frisando principalmente que a polícia agrediu uma idosa e que essas agressões causaram uma lesão na coluna dela. Não foi divulgado que a lesão era proveniente de uma cirurgia recentemente realizada. Foi noticiado como se os policiais militares envolvidos naquela ocorrência que haviam lesionado a coluna da senhora. Nesta situação, assim como em outras, apenas pequena fração da situação foi divulgada pela imprensa. Ações que colaboram para o reforço de um conceito negativo da imagem da polícia perante a sociedade. A Constituição Federal prevê a todo o cidadão brasileiro, a todo ser humano, o princípio da presunção de inocência, previsto em seu artigo 5º, o qual versa: “ninguém será considerado culpado até o trânsito em julgado de sentença penal condenatória” (Constituição da República Federativa do Brasil, 1988). Porém os policiais foram transferidos e tiveram seus nomes divulgados na imprensa como infratores da lei. Por mais que tenham sido considerados inocentes pela justiça, a mácula que ficou às suas imagens jamais foi reparada.

Outro efeito psicológico identificado neste caso é o sentimento nos policiais de que aquela ocorrência poderia ter sido resolvida de outra forma. Se o cidadão tivesse colaborado com a polícia e deslocado até a delegacia a repercussão negativa teria sido evitada. Por outro lado, a obrigatoriedade da condução para a delegacia de quem comete o crime de desacato também não agrada aos policiais, pois sabem que se trata de um crime pequeno (desrespeito, xingamento, deboche) e que se torna uma ocorrência com um desdobramento muito maior, como neste caso, o resultado foram dois policiais militares feridos e dois civis feridos, e um dos civis feridos, a idosa, teve um ferimento grave que a incapacitou por aproximadamente seis meses.

A motocicleta

Diariamente a Polícia Militar realiza uma infinidade de atendimentos, muitos deles sem repercussão alguma na mídia. Contudo uma parcela significativa destes atendimentos produz efeitos marcantes na vida

de quem depende da ação policial. O episódio narrado exemplifica este fato. Recuperar uma motocicleta de baixo valor parece pouco significativo para a segurança pública, contudo as ações policiais repercutem de diferentes formas na vida de cada cidadão. Ações como a mencionada, que ultrapassam o simples cumprimento do dever, provocam pouco interesse na imprensa e, conseqüentemente, acabam por colaborar pouco para a construção de uma melhor imagem da instituição e seus integrantes.

Neste caso, o aspecto positivo encontrado é o agradecimento sincero do cidadão e o reconhecimento pelo trabalho desenvolvido. Estas condições colaboram para a constituição de um ambiente motivacional para o policial, fundamental no exercício de uma profissão com tamanho estresse em seu desenvolvimento. Perceber que o seu trabalho foi útil para alguém é muito valioso para os profissionais da segurança pública e faz com que se sintam mais humanos.

A gestante presa

Entre os oito policiais envolvidos naquela ocorrência, um deles, casado, tinha a sua esposa também grávida e no oitavo mês de gestação. Depois de terem deixado a mulher na delegacia, ele chorava, pois sabia o que poderia acontecer com aquela criança. Estas ocorrências geram um grande conflito nos policiais. Eles tinham a consciência de que deveriam cumprir a lei, mas e a condição humana? Será que o mais certo era prender aquela gestante? Os policiais têm a consciência de que se não realizassem uma prisão, neste caso, eles também estariam cometendo um crime. É o conflito entre o que é legal e o que é correto. O que é justo e o que deve ser feito. Nem sempre a lei agrada aos policiais, mas, mesmo assim, elas devem ser cumpridas. Essa maneira de agir e de pensar, a formação que é repassada nas Academias Policiais para que a missão seja cumprida, a qualquer custo, transforma, na visão de muitos, os policiais em seres praticamente inanimados, robóticos, sem sentimentos. Uma condição desumana. O desejo de fazer diferente muitas vezes é sobreposto pelo dever de agir dentro da lei.

Esse conflito interno sofrido pelos policiais não é divulgado pela mídia, nem é comentado pelos próprios policiais. Não comentar sobre suas “fraquezas” é percebido pelos militares estaduais como uma autodefesa contra possíveis julgamentos vindos da sociedade e, principalmente, de seus colegas da caserna. Em meio a uma sociedade que idolatra jornalistas que criam

campanhas do tipo “Adote um bandido” para criticar quem defende que os direitos humanos sejam aplicados em sua íntegra a quem comete ilícitos penais (Azevedo, 2014), muitos policiais, que também são membros desta mesma sociedade, sentem-se desconfortáveis em sentir compaixão por estas pessoas.

A morte sentida de perto

Com ampla divulgação pela imprensa, a imagem resultante não foi da morte de um policial em serviço em defesa da sociedade, foi de uma polícia ineficiente, que não consegue cuidar nem dela mesma. Além de ter um policial morto na ocorrência ainda deixaram fugir alguns dos criminosos que tiraram a vida de um colega. Se não protegem a eles mesmos, que dirá à população (Bregenski, 2006, Klisiewicz & Lucreia,

2006, Kohlbach, 2006). Foram muitos os conflitos vividos pelos policiais envolvidos naquela ocorrência, direta ou indiretamente. Eles tinham o sentimento de que deveriam verificar aquele carro para constatar o que estava acontecendo com ele, por mais que não fosse mais horário de serviço deles. Alguém poderia ser refém de bandidos no interior daquele carro. E o sentimento de não ter conseguido evitar que o seu companheiro fosse morto foi muito ruim e intenso. O policial baleado era casado, e sua esposa, agora viúva, deveria ser avisada do que acabou de acontecer. Esta é a mais difícil missão a ser desempenhada por um policial militar, dar a notícia do falecimento de um colega, em serviço, à sua família. Essa situação não é ensinada na Academia de Polícia.

	Reuniões dos CONSEGS	O acidente	A Motocicleta	A gestante	A Morte sentida de perto
Conflito vivido pelo Policial Militar	Dedicar-se e não verificar reconhecimento. Explicar sua rotina aos presentes com a possibilidade de ser compreendido como uma reclamação.	Qual é o limite necessário para a aplicação da lei.	Compreender o quanto significativo pode ser cada ação e os resultados de seu trabalho.	O conflito criado pela aplicação da lei e o conhecimento da precariedade do sistema prisional.	Como encontrar o equilíbrio na atividade policial.
Resultados produzidos	Desmotivação da comunidade.	Duas pessoas detidas, viatura danificada e lesão agravada em uma senhora.	Uma motocicleta recuperada e o reforço positivo na imagem da PM.	Uma arma apreendida e uma mulher gestante presa.	Um policial militar e dois criminosos mortos.
Imagens e impressões resultantes	O Policial militar, como indivíduo, tem realizado sua parte para a segurança pública, porém a soma de mais forças poderia acelerar o processo de emancipação popular.	Mesmo ao cumprir a lei e agindo com prudência, o policial pode ser compreendido como arbitrário e violento pela comunidade. A incompreensão provoca frustração na atividade.	Todo trabalho e ação policial tem repercussão significativa.	A ruptura da estrutura familiar pode causar um sério problema social.	Os policiais não têm sentimento, são apenas cumpridores da lei.
Observações Gerais	Uma parcela da comunidade ainda não observa os policiais como pessoas normais, como integrantes da própria sociedade. Os observam apenas com um instrumento.	A forma parcial com que a comunidade tem acesso às ocorrências pode influenciar decisivamente na constituição de suas opiniões. Podem resultar impressões de que não há respeito aos cidadãos.	As ações policiais de pouca repercussão não chegam ao conhecimento da sociedade.	Os policiais não têm sentimentos, são apenas cumpridores da lei.	Os aspectos subjetivos da atividade policial precisam ser considerados pela comunidade e administração pública.

Figura 1 (cont.). Resultados psicossociais observados nos fatos descritos

A atividade policial militar encontra-se dentre as profissões mais estressantes e de maior risco profissional. Não são raras as oportunidades em que verificamos uma carga excessiva de trabalhos, grande variação de horários e responsabilidade generalizada pelo fracasso no sistema de segurança pública nacional (Monteiro, 2014). Contudo, verifica-se que grande parte da ação policial resulta no contado direto com a comunidade, individual ou coletivamente, proximidade que por algumas vezes relaciona-se ao atendimento de alguma ocorrência e em outras oportunidades ao gerenciamento desta.

Quanto aos personagens, o policial militar, nos episódios relatados, é a figura central na relação. Ele tem a obrigação de aplicar a lei e trabalhar em defesa da sociedade, concentra em si todos os conflitos presentes em uma sociedade multifacetada, sem que muitas vezes seja possível apresentar como impressão resultante de sua intervenção uma imagem positiva. Geralmente em ações policiais o resultado não é agradável para, no mínimo, um dos lados envolvidos, como, por exemplo, na prisão de um criminoso. A vítima pode ficar contente com o trabalho policial, mas o criminoso e sua família, via de regra, não ficarão.

Ao observar a Figura 1, há a presença de um novo protagonista: a imprensa. Fundamental para o processo de conhecimento das atividades policiais, os veículos de comunicação têm algum peso nesse processo de possível desumanização dos trabalhadores no campo da segurança. Dar destaque ao ser humano policial e aos conflitos vividos por eles poderia ser importante no intuito de inverter esse processo estabelecido. Raramente o conflito vivido pelo policial militar recebe destaque na imprensa, que se limita, muitas vezes, apenas a divulgar os fatos ocorridos, infelizmente nem sempre de maneira imparcial.

DISCUSSÃO

Diante das situações expostas, o que essas informações provocam na perspectiva psicossocial? Em primeiro lugar fica latente a necessidade de que a formação do policial militar consiga apresentar a eles formas de trabalhar as situações interacionais vivenciadas diariamente. No cotidiano, o policial irá encontrar momentos de extremo conflito em sua profissão, e esses também podem gerar reflexos em seu convívio familiar. Ocorrências traumáticas, carregadas de significados são constantes no cotidiano do policial e a formação

profissional deve ser capaz de preparar para o correto enfrentamento desta variação de sentimentos. Claro que apenas a formação inicial não basta, ela deve ser continuada, com atualizações profissionais constantes. Desta forma o policial pode rever as suas ações e fortalecer a sua consciência de quais devem ser as atitudes corretas a serem tomadas em sua atividade diária. O policial deve aprender a assimilar os conflitos vividos entre os próprios policiais e a sociedade, policiais e a imprensa, superiores e subordinados, na família e até conflitos internos.

Outro dilema psicossocial enfrentado pelo policial em seu trabalho é a insegurança gerada pela incerteza de que está agindo de maneira correta. Não de maneira legalmente certa, mas, sim, de modo mais humano e justo. Em algumas situações o policial tem dúvidas a respeito do próprio trabalho. O conflito da lei com a ética, com o moral e com o binômio justo/injusto acompanham as atuações, condições que desconstruem a ideia de desumanidade do policial e apontam para a necessidade da avaliação dos resultados de sua própria ação. Balestreri (2003) aponta que muitas vezes a intervenção policial deixa resultados na vida das pessoas ainda mais significativos que o próprio educador, por ofício, o professor. Nesta possibilidade, apresenta-se ainda mais relevante ao policial refletir sobre as consequências de sua conduta e permitir a comunidade uma possibilidade de aproximação mais efetiva.

Fato é que romper com um processo histórico no qual a polícia militar foi instrumento para a defesa do interesse de poucos não é tarefa fácil. Possivelmente esse enclausuramento tenha limitado até mesmo as pesquisas, contudo, para efetivação do exercício da cidadania participativa é essencial o estabelecimento de uma nova forma de atuação, uma nova postura baseada no respeito e na parceria comunitária, uma mudança de comportamento institucional e individual do policial militar. O que parece, ocorre pela necessidade de construção de relações produtivas entre a polícia e as comunidades, passando os policiais a conhecer de fato as pessoas de forma a estar presentes em seu cotidiano (Rolim, 2002).

Observando os casos discutidos nesse artigo e os dilemas apresentados, percebemos a necessidade da atuação comprometida do jornalismo, expondo em suas notícias os dois lados de uma situação conflituosa, apresentando a notícia isenta de qualquer julgamento ou preconceito. É igualmente necessário que a imprensa divulgue os conflitos sofridos pelo policial

militar em seu cotidiano. Dessa forma, a imprensa ajudará a sociedade a entender melhor o que se passa na vida do policial militar, percebendo que eles não são diferentes de ninguém. Perceberão que os policiais também são seres humanos, iguais a qualquer um.

Assim, se faz necessária a compreensão de análises psicossociais a partir da perspectiva da Psicologia Social Comunitária (PSC), considerando que deveria haver a apresentação de fatos, seus determinantes estruturais e as condições vividas no cotidiano. Os fatos devem ser mostrados e analisados não apenas pelo resultado alcançado, mas, sim, de maneira ampla, de maneira que se consiga analisar o contexto geral que levou a ocorrer aquela situação. Deve ser a análise realizada pelo policial durante o seu trabalho, mas também pela imprensa, durante a divulgação dos acontecimentos envolvendo os profissionais de segurança pública, rompendo com a constante culpabilização e condenação sumária.

Dentro da perspectiva da PSC podemos indicar contextos, dinâmicas e aspectos positivos na relação entre a polícia e a comunidade. É importante que os profissionais responsáveis pela formação dos policiais militares também compreendam os contextos em que os policiais se relacionam com a comunidade. Compreender o ambiente de trabalho e suas relações é fundamental para uma relação que tem como característica a dinâmica (Freitas, 2008). Para que isso ocorra é necessário que os profissionais responsáveis pela formação dos policiais se insiram no trabalho com a comunidade, participando ativamente desse processo, para, só assim, compreender essa dinâmica e colaborar de forma positiva para a formação do policial militar (Freitas, 2005).

Por fim, cabe à PSC uma análise do trabalho do(a) PM como uma categoria conceitual: como categoria de trabalho, na qual os seus profissionais são submetido cotidianamente a contradições, dilemas e conflitos, em uma perspectiva das condições estruturais e conjunturais de sua produção e reprodução humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A constante formação de consciências coletivas passa por longos processos históricos e, não raras vezes, esse método é contaminado, resultando no estabelecimento de consensos distorcidos, estereotipados, preconceituosos e distantes da realidade. Muitas vezes o negro e o pobre são exemplos desta

realidade preconceituosa. Pelo mesmo processo passa, hoje, o policial militar. Vivenciamos a formação de um procedimento constante que apresenta o profissional de segurança como um elemento desprovido de sentimentos, arbitrário, despreparado e corrupto. Assim, os autores deste artigo trouxeram à discussão o policial militar como um ser humano que muitas vezes é desconfigurado de sua condição natural, especialmente pela profissão que escolheu.

Esses conflitos não são aparentes, parecem não serem significativos para a imprensa e para os bancos escolares, não permeiam a discussão da sociedade. O policial se torna apenas uma figura, muitas vezes a mando do estado, fazendo aquilo que lhe é determinado, sem que seus conflitos sejam ao menos percebidos.

Contudo dentro daquela figura, dentro daquele estereótipo criado pela farda e pelo imaginário social, tem uma pessoa, um ser humano. São essas questões que estão sendo trazidas à discussão. Quanto desses conflitos também atingem o policial que também é um ser humano?

Há a necessidade de se desconstruir a imagem atribuída ao policial, ou pelo menos procurar compreender o que ocorre no cotidiano desses profissionais, que os leva a agir, dentro da lei, mesmo que isso não seja uma atitude simpática à sociedade e nem agrade ao próprio ser humano policial. Ou seja, precisamos entender que muitas vezes para cumprir a sua missão o policial age em desacordo com suas crenças e princípios, mesmo que as leis possam lhe dar algum apoio quando do exercício de seu trabalho, no atendimento à lei. Cada profissão tem características específicas e os policiais não são diferentes. Não há como compararmos as situações vivenciadas e enfrentadas no cotidiano de diferentes profissões. Os exemplos apresentados podem indicar algumas situações nas quais os policiais podem – ao se sentirem solitários, incompreendidos e mesmo pressionados a ações constrangedoras – estar em um processo de desumanização quanto ao trabalho que exercem e à vida que esperariam poder ter, junto com uma relação de maior proximidade e compreensão para com a comunidade. Esses aspectos, por reunirem algumas extensões e conflitos, podem contribuir para que os policiais, muitas vezes, desconsiderados em sua condição de ser humano, tornem-se profissionais afastados e, talvez, insensíveis com a comunidade. Esse

círculo vicioso necessita ser rompido se pretendemos uma maior aproximação, parceria e parceria respeitosa entre polícia e comunidade.

Pode-se supor que ainda seja difícil, para a nossa sociedade, refletir a respeito dos dilemas que o policial enfrenta em seu trabalho, em especial devido à herança da ditadura e das experiências de comportamentos violentos em que a polícia, direta ou indiretamente, esteve presente. Recentemente têm aumentado os estudos a respeito da vida e condição de trabalho dos policiais, entretanto ainda são poucos aqueles que permitem emergir os conflitos psicossociais vividos por esses trabalhadores, quando do exercício de sua atividade profissional. Ao lado disso, na imprensa escrita ou falada, pouco espaço tem sido dado a essas dimensões, como os medos, preocupações, cansaço, a fome e frio que os policiais enfrentam nas atividades realizadas nas ruas, durante as tarefas que lhes são exigidas. Existe um juramento feito pelos policiais que parece reforçar, também, a ideia de que podem ter superpoderes:

Alistando-me soldado na Polícia Militar do Estado, prometo regular minha conduta pelos preceitos da moral, respeitar os meus superiores hierárquicos, tratar com afeto os meus companheiros de armas e com bondade aos que venham a ser meus subordinados; cumprir rigorosamente as ordens das autoridades competentes e voltar-me inteiramente ao serviço do Estado e de minha Pátria, cuja honra, integridade e instituições, defenderei com o sacrifício da própria vida. (Lei Estadual nº 1943, 1954)

O possível processo de desumanização pode estar presente no cotidiano do policial, que vive conflitos entre o que a sociedade entende como certo e o que a lei diz que é certo. Este conflito é enfrentado pelo policial, principalmente nos que atuam diretamente no serviço de rua, em diferentes situações e finalidades de atividade. Esses policiais deveriam receber em sua formação um preparo para que aprendessem a lidar com situações de conflito, não permitindo também se desumanizarem. Freitas (2012), quando cita alguns fatores que contribuíram para a consolidação do campo da Psicologia Social Comunitária, indica que a Educação é um desses fatores, com sua função de transformação social. Trazendo para a realidade analisada neste artigo, a Educação na caserna poderia contribuir para que os policiais, conscientes dos conflitos e dificuldades a serem enfrentadas, consigam lidar de maneira mais justa e humana, além de

apoiados por estratégias tecnicamente imparciais, com a preocupação e transformar o meio em que vivem de um modo mais humano e generoso. Além dessa consciência, a formação de qualidade, que possibilite ao policial efetuar a sua missão com eficiência também poderá ser mais um aspecto que colabore para alguma transformação na direção de uma comunidade melhor.

Humanizar os policiais provavelmente seja o primeiro passo para permitir uma aproximação real junto à comunidade. Não há como desejar uma aproximação da instituição com a comunidade se ambos ainda não se conhecem. Quando o conhecimento mútuo ocorrer, poderá existir condições de iniciar uma nova relação comunitária.

[...] prescindimos do contato real e da convivência cotidiana para poder conhecer aquela realidade. Quando se passa a crer que não é mais necessário submergir, diretamente, na realidade concreta para conhecê-la, a sensibilidade para com esta realidade, situação ou pessoas se distorce, fica incompleta e, conseqüentemente, prejudicada. (Freitas, 2007, p. 53)

Para que ocorra esse conhecimento mútuo a polícia militar deveria permitir que a população conhecesse os problemas da corporação e os dilemas diários enfrentados pelos seus trabalhadores policiais, bem como a população poderia se interessar por conhecer o trabalho policial, principalmente no tocante a esses dilemas. Isso poderia contribuir para uma aproximação baseada no respeito e consideração entre ambos, o que traria uma quebra do distanciamento e uma busca do conhecimento das necessidades tanto dos policiais como da sociedade.

REFERÊNCIAS

- Azevedo, R. (2014) A barbárie brasileira e a gritaria dos hipócritas. Ou: Não adote um bandido; adote as pessoas de bem. Ou ainda: O linchamento de Sheherazade. *Vêja*. Recuperado em 28 de janeiro de 2015, de <http://goo.gl/Pa469X>.
- Balestreri, R. B. (2003). *Direitos humanos: coisa de polícia*. Passo Fundo: Gráfica Berthier.
- Bengochea, J. L. P., Guimarães, L. B., Gomes, M. L. & Abreu, S. R. de. (2004). A transição de uma polícia de controle para uma polícia cidadã. *São Paulo em Perspectiva*, 18(1), 119-131.

- Bregenski, C. (2006). Quadrilha assalta o Jockey Club do Paraná. *Paraná Online*. Recuperado em 28 de janeiro de 2015, de <http://goo.gl/tiFVch>.
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.
- Freitas, M. de F. Q. de. (2003). Docência, vida cotidiana e mundo contemporâneo. *Educar, Especial*, 137-150.
- Freitas, M. de F. Q. de. (2005). (In)Coerências entre práticas psicossociais em comunidade e projetos de transformação social: aproximações entre as Psicologia Social da Libertação e Comunitária. *Psico*, 36(1), 47-54
- Freitas, M. de F. Q. de. (2007). Educação de jovens e adultos, educação popular e processos de conscientização: intersecções na vida cotidiana. *Educar*, 1(29), 47-62.
- _____. (2008). Rede de tensiones en la vida cotidiana: análisis desde la perspectiva de la psicología social comunitaria. In: Jiménez-Domínguez, B. (Comp.). *Subjetividad, participación e intervención comunitaria: una visión crítica desde América Latina* (1ª ed., pp. 165-183). Buenos Aires: Paidós.
- _____. (2012). Intervenção psicossocial e compromisso: desafios às políticas públicas. In: A. M. Jacó-Vilela & L. Sato, L. (Orgs.). *Diálogos em psicologia social* [online] (pp. 370-386). Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais.
- Klisiwicz, E. L. & Lucrecia, M. (2006). *Emoção e silêncio no enterro de PM morto em assalto ao Jockey*. Recuperado em 28 de janeiro de 2015, de <http://goo.gl/Rhz7oH>.
- Kohlbach, K. (2006). Dois bandidos e um PM morrem depois de assalto no Jockey Club. *Gazeta do Povo*. Recuperado em 28 de janeiro de 2015, de <http://goo.gl/3WtCGV>
- Lei Estadual nº 1943, de 23 de agosto de 1954*. Dispõe sobre o Código da Polícia Militar do Estado.
- Militar. (2015). In: *Dicionário da Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico* [online]. Porto: Porto Editora. Recuperado em 28 de janeiro de 2015, de <http://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/militar>.
- Monteiro, J. (2014). Policial é a profissão mais estressante do mundo. *Paraná Online*. Recuperado em 27 de janeiro de 2014, de <http://goo.gl/Aa8v59>
- Queiroz, D. T.; Vall, J. & Vieira, N. F. C. (2007). Observação participante na pesquisa qualitativa: conceitos e aplicações na área da saúde. *Rev. enferm. UERJ*, 15(2), 276-283.
- Rolim, M. (2009). *A síndrome da rainha vermelha: policiamento e segurança pública no século XXI*. (2ª ed.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Santos, M. dos, Lima, M. E. (2012). Processos de Desumanização dos Ciganos em Sergipe. *Clínica & Cultura*, 1(1), 83-95.
- Secretaria repudia retirada de sala da aluna PM que assistia à aula armada. (2014) *G1*, Recuperado em 4 de janeiro de 2015, de <http://g1.globo.com/ceara/noticia/2014/09/secretaria-repudia-retirada-de-sala-da-aluna-pm-que-assistia-aula-armada.html>.
- Silva, A. R. dos A. & Padilha, W. R. (2008). O relacionamento da polícia militar com a comunidade. In: B. C. S. Peixe et al. (Orgs.) *Gestão de Políticas Públicas no Paraná: Coletânea de Estudos*. Curitiba: Editora Progressiva, vol. 1.
- Silva, M. A. da. (2003). *Dicionário de termos, expressões e gírias policiais militares*. (1ª ed.). Curitiba: Comunicare.
- Valente, J. L. (2012). “Polícia militar” é um oxímoro: a militarização da segurança pública no Brasil. *Revista do Laboratório de Estudos da Violência da UNESP/Marília*, 10(1), 204-222.
- _____. (2014). UPPS: observações sobre a gestão militarizada de territórios desiguais. *Revista Direito e Práxis*, 5(9), 207-225.

*Maria de Fátima Quintal de Freitas
Marcos Roberto de Souza Peres
Valdir Goedert Filho*

Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal do Paraná
asp_peres@hotmail.com

NARRATIVAS DE PROFESSORAS DE PSICOLOGIA DO ENSINO MÉDIO: ENTRE MEMÓRIAS E REFLEXÕES¹

High School Psychology teachers' narratives: between memories and reflections

Narrativas de maestras de Psicología en la escuela secundaria: entre memorias y reflexiones

Lineu Norio Kohatsu
Universidade de São Paulo

Resumo

A pesquisa teve por objetivo principal conhecer quem são os professores efetivos de Psicologia da rede pública de ensino do estado de São Paulo e compreender como se deram a trajetória profissional e a constituição de suas concepções e práticas. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevista semiestruturada com onze professoras de Psicologia efetivas e concursadas da rede pública do estado de São Paulo da Capital, Região Metropolitana e interior. A apresentação material das entrevistas foi organizada em três momentos: a 'Alvorada' (sobre a formação inicial na licenciatura e o ingresso na docência), O 'Caminho' (sobre a trajetória vivida na docência, as mudanças nas concepções e nas práticas, as melhores experiências, as dificuldades encontradas) e, por fim, o 'Ocaso' (a etapa final e a aposentadoria). A observação e análise do material das entrevistas possibilitaram a visualização de muitos aspectos comuns e também distintos nas experiências das professoras. A maioria das entrevistadas relatou que apesar do desinteresse inicial pela licenciatura e pela docência, houve um envolvimento crescente com a profissão. A reflexão sobre a prática levou as professoras a buscarem conteúdos mais significativos para seus alunos, com metodologias mais participativas, que resultaram em experiências recordadas com emoção. As difíceis condições de trabalho que ocasionaram processos de adoecimento e afastamento também foram lembradas; a ambivalência diante da aposentadoria também foi relatada por algumas entrevistadas. Espera-se que o estudo possa contribuir como um registro das experiências e colaborar para a formação de futuros professores.

Palavras-chave: Psicologia; licenciatura; ensino médio.

Abstract

This research sets as the main objective to know who are the career Psychology teachers of public schools in the State of São Paulo and understand how their career, conceptions and practices were formed. Data were collected with 11 career Psychology teachers in public schools of the State of São Paulo from different Directories of Education (Capital, São Paulo megalopolis and countryside) through semi-structured interview. The presentation of the material from the interviews was organized in three stages: 'Dawn' (on initial training and the beginning of teaching), the 'Path' (the trajectory, the changes, the best experiences, difficulties encountered) and finally, the 'Twilight' (the final step and retirement). The observation and analysis of the interviews allowed to show many common and also different experiences of teachers. Most interviewees reported that despite of the initial disinterest for the degree and for teaching, there was a growing involvement with the profession. Reflection on the practice led the teachers to seek more meaningful content for their students, with more participatory methodologies that resulted in experience remembered with feelings. The difficult working conditions that caused disease processes and removal were also remembered; the ambivalence before retirement was also reported by some interviewees. It is hoped that the study can contribute as a record of experiences and contribute to the training of future teachers.

Keywords: Psychology; teaching degree; high school.

Resumen

La investigación tuvo como objetivo saber quiénes son las maestras efectivas de Psicología de la enseñanza pública de São Paulo y entender cómo fue la carrera y el establecimiento de sus concepciones y prácticas. La recolección de datos se realizó a través de entrevistas semi-estructuradas con once maestras de Psicología del estado de São Paulo en la capital, área metropolitana y el interior. Los datos de las entrevistas fueron organizados

1 À professora I.B. *In memoriam*.

en tres etapas: ‘Amanecer’ (la formación inicial en pregrado y la entrada en la enseñanza); el “Camino” (la trayectoria y la experiencia en la enseñanza, los cambios en las concepciones y prácticas, las mejores experiencias, dificultades encontradas), y por último, el Ocaso (la etapa final y jubilación). La observación y el análisis de las entrevistas permitieron mostrar muchas experiencias comunes y también diferentes de las maestras. La mayoría de las entrevistadas informaron que a pesar de la falta de interés inicial en grado y para la enseñanza, hubo una implicación cada vez mayor con la profesión. La reflexión sobre la práctica llevó a las maestras para buscar contenidos más significativos para sus estudiantes, con metodologías más participativas que dieron lugar a las experiencias recordadas con emoción. Las condiciones de trabajo difíciles que causaron procesos de enfermedad y ausencias del trabajo también fueron recordados; la ambivalencia hacia la jubilación también fue reportada por algunas entrevistadas. Se espera que el estudio pueda contribuir como un registro de experiencias y contribuir a la formación de los futuros maestros.

Palabras clave: Psicología; formación de maestros; escuela secundaria.

Segundo dados obtidos junto à Secretaria de Educação do Estado de São Paulo em 2009, havia na rede estadual 125 professores de Psicologia concursados e efetivos, porém, conforme informações obtidas diretamente em algumas escolas, alguns desses já se aposentaram ou estão em processo de aposentadoria. Ainda assim, o número total de professores de Psicologia na rede pública estadual é bem maior do que o informado pela Secretaria de Educação, se considerados também os professores com contrato de Ocupação de Função Atividade – OFA.

Atualmente, os professores de Psicologia vêm exercendo funções pedagógicas e administrativas diversas nas escolas e Diretorias de Ensino em vista da retirada da disciplina de Psicologia do currículo do ensino médio paulista a partir das mudanças promovidas pela Resolução SE nº 92 de dezembro de 2007. Essa, no entanto, não foi a primeira vez que a disciplina de Psicologia foi retirada do currículo do ensino médio.

Em seu artigo, Leite (2007) analisa aspectos históricos do ensino de Psicologia no ensino médio e recorda o momento da retirada da disciplina no período da ditadura militar e a sua reinserção na década de 1980. Leite recorda que a Lei 5692/1971 promoveu a Reforma do Ensino de 1º e 2º graus e, sob o pretexto da educação profissional compulsória, retirou as disciplinas da área de Ciências Humanas do currículo do 2º grau. No final da década de 1970 e na década de 1980, no bojo dos movimentos de redemocratização política no país, ocorreram mudanças na direção das entidades de classe – Sindicato dos Psicólogos e Conselho Regional de Psicologia de São Paulo – que apoiaram a luta pela democratização da educação e o retorno da disciplina de Psicologia, junto com as disciplinas de Sociologia e Filosofia. Na década de 1990, a ação

dos psicólogos na educação sofreu um refluxo e não acompanhou a luta empenhada pelas entidades representativas da Sociologia e da Filosofia, que conquistaram a inclusão dos conhecimentos das disciplinas na LDBN 9394/96 e posteriormente obtiveram o Parecer nº 38/06 e a Lei n. 11.684, de 2 de junho de 2008, que tornaram as disciplinas obrigatórias no currículo do ensino médio (Dadico, 2009), diferentemente da Psicologia que permaneceu como disciplina optativa somente em algumas escolas.

No Estado de São Paulo, antes mesmo da aprovação do Parecer nº 38/06 pelo Conselho Nacional de Educação, a Secretaria de Estado da Educação, sob o comando de Gabriel Chalita, promulgou a Resolução SE nº 6/2005, que fixava duas aulas de Filosofia para o primeiro ano do ensino médio, duas aulas de Sociologia no segundo ano e duas aulas de Filosofia, Sociologia ou Psicologia no terceiro ano (Dadico, 2009). O pouco espaço destinado à disciplina de Psicologia foi finalmente encerrado com a Resolução SE nº 92/2007, que a retirou definitivamente do currículo e essa deixou de ser oferecida a partir de 2008.

Diante desse cenário pouco favorável à continuidade do ensino da Psicologia no ensino médio, entendem-se como necessários e urgentes o registro e a sistematização das experiências dos professores de Psicologia, principalmente dos efetivos e concursados que estão em vias de se aposentar. Considerando que essas experiências são pouco conhecidas e divulgadas devido à escassez de publicações sobre o tema, tal como foi mostrada em outro estudo (Kobatsu, no prelo), com a saída desses profissionais em virtude de suas aposentadorias, parte dessa história, que também é parte da história da Psicologia no Brasil, se tornará mais inacessível e possivelmente cairá no esquecimento.

A pesquisa justificou-se também pela necessidade de dados para subsidiar a formação de professores nos cursos de licenciatura em Psicologia, tendo em vista as mudanças nas Diretrizes Curriculares para a Formação em Psicologia instituídas pela Resolução CNE 5/2011, que tornaram o oferecimento obrigatório pelas instituições de ensino. Desse modo, entende-se a importância de articular o ensino e a formação com a pesquisa como intuito de estimular permanentemente a reflexão da prática docente.

Tendo em vista essas considerações, o estudo teve por objetivo geral “conhecer quem são os professores efetivos de Psicologia da rede de ensino do estado de São Paulo e compreender como se deram a trajetória profissional como docente e a constituição de suas concepções e práticas”. Desse modo, é importante esclarecer que o estudo buscou não somente conhecer e registrar as práticas dos professores, mas compreender como as concepções e práticas se constituíram, segundo o relato dos próprios professores. Nesse sentido, ressalta-se o caráter formativo da entrevista na medida em que estimula a reflexão no ato de recordar e narrar suas trajetórias.

Pesquisas sobre a formação de professores têm ampliado sua base de investigação para além da formação mais técnica e instrumental, seja na formação inicial, oferecida pelas licenciaturas, seja por meio da formação continuada. As pesquisas com história de vida de professores, tendo Nóvoa (1995) como importante referência no universo lusófono, têm oferecido importante contribuição para a compreensão mais abrangente da formação docente. No Brasil, conforme revisão da literatura realizada por Bueno e outros (2006), nota-se um crescimento de pesquisas na educação baseadas em autobiografias e histórias de vida a partir da década de 1990. Molina e Lima (2008), no exame que realizam sobre estudos que abordam o desenvolvimento profissional do docente, apontam que desde meados do século XX são questionadas as concepções de formação docente que se restringem à dimensão da racionalidade técnica (reciclagem, capacitação, qualificação, especialização etc.), surgindo novas conceituações e procedimentos que buscam compreender o desenvolvimento profissional do professor em uma perspectiva mais humanizadora, valorizando a dimensão mais crítica e reflexiva. Pesquisas realizadas por Cavaco (1991), em Portugal, e Jesus (2000), no Brasil, Hernandez (1998), na Espanha, entre outras citadas na revisão de Molina e Lima (2008), mostram

como os saberes e valores presentes no desenvolvimento profissional do professor se cruzam com a dimensão pessoal e sua história de vida.

Inseridas nessa perspectiva, as pesquisas destacam, igualmente, a experiência pessoal e a prática profissional como importantes fontes de aprendizagem dos professores. Elas indicam que os professores carregam consigo crenças, atitudes, valores, juízos, sistemas conceituais, teorias implícitas, princípios práticos, etc., os quais orientam a ação docente e tendem a não se modificar pelo simples contato com novas crenças, valores e princípios. A prática docente, por sua vez, também é importante fonte de aprendizagem, na medida em que ela gera, integra, revisa, rejeita ou convalida diversos tipos de saberes (curriculares, profissionais, científicos, da experiência, etc.). (Molina & Lima, 2008, p. 99)

Reforçando esse argumento:

Fundamentalmente, é preciso pensar a formação do professor como um processo, cujo início se situa muito antes do ingresso nos cursos de habilitação – ou seja, desde os primórdios de sua escolarização e até mesmo antes – e que depois destes tem prosseguimento durante todo o percurso profissional do docente. (Bueno, 2002, p. 22)

Ainda nessa perspectiva metodológica, uma importante referência para esta pesquisa foi o trabalho de Huberman (1995), que analisa a trajetória profissional como um ciclo de vida, com diferentes fases do desenvolvimento: entrada na carreira, estabilização, diversificação, questionamento, distanciamento afetivo ou conservadorismo, desinvestimento, esse último correspondendo à fase final da carreira. O trabalho desse autor inspirou a elaboração do roteiro de entrevista e a apresentação das entrevistas, como será mostrado adiante.

Embora este estudo não se caracterize rigorosamente como uma pesquisa baseada em histórias de vida de professores, ainda que aborde narrativas sobre formação, pode-se considerar que encontra nessa metodologia importante referência para compreensão do processo formativo de concepções e práticas docentes. Outra consideração importante a se fazer sobre essa metodologia é o modo como as histórias individuais são vistas, como sínteses da história social,

ou seja, “reapropriação singular do universal social e histórico” pelo indivíduo, conforme Ferrarotti (1988, apud Bueno, 2002, p.19).

Nessa perspectiva, na presente pesquisa as narrativas não foram consideradas apenas como um conjunto de depoimentos individuais, mas como ato de construção de uma memória coletiva (Halbwachs, 1968/2006) dos professores de Psicologia do ensino médio.

MÉTODOS

A pesquisa foi realizada em duas etapas. Na primeira, por meio de questionário autopreenchido enviado por correio eletrônico ou convencional, participaram 20 professores efetivos da Capital, Região Metropolitana e interior e objetivou a coleta de dados sobre os professores e suas práticas em sala de aula: objetivos, metodologia, conteúdos, referências bibliográficas e avaliação. Na segunda etapa, foram contatadas 11 professoras que se dispuseram a participar

das entrevistas. Neste artigo, serão apresentados somente os dados coletados na segunda etapa, referentes às reflexões sobre a formação e as experiências dos docentes.

Participantes

Participaram da pesquisa 11 professoras efetivas de Psicologia do ensino médio da rede pública do estado de São Paulo, de diferentes Diretorias de Ensino do Estado de São Paulo. As participantes foram esclarecidas a respeito da participação voluntária, sobre a finalidade da pesquisa, a duração da entrevista, a utilização do gravador e a manutenção do sigilo de suas identidades e do nome da instituição. Após esclarecimento e consentimento, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

As informações sobre as participantes apresentam-se na Figura 1. Todos os nomes são fictícios para preservar a identidade das entrevistadas.

Nº	Professora	Ano Nasc.	Região	ACT	Efetivo
				Ingresso/Exercício	Concurso/Posse
1	Sônia*	1957	Capital	1983-90	1988-90
2	Flávia	1960	Capital	1992-94	1994-95
3	Olga*	1959	R.M.SP	1984-94	1993-94
4	Hilda	1958	Interior	80-81/93-94	1994-94
5	Consuelo	1954	Interior	-	1994-94
6	Marta	1957	Interior	1990-?	1993-94
7	Solonia	1956	Interior	1984-89	1986-90
8	Cláudia*	1960	Interior	4 anos	1990
9	Grazielle	1961	Interior	1986-88	1986-89
10	Nilda*	1952	Interior	1981-89	1989-90
11	Nina	1963	Interior	5 meses	1994-94

* Professoras aposentadas na ocasião da entrevista

Figura 1. Informações sobre as participantes.

Procedimento de coleta de dados

Entrevistas semiestruturadas, audiogravadas, com duração média de duas horas. As entrevistas foram realizadas nos respectivos municípios das entrevistadas, nos locais determinados por elas (escolas, consultórios ou domicílios). Posteriormente, as entrevistas foram transcritas e devolvidas para as participantes da pesquisa.

A entrevista foi orientada pelos seguintes pontos:

1. Licenciatura.
2. Por que escolheu a carreira docente?
3. Como era a sua prática em sala de aula?
4. Como foram se constituindo suas concepções teóricas e práticas?
5. Balanço da carreira.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A apresentação do material das entrevistas foi organizada em três momentos: a 'Alvorada' (sobre a formação inicial e o ingresso na docência), O 'Caminho' (sobre a trajetória vivida, as mudanças, as melhores experiências, as dificuldades encontradas) e, por fim, o 'Ocaso' (a etapa final e a aposentadoria).

Alvorada

Alvorada. S.f. Crepúsculo matutino; a claridade que precede o romper do Sol; arraiada, dilúculo. Canto das aves ao amanhecer. (...) Princípio, começo, início, aurora; alvor (Ferreira, 1999).

O ingresso na licenciatura

(...) eu não tinha intenção de ser professora, na época (...), eu queria ser Psicóloga. Você fazia umas disciplinas a mais, tinha umas aulas aos sábados. Tinha que fazer uns estágios, fazia umas matérias a mais, pagava um pouco a mais também e eu decidi fazer. (...) Era opcional, não era obrigatório. (...) a maior parte fazia porque ia ser mais uma opção de trabalho e não ia ser tão complicado. (Profa. Olga)

(...) uns 60 ou 80 por cento da turma fazia. (...) eu tinha que cumprir algumas disciplinas extras e isso me daria o título de licenciatura, eu fiz a opção de fazer simplesmente porque eu achei que era bom pra mim, né, então, eu fui fazer, mas assim, eu não tinha a intenção 'ah eu quero dar aula, ou, eu vou dar aula'... Eu fui fazer, porque era oferecido e eu achei que era bom. Eu acho que eu comecei a partir do terceiro semestre do meu curso, e eu fui fazendo... (Profa. Consuelo)

(...) a Licenciatura era meio obrigatória, não tinha muita escolha. (...) a Licenciatura junto com o Bacharelado todo mundo fazia. Olha, eu não tinha objetivo, eu fazia, era um curso que tinha e eu fiz, sabe assim? Simplesmente, eu fiz, não tinha o objetivo de ser professora. (...) no começo eu tinha interesse na formação clínica. (Profa. Solonia)

(...) porque em termos de projetos, não era um dos meus projetos ser professora, mas como tinha na grade eu fiz a opção também pela Licenciatura. Olha, 98% também fizeram opção pela Licenciatura. (Nina)

A fala das professoras entrevistadas explicita claramente que a licenciatura, opcional ou obrigatória, não foi cursada com o intuito de ingressar no magistério, visto que muitas declararam não terem por objetivo

serem professoras, mas, sim, atuarem na área clínica ou organizacional. Segundo os relatos, a licenciatura era vista como possibilidade de mais uma titulação, tendo como exigência apenas o cumprimento de algumas disciplinas extras. É importante apontar que, no período, anterior a publicação da Resolução CNE/ES 01/2002, as licenciaturas em geral, caracterizadas pelo conhecido 3 + 1 (três anos de conhecimentos específicos da área e mais um complementar com conteúdos didáticos pedagógicos), conforme Pereira (1999), exigiam carga horária menor do que a exigida atualmente, a partir da Resolução CNE 01/2002, que estabelece carga horária mínima de 2800 horas e normatiza mudanças da LDB 9394/96.

No entanto, duas entrevistas chamaram a atenção. A professora Sonia comentou que já trabalhava na educação quando foi cursar a licenciatura; ao se formar, tinha a expectativa de trabalhar em consultório, mas logo mudou de ideia. Ela foi uma das poucas entrevistadas que considerou a licenciatura significativa para sua formação:

Eu acho que foi [significativa], eu já dava aula, então juntou as duas coisas. (...) eu já estava na educação, para você montar um consultório você precisa de um subsídio, eu já trabalhava com educação, já me sustentava. (...) A licenciatura me proporcionou ter mais clareza do papel do professor. (...) Depois que me formei, eu tinha a expectativa de trabalhar com clínica, até tentei, mas logo vi que não era a "minha praia". A "minha praia" é a educação. (Profa. Sonia)

A profa. Grazielle também queria ser professora, mas se interessou pela Psicologia quando a disciplina foi oferecida no ensino médio. Ela também foi uma das poucas que valorizou a licenciatura para formação:

(...) quando eu fazia faculdade, tinha a opção de fazer também a licenciatura (...) eu fui pra fazer a formação de psicólogo, só que anteriormente a escolha de Psicologia, eu tinha uma opção de ser professora, eu queria ser professora, aí quando eu conheci a Psicologia no ensino médio... [Sobre a licenciatura] Foi importante. (Profa. Grazielle)

Como era a licenciatura?

Quando perguntado às entrevistadas como era a licenciatura, muitas tiveram dificuldades para se recordar, até mesmo porque, pelo modo como eram oferecidas as disciplinas ao longo do curso, concomitantemente às disciplinas do bacharelado e da formação do psicólogo, algumas professoras não souberam

distinguir quais eram as disciplinas específicas da licenciatura, confundindo as com as da Psicologia escolar, por exemplo.

Algumas professoras recordaram das disciplinas de Didática, Estrutura e Funcionamento da Educação, Metodologia de Ensino e dos Estágios Supervisionados. Contudo, o que chama a atenção é o fato de a licenciatura não ter sido significativa para a formação das professoras, como se pode ver a seguir em alguns depoimentos:

(...) eram mais chatas, mas eram mais fáceis, não precisava estudar muito, tinha uns estágios, tinha Didática, Estrutura, Psicologia Escolar, alguma coisa assim (...). Parecia meio antiquado... parecia que eram coisas meio antigas... Era a impressão que me dava, que era uma coisa meio ultrapassada... Parecia que nunca ia usar, sabe? A gente não valorizava, não sei se eram as professoras, não sei... (...) A de Estrutura era muito certinha, assim, ela sabia muito de lei e falava, falava, falava de leis, muito chato, entendeu? Lei 5692 e blábláblá... Era 5692, então ficava falando, falando, era um pouco chato, muito teórico. (Profa. Olga)

Faz muito tempo [rs], mas pelo que eu me lembro deve ter sido teórico e nada que nos capacitou para uma prática em sala de aula, eu teria gravado se tivesse tido algum estágio ou alguma coisa associada à disciplina. (Profa. Cláudia)

“Chatas, antiquadas, ultrapassadas, muito teórico”, no sentido negativo, foram alguns termos usados para qualificar a licenciatura. Os estágios supervisionados também foram lembrados da mesma forma pouco significativa:

Eu não fazia nada, a gente não participava. Chegava, entrava no fundo da sala de aula e lá ficava até bater o sinal. Fazia algumas anotações, né? Os alunos não podiam falar nada, não podiam questionar, não podiam se manifestar, a professora falava um monte de abobrinha. (...) a professora falava umas coisas tão desinteressantes que eu não me lembro do que ela falava. (...) Nada, nada, não lembro de nada. Achava muito chato. A gente era muito mal tratada, muito desrespeitada. (Profa. Flávia)

Então, ficava observando o professor. (...) Eu sentava no fundo da sala, fazia uma observação e depois relatava pra professora. (Profa. Nina)

Quando conseguiam se lembrar do estágio o qualificaram como “chato, fraco, pouco participativo”, pois

eram basicamente de observação – chamam atenção os relatos das professoras Flávia e Nina quando relatam que se sentavam no fundo da sala, praticamente à margem das aulas. Os relatórios, que deveriam ser entregues e discutidos na supervisão, também foram lembrados. Se for correta essa inferência, o relatório era visto como uma tarefa meramente burocrática, como mais uma tarefa sem sentido a ser realizada e entregue ao supervisor de estágio da universidade.

Assim, tal como a licenciatura em geral, os estágios também se mostraram muito pouco significativos para a maioria das entrevistadas. Contudo, a fala de três professoras destoa do coro da maioria, sendo duas delas, Sonia e Grazielle, citadas anteriormente, e Hilda que, diferentemente das demais, avaliaram positivamente a licenciatura. As diferentes percepções sobre a licenciatura podem decorrer da formação oferecida por instituições de ensino diversas, algumas privadas, outras confessionais. Interessante observar que das 11 professoras entrevistadas, nenhuma delas graduou-se em universidade pública. Tal fato pode ser explicado pela expansão das instituições particulares iniciada a partir das décadas de 1960-1970 e intensificadas na década de 1990. A reforma universitária e a privatização do ensino superior, como decorrência da política educacional do regime militar, foram discutidas por Florestan Fernandes (1975) e atualizadas por Martins (2009).

No entanto, a predisposição e o interesse das entrevistadas também pode ter sido um fator importante.

A seguir, trecho do depoimento da professora Hilda:

Achei importante, sim, um olhar diferente pra quem é (do) bacharelado. Eu tenho bacharelado e licenciatura e visão de sala de aula que você não tem como psicóloga. É outro enfoque, então a licenciatura é muito importante pra gente, você vê outros pensadores que você não vê no bacharelado, então a licenciatura é importante, sim. (...) foi importante pra você entender uma sala de aula (...) éramos todas de 21, 22 anos, não tínhamos ideia de como funcionava uma sala de aula, então aquilo tudo serviu pra gente entender melhor a rotina de uma sala de aula, né? (Profa. Hilda)

Duas observações: primeira, a avaliação da professora Hilda diverge da apresentada pela professora Consuelo, e ambas estudaram na mesma universidade confessional, mas em períodos diferentes (Hilda em 1989 e Consuelo em 1981); segunda, a professora

Hilda declarou que não tinha interesse inicial pela docência, mas percebe-se uma valorização da licenciatura, podendo indicar o início de mudança na sua visão sobre a docência.

Embora se observem essas três vozes destoantes (Sonia, Grazielle e Hilda), a questão que se coloca é: como explicar o desinteresse geral pela licenciatura e pela docência no início da carreira?

Gatti (1997), ao discutir a formação de professores, aponta que muitos alunos que cursam a licenciatura não pretendem seguir a carreira docente, demonstrando ainda baixa satisfação dos licenciados pelos cursos de formação. Na Psicologia, Leite (1986), Mrech (2007), Simões & Paiva (2007) também observam o desinteresse pela licenciatura e pela docência na educação básica. Dois aspectos podem ser apontados como responsáveis pelo desinteresse: 1) condições de trabalho pouco compensadoras (baixos salários, situações precárias, baixo prestígio social da profissão docente) (cf. Lapo & Bueno, 2003; Pereira, 1999); 2) qualidade dos cursos de licenciatura (Larocca, 2007; Mrech, 2007; Simões & Paiva, 2007). Sobre o segundo ponto, Mrech observa que “os professores de ensino superior também não têm uma ideia clara do que é o ensino de Psicologia na Licenciatura em Psicologia” (Mrech, 2007, p. 232). A crítica aos cursos predominantemente teóricos, comentada por algumas entrevistadas, também foi observada no artigo de Larocca (2007).

Além dos argumentos apresentados pelos estudiosos da área, merece ser citada a discussão feita por T. W. Adorno (1965/1995) sobre os tabus acerca do magistério. As considerações não foram baseadas em pesquisa empírica com professores, porém seu ensaio teórico ajuda a compreender a aversão pela docência como um tabu.

O ingresso na docência

Pelos depoimentos apresentados, muitas entrevistadas não tinham a docência como objetivo de suas carreiras profissionais, muitas delas declarando explicitamente o interesse pela área clínica e organizacional. Todavia, como será mostrado, devido as condições desfavoráveis encontradas no início da carreira, a docência acabou se tornando uma alternativa para se manterem na Psicologia. Os relatos, a seguir, são típicos e representativos:

É, foi logo que eu cheguei, já fui tentando abrir consultório, outras áreas, tentei mais na área

organizacional, que é a que eu tinha feito estágio, mas tinham poucas empresas aqui na região. Não havia campo ainda pra área organizacional. (...) Eu tentava trabalhar aqui, mas não tinha mercado de trabalho e eu comecei a pegar essas aulas de Psicologia porque foi a opção que me surgiu na época. (...) Eu não lembro como eu fiquei sabendo (...) acho que alguém me falou que no Estado tinham aulas e eu me interessei. Eu precisava de trabalho. (...) Então, dar aulas de Psicologia pelo menos era uma tentativa de me manter dentro da Psicologia naquele momento. (Profa. Cláudia)

Foi porque eu precisava de um emprego fixo, porque o consultório no início é difícil, muito difícil e tinha que investir, tinha que fazer supervisão. (...) Eu precisava trabalhar! Então a escola foi uma alternativa também pra eu ter um emprego mais estável. (...) comecei na clínica em agosto e aí eu tinha uma amiga que já lecionava Psicologia no Estado, a mesma que me convidou pra clínica. É, inclusive ela começou com aula de História e depois que ela pegou a Psicologia, mas, num primeiro momento, ela pegou História, aí a minha amiga foi me orientando, eu fui fazendo inscrição e eu fui indo, entendeu? (Profa. Grazielle)

As professoras Cláudia e Grazielle, assim como muitas das entrevistadas, encontraram na docência uma alternativa diante da dificuldade de ingressar ou permanecer no mercado de trabalho, ainda que fora das áreas pretendidas (organizacional e clínica), corroborando observações feitas por Leite (1986) e Mrech (2001, 2007). Por meio de amigas ou pessoas conhecidas, foram informadas que algumas escolas públicas estavam à procura de professoras de Psicologia. Assim, ingressaram como ACTs, algumas permanecendo nessa função mesmo após aprovação no concurso para professora efetiva, pois esperaram para tomar posse. Outro dado interessante apresentado por muitas entrevistadas é que, no momento da posse, não puderam ser efetivadas nas escolas de seus municípios de domicílio por falta de vaga. Assim, mantiveram a escola sede em um município e exerceram o cargo em outro, até conseguirem a remoção por meio dos dispositivos legais, fato já observado em outra pesquisa (Kohatsu, no prelo).

O início

(...) eu era recém-formada e eu nunca tinha dado aula (...) Então eu peguei aula no ensino médio, noturno, e no magistério, de manhã. (...) Lembro, assustada, né, eu fui a noite e eram classes com pessoas mais velhas, o noturno (...)

naquele dia eu lembro que eu tava muito assustada, mas eu me lembro que logo, eu pensava, eu gosto disso, eu quero fazer isso, fazer com amor... (Profa. Consuelo)

Foi difícil substituir uma pessoa que eles gostavam muito... e realmente ela era uma ótima professora, uma ótima pessoa, então foi difícil... eu quase desapareci lá... e eu tinha preparado toda a minha aula, fui com ela toda preparada, e eu fiquei muito nervosa(...) Era noturno, não tinha colegial de manhã, nem durante o dia... (Profa. Grazielle)

A insegurança e a apreensão do início são declaradas; entrar em uma sala de aula, algumas iniciaram no período noturno, com alunas mais velhas, ter de substituir uma professora mais experiente e querida pela sala, fatores que parecem ter aumentado a insegurança das iniciantes. Mas nota-se também o empenho para se preparar, estudar para planejar a aula e, desde o início, a descoberta do gosto pela docência por quem não tinha planos de se tornar professora apontam as transformações que se iniciam já no começo da jornada.

Sobre as mudanças na prática: da transmissão de teorias para trabalho com temas

“Caminhante, não há caminho, o caminho se faz ao caminhar” (Antonio Machado).

A frase já tão conhecida da poesia de Antonio Machado resume muito bem o modo como as professoras entrevistadas relataram a constituição de suas práticas e concepções. Não foram dadas *a priori*, na formação inicial recebida nos cursos de licenciatura em Psicologia, mas construídas no dia a dia, a partir da relação com os alunos, conhecendo-os e dialogando sobre a percepção que eles tinham da vida, da escola, do mundo, sobre seus interesses e expectativas. Embora sabidas como práticas distintas pelas entrevistadas, nota-se como resgatam na prática docente a habilidade clínica de escuta e atenção ao outro, no caso, os alunos. Mas não foi uma via de mão única, pois para algumas entrevistadas, a experiência na sala de aula enriqueceu também a atuação na clínica, principalmente com os adolescentes (Flávia, Nilda).

Assim como as concepções e práticas foram se constituindo ou se consolidando pela experiência em sala de aula, pode-se notar que a própria assunção da identidade docente foi ocorrendo aos poucos, visto que a grande maioria das professoras não tinha a docência como projeto profissional no início de suas carreiras.

A partir dos relatos, é possível identificar dois momentos na trajetória das entrevistadas: o começo, quando enfatizavam a transmissão de conteúdos teóricos e conceituais da Psicologia, e o momento posterior, quando a atenção às experiências e expectativas dos alunos foi ganhando espaço na sala de aula. De modo geral, pode-se notar que as aulas estritamente teóricas foram sendo substituídas por aulas com temas relacionados ao universo de vivência dos jovens. A seguir, alguns depoimentos que ilustram as mudanças:

Quando eu comecei a dar aula, por exemplo, a minha ênfase era muito mais na questão teórica, mesmo. Sabe, de preparar apostila, dar aquele calhamaço de material para o aluno. Mudou muito, se você pegar meu primeiro ano e meu último de Psicologia como professora, era muito diferente. (...) Foi juntando um pouco do conceito de Paulo Freire, mas muito mais com a prática, percebendo, porque quando você traz isso do dia a dia, começa a mexer com eles[alunos]. (...) Se eu for trabalhar Psicologia daquela maneira fechada, só na parte teórica, ninguém vai nem me ouvir. (...) Eu entrei na prefeitura em 76, como eu disse, em plena ditadura militar e a gente vinha discutindo Paulo Freire. E uma das questões que está muito colocada: partir da realidade do aluno e dentro daquilo, buscar essa reflexão. Então isso eu fiz a minha vida inteira, desde a alfabetização às aulas de Psicologia. (Profa. Sonia)

Quando eu comecei a lecionar, em 93, 94, era assim o planejamento, tinha que focar, todas aquelas, todos os teóricos de Psicologia, sabe, o Jung, Freud, Adler, (...) Skinner... Aí eu comecei a ver que não era interessante, era muito cansativo e tava no currículo do estado dar essas matérias (...). (...) eu me lembro que era muito teórico, sabe, da teoria tradicional da Psicologia, né, de quem faz uma licenciatura em Psicologia, então eu fui mudando as coisas assim, fui colocando assuntos mais atuais de acordo com o decorrer dos anos, depois, foi indo, eu fui mudando (...). (...) tinha um livro de Psicologia muito bom que a gente usava, mas que eu não usava tudo também, chamava Psicologias, você sabe qual que é? (...) Porque eu achava que muita coisa não ia acrescentar na vida deles no dia a dia. (...) eu achava que tinham outros assuntos pra falar com eles, motivação, identidade, preconceito, agora bullying, que é moderno agora, esses assuntos eu achava que eram mais relacionados à vida deles. (...) eu fui mudando, eu achava que a minha aula ia ficando mais dinâmica, achei que eles iam se interessar mais pelo outro, pelo ser humano, eles iam ter a bagagem do que era a Psicologia, porque isso tudo eu

passava pra eles. (...) e ia deixando mais pra vida deles, entendeu, mais pro dia a dia, assuntos que poderiam causar mais motivação. (Profa. Hilda)

Como se pode ver pelos depoimentos acima, houve mudanças nas práticas das professoras Sonia e Hilda, que inicialmente privilegiavam o trabalho com as teorias da Psicologia, passando, na medida em que iam ganhando experiência na sala de aula, a focar mais o trabalho com temas relacionados à ‘realidade dos alunos’, conforme termo usado pela professora Sonia.

Há, no entanto, um depoimento que destoa da maioria, representada pelos dois depoimentos anteriores: a professora Marta explicita sua posição em favor de aulas que denomina como tradicional para proporcionar aos alunos o contato com os ‘clássicos’. Conforme se pode ver em seu depoimento, sua prática foi revista a partir de seu mestrado e doutorado, quando passou a reconsiderar a importância da teoria e dos clássicos para a formação.

Hoje eu preferiria a docência tradicional. Tradicional em que sentido? De você ir aos clássicos, depurar esses clássicos e ver o que eles fomentam de indagação, mas acho que fazíamos um caminho de irmos mais no sujeito, os temas transversais: a violência, homossexualismo, não sei o que, e ia trabalhando isso, e se misturava um pouquinho a professora e a psicóloga deles, e não era o papel... (...) retrospectivamente, eu acho que eu mudaria a minha prática de docência, eu tentaria trabalhar mais com algumas fontes clássicas, principalmente no Ensino Médio, eu acho que as dinâmicas que nós fazíamos com os temas transversais, depois lá no mestrado que eu fui ver que esses temas que trabalhavam a cidadania também eram discutíveis[rsrsrsr], meio balela, mas enfim, teve seu papel. (...) eu reformularia a prática hoje, trabalharia com alguns clássicos e daria um tom mais... Talvez até atendendo esses temas transversais todos, mas optaria pra trabalhar alguns clássicos sim, seria importante pra eles, porque eu acho que seria um investimento maior na formação do que ficar debatendo um tema, sabe? (Profa. Marta).

Se por um lado a professora Marta reavalia seu trabalho com temas transversais, por outro, a professora Nilda critica as aulas em que predominam o trabalho com teorias, que visa somente a memorização dos conteúdos, sem aplicação prática na vida dos alunos.

Eu cheguei a isso porque, sabe, o que adianta eu saber toda a teoria? Qualquer teoria, adianta saber ela de cor? (...)

Memorização pra quê? De que adianta o aluno saber teoricamente de tudo, se isso não muda nada na minha vida? Nada. Eu continuo tendo o mesmo tipo de comportamento, embora minha teoria seja diferente. Então eu percebi que isso não adiantava nada, o que vale pro ser humano não é a teoria, o conhecimento da teoria, mas a prática. O conhecimento é importante desde que na prática eu faça uso dele, né, então, só teoricamente, eu percebi que não ia ter resultado nenhum. (...) eu acredito nisso, é daquele jeito que eu vou trabalhar, porque é isso que eu gostaria de fazer, porque não é fácil trabalhar do jeito que a gente trabalha. É mais difícil do que passar a teoria na lousa. É a coisa mais simples que tem, pôr a teoria na lousa, tá lá você pega um livro de capa a capa põe lá na lousa, faz prova, faz chamada oral, faz trabalho, faz uma discussão dentro da sala. (...) desde o início eu já comecei nesta linha, mas eu percebi que depois foi se intensificando mais. (...) eu acho que eu fui tendo mais domínio, né, a experiência vai levando você a uma posição mais de conforto (...) acho que no começo, eu comecei a trabalhar assim menos. Aí depois, eu fiquei tranquila em trabalhar isso sem preocupação nenhuma, sem medo nenhum... (Profa. Nilda)

É interessante notar também, não somente na fala da professora Nilda, mas também em outras, a relação estabelecida entre conteúdo teórico e metodologia tradicional, de transmissão oral ou com cópia da lousa. Ou seja, a mudança no conteúdo, da teoria aos temas, foi justificada também pelo intuito de tornar a aula mais dinâmica e participativa. Assim, pode se observar que a mudança do conteúdo foi acompanhada pela mudança da metodologia, de expositiva para mais participativa. Um aspecto que merece ser ressaltado é que muitas das professoras entrevistadas não abriram mão do conteúdo mais teórico, mas passaram a enfatizar mais o trabalho com temas. Todavia, pelo que se pode entender, teorias e temas eram trabalhados separadamente, em dois momentos distintos, sem necessariamente serem articulados, aspecto observado em outro trabalho (Kohatsu, no prelo). Seria interessante se essa articulação fosse realizada, pois desse modo poderia valorizar a vivência dos alunos e fundamentar a reflexão a partir dos clássicos, tal como discutido pela professora Marta.

De toda forma, o que se pode ver pelos depoimentos foram mudanças nas concepções e nas práticas decorrentes, principalmente, da reflexão das experiências de sala de aula junto aos alunos. No entanto, dois relatos acrescentam experiências que também impulsionaram as mudanças: o primeiro, da professora

Olga, faz referência à capacitação oferecida pela CENP, em pareceria com o Conselho Regional de Psicologia de São Paulo – CRP6 e o Sindicato dos Psicólogos de São Paulo (Leite, 1986, 2007); o segundo, da professora Cláudia, é referente à reflexão da prática docente provocada por sua experiência junto à formação de professoras no curso de magistério.

Segue depoimento da profa. Cláudia:

(...) e eu fui mudando esse estilo 'tão conteúdo' e fui partindo da realidade do aluno. (...) eu formando professores, eu me formei, mais ou menos assim. (...) eu mesma fui repensando a minha prática, já que eu não tinha outros colegas pra contribuir. No Magistério, eu tinha que fazer as teorias virarem práticas e isso foi fazendo eu questionar o meu estilo para com elas, como eu poderia fazê-las se formarem professoras se eu ainda era uma professora tradicional... Então eu tentei fazer das minhas aulas no Magistério algo diferente e colocar na prática o que eu pregava como teoria.

Merece ser ressaltado que as duas professoras citaram a importância de livros de referência para mudança de suas práticas. A professora Cláudia comentou sobre a importância do livro *Psicologia Educacional*, de autoria de Nelson Piletti (1996). A professora Olga comentou sobre o livro publicado pelo CRP-06, Sindicato dos Psicólogos e CENP, que foi uma sistematização dos cursos de formação citado anteriormente. O livro é organizado por temas, o que pode ter inspirado muitas práticas, embora não tenha sido muito citado pelas entrevistadas, diferentemente do livro *Psicologias* (Bock, Furtado & Teixeira, 1995) – que foi uma referência praticamente unânime – também organizado por temas, como o livro publicado pelo CRP.

Curiosamente, não houve consenso em relação à existência de um currículo oficial apresentado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Algumas professoras comentaram sobre a existência de um currículo ou materiais de referência oficiais (Hilda, Consuelo e Cláudia), discordando da professora Sonia que afirmou: “*A gente nunca teve um currículo estabelecido de Psicologia*”. Ainda que não ocorra consenso sobre a existência de uma referência curricular oficial, é interessante notar como os depoimentos apontam para práticas e concepções comuns, como o trabalho com temas e metodologias mais participativas.

A docência no curso de Magistério

Retomando o relato da professora Cláudia, nota-se como lecionar para o magistério foi significativo,

pois lhe possibilitou uma autorreflexão no processo de formar-se enquanto formava professores, o que resultou também na mudança de sua prática junto aos alunos do ensino médio. Outras entrevistadas também relataram experiências significativas e gratificantes no magistério. A professora Sonia comentou que lecionou durante 16 anos no magistério e pôde conhecer bem os alunos. Na última turma em que lecionou recebeu uma homenagem em um painel na parede da escola. A professora Hilda contou que foi convidada três ou quatro vezes para ser paraninfa dos formandos e que, hoje, uma de suas alunas se tornou supervisora na rede municipal de ensino. A professora Marta relatou também a satisfação em lecionar no magistério, comentando que as alunas eram interessadas e buscavam um diploma profissionalizante; comentou também que o trabalho era mais consolidado, usavam apostilas, tinham plano de aula e podiam trabalhar com os autores e não com os comentadores, diferentemente de como faziam no ensino médio. Assim como a professora Sonia, a professora Marta disse que tinha preferência em lecionar para o magistério. Diferentemente das colegas, para a professora Nina lecionar no magistério significou uma experiência negativa, pois teve de se encarregar de várias disciplinas como Psicologia da Educação, Sociologia da Educação, Metodologia, Estrutura, muitas vezes para a mesma turma, provocando cansaço na professora e nas alunas. Nesse período, a professora relatou que teve problemas emocionais, o que agravou a relação com as alunas, preferindo se afastar do magistério. Das 11 professoras entrevistadas, somente a professora Olga não lecionou para o magistério.

Experiências significativas no Ensino médio

Embora o magistério tenha sido a ‘menina dos olhos’ de algumas entrevistadas, experiências significativas e gratificantes junto aos alunos do ensino médio também foram recordadas. Merece destaque as experiências da professora Olga e Hilda, que coincidentemente trabalharam com atividades autobiográficas com os alunos. A professora Olga, inspirada por um professor do ensino médio, começou produzindo uma revista com os alunos; escolhiam um tema – adolescência, por exemplo – elaboravam a capa, escreviam o editorial e os conteúdos; esse trabalho era realizado geralmente em grupo. Posteriormente, com as turmas do terceiro ano, propôs a elaboração individual de um livro autobiográfico, no qual podiam colocar

ilustrações, fotos etc. No final, os trabalhos eram expostos para serem vistos pelos pais, que ficavam emocionados. A professora Olga comenta sobre a reação de um pai:

“Nossa eu não sabia que a minha filha escrevia tão bem, de uma forma belíssima” e ela começou a se sentir valorizada, sabe, e ela se aproximou do pai e ele ia procurar uma editora pra quando ela fizesse 18 anos e mandou fazer uns livros pra família. (Profa. Olga)

A professora Hilda também relatou emocionada sobre o trabalho dos alunos com autobiografia, recordando a fala de uma mãe ao ver o trabalho da filha:

“Nossa professora, foi você que fez aquele trabalho? Nossa, eu achei um trabalho muito bom. Porque eu conversei, minha filha veio aqui, ela conheceu coisas que não sabia, porque a gente não tem tempo de ficar conversando no dia a dia, aí teve que parar para perguntar. Nossa, nós vamos ter uma lembrança boa dela, porque tem o álbum até os 17 anos...”.Então acho que esse foi o melhor trabalho que eu fiz, foi o mais significativo. Esse deu trabalho, uma autobiografia. (Profa. Hilda)

De modo geral, as experiências mais significativas das professoras entrevistadas foram relacionadas à realização de projetos, alguns envolvendo a família, como as autobiografias, outros com a realização de trabalho de campo, como o projeto das profissões (Profa. Consuelo), projeto sobre as deficiências e projeto sobre as famílias (Profa. Grazielle), e também parcerias interdisciplinares. A despeito da diversidade das propostas, todas partiram de temas, umas mais relacionadas às vivências dos alunos, outras menos, mas todas com metodologias mais participativas.

As mudanças nas práticas das professoras foram ocorrendo gradualmente, a partir de diversas influências que foram contribuindo também para a formação das concepções, valores e princípios educativos. A seguir, serão apresentados trechos dos relatos que buscam explicar como as professoras formaram suas concepções sobre a educação.

Como se constituíram as concepções, valores e princípios

A leitura dos relatos das professoras permite notar que as concepções em relação à educação se relacionam com uma visão de mundo que também foi se constituindo a partir de várias experiências vividas em momentos distintos de cada processo formativo. Para a professora Nilda, os valores transmitidos pela

sua família foram determinantes; já para a professora Consuelo sua professora da primeira série foi seu anti-modelo, diferentemente de seu professor de Língua Portuguesa, no ginásio, que lhe ensinou o gosto pela leitura; para outras, como a professora Olga, Hilda e Flávia, foram os professores do ensino fundamental e ensino médio as grandes referências; a passagem pela universidade também foi marcante para Cláudia e, sobretudo, o mestrado e o doutorado, para Marta. Experiências não acadêmicas, como o balé, também foram importantes para a formação docente, tal como relatado pela professora Flávia. A seguir, trechos desses relatos.

Eu acho que não foi na formação acadêmica, não, eu acho que foi minha formação por que eu venho de uma família, onde, eu me lembro de papai e mamãe (...)Então, eu acredito que a prática me ensinou muita coisa, mas muita coisa eu acho que eu já trazia da minha formação, da minha educação, né, eu acredito. (Profa. Nilda)

Me lembro do meu professor, acho que ele foi meu professor da quinta a oitava série de Língua Portuguesa, que era uma pessoa muito rígida, mas, assim, muito, interessado no aluno, que me ajudou muito a aprender a escrever e a ler, ele me ajudou a gostar de ler, foi meu professor durante quatro anos. (Profa. Consuelo)

[Sobre a professora de História]E ela ia muito bonita dar aulas, ia bem arrumada e explicava muito bem e eu me envolvia com tudo aquilo lá da História e com tudo que ela falava. (...)Outro dia encontrei com ela e disse “você não vai lembrar de mim, mas eu adorava a sua aula. Eu me projetava na sua aula, eu amava, eu gostava muito da sua aula. Eu precisava falar isso pra você” e ela ficou toda contente com o que eu falei.

(...)eu fiz Psicologia porque na época que estava no meu colégio, eu tinha uma professora de Psicologia muito carismática, quando eu estava no ensino médio e aí essa professora mexeu comigo, então por isso procurei fazer Psicologia. (...) eu me espelhei neles depois que eu me tornei professora, tentei me inspirar nos professores bons. (Profa. Hilda)

E eu me apaixonei pela Psicologia com um professor do ensino médio, terceiro ano do ensino médio. Eu não lembro o nome dele, não lembro o nome dele... Eu lembro que ele falava assim “dos quatro gigantes da alma”. Eu lembro dele, do professor de terceiro colegial e você vê, ele era um apaixonado “quatro gigantes da alma!”. Gente, que universo é esse, eu

quero entrar, eu quero conhecer! Eu acho muito importante essa paixão que o professor tem por uma disciplina, pra poder inspirar os alunos. (Profa. Flávia)

(...)as aulas seminárias eram aulas em círculo, com debate, com discussão e eu tive bons professores, professores politizados, que tinham um enfoque de educação não só como transmissão de conteúdo e, sim, como uma coisa muito além disso, a formação da pessoa, do indivíduo, do cidadão, então eu acho que aquele modelo tinha ficado dentro de mim. Sim, a minha formação universitária teve grande importância, porque nós éramos, assim, obrigados, na faculdade, a falar, a participar, tinha notas orais, provas orais, então, eu peguei um pouco desse modelo(...) (Profa. Cláudia)

Eu acho que o grande delineador de modelo foi o mestrado, o doutorado consolidou e aprofundou o que o mestrado formou. (...) Eu lembro que, na Psicologia, a gente trabalhava muito com os temas, a gente fazia muita formação de grupo, juntava temas, mas eu fui ter uma boa aula teórica, no mestrado e no doutorado. (...) eu fui fazer umas aulas na filosofia, não fiquei só na educação (...). E o texto ali, Walter Benjamin, ficava ali lendo, ia conhecendo Hegel aqui, Kant ali (...) (Profa. Marta)

Ao rever os depoimentos, chama a atenção o fato de as aulas de Psicologia que tiveram no ensino médio terem inspirado as professoras Flávia e Hilda a cursarem Psicologia, assim como as aulas ministradas por elas, consecutivamente, terem inspirado seus alunos a ingressar em cursos de Psicologia. É interessante notar como alguns professores, do ensino fundamental à universidade, foram tomados como modelos e, mesmo como antimodelos, inspiradores, não somente pelo domínio do conteúdo, mas pela forma, pelo gesto, pela postura, pelo comprometimento e também pela beleza e carisma. Enfim, como as relações entre professores e alunos foram tão importantes quanto os conteúdos acadêmicos, valores importantes para a formação das entrevistadas. Inspirados por esses modelos, de forma mais ou menos clara ou tornados mais conscientes no momento da entrevista como recordação, as professoras foram encontrando referências para inventar e reinventar aulas que fossem significativas para seus alunos do ensino médio. E, pelo visto, parece que conseguiram também estabelecer vínculos significativos e duradouros com seus alunos.

Durante as entrevistas, várias professoras relataram espontaneamente sobre o encontro com ex-alunos: Sonia, Flávia, Olga, Hilda, Consuelo, Marta, Solonia,

Cláudia, Nilda... São vários depoimentos, todos sempre contando sobre as lembranças que esses ex-alunos guardaram das aulas de Psicologia, algumas tão significativas que incentivaram o ingresso no magistério ou no curso de Psicologia no ensino superior.

A seguir, apenas alguns dos depoimentos.

Eu tenho pessoas hoje que são efetivos nesta escola, que foram meus alunos e chegam para mim e dizem: 'eu escolhi ser professora por causa de você' ou 'escolhi fazer Psicologia', isso eu tenho bastante, também. Muitos alunos que chegam e dão esse retorno. (Profa. Sonia)

Então são coisas que você fala, alguma sementinha eu deixei, né, alguma coisa, ou aluno que volta, "olha eu vim te convidar pra minha formatura, que eu fiz Psicologia", ou os meus colegas, que hoje são professores, e que foram meus alunos, porque eu já tenho professor aqui que foi meu aluno, e que, "ah Consuelo, olha, na hora que eu to no aperto na aula, eu lembro de suas aulas", então isso é o que me faz pensar que valeu a pena. Apesar de tudo. (Profa. Consuelo)

Depois de muitos anos, depois de muitos anos, acho que uns 15 ou 20 anos, eu encontrei com uma moça que era quietinha... "Sabe professora, a senhora foi a melhor professora que eu tive em toda a minha vida!" Então aquilo lá pra mim não foi uma vaidade, mas... Opa! Que responsabilidade que a gente como professora tem. Então se eu fui a professora mais importante da vida dela, o quanto, como diz o Rubens Alves, né, - acho que é Rubem Alves que fala que o professor se eterniza no aluno... (Profa. Nilda)

As pedras no caminho

A trajetória narrada pelas professoras foi marcada também por momentos difíceis, crises, desrespeito, adoecimentos, obstáculos e pedras que tiveram de ser enfrentadas e superadas nessa caminhada.

Os três primeiros relatos referem-se ao número de aulas e escolas a serem assumidas; os relatos posteriores contam sobre processos de adoecimento.

Ah, o mais difícil foi... Não sei, assim, foi quando eles puseram uma aula só. Teve dois anos que eu trabalhei com uma aula só por semana, era muito desgastante, eu tinha 20 diários de classe. Acho que isso durou uns dois ou três anos. (Profa. Sonia)

Depois quando houve a extinção do Magistério, houve uma redução grande da carga horária e até pra constituir as 20, às vezes eu tinha que pegar 3 ou 4 escolas. (...) eu

tinha que sair correndo no intervalo pra chegar na outra, foi desgastante, poucas aulas em muitas escolas, cansativo, causa um stress na gente. (Profa. Cláudia)

Situação semelhante relata a professora Marta:

(...) aqui na minha cabeça de 2000 a 2003 eu fiquei em 15 escolas. Em cinco escolas dando aula, por isso que eu desanimei e falei “eu vou fazer mestrado, chega”.

Em seu depoimento, a professora Flávia conta das dificuldades vividas no momento de sua efetivação, após aprovação no concurso. Como não havia vagas na capital, onde residia, teria de assumir em uma cidade do interior. Segue seu relato:

(...) só que não tinha escolas aqui na capital, tive que me efetivar no interior. Interior não tinha como ir, falei “gente, o que é que eu faço?”, daí fiquei doente, literalmente fiquei doente, fiquei depressiva, eu chorava. (...) como que eu ia morar lá, com duas crianças, eu não tinha nem como me estabelecer com salário num lugar estranho, que não tinha nada, enfim... (Profa. Flávia)

A professora Hilda relata a ocasião em que assumiu a função de coordenadora pedagógica, após tornar-se adida em virtude da extinção da disciplina de Psicologia do currículo do ensino médio e seu adocimento:

(...) tive um problema sério de saúde e aí eu precisei me afastar, só que quando você está na coordenação você não pode se afastar mais de 45 dias, você perde o cargo, só que o meu afastamento foi de seis meses, né, então eu perdi o cargo (...) aí eu me afastei (...) minhas aulas diminuíram, eu tinha 40 aulas. (...) eu me afastei no final do ano de 2010, e aí me cuidei, aí meu tratamento acabou em maio de 2011, mas eu já tinha perdido meu cargo de coordenadora e estava ganhando pelas vinte aulas do adido (...). Muito pouco, aí eu, o que eu vou fazer agora? (Profa. Hilda)

A professora Nilda conta que retornou à sala de aula após um período de afastamento, ocasião em que foi convidada a assumir a Secretaria da Educação em seu município. Todavia, por problemas de saúde, não pôde assumir as aulas:

2001 voltei pra sala de aula, eu até fui pra atribuição, mas eu nem comecei a dar aula, porque eu já estava em processo de cirurgia. E lembro que foi assim, março a cirurgia e aí

eu passei o ano fazendo quimioterapia. Eu tive alta em abril de 2002. O INSS me deu alta. (...) Abril de 2002 eu retornei. E aí eu retornava, às vezes tirava uma licença, aí voltava dava aula em outro período, outra licença. (...) Eu tirei uma licença – a partir de julho de 2005, o médico me afastou de novo e aí que o estado me readaptou; 2006 eu voltei como readaptada. Aí eu não voltei mais dando aula. (Profa. Nilda)

A professora Nina também relata seu adocimento:

Por problemas emocionais, eu me readaptei. Eu sou uma professora readaptada. Agora, em termos, assim, emocionais, eu coloco que eu fui muito machucada, sabe? Depois do E. {escola E.} eu tive de dar aula no B. {escola B.} para a turma do magistério (...). Eu também tive problemas emocionais, eu tive assim, desentendimentos com as alunas e eu me afastei, em termos emocionais a turma achou melhor e eu também achei melhor até sair e eu me afastei. (Profa. Nina)

A partir dos relatos apresentados, não há como passar despercebido o fato de quatro professoras, das 11 entrevistadas, terem apresentado problemas de saúde que implicaram licenças, algumas temporárias e outras definitivas.

Ocaso

Ocaso. [Do lat. *Occasu*] S.m. 1. Desaparecimento de um astro no horizonte, do lado oeste, proveniente do movimento diurno; por. 2. Ocidente, oeste, poente. 3. Fig. Termo, fim, final. 4. Fig. Queda, ruína, decadência, extinção, morte, crepúsculo. (Ferreira, 1999).

O ocaso aqui se refere a duas dimensões que se entrecruzam: a coletiva, pela extinção da disciplina de Psicologia do currículo do ensino médio público no estado de São Paulo, a partir de 2008; e a individual, das professoras que se encontram no final da jornada marcada pela aposentadoria.

Sobre a extinção da disciplina de Psicologia, as professoras Sonia, Hilda, Consuelo, Cláudia relatam que receberam a notícia somente no momento da atribuição de aulas, no início do ano letivo de 2008, sem nenhuma justificativa por parte da Secretaria da Educação. As reações foram de choque, indignação, tristeza e frustração, como se pode ver nos depoimentos das professoras Hilda, Consuelo e Grazielle:

(...) *na atribuição de aula de 2008 (...) na minha hora: "não tem mais Psicologia, Psicologia foi retirada do currículo". Então, é uma coisa extremamente chocante na época pra gente. Foi chocante. (...) eu fiquei, assim, extremamente revoltada, aquilo me fez muito mal (...) na época foi assim, eu fiquei chocada, chorava (...) Então, assim foi muito triste. Muito triste, e a gente ficou assim muito revoltado, muito, todos nós ficamos revoltados (...) Eu mandei [uma carta] pra Secretaria de Educação, nunca ninguém respondeu, nada.* (Professora Hilda)

Meu período mais difícil foi o primeiro ano que eu saí da sala de aula, primeiro ano foi muito difícil ficar fora da sala de aula, sofri muito. (...) eu gostava da sala de aula, eu amava dar aula e pra mim foi muito difícil. A sensação que eu tive é que pegaram aqui a Psicologia e jogaram no lixo, foi muito duro. (...) mas eu fiquei muito perdida, muito perdida, acho que o pior período da minha história na escola foi esse, porque você fica... (...) A falta de lugar, porque você não tem mais um lugar, não tem lugar, você não tem um espaço, você não entende qual é o seu lugar dentro dessa estrutura. (...) mas assim, o primeiro ano, os primeiros seis meses foram terríveis, uma coisa assim, de você não ter chão mesmo, eu sou professora, mas eu não estou na sala de aula, o que eu faço agora, foi muito duro, terrível. (...) E agora? Tenho que cumprir essas 20 horas aula aqui na escola e eu não tenho lugar, dá o sinal, os professores pegam seus materiais, vão pra sala de aula e eu não tenho pra onde ir, eu não tenho uma turma, isso foi muito difícil. (Profa. Consuelo)

(...) *Muito difícil. Porque dá uma sensação de que tudo que você fez não é importante... porque quando retira, dá uma sensação de que não é importante.* [Pausa, professora fica emocionada]. *Então foi muito difícil pra mim. (...) isso me prejudicou em termos profissionais, aí eu perdi a possibilidade de ampliação de aula, fiquei com uma carga de 20 aulas (...) Então... dá aquela sensação "se não tem, é porque não é importante", não é? Então, assim, pessoalmente foi muito difícil nesse período, até superar tudo isso, 20 anos investindo numa profissão, num trabalho, desenvolvendo vários trabalhos (...) Então assim... É todo um trabalho, toda uma vida e de repente tira, assim, tudo.* (Profa. Grazielle)

Com a extinção da disciplina de Psicologia, algumas professoras assumiram outras disciplinas, como a professora Sonia e Olga que passaram a ministrar aulas de Biologia/Genética para alunos do terceiro ano do ensino médio; a professora Hilda lecionou História para alunos da sexta série do ensino fundamental,

posteriormente assumiu a coordenação pedagógica, perdendo o cargo por motivo de doença e, no final, assumiu a função de professora mediadora na escola. A professora Cláudia relatou que passaram a lhe dar funções na secretaria, substituição de professores e até pedidos de atendimento psicológico, que foram recusados.

Sobre o fim da jornada

Ab, sei lá. Até agora acho que estou meio em choque, sabe, parece que... É uma coisa assim... De imediato aconteceu pra não sofrer. Acho que é por isso que eu não saio daqui. Eu não consigo falar muito... [pausa]. A sala de aula foi muito significativa, então, sei lá, mas... (Profa. Sonia)

Tem dois sentimentos: um, parece que acabou uma etapa e um pouco dá uma sensação assim, e agora? [Rsrtrs] mas ao mesmo tempo um certo alívio (...) É que eu já não estava tão contente dando aula... (...) Eu acho até que eu enrolei pra pedir a aposentadoria. (...) Fiquei ainda um pouco relutante, porque quando eu comecei a dar aula de Biologia e passei a dar aulas em muitas escolas de novo e aí foi mesmo desgastante. É teve uma coisa de alívio e ao mesmo tempo eu sinto falta do convívio com o novo, quando você está na escola você tem que estar sempre atualizado, é cobrado isso, é uma coisa meio intrínseca... você ensina, mas você aprende, tem uma troca (...) Eu gostei de dar aula e não me arrependo de ter ido por esse caminho, talvez eu gostaria que tivesse um certo reconhecimento com relação às autoridades, porque eles vão instituindo leis e vão mudando sem se preocupar com o professor, que ali tem uma pessoa (...). (Profa. Olga)

(...) *eu gostei, se eu pudesse voltar a dar aula, eu ia voltar com a maior alegria. (...) eu gosto do ambiente escolar, eu não imaginei que fosse gostar, mas eu gosto. (...) Acho que do contato com os alunos, deles questionarem a gente, perguntarem. (...) então eu acho que vou sentir falta de passar um pouco desse meu conhecimento para eles, porque conhecimento não acaba, só vai acrescentando cada vez mais, então eu acho que vou sentir falta de alguém perguntando algo pra mim ou pedir um conselho... Não sei... Acho que é isso [voz de choro] eu to pensando (...) Eu vou pensando que fui importante na vida de muita gente e que eu fiz a diferença no pouco que eu poderia oferecer naquele momento, eu penso que eu fui útil porque eu tenho esse feedback quando encontro com aluno, com pessoas com quem eu trabalhei (...). Foram importantes pra mim (alunos), porque me ensinavam também um monte de coisa, porque aluno também ensina um monte de coisas, eles têm uma outra visão das coisas e a gente aprende com eles o tempo todo então é muito bom.* (Profa. Hilda)

Às vezes eu penso, né, das coisas que aconteceram, que pena que a Psicologia foi jogada no lixo, né, no estado. Depois de tudo que aconteceu, (...) sei que não sou só eu, né, e faço um balanço; acho que não só quando a gente chega numa certa idade, você não faz um balanço só da carreira, mas de vida, do que valeu a pena, eu acho que eu faria de novo, mesmo diante dessa situação de hoje. (Profa. Consuelo)

Eu sei que eu vou sair da escola e que tenho que direcionar a minha vida pra uma outra coisa, mas é difícil... eu já tenho a liquidação de tempo, mas eu não pedi a aposentadoria ainda, porque eu ganho muito pouco (...) Mas eu ainda estou presa, tome sentindo meio presa ainda aqui, e se eu ganhar esse 10% a mais vai ser uma boa e tonessa, nesse dilema, meu dilema é esse, porque aqui, eu agora não tenho mais função, eu perdi a função, isso que é duro. (...) mas eu não tenho mais função, perdi, acabou a minha função e isso é triste, não tenho mais, não tenho função mesmo. (...) tocom medo dessa aposentadoria... (Profa. Solonia)

Ainda que a aposentadoria fosse algo que eu queria muito, foi uma sensação assim de... Perdi, ficou pra trás, acabou. É a sensação que eu tenho; um conflito entre eu quero ficar aposentada, eu quero ficar na minha casa, eu quero cuidar da minha casa, adoro cuidar da minha casa, adoro isso, (...) mas ao mesmo tempo... Parece que a minha vida era a escola, entendeu, como se... Não tenho mais... Ainda eu estou com essa sensação... Um conflito, entre um misto de alegria e... É isto que eu estou sentindo. (Profa. Nilda)

Anotecer

Com o intuito de mostrar as narrativas como um conjunto polifônico, composto por tons uníssonos e dissonantes, o material das entrevistas foi organizado e apresentado em perspectiva temporal.

A observação e a análise do material das entrevistas possibilitaram a visualização de muitos aspectos comuns e também distintos nas experiências das professoras.

Os depoimentos revelaram, no início, o desinteresse da maioria pela licenciatura, cursada em instituições particulares de ensino, assim como a pouca motivação para o ingresso na carreira docente, fato que ocorreu somente em virtude das poucas oportunidades de trabalho na área. Tal desinteresse pode ser decorrente do desprestígio da docência na educação básica pública no Brasil, decorrente de condições objetivas e também dos tabus relacionados ao magistério comentados por Adorno (1965/1995).

Ao ingressar na carreira – aliás, ingresso difícil pela formação pouco significativa que tiveram nos cursos de licenciatura – as professoras começaram a se interessar e se envolver com a atividade docente. A reflexão e a crítica da prática levaram as professoras a buscar formas e conteúdos mais significativos para seus alunos. A maioria enveredou por metodologias mais participativas, o que poderia ser considerado um consenso se não houvesse entre as entrevistadas uma professora que defendeu o ensino dos clássicos. Uma das hipóteses levantadas, já em estudo anterior (Kohatsu, no prelo), foi a utilização do livro *Psicologias*, organizado em temas em uma de suas partes. A crítica à educação tradicional e a opção por metodologias mais participativas, presentes na maioria dos relatos, provocam a suspeita da presença de pressupostos escolanovistas no ensino de Psicologia praticado pelas professoras entrevistadas. Todavia, essa questão necessita ser mais aprofundada em outros estudos.

De modo geral, a despeito das influências escolanovistas, as entrevistadas relataram que suas concepções, suas práticas e a identidade de professoras foram se constituindo através da experiência docente exercida junto aos alunos, inspiradas pelos valores e princípios obtidos na família, com os professores da educação básica e na universidade e na militância política.

Se por um lado não houve consenso em relação às metodologias participativas, as professoras fizeram coro ao denunciarem as condições de trabalho a que foram submetidas: grande número de aulas para completar a jornada e, posteriormente, redução drástica com a extinção do magistério até a condição de adidas com a extinção da disciplina de Psicologia do currículo do ensino médio. Com essas condições, a trajetória foi marcada também por processos de adoecimento e licenças; no caso de algumas professoras levando-as à condição permanente de readaptadas.

As ‘pedras no caminho’, no entanto, não impediram a realização de experiências significativas para as professoras, para os alunos e suas famílias; experiências que foram lembradas com emoção por elas e recordadas nos encontros com ex-alunos.

No balanço de final da carreira, algumas professoras relataram a ambiguidade no momento da aposentadoria: o alívio por se livrarem das condições indignas de trabalho e, ao mesmo tempo, a dificuldade para a despedida de uma jornada construída ao longo de muitos anos.

Vários aspectos levantados neste estudo merecem ser mais aprofundados e discutidos teoricamente, mas buscou-se, neste momento, privilegiar a 'fala' das professoras que foram pouco ouvidas pelos órgãos oficiais de ensino e que, neste momento, com o ocaso na Psicologia no ensino médio, poderiam ficar silenciadas e esquecidas definitivamente. Desse modo, espera-se que o estudo possa contribuir ao menos como um registro das experiências e colaborar para a formação de futuros professores.

Referências

- Adorno, T. W. (1995). Tabus acerca do magistério. In: T.W. Adorno. *Educação e emancipação*. (W. L. Maar, trad., pp. 97-117). Rio de Janeiro: Paz e Terra. (Trabalho original publicado em 1965).
- Brasil. Resolução CNE/CES 05/2011. *Diretrizes Curriculares para a Formação em Psicologia*.
- Brasil. LDBN 9394/96. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- Brasil. Resolução CNE/CP 01/2002. *Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica*.
- Bock, A. M. B.; Furtado, O. & Teixeira, M. L. T. (1995). *Psicologias: uma introdução ao estudo de Psicologia*. São Paulo: Saraiva.
- Bueno, B. O. (2002). Método autobiográfico e os estudos sobre histórias de vidas de professores: a questão da subjetividade. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 28(1), 11-30.
- Bueno, B. O. et. al. (2006). Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 32(2), 385-410.
- Dadico, L. (2009). Práticas educacionais distintas: a Psicologia no ensino médio paulista. *Cadernos de Pesquisa*, 39(137), 421-440.
- Halbwachs, M. (2006). *A memória coletiva*. (B. Sidou, trad.) São Paulo: Centauro. (Trabalho original publicado em 1968).
- Huberman, M. (1995). O ciclo de vida dos professores. In: A. Nóvoa (Ed.). *Vida de professores*. Porto: Porto Ed.
- Fernandes, F. (1975). *Universidade brasileira: reforma ou revolução?* São Paulo: Alfa-Omega.
- Ferreira, A. B. H. (1999). *Novo Aurélio Século XXI: Dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Gatti, B. A. (1997). *Formação de professores e carreira: problemas e movimento de renovação*. Campinas: Autores Associados.
- Kobatsu, L. N. (prelo). O ensino de psicologia no ensino médio: relatos de professores da rede pública do estado de São Paulo. *Revista Psicologia: Ensino & Formação*.
- Lapo, F. R. e Bueno, B.O. (2003). Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. *Cadernos de Pesquisa*, 118, 65-88.
- Larocca, P. (2007). O ensino de psicologia no espaço das licenciaturas. *ETD – Educação Temática Digital*, Campinas, 8(2), 295-306.
- Leite, S. A. da Silva. (1986). O ensino da Psicologia no 2º grau. *Psicologia, Ciência e Profissão*, 6(1), 9-12.
- _____. (2007). Psicologia no ensino médio: desafios e perspectivas. *Temas em Psicologia*, 15(1), 11-21. Recuperado de <http://www.sbponline.org.br/revista2/index.htm>.
- Martins, C. B. (2009). A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. *Educ. Soc.*, Campinas, 30(106), 15-35.
- Mrech, L. M. (2001). Casa de ferreiro, espeto de pau: o campo da psicologia no ensino médio. In: A. J. Severino e I. C. Fazenda, I. C. A. (eds.). *Conhecimento, Pesquisa e Educação*. Campinas: Papyrus.
- _____. (2007). Um breve histórico a respeito do ensino da psicologia no ensino médio. *ETD – Educação Temática Digital*, Campinas, 8(2), 225-235. Recuperado de <http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/>.
- Molina, R. e Lima, S. M. de. (2008). Desenvolvimento e aprendizagem profissional da docência: novos conceitos, outros caminhos. *Revista de Educação*, XI(11).
- Nóvoa, A. (org.). (1995). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.
- Pereira, J. E. D. (1999). As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. *Educação & Sociedade*, ano XX, 68.
- Piletti, N. (1996). *Psicologia Educacional*. São Paulo: Ática.
- São Paulo. Secretaria da Educação. Resolução SE nº 92 de 19 de dezembro de 2007. *Diretrizes para a Organização Curricular do Ensino Fundamental e Médio nas Escolas Estaduais*.

Simões, S. P. e Paiva, M. das G. V. (2007). Licenciatura em Psicologia: legislação e nova proposta curricular na Universidade do Estado Rio de Janeiro. *Temas em Psicologia*, 15(1), 115-125.

Lineu Norio Kobatsu
Instituto de Psicologia da USP
Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar
e do Desenvolvimento Humano
lineu@usp.br

A SÍNTESE COMO REGISTRO REFLEXIVO NO TRABALHO DO PSICÓLOGO ESCOLAR COM GESTORES¹

Synthesis as reflective registration at work of the school psychologist with managers

Síntesis como registro reflexivo en el trabajo del psicólogo de la escuela

Vera Lúcia Trevisan de Souza
Lilian Aparecida Cruz Dugnani
Pontifícia Universidade Católica de Campinas

Ana Paula Petroni
Prefeitura de Valinhos

Paula Costa de Andrada
Faculdades Atibaia

Resumo

Este artigo tem por objetivo analisar criticamente a experiência do uso da síntese no trabalho com gestores educacionais e a reflexão e configuração de novos sentidos e significados da prática escolar decorrentes das intervenções. Para este propósito, o instrumento abordado é a síntese, uma forma de registro que visa historicizar o processo de intervenção, realizado pelos psicólogos e pelos participantes de um grupo de reflexão, constituído pela equipe gestora escolar, a saber: um diretor, um vice-diretor e dois orientadores pedagógicos, que ocorreu semanalmente no decorrer de dois anos, em uma escola pública municipal de Ensino Fundamental I e II e Ensino de Jovens e Adultos de uma cidade no interior de São Paulo. Resultados revelam que as sínteses se configuraram como instrumentos que também contribuem para a ampliação da consciência dos gestores, pois os coloca na posição de reflexão sobre o que está escrito, buscando novas formas de agir a partir do que está posto, configurando novos significados e sentidos às suas ações na escola. Assim, podemos dizer que as sínteses se apresentam como importantes ferramentas na atuação do psicólogo, pois possibilitam a ele acessar ao sujeito e se colocar como sujeito, no processo de ampliação de consciência, visto que se estabelece um movimento em que concorrem o afetivo e a volição, que se encontram na base da constituição do psiquismo humano, apresentando-se como possibilidades de construção de narrativas dos sujeitos, de seu tempo e lugar. *Palavras-chave:* Psicologia Histórico-cultural; método; Psicologia escolar e educacional; fala e escuta.

Abstract

This article aims to analyze critically the experience of the use of synthesis in the work with educational managers and reflection and configuration of new senses and meanings of school practice arising from the interventions. For this purpose, our instrument is the synthesis, a way of registration that seeks to historicizing the intervention process, carried out by psychologists and by participants of a reflection group, made up of the school management team, namely: a Director, a Deputy Director and two pedagogical advisors, held weekly in the course of two years. The place was a municipal public Elementary School and also Adult Education of a city in the State of São Paulo. Results indicate that the synthesis can become a tool that also contribute to increase the managers consciousness, because it instigates them to reflect on what is written, seeking new ways to act from what is laid and setting up new meanings and senses to their actions within the school. Thus, we can say that the synthesis is presented as important tool in the role of the psychologist, since it allows him access to the subject in the process of expansion of consciousness, and it establishes a movement that is related to affective and volition process, which are at the base of the constitution of the human psyche, revealing possibilities to construct narratives of the subject and of their time and context.

Keywords: Cultural-historical Psychology; School Psychology; method; talk and listen.

1 Os resultados dos estudos aqui apresentados foram realizados pelo grupo de pesquisas Processos de Constituição dos Sujeitos em Práticas Educativas – PROSPED, que tem direcionado seus esforços para a construção de instrumentos de pesquisa e de intervenção que possibilitem ao psicólogo escolar desenvolver práticas transformadoras na escola, tomando como ponto de partida as demandas apresentadas pelos profissionais que nela atuam.

Resumen

Este artículo tiene como objetivo analizar críticamente la experiencia del uso de la síntesis en el trabajo con los administradores educativos y la reflexión y la configuración de nuevos sentidos y significados de la práctica escolar derivada de las intervenciones. El instrumento abordado es la síntesis, una forma de registrar dirigida a historiar el proceso de intervención, llevadas a cabo por los psicólogos y los participantes de un grupo de reflexión, compuesto por el equipo de gestión de la escuela, a saber: un director, un subdirector y dos asesores pedagógicos, producido semanalmente durante dos años. El lugar fue un colegio público de Educación Primaria y de Educación de Adultos de una ciudad en la provincia de São Paulo. Los resultados indican que la síntesis se concretó como instrumentos que también contribuyen a la expansión de la conciencia de los administradores porque, los pone en la posición de reflexión sobre lo que está escrito, buscando nuevas formas de hacer las cosas de lo que está puesto, y en el establecimiento de nuevos significados y sentidos de sus acciones dentro de la escuela. Así que podemos decir que las síntesis se presentan como herramientas importantes en el trabajo del psicólogo, ya que permiten el acceso a los sujetos y sus procesos de expansión de la conciencia en que se establece un movimiento en que lo afectivo intercambiarse con la volición que están en la base de la constitución de la psique humana, constituyéndose como posibilidades para la construcción de las narrativas de los sujetos, de su tiempo y lugar.

Palabras clave: Psicología histórico-cultural; Psicología escolar; método; hablar y escuchar.

Da perspectiva adotada pelo grupo de pesquisa em que se desenvolveu o trabalho apresentado neste artigo, cuja base teórico-metodológica é a Psicologia Histórico-cultural, defende-se, cada vez mais fortemente, a ideia de que intervenção e pesquisa constituem uma unidade indissociável, que integra à realidade concretado objeto de nossas ações e investigações, no caso, os modos como os sujeitos se constituem, se relacionam e se desenvolvem em espaços educativos (Venancio & Souza, 2011; Souza & Andrada, 2013; Petroni & Souza, 2014).

Este artigo tem por objetivo analisar criticamente a experiência do uso da síntese no trabalho com gestores educacionais e a reflexão e configuração de novos sentidos e significados da prática escolar decorrentes das intervenções. A síntese, revelou-se como um importante instrumento de registro e historicização do processo de intervenção possibilitando a configuração de novas significações tanto pelos psicólogos escolares quanto pelos participantes do grupo de reflexão, neste caso, um diretor, um vice-diretor e dois orientadores pedagógicos.

Freire (2014) defende o uso da síntese, que também denomina registro reflexivo, como instrumento metodológico do educador, pois permite o refinamento de seu pensamento por meio do estabelecimento de um foco, priorizando seus estudos e reflexão, podendo fundamentar e sustentar o próprio pensamento.

Compreende-se por síntese narrativas escritas a partir dos registros feitos pela psicóloga, a partir de gravações em áudio realizadas ao longo dos encontros

com o grupo de intervenção, que contempla o cenário em que os atos se desenvolvem, com intuito de destacar as contradições que emergem nos diálogos empreendidos no grupo em torno dos temas propostos para discussão, reflexão e possíveis movimentos de ressignificação. Abarcamos também nesse processo de produção das sínteses, a escrita pela psicóloga, a leitura posterior de seu conteúdo junto com os integrantes do grupo de gestores e a reelaboração de suas vivências: o dito, o não dito, os afetos circulantes e a dinâmica como o processo foi experienciado. Seu uso se justifica como instrumento de trabalho do psicólogo escolar, por compreendermos, a partir de Vigotski (1934/2009) que:

O diálogo é um discurso constituído de réplicas, é uma cadeia de reações. O discurso falado, [...], desde o início está ligado à consciência e à intencionalidade. Por isso, o diálogo quase sempre conclui em si a possibilidade de não-conclusão do enunciado, da enunciação incompleta, da inutilidade de mobilizar todas as palavras que devem ser mobilizadas para revelar o mesmo complexo concebível nas condições do discurso monológico. Em oposição à simplicidade composicional do diálogo, o monólogo (*especialmente o escrito*) é uma complexidade composicional, que introduz os fatos verbais no campo iluminado da consciência, e a atenção se concentra bem mais facilmente. Aqui as relações discursivas se tornam determinantes e fontes de vivenciamentos que se manifestam na consciência por motivo dessas mesmas relações discursivas (p. 456-457, parênteses nosso).

Por isso, o uso das sínteses nas intervenções realizadas visam a um só tempo: historicizar o processo de intervenção, permitindo que cada encontro seja recuperado no início do encontro seguinte, estabelecendo, portanto, um ponto de partida para a reflexão proposta naquele dia; dar voz aos participantes do grupo uma vez que suas falas são registradas e apresentadas na narrativa; possibilitar que os participantes reflitam sobre suas falas, ideias e concepções, que enfrentem as contradições e reconfigurem sentidos e significados produzidos nas relações com a equipe e com os psicólogos; aprofundar a reflexão do grupo pela confrontação do dito e vivido com dados do cotidiano, investigando possibilidades de superar as contradições e empreender novas ações oriundas das ressignificações erigidas.

Neste sentido, a síntese se constitui em instrumentos que favorece a expressão e elaboração das contradições tão comuns no espaço escolar.

A síntese como instrumento de transformação

Vigotski (1934/2001, 1931/2006) toma a palavra como o signo que conceitua, representa e dá sentido e voz ao pensamento: a fala, seja ela oral ou escrita, tem uma função externa de comunicação e inter-relação com o meio e outra função interna, que organiza o pensamento e antecipa a ação.

Mas, como explica o autor (Vigotski, 1934/2001), o conteúdo expresso pela palavra vem permeado de afetos, conferindo à palavra uma dimensão afetivo-volitiva que atua na configuração dos significados e sentidos que ela expressa. Para entendermos essa ideia do autor é fundamental adentrarmos na forma como ele concebe o conceito de sentido.

Para Vigotski (1934/2001), o sentido de uma palavra é a somatória das releituras individuais que o homem faz dos signos em que, além do significado das palavras, estão também embutidas lembranças, percepções sensoriais, interpretações feitas de forma singular. O autor afirma que o sentido tem predominância sobre seu significado, justamente porque o significado é uma construção histórica e cultural publicamente compartilhada; já o sentido é a representação pessoal de algo, construída com uma complexidade de aspectos psicológicos variando as impressões de um para o outro: um mesmo objeto pode ter sentidos bem

diferentes para duas pessoas. O autor mostra que os sentidos atribuídos a algo, na verdade, são a própria manifestação dos afetos do sujeito.

Decorre dessa compreensão a afirmação de Vigotski (1934/2001) de que para se compreender a fala do outro é preciso compreender seu pensamento, mas, ainda assim, a compreensão do pensamento só é possível quando acessamos o afetivo-volitivo que está em sua base (p. 188). Ou seja, o que mobiliza a fala do sujeito é que possibilitará sua compreensão e não o significado literal do que é expresso.

Por meio da palavra, Vigotski (1931/2006) considera que se elaboram aspectos outrora desconexos e obtém-se a generalização de significados: a palavra é uma forma de generalização, pois condensa conceitos, imagens, lembranças, sentimentos e representações culturais. Ele diz: “*La palabra singulariza el objeto (...) lo convierte en objeto de conocimiento*” (p. 126). Se, ao expor seus afetos por meio da fala, o sujeito torna-se capaz de convertê-los em objeto de conhecimento, quando percepção se une à fala e à formação de conceitos, o sujeito pode reelaborar suas experiências, afetos, pensamentos em um sistema mais complexo de conexões ampliando-se uma rede de novos nexos (Souza & Andrada, 2013).

Para Maheirie (2010), Vigotski deixa claro que a fala não necessariamente é apenas a expressão vocal audível; ela também se manifesta pela escrita, gestos ou outras manifestações que exprimem sentidos e significados construídos pelo sujeito. Maheirie faz a seguinte afirmação: “Mesmo que Vygotski tenha focado, fundamentalmente, na linguagem verbal/escrita, suas reflexões indicam que, como constituintes e constituídas pelos sujeitos, as diferentes formas de linguagem se definem por ser uma objetivação transformada do pensamento” (Maheirie, 2010, p. 45). Assim, concebemos que, baseados na teoria vigotiskiana, ao mencionarmos a fala, referimo-nos às manifestações que transcendem o vocal e abarcam a escrita, o gestual, a expressão artística, desde que inseridos em um contexto de expressão dos pensamentos e afetos.

Além da fala permitir ao sujeito se expressar, fazer a mediação da cultura e apropriar-se do mundo, ela pode promover o desenvolvimento da consciência (Vigotski 1933/2004c; 1931/2006). Consciência compreendida como as relações estabelecidas entre as funções psicológicas superiores, que possibilita que o sujeito, por meio de um movimento dialético permanente entre externo/interno, social e singular,

generalize e particularize o real vivido, e o traduza em real a ser construído, tornando-se assim autor de sua conduta em relação ao mundo, a si mesmo, e aos outros, é este movimento que Vigotski (1927/2004a) denomina tomada de consciência.

Isto implica a capacidade de fazer conexões sobre a relação de um objeto com algum outro aspecto. A consciência de nossas ações faz com que sejamos aptos a dominá-las, interferindo e transformando-as e assim podendo agir e recriar a realidade. Dessa perspectiva, a consciência é a maior e mais importante função psíquica, e, para nós, corresponde ao próprio sistema psicológico como um todo (Souza & Andrada, 2013).

A fala evolui na e pela evolução da consciência, pois, por meio dela, acessamos o mundo que nos rodeia e, por conseguinte, seus sentidos e significados. Nesse processo, o sujeito expande suas experiências e interações com seu contexto e desenvolve novas representações do meio ao seu redor, forma novos conceitos e, por conseguinte, amplia sua consciência como possibilidades de integração dessas novas relações ao sistema psicológico. Nas palavras de Vigotski: “a fala produz mudanças na consciência” (1930/2004b, p. 187). Assim sendo, para o autor é por meio da fala que o homem pode adentrar no movimento de saber de si, do outro e da realidade, pois, só acessamos a compreensão do eu e do outro por meio da síntese dos sentidos configurados a respeito do que se sente, se pensa e se fala. E essa é uma das funções da psicologia: apreender esses aspectos internos e explorar como ocorre esse processo até a sua expressão pela fala constituída de sentidos internos do sujeito (Vygotski, 1933/2004c).

Quanto mais capazes de perceber e relatar aos outros e a si mesmo a experiência vivida, mais conscientemente ela é sentida, visto que se fixa na palavra. Por isso o uso da síntese escrita das vivências dos gestores como forma de acessar o sujeito, seus afetos e pensamentos e, por meio da reflexão, provocar a reconfiguração de novos sentidos e significados nos parece estratégia com potencial para promover a transformação no modo de pensar e agir desses profissionais.

A contribuição da psicologia no trabalho com a equipe gestora

No município em que a pesquisa, objeto deste relato, foi desenvolvida, a equipe gestora da unidade escolar é composta por diretores, vice-diretores e orientadores pedagógicos que se reportam a várias instâncias

da administração pública de ensino, a saber: administração de pessoal, assessoria técnico-pedagógica, coordenações e departamentos que gerenciam as questões financeiras, jurídicas, entre outras.

Segundo Paro (2000), há uma clara relação entre política, democracia, educação e administração escolar. Entendendo política como a possibilidade de convivência entre os homens com relação à atividade de produção de sua existência, democracia como a cooperação existente entre os homens, sem que um se subjugue ao outro, e educação sendo a apropriação do homem das produções humanas (conhecimento, arte, valores, etc.); o autor diz que uma administração escolar efetiva é aquela em que, na busca por seu fim, elege como central uma educação emancipadora que leva em conta o sujeito histórico, lembrando sempre que educação e política estão imbricadas.

Logo, caberia à gestão mediar as ações dos sujeitos escolares para o cumprimento do objetivo fim da educação – apreensão e apropriação das produções culturais humanas – da melhor maneira possível. Ainda segundo o autor, não há como pensarmos em uma administração escolar que se separa do pedagógico, posição esta também assumida por nós. “Assim como é preciso ‘administrar’ o pedagógico, para coerir meios e fins para propiciar eficácia na realização dos objetivos, é preciso ‘pedagogizar’ a administração escolar, para que ela se faça mais dialógica e mais democrática” (Paro, 2000, p. 21). Em outras palavras, a administração escolar deve ser orientada ao coletivo.

E é justamente na necessidade de uma gestão mais dialógica, que focalize as relações e tenha o coletivo como cerne de seu trabalho que encontramos o espaço de atuação do psicólogo escolar. Segundo Martinez (2010), o trabalho com a equipe é uma forma emergente de atuação diante das possibilidades existentes na escola. Para a autora, ao atuar junto à direção, o psicólogo poderia proporcionar a constituição do espaço coletivo que se espera de uma unidade escolar, pois lança mão de seus conhecimentos para o desenvolvimento dos sujeitos singulares, mas conscientes de sua dimensão social.

A escola como um microcosmo da sociedade vê reproduzida em seus espaços os mais diversos conflitos. Visto que essa instituição não está acima do social, mas ao contrário disso se constitui e é constituída por ele. As representações sociais, as expectativas depositadas na educação, as políticas públicas, todas essas questões afetam todos os atores escolares, sobretudo os alunos.

Em nossas observações a escola se revela um ambiente no qual os acontecimentos fervilham. O tempo todo ocorre o inesperado, para o qual, muitas vezes, os profissionais não encontram repertórios de ações constituídos *a priori*, mas, ao contrário, se veem convidados a (re)agir, sobretudo na gestão, local para onde são endereçados os problemas inéditos e mais conflituosos (Dugnani & Souza, 2011).

Neste contexto, evidencia-se a necessidade do estabelecimento de parcerias com diversos profissionais de modo a contemplar a complexidade das relações escolares, sobretudo com o psicólogo, visto ser esse o profissional que, reconhecidamente, se ocupa das relações e dos afetos que se encontram na base das relações humanas e determinam os modos de ser, estar e agir dos sujeitos.

Entende-se, portanto, que o trabalho do psicólogo com gestores escolares passa pela construção de instrumentos de atuação que possam promover o processo de tomada de consciência do papel de cada um dos sujeitos no contexto em que estão inseridos, de modo a implicá-los com a transformação e superação dos desafios da realidade em que atuam. A nosso ver, a síntese pode ser um desses instrumentos.

MÉTODO

Local

Nosso contexto de atuação e pesquisa foi uma escola pública municipal, de ensino fundamental I e II, de uma cidade do interior de São Paulo. A escola atendia, na época, 1008, sendo 874 do ensino fundamental regular e 134 do Ensino de Jovens e Adultos – EJA, distribuídos em três períodos: manhã, tarde e noite. Para o atendimento desses alunos havia 47 professores. A equipe gestora era composta por um diretor, dois vice-diretores e dois orientadores pedagógicos.

Participantes

Participaram dos estudos e intervenção o diretor, um vice-diretor e os dois orientadores pedagógicos. Os dados utilizados para as análises aqui apresentadas foram coletados nos encontros semanais de intervenção, no decorrer de dois anos.

Procedimento

Em consonância com os pressupostos teórico-metodológicos da psicologia histórico-cultural, priorizamos, na análise das atividades da gestão e das possibilidades de mudança, o processo e não o produto de nosso trabalho. Partimos da complexidade que envolve o trabalho da equipe gestora visando identificar os elementos que promovem a tomada de consciência sobre a importância de se investir no coletivo da escola como forma de superar as dificuldades do cotidiano escolar.

Isso porque, para Vigotski (1934/2001), quanto maior a aproximação e afinidade entre as pessoas, maiores as possibilidades de compreensão dos discursos, na medida em que estas passam a compartilhar não só os significados das palavras, mas a compreender também os aspectos que motivam a fala e o pensamento do outro, ou seja, um compartilhamento de seus sentidos.

Utilizamos a síntese como caminho para investigar as expressões de afetos e reflexões sobre as vivências dos gestores na escola buscando com isso condições da emergência de novos sentidos e significados sobre o vivido. Embasadas nos postulados de Vigotski, Souza e Andrada (2013), apontam que, quanto mais desenvolvemos este processo de atribuir sentidos e significados às vivências, mais ampliamos o caminho para transformação e desenvolvimento da consciência do sujeito. Dizem as autoras que conhecer algo é entender seus significados e conferir sentidos ao fenômeno, dando-lhe novos contornos, produzindo novos nexos; representa um tipo mais apurado de atividade mental “uma nova forma de ver as coisas, criar novas possibilidades e manipulá-las” (Vigotski, 1934/2008a, p. 115); é justamente a capacidade de fazer conexões sobre a relação de um objeto ou fenômeno com outro aspecto.

Assim sendo, Vigotski (1933/2004c) aponta a importância da análise semiótica dos sentidos como método para investigar o conteúdo da consciência e postula que “a verdadeira compreensão consiste em penetrar os motivos do interlocutor” (Vigotski, 1933/2004c, p. 184). Vigotski chega a assegurar que essa é a única metodologia capaz de tal desafio sendo a fala, oral ou escrita, uma forma de se acessar a dimensão afetivo-volitiva dos sujeitos. Para tanto, buscamos promover reflexões dos gestores almejando novas ressignificação de suas práticas e do contexto de

que tomam parte, haja vista, ser este movimento, como afirma Vigotski, a base de todo e qualquer processo de mudança.

Todos os encontros foram gravados, auditados e transcritos. Dessas transcrições derivaram as sínteses, que eram lidas com os gestores no início do encontro subsequente. O processo de construção e leitura da síntese dividiu-se em três etapas.

Na primeira, a construção da síntese demandava da psicóloga uma escuta atenta, nos momentos de audição, para o que havia sido central na discussão dos gestores, de modo que fosse possível apresentar um relato do encontro anterior, que pudesse ser lido em voz alta pela psicóloga ou um dos gestores, sem, contudo, tornar-se maçante aos ouvintes. Ao final destes relatos apenas era perguntado para os gestores se gostariam de alterar alguma coisa na síntese.

A segunda etapa derivou de dois movimentos concomitantes: o estabelecimento de vínculos dos gestores com a psicóloga, e as inquietações que as acompanhava ao final de alguns encontros, e que se acreditava derivar dos sentidos e significados configurados pela investigadora e pelos gestores nessas reuniões. Essas percepções deram origem a um novo movimento de construção de síntese, visto que era preciso que se buscassem os movimentos de teses, antíteses e sínteses realizados pelo grupo, como modo de apreender os sentidos e significados configurados nestes espaços. Ainda nessa direção, foram intensificados os momentos de discussão dos resultados encontrados com a professora orientadora, visando ampliar a compreensão desses movimentos. Acrescentamos, ao final da síntese, em forma de tópicos, o que compreendíamos ser os sentidos e significados configurados nos encontros, e pedia-se que os gestores discutissem sobre eles.

No terceiro momento do trabalho, buscou-se favorecer nas sínteses, os movimentos de contradições que emergiam nas reuniões, realizávamos a leitura e tentávamos identificar os sentidos ainda no encontro, de modo coletivo.

Para atender aos objetivos a que se propõe este artigo, destacamos a análise de três encontros que evidenciam o papel da síntese como instrumento que pode favorecer a ampliação da consciência de gestores escolares sobre os seus modos de atuar na escola.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O trabalho com a equipe gestora: primeiras impressões

O grupo de pesquisa já havia desenvolvido inúmeros trabalhos envolvendo diversos atores escolares, professores, alunos e professores de educação especial. Os resultados de uma pesquisa intervenção realizada com um grupo de docentes dessa escola, no qual se buscou compreender a constituição identitária dos professores, revelou a necessidade de uma maior aproximação dos psicólogos com a equipe gestora, como meio de desenvolver um trabalho voltado ao coletivo, objetivando alterar o movimento de culpabilização do outro pelos problemas vivenciados na escola (Souza, 2009).

Ao entrar em contato com os gestores percebeu-se que o mesmo movimento realizado pelos professores de culpar os alunos, a família, as condições socioeconômicas, o sistema público de ensino pelas falhas no processo de ensino e indisciplina eram reproduzidos por eles. Atribuía-se ao modo de vinculação dos professores com a escola – funcionalismo público – a “falta de vontade” (sic) dos professores em rever suas práticas pedagógicas. Embora tivessem clareza que os problemas de ensino e indisciplina poderiam ser minimizados com mudanças das práticas pedagógicas e postura em relação aos alunos, os gestores não pareciam se incluir como responsáveis em promover essas mudanças. Ao contrário, colocavam-se como reféns desse sistema sem nada poder fazer para alterá-lo (Dugnani & Souza, 2011; Petroni & Souza, 2014).

Outro aspecto notado foi a constante situação de emergência que envolvia a escola. As reuniões com os gestores ocorriam semanalmente, sempre no mesmo dia e horário, com duração de uma hora e meia e, nesse período, éramos interrompidos constantemente, por professores, funcionários da secretaria e alunos, mesmo a porta estando fechada. Era como se nada pudesse esperar, se tudo devesse ser resolvido naquele exato momento, como se pode observar nos trechos abaixo:

Beatriz [a orientadora pedagógica] diz que os professores questionaram também, o trabalho das psicólogas com a gestão, dizendo que a escola ficava abandonada nesse período e que esse trabalho não era revertido para a escola. [Trecho da síntese do dia 30 de agosto de 2010, em que Beatriz relata algumas questões que foram levantadas pelos professores nos

encontros organizados pela gestão para discutir saídas pedagógicas que pudessem minimizar o problema da indisciplina na escola.}

Marcos, o diretor, disse que a nossa presença na escola é algo que incomodava a todos, inclusive da secretária, que comentou sobre estarmos na escola e questionou-o sobre o que seria feito na reunião. Ele respondeu, brincando, que fazíamos uma terapia em grupo; ela se espantou que fizéssemos isso de graça e disse que gostaria de ter esse serviço também. [Trecho da síntese do encontro realizado dia 13 de setembro de 2010.]

O que tanto incomodava os professores e demais profissionais da escola? É Placco (2003) quem nos ajuda a compreender esta questão ao apontar que as atividades de rotina e de urgência acabam adquirindo prevalência na escola e as ações importantes que visam a mudanças e aperfeiçoamento das práticas pedagógicas da escola, como os períodos de quebra da rotina, acabam não ocorrendo ou ocorrem de forma precária, como de importância menor e passam a ser vistas como ameaças ao funcionamento da instituição. Os espaços de reflexão conquistados com a equipe gestora era visto pelos demais profissionais como uma ameaça ao modo imediatista de funcionamento das relações que parecia imperar na escola, e que se constitui como seu movimento característico. Em um ambiente em que tudo precisa ser resolvido no momento em que acontece, não há espaço, nem tempo e, até mesmo, disposição para o exercício da reflexão, o que permitiria transformar essa situação, objeto de queixas constantes dos profissionais. Observe-se a contradição: ao mesmo tempo em que se queixa e se demandam condições mais dignas de trabalho, com tempo para o planejamento e a reflexão, age-se de modo a manter essas mesmas condições, que passam a justificar os poucos resultados positivos da aprendizagem dos alunos e o sofrimento que caracteriza o trabalho na educação.

No entanto, a percepção pelos gestores da necessidade e relevância de pausas como tempo e espaço para trocas e diálogos foi um grande avanço, conquistado a partir das intervenções que realizamos na escola. A iniciativa deles de se reunirem toda semana, conforme eles próprios declararam várias vezes, tinha o propósito de buscar unificar o discurso da gestão, pois percebiam que muitas vezes tinham ações contrárias ao que o parceiro encaminhara. Também defendiam os

encontros como espaço de reflexão sobre as demandas a eles apresentadas, sendo possível a discussão entre todos (Petroni & Souza, 2014).

Beatriz disse aos professores que todo o trabalho realizado nessas reuniões trata de questões da escola e Ângelo também disse que explicou aos professores que o nosso trabalho é dar suporte para que eles trabalhem com a equipe. [Trecho da síntese do dia 30 de agosto de 2010, em que Beatriz relata algumas questões que foram levantadas pelos professores nos encontros organizados pela gestão para discutir saídas pedagógicas que pudessem minimizar o problema da indisciplina na escola.]

Entendemos que esse movimento foi possível pelo processo de tomada de consciência provocado pela reflexão desenvolvida com o grupo, em que as sínteses tiveram grande importância. É a essa assertiva que nos dedicamos a seguir.

A síntese como espelho: movimento de tomada de consciência de gestores escolares

Segundo Vigotski (1934/2001), o diálogo como expressão do pensamento segue um movimento dialético no qual o motivo apresentado pela fala de um sujeito se constitui como o motivo gerador da fala do outro, e assim sucessivamente, caracterizando-se como um elaborado processo de planejamento e abstração. Isso porque, para que uma conversa entre duas pessoas ou um grupo ocorra, é preciso que os sujeitos envolvidos planejem e imaginem a reação de seus interlocutores, realizem um rascunho mental e escolham as palavras em que objetivarão o seu pensamento (Vigotski, sd/2008b).

Contudo, Vigotski (1934-2001) nos chama a atenção para o fato de que o ritmo acelerado, desenvolvido social e historicamente, a que estão submetidos os diálogos, não oferece aos sujeitos muito tempo para que escolhas ou deliberações muito elaboradas das palavras que materializarão o pensamento sejam feitas.

Em nossas intervenções havíamos percebido que a síntese se configurava como um instrumento que parecia favorecer elaborações de sentimentos e emoções pelos gestores, promovendo avanços no diálogo e superação de conflitos. Isso porque, a sua leitura em grupo parecia atuar como um espelho, rompendo com a velocidade costumeira das conversas na escola e conduzindo os gestores a refletir sobre como suas falas

afetavam os outros e a si próprios, ampliando suas percepções sobre suas ações em relação aos professores e alunos, por exemplo.

A leitura das sínteses no início dos encontros ocorreu sistematicamente desde o segundo dia de trabalho com essa equipe, como meio de chamar a atenção para o cotidiano escolar. Pudemos perceber gradativamente o interesse da equipe em ouvir as sínteses que traziam os principais pontos discutidos na semana anterior. Contudo, o real envolvimento dos gestores se deu no momento em que passamos a inserir nas sínteses os sentidos configurados no encontro anterior. Parece-nos que ao tomar contato com os sentidos, fossem eles apresentados pela psicóloga ou construídos coletivamente, eram confrontados com o seu pensar e suas ações no cotidiano escolar, segundo sua própria visão e a visão do outro. Esse movimento colocava em evidência as contradições – o que se diz, o que se pensa, não corresponde ao que se faz; ou seu contrário, o que se faz não se sustenta no que se declara pensar e acreditar. E é a reflexão sobre a contradição importante fonte de mudança do pensar e do agir.

A escolha por apresentar os sentidos ao final das sínteses teve início após um encontro em que estavam sendo discutidos os resultados de uma intervenção pensada pela equipe gestora com vistas a construir soluções coletivas na escola para a superação de alguns desafios, como relata o trecho de síntese abaixo:

Reuniões foram planejadas pela equipe gestora, como forma de discutir, do âmbito pedagógico, quais ações poderiam desenvolver para atenuar o problema de indisciplina nas sextas séries, queixa recorrente dos professores. Para tal, a equipe gestora criou uma planilha, na qual os professores deveriam apontar as causas e as possíveis soluções do problema, e dela derivaria o planejamento de ações. O documento produzido pelos professores, conforme observado pela equipe gestora e por nós, tomou um rumo legalista, no qual apontavam, por meio da citação de artigos e capítulos do Estatuto da Criança e do Adolescente [ECA], e do código penal, quais medidas punitivas deveriam ser tomadas com os alunos que cometessem atos de indisciplina. Beatriz se disse frustrada, ao perceber a visão que os professores têm da escola. Estevão disse que o documento confirmava o que já vínhamos discutindo em reuniões anteriores, e Ângelo apontou a dificuldade dos professores em implicarem-se nos processos, apontando que eles esperam que a gestão tome ações punitivas, mas que ao serem questionados

se é isso que querem são sempre evasivos. Beatriz contou que na segunda reunião as perguntas dos professores fugiam ao tema proposto. Os professores questionaram ainda a postura da gestão, sobretudo de Beatriz, em não suspender, transferir ou expulsar os alunos. Não raro, os professores acusam a gestão de omissão. Ângelo disse que Marcos deixa os professores à vontade para fazer qualquer tipo de denúncia, mas que ninguém quer ser o carrasco da história e que eles esperam sempre que a gestão assuma esse papel. Diz ainda que se uma mãe for reclamar na Secretaria de Educação cabe a eles responderem pelos alunos fora de sala e fora da escola, e não aos professores. [Trecho da síntese do dia 30 de Agosto de 2010.]

A audição e transcrição para a construção da síntese desse encontro nos levaram a inúmeros questionamentos no que concerne à postura assumida pela equipe gestora em relação ao grupo de professores. Estariam os gestores olhando para os professores? Haveria por parte da gestão um movimento de tentar aproximar-se dos professores ou, ao contrário disso, havia um julgamento que impossibilitava a escuta e o diálogo? Parecia-nos que, embora se queixassem da falta de implicação do professor com o processo de aprendizagem, os gestores apresentavam o mesmo movimento em relação aos professores, na medida em que não davam importância às queixas dos docentes, atribuindo-as à falta de interesse dos professores; parecia-nos que os gestores reproduziam o movimento que estavam criticando, ou seja, não se incluíam no processo de avaliação de seu próprio trabalho. Como chamar a atenção da equipe para esse fato sem reproduzir o movimento de culpabilização do outro que permeava a escola? Esse era nosso desafio naquele momento.

Pareceu-nos que apresentar os sentidos configurados por nós no encontro seria um caminho. Por isso, ao final da síntese do dia treze de setembro os seguintes sentidos foram apresentados:

A equipe gestora se acha prejudicada com as atitudes dos professores; a equipe gestora tem buscado novas maneiras de atingir os professores e de fazê-los refletir sobre sua prática; ainda permanece o sentido de indignação com relação aos professores; não há percepção do movimento dos professores, mas entendem que é necessário olhar mais atentamente para isso; os professores não conseguem fazer uma reflexão ampla de sua prática; há vergonha, por parte dos professores,

em pedir ajuda; a gestão têm tido um movimento de reconhecer suas falhas. [Trecho da síntese de 13 de Setembro de 2010.]

Até aquele momento, os gestores concordavam com todos os aspectos apresentados na síntese, não sugerindo nenhuma alteração, contudo, a apresentação dos sentidos ao final desse relato gerou um novo movimento. Após leitura houve um breve momento de silêncio, e os gestores entreolharam-se e iniciaram uma reflexão sobre o que estava posto:

Em relação aos sentidos apresentados Marcos (diretor), Estevão (vice-diretor) e Ângelo (orientador pedagógico) concordaram que o termo “prejudicado”, utilizado na síntese não condizia com os sentidos da equipe. Marcos diz que não vê como a equipe de professores poderia prejudicar a equipe gestora, nem no âmbito legal, nem no debate. Diz achar certos conflitos naturais na relação patrão-empregados e que enquanto a cultura vigente permanecer, esses conflitos continuarão existindo. Estevão diz que acha que o termo correto é incomodado. Marcos atribui o incômodo de Estevão ao seu compromisso com a educação e com o trabalho, mas acredita que para pessoas que não tenham o mesmo compromisso, as situações se naturalizam, não gerando incômodos. [Trecho da síntese de 20 de setembro de 2010.]

Para Vigotski (s/d,2008b), o primeiro estágio de consciência é sempre o outro, a consciência como função psicológica superior é desenvolvida em referência às condições materiais de existência do indivíduo, a consciência não existe *a priori*, mas é constituída em um processo de devir permanente, via integração das demais funções, como percepção, generalização, pensamento crítico, dentre outras. Logo, a percepção de si e dos outros é fundamental no processo de tomada de consciência pelo sujeito.

Parece-nos que os sentidos apresentados fizeram com que os gestores tomassem consciência de que eram afetados pelas ações dos professores e que o modo como lidam com a situação afeta também suas ações. Ou seja, se os professores reagem de modo inadequado com os alunos ao verem suas propostas desdenhadas, criticadas, ou ignoradas, eles, como gestores, reproduziam o mesmo comportamento em relação aos professores e, frustrados por verem seu trabalho recusado pelo outro, fecham-se no grupo de gestores como meio de suportar

a frustração e, deste lugar, culpam os professores por não conseguirem levar adiante seu trabalho. Observe este movimento no trecho a seguir:

O segundo sentido apresentado referiu-se às buscas que a equipe gestora tem feito. Marcos diz não perceber essas buscas, mas percebe que a postura da equipe chama o professor para outra realidade. Marcos cita vários exemplos que se referem às formas como os professores lidam com os conflitos, de modo geral, ora se enfrentam (como nos casos de atribuições de aula), ora buscam a gestão para fazerem fofoca de colegas. Marcos diz que ao colocá-los frente a frente não há diálogos. Estevão e Ângelo concordam. [Trecho da síntese de 20 de setembro de 2010.]

A leitura da síntese que traz os sentidos configurados no encontro permite que os sujeitos que exercem a gestão na escola entrem em contato com os motivos de suas ações e de seus discursos. Em um primeiro momento, ocorre a negação dos motivos, contudo, conforme se avança na reflexão sobre as falas do grupo no encontro anterior, a equipe, gradativamente, assume a autoria dos discursos e inserindo-se como autor do processo de transformação da escola, que culmina na reflexão de Ângelo que passa a reavaliar o seu próprio trabalho.

Ângelo traz para o grupo uma reflexão sobre a formação que teve com a coordenadora pedagógica. Diz que ela atribuiu ao orientador pedagógico o papel de provocar. Disse que ficou refletindo sobre o que e como provocar. Se deveria provocar mobilização ou reflexão? [Trecho da síntese de 20 de setembro de 2010.]

Parece-nos que a tomada de consciência das contradições que envolvem a relação entre a gestão e a equipe de professores permitiu a reconfiguração de sentidos, possibilitando a implicação dos gestores com ações que promovam mudanças nas formas de funcionamento da escola, na medida em que refletem sobre suas ações não as tomando por impulso, criando uma unidade de ação que integra pensamento e emoção de forma equilibrada.

Para Vigotski (1934/2001), os sentidos são as zonas mais instáveis do significado, um sentido é tão carregado de significados que seriam necessárias muitas palavras para traduzi-los, e tal complexidade se deve às bases desse que estão ancoradas nos desejos e necessidades do sujeito. São esses motivos que atribuem sentidos

para a ação ou não ação dos sujeitos. O significado tem um aspecto social, compartilhado, mas o sentido é único. Contudo, o autor afirma que quanto maior a aproximação e afinidade entre as pessoas, maiores as possibilidades de compreensão dos discursos, na medida em que essas passam a compartilhar não só os significados das palavras, mas a compreender também os aspectos que motivam a fala e o pensamento do outro. A síntese, a nosso ver, permitiu essa maior aproximação por parte da equipe, favorecendo que se constituísse como um grupo.

Após a leitura da síntese e a apresentação dos sentidos Beatriz diz que como não ficou na reunião passada até o final não consegue ver muitas coisas, mas acredita que não haja um fatalismo, cansaço ou desânimo, contudo consegue perceber na equipe um desejo forte de mudança. Diz que as reuniões demonstram esse desejo. Estevão diz que não se trata de fatalismo, mas de tomar pé da realidade, de reconhecê-la como ela é, mas isso não significa jogar a toalha. [Trecho da síntese 27 de setembro de 2010.]

O trecho acima parece revelar um movimento de integração que surge na equipe, um compartilhamento de significados que permite a reconfiguração de novos sentidos para a equipe gestora. Se em um primeiro momento prevalecia a culpabilização do outro, com o decorrer das discussões percebe-se um movimento de olhar para si ao mesmo tempo em que se olha para o outro, identificando-se o que compete a cada um e ao grupo na implementação de ações que levem à mudança da realidade da escola.

Ao longo da intervenção, as sínteses se constituíram como um importante instrumento no aprofundamento da reflexão pelo grupo, conforme observam os gestores:

O que é importante na síntese é essa observação que vocês trazem junto, pela oportunidade de ouvir uma, duas vezes, de captar alguma coisa que no calor da discussão aqui passou despercebido. Então, de resgatar isso, trazer para a gente na semana seguinte, eu acho que é muito importante. [Fala de Estevão quando questionado sobre o trabalho desenvolvido com a síntese – encontro de avaliação de junho de 2011.]

A leitura das sínteses foi ganhando espaço ao longo dos encontros e, aos poucos, foram fazendo sentido para os gestores. Retomar o que havia sido discutido, como haviam se colocado, os sentidos que

havam sido configurados representava, para nós, a possibilidade de se construir algo novo a partir do que estava objetivado.

A pesquisadora comenta, ao término da leitura, que as sínteses estão ficando maiores. Ângelo [um dos orientadores pedagógicos] diz que acha que isso é bom, pois demonstra que as discussões estão surtindo efeito e existem coisas importantes que devem ser registradas. [Trecho da síntese de 7 de junho de 2011 – 8º encontro.]

O uso da síntese e seu papel na estruturação da ação dos gestores pode ser relacionado com o desenvolvimento da fala – palavra – e do pensamento, logo, da ampliação da consciência. Vigotski (1934/2001) considera a escrita a forma mais elaborada da fala, na medida em que, ao tentarmos expressar nosso pensamento, não podemos lançar mão da abreviação e da predicação que a fala oral permite, sob a pena de não conseguirmos expressar o conteúdo do pensamento. Ela exige que desenvolvamos mais a fala, que apresentemos sua complexidade, que aproximemos o leitor das ideias a serem expressas. Ou seja, ao escrever organizamos melhor nosso pensamento e ao ler/ouvir o que escrevemos, podemos pensar melhor, fazer novas relações. É neste sentido que entendemos que as várias formas de registro são instrumentos para a reflexão e, no caso da síntese, que visa historicizar o processo de reflexão de um grupo, ela é também instrumento para a ampliação da consciência dos gestores, pois os coloca na posição de reflexão sobre o que está escrito, conduzindo-os a pensar sobre novas formas de agir a partir do que está posto, configurando novos significados e sentidos de suas ideias e criando novas possibilidades de ações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Caminhando para o fechamento, gostaríamos de evidenciar o processo que buscamos demonstrar: a síntese como instrumento de mediação da consciência da equipe gestora mostrou-se uma prática promissora na intervenção no contexto escolar, na medida em que possibilitou a essa equipe entrar em contato de maneira reflexiva com os seus pensamentos e emoções, ao mesmo tempo em que permitiu a ressignificação dos sentidos atribuídos às ações gestoras, na promoção de mudanças na escola.

A nosso ver, isso foi possível porque a síntese, como objetivação das discussões realizadas, permitia

que os gestores e pesquisadora acessassem os significados e os sentidos construídos nos encontros, tornando possíveis novas configurações de sentidos. Da perspectiva teórica da Psicologia Histórico-Cultural, isso se dá devido ao movimento constituinte do desenvolvimento da fala e do pensamento, que percorrem caminhos diferentes, mas em um dado momento se cruzam, ficando impossível definir o que é específico da fala ou do pensamento. Para Vigotski (1934/2001), “*el pensamiento y el lenguaje son la clave para comprender la naturaleza de la conciencia humana*” (p. 346). A fala possibilita aos outros acessarem o movimento da consciência do sujeito, assim, a palavra desempenha papel fundamental, pois é nela que a consciência se realiza. A palavra é a unidade entre o pensamento e a fala, ou seja, ela contém em si elementos intelectuais e verbais (Vigotski, 1934/2001).

Retomar o que havia sido discutido, como haviam se colocado, os sentidos que haviam sido configurados, representava, para nós, a possibilidade de se construir algo novo a partir do que estava objetivado. A existência de espaços para falar, para ouvir e para ser escutado permite ao sujeito desenvolver seu pensamento e sua consciência como participante ativo de um grupo.

Nesse processo, a fala, como vimos, aparece como função de extrema importância, na medida em que possibilita o diálogo, o processo de reflexão, de troca de experiência, de desenvolvimento dos significados que se referem ao cotidiano escolar.

Entendemos as sínteses como instrumentos que também contribuem para a ampliação da consciência dos gestores, pois os coloca na posição de reflexão sobre o que está escrito, buscando novas formas de agir a partir do que está posto, configurando novos significados e sentidos. Assim, podemos dizer que as sínteses se apresentam como importantes ferramentas na atuação do psicólogo, pois possibilitam-lhes acessar o sujeito e se colocar como sujeito, no processo de ampliação de consciência, na medida em que se estabelece um movimento em que concorrem o afetivo e a volição, que se encontram na base da constituição do psiquismo humano, constituindo-se como possibilidades de construção de narrativas dos sujeitos, de seu tempo e lugar.

Desse modo, o trabalho de intervenção com a equipe gestora permitiu também que esses atores tomassem consciência da real possibilidade de intervenção do psicólogo escolar, bem como do tempo necessário para que ocorram mudanças derivadas de

intervenções, dada a complexidade dos processos que se desenrolam na escola. Esse novo olhar da equipe permitiu o estabelecimento de novas parcerias e a inserção de novos projetos nessa escola, com outros atores; como dissemos anteriormente, trata-se de abrir brechas, em condições materiais que permitam ao psicólogo a construção de um trabalho sólido e comprometido com as transformações sociais, sobretudo a qualidade do ensino que se oferece nas escolas da rede pública de educação.

A complexidade do trabalho do psicólogo reside em investigar formas de favorecer e promover relações saudáveis, que tenham a dignidade e o respeito pelo outro como base de atuação de todos os agentes que constituem esse contexto, para que se possa assim transformar as relações nela estabelecidas na sociedade.

Não se pretende esgotar o assunto, dado a limitação a que se submete esse artigo, desse modo aponta-se a necessidade da realização de novas pesquisas aprofundando as possibilidades de práticas.

REFERÊNCIAS

- Dugnani, L. A. C. & Souza, V. L. T. (2011). Os sentidos do trabalho para o orientador pedagógico: contribuições da psicologia escolar. *Psicologia da Educação* (Online), 33, 29-47.
- Freire, M. (2014). Sobre os instrumentos metodológicos na concepção democrática de educação. Rio de Janeiro: Comunidade Pró-Saber. Recuperado em 3 de maio de 2015, de <http://goo.gl/NNLkh2>
- Maheirie, K. (2010). A música como foco nas pesquisas: alguns acordes na partitura da psicologia social. In: A. V. Zanella & K. Maheirie (Orgs.) *Diálogos em Psicologia Social e Arte* (pp. 39-49). Curitiba, PR: CRV.
- Martinez, A. M. (2010). O que pode fazer o psicólogo escolar? *Revista Em Aberto*, 23(83), 39-56.
- Paro, V.H. (2000). *Gestão Democrática da Escola Pública*. São Paulo: Ed. Xamã.
- Petroni, A. P. & Souza, V. L. T. (2014). Psicólogo escolar e equipe gestora: tensões e contradições de uma parceria. *Psicologia: Ciência e Profissão* (Impresso), 34, 444-459.
- Placco, V. M. N. S. (2003). O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano na escola. In: V. M. N. S. Placco et al. *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola* (2ª ed., pp. 47-60). São Paulo: Loyola.

- Prestes, Z.R. (2010). *Quando não é quase a mesma coisa: Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil – Repercussões no campo educacional*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação. Universidade de Brasília, Brasília.
- Souza, V. L. T. (2009) Imagens da docência. In: *IX Congresso Brasileiro de Psicologia Escolar e Educacional, São Paulo. Construindo a Prática Profissional na Educação para Todos*. São Paulo: Abrapee, 2009, p. 2.
- Souza, V.L. T & Andrada, P.C. (2013). Contribuições de Vigotski para a compreensão do psiquismo. *Estudos de Psicologia*, 30, 355-365.
- Venancio, M. M. R. & Souza V. L. T. (2011). Os sentidos atribuídos à medida socioeducativa da liberdade assistida por jovens em conflito com a lei e seus socioeducadores. *Psicologia da Educação*, 32, 163-185.
- Vygotski, L. S. (2001). Pensamiento y language. In: L. S. Vygotski. *Obras escogidas II: problemas de psicología general* (2ª ed., pp. 287-348). Madri: Visor. (Trabalho original publicado em 1934).
- _____. (2004a). O significado histórico da crise da psicologia. Uma investigação metodológica. In: *Teoria e Método em Psicologia* (pp. 203-417). (3ª ed., Claudia Berliner, Trad.). São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1927).
- _____. (2004b). Sobre os Sistemas Psicológicos. In: *Teoria e Método em Psicologia*. (3ª ed., Claudia Berliner, Trad., pp. 103-135). São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1930).
- _____. (2004c). O problema da consciência. In: *Teoria e Método em Psicologia*. (3ª ed., Claudia Berliner, Trad., pp 171-189). São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1933).
- _____. (2006). Desarrollo de las funciones psíquicas superiores en la edad de transición. In: *Obras Escogidas IV – Psicología Infantil* (2ª ed., pp. 117-203). Madri: Visor y A. Machado Libros. (Trabalho original publicado em 1931).
- _____. (2008a). *Pensamento e Linguagem* (4ª ed., J. C. Neto, Trad.). São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1934).
- _____. (2008b). Internalização das funções psicológicas superiores. In: *A formação social da mente*. In: M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, E. Soubberman (Eds.) (J. C. Neto, L. S. Barreto & S. C. Afeche, Trans.). São Paulo: Martins Fontes. (Data original de publicação indisponível).
- _____. (2009). *A construção do pensamento e da linguagem* (P. Bezerra, Trad.). São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1934).

Vera Lúcia Trevisan de Souza
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*
em Psicologia como Profissão e Ciência da
Pontifícia Universidade Católica de Campinas
vera.trevisan@uol.com.br

Lilian Aparecida Cruz Dugnani
Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Psicóloga

Ana Paula Petroni
Psicóloga da Prefeitura Municipal de Valinhos.

Paula Costa de Andrada
Faculdades Atibaia

ARQUEOLOGIA DOS SIGNIFICADOS SOCIAIS ATRIBUÍDOS AO TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO: UMA CONSTRUÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA

The archeology of the social meanings given to the pedagogical coordinator's work: a social-historical production

Arqueología de los significados sociales atribuidos al trabajo de coordinador pedagógico: un acercamiento socio-histórico

Cristiane de Sousa Moura Teixeira
Maria Vilani Cosme de Carvalho

Universidade Federal do Piauí

Resumo

Atualmente a coordenação pedagógica é um trabalho que tem como especificidade a articulação dos processos de formação contínua de professores no âmbito da escola. Entende-se que esse é um movimento histórico-social de constituição da profissão e de como esta é significada socialmente. Diante dessa realidade, o objetivo deste artigo é discutir a gênese e o desenvolvimento deste significado produzido socialmente. Ressalta-se que para se compreender esse movimento é necessário retornar à história de como esse profissional deixou de ser inspetor e se tornou coordenador pedagógico. Foram identificados três momentos do movimento histórico-social dessa profissão, a saber: da ação de velar os mais jovens à coordenação das diretrizes e normas determinadas pelo órgão administrador da escola; da coordenação das diretrizes e normas determinadas pelo órgão central à fiscalização do trabalho do professor; e, por fim, da fiscalização do trabalho do professor à articulação dos processos de formação contínua na escola. As ideias aqui desenvolvidas conduzem para a compreensão de que o atual significado para esta profissão resulta de múltiplas determinações, entre as quais destaca-se: a realidade histórica-social e cultural em que a profissão surge e se desenvolve; as demandas inerentes ao contexto de escolarização; as reformas educacionais; as condições objetivas e subjetivas em que o trabalho do coordenador pedagógico acontece.

Palavras-chave: coordenador pedagógico; formação contínua; significado e sentido.

Abstract

Currently the pedagogical coordination is a work that has as specificity the articulation of the processes of continuous training of teachers in the school setting. We have understood that this is a historical-social movement of establishment of the profession and how it is socially defined. Before such reality, the objective of this article is to discuss the genesis and the development of this meaning produced socially. To understand this movement it is necessary went back to History to know how this professional went from a supervisor to a pedagogical coordinator. Three moments of the historical-social movement of this profession were identified: the action of ensuring the youngest people to the coordination of the guidelines and rules determined by the administrative body of the school.; the coordination of the guidelines and rules determined by the central body to the supervisory of the teacher's work; and, finally, the supervisory of the teacher's work to the articulation of the processes of continuous training at school. The ideas developed here lead us to understand that the current meaning for this profession has multiple determinations as results which we underscore: the historical-social and cultural where the profession is arisen and developed; the demands inherent to the context of schooling; the educational reforms; the objective and subjective conditions where the pedagogical coordinator's work is held.

Keywords: pedagogical coordination; continuing training; meaning and sense.

Resumen

Actualmente La coordinación pedagógica es una labor centrada en la articulación de la formación continua del profesorado en el ámbito escolar. Entendemos que este es un movimiento socio-histórico sobre cómo se constituye la profesión y de cómo se entiende socialmente. Ante esta realidad, el propósito de este artículo es discutir la génesis y el desarrollo de esta actividad, socialmente producida. Hacemos hincapié en que para entender este movimiento debemos volver la vista atrás y regresar a la historia de cómo este profesional dejó de ser inspector y se convirtió en coordinador pedagógico. Tres etapas del movimiento histórico-social de esta profesión fueron destacadas: una, la acción para asegurar que los más jóvenes tomen parte activa en los

procesos de coordinación de determinadas directrices y normas para los órganos de gobierno de la escuela; otra, la coordinación de determinadas directrices y normas por parte del cuerpo central sobre la supervisión del trabajo de los profesores; y, por último, la inspección del trabajo docente para la articulación de los procesos de educación continua en la escuela. Las ideas desarrolladas aquí llevan a la conclusión de que el significado actual de esta profesión es el resultado de múltiples factores, entre los cuales: la realidad histórico-social y cultural en la que la profesión surge y se desarrolla; las exigencias inherentes al contexto de la escuela; la reforma educativa; las condiciones objetivas y subjetivas en las que ocurre el trabajo del coordinador pedagógico.

Palabras clave: coordinación pedagógica; la formación continua; sentido y dirección.

No atual momento histórico, o trabalho dos coordenadores pedagógicos é significado socialmente como trabalho educativo que, por meio de ações pedagógicas, articula processos de formação contínua no âmbito da escola. Nesse sentido, é importante explicar como se compreende o significado que vem sendo desenvolvido e compartilhado por meio de pesquisas e, quiçá, pelos próprios profissionais que desenvolvem essa profissão, assim como, também importa, delinear o movimento histórico social que vem produzindo essa profissão.

O trabalho dos coordenadores pedagógicos, assim como dos demais profissionais, consiste em atividade mediada pelas determinações sociais, políticas e econômicas em que essa profissão se insere, bem como pelo modo como os profissionais que a desenvolvem a significam. Isso indica a necessidade de analisar o processo histórico-social de constituição da profissão de coordenador pedagógico, uma vez que a compreensão dos significados que hoje são constituídos sobre o trabalho desse profissional segue determinado movimento histórico, social e cultural.

Para isso, este artigo está organizado da seguinte forma: inicialmente, apresenta-se e explica-se o significado que hoje vem sendo produzido para o trabalho dos coordenadores pedagógicos e, em seguida, delineiam-se os três momentos que evidenciam a gênese e o processo de desenvolvimento de como a profissão vem se constituindo, bem como o seu significado social. O primeiro momento, da ação de velar os mais jovens à coordenação das diretrizes e normas determinadas pelo órgão administrador da escola; o segundo momento, da coordenação das diretrizes e normas determinadas pelo órgão central à fiscalização do trabalho do professor; e, por fim, o terceiro momento, da fiscalização do trabalho do professor à articulação dos processos de formação contínua na escola.

SIGNIFICADOS SOCIAIS DO TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO: GÊNESE E CONSTITUIÇÃO

Inicialmente, importa esclarecer duas ideias básicas que orientam o desenvolvimento das ideias contidas neste artigo. A primeira diz respeito ao uso do termo significado social e a segunda ao conceito atribuído à coordenação pedagógica. Assim, o termo significados sociais encontra-se filiado às ideias desenvolvidas por Vigotski (1934/2009) acerca do processo de significação que comporta os significados e os sentidos sobre determinado fenômeno. Ressalte-se que Vigotski (1934/2009) compreende significado e sentido como unidade dialética. No entanto, embora haja o risco de dicotomizar a relação dialética que há entre significado e sentido, as ideias aqui desenvolvidas visam discutir como o trabalho do coordenador pedagógico vem sendo significado historicamente. Ou seja, discutir a gênese e o processo de desenvolvimento do significado social do trabalho do coordenador pedagógico.

Para Vigotski (1934/2009), toda atividade humana é significada, o que leva a entender que a atividade laboral desenvolvida pelos coordenadores pedagógicos tem significados que são produzidos historicamente e compartilhados socialmente. São os significados que possibilitam nossa comunicação e socialização das experiências.

Para esse autor, o processo de significação envolve a compreensão da relação entre pensamento e palavra, uma vez que o significado consiste na unidade de análise que nos permite compreender a relação dialética entre o pensamento e a palavra. Assim, o significado pode ser compreendido como produção histórica e social que tem os conteúdos instituídos e compartilhados pelos sujeitos. Sendo produção histórica, os significados têm movimento e se transformam.

Enquanto o significado refere-se aos conteúdos instituídos, mais fixos, compartilhados, que são apropriados pelos sujeitos, configurados a partir de suas

próprias subjetividades. O sentido é uma construção pessoal, “[...] é a soma de todos os fatos psicológicos que ele desperta em nossa consciência” (Vigotski, 1934/2009, p. 465). O sentido “é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada”. É algo novo produzido na relação dialética entre o sujeito e o mundo, portanto, o sentido resulta de produção histórica. É uma dimensão subjetiva da realidade. Pois, para o psicólogo soviético, todo fenômeno psicológico tem início no âmbito social e se transforma em aspecto individual.

Assim, embora Vigotski (1934/2009) atribua estabilidade ao “significado”, isto não implica sua imutabilidade. Mas, ao contrário, para o autor os significados desenvolvem-se e modificam-se, pois são caracterizados por um processo formativo dinâmico, modificando-se historicamente. Isso dá a entender que atualmente o significado social do trabalho do coordenador pedagógico que é compartilhado é uma produção social e resulta de movimento histórico.

No que diz respeito à segunda ideia básica apontada acima, é oportuno esclarecer que, neste artigo, o trabalho do coordenador pedagógico é compreendido como: trabalho educativo que, por meio de ações pedagógicas, articula processos de formação contínua no âmbito da escola. Esse é um significado social que vem sendo produzido e compartilhado no meio acadêmico por meio de pesquisas e publicações tais como: Christov (2002), Placco (2006), Fernandes (2008), André e Dias (2010), Placco, Souza e Almeida (2011), Placco, Souza e Almeida (2012) entre outros.

Por trabalho educativo, entende-se determinado tipo de atividade humana que tem como especificidade o desenvolvimento cultural que possibilita o desenvolvimento humano geral. Nesse sentido, torna-se relevante destacar que, para Saviani (1994, p. 11),

A natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre base da natureza biofísica. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente.

Assim, entende-se que o trabalho educativo é responsável por desenvolver no ser humano uma segunda natureza, que não lhe é dada ao nascer, mas que precisa ser constituída por meio de determinado tipo de trabalho, o educativo. O segundo aspecto que envolve o significado social de coordenação pedagógica

é o de ação pedagógica. Isto é, além de ser um trabalho educativo, realiza-se por meio de ações pedagógicas. Significa que o trabalho educativo que o coordenador pedagógico realiza tem caráter pedagógico, o qual consiste, necessariamente, na formulação de objetivos sociopolíticos e na criação de estratégias que viabilizam modos de organizar o processo educativo visando determinada direção planejada. Libâneo (2004, p. 153) esclarece que ação pedagógica não se refere “[...] apenas ao ‘como se faz’, mas, principalmente, ao ‘por que se faz’, orientando o trabalho educativo para as finalidades sociais e políticas almejadas pelo grupo de educadores”. Portanto, ação educativa, para ser pedagógica, precisa ser orientada por objetivos que seguem determinada direção expressa pelas finalidades sociais e políticas que são desejadas pelos educadores.

E, por fim, vale esclarecer formação contínua. Antes, é interessante deixar clara a opção pelo termo contínua e não continuada, e, para isso, importa o argumento linguístico indicado por Liberali (2006). De acordo com a autora, a educação continuada se encontra no particípio passado, evidenciado pela desinência *ada*, o que confere ao termo a ideia de ação acabada. Já o termo formação contínua reforça a ideia de progressão e não de ação finalizada.

Feito o esclarecimento da opção pelo termo formação contínua, em contraposição ao termo formação continuada, pode-se, então, explicar que neste artigo, formação contínua é compreendida como processo educativo realizado dentro e fora da jornada de trabalho dos educadores, e que possibilita, por meio da articulação entre os conhecimentos teórico-práticos, elaborar a crítica das ações pedagógicas instituídas, e assim, criar condições para produzir nova direção educativa.

Diante dessas explicações iniciais, passa-se, então a explicar como os coordenadores pedagógicos se tornaram os profissionais que, no âmbito da escola, são responsáveis pela articulação dos processos de formação contínua de professores.

A história dessa profissão é formada por fatos e acontecimentos que evidenciam movimento que segue direção de inspetor a supervisor escolar e de supervisor a coordenador pedagógico. Esse movimento resulta de processo dialético que é mediado pelas determinações histórico-sociais e culturais, bem como pelas políticas educacionais implantadas. Ou seja, o coordenador pedagógico tem sua origem na figura do inspetor que, ao longo da história da educação brasileira, recebeu

diferentes denominações – Prefeito Geral de Estudos, Comissário, por exemplo –, e quando passou a fazer parte da estrutura organizacional da escola, como fiscal do trabalho do professor, surgiu o supervisor escolar. Na busca de superar o trabalho caracterizado pela fiscalização foi se tornando coordenador pedagógico.

Para se compreender esse movimento da profissão coordenador pedagógico, apoiar-se-á em autores que analisam a história dessa profissão em diferentes contextos histórico-sociais. Entre esses autores, destacamos Saviani (2002, 2010), porque, ao analisar a história dessa profissão, remonta às primeiras comunidades para explicar que, embora ainda não houvesse escolas, a função supervisora já existia como ação de velar o comportamento dos novatos da comunidade escolar. No segundo momento do movimento histórico dessa profissão, tomar-se-á por referencial os estudos de Nogueira (2000), Medina (2002), Arroyo, Diniz, Garcia, Oliveira & Viana (1982) e outros. E, para compreender o terceiro momento do movimento histórico dessa profissão, ou seja, como o supervisor escolar se tornou coordenador pedagógico, outros autores serão de fundamental importância, entre eles: Christov (2002), Placco (2006), André & Dias (2010), Placco et al. (2011, 2012) e outros.

DO VELAR OS MAIS JOVENS À COORDENAÇÃO DAS NORMAS DO ÓRGÃO ADMINISTRADOR

Considerando o movimento histórico delineado por Saviani (2002), a ação de supervisionar tem sua trajetória iniciada desde as comunidades mais remotas. Isso porque lá já existia ação educativa. Mas alerta-se que não se está se referindo aqui à educação como escolarização e nem à supervisão como prática profissional. A ação educativa dessas comunidades coincide com a própria vida, ou seja, realizar as atividades próprias da comunidade consistia não apenas em garantir a sobrevivência, mas também em educar-se. A educação era realizada mediante a participação direta das gerações nas atividades da comunidade, e cabia aos adultos a vigilância no sentido de proteger e de orientar, fosse por meio de exemplos ou por meio de palavras. Nisso consistia a supervisão das práticas sociais.

De acordo com Saviani (1994), o contexto medieval tem como elemento novo o surgimento da escola, o que torna a educação daquele período diferenciada em relação à Antiguidade. Pois, entre as

civilizações antigas os estudos estavam voltados para o sagrado e para os diversos ofícios especializados e com o surgimento das escolas seculares. (Durante certo tempo na Idade Média, o ensino era privilégio dos clérigos e ocorria nas escolas monacais (nos mosteiros), com o surgimento da burguesia é que passa a existir a necessidade de escola que atendesse às exigências dessa classe em ascensão econômica), essas passam a atender aos interesses da vida prática da burguesia.

Entretanto, a escola apresentava estrutura simples e era limitada à relação entre o mestre e os seus discípulos. À primeira vista, parece, então, que não há a função (termo usado por Saviani, 2002) supervisora, porém o que a história, por meio das ideias de Saviani (1994, 2002), revela é que não somente existia a função supervisora com contornos mais definidos. Isto é, o que antes era velar para garantir determinado comportamento, agora passou a ser controle, conformação, fiscalização e mesmo coerção.

Entre a Antiguidade e a Idade Média evidencia-se o movimento no modo de significar a Supervisão. Se, na Antiguidade, supervisionar significava velar para garantir o controle de determinado comportamento, na Idade Média, com o surgimento da escola, a supervisão passou a significar controle e fiscalização, agregada à atividade do professor. Pois, a existência da escola presume regras que devem ser seguidas e, portanto, era preciso garantir que essas, de fato, fossem obedecidas e seguidas, daí o significado social de controle e de fiscalização.

Refletindo sobre as palavras velar e controlar, chega-se às seguintes definições: velar, de acordo com Ferreira (2001), significa estar alerta, vigiar; já controle, é dominar ou, ainda, é “[...] fiscalização exercida sobre atividade de pessoas, órgãos, etc., para que não se desviem das normas preestabelecidas” (Ferreira, 2001, p. 183). Disso, considera-se que pelo fato de a escola ser instituída, a ação de velar o comportamento já não é suficiente e, portanto, passa a ser necessário o controle desse comportamento, no caso dos discentes, já que, nesse momento, o controlador é o próprio professor. Assim, o significado social de supervisão muda em razão das novas demandas que surgem no contexto da escolarização.

A modernidade inaugura a generalização da escola, já que passa a existir a exigência de que a cultura intelectual seja disseminada. É nesse contexto que Saviani (2002) explica que a função de supervisor passa também a ser acompanhada da ideia de supervisor

educacional. No Brasil, a educação desenvolvida pelos jesuítas evidenciou a ideia de supervisão educacional no Plano Geral dos Jesuítas, em 1570. Esse documento descrevia o Prefeito Geral de Estudos, aquele que, como assistente do reitor, auxiliava-o “na boa ordenação dos estudos” e alertava que professores e alunos deveriam obedecê-lo (regra n. 2 do Provincial). Além dessa regra, o autor ainda destaca outras, tais como: o dever do Prefeito Geral de Estudos em organizar os estudos e aulas, visando ao progresso da virtude, a importância de que todo o conteúdo deve ser ministrado e, ainda, a necessidade de ouvir e observar a prática dos professores.

Com a sistematização da educação desenvolvida pelos jesuítas, supervisão passou a significar “boa ordenação dos estudos”, na figura do Prefeito Geral de Estudos, dividindo as atividades de professores e as de supervisão e direção, já que ele (Prefeito Geral de Estudos), como assistente do diretor, supervisiona, de modo especial, as atividades dos professores. Saviani (2010, p. 56) explica que no *Ratio Studiorum* encontra-se a ideia de supervisão educacional, quando afirma que [...] a função supervisora é destacada (abstráida) das demais funções educativas e representada na mente como uma tarefa específica para a qual, em consequência, é destinado um agente, também específico, distinto do Reitor e dos professores, denominado *prefeito de estudos*.

Com a expulsão dos jesuítas, tem-se a extinção do sistema de ensino implantado por eles e a implantação das aulas régias criadas por ocasião da reforma do Marquês de Pombal. Entretanto, a função supervisora, que antes ficava concentrada na figura do Prefeito Geral de Estudos, ficou, então, evidenciada nas ações do Comissário, que também era Diretor Geral de Estudos e também designado para o levantamento do estado das escolas. Saviani (2002) explica que, naquele contexto, a supervisão envolvia ao mesmo tempo os aspectos políticos e administrativos (direção e inspeção).

No contexto da Reforma de Pombal, outro significado social foi produzido para a supervisão, uma vez que o Prefeito Geral de Estudos deu lugar ao Comissário, que passou a responder pelas questões políticas e administrativas da escola. Nessa nova configuração, a supervisão significava inspecionar as atividades escolares, ao mesmo tempo que também administrava a escola.

Com o advento da lei de 15 de outubro de 1827, tem-se a organização autônoma da instrução pública e a instauração de Método de Ensino Mútuo. De acordo com esse método, o professor é, ao mesmo tempo, o que ensina e o que supervisiona, portanto, assume as funções de docência e de supervisão acerca das atividades dos monitores e da aprendizagem dos alunos. Mais uma vez, percebemos que os professores assumem duas funções: a de ensinar e a de supervisionar, mas há diferença desse momento para aquele já descrito (por ocasião do surgimento da escola). Nesse segundo momento, o professor desenvolve supervisão diferenciada, já que ele conta com o auxílio dos monitores. Sua supervisão é das ações dos monitores e não de todos os alunos. Portanto, supervisionar, nesse momento histórico, significava inspecionar as atividades desenvolvidas pelos monitores e, assim, acompanhar a aprendizagem dos alunos.

No final do período Monárquico, as reformas educacionais realizadas convergiam para a organização de um Sistema Nacional de Educação, o que implicava a necessidade da criação de órgãos centrais e intermediários para a formulação de diretrizes e normas pedagógicas. Ou seja, organização administrativa e pedagógica e organização das escolas na forma de grupos escolares. É nessa realidade que vemos aflorar a ideia de coordenação dessas atividades como parte das atividades de supervisão no espaço da escola. Ou seja, a supervisão passou a ser significada como elo entre os órgãos centrais e a escola, o que significa que, com a criação do Sistema Nacional de Educação, supervisionar é coordenar a implantação das diretrizes e normas elaboradas pelos órgãos administrativos.

É nesse momento que se percebe o surgimento da ideia de que a supervisão pode se inserir como parte da estrutura e da organização da escola. Esse fato se consolida com a organização do Sistema Nacional de Educação, pois aqui emerge a necessidade de intermediador entre os órgãos que administram os grupos escolares e os profissionais que nesses grupos atuam. Entende-se que nesse momento começou a ser desenhado o coordenador pedagógico, que no futuro passará a ser aquele que, como membro efetivo da escola, orienta, coordena e inspeciona as diretrizes e as normas pedagógicas que são elaboradas pelos órgãos centrais da administração escolar. Aqui, demarca-se o início do segundo momento da coordenação pedagógica.

DA COORDENAÇÃO DAS NORMAS À FISCALIZAÇÃO DO TRABALHO DO PROFESSOR

Outro momento que caracteriza o movimento dialético de constituição do trabalho do coordenador pedagógico é quando começa a se forjar o fiscalizador do trabalho do professor. O início desse movimento foi marcado pela criação do curso de Pedagogia, na década de 1930, porque nele surgiu o técnico em educação. Porém, os fatos ocorridos na década anterior foram de suma importância para que esse curso fosse criado e, assim, surgissem os especialistas, entre eles, o supervisor escolar que, recentemente, tornou-se o coordenador pedagógico.

A década de 1920 teve como aspecto marcante, o surgimento dos “profissionais da educação” e o aparecimento dos técnicos em educação, como resultado do Movimento dos Pioneiros da Escola Nova. O surgimento dessas duas categorias profissionais fez emergir a separação entre a dimensão administrativa e a dimensão pedagógica da escola e, conseqüentemente, isso foi condição para surgir a figura do supervisor, distinto do inspetor e do diretor. Isso pode ser percebido na Reforma de Francisco Campos, em 1931, na qual já havia a ideia de supervisor, embora com algumas indefinições, sobretudo, no que diz respeito à inspeção. Porém, embora a Reforma considerasse necessário o acompanhamento pedagógico, esse era atribuído ao inspetor escolar, “[...] e se reduziam na prática aos aspectos administrativos e de mera fiscalização, não se colocando a necessidade de que este acompanhamento do processo pedagógico fosse feito por um agente específico no interior da unidade escolar” (Saviani, 2002, p. 30).

Sobre a distinção entre inspetor, diretor, supervisor e coordenador pedagógico Saviani (2002, p. 26) assim explica:

[...] Com efeito, na divisão do trabalho nas escolas, como assinala Nereide Saviani, cabe ao diretor a ‘parte administrativa’, ficando o supervisor com a ‘parte técnica’ (Saviani, 1981, pp. 56-7). E é quando se quer emprestar à figura do inspetor um papel predominantemente de orientação pedagógica e de estímulo à competência técnica, em lugar da fiscalização para detectar falhas e aplicar punições, que esse profissional passa a ser chamado supervisor. É este o caso do Estado de São Paulo, onde se reserva o nome de supervisor ao agente educativo que desempenha as

funções antes atribuídas ao inspetor, denominando-se coordenador pedagógico ao supervisor que atua nas unidades escolares.

Portanto, a função de coordenador pedagógico tem origem na função de inspetor, que era desempenhada pelo Prefeito Geral de Estudos e não na de supervisor, a qual passa a ser o elo entre a supervisão escolar e a coordenação pedagógica. Ou seja, quando se torna mais interessante a orientação pedagógica do que a fiscalização para detecção de falhas e aplicação de punições é que o inspetor se torna supervisor; e é quando esse profissional se encontra inserido no ambiente escolar que ele recebe o nome de coordenador pedagógico. Nisso se explica a origem do coordenador pedagógico, mas também sintetiza o movimento que engendrou esse profissional.

A criação do curso de Pedagogia ocorreu em momento propício para a ocorrência de fatos na área educacional, já que Reformas da Instrução Pública iniciadas na década de 1920 ocorriam e isso, por sua vez, impulsionou a profissionalização dos professores formados pelas Escolas Normais, dos diretores, dos inspetores escolares e de outros especialistas da escola. Além disso, destacam-se as mudanças sociais e econômicas do Pós-Guerra, isto é, as condições de vida e os componentes sociais se alteram, provocando nova estruturação de classes sociais. Isso significa que houve ascensão da burguesia industrial, gerando duas novas classes sociais nos centros urbanos: o setor médio da população e o proletariado urbano (Brzezinski, 2004).

Essa nova realidade exigiu da escola nova função social, que está firmada nos ideais da Pedagogia Nova. De acordo com Brzezinski (2004, p. 27), cabia à escola a função de “transformar a sociedade”, já que a escolarização passou a ser compreendida como “instrumento decisivo de aceleração histórica”. Disso resulta a necessidade do técnico que, nesse caso, é o pedagogo generalista. Conforme Saviani (2002, p. 28) explica:

[...] A categoria “técnicos de educação” tinha aí, um sentido genérico. Em verdade, os cursos de Pedagogia formavam pedagogos, e estes eram os técnicos ou especialistas em educação. O significado de “técnicos da educação” coincidia, então com o “pedagogo generalista”, e assim permaneceu até o final da fase acima referida, isto é, até os anos 60.

Foi com a reformulação do curso de Pedagogia, por meio do Parecer n. 252/1969, que a formação do

pedagogo passou a acontecer por meio das habilitações, substituindo assim os técnicos em educação, que, na verdade, era o “pedagogo generalista”, por pedagogo especialista, mediante a habilitação que escolhia no curso de formação. Entre os especialistas, destaca-se o supervisor escolar, que se tornou coordenador pedagógico no momento atual.

Na ânsia de instalar a eficiência no ambiente escolar, a “Pedagogia Tecnicista” apareceu como aquela que permite racionalizar o ensino; mas, para isso, era necessário profissional especialista. As habilitações atendiam a esse anseio.

O curso de Pedagogia foi, então, organizado na forma de habilitações, que, após um núcleo comum centrado nas disciplinas de fundamentos da educação, ministradas de forma bastante sumária, deveriam garantir sua formação diversificada numa formação específica da ação educativa. Foram previstas quatro habilitações [...], a saber: administração, inspeção, supervisão e orientação. (Saviani, 2002, p. 29)

Essa mudança ocorreu no momento em que o ideário da Pedagogia Tecnicista estava em voga. Sobre isso, Saviani (2010, p. 382) explica que a “pedagogia tecnicista buscou planejar a educação de modo que a dotasse de organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência”. Nisso se justifica a importância e a necessidade do especialista, em razão de que o parcelamento do trabalho pedagógico, por meio da especialização das funções, garantiria a eficiência almejada.

Como especialista, o supervisor visa atender ao sonho do tecnicismo, qual seja, garantir a eficiência dos meios e a eficácia dos resultados, para isso, tem o currículo e as técnicas de ensino como objeto constante de monitoramento das atividades didático-pedagógicas da escola. Conforme explica Arroyo et al. (1982, pp. 108-109), quando aborda a supervisão no contexto da Pedagogia Tecnicista: “a função de supervisor se justificava como coordenador e controlador dos novos conteúdos curriculares em função do novo papel da escola na manutenção da estabilidade política e econômica”. A supervisão escolar, nesse contexto, controla, evita desvios da atividade pedagógica e oferece a direção do sucesso escolar, como explica Rangel (2002).

As mudanças que ocorreram a partir da década de 1920 têm implicação na supervisão, pois passou a existir preocupação com a formação do profissional que deveria desempenhar tal função. Além disso,

a supervisão, mais uma vez, significava controle. Entretanto, aqui o controle se volta para as atividades pedagógicas, para que essas não se desviem do propósito almejado pelo modelo tecnicista de educação. Era preciso que o supervisor assumisse os objetivos desse modelo de ensino. Para tanto, a formação do especialista sob a vertente tecnicista era indispensável, já que a escola tem a função de transformar a sociedade.

Para Nogueira (2000), o especialista em supervisão se instalou no ambiente escolar em contexto marcado por política educacional determinada pelas questões econômicas e políticas, o que significa que a educação e, por conseguinte, a supervisão, eram assuntos merecedores de atenção especial. Ou seja, esse especialista começou suas atividades na escola a partir de 1960, por determinação do convênio assinado entre Brasil e Estados Unidos da América (EUA), e que ficou conhecido como Ministério da Educação e Cultura – United States Agency for International Development (MEC-USAID). De tal convênio resultou o Programa Americano Brasileiro de Assistência ao Ensino Elementar (PABAE), o qual era apontado como a grande novidade educacional, e foi como parte dele que a supervisão escolar se instalou nas escolas brasileiras.

Ao analisar a história da supervisão escolar no Brasil, Arroyo et al. (1982, pp. 108-109) consideram que o PABAE definia a função social e política da escola e do supervisor escolar. A escola foi definida como o “[...] centro irradiador de modernidade e o supervisor o líder do processo, [...] [e ambos têm] a função de garantir a estabilidade política e econômica”. Daí a importância e a necessidade do supervisor escolar. Isto é, uma vez que o PABAE consistia em Programa de Cooperação e Aliança para o Progresso de Países Subdesenvolvidos, era sua função ser potencializador dos recursos humanos pouco incrementados.

Desse modo, o especialista em supervisão escolar foi concebido como parte do processo de dependência política e econômica integrada ao projeto militarista-tecnocrático de controle do povo e da nação. Como parte desse projeto, ao supervisor não cabia elaborar e desenvolver estratégias, conforme a sua vontade, mas, sim, seguir o determinado nos objetivos que o PABAE se propunha a desenvolver, entre os quais destacamos:

[...] Introduzir e demonstrar, a educadores brasileiros, métodos e técnicas utilizados na educação primária, promovendo a análise, aplicação e adaptação dos

mesmos, a fim de atender às necessidades comunitárias em relação à educação, por meio de estímulos à iniciativa do professor no sentido de contínuo crescimento e aperfeiçoamento [...]. Criar, demonstrar e adaptar material didático e equipamento, com base na análise de recursos disponíveis no Brasil e em outros países, no campo da educação primária. (Paiva & Paixão, 2006, p. 43)

É importante destacar que esses objetivos seriam alcançados mediante as ações desenvolvidas pelo supervisor. Nas palavras de Medina (2002, p. 13), «[...] as ideias do PABAE, contidas em seus objetivos aqui destacados, foram transmitidas para a equipe de supervisores e, conseqüentemente, aos professores das escolas”. Outra ideia importante inerente aos objetivos acima diz respeito ao caráter inovador e moderno que se queria implantar na educação brasileira, via implantação da supervisão nas escolas, mas que, na verdade, era revelador da função técnica desvinculada de compromisso político que esse profissional deveria desempenhar. De acordo com Nogueira (2000), o contexto socioeconômico, o modo como o especialista em supervisão é inserido na escola brasileira, bem como a sua formação permitem entender porque esse profissional seguiu pela direção de reprodutor do sistema e, conseqüentemente, tornou-se fiscal do trabalho do professor.

O modelo de formação desenvolvido para esses profissionais estava em consonância com o pensamento pedagógico predominante naquele momento, o qual deixava clara a intenção em privilegiar os aspectos metodológicos inerentes à prática pedagógica em detrimento dos valores da educação. Isso evidencia que a formação do supervisor escolar era pautada pelo pensamento tecnicista, compreendido como o uso da técnica (recursos ou meios para realização do trabalho) descontextualizada.

No entender de Rangel (2002), nessa perspectiva de formação, são exigidas determinadas habilidades para o supervisor escolar, entre as quais destaca-se: domínio dos conhecimentos técnicos e relações humanas, capacidade para pensar e agir com inteligência, equilíbrio, liderança e autoridade. Por isso, conforme Rangel (2002, p. 71), nesse momento, “[...] sonha-se com a supervisão que acompanha, controla, avalia e direciona as atividades da escola, evitando desvios na direção do seu sucesso”. Disso, afirma-se que a

supervisão escolar é significada como especialidade pedagógica responsável pelo controle do currículo e do processo didático.

Durante as décadas de 1960 e 1970, os órgãos centrais de educação esperavam que o supervisor escolar atuasse de acordo com o que lhe era atribuído, ou seja, servir ao propósito de fiscalizar e controlar as atividades desenvolvidas pelos professores, por meio da ação de coordenar e de controlar os conteúdos curriculares. Entretanto, com as mudanças políticas desencadeadas durante a década de 1980, a sociedade e, por sua vez, a escola e seus profissionais passaram a refletir sobre o seu papel social.

A realidade que nesse momento passou a se configurar foi o confronto entre professores e supervisores. De acordo com Silva Jr. (2006, p. 94), “[...] de ameaçador, o supervisor passou a ameaçado”. Essa situação foi resultado do cerco que se formou em volta dos supervisores, conforme explica o autor: “[...] cerco teórico-político nas universidades que propunham a extinção de seu [dos supervisores] processo de formação e cerco prático-político nos movimentos de massa do professorado que não conseguia ver no supervisor um companheiro comum de jornada” (Silva, Jr., 2006, p. 94).

Ao tratar desse momento histórico vivido pelos supervisores escolares, Medina (2002) explica que o modelo de supervisão escolar implantado no país punha o professor em situação de exploração quanto aos seus direitos e expropriado de seu saber, o que o desmoralizava em sua prática. Essa constatação foi ganhando força na forma de denúncia nos fóruns sobre educação e no próprio espaço da escola, tornando a relação entre professores e supervisores cada vez mais conflituosa.

A autora ainda destaca que, diante da situação ameaçadora em que se viu, o supervisor escolar não soube reagir e já não se reconhecia nas atribuições antes desempenhadas, mas, também, não soube ou não conseguiu construir, naquele momento histórico, novas ações para o seu fazer na escola, o que fez com que ele, na ânsia de justificar sua permanência na escola, passasse a desenvolver atividades burocráticas junto às secretarias e direção da escola.

Essa situação vivida pelos supervisores escolares coincidiu com o momento histórico de abertura política. Momento em que a sociedade brasileira era questionada e, por sua vez, a escola e seus profissionais também se veem questionados no seu papel social. Foi

nesse contexto de movimentação política e social que os questionamentos sobre a escola e seus profissionais e, de modo particular, sobre o trabalho do supervisor escolar, ganharam voz. Essas vozes ressoaram nos Encontros Nacionais de Supervisores Escolares (ENSEs), conforme explica Arroyo, et al. (1982, p. 23):

[...]. A figura do supervisor como representante do poder, guardião de conteúdos e metodologias preestabelecidas, dificilmente terá lugar num projeto que exige criatividade e inovação. Em primeiro lugar, o supervisor terá que conquistar sua autonomia e exercer sua criatividade; em segundo lugar, ou simultaneamente, permitir, estimular e organizar a criatividade e a autonomia dos professores e dos estudantes.

Durante o período que vigorou os ENSEs, o discurso veiculado era do supervisor-educador, que passou a ser a postura requerida pela categoria e reforçada no VII ENSE, ocorrido em 1984. Entretanto, o que se percebe é a contradição entre se perceber agente de transformação da realidade social então vigente e, ao mesmo tempo, reconhecer que mantém prática social a serviço de um sistema de controle, em vista de maior eficácia política-administrativa, mesmo contra a sua vontade (Nogueira, 2000).

Durante os anos de 1980 e 1990 muitas mudanças marcaram não apenas o fim da década, mas também o início de novo século. Durante esse período muitas mudanças aconteceram e afetaram significativamente a escola e seus profissionais. No final da década de 1980, mudanças sociais, políticas e econômicas ocorreram de modo a produzir novo cenário social. Ou seja, o fim da Ditadura Militar e, sem ela, ocorreu a implantação de mecanismos que possibilitaram a participação popular e a democratização das decisões e na escola e das relações de trabalho. Em relação a isso, Fernandes (2008), ao discutir sobre a implantação da função de coordenador pedagógico no Estado de São Paulo durante a reforma educacional, “Escola de Cara Nova”, da década de 1990, que implantou a figura do Professor Coordenador Pedagógico (PCP), explica que naquele momento surgiram as discussões sobre democratização do ensino, superação do fracasso escolar, autonomia das escolas e possibilidades de gestão democrática da escola, etc.

É então a partir da implantação da figura do professor coordenador pedagógico por meio da reforma “Escola de Cara Nova” no Estado de São Paulo que fica delimitado como o início do terceiro momento.

DA FISCALIZAÇÃO À ARTICULAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTÍNUA NA ESCOLA

O terceiro momento do movimento histórico-social da profissão de coordenador pedagógico teve início por volta da década de 1990, sobretudo a partir da reforma educacional paulista que cria o Professor Coordenador Pedagógico (PCP).

Fernandes (2008) esclarece que os encaminhamentos que se seguiram nessa década não deram continuidade ao movimento iniciado na década anterior. A Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em 1990, trouxe novos direcionamentos para a organização e o financiamento da educação pública dos países pobres. Para Fernandes (2008), houve intensificação da implantação de reformas consoantes com as políticas educacionais internacionais. Cabe destacar que, durante essa década, a educação ganhou centralidade nas decisões políticas e novos documentos e leis foram aprovados: Lei 9.394/1996, Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF e depois foi substituído pelo FUNDEB), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Foi nesse contexto que, na segunda metade da década de 1990, o estado de São Paulo realizou a reforma educacional que ficou conhecida como “Escola de Cara Nova” (São Paulo, 1998). Fernandes (2008) explica que, nesse momento histórico da educação e da supervisão, passou a ser desenvolvido amplo projeto de reforma educacional que atingiu professores e alunos do Ensino Fundamental e Médio. Foi no bojo dessa reforma que ocorreu, em 1996, a implantação da função Professor Coordenador Pedagógico (PCP). Fernandes (2008, p. 17) esclarece que, de acordo com os documentos oficiais que compunham os elementos normativos da “Escola de Cara Nova”, o Professor Coordenador Pedagógico deveria ser o profissional a quem legalmente caberia: “[...] o trabalho de articulação das ações pedagógicas e didáticas realizadas nas escolas e o subsídio ao professor no desenvolvimento

das ações docentes, além do trabalho no fortalecimento da relação escola-comunidade e na melhoria do processo ensino-aprendizagem”.

A implantação da função de Professor Coordenador Pedagógico nas escolas públicas do estado de São Paulo consistia em referência nacional. A partir de então, publicações e pesquisas começaram a ser desenvolvidas no estado de São Paulo, considerando a função Professor Coordenador Pedagógico e a formação contínua que esse profissional viria a desenvolver na escola, como ação principal da sua atividade laboral.

Foi nesse momento que começou a ser sistematizado novo modo de compreender o trabalho desse profissional que passou a ser denominado coordenador pedagógico. Como tal, já não lhe competia a fiscalização do trabalho professor, mas tornou-se responsável pela articulação dos processos de formação contínua na escola.

Essa nova significação atribuída ao trabalho dos coordenadores pedagógicos vem sendo delineada e construída historicamente, mediada pela realidade em que o trabalho desses profissionais se desenvolveu. A década que se segue à de 1990 evidenciou o desenvolvimento desse significado social produzido acerca do trabalho do coordenador pedagógico. Diversas pesquisas, tais como Araújo (2007), Domingues (2009), Teixeira (2009, 2014) e Mundim (2011), discutem o trabalho do coordenador, considerando-o como o profissional que, no âmbito da escola, é articulador de processos formativos junto aos professores. Entende-se que o desenvolvimento desse profissional sob essa perspectiva envolve não apenas o interesse do profissional em realizar tal atividade, mas envolve, sobretudo, condições objetivas e subjetivas, entre as quais destacamos: recursos materiais pedagógicos, estrutura organizacional da escola que possibilite o desenvolvimento de trabalho orientado para a formação contínua de professores, o reconhecimento da secretaria de educação quanto a essa especificidade do trabalho do coordenador pedagógico, processo formativo para coordenadores que o possibilite desenvolver-se como formador (Teixeira, 2009).

A importância do trabalho do coordenador pedagógico na formação contínua de professores se dá, em razão de, ao articular processos de formação na escola, os resultados desse trabalho incidem diretamente no processo de ensino e de aprendizagem. O desempenho desse trabalho no âmbito da escola exige do profissional da coordenação pedagógica o planejamento,

o acompanhamento da execução do processo didático pedagógico da instituição. Para Geglio (2006, p. 116), a formação contínua é conferida ao coordenador pedagógico em razão de ele se encontrar em condição de articulador do processo de ensino-aprendizagem, já que ele está “ao mesmo tempo dentro e fora do contexto imediato do ensino, que possui uma visão ampla do processo pedagógico da escola, do conjunto do trabalho realizado pelos professores”.

Nesse sentido, considera-se importante o processo de formação contínua acontecer na própria escola, embora ela não consista no único espaço para a formação contínua de professores. Ou seja, a formação, como continuidade no preparo e no desenvolvimento do profissional da educação, ocorre sob as diferentes formas e nos diferentes espaços, como: a participação em cursos, em congressos, em seminários, em estudos individuais, entre outros. Mas, a realização dessa formação no próprio espaço da escola adquire importância no sentido de que os profissionais têm a possibilidade de coletivamente discutirem o processo de ensino aprendizagem, tendo por base as próprias demandas da escola.

A formação contínua desenvolvida no próprio local de trabalho dos professores evidencia a escola não apenas como local de trabalho, mas, também, e ao mesmo tempo, local de formação que considera a produção de conhecimentos e de saberes, já que essa produção emerge mediante a articulação crítica entre os conhecimentos teóricos e os conhecimentos práticos.

Não se pode deixar de ressaltar que a realidade vivida pelos coordenadores pedagógicos nas escolas públicas brasileiras nem sempre é favorável ao desenvolvimento de trabalho especificamente formativo. Franco (2008) relata bem essa realidade, quando considera que os coordenadores pedagógicos vivenciam realidade caracterizada pela urgência da prática, oprimidos pelas carências de formação inicial, uma vez que, segundo a autora, muitos coordenadores pedagógicos do estado de São Paulo não têm formação específica para atuar como coordenador pedagógico. E, ainda, ausência de projeto que articule a dinâmica pedagógica da escola. A autora ressalta, ainda, que a estrutura material e física da escola é também precária, o que muitas vezes resulta em ações improvisadas, além dos profissionais gastarem muito tempo com atividades burocráticas, organizando eventos e festas, e nesse intenso movimento que se constrói nas urgências diárias, o coordenador pedagógico não consegue perceber

mudanças significativas ou mesmo organizar o seu trabalho visando ao processo de mudança necessária para a escola onde trabalha.

Outro aspecto a ser evidenciado e que revela contradição presente na realidade desse profissional é que, embora o coordenador seja o profissional responsável pela formação contínua no espaço da escola, ele é o que menos tem recebido investimento em termos de políticas de formação, especialmente, formação capaz de lhe oferecer condições de trabalhar como formador. Essa realidade é destacada por Placco et al. (2012), quando ressaltam que a criação da Diretoria de Educação Básica na CAPES elevou o grau de investimento do governo em políticas voltadas para a qualidade do ensino na Educação Básica. No entanto, o coordenador pedagógico, que pode fazer a mediação dos projetos e programas educacionais, não está incluído nesses investimentos.

Para as autoras, isso pode explicar a razão do fracasso de políticas públicas voltadas para a qualidade do ensino na Educação Básica, ou pelo menos, não têm apresentado os resultados esperados. Sob essa ótica, entende-se que cuidar da formação contínua do coordenador pedagógico significa, ao mesmo tempo, investir na formação dos professores e na própria qualidade de ensino da Educação Básica.

Reconhecer que melhorar a qualidade da educação básica com base na melhoria da formação de professores no próprio espaço em que trabalham implica reconhecer a escola como comunidade de aprendizagem, capaz de produzir novas práticas e saberes profissionais, interligando, assim, os processos formativos com a organização da gestão escolar. Implica, também, compreender que as pessoas podem mudar suas práticas quando aprendem com a organização da instituição escola e, por sua vez, quando as pessoas aprendem que a organização da escola também muda (Libâneo, 2004).

A pesquisa realizada por Placco et al. (2011, 2012), publicada na forma de relatório e de artigo em periódico, revela aspectos importantes sobre as condições objetivas em que ocorre o trabalho do coordenador pedagógico. De acordo com os dados produzidos por essa pesquisa, essa profissão é exercida predominantemente por mulheres em faixa etária de 36 a 55 anos, mas que têm, em média, até cinco anos como coordenadora pedagógica. O pouco tempo nessa função não significa pouco tempo na atividade educativa, já

que, ao assumir a coordenação, essas profissionais já vivenciaram durante algum tempo a experiência de ser professora.

Outro aspecto identificado na pesquisa de Placco et al. (2011) evidencia, de modo especial, o fato de que a formação contínua de professores não consiste em primazia no trabalho dos coordenadores pedagógicos. Segundo as autoras, isso pode ser explicado, considerando que nem sempre o profissional tem clareza necessária sobre o que é formação contínua e, por isso, realizam ações que nem sempre são específicas da sua função e, ainda, acreditam que a formação contínua necessária é aquela que contempla a dimensão prática da atividade do professor, mesmo correndo o risco de a teoria ficar desprezada e, portanto, a análise da prática ficar reduzida apenas ao aspecto técnico do trabalho.

Diante do exposto, cabe a seguinte reflexão: deposita-se no coordenador pedagógico a expectativa de mudanças qualitativas nas práticas educativas que ocorrem na escola, pelo fato de, no âmbito da escola, seu trabalho se entrelaçar ao trabalho de outros profissionais, o que lhe confere o caráter articulador. Ou seja, seu trabalho permite articular, dialogar com diferentes profissionais que também estão na escola. Entretanto, faltam-lhe condições objetivas e subjetivas que lhe permitam efetivar o resultado esperado. Ou seja, as atribuições estipuladas pela literatura e pelos dispositivos legais – nos estados em que isso já existe – entram em contradição. Desse modo, entende-se que é preciso, planejar e tornar efetiva política de formação contínua também para o coordenador pedagógico. Mas, ressalte-se, formação que o prepare para a especificidade de seu trabalho e não formação que se restrinja à atividade professor. As autoras alertam: “[...] o que garante o empoderamento do coordenador pedagógico é ele saber do que está falando” (Placco et al., 2012, p. 770).

O terceiro momento do movimento histórico social da profissão de coordenador pedagógico evidencia o momento em que, na história da educação brasileira, o supervisor escolar se torna coordenador pedagógico. Esse movimento histórico resultou de múltiplas mediações, entre as quais destacamos: a realidade histórica social da educação brasileira, as políticas educacionais desenvolvidas. Entretanto, é importante destacarmos que o processo para se tornar coordenador pedagógico ainda não está concluso, mas em vias de vir a ser, uma vez que, como apontou a pesquisa de Placco et al. (2011), nem sempre a formação

contínua consiste no aspecto central do trabalho desse profissional, o que já indica a necessidade de que esses profissionais reflitam sobre o próprio trabalho que realizam na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, discutiu-se a arqueologia do significado social do trabalho do coordenador pedagógico, conforme retomamos o movimento histórico social e cultural que evidencia a gênese e o desenvolvimento da profissão de coordenador pedagógico.

Do movimento histórico que constituiu o coordenador pedagógico e produziu as significações sobre seu trabalho, foram tecidas as seguintes considerações: a) o trabalho do coordenador pedagógico e suas significações têm história, o que significa afirmar que nem sempre foram da forma como hoje se apresentam, mas tanto o trabalho do coordenador pedagógico como o seu significado foram produzidos historicamente e passaram por mudanças; b) as mudanças não ocorrem como uma linha evolutiva e linear, mas é marcado por continuidades e descontinuidades que provocam transformações. Um exemplo é que o controle nunca deixou de fazer parte do trabalho seja do inspetor, do supervisor escolar ou mesmo do coordenador pedagógico; e, por fim, c) o trabalho e seu significado resultam de múltiplas determinações, entre as quais destaca-se: a realidade histórica, social e cultural em que a profissão surge e se desenvolve; as demandas inerentes ao contexto de escolarização; as reformas educacionais; as condições objetivas e subjetivas em que o trabalho acontece, dentre outras.

O movimento sintetizado nos três momentos históricos delineados indica um processo de vir a ser coordenador pedagógico formador, mas para a efetivação dessa atividade laboral é precípuo uma política de formação para este profissional direcionada para a articulação da formação contínua dos professores no âmbito da escola. Pois, somente nesta direção será possível articular processo de mudança nas práticas educativas da escola tendo como autores os próprios profissionais da escola.

REFERÊNCIAS

- André, M.; Dias, H. N. (2010). O coordenador pedagógico e a formação de professores para a diversidade. In: L. R. Almeida; V. M. N. De S. Placco, (Eds.). *O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade* (pp. 63-76). São Paulo: Loyola.
- Araújo, S. C. L. G. de. (2007). *Ser professor coordenador pedagógico: sobre trabalho docente e autonomia*. Dissertação de Mestrado em Educação, Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte
- Arroyo, M.; Diniz, M. L.; Garcia, D. F.; Oliveira, Z. F. de.; Viana, F. M. (1982). Subsídios para a “práxis educativa” da supervisão educacional. In: C. R. Brandão (Ed.). *O educador: vida e morte* (pp. 103-133). Rio de Janeiro: Graal.
- Brzezinski, I. (2004). *Pedagogia, pedagogos e formação de professores*. São Paulo: Papirus.
- Christov, L. H. da S. (2002). Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico. In: A. A. et al. Guimarães (Ed.). *O coordenador pedagógico e a educação continuada* (pp. 09-12). São Paulo: Loyola.
- Domingues, I. (2009). *O coordenador pedagógico e o desafio da formação contínua do docente na escola*. Tese de Doutorado em Educação, Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Fernandes, M. J. da S. (2008). *A coordenação pedagógica em face das reformas escolares paulistas (1996-2007)*. 284f. Tese de Doutorado em Educação Escolar, Faculdade de Educação. Universidade Estadual Paulista, São Paulo.
- Ferreira, A. B. de H. (2001). *Mini Aurélio: o minidicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Ferreira, A. G. (2005). A difusão da escola e a afirmação da sociedade burguesa. *Revista Brasileira de história da educação*, 9, jan./jun., 177-198.
- Franco, M. A. S. (2008). Coordenação pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade. *Revista Múltiplas Leituras*, São Paulo, 1, 117-131.
- Geglio, P. C. (2006). O papel do coordenador pedagógico na formação do professor em serviço. In: V. M. N. de S. Placco; L. R. de Almeida, (Eds.). *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola* (pp. 113-120). São Paulo: Loyola.

- Liberali, F. C. (2006). A formação crítica do educador na perspectiva da Linguística Aplicada. In: L. Rottava; S. S. dos Santos (Eds.). *Ensino/aprendizagem de Línguas: língua estrangeira* (pp. 15-34). Ijuí: Editora da UNIJUI.
- Libâneo, J. C. (2004). *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa.
- Medina, A. da S. (2002). *Supervisão Escolar: da ação exercida à ação repensada*. Porto Alegre: AGE.
- Mundim, E. D. A. (2001). *A constituição do sujeito coordenador pedagógico: processos e interações*. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade de Brasília, Brasília.
- Nogueira, M. G. (2000). *Supervisão Educacional: a questão política*. São Paulo: Loyola.
- Paiva, E. V.de; Paixão, L. P.(2006). O PABAAE e a supervisão escolar. In: Silva Jr., C. A. da; Rangel, M. (Eds.) *Nove Olhares sobre a supervisão escolar*(pp. 37-58).Campinas: Papirus.
- Placco, V. M. N de S. (2006). O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. In: L. R. de Almeida,; V. M. N. de S.Placco, (Eds.). *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola* (pp. 47-60). São Paulo: Loyola.
- Placco, V. M. N de S.; Souza, V. L. T. de & Almeida, L. R. (2012). O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. *Cadernos de Pesquisa*, 42, 754-771.
- _____. (2011). *O coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições*. Relatório de pesquisa desenvolvido pela Fundação Carlos Chagas por encomenda da Fundação Victor Civita. Junho.
- Rangel, M. (2002). Supervisão: do sonho à ação: uma prática em transformação. In: N. S. C. Ferreira (Ed.). *Supervisão Educacional: para uma escola de qualidade* (pp. 69-96). São Paulo: Cortez.
- Reis Filho, C. (1995). *A educação e a ilusão liberal*. Campinas: Autores Associados.
- Saviani, D. (2002). A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia. In: N. S. C. Ferreira (Ed.). *Supervisão Educacional: para uma escola de qualidade* (pp. 13-38). São Paulo: Cortez.
- _____. (1994). Desafios para a construção coletiva da ação supervisora: uma abordagem histórica. In: *Idéias*, Unicamp, 24, 95-105.
- _____. (2010). *História das ideias pedagógicas no Brasil*. São Paulo: Autores Associados.
- Silva Jr., C. A. da. (2006). Organização do trabalho na escola pública: o pedagógico e o administrativo na ação supervisora(pp. 91-110). In: _____; M. Rangel (Eds.). *Nove Olhares sobre a supervisão escolar*. Campinas: Papirus.
- Teixeira, C. de S. M. (2009). *De supervisor escolar à coordenador pedagógico: o movimento de constituição da identidade profissional*. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Piauí, Teresina.
- _____. (2014). *O ser 'faz-tudo': a dimensão subjetiva do trabalho do coordenador pedagógico*. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal do Piauí, Teresina.
- Vigotski, L. S. (1934/2009). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1934).

Cristiane de Sousa Moura Teixeira

Centro de Ciências da Educação,
Departamento de Fundamentos da Educação da
Universidade Federal do Piauí
cristianeteixeira@ufpi.edu.br

Maria Vilani Cosme de Carvalho

Centro de Ciências da Educação,
Departamento de Fundamentos da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal do Piauí

MEDICALIZAÇÃO E CONTROLE NA EDUCAÇÃO: O AUTISMO COMO ANALISADOR DAS PRÁTICAS INCLUSIVAS

Medicalisation and control in Education: Autism as analyser of inclusive practices

Medicalización y control en Educación: el Autismo como analizador de prácticas inclusivas

Davi Cavalcante Roque da Silva

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Resumo

No acompanhar do trabalho institucional do psicólogo em duas escolas– de ensino fundamental e escola especial– discute-se a temática da medicalização na educação, nas articulações intersetoriais com a saúde e educação especial, objetivando analisar as relações a partir dos (des)encontros entre trabalhadores da saúde e da educação, e os focos de tensão entres esses profissionais e as famílias dos alunos na forma de demandas e encaminhamentos da escola. A medicalização é discutida nas relações com a escola especial quando se trabalha com diagnóstico neuropediátrico de autismo, atribuído a uma aluna pré-adolescente. O referencial teórico é o da análise institucional e estudos da filosofia da diferença, contando, fundamentalmente, com os conceitos de controle (Deleuze) e governamentalidade (Foucault). Veiga-Neto subsidia a problematizar nas (micro)políticas públicas a produção social de uma inclusão excludente. Foram privilegiados os dispositivos analisadores de encontros formais entre os profissionais, os relatórios de avaliação e encaminhamentos focalizando, entre outros aspectos, (1) os movimentos de profissionais e da aluna que questionam e ultrapassam a ordem dos diagnósticos e (2) a questão política local/geral de acessibilidade à escola especial.

Palavras-chave: medicalização; controle; inclusão; psicologia e educação; psicologia social.

Abstract

In follow the institutional psychologist working in two of the schools: one elementary and a special unit, discusses the issue of medicalisation in education, intersectoral linkages with health and special education, aiming to analyze the relations of power from the (dis) encounters between health workers and education ones at school, and focus among these tensions and the families of students in the form of demands and school referrals. Medicalisation is discussed in through relations with special school when working with a neuropsychiatric diagnosis of autism assigned to a pre-teen student. The theoretical framework is that of institutional analysis and studies of the philosophy of difference, relying primarily with the concept like control (Deleuze) and governmentality (Foucault). Veiga-Neto subsidizes us to question in (micro) public policy the social production of an exclusive inclusion. In the methodology were privileged analyzers devices of formal meetings between professionals, evaluation reports and referrals focalizing, among other aspects, (1) the movements of professionals and of the student problematizing and breakthrough the order of diagnoses, and (2) the question of local/general accessibility of special school. The medical welfare dependency control of school life is not only in teaching and care of the other – student, but doubles as self care in labor relations, and its prophylactic tone implies the preventive containment of youth and future of all.

Keywords: medicalisation; control; inclusion; psychology and education; social psychology.

Resumen

En siga el trabajo institucional del psicólogo en dos de las escuelas: una primaria y la escuela especial, discute el tema de la medicalización en la educación, la articulación intersectorial con la salud y la educación especial, con el objetivo de analizar las relaciones de poder en los (des) encuentros entre trabajadores de la salud y la educación, y el enfoque entre estas tensiones y las familias de los estudiantes en forma de demandas y referencias escolares. La medicalización se discute en derivaciones a lo salud y escuela especial cuando se trabaja con un diagnóstico neuropediátrico del autismo, asignado a un estudiante de pre-adolescente. El marco teórico es el de análisis institucional y el estudios de la filosofía de la diferencia, basándose principalmente con los conceptos de controle (Deleuze) e gubernamentalidad (Foucault). Veiga-Neto nos subsidia a cuestionar la (micro)política pública de la producción social de una inclusión exclusiva. En la metodología fueron privilegiados los dispositivos analizadores de reuniones formales entre

profesionales, los informes de evaluación y referencias destacando, entre otros aspectos, (1) movimientos de los profesionales e la estudiante que discuten e ultrapasan la orden de los diagnósticos, y (2) la cuestión local/general de accesibilidad de la escuela especial. El control médico-assistencialista de la vida escolar no es sólo en la enseñanza y el cuidado del otro – estudiante, pero se dobla como el autocuidado en las relaciones laborales, y su tono profiláctico implica la contención previsor de la juventud y el futuro de todos. *Palabras clave:* medicalización, control, la inclusión, psicología y educación, la psicología social.

A modulação é uma característica das sociedades de controle, e o conceito de controle é criado por Gilles Deleuze (1990) como uma substituição progressiva das sociedades disciplinares, a partir do marco da II Guerra Mundial. Enquanto as instituições de disciplina se baseiam no confinamento espacial como moldes ou distintas moldagens, o controle na descontinuidade entre os espaços existe como modulação, moldagem em ondas-fluxos, que variam continuamente a cada momento, como as malhas de uma peneira que se alteram ponto a ponto. É o modelo da empresa que vem substituindo o da escola-fábrica na contemporaneidade. A escola-empresa é o regime de controle nas práticas na educação, em se considerando que o regime das disciplinas – que se define pela constituição de meios de confinamento para observação e exame como estratégia de poder –, não basta mais para o exercício do exame e da gestão escolarizada da infância e adolescência. A ordem geopolítica das articulações intersetoriais, a ética de competências para todos, e as formas de controle contínuo (avaliação e formação contínuas através da escola) vem ganhando terreno nas políticas públicas.

As práticas de saber-poder, operacionalizadas pelos trabalhadores da educação municipal – técnicos e não técnicos na hierarquia corporativa escolar – despertam a atenção para os relatórios feitos com diagnósticos nosológicos que, por sua vez, transformam-se em encaminhamentos aos especialistas da equipe técnica escolar, e ao território da saúde, principalmente a médicos neurologistas e neuropsiquiatras. A produção coletiva dos relatórios é, contudo, expressão dos modos de se relacionar entre os atores escolares. A presença do psicólogo nas escolas e, historicamente, no campo educacional, tem reforçado a expectativa da confirmação de diagnósticos já proferidos pelos educadores. Ela contribui para que os relatórios de prevenção geral se especializem nas trajetórias dos encaminhamentos.

A lógica de medicalização é que será posta em análise quando se depara, na educação, com a produção de relatórios médico-assistencialistas: em

nome da prevenção geral na escola, tais relatórios (de exames) funcionam como técnicas políticas e de governo para além da lógica disciplinar que prima pelo adestramento espacial dos corpos dos sujeitos. Convivem com a disciplina, mas como controle sua primazia é operar no tempo das articulações entre diferentes espaços disciplinares. Visam ao controle do futuro dos alunos, e com isso de suas possibilidades e perspectivas. O conceito de medicalização inspira-se no trabalho de sociólogos entre os anos de 1930 e 1950, que ligaram controle social ao domínio ascendente da medicina sobre problemas sociais e individuais, sendo que Irving Zola (1972) é um dos primeiros a propriamente defini-lo: processo pelo qual progressivamente a vida cotidiana tem-se submetido à égide, influência e supervisão médicas. Trata-se ainda do processo pelo qual problemas não médicos são definidos e tratados como médicos. Malacrida (2004), Conrad (1992), Petrina (2006) e Donzelot (1997) assinalam que a medicalização tem sido implementada tecnicamente pelos trabalhadores não médicos em setores como o da educação, aspecto que será analisado ao se fazer referência aos (des)encontros entre saúde e educação.

O conceito de governamentalidade, também utilizado como ferramenta nas análises a serem apresentadas, refere-se às várias táticas de soberania e controle, também presentes nas escolas, como tecnologias de governo de si e dos outros. A formação da governamentalidade política é “a maneira como a conduta de um conjunto de indivíduos esteve implicada, de modo cada vez mais marcado, no exercício do poder soberano” (Foucault, 1997, p. 82). As linhas de errância dos jovens autistas, como descritas por Deligny (1975), são as expressões dissonantes, que se põem a “vibrar”, “estremecer”, “dar guinadas” como linhas de fuga que escapam às linhas costumeiras esperadas pelo controle médico, modelo de governo das condutas na educação.

Na contemporaneidade das práticas de educação, configuram-se produções de registros e relatórios como técnicas de exame e governo das condutas, tendo como objeto principal o aluno da escola fundamental. A

sócioanálise, como novo campo de coerência (Lourau, 1993), provê conceitos-ferramenta que são imprescindíveis: os de analisador e implicação, no contexto das análises das relações de poder.

Os analisadores recortam o território metodológico de intervenção possibilitando a análise, ao agir como catalisadores de sentido e desnaturalizadores da existência e condições. A implicação já surge com a análise das demandas ao psicólogo, no encontro com os demais atores sociais. A produção das demandas iniciais se dá quase sempre na forma da rotulação dos alunos a partir dos diagnósticos nosográficos, isto na medida em que os especialistas a produzem. A análise das implicações deve incluir o próprio analista e ser aliada, no curso do trabalho institucional, no transversalizar das análises: clarificar as instituições atravessadas nas práticas como ultrapassagem dos limites das análises da verticalidade – o instituído, hierarquizado e funcional – e da horizontalidade – o mais informal e imediato – nas relações sociais.

APRESENTAÇÃO DAS ESCOLAS E DA CIDADE E AMBIENTAÇÃO DAS TRAMAS¹

A modulação escola-empresa, moldura das sociedades de controle na educação –, tem o foco nas suas relações estendidas aos familiares dos alunos, e então às comunidades clientes do serviço público educacional, na cidade de Antares, no interior do Rio de Janeiro. O trabalho institucional do psicólogo foi na atuação, em equipe técnica de serviço de apoio à família e ao educando, de atenção itinerante a seis escolas municipais. As escolas eram de ensino fundamental, ensino infantil e um núcleo de atendimento educacional especializado. Neste artigo, faz-se referência a aspectos ocorridos na Escola Estadual Municipalizada Alpha, com aproximadamente 500 alunos, e a Escola Especial contando com 35 alunos de 9 a 55 anos de idade. O núcleo de atendimento educacional especializado localizava-se a mais de 10 quilômetros do Centro da cidade, em uma fazenda pertencente a uma antiga instituição de saúde do Rio de Janeiro.

A percepção nos encontros em grupo de uma produção excessiva de diagnósticos e encaminhamentos para a área de saúde e escola especial, e da exigência automática de um trabalho médico-assistencial e ambulatorial sobretudo com alunos, por parte do

psicólogo, é o que leva a analisar os seus modos de produção de existência e efeitos; em meio à emergência das demandas iniciais produzidas na escola engendrar-se-ão os analisadores. Um diagnóstico de autismo atribuído a uma aluna é analisado nas relações de poder que o produzem e que também precipitam na escola e na cidade, e o decorrente feixe de discussões que opera no sentido da busca das interlocuções externas à unidade escolar Alpha.

A metodologia adotada, em consonância com a perspectiva socioanalítica, é a da pesquisa-intervenção no campo da educação. Paulon e Romagnoli (2010) ressaltam que “não é a técnica ou o enquadre do campo que define o caráter de pesquisa-intervenção, senão a posição que o pesquisador ocupa nos jogos de poder” (p. 96). Neste artigo, faz-se um recorte metodológico configurando o campo de análise nos grupos, tecnologias e articulações gerais: nas avaliações e encaminhamentos entre as escolas Alpha e especial, acerca das demandas da aluna Alice e sua família.

Desta feita, o analisador da nosologia psicótica-autística em Alice é o que levaria ao desnudar da psiquiatrização da vida. O diagnóstico coloca-se como forma de governo controlado da infância, no seu uso pelas autoridades técnicas, como o psicólogo, juízes da normalidade na escola.

DESTACANDO O ANALISADOR DE ALICE, UMA ALUNA CONSIDERADA “AUTISTA”

Aponta-se para alguns tensionamentos nas relações entre (1) técnicos e professores, (2) entre especialistas e gerência do ensino, e (3) destacadamente, conflitos entre família e escola. Partindo de alguns incidentes deste tipo, Alice fornece subsídios para pensar, ainda, a implicação do psicólogo, no lugar de especialista e juiz da normalidade, diante das demandas por encaminhamentos à escola especial.

A família de Alice cobra, da escola, que a escola Alpha responda pelo ensino especializado para a filha. Tanto o professor como o “tutor” que cuida da aluna, em sala de aula, não têm formação específica que lhes forneça subsídios técnicos-educacionais para lidar com os chamados “transtornos globais do desenvolvimento”, como o autismo é enquadrado pela lógica de psiquiatrização da vida. Estava declarado o impasse, a partir do momento em que o professor e o tutor eram cobrados, pela escola e pelos pais de Alice, por um

1 Todos os nomes neste trabalho são fictícios: o da cidade, das escolas e dos atores envolvidos.

tipo de cuidado especializado. A gerência da escola, a Secretaria de Educação e a coordenação da equipe técnica defendiam, nos discursos com a família, a permanência de Alice na escola regular. Paradoxalmente, avaliavam, entre si, a inviabilidade prática desta permanência (não era declarado aos pais, mas dito no cotidiano da escola), uma vez que a aluna não poderia ficar eternamente na turma do ensino infantil III (em função do descompasso etário com os alunos de 5 anos, já que Alice tinha 11 anos e estudava no ensino infantil III desde os 9 anos), e se preocupavam com a exigência dos pais para que Alice passasse à classe de alfabetização.

No discurso geral da escola, as diferenças, ou aqueles que destoam da homogeneidade prevista, como Alice, devem ser administradas, e adaptadas, com o “recurso” de “educação para a vida”. Na fala da chefe da equipe técnica, à Alice deve ser ministrada a “educação para a vida”, uma espécie de “socialização” apenas.

LINHAS DE ERRÂNCIA DE ALICE: ANTIANATOMIA POLÍTICA ENTRE ESCOLA E FAMÍLIA

A direção da escola e a coordenação do serviço de apoio à família e ao educando defendiam, com os técnicos, a necessidade de encaminhar Alice para uma escola especializada em cuidados com autistas, pois que não estavam preparados para atender às suas necessidades especiais: - a justificativa era a de que não tinham profissionais nem salas especializadas. Entretanto, indo ao encontro do discurso da Secretaria de Educação, na prática subentendia-se que a ordem era a da permanência da aluna na escola regular.

A escola deixava-se policiar pelas atitudes da mãe de Alice em “supervisionar” o trabalho da escola. Visitava a escola de surpresa, corrigindo os educadores ao lhes dizer como atuar com a filha. Em geral, tais investidas eram aceitas pela escola. Enquanto a família de Alice esperava uma pedagogia especializada para o “autismo”, a escola enxergava na aluna a “doença mental”, ou somente questões comportamentais a serem objetos de uma educação, que não iam ao encontro da “aprendizagem” formal, dos conteúdos formais do ensino. Isso porque Alice não se alinhava à linguagem e ao discurso do ensino formal-escolar. A escola Alpha acreditava em uma socialização ou o que denominam de educar para a vida. Ironicamente, “educar para a

vida” significava a redução ou adaptação curricular, que poderia se aplicar tanto aos alunos especiais, com problemas graves de saúde – paralisias cerebrais, por exemplo –, como àqueles não alfabetizados.

Os pais recorriam à escola, ao entender o “adocimento” da filha como uma questão essencialmente intelectual, como se estivesse acometida de “deficiência mental ou intelectual” e, portanto, passível de intervenção, de uma pedagogização onipotente. Tal como uma defesa contra o sofrimento e a sua implicação, a família depositava na educação formal escolar a responsabilidade de cuidados com Alice.

Em dissonância com os esforços escolares em adaptar Alice aos seus espaços-tempos, a aluna provocava distúrbios à normalidade esperada. Suas expressões eram de expansão, para além dos limites que as paredes da classe de alfabetização lhe ofereciam. Ela andava nas pontas dos pés, como se flutuasse sobre o chão da escola, escapando às tentativas da escola para lhe dar direção. Alice ficava transitando, passava entre os espaços de confinamento, e os tempos de controle, desafiando as ordens, as normativas, a ênfase nas adaptações. Não acatava a linguagem formal escolarizada.

Apesar de sua incomunicabilidade com palavras, havia tensões entre os atores—entre os professores e técnicos, porque os primeiros avaliavam que esses não os apoiavam suficientemente e não lhes ensinavam como direcionar o comportamento de Alice, entre os próprios técnicos, e entre escola e família.

Atendendo aos anseios dos pais, a escola se tensionava pela manutenção de Alice dentro da classe, pois a família não poderia desconfiar de que Alice estivesse sem atividades. Como a aluna não fazia as mesmas atividades que os alunos da turma, perturbava o andamento das aulas, e, como não havia toaleta perto da sala, urinava na própria classe. Estes incidentes levaram a várias reuniões, entre equipes, e dessas com os pais de Alice. Após muitas discussões, decidiu-se pela redução de seu tempo na escola (três dias, durante três horas, no turno da tarde, sendo que anteriormente ficava de segunda a sexta, e o dia inteiro). Isso não foi feito por iniciativa dos técnicos, mas com a intervenção da direção da escola especial da municipalidade.

Alice passou a estudar em uma sala de recursos individuais e a contar com o apoio de dois técnicos: uma alfabetizadora e um cuidador, ambos da escola especial. Isso ocorreu num período em que o núcleo de atendimento educacional especializado interrompeu suas atividades, em função de obras. Alguns alunos

deficientes, que tinham condições, passaram a frequentar as turmas regulares. Os que não poderiam frequentá-las seriam os que não tinham comportamento adequado à escola e que, com isso, poderiam suscitar conflitos.

A aluna Alice como os outros produtores desconhecidos na comunidade escolar – alunos, famílias, professores –, consumidores e clientes do ensino-mercadoria, dão indícios das lutas ainda silenciosas. A menina Alice expressa uma dissidência silenciosa: não precisava falar para desestabilizar a organização da escola. Com De Certeau (1999), percebe-se que suas linhas de errância são parcialmente ilegíveis no campo tecnocrático construído nas articulações entre saúde e escola especial; são interesses ou desejos outros que não são captados totalmente pelos sistemas que as codificam em diagnósticos. “Nas linhas motoras, gestuais, sonoras que marcam o percurso costumeiro de uma criança, enxertam-se ou se põem a germinar ‘linhas de errância’, com volteios, nós, velocidades, movimentos, gestos e sonoridades diferentes” (Deleuze & Guatari, 2012, p. 123).

A família de Alice, devido à sua posição de poder político e soberano na cidade, não aceita as determinações da escola e é resistente aos encaminhamentos para a área médica e para o núcleo de atendimento educacional especializado. Tensionam, de um lado, para que a escola dê conta de quase todos os cuidados para com Alice, porque remete a suposta “doença” do autismo aos cuidados pedagógicos; de outro lado, admitir seu adoecimento real levaria às próprias implicações com cuidados e educação de Alice.

Neste caso, a família polícia a escola e, com isso, promove uma inversão do caminho comum dos encaminhamentos para fora da escola. Exigem que tudo aconteça na própria escola. A escola, em sua contraparte, queixa-se, especulando que a família de Alice não lhe dava os remédios, ou seja, o antipsicótico que um neuropsiquiatra lhe havia prescrito. Segundo a escola, a “mãe não lhe dava a medicação”, pois não “aceitava a doença mental da filha”, e, do ponto de vista da escola, se a aluna o utilizasse apresentaria um comportamento mais controlado, mais adaptado às regras. Lançavam, com um discurso de prevenção e segurança, uma hipótese sobre a “origem” da agressividade de Alice, e de sua (in)disciplina: o não uso do medicamento antipsicótico.

Que forças e tensões contribuem para que uma forma dita de educação inclusiva seja, na prática, mais uma forma de exclusão social e controle da população?

Com Veiga-Neto (2005), depreende-se que a inclusão para excluir ocorre por força de heteronomias, determinações de regras de conduta e diretrizes curriculares que, de fora do cotidiano escolar ou a partir de decisões de diretores e superiores hierárquicos, não preveem discussões com os professores. No esforço por equalizar as diferenças, entram em confronto com as forças/tensões que lutam por criar e questionar as ordens predeterminadas. Tem-se, então, o desafio de construir e manter *pari passu* uma escola plural e igualitária, considerando que diferença não é o contrário de igualdade, buscando a igualdade e ainda, sim, garantindo as diferenças. “O contrário da diferença é a mesmice, o contrário da igualdade é a desigualdade. Isso pode ser fácil de compreender, mas não é uma coisa simples de executar” (Veiga-Neto, 2005, p. 58).

ESQUIZOFRENIA, A MENINA, E O GOVERNO DA SOBERANIA

Na obra *Alice no País dos Espelbos* (Carroll, 2008), o poema do Jaguadarte o descreve como um monstro com olhos de fogo simbolizando o Estado controlador e a soberania, de modo similar ao Leviatã de Hobbes, ou ao Moby Dick de Melville. Deleuze (2009) se refere ao Jaguadarte inserindo o conceito original “Jaberwock” no livro *Lógica do Sentido*. A luta de Alice e a espada Vorpall com o Jaguadarte significa o jogo da liberdade/autonomia com o governo da soberania, das linhas de errância autísticas de uma aluna com as tramas inclusivas do poder. A governamentalidade soberana funciona como heteronomia ou autoridade: ênfase no governo do outro que se insere nas práticas de exame e gestão dos encaminhamentos da escola na rede de controle.

Os profissionais da escola Alpha discutiam, então, qual seria o destino de Alice. Reuniões e mais reuniões do tipo colegiado foram agendadas com a família. Nos bastidores, a diretora Ágatha e a diretora adjunta diziam que a aluna deveria estudar no núcleo de atendimento educacional especializado e/ou em uma escola especializada na suposta doença autística; na prática cobravam, junto com os professores, que a equipe técnica fornecesse instruções técnicas aos educadores sobre como lidar com o comportamento agressivo (a indisciplina) de Alice e como ensiná-la. Ágatha tinha medo da família; afinal suas reclamações

poderiam repercutir em sua destituição do cargo de diretora. Os técnicos eram posicionados como um escudo para a equipe dirigente, na dianteira das conversações com a família da estudante.

Especialistas das equipes técnica e pedagógica visitaram uma escola especializada em autismo em cidade vizinha. Na visita, o pai de Alice lê em um quadro pendurado uns dizeres sobre o autismo se constituir em uma doença genética e, em seguida, olha para a esposa e diz que as inscrições eram uma comprovação de que a culpa era dela. A culpa genética é lida pelo pai da menina como sinônimo de culpa da mãe. Durante uma reunião “colegiada” com a responsável por Alice, ela afirma que sofreu de “depressão pós-parto”, não olhava a filha, e a tinha como a um objeto inanimado, posicionando-se à distância.

(A primeira vez em que entramos na sala de aula de Alice, quando ela ainda estudava na turma do ensino infantil III, ao abrimos a porta, ela correu e começou a nos tatear, e a cheirar as próprias mãos, como se estivesse a reconhecer um território sem poder vê-lo, como se não nos enxergasse e não tivesse noção de profundidade, da distância entre nós e ela. Pensamos que ela realmente não enxergasse, e ainda não sabíamos que ela era a aluna “autista” de que muito se falava em todas as escolas em que trabalhávamos. Diário de Campo)

Havia também diferença entre o “diagnóstico” atribuído pela família (autismo) e o atribuído pela escola (esquizofrenia ou psicose). O dilema do encaminhamento de Alice ou para escolas regulares ou para escolas especiais reporta à antiga divisão entre os “anormais de hospício e os anormais da escola” (“*anormaux d’asile*” e “*anormaux d’école*”), tipologia defendida por Binet & Simon (1927) para demarcar cada território para o qual as crianças deveriam ser encaminhadas e tratadas. Binet (1942) descrevia os anormais de hospício como os imbecis, os idiotas, e os anormais da escola como os débeis, retardados, atrasados. O olhar clínico instrumentalizado pelo teste de inteligência de Binet-Simon prestava-se ao exame e enquadre diagnóstico das crianças que não se beneficiariam da escola regular e, por isso, deveriam ser encaminhadas ao tratamento em “ortopedia mental”, nas classes e escolas especiais ou de aperfeiçoamento. Como inventor e gestor dos testes de inteligência, o campo da psicologia passou a ter as “cartas e as senhas”

para guardar e ajuizar a fronteira entre normalidade e a anormalidade na educação, determinando quem pode estudar na escola regular e quem se destinaria às escolas especiais.

Uma acoplagem entre o autismo e a esquizofrenia se produz quando há suposição, por parte da escola, de que o diagnóstico mais fidedigno seria o de um transtorno ou doença mental: esquizofrenia/psicose. Qual o veredicto: deficiência ou doença mental? Anormal da escola ou anormal de hospício? Para onde Alice deveria ser encaminhada? Onde poderia estudar? Quem decidiria as linhas de ida-e-volta, moduladas na articulação em rede, nos fluxos de uma inclusão excludente que precisa fazer excluir para incluir? Os movimentos de Alice, quando fogem aos enquadres codificantes de inclusão, mobilizam procedimentos técnicos descontínuos e diversificados, pois se renovam para readaptar as condutas que se libertam, extravasando as redes de controle de Antares.

O paradoxo nosográfico entre a deficiência mental e a doença mental em Alice fala dos guardiões da fronteira normalidade-anormalidade, dos psicólogos e suas técnicas de normalização demandadas pela escola e sua formação específica.

O paradoxo nosográfico autismo-esquizofrenia (ou entre anormal da escola e anormal de hospício) encontra as relações de soberania na pólis. Alice encontra o soberano Jaguadarte (*Jabberwocky*) e dispõe de sua expressão dissonante às regras. A aluna escapa com distorções à normalidade, cuja ordem monocromática como num jogo de xadrez—em preto ou branco—regularmente instituiu dicotomias entre normal e anormal na escola, onde prevalecem regras de identificação geral à normalidade. Esse encontro significa o entrecruzamento entre Alice (e a questão da triagem diagnóstica na escola), as técnicas de controle e disciplina dos atores escolares, e a governamentalização do Estado na sua subdivisão em Antares.

Criticar a sobre produção ética e geopolítica da zona de exclusão dos encaminhamentos à escola especial era para muitos estar querendo “cutucar a onça com vara curta”, isto é, efeito do medo e silenciamento dos questionamentos às ordens instituídas na escola e na cidade, enfim, em uma trama eivada de tradições autocráticas. Logo, a retirada do núcleo de atendimento educacional especializado da instituição já era uma antiga exigência e objeto de reclamação pelos pais dos alunos. A diretora agia por outra frente na batalha, a negociar com outros pais a matrícula

de novos alunos “anormais” visando dar legitimidade à clara exclusão geopolítica. Através desse único acontecimento-analisador, pode-se perceber que não havia interesse da equipe dirigente, da Secretaria de Educação, ou da Prefeitura, em deslocar o estabelecimento educacional para um território mais acessível. O tráfego para a escola especial se dava através de um micro-ônibus da Prefeitura por estradas não pavimentadas, pela subida da serra. Acidentes automobilísticos eram comuns na travessia, e quando chovia era necessário o deslocamento por outra estrada pavimentada que impunha uma duração de quarenta minutos de viagem. Em quase dez anos de existência institucional, o núcleo de atendimento educacional especializado não tinha telefone próprio instalado e nenhuma espécie de serviço de saúde nas proximidades, e na região bem afastada não funcionavam telefones celulares nem havia telefones públicos. Atualmente, apesar de melhorias em estrutura e acessibilidade, a escola permanece no mesmo lugar.

Com sua transferência da turma de alfabetização para uma sala especial multifuncional em formato retangular, Alice aprendeu a ir até o banheiro da escola e usá-lo. Permaneceu estudando em sua sala individualizada, até que a professora fosse reclamar de sua agressividade, das mordidas e arranhões que ocasionava.

Através dos diagnósticos, Alice parece ter dupla entrada no sistema. Poderia inclusive ter duas matrículas, na escola regular e em um pretenso centro de reabilitação de anormais. Através de uma dupla nosografia, Alice adquire linguagem na pólis: a psicose autística é a senha para a inclusão nestas instituições das sociedades de controle.

Alice detinha uma senha minoritária, portava a possibilidade de um relatório minoritário, em meio a uma profusão de lugares certos e adaptações das condutas de trabalhadores do ensino e estudantes. A aluna desafia o tempo cronológico da escola, tempo esse instituído nas separações passado-presente-futuro que aprisiona a infância em um presente bloqueado de perspectivas pela compressão nosológica. Tais paradoxos colocam “...a ênfase ora num, ora no outro desses efeitos: tal é a dupla aventura de Alice, o devir-louco e o nome-perdido” (Deleuze, 2009, pp. 77-78), tendo em vista a análise do passado em suas descontinuidades, a história que codifica dando os nomes-senha para a inclusão, como autismo/psicose, e a abertura de possibilidades. Nessa duplicidade entre o viver conforme

as rotinas, repetição, tarefas e rótulos (como o senso comum, costumeiro), e o devir (a partir do paradoxo e da diferenciação nas práticas), tem-se (1) a perdição do nome-identidade, na adesão à equalização diagnóstica entre as grades de inclusão, e (2) o devir-louco como abertura possível à criação, - que para além do tempo cronometrado não prevê dicotomias entre passado-futuro, mas caminha para os dois lados, num corte dos limites do presente.

Trata-se agora de pensar como o nome-perdido e o devir-louco de Alice podem figurar como abertura, libertação e criação, para professores e psicólogos, entre outros atores escolarizados. A batalha dos diagnósticos permite a análise política da individualização de Alice, cuja existência tem sido instituída na escola e na cidade como dispositivo de controle, segurança e prevenção por meio de códigos nosológicos.

Os atores sociais estrategicamente movimentavam-se para a manutenção ou conquista de postos/cargos técnicos, e políticos soberanos na escola e na cidade. Os dirigentes visavam acumular matrículas dos dois lados – nas escolas regulares e na especial –, ao enviar alunos atrasados (anormais da escola) devido às aprovações automáticas para a alfabetização no núcleo de atendimento educacional especializado e conduzindo adaptações curriculares nas regulares, sempre com o aval de laudos médicos, psicológicos ou de outros profissionais da Saúde. São processos de biopolitização da vida na educação e na cidade, de Alice e outros alunos, dos professores e demais trabalhadores do ensino.

Se “a política existe porque o homem é o vivente que separa e opõe a si a própria vida nua e, ao mesmo tempo, se mantém em relação com ela numa exclusão inclusiva” (Agamben, 2010, p. 17), tem-se a “vida nua” como dissonância aos padrões de codificação que permeiam as práticas de inclusão: (1) codificar, adaptar e encaminhar na rede ou (2) pôr em suspensão nos vacúolos de uma exclusão inclusiva. Sendo assim, a política de triagens, avaliações diagnósticas e encaminhamentos, e as nosografias formam campos de readaptação para todos que vivem independentemente, ou escapam à biopolitização dos corpos, na escola e nas articulações cidadinas, governamentalizadas.

É por meio da medicalização nos fluxos da cidade que Alice adquire linguagem e habita a pólis. A única linguagem aceita é a senha para os percursos de ida-e-volta, ora a doença mental, que encaminha pela escola a centros especializados, ora é a deficiência

mental que a deve incluir na própria escola Alpha. Agamben (2010, p. 155) declara que “no horizonte biopolítico que caracteriza a modernidade, o médico e o cientista movem-se naquela terra de ninguém onde, outrora, somente o soberano podia penetrar”. No limite das práticas de tutela na educação, como engendrar a dissonância que sustente a indignação, e a solidariedade, quebrando as subdivisões que os diagnósticos favorecem entre trabalhadores da saúde e educação, especialistas ou não, doutores ou clientes na escola-empresa? Urge a aliança em resistência à grade que inclui a educação; desfocar a governamentalidade das ações de cuidado do outro (tendo o aluno como o alvo de engrenagens de controle, disciplina, prevenção geral em cada escola) para o fortalecimento do cuidado de si, de cada um e do outro. Essa perspectiva pode ser chave para ultrapassar a repetição e o tédio, que contribuem para adaptar e readaptar, rotulando alunos, e adoecer professores.

Na rotatividade empresarial de práticas inclusivas que excluem, o desafio é pensar a educação como campo de afetações, diferenças, e paradoxos, para abrir espaço a regimes outros de organização e de reinvenção do tempo educativo. Reduzir as marchas e reconfigurar os ritmos do tempo cronometrado e endividado pode ser tática silenciosa, mas crescente na multiplicidade de vozes de diferentes atores. Coragem! Sejamos ‘mágicos desinventores’ (Costa, 1981) da escola, para em sua irremediável complexidade reinventá-la como usina de conhecimento!

REFERÊNCIAS

- Agamben, G. (2010). *Homo sacer: o poder soberano e a vida nua*. (H. Burigo, trad., 2ª ed.). Belo Horizonte: Ed. UFMG. (Humanitas) (Trabalho original publicado em 1995)
- Binet, A; Simon, T. (1927). *Les enfants anormaux: guide pour l'admission des enfants anormaux dans les classes de perfectionnement* (5ª ed. revista e completa). Paris: Armand Colin.
- Binet, A. (1942). *Las ideas modernas acerca de los niños*. Buenos Aires: Albatros.
- Conrad, P. (1992). Medicalization and social control. *Annual Review of Sociology*, 18, 209-32.
- Costa, M. T. (1981). *O Mágico Desinventor*. Rio de Janeiro: Ed. Record.
- De Certeau, M. (1999). *A invenção do cotidiano*. Artes de Fazer. Petrópolis: Vozes.
- Deligny, F. (1975). Voix et voir, Cahiers de l'immuable. 1, *Recherches*, 18, abr.
- Deleuze, G. (1990). *Conversações*. São Paulo: Ed. 34.
- _____. (2009). *Lógica do sentido*. São Paulo: Perspectiva.
- Donzelot, J. (1997). *The policing of families*. Baltimore, MD: The Johns Hopkins University Press.
- Foucault, M. (1997). Segurança, território e população. In: *Resumo dos cursos do Collège de France*. (1970-1982). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.
- Guattari, F. & Deleuze, G. (2003). *Kafka: para uma literatura menor*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- _____. (2012). *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia* 2, vol.4. São Paulo: Ed. 34.
- Carroll, L. S. (2008). *Alice no País dos Espelhos*. São Paulo: Ed. Martin Claret.
- Lopes, M. C. & Veiga-Neto, A. (2007). Inclusão e Governamentalidade. *Educ. Soc. {on-line}*, Campinas, 28(100), Especial, 947-963, out. Recuperado em 30 de abril de 2011, de <http://www.cedes.unicamp.br>.
- Lourau, R. (1993). *Lourau na UERJ*. Análise institucional e práticas de pesquisa. Rio de Janeiro: Ed. UERJ.
- Mahler, M. (1989). *As psicoses infantis e outros estudos* (3ª ed.) Porto Alegre: Artes Médicas.
- Malacrida, C. (2004). Medicalization, ambivalence and social control: mothers' descriptions of educators and ADD/ADHD. *Health*, 8(1), 61-80, Londres, Thousand Oaks and New Delhi.
- Orwell, G. (1989). *1984*. (W. Velloso trad.). São Paulo: Companhia Ed. Nacional. (Trabalho original publicado em 1949).
- Paulon, S.M. & ROMAGNOLI, R. C. (2010). Pesquisa-intervenção e cartografia: melindres e meandros metodológicos. In: *Estudos e pesquisas em psicologia {on-line}*, UERJ, RJ, Ano 10, 1, pp. 85-102, 1º quadrimestre. Recuperado em 29 de abril de 2015, de <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/9019/6903>.
- Petrina, S. (2006). The medicalization of education: a historiographic synthesis. *History of Education Quarterly*, 46(4).
- Veiga-Neto, A. (2005). Quando a inclusão pode ser uma forma de exclusão. In: A. M. Machado. *Psicologia e direitos humanos: educação inclusiva, direitos humanos na escola*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Zola, I. K. [and] Netherlands Institute for Preventive Medicine. (1972). *Medicalizing of Society – Medicine as an Institution of Social Control*. Leiden. A series of six lectures with an annotated bibliography.

Davi Cavalcante Roque da Silva
Programa de Pós-Graduação em
Políticas Públicas e Formação Humana
Universidade do Estado do Rio de Janeiro
roquedavi@hotmail.com

LITERATURA COMO INSTRUMENTO DE DISCUSSÃO ACERCA DA MORTE¹

Literature as instrument discussion about death

Literatura como instrumento de discusión acerca de la muerte

Aline Sberse Sengik

Universidade de Caxias do Sul

Flávia Brocchetto Ramos

Programas de Pós-Graduação em Educação e Letras da Universidade de Caxias do Sul

Resumo

Considerando que a morte faz parte do desenvolvimento humano e que é um dos temas mais delicados de se tratar, especialmente quando envolve o esclarecimento do tema com crianças, o presente artigo tem como objetivo discorrer sobre a possibilidade de esse assunto ser abordado no ambiente escolar, valendo-se de obras literárias. Para tanto, propõe-se uma reflexão analisando a obra *Os dois irmãos*, escrito por Wander Piroli e ilustrado por Odilon Moraes, selecionada pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE-2010) para acervos da Educação Infantil. As discussões restringiram-se aos aspectos verbais e visuais a partir do modo como o enredo contempla simbolicamente a ausência, a separação, o abandono, a perda e a morte. Pelo estudo, constata-se que a literatura infantil promove a construção de conhecimentos, implicando a atribuição de significado a partir das vivências do leitor. Desse modo, a escolha apropriada de um livro literário pode ajudar a criança a lidar com diversas situações conflitivas, dentre elas a morte.

Palavras-chave: morte; infância; literatura infantil; leitura.

Abstract

Considering that death is part of human development and one of the most sensitive subjects to deal with in our society, especially when it involves to clarify the subject to children, this article has the purpose to discuss the possibility of this subject be approached at school, taking advantage of the literary works. Therefore, a study is proposed analyzing the work *Os dois irmãos* [The two brothers], written by Wander Piroli and illustrated by Odilon Moraes, selected by the School Library National Program (PNBE-2010) for archives of early childhood education. The discussions were restricted to verbal and visual aspects from the way the story symbolically comprises the absence, separation, abandonment, loss and death. For the study, it is noted that children's literature promotes the construction of knowledge, involving the meaning attribution from the reader's experiences. Thereby, the appropriate choice of a book can help the child to deal with several situations associated to life, among them death.

Keywords: death; childhood; children's literature; reading.

Resumen

Considerando que la muerte hace parte del desarrollo humano y que es uno de los temas más sensibles de tratarse, especialmente cuando abarca el aclaramiento del tema con niños, el presente artículo objetiva disertar sobre La posibilidad de ese tema ser tocado en el medio escolar, basando se de obras literarias. Para eso, se propone un estudio analizando la obra *Os dois irmãos* [Los dos Hermanos], escrito por Wander Piroli e ilustrado por Odilon Moraes, seleccionada por el "Programa Nacional Biblioteca da Escola" (PNBE-2010) para colecciones de Educación Infantil. Las discusiones se limitan a los aspectos verbales y visuales desde el modo como la trama ofrece simbólicamente la ausencia, la separación, el abandono, la pérdida y la muerte. Por el estudio, se observa que la literatura infantil promueve la construcción de conocimientos, que implican la asignación de significado desde las experiencias del lector. Por lo tanto, la adecuada elección de un libro literario puede ayudar el niño a hacer frente a diversas situaciones de conflicto, entre ellas la muerte.

Palabrasclave: muerte; niñez; literatura infantil; lectura.

1 Projeto aprovado por FAPERGS e CNPq.

Discussões acerca da morte estão presentes no cotidiano de todos. É ilusório tratar o tema como se fosse uma situação distante, que não faz parte do desenvolvimento natural humano. Os meios de comunicação, por exemplo, retratam o assunto diariamente, mostrando cenas de violência que resultam em mortes, expondo em demasia e até mesmo banalizando o assunto.

Diante de tal contexto, pode-se supor que a morte também permeie o ambiente escolar. A criança leva para a sala de aula suas vivências, e isso implica dividir com outros (colegas, professores, merendeiras, zeladores, etc.) situações de perda, bem como expressar sentimentos de abandono. Entretanto, o adulto, em geral, evita tratar do tema com a criança.

Bromberg (1998) em seus estudos aponta para o fato de que o significado dado pela criança à morte varia conforme sua idade, seu vínculo com a pessoa falecida, o momento de seu desenvolvimento psicológico, além do modo como o adulto, com quem convive, lida com a perda. Segundo a autora (1996, p.111), “assim que a criança tiver idade suficiente para se vincular, pode ter consciência da possibilidade de perder a pessoa amada, de ter os vínculos rompidos”. Portanto, não é simples lidar com perdas e é ainda mais delicado quando o tema envolve esclarecimentos e diálogo com a criança.

Em situações como essas, os adultos tendem a pensar que a atitude de omitir, distorcer, silenciar a verdade à criança evita-lhe o sofrimento. Porém, como um efeito colateral, a criança deixa de confiar nos adultos e de perguntar-lhes sobre o assunto, pois “sente uma terrível confusão e um desolado sentimento de desesperança, criado porque já não tem a quem recorrer” (Aberastury, 1984, p. 129).

É pertinente esclarecer que neste estudo, elegem-se autores que tratam especificamente dos sentimentos de perda observados em crianças, porém, no adulto, a repercussão da morte e seus desdobramentos também tende a causar dor, melancolia, tristeza entre outras emoções. Esses sentimentos variam de acordo com o modo como cada pessoa percebe a morte, assim como com o tipo de vínculo estabelecido com o ente perdido.

Para Aberastury (1984), um adulto, quando se nega a esclarecer verbalmente a morte, perturba o momento inicial de elaboração do luto da criança. Luto, aqui, é entendido como “um conjunto de reações a uma perda significativa” (Bromberg, 1998, p. 11). Dessa forma, “a ausência se faz mais dolorosa e conflitiva.

Entram em luta uma convicção do que aconteceu – que é percebido pela criança – e o que o adulto lhe relata” (Aberastury, 1984, p.132).

Torres (2002) evidencia em seus estudos que o conceito de morte em crianças apresenta três características: irreversibilidade – a impossibilidade do corpo morto retornar ao estado anterior; não funcionalidade – o entendimento de que todas as funções definidoras da vida cessam com a morte; universalidade – tudo o que é vivo morre. Acrescenta ainda que, no período do desenvolvimento cognitivo pré-operacional – dos dois aos seis ou sete anos de idade (Piaget, 1970/1990) – a criança ainda não domina as referidas características e que, quando passa por alguma perda em função da morte, precisa ser informada sobre estes conceitos (irreversibilidade, funcionalidade e universalidade). Nessa fase, o pensamento da criança é ilógico e egocêntrico, e questões complexas como a sensação de onipotência e o sentimento de culpa devem ser abordadas, especialmente diante da situação relacionada à morte (Kovács, 2002; Torres, 2002).

Já no período das operações concretas (dos sete anos até, aproximadamente, os doze anos de idade), fase em que a criança tem sua vida escolar mais intensificada, ela tende a manifestar pensamentos mais organizados, sendo capaz de manipular mentalmente representações internas que formou, embora ainda limitada a operações concretas (Piaget, 1970/1990). Apesar de a criança ter dificuldades para abstrair a ideia de morte, esta passa a ser compreendida mais realisticamente pelo infante conforme seu nível de maturação cognitiva. Entretanto, ao enfrentar uma perda significativa, independente da etapa de seu desenvolvimento cognitivo e de sua idade, lidar com esse assunto parece ser uma tarefa muito difícil, principalmente, porque em muitas sociedades a morte é tida como um tema causador de inquietações, medos e ansiedades. De modo que, parece razoável inserir a questão da morte no âmbito escolar.

Abordar o assunto no currículo justifica-se por ser a escola um local de aprendizagem e socialização que pode auxiliar em tópicos atinentes ao desenvolvimento emocional, bem como oferecer suporte a alunos que passam precocemente por essa experiência. Além disso, no mundo simbólico, cabe lembrar que o tema da morte é tratado por produtos culturais que são destinados à criança, como se observa, por exemplo, em filmes e livros. Por essa razão, no próximo item, serão discutidas formas de tratar o tema morte na infância.

ABORDANDO A MORTE NA ESCOLA

O tema da morte pouco comparece nas práticas vividas pela infância escolarizada. No entanto, os livros literários, especialmente aquelas produções para o público infantil e juvenil podem auxiliar o docente em discussões acerca do tema.

Pela leitura da obra literária, o assunto em questão pode ser tratado de forma mais simbólica, promovendo não somente a formação do conceito de morte, mas também construindo significações às quais a palavra remete. A situação dada na ficção não é igual à vivida pelo leitor, mas há traços presentes no universo ficcional que podem contribuir para antecipar ou mesmo auxiliar o entendimento de eventos já experienciados.

Conforme Ramos (2010, p. 86), a literatura, como objeto da linguagem, construído por palavras e discursos, é “fator indispensável de humanização, pois permite que os sentimentos passem de simples emoção para uma forma mais concreta, uma vez que são experienciados pelo leitor”. Com isso quer-se dizer que a leitura de uma situação dramática, por exemplo, possibilita ao leitor experimentar emoções inerentes ao conflito nela estabelecido.

A leitura de uma obra literária, seja feita pelo próprio aluno, seja realizada por um mediador, oportuniza a construção de conhecimentos, implicando sempre a atribuição de significados ao mundo ficcional a partir da vida concreta do leitor/ouvinte. Nesse sentido, as obras literárias podem contribuir para a educação, pois:

... seus efeitos são devidos, em especial, às suas três faces: construção, expressão e forma de conhecimento. Explico: o homem que enuncia, que cria o fenômeno literário, constrói um mundo à parte, similar ao real, baseado no real, mas permeado por elementos da imaginação. (Ramos, 2010, p. 87)

A literatura cria um universo à parte a ser acessado pelo leitor, e a escola pode favorecer a aproximação da criança ao material literário. Smith (2003, p. 212) acrescenta que a leitura sempre envolve algum tipo de emoção, podendo “estimular e aliviar a curiosidade, proporcionar consolo, encorajar, fazer surgir paixões, aliviar a solidão, o tédio e a ansiedade, servir de paliativo à tristeza e, ocasionalmente, como anestesia”.

Nas instituições escolares, geralmente, quem exerce essa função de mediação é o professor. É ele

quem, frequentemente, inicia o aluno em sua relação com as letras, com as palavras, com os textos, com os livros, minimizando diferenças sociais, culturais, enfim, diminuindo o distanciamento que possa haver entre o leitor e o texto.

Dessa forma, as instituições educativas podem propiciar maior familiaridade com a literatura e, nesse caso, com livros que abordem temas polêmicos, como a morte, por meio do simbólico, de forma natural e espontânea. Qualquer que seja o assunto referido em determinada obra, ele somente terá valor se interagir com o sujeito, promovendo identificação com aspectos mencionados na narrativa e, conseqüentemente, provocando sua criatividade e imaginação. De acordo com Petit (2008), é o indivíduo que dá vida e atribui sentido ao que lê, tendo em vista o caráter subjetivo que envolve a interpretação.

Defende-se aqui que, oferecendo um espaço para a interação – ao possibilitar à criança falar sobre seus sentimentos em relação ao que lê, sem inibir sua curiosidade – a escola desmistifica assuntos normalmente evitados pelos adultos. Silenciar o tema da morte, a fim de reduzir a dor da criança que passa por uma perda significativa, é um equívoco. Explicações eufemísticas – como foi para o céu, foi viajar, está doente ou, ainda, logo retornará–geram confusão e tristeza na criança, além de permanente frustração, bloqueando seu processo de construção de conhecimento (Aberastury, 1984).

Nesse sentido, alguns livros, principalmente os de literatura infantil e infanto-juvenil, podem auxiliar as crianças a lidarem com as mais diversas situações de vida, tendo em vista a empatia com que seus autores abordam temas como o abandono, o distanciamento, a perda e a morte.

De acordo com Ramos (2010, p. 87), a literatura é um produto da atividade humana que “pode nos humanizar, na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade e o semelhante”. Segundo a autora, as obras não são isentas de valores (éticos, religiosos, políticos, sociais). Esses são expressos pelos escritores, consistindo em questões essencialmente humanas – alegrias, conquistas, angústias, sucessos, decepções, etc. “É inegável a força que se deve dar à literatura (...), pois ela pode propiciar a reflexão sobre questões que talvez não consigamos tratar racionalmente” (Ramos, p. 87), ou que provoquem o receio de as discutirmos aberta e naturalmente, como, por exemplo, a questão da morte.

Dessa forma, a literatura mostra-se como um veículo poderoso de comunicação, promovendo um elo entre o leitor e aspectos da sua realidade. Procurando descrever a relação que se estabelece entre texto literário e leitor, Iser (1971) distingue qualidades especiais que caracterizam esse gênero. A primeira delas é que ele difere de outras formas de escrita, porque “não escreve sobre objetos reais nem os constitui” (p. 8). Ao mesmo tempo, o texto literário diverge das experiências reais do leitor “na medida em que oferece enfoques e abre perspectivas nas quais o mundo empiricamente conhecido da experiência pessoal aparece mudado” (p. 8).

Assim, a literatura não pode ser plenamente identificada com os objetos reais do mundo exterior e tampouco com as experiências do leitor. Essa falta de identificação produz um grau de indeterminação que, normalmente, o leitor compensará por meio do ato da leitura e da projeção sobre o lido.

Ao pensar no potencial das obras literárias, o professor, ao conhecer seus alunos, pode escolher livros mais apropriados para trabalhar em sala de aula e promover interações. Esse contexto pode desencadear o interesse, a motivação e a confiança desses leitores para questionarem qualquer assunto que a literatura venha a tratar, dentre eles a morte.

Acessar obras dos acervos do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), alocados nas bibliotecas escolares, é uma forma de buscar títulos de cunho simbólico nas escolas públicas – tratado no próximo item deste artigo.

LIVROS LITERÁRIOS NA ESCOLA

Ao eleger a escola como espaço para pensar modos de se tratar a morte, destaca-se o livro de literatura infantil que circula nesse ambiente por meio do PNBE. Esse Programa, criado em 1997, fornece aos estudantes de escolas públicas e a seus professores material de leitura variado, promovendo não apenas a leitura do texto literário como fonte de fruição e reelaboração da realidade, mas também como instrumento que possibilita o aprimoramento das práticas educativas e culturais. O Programa ampliou significativamente seu campo de ação, tendo passado, nesse período, por alterações quanto aos destinatários, à forma de seleção e ao tipo de obras. Desde 27 de

janeiro de 2010, a partir da publicação do Decreto 7084, passou a ser política de Estado que integra as ações do Programa do Livro e da Leitura no Brasil.

As ações do PNBE visam a atender a demandas dos usuários da biblioteca escolar – sejam docentes ou discentes. Quanto aos discentes, este estudo prioriza o PNBE de Literatura, que objetiva a formação de acervo literário. O Ministério da Educação articula, anualmente, ações que implicam a avaliação, compra e distribuição de obras literárias. Os acervos de literatura são formados por textos em prosa (contos, crônicas, novelas, memórias, biografias e teatro); textos em versos (poemas, cantigas, parlendas, adivinhas); livros de imagens e livros de histórias em quadrinhos.

Cada um dos quatro acervos é constituído por 25 títulos, totalizando 100 obras, e cada acervo é formado por obras que pertencem a um dos seguintes segmentos: (a) Textos em verso – poema, quadra, parlenda, cantiga, trava-língua, adivinha; (b) Textos em prosa – pequenas histórias, novela, conto, crônica, teatro, clássicos da literatura infantil; (c) Livros de imagens e livros de histórias em quadrinhos, dentre os quais se incluem obras clássicas da literatura universal, artisticamente adaptadas ao público dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Após a leitura das obras que compõem o referido acervo, constatou-se a predominância de textos em prosa. Ao serem analisadas as obras dessa edição do PNBE, percebeu-se que pelo menos a metade delas, ou seja, 50 títulos, é em prosa, seguidas pelos livros em versos que totalizam 36, e pelos de imagens e de histórias em quadrinhos, que juntos totalizam 14 títulos.

Para o presente estudo, buscou-se a representação do tema morte em obras escritas em prosa. Foram excluídos do *corpus* os títulos classificados como poesia, livros de imagem e de histórias em quadrinhos. Restaram, pois, 50 títulos.

Entre as 50 obras classificadas como texto em prosa, há coletâneas formadas por várias narrativas e histórias com apenas um conflito. Novamente, privilegiaram-se títulos com somente uma narrativa. Nesse universo, foi localizada apenas uma obra que contempla, simbolicamente, o tema da morte. Trata-se de *Os dois irmãos*, escrito por Wander Piroli e ilustrado por Odilon Moraes, cuja primeira edição ocorreu em 1980. O exemplar analisado foi publicado em 2009. O selecionado pelo PNBE, edição 2010, compõe o acervo 1, da Educação Infantil (4 e 5 anos).

Essa escassez de livros sobre a morte pode remeter a dois fatores. O primeiro parece estar relacionado a abordagem do assunto como tabu, especialmente na cultura ocidental. O segundo tende a ser argumentado como a falta de preparo dos professores na abordagem do tema. Nesse sentido, sugere-se ao educador que se dispa de qualquer tipo de pré-conceito e se prepare teórico-metodologicamente para lidar de forma mais apropriada com temas que mobilizam sentimentos em relação à finitude da vida. Para tanto, o educador deve se familiarizar com o tema da morte, tal como abordado pela literatura (Kovács, 2005; Sengik e Ramos, 2013, entre outros).

ANALISANDO A OBRA *OS DOIS IRMÃOS*

Ampliar o currículo escolar e fomentar ações de leitura são os principais objetivos do PNBE ao selecionar os títulos que compõem seus acervos. Se o currículo é uma forma de contribuir para a formação do estudante, ele deve priorizar temas relativos à vida. E se a morte faz parte da vida, deve estar contemplada no currículo.

Entende-se que a narrativa possibilita ao leitor abordar de forma simbólica situações de perda, ausência, separação, abandono e morte, como será tratado a seguir. A obra analisada neste estudo busca discutir aspectos referentes às linguagens verbal e visual, a partir do modo como o tema morte vai configurando o enredo.

A obra é uma produção conjunta de Wander Pirolí e Odilon Moraes. Wander Pirolí nasceu em 1931, em Belo Horizonte, onde sempre viveu, até falecer em 2006. Iniciou sua carreira como ficcionista escrevendo para adultos, no entanto foi na literatura infanto-juvenil, a partir da publicação de *O menino e o pinto do menino* (1975), que se tornou mais conhecido, devido ao emprego de linguagem realista na produção de textos para o público infantil. Reconhecido como contista, destacou-se do conjunto de sua obra: *Os rios morrem de sede*, com o qual ganhou o Prêmio Jabuti de 1977, e *Nem pai educa filho* (1998).

Já Odilon Moraes nasceu em São Paulo, em 1966. Desponta no mercado editorial brasileiro, em 2002, com a publicação de *A princesinha medrosa*, seu primeiro livro ilustrado, seguido de *Pedro e Lua* (2004). Ambas as obras receberam o prêmio de Melhor Livro para Crianças, da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ). Também recebeu, em 2002, pela

FNLIJ, o prêmio Melhor Ilustração. Seja como autor, seja como ilustrador, ou em obras nas quais desempenha os dois papéis, Odilon revela expressão artística cuidadosa, em que a ilustração apresenta função desafiadora e agregadora, ao mostrar que o não dito pela palavra agrega possibilidades de sentido.

A narrativa escolhida *Os dois irmãos* é um texto híbrido formado por palavras e ilustrações. As duas linguagens se unem, conferindo mais detalhes e dramaticidade ao enredo. Por meio da técnica de aquarela com a predominância de tons azuis e acinzentados, a incerteza parece marcar a narrativa. Essa sensação é percebida visualmente pela imprecisão de algumas formas ou seres/cenas representadas, como se evidência, por exemplo, nas páginas 6 e 7, em que é apresentado o interior da oficina onde se podem identificar, entre outros elementos, carro, mecânico, caibros, telhado, porta, árvore, dois galos e suas sombras. Nesse sentido, a sombra dos seres está presente nas cenas reiterando a ambiguidade acerca da percepção dos fatos e do viver.

A mudança de perspectiva na composição das cenas é outro dado relevante na obra: nas páginas iniciais, da 4 à 7, o ângulo de observação é do olhar humano, já nas páginas 8 a 10, o cenário é focalizado desde o chão, privilegiando a perspectiva dos dois irmãos. Em determinado momento, quando esses personagens quase são atropelados, a imagem também é abalada e passa a ser mostrada em diagonal. Após o incidente, visualmente, o enredo tende a voltar à normalidade até que um deles desaparece, ficando a página quase toda em branco.

Os aspectos composicionais da narrativa são apresentados gradativamente ao leitor. O espaço – uma oficina mecânica – parece impróprio à ação dos protagonistas, e o tempo, além de não ser delimitado, pouco interfere no conflito.

O título conta a história de dois frangos, “Iguais em tudo. Dos pés à cabeça.” (Pirolí, 2009, p. 4), sendo difícil diferenciar um do outro, inclusive no que se refere aos aspectos físicos: “Tinham o mesmo tamanho, a mesma cor cabocla, o mesmo canto abaritonado” (p. 5). No início do conto, já é possível identificar o forte vínculo afetivo entre os personagens, além do laço parental, tendo em vista serem irmãos idênticos, fazem tudo sempre juntos, o que denota afeto e cumplicidade.

No entanto, a observação da capa e da página 4 – onde tem início o enredo propriamente dito – lança ao leitor uma dúvida, porque, embora o título indique “dois irmãos”, as imagens tendem a mostrar apenas

um galo. No entendimento das autoras, o conflito começa a ser posto pelo projeto gráfico, incluindo, por exemplo, título, capa e contracapa, folha de rosto, orelhas entre outros elementos presentes num exemplar. Desde a abertura da obra, a ilustração perturba intencionalmente o leitor ao enunciar sentidos diversos daqueles apontados pela linguagem verbal. Aliás, a palavra não explicita se os protagonistas são galos. Depreende-se essa ideia pela caracterização dada aos personagens à medida que a narrativa avança, sinalizando o papel ativo do leitor nessa construção. Se o interlocutor apenas ouvir a história, sem manusear o livro, a vivência estética implicará desafio maior para a concretização do enredo, uma vez que terá de estar atento às indicações enunciadas pela palavra para entender quem são as personagens.

Na sequência, o narrador descreve onde os irmãos habitavam, passando a imagem de um ambiente amistoso e simples: “Viviam numa oficina mecânica de chão batido, entre carros, peças e ferramentas” (Pioli, 2009, p. 6), acrescentando a ideia de liberdade que ambos tinham para andar entre as pessoas e se deslocarem no momento em que desejassem: “O portão da oficina ficava sempre escancarado” (p. 7). Dessa forma, nota-se que o lugar onde eles viviam era, além de seguro, confiável.

A narrativa também alerta para os gestos de imitação entre os dois irmãos que, além de companheiros, pareciam desfrutar das mesmas coisas: “Se um parava para catar um bichinho no chão, o outro também parava. Se um cantava, o outro fazia o mesmo.” (p. 9). Enfim, é pela contínua configuração desses personagens no decorrer da narrativa que o leitor acaba por deduzir que os irmãos são galos.

A criança pode se identificar com os irmãos na medida em que, dependendo da idade, também observa seus familiares (mãe, pai, irmãos) a fim de imitá-los, tendo-os como modelos de conduta. Essa identificação com características infantis pode ser deduzida também quando o narrador se refere a um acontecimento em que os irmãos correram riscos, por exemplo, quando tiveram a ousadia de atravessar a rua e quase foram atropelados por um táxi. Nessa passagem, o leitor infantil pode vir a se reconhecer nas atitudes dos dois irmãos, pois, eventualmente, também age de maneira audaciosa, fazendo coisas que poderiam colocá-lo em situação de perigo. Nesse contexto, também é razoável pensar que, naquele instante, o narrador tenha proposto um evento de ameaça à vida

devido à possibilidade de acontecer um acidente e, eventualmente, resultarem em morte. Dessa vez, nada ocorre, pois eles “num só movimento de asas, saltaram para o passeio” (p. 11).

As relações interpessoais são explicitadas no título como se os dois irmãos fossem queridos por muitas pessoas, por serem parceiros um do outro, inclusive na hora das refeições: “a hora do almoço era sagrada. Eles voltavam rápido e ficavam por ali, esperando que os mecânicos terminassem de comer e deixassem um restinho de arroz, feijão, angu, (...). Tudo era dividido irmãmente” (p. 13).

A rotina dos personagens segue contada pelo narrador observador que prevê a atuação do leitor na concretização do enredo. O narrador informa que, ao anoitecer, eles se aproximavam ao pé de manga que ficava atrás da oficina e lá “se ajeitavam num galho, um ao lado do outro, até o dia seguinte” (p. 17) e visualmente a mistura de traços, cores associadas ao contraste entre luz e sombra podem ser indícios do desfecho. Novamente, constata-se a intensidade do vínculo entre os dois irmãos e, talvez, uma relação de dependência entre eles, devido à proximidade e aos laços afetivos.

Acordar, cantar, almoçar, passear, dormir – o narrador descreve o cotidiano dos galos que andavam e faziam as coisas sempre juntos. A amizade e o apego entre eles são evidenciados durante toda narrativa para o leitor. Entretanto, num certo dia, ocorre uma mudança inesperada: “Tinha um empregado que dormia num cômodo perto do pé de manga” (p. 18). Ele acordava, quando o dia mal começava a clarear, com o canto dos dois irmãos. Naquela madrugada, “o empregado, lá da cama, notou uma diferença: ouvia apenas um canto” (p. 20), e o canto era diferente do habitual: “Parecia um canto aflito” (p. 21). Nesse momento, o leitor é desafiado a formular hipóteses sobre o que pode ter ocorrido na história.

O vocábulo “aflito”, assim como a mudança na disposição da ilustração – que até então ocupava as duas páginas, e que agora ocupa apenas a página ímpar com somente duas penas voando próximas do miolo do exemplar – rompem com a sequência visual e anunciam que algo preocupante e até mesmo ruim pode ter acontecido.

A ausência do irmão é reafirmada visualmente pelas páginas 21 e 23 quase que totalmente em branco. Posteriormente, o conto alerta para a ausência, a falta de um dos irmãos e o sentimento de confusão do outro

que parece desolado, “andava por entre os carros, como se estivesse procurando alguma coisa” (p. 20). Com auxílio dos questionamentos do empregado, o narrador propõe ao leitor algumas possibilidades sobre o que poderia ter acontecido. “Talvez tenha saltado o muro ou o portão (...)” (p. 22), argumento que poderia justificar as penas voando soltas na página anterior.

Palavra e ilustração revelam a busca pelo irmão sumido. A palavra descreve a união do empregado com o irmão e com os outros empregados para procurá-lo na rua e nas casas próximas – apagam-se as diferenças entre pessoas e animais na busca pelo desaparecido. A ilustração materializa cenários e situações de busca pelo desaparecido (Fig. 8). A curiosidade em relação ao que pode ter acontecido a um dos irmãos implica reconhecer nos personagens sentimentos de apreensão, angústia e esperança.

Na sequência, o narrador descreve a atitude de consolo do empregado, sugerindo proteção, amparo e compreensão acerca das emoções que o irmão estava vivendo. O empregado “coçou a cabeça do irmão para que ele não se preocupasse. Ia dar tudo certo” (p. 25). Humano e animal parecem se entender, pela solidariedade e empatia reveladas pelo empregado. Entretanto, o leitor ainda não consegue ter a resposta do que pode ter ocorrido, e a narrativa segue oferecendo pistas sutis para que algo misterioso possa ser desvendado: “Os empregados, todos, gastaram uma boa parte da manhã vasculhando toda a vizinhança (...)” (p. 28) e nem sinal do irmão. Ao outro restou a incerteza, a falta e a descrença: “A partir desse dia, o outro irmão recolheu-se num canto da oficina” (p. 30). Esse isolamento reflete o desânimo, a desesperança e o desolamento por não obter respostas sobre o paradeiro do irmão (Fig. 9).

O não-saber referente ao desaparecimento e a separação do conhecido geraram outras reações que podem ser comparadas àquelas vivenciadas em uma situação real de luto: “parou de comer, beber e cantar” (p. 31). A tristeza, a desmotivação, a apatia, a frustração e a solidão do irmão são apontadas na narrativa, porém o narrador não revela o que de fato aconteceu ao irmão sobrevivente e, com muita sensibilidade, convida o leitor a terminar a história a seu modo: “Se você acha que está faltando alguma coisa, use a sua imaginação e termine esta estória” (p. 32). O leitor-mirim pode não suportar conviver com o final aberto da história e, estrategicamente, no final da narrativa, a última página do livro, antes da terceira capa, abre espaço para

o leitor resolver o conflito, caso não consiga conviver com a imprecisão, no estágio de desenvolvimento em que se encontre.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O silêncio da narrativa permeia o título e acolhe o universo do leitor, colocando-o na posição de coautor do enredo. Assim, agir sobre a narrativa veiculada neste exemplar implica, necessariamente, a criança estar atenta às sutilezas da linguagem verbal e da visual, tendo em vista que o enredo é composto por ambas.

A ilustração não confirma as indicações do narrador, antecipando apenas índices que serão percebidos posteriormente pelo leitor. A sobreposição de formas, ângulos, cores reitera o conflito do enredo e a angústia do irmão que fica sozinho na oficina, adensando a dramaticidade da proposta artística da obra e, consequentemente, a concretização pelo leitor acerca de um dos possíveis temas sugeridos pelo título.

A união dos códigos cria um enredo que permite, simbolicamente, ao leitor interagir com a condição de perda de uma pessoa ou de outro ser próximo. O título, por sua vez, propicia o entendimento sobre os sentimentos naturais e esperados por alguém que vive uma situação na qual deva conviver com a ausência/separação do outro. A obra oportuniza ainda à criança a possibilidade de dar um final à história, mobilizando sua criatividade e imaginação, conforme o desenrolar do enredo que privilegia o entendimento da narrativa, considerando seu desenvolvimento emocional.

Em síntese, essa obra pode auxiliar não apenas o sujeito que perde uma pessoa por morte, mas também aquele que teve um familiar querido desaparecido ou que o tenha abandonado, mesmo que voluntariamente. As vivências da falta, do abandono e da perda são situações presentes entre muitas crianças, principalmente, na contemporaneidade, independente da condição social. Da mesma forma, filhos que não conhecem um dos genitores ou que são criados por outros familiares também podem ser beneficiados pelo conflito abordado, tendo em vista a possibilidade de já terem vivenciado ou de virem a experimentar emoções semelhantes.

Essas situações tendem a causar dor, sofrimento e precisam de um espaço para serem expressas seja pela linguagem verbal, seja pela não verbal. A proposta simbólica do título possibilita que a interpretação seja

realizada a partir do repertório do leitor, de modo a ele filtrar e selecionar apenas aquilo de que necessita para se entender diante do enredo posto.

Em suma, o estudo possibilitou pensar que o espaço escolar pode ser um ambiente propício para se tratar de diversos assuntos, inclusive os considerados mais polêmicos, e também que o acesso à leitura de obras literárias, como *Os dois irmãos*, pode ser um instrumento de interação sensível e espontânea, permitindo à criança entender e refletir sobre sentimentos e percepções relativos à morte.

Desse modo, defende-se que uma abordagem pedagógica sobre a morte apoiada na literatura possa ajudar a criança a compreender melhor suas reações e emoções quando vivencie circunstâncias que envolvam ausência, separação, perda.

REFERÊNCIAS

- Aberastury, A. (1984). *A percepção da morte na criança e outros escritos*. Porto Alegre: Artmed.
- Andrade, C. D. de. (1996). *Farewell* (2ª ed.). Rio de Janeiro: Record.
- Brasil. *Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE*, (2010). Recuperado de <http://www.fnde.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escola-dados-estatisticos/item/3016-dados-estat%C3%ADsticos-de-anos-anteriores>.
- Brasil. *Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE*, (2010). Recuperado de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13698&Itemid=986
- Brasil. *Decreto nº 7.084, de 27 de Janeiro de 2010*, (2010). Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20072010/2010/Decreto/D7084.htm
- Bromberg, M. H. P. F. (1996). Luto: a morte do outro em si (pp. 99-122). In: M. H. P. F. Bromberg; M. J. Kovács; M. Carvalho; M. J. C. Margarida & V. A. Carvalho. *Vida e morte: laços de existência*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Bromberg, M. H. P. F. (1998). *A psicoterapia em situações de perdas e luto* (2ª ed.). São Paulo: Psy.
- Iser, W. (1971). A indeterminação e a resposta do leitor na prosa de ficção. (Maria Ângela Aguiar, trad.). Série Traduções dos Cadernos do Centro de Pesquisas Literárias da PUCRS. In: J. Hillis-Miller. *Aspects of narrative*. Nova York: ColumbiaUniversity Press.
- Kovács, M. J. (2002). *Morte e desenvolvimento humano* (4ª ed.). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Kovacs, M. J. (2005). Educação para a morte. *Psicol. cienc. prof.* [online], 25(3), 484-497. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932005000300012>.
- Petit, M. (2008). *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. São Paulo: Editora 34.
- Piaget, J. (1970/1990). *Epistemologia genética*. (A. Cabral, Trad.). São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1970)
- Piroli, W. *Bibliografia*. Recuperado de <http://www.wanderpiroli.com.br/livros/bibliografia/> em 29 de dez., 2014.
- _____. & Moraes, O. (2009). *Os dois irmãos*. (2ª ed.) Il. Odion Moraes. Belo Horizonte: Leitura.
- Ramos, F. B. (2010). Por que a literatura? *Ciberteologia – Revista de Teologia & Cultura [online]*, Ano VI, 30, 85-95. São Paulo. Recuperado de <http://ciberteologia.paulinas.org.br/ciberteologia/index.php/literatura/por-que-a-literatura/>
- Sengik, A. S. & Ramos, F. B. (2013). Concepção de morte na infância. *Psicologia & Sociedade*, 25(2), 379-387.
- Smith, F. (2003). *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. Porto Alegre: Artmed.
- Torres, W. C. (2002). *A criança diante da morte: desafios* (2ª ed.). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Aline Sberse Sengik

Universidade de Caxias do Sul
alinesengik@hotmail.com

Flávia Brocchetto Ramos

Programas de Pós-Graduação em Educação e
Letras da Universidade de Caxias do Sul