

Universidade Federal de Uberlândia

ENSINO EM RE-VISTA

Dossiê

Processos de ensino e aprendizagem: contextos e temas
presentes em Psicologia Educacional

Publicação Semestral do Programa de Pós-graduação em Educação
Faculdade de Educação
Universidade Federal de Uberlândia

ISSN 0104-3757

Ensino em Re-Vista	Uberlândia	v.21	n.1	p. 1-196	jan./jun. 2014
--------------------	------------	------	-----	----------	----------------

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Reitor: Elmiro Santos Resende
Vice-reitor: Eduardo Nunes Guimarães

EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Diretora: Joana Luiza Muylaert de Araújo

Edufu – Editora da Universidade Federal de Uberlândia
Av. João Naves de Ávila, 2121 – Campus Santa Mônica – Bloco S, Térreo
Cep: 38400-902 – Uberlândia – MG
Tel.: (34) 3239 - 4514
Website: www.edufu.ufu.br

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Diretor: Marcelo Soares Pereira da Silva

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Coordenadora: Maria Vieira Silva

ENSINO EM RE-VISTA

Editor: Marcos Daniel Longhini

DIVULGAÇÃO/COMERCIALIZAÇÃO

Universidade Federal de Uberlândia (UFU)
Faculdade de Educação
Av. João Naves de Ávila, 2121 - Campus Santa Mônica, Bloco 1G, Sala 117
E-mail: ensinoemrevista@gmail.com
Caixa Postal 593
38400 902 - Uberlândia/MG – Brasil
Tel: (034) 3239 4163
Telefax: (034) 3239 4391

INDEXAÇÃO

Seer – (Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas – Instituto Brasileiro de Informação e Tecnologia).
Clase (Base de datos bibliográfica de revistas de ciencias sociales y humanidades - Universidad Nacional Autónoma de México).
Latindex – (Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, Espanha e Portugal).
BBE – (Bibliografia Brasileira de Educação (INEP) – Icap – Indexação Compartilhada de Artigos de Periódicos – Base Pergamum). Doaj - Directory of Open Access Journals. Portal periódicos Capes. EBSCO - Host Connection



ENSINO EM RE-VISTA



Comissão Editorial: Marcos Daniel Longhini (UFU), Myrtes Dias Cunha (UFU) e Roberto Valdés Puentes (UFU).

Conselho Editorial: Alejandro Cerletti (Universidade de Buenos Aires), Andrea Maturano Longarezi (UFU), Adriana Pastorello Buim Arena (UFU), Angela Maria Franco Martins Coelho da Paiva Balça (Universidade de Évora), Arlete Aparecida Bertoldo Miranda (UFU), Arlindo José de Souza Júnior (UFU), César Donizetti Pereira Leite (Unesp-Rio Claro), Cidmar Teodoro Paes (USP), Elaine Sampaio Araújo (USP-RP), Elise Barbosa Mendes (UFU), Elisete Tomazetti (Ufsm), Eliseu C de Souza (Uneb), Erika Zimmermann (UNB-Brasília), Eucidio Pimenta Arruda (UFMG), Geovana Ferreira Melo Teixeira (UFU), Iara Vieira Guimarães (UFU), Ilma Passos Alencastro Veiga (UnB), João Teodoro D’Olim Marote (USP), Jose Emilio Palomero Pescador (Universidade de Zaragoza), José Luis Domingues (UFG), José Zilberstein Toruncha (Utan-México), Julia Canazza Dall’Acqua (Unesp-Araraquara), Leandro Belinaso Guimarães (UFSC), Lucia Estevinho Guido (UFU), Marcos Antônio da Silva (USP), Margarita Rodrigues (UCDB), Maria Angela Miorim (Unicamp), Maria Aparecida Barbosa (USP), Maria Hermínia Marques da Silva Domingues (UFG), Maria Irene Miranda (UFU), Maria dos Remédios de Brito (UFPA), Maria Veranilda Soares Mota (UFV), Marisa Lomônaco de Paula Naves (UFU), Sandra Regina F. de Oliveira (UEL), Sílvio Gallo (Unicamp), Olenir Maria Mendes (UFU), Valéria Trevizani Burla de Aguiar (UFJF), Waldemar Marques (UFSCar) e Wilson Pereira de Jesus (UEFS).

Conselho Consultivo: Antônio Carlos Rodrigues Amorin (Unicamp), Cristina Bruzzo (Unicamp), Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto (Unesp-Marília), Dagoberto Buim Arena (Unesp-Marília), Denise de Freitas (UFSCar), Gercina Santana Mouris (UFU), Graça Aparecida Cicillini (UFU), Isauro Beltrán Núñez (UFRN - Rio Grande do Norte), Jorge Megid Neto (Unicamp), Marilda Shuvartz (Universidade Federal de Goiás), Marília Favinha (Universidade de Évora), Martine Marzloff (IFE – França/Lyon), Nelson Antonio Pirola (Unesp), Norma Sandra de Almeida Ferreira (Unicamp), Rejane Maria Ghisolfi da Silva (UFSC – SC), Sandra Regina de Oliveira (UEL), Sergio Camargo (UFPR), Selva Guimarães Fonseca (UFU), Silvana Malusá Baraúma (UFU), Renata Junqueira de Souza (Unesp-Presidente Prudente) e Yoshie Ferrari Leite (Unesp-Presidente Prudente).

Conselheiros ad hoc: Benerval Pinheiro Santos (UFU), Camila Lima Coimbra (UFU), Claudio Lopes de Jesus (UNIFESP), Cláudio Roberto Sousa (USP), Daniel Clark Orey (UFOP), Diva Souza Silva (UFU), Eduardo Luedy (UEFS), Eliamar Godoy (UFU), Iara Mora Longhini (UFU), Josemir Almeida Barros (UEMG), Maria Isabel d’ Andrade Sousa Moniz (Universidade Cidade de São Paulo), Marlécio Maknamara (UFRN), Milton Rosa (UFOP), Monica Maria Borges Mesquita (Universidade de Lisboa), Vanessa Therezinha Bueno Campos (UFU), Rita de Cássia M. T. Stano (UNIFEI), Solange Magalhães (UFG), Wanderleya Nara Goncalves Costa (UFMT).

Organização do dossiê *Processos de Ensino e Aprendizagem: contextos e temas presentes em Psicologia Educacional* - Ensino em Re-Vista v. 21 n. 1: Arlete Aparecida Bertoldo Miranda e Marisa Lomônaco de Paula Naves.

Editoração: Edufu

Revisão: (Edufu).

Diagramação: Luciano de Jesus Franqueiro

Capa: Eduardo Warpechowski

Secretária: Fábíola Simões Rodrigues da Fonseca

Biblioteca da UFU

ENSINO EM RE-VISTA. Uberlândia, v. 21, n. 01, jan./jun. 2014.
Universidade Federal de Uberlândia. Faculdade de Educação/Edufu.

Semestral.

ISSN 0104-3757

CDU: 37(05)

Ao enviar o material para publicação, os proponentes abrem mão de pretensões financeiras decorrentes da comercialização de exemplares, concordam com as diretrizes editoriais da revista ENSINO EM RE-VISTA e assumem que seu texto foi devidamente revisado.

SUMÁRIO/SUMMARY

Carta ao leitor.....7
Letter to readers

Dossiê: Processos de Ensino e Aprendizagem: contextos e temas presentes em Psicologia Educacional
Dossier: Teaching and Learning Processes: contexts and themes present in Educational Psychology

Apresentação.....10
Presentation

Eixo I – Temas, contextos e situações de ensino no campo da Psicologia Educacional

Aprendizagem e desenvolvimento: adolescente em situação de abrigo 13
Learning and development: teenage living in shelters
Arlete Bertoldo Miranda
Janaina Rodrigues

A educação condutiva e a perspectiva histórico-cultural: algumas aproximações..... 27
Conductive education and historical-cultural perspective: some approaches
Luciane Maria Schlindwein
Gracia Maria do Nascimento Correa

Estágio profissionalizante em Psicologia Escolar e Educacional: uma proposta de formação em serviço 41
Work experience in school psychology: a proposal for in-service training
Maria José Ribeiro
Silvia Maria Cintra da Silva
Fabiana Marques Barbosa
Camila Turati Pessoa

A relação entre psicologia e educação na formação do psicólogo escolar e educacional..... 51
The relationship between psychology and education in the formation of the school and educational psychologist
Fabíola Batista Gomes Firbida
Marilda Gonçalves Dias Facci

Eixo II – (TRADUÇÃO) – O Ensino desenvolvente e a atividade de estudo

Atividade de estudo: a psicologia e pedagogia do agir 71
Learning activity: the psychology and pedagogy of agency
Elina Lampert-Shepel

Educação desenvolvente e a sociedade aberta..... 77
Developmental education and the open society
A.K. Dusavitskii

Ensino desenvolvente e atividade de estudo 85
Developmental teaching and learning activity
V.V. Repkin

O aluno das séries iniciais do ensino fundamental como sujeito da atividade de estudo 101
The elementary school student as an agent of learning activity
V.V. Davydov, V.I. Slobodchikov, and G.A. Tsukerman

DEMANDA CONTÍNUA CONTINUES DEMAND

- A avaliação gerencial nas políticas e reformas educacionais mineiras 113
Evaluation management policies and educational reform mineiras
Sarita Medina da Silva
Cíntia D'Ângelo da Silva Gouveia
- “E se escrevêssemos uma carta para Wilton?” – a produção de cartas como ação coletiva em 125
uma turma do ensino fundamental
“And if we wrote a letter to Wilton?” – production of letters as a collective action in a class of elementary education
Jacqueline de Fátima dos Santos Morais
- O cinema como uma ferramenta pedagógica na sala de aula: um resgate à diversidade cultural..... 137
Film as a teaching tool in the classroom: the rescue of cultural diversity
Marger da Conceição Ventura Viana
Milton Rosa
Daniel Clark Orey
- Equações diofantinas lineares: Um tema articulador de estratégias no ensino de matemática elementar..... 145
Linear diophantine equations: A theme articulator strategies in teaching of mathematics elementary
Wagner Marcelo Pommer
- La experiencia española de formación del profesorado: el máster en educación secundaria 159
Spanish experience in teachers training: the master degree in high school education
Roberto Valdés Puentes
Antonio Bolívar
- Concepção e prática de professores de Matemática em relação ao ensino de..... 175
Geometria no Ensino Fundamental
Design and practice of teachers of Mathematics in relation to the teaching of Geometry in Elementary Education
Ailton Paulo de Oliveira Júnior
Eduardo Luiz Miziara
- Manifesto dos usuários da escrita 189
Élie Bajard

CARTA AO LEITOR

Quando um ciclo se fecha e outro se abre, é inevitável um período de transição entre eles. É, justamente, esse o momento que marca este número da Ensino em Re-Vista. Num nível local, transitamos entre a antiga e a nova comissão editorial, que agora assume o compromisso e a tarefa de dar continuidade ao trabalho bravamente desenvolvido pela anterior. Esperamos continuar, com a mesma seriedade, alavancando este periódico a níveis cada vez mais altos de qualidade, como já vem sendo feito desde os últimos anos.

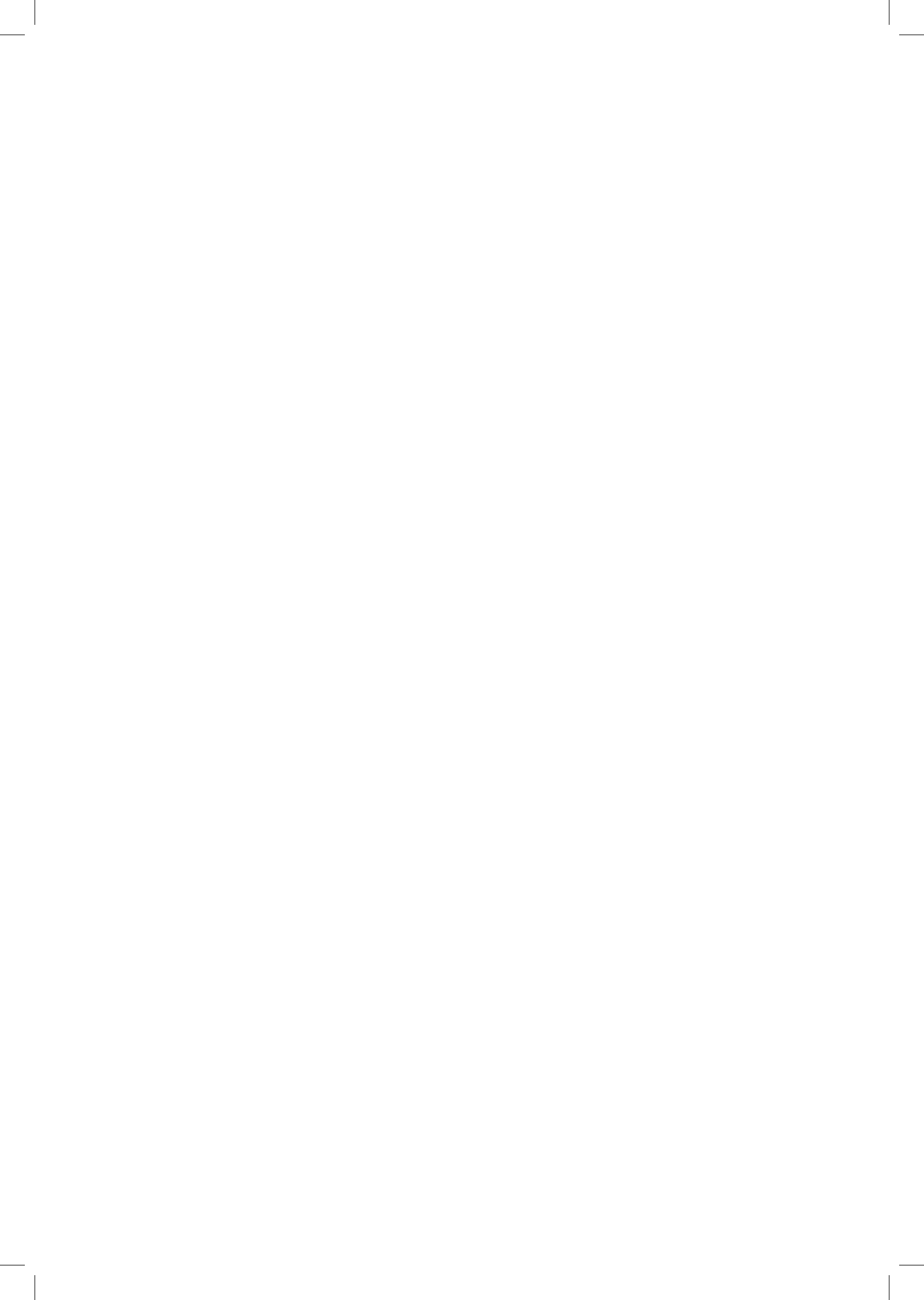
Num nível macro, transitamos entre o antigo patamar que a revista ocupava, no quesito avaliação Qualis Capes, para o atual. Isso, porque, na última análise, a Ensino em Re-Vista galgou o extrato B3. Isso mostra que, se, por um lado, estamos no caminho certo, pois avançamos; por outro, indica-nos que ainda temos um longo processo, em busca, cada vez mais, da excelência.

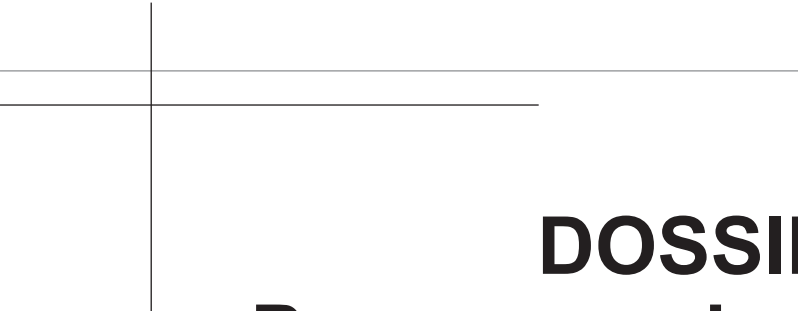
Temos certeza de que os textos contidos neste presente número são mais um passo em direção a tal almejada qualidade. Parte deles integra o dossiê “Situações de ensino, aprendizagem e desenvolvimento”, coordenado pela professora Doutora Arlete Bertoldo Miranda e professora Doutora. Marisa Lomônaco de Paula Naves, ambas docentes do Programa de Pós-graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Vale destacar a ampla experiência das professoras em torno da temática, o que se revela no elevado nível dos textos publicados, escritos também por pesquisadores que se debruçam em torno da área. Com votos de que o dossiê apresentado contribua com nossos leitores, agradecemos às duas professoras que estiveram à frente deste trabalho.

Além do dossiê, temos artigos de demanda contínua, que versam sobre diferentes assuntos relacionados ao escopo deste periódico. Nesse sentido, agradecemos também, aos autores, que contribuíram com suas pesquisas para o presente número. Agradecemos, ainda, pelo apoio da Editora Universitária – Edufu – que oferece todo o suporte técnico para revisão e diagramação, sem o qual esta revista jamais existiria.

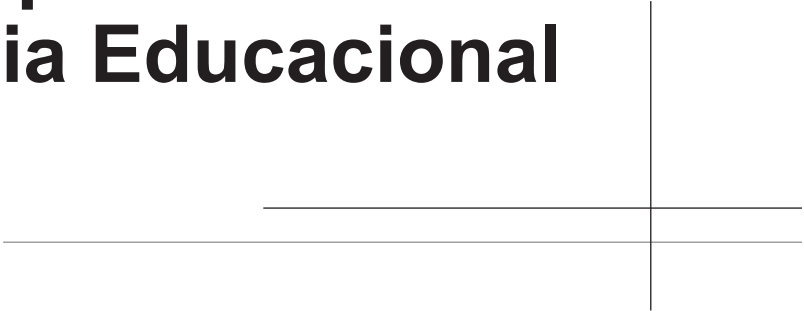
Despedimo-nos com a certeza de que a nova comissão editorial tem um grande desafio pela frente, mas também um sólido alicerce no qual se apoiar, tendo em vista a trajetória que já vem sendo trilhada pela Ensino em Re-Vista.

Marcos Daniel Longhini
Presidente da Comissão Editorial





DOSSIÊ
Processos de Ensino e
Aprendizagem: contextos
e temas presentes em
Psicologia Educacional





APRESENTAÇÃO

Prezado leitor, o dossiê *Processos de Ensino e Aprendizagem: contextos e temas presentes em Psicologia Educacional* apresenta uma sequência de artigos que exemplificam alguns caminhos que, nos dias atuais, toma uma área de estudos cujo foco é a relação entre Psicologia e Educação.

Articulações entre esses dois domínios do conhecimento humano são encontradas desde a antiguidade e a partir de diferentes abordagens e perspectivas teóricas, tanto na história do pensamento psicológico quanto nas práticas educativas e vêm revelando a complexidade e a extensão dos saberes que focalizam os fenômenos psicológicos constitutivos do processo educativo.

Nos dias atuais, contudo, uma perspectiva teórica amplia-se no espaço acadêmico e se consolidada nos meios científicos, produzindo novas compreensões sobre as relações no campo psicoeducacional. É bastante grande o número de estudiosos e pesquisadores brasileiros e estrangeiros, notadamente os russos, que contribuem para estreitar a aproximação entre a Psicologia de L. S. Vigotsky, os contextos e os temas escolares.

Seja por sua relação com o marxismo, que nos possibilita compreender os caminhos da construção humana a partir de sua inserção no mundo material, cultural e social, seja pela ênfase que dá à atividade humana como fator constitutivo da consciência, os fundamentos teóricos da Psicologia de Vigotsky formam a base essencial de todos os textos que apresentamos neste dossiê.

Acreditamos ser importante evidenciar, para o nosso público acadêmico, essas iniciativas, análises, reflexões e resultados de pesquisas recentes, como forma de evidenciarmos a importância dos saberes construídos e em construção na área da Psicologia, a partir da teoria vigotskiana em sua íntima intersecção com as questões educacionais.

O dossiê está organizado em dois eixos. O primeiro, intitulado *Temas, Contextos e Situações de Ensino no Campo da Psicologia Educacional*, reúne artigos originais que trazem resultados de pesquisas e experiências desenvolvidas por pesquisadores brasileiros. O segundo eixo, intitulado *O Ensino Desenvolvente e a Atividade de Estudo*, consta de artigos originalmente publicados em inglês no *Journal of Russian and East European Psychology* (vol.41, n.5, set/out, 2003) e, devido à relevância das reflexões e estudos ali apresentados, este dossiê, pela primeira vez, os publica na versão em língua portuguesa.

Iniciamos, então, com o estudo de caso apresentado por *Arlete Bertoldo Miranda e Janaína Rodrigues* no qual procuram explicitar o modo como se organizaram os processos de aprendizagem e de desenvolvimento de uma adolescente institucionalizada em situação de abrigo. Ao questionarem os sentidos e significados da escolarização para os alunos “abrigados”, as autoras nos levam a refletir sobre diferentes maneiras de pensar o outro e sobre formas alternativas de atuação profissional naqueles contextos.

O artigo de *Luciane Maria Schindwein e Gracia Maria do Nascimento Correa* configura-se como estudo teórico de importância para aqueles que lidam com pessoas que apresentam sequelas motoras de lesão cerebral. Nesse campo, ainda há os que imaginam serem poucas as possibilidades de trabalho exitoso. As autoras, contudo, ao evidenciarem uma analogia entre as bases filosóficas e pedagógicas da educação condutiva e os aportes teóricos da Psicologia Histórico-cultural de Vigotsky, manifestam sua compreensão sobre as reais possibilidades de ações pedagógicas que garantam condições para o aprendizado e, por conseguinte para o desenvolvimento das pessoas com paralisia cerebral.

O artigo seguinte, escrito a quatro mãos por *Maria José Ribeiro, Sílvia Maria Cintra da Silva, Fabiana Marques Barbosa e Camila Turati Pessoa*, adentra o caminho de um tema atual e importante por sua relação com os processos de formação de psicólogos que atuam em contextos educativos. Orientadas pela experiência que reúnem na execução de um projeto diferenciado de estágio profissionalizante, as autoras destacam que, para vencer os reducionismos nas explicações e condutas dos profissionais diante dos problemas escolares, deve-se considerar o contexto social, político, cultural, bem como a história dos sujeitos, elaborando uma visão crítica capaz de orientar o trabalho do psicólogo no cenário educativo.

Na sequência, o artigo de *Marilda Gonçalves Dias Facci e Fabíola Batista Gomes Firbida* remata a temática da formação de psicólogos escolares, mostrando a pertinência de alguns pressupostos da Teoria Histórico-Cultural como necessários à formação e atuação do psicólogo escolar, por fornecerem subsídios

capazes de contribuir para uma atuação profissional comprometida com a defesa da socialização dos conhecimentos a todos os indivíduos que passam pelo processo de escolarização.

Os artigos de *Lampert-Shepel, Repkin, Dusavitskii, Davydov, Slobodchikov e Tsukermanan*, que compõem o Eixo II deste dossiê, apresentam os conceitos teóricos da atividade de estudo.

Essa abordagem tem como base as concepções de Marx, uma filosofia que destaca a capacidade e liberdade dos seres humanos em mudar as circunstâncias e criar a própria vida. A teoria, a prática da atividade e a educação desenvolvente constituem o pensamento psicológico e pedagógico russo ao longo de mais de 40 anos.

Os autores russos, aqui apresentados, abordam a importância científica, prática e aplicada ao estudo da atividade, haja vista que a aprendizagem e aquisição de conhecimentos são necessárias à vida. Assim, o sistema tradicional de ensino tem-se mostrado ineficaz, pois não proporciona autonomia e autodesenvolvimento. Nessa abordagem, os conceitos de atividade e de sujeito estão interligados, o segundo é uma fonte de atividade e a educação desenvolvente pressupõe o desenvolvimento do sujeito. O papel do educador é auxiliar o estudante a ensinar a si mesmo.

Os autores partem do pressuposto que métodos de ensino passivos levam a uma perda de interesse em aprender, sendo que, nessa perspectiva, esses currículos não possibilitam a reflexão e solução de problemas. A atividade de estudo e a educação desenvolvente trazem um novo paradigma de educação, formulado pela psicologia soviética, que se dedica ao estudo das condições que facilitam o desenvolvimento mental e da personalidade dos estudantes, tendo como fundamentação teórica as teorias da atividade e histórico-cultural do desenvolvimento humano.

As pesquisas realizadas pelos autores foram construídas por meio de experimentos psicológicos e pedagógicos, que preveem, no sistema de educação, a atividade de estudo como ato independente pelas crianças, proporcionando interesse na aprendizagem, incorporando ações como análise, planejamento e reflexividade. As mudanças também ocorrem no plano do desenvolvimento da personalidade, pois tornar-se um sujeito da atividade de estudo tem um poder libertador.

Os artigos descrevem os pressupostos da educação desenvolvente como possibilidade de inovação da escola, valorizando as capacidades dos sujeitos de construir, transformar a própria vida, superando suas limitações não só no campo do conhecimento, como também nas relações humanas. Assim, a capacidade de estudar e aprender abrange independência, iniciativa e reflexão.

A leitura dos artigos promove uma reflexão, na qual questionamos o modelo de escola tradicional em confronto com o aluno concreto, pertencente à sociedade atual, contemporânea. Os experimentos descritos nos artigos demonstram que a atividade de estudo e o ensino desenvolvente trazem novos caminhos para a reestruturação do sistema de ensino a fim de agenciar pessoas capazes de desenvolver operações reflexivas para resolver tarefas, habilidade de comunicação, cooperação nos grupos e a autoconsciência.

Nesse sentido, os estudos ampliam nosso olhar sobre posturas, práticas, conceitos, instigando-nos para o estudo dessa abordagem e seus fundamentos, com o objetivo de conhecê-los mais profundamente, bem como a sua aplicação no cotidiano da escola de modo a compactuarmos com a concepção de sociedade democrática e aberta para o futuro.

Esperamos que a publicação deste conjunto de textos e a sua leitura possam contribuir para o aprofundamento do estudo e para a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem, que se entrelaçam nos domínios da Psicologia e da Educação.

Uberlândia, setembro de 2013.

*Arlete Aparecida Bertoldo Miranda
Marisa Lomônaco de Paula Nunes*

Faculdade de Educação
Programa de Pós-graduação em Educação
Universidade Federal de Uberlândia

APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO: ADOLESCENTE EM SITUAÇÃO DE ABRIGAMENTO

LEARNING AND DEVELOPMENT: TEENAGE LIVING IN SHELTERS

Arlete Bertoldo Miranda¹

Janaina Rodrigues²

RESUMO: Este trabalho foi construído a partir da realização de um estudo de caso com uma adolescente em uma instituição de acolhimento. Sua finalidade foi investigar o modo pelo qual ocorre a tessitura dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento de sujeitos institucionalizados em abrigos durante seu período de escolarização. Foram realizadas observações em sala de aula e no espaço do abrigo, entrevistas com a psicóloga, com a assistente social, com a educadora do abrigo e com a professora da escola. Encontros semanais também foram realizados com a adolescente para consecução de atividades planejadas que possibilitassem a investigação e a intervenção acerca da sua aprendizagem e, ainda, dois encontros com os cuidadores do abrigo visando à instrumentalização deles. No decorrer do trabalho, configurou-se como possível a discussão dos fenômenos apreendidos. Ensinar e aprender são tarefas que se põem em movimento pela convocação que fazem aos sujeitos para construírem a si mesmos enquanto internalizam e produzem cultura.

PALAVRAS-CHAVE: Abrigamento. Educação. Aprendizagem. Desenvolvimento.

ABSTRACT: This work has been developed based on a case study with a teenager in a host institution. Its intent was to investigate how they establish the processes of learning and the development of institutionalized individuals in shelters during their schooling. At the school, observations were made in the classroom, and in the shelter, interviews with the psychologist, the social worker, the educator of the shelter and also with the school teacher. Weekly meetings were made with the teenager to achieve the planned activities that would enable research and intervention in learning and also two meetings, with shelter caregivers, seeking the instrumentalization of them. During the work, it has seen as possible the discuss of the teaching phenomenon. Teaching and learning are tasks that are set in motion by the call that makes the subjects raise themselves while internalize and produce culture.

KEYWORDS: Shelter. Education. Learning. Development.

¹ Doutor em Educação. Professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-graduação da Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: arlete@ufu.br

² Graduado em Psicologia. Especialista em Psicopedagogia Escolar. E-mail: janarods@yahoo.com.br

Introdução

A indagação feita a respeito do modo pelo qual ocorre a tessitura dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento da criança e do adolescente institucionalizados em abrigos e sobre as quais são produzidas queixas escolares instigou a realização de um estudo de caso. Por meio da investigação acerca da aprendizagem de uma adolescente institucionalizada e dos sentidos atribuído aos fatores que impediam ou dificultavam a sua concretização pelas pessoas do seu círculo de vida e por ela mesma, intentou-se refletir sobre tal problemática.

Da reflexão inicial realizada sobre o tema, despontou como primordial situar a questão do abandono e da escolarização na conjuntura contemporânea e pensar no modo pelo qual constituem subjetividades. Quais sentidos poderiam ser construídos acerca do encontro empreendido entre trajetórias de vida de crianças e de adolescentes, que se constituíram como sujeitos também em instituições de acolhimento, com suas trajetórias escolares, na viabilização, ou não, de seus processos de aprendizagem? Em face desse desafio, é que se fez possível o estudo de caso aqui relatado.

Na tentativa de seguir os rumos já apontados por outros autores que têm desvelado a mistificação produzida sobre o processo educativo (PATTO, 1996; SAWAYA, 2002; MEIRA; ANTUNES, 2003; MEIRA; FACCI, 2007; SOUZA, 2007), fez-se necessário o diálogo com o referencial crítico da perspectiva histórico-cultural. Dentro dessa visão, já é possível acompanhar a construção de saberes voltados para a maioria oprimida e preocupada com a melhoria e com a ampliação dos serviços à população e, portanto, delinear a prática psicológica como um campo de compromisso social (BOCK, 2000; LANE, 2007; QUARESCHI, 2012).

Há algum tempo, o processo de exclusão da escola pelo qual passa a maioria das crianças e jovens das classes populares já tem sido denunciado. O fracasso escolar, ideologicamente atribuído à incapacidade desse aluno, seja em função da “carência ou das diferenças culturais” ou de suas características biológicas e psicológicas, foi questionado e revisitado por vários autores (COLLARES, 1990; MACHADO, 1994; PATTO, 1996; SAWAYA, 2002). Mas, de qualquer modo, as “dificuldades de aprendizagem” relatadas e vividas pelas crianças e pelos adolescentes acolhidos em abrigos apontam para a importância de se refletir quanto ao duplo processo de abandono sofrido por eles: primeiro com a própria família e, posteriormente, no âmbito escolar.

Para Neves (2004), o abandono continua apresentando-se como um sintoma social que, dentre outros, sinaliza para momentos e conflitos da família brasileira pobre e desamparada por políticas públicas. Dessa forma, acredita-se que o próprio termo utilizado para referenciar a criança, em outros momentos da história, denominada como enjeitada e também exposta, revela o descaso e a omissão seculares que envolveram o Brasil Colônia, o Brasil Império e, agora, a República com a questão da proteção dos abandonados.

Em conformidade ao exposto, Becker (1998) afirma que, apesar de se dizer que existem milhões de crianças abandonadas no Brasil, sendo necessário, por tal razão, incentivar programas para promover a adoção e outras formas de colocação em família substituta, existe uma confusão conceitual entre abandono e pobreza, uma vez que a imensa maioria das crianças pobres, mesmo as que estão nas ruas ou recolhidas em abrigos, possuem vínculos familiares. Os motivos que as levam a essa situação de risco não é, na maioria das vezes, a rejeição ou a negligência por parte de seus pais, e sim as alternativas, às vezes desesperadas, de sobrevivência.

Para adentrar o campo da Educação, sobretudo na área da aprendizagem, de modo a não reproduzir mistificações a respeito do fracasso escolar, é preciso perscrutá-lo por meio de uma análise que ultrapasse os constituintes advindos dos intramuros da escola, desvelando os processos ocultos de sua produção. Nessa perspectiva, afirmações que postulam que crianças e adolescentes em situação de abrigo não conseguem aprender por causa de déficits cognitivos e emocionais, e por isso evadem da escola, devem ser consideradas com muita cautela.

Descortinar o processo de escolarização da criança, acolhida em abrigos e os possíveis percalços vividos pela escola e por alguns desses alunos na feitura do fracasso escolar, implica situar

a questão educativa e a da institucionalização em abrigos em um contexto histórico e cultural, de tal forma que estigmas a respeito da criança pobre, negra, infratora, abrigada sejam abandonados, as práticas sejam repensadas, as responsabilidades compartilhadas e as transformações operadas (BERGER; GRACINO, 2005).

Para tanto, faz-se necessário analisar as instituições, sua dinâmica, seu espaço físico, a relação entre os profissionais, suas finalidades, demandas explícitas e latentes. Da mesma forma, para falar sobre o sujeito, que constrói conhecimento enquanto constitui a si mesmo, é preciso destacar as diferentes relações que ele estabelece com a sociedade, com a família, com a escola e com os demais dispositivos sociais inscritos também na cultura, sem considerá-los como determinantes, mas como participantes do processo da constituição de sua subjetividade (ANGELUCCI, 2007).

Refletir sobre as diversas versões possíveis a respeito da aprendizagem e do desenvolvimento de crianças e adolescentes acolhidos em abrigos implica dispor espaços para a construção de outras versões mais ampliadas sobre os sujeitos envolvidos no processo educacional. Colocar os diferentes sujeitos em um processo relacional no qual possam questionar os sentidos e significados da escolarização para os alunos “abrigados” implica investigar como as formas de significar esses elementos atravessam suas vivências cotidianas. Por meio dessa reflexão, faz-se possível o delineamento de diferentes maneiras de pensar o outro e a participação de cada um em tal constituição, permitindo outras formas de atuação profissional.

Situar a escolarização em uma perspectiva crítica implica analisar a constituição do sujeito da mesma forma, pois a formação de subjetividades ocorre dialeticamente em relação à própria construção da realidade cultural e histórica. Para Vygotsky (1989), o processo de constituição dos sujeitos implica duas dimensões dialéticas: a primeira, de um sujeito que é constituído socialmente pela apropriação dos significados das relações sociais, pela ação do outro que significa a atividade do sujeito; e a segunda referente à atribuição de sentido que o sujeito realiza mediante sua história de vida, seu contexto sociocultural.

Nas e pelas relações sociais, o homem constitui seu psiquismo, ao mesmo tempo em que atua sobre a cultura, alterando-a. À medida que se apropria da produção cultural da humanidade, dos instrumentos simbólicos e materiais que medeiam a relação do ser humano com a realidade, ele a modifica, transformando tais instrumentos em ferramentas de pensamento e de ação e se desenvolve. Dessa forma, o desenvolvimento pleno do ser humano depende do aprendizado que realiza em um determinado grupo cultural a partir da interação que estabelece com outros indivíduos de sua espécie (REGO, 1995).

Considerando o exposto, o objetivo deste trabalho foi analisar o processo de escolarização de uma adolescente institucionalizada em um abrigo e refletir acerca dos sentidos atribuídos às dificuldades vividas por ela nesse processo, pelas pessoas de seu círculo de vida e por ela mesma. Concomitantemente, foram planejadas e realizadas as intervenções possíveis de efetivação que poderiam favorecer a aprendizagem da participante.

Estudo de caso

Seguindo os moldes de uma pesquisa qualitativa, o trabalho foi realizado tal como um estudo de caso. Segundo André (2005), ele se fundamenta na particularidade (no caso específico desta pesquisa, enfoca o fenômeno da escolarização de apenas um sujeito), na descrição (o produto final do estudo, contém a descrição do fenômeno estudado, bem como a descrição das interações entre os diversos fatores que o constituem), na heurística (relações não explícitas são apontadas) e na indução (significados são construídos a respeito do fenômeno indutivamente).

A pesquisa foi desenvolvida, durante o ano de 2010, com uma adolescente de doze anos, acolhida há, aproximadamente, três anos e meio em um abrigo da cidade de Uberlândia (MG), após apresentação do projeto de pesquisa à Vara da Infância e da Juventude da Comarca da cidade e da autorização dada pela juíza, por meio de alvará, para sua consecução. O abrigo foi escolhido entre os demais da cidade pela relação previamente estabelecida pelas autoras com a instituição.

A instituição oferecia 36 vagas e estava com 28 moradores, dentre os quais crianças e adolescentes de três a quatorze anos. Recebia crianças por meio judicial, ou seja, crianças de diversas origens e com diferentes trajetórias que, por alguma razão, foram retiradas do convívio familiar por determinação judicial após a tentativa frustrada de mantê-las na família natural ou extensiva. O abrigo recebia somente crianças com, no máximo, onze anos incompletos; as com idade acima de doze anos eram encaminhadas para outras instituições. Quando completavam dezoito anos, deviam ser desinstitucionalizadas. Quinze funcionários trabalhavam no abrigo e eram remunerados com a subvenção que a instituição recebia da prefeitura. Além dos dirigentes e profissionais com curso superior (psicóloga, assistente social, educadoras), cinco mães sociais cuidavam das crianças em regime de revezamento (12/36). Elas recebiam treinamentos tanto da psicóloga e da assistente social do abrigo quanto dos profissionais do fórum. Além delas, havia uma cozinheira e uma lavadeira.

A protagonista do presente estudo de caso, que será designada aqui por Jéssica, nome fictício, foi eleita pela psicóloga da instituição de acolhimento em função das queixas produzidas pela escola a respeito do seu comportamento agressivo e da defasagem série-idade que vivia em seu processo de escolarização. Jéssica cursou a primeira série duas vezes e a segunda série uma vez na escola municipal onde estudava. No ano em que a pesquisa foi realizada (2010), ela tinha sido encaminhada para a turma do Programa “Acelera Brasil”³.

No primeiro momento do trabalho, procurou-se conhecer a instituição escolar e a de acolhimento, atentando-se, sobretudo, para os significados que os implicados com Jéssica atribuíam às dificuldades vividas por ela no seu processo de escolarização. Para isso, foram realizadas observações em sala de aula (durante o período de aula regular, durante a aula de Ensino Religioso e durante o período do recreio) e no espaço do abrigo, bem como entrevistas com a psicóloga, a assistente social e a educadora social da instituição de acolhimento, com a diretora da escola, com a professora de Jéssica e com a própria adolescente. De maneira informal, foi possível conversar também com outras meninas e meninos da classe de Jéssica e moradores da mesma instituição.

A seguir, procedeu-se à construção das informações no tocante à aprendizagem de Jéssica por meio da realização de doze encontros, uma vez por semana, durante três meses, no espaço do abrigo, com atividades programadas que possibilitassem, ao mesmo tempo, tanto a investigação (da aprendizagem em leitura e escrita e operações matemáticas), quanto à intervenção psicopedagógica (que será brevemente relatada, por não ser o foco deste trabalho).

Para a investigação do contexto e das relações, foram utilizadas observações e entrevistas (BOGDAN; BIKLEN, 1994) e, para a investigação da aprendizagem, atividades psicopedagógicas elaboradas com inspiração na literatura (RIBEIRO, SILVA; RIBEIRO, 1998; SOUZA, 2007; LIMA; RIBEIRO, 2008;).

Cada encontro empreendido ocorreu no espaço do abrigo e teve duração de, aproximadamente, duas horas. As atividades nos primeiros seis encontros foram divididas em quatro tempos: no primeiro momento, foram realizadas atividades de relaxamento que possibilitassem a concentração e a motivação para a aprendizagem; no segundo momento, foram realizadas atividades de leitura e escrita a partir de uma história contada e da escuta de uma música; no terceiro momento, atividades que envolviam o raciocínio lógico-matemático, visando à representação mental das relações estabelecidas no concreto e, no quarto momento, atividades de expressão afetiva por meio da construção de uma agenda, na qual Jéssica escrevia suas observações sobre o que fora trabalhado e sobre a utilização de testes gráficos.

No sétimo e o oitavo encontros, em função das queixas dos cuidadores e da psicóloga da instituição sobre a desobediência de Jéssica e de outras crianças do abrigo, foram desenvolvidas atividades em que abordaram o estabelecimento de regras e o cumprimento delas para que avaliassem o que Jéssica pensava a respeito e que pudessem contribuir para o desenvolvimento de

³ “Acelera Brasil” - Criado em 1997, o Acelera Brasil é um programa emergencial, de correção de fluxo do Ensino Fundamental. Ele combate a repetência que gera a distorção entre a idade e a série que o aluno frequenta e, também, o abandono escolar. Disponível em: <http://senna.globo.com/institutoayrtonsenna/programas/programas_acelerabrasil.asp>.

relações de negociações e de respeito ao posicionamento das partes envolvidas. No nono e décimo encontros, foram realizadas atividades de avaliação e de reconstrução da percepção que Jéssica tinha de si e de sua capacidade para aprender conteúdos escolares com o intuito de resgatar o interesse por eles. No décimo-primeiro e no décimo-segundo encontros, abordamos o final dos encontros e da relação estabelecida em função do estudo de caso, trabalhando a maneira como Jéssica vivenciou e interpretou a finalização das atividades.

Por meio das atividades realizadas nos encontros citados, pode-se observar, de modo geral, que Jéssica atingiu a idade de treze anos com dificuldades na escrita e na leitura das sílabas compostas e sem conseguir realizar operações matemáticas simples, como adições e subtrações de números decimais, sem ajuda de objetos concretos. Apresentava dificuldades em ler um texto e de interpretá-lo, demonstrava não compreender a mensagem do texto lido. A escrita espontânea apresentava também ausência de letras, dificultando, muitas vezes, a compreensão do que havia escrito, embora pudesse copiar com qualidade textos e frases.

Tal constatação se coaduna com a análise empreendida por Souza (2007) a partir dos atendimentos realizados na Orientação Educacional em referência à queixa escolar. Segundo ela, há uma demanda de crianças/adolescentes ditos “copistas”, que são capazes de copiar com qualidade textos da lousa, mas são incapazes de entender o significado do que estão registrando, sendo comum estarem em anos avançados do sistema educacional e semiparalisados quanto à reflexão sobre a escrita, sentindo-se incapazes nessa área.

Jéssica, na presença de outras pessoas e amigos, evitava ler e escrever e frequentemente alegava que eram atividades muito difíceis. Quando interrogada sobre as origens das dificuldades vividas no processo de aprendizagem, referia-se ao seu “mau comportamento” na escola, como gostar de conversar, ficar gritando com os outros alunos e andando pela sala. Como discute Souza (2007), parecia ter introjetado o discurso hegemônico, reproduzido pelos profissionais da escola e até mesmo do abrigo de que não aprendia porque era indisciplinada.

Concomitantemente às atividades citadas, foi realizada uma reunião com a psicóloga e com a assistente social da instituição para conversar a respeito das análises efetuadas sobre o caso e sobre as contribuições que poderiam oferecer a partir delas, sobretudo, no que dizia respeito à “indisciplina” de Jéssica. Por isso, surgiu espaço para conversarmos sobre a negociação das regras e dos horários das atividades com as crianças e jovens da instituição e sobre a possibilidade de oferecer a elas um espaço para falarem sobre seus desejos e necessidades. Como o coordenador não pôde estar presente nesse momento, nem em outras duas reuniões marcadas com ele para essa finalidade, houve outra conversa com a psicóloga, que lhe transmitiria as análises construídas com o estudo de caso e as sugestões levantadas para trabalharem as questões erigidas.

Foram realizadas duas reuniões com os cuidadores, nas quais foram desenvolvidas conversas e atividades que resgatassem a importância dos profissionais no processo de aprendizagem e desenvolvimento dos jovens que moram no abrigo, bem como atividades que pudessem instrumentalizá-los em seu trabalho. Para isso, apresentamos algumas discussões teóricas e preparamos exercícios práticos pautados na realidade experienciada na instituição sobre a relevância das relações estabelecidas entre os cuidadores e as crianças e jovens acolhidos para o desenvolvimento saudável delas.

Por último, fez-se necessário o estabelecimento de uma conversa com o coordenador da instituição a fim de dialogar a respeito das observações e dos apontamentos construídos a partir dos encontros com os cuidadores. Ficou explicitada, pela fala dos participantes, a necessidade sentida pela equipe de cuidadores de saberem, com maior grau de clareza e especificação, quais as atribuições de cada uma delas, de dividirem as tarefas e de terem responsabilidades individualizadas em seu trabalho. Além disso, em meio a essas mudanças, conversou-se a respeito da possibilidade de a coordenação auxiliar a equipe de cuidadores na mediação entre as crianças e jovens e os coordenadores, havendo, além de especificação de tarefas, maior delegação do poder decisório.

Vale destacar que a aproximação entre as informações advindas das versões narradas pelos participantes e as reflexões que acompanharam as atividades desenvolvidas esteve fundamentada na proposta de Bogdan e Biklen (1994), para as quais a análise de dados é um processo de busca e de organização das informações cuja finalidade é aumentar a compreensão a respeito desses mesmos materiais. E que, no contexto da experiência relatada, favoreceria a própria prática desenvolvida.

Na consecução do trabalho, configurou-se como possível e viável a discussão dos fenômenos apreendidos por meio da construção das categorias de sentido apresentadas abaixo. Essas, eleitas como sínteses das reflexões realizadas em convívio com os demais protagonistas deste estudo, expressam a multiplicidade de vozes que, compondo discursos hegemônicos ou questionando-os, foram usadas como estratégias de explicação, organização e significação de mundo.

A escola: do explícito ao implícito

Se, nos primeiros contatos realizados por telefone, houve uma aparente disponibilidade para colaborar com a realização do trabalho, sobretudo por parte da diretora e da coordenadora, no momento da conversa com a professora, a relação se configurou de outro modo. Falando pouco, estritamente sobre o que era perguntado, parecia cumprir mais uma obrigação imposta pelos superiores hierárquicos. No exercício de funções com caráter mais administrativo do que pedagógico, ficou explícito que a abertura delas para problematizar a respeito da aprendizagem da aluna decorria, em alguma medida, da transferência de responsabilidade pelas dificuldades na escolarização dos professores e dos próprios alunos. Como disse a coordenadora: *“se não fosse a indisciplina e a conversa ela seria uma ótima aluna”*.

A atribuição de responsabilidades pelos resultados negativos aos “subordinados” — a diretora e a coordenadora responsabilizando o corpo docente, esse responsabilizando as famílias e as crianças — como discutido por Patto (1996), fica explicitado no argumento usado pela coordenadora quando interrogada a respeito da Jéssica: *“Não sei muito sobre ela [...] A professora dela é quem poderá falar melhor a respeito”*. Como não lida diretamente com a aluna, não sabe falar sobre a aluna e sobre sua aprendizagem. Como coordenadora, atua com os professores, instruindo-os e assistindo-os. Só recebe os alunos para aplicar-lhes punições quando já se esgotaram os meios disponíveis aos professores.

Todavia, se a professora é quem sabe dizer a respeito da aprendizagem de seus alunos, não pode fazê-lo livremente. As conversas que ocorreram na sala da coordenação, na presença da coordenadora, indicam como, nesse jogo de responsabilidades, as relações de poder e de controle se fazem presentes. Nessas relações de dominação, nas quais o superior impõe sua verdade aos subordinados, a vigilância é o mecanismo por meio do qual se assegura a reprodução do discurso imposto e das práticas correlatas (SAWAYA, 2002).

A professora, que nessa dinâmica não consegue responder por toda a responsabilidade que lhe é outorgada, parece hesitar em implicar-se. Não permite que a conversa seja gravada, fala de uma escola em cuja equipe encontra apoio, referindo-se a ela como *“time que está ganhando”*, a uma turma motivada a superar a defasagem série/idade a qual estava submetida e a uma aluna que não dá “trabalho”, que se esforça e tem se desenvolvido muito.

A ausência de problematização dos percalços encontrados quando da consecução da tarefa de educar pode ser vista como estratégia utilizada pela professora de Jéssica e por tantos outros profissionais da educação para evitar o confronto com a realidade de sua própria prática e das dificuldades e precariedade circundante. Assim, reproduz o discurso que julga o aceleração como prática positiva a despeito das suas reais finalidades, da sua adequação à realidade e aos recursos da escola, do modo pelo qual isso é feito e das consequências que produzem na aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos. Tem para expor como resultado positivo o fato de Jéssica ser “esforçada” e ser “a melhor” das três meninas do abrigo, ainda que, aos doze anos, tenha dificuldades para realizar contas simples de adição.

Pode-se cogitar que as expectativas da professora em relação à aprendizagem e ao desenvolvimento de Jéssica estão alinhadas ao que lhe pode ser oferecido pela escola. Assim, saber decodificar letras, ainda que o texto não faça muito sentido, é ainda melhor do que não saber ler de jeito nenhum. Conseguir identificar as operações necessárias à resolução dos problemas é melhor do que não conseguir sequer lê-los. Nesse contexto, ser a melhor aluna das meninas do abrigo dessa classe de alunos “defasados” é mais positivo do que estar no grupo dos alunos que “*não querem saber*” nada.

Assim é que, limitada por aquilo que tem a oferecer, limite este imposto por questões políticas, econômicas, sociais, entre outras, a escola reproduz a dominação ideológica e física existente nas relações estabelecidas entre os profissionais e desses com os alunos nos extramuros. O que se pode confirmar pela fala da diretora da escola, ao dar um recado na turma de Jéssica, indagada por um aluno a respeito de uma possível alteração do horário da aula de reforço

[...] não são os alunos quem escolhem participar do reforço, isso é a coordenadora que faz; depois, quando o aluno é posto em aula de reforço, é ele quem tem que se adequar à escola e não o contrário, se você quiser fazer o reforço tem que vir no horário que nós definimos, não acha que vamos ficar à sua disposição.

Entende-se que, muitas vezes, a culpabilização pelas dificuldades escolares desloca-se dos alunos e recai sobre os professores. Não se trata de coadunar com isso.

Uma das possibilidades encontrada para escapar à eleição de “culpados” pelos entraves educacionais é conceber o ensinar e aprender como processo complexo, em que os lugares ocupados pelo professor e pelos alunos são construídos dialeticamente na relação com a sociedade, com a instituição, com pessoas do cotidiano escolar e de vida. Nessa perspectiva, cada um desses atores tem responsabilidades em vez de culpa.

Não ditos sobre a vivência de acolhimento institucional

Cada escola se constitui no espaço historicamente construído por aqueles que o compõem, o que impossibilita que se encontrem duas escolas iguais. As redes de relações e as práticas existentes no contexto educacional são singulares e cada instituição escolar produz um discurso específico a respeito de si mesma. Nesse se pode encontrar implicitamente expresso o modo pelo qual os sujeitos que dela participam se percebem e como se relacionam, buscando o estabelecimento de encontros e trocas em que os implicados se escutem naquilo que é dito (SAYÃO; GUARIDO, 2002). Ainda, segundo tais autores, os discursos tendem a produzir repetições na tentativa de preservar o igual e garantir sua permanência, ocasionando a falta de circulação discursiva e a cristalização das concepções.

A possibilidade do aparecimento de falas de sujeitos que buscam contrapor-se à cristalização dos discursos requer a implicação, a recuperação de saberes e de potências que ficam submetidos à cotidianidade, ao automatismo das ações do dia a dia, da ausência de reflexão e de diálogo genuíno (ANGELUCCI, 2007).

Assim é que o lidar com alunos acolhidos no abrigo se faz velado por não ditos e os sentidos atribuídos ao abandono permeados por estereótipos. A coordenadora e as professoras entrevistadas alegam nada saber a respeito da trajetória de vida desses alunos. Como relatou a coordenadora

“A escola só chama o pessoal do abrigo em casos muito graves, eles não foram chamados em função do caso da Jéssica”. A educadora social do abrigo complementou: “Na matrícula o pessoal da escola não pergunta nada sobre a história de vida das crianças, só ficam sabendo que elas são dali. Apenas quando eles estão dando trabalho é que a escola procura saber o que está acontecendo”.

Embora o pessoal da escola não investigue o histórico de vida ou escolar dos alunos acolhidos no abrigo, também não deixa de criar hipóteses a respeito. A professora da turma de alfabetização do programa “Acelera Brasil”, comentando se achava que o fato de morar no abrigo interferia na aprendizagem, relatou *“acho que interfere, sim, pela questão emocional, algumas das crianças do abrigo presenciaram coisas muito ruins em suas famílias de origem. A gente não sabe ao certo, só o que os outros comentam”*. Para ela, os alunos maiores dão mais trabalho, pois o que desejam mesmo é ser adotados. Quando vão ficando mais velhos e constatando que isso pode não acontecer, ficam revoltados. Embora percebidos, tais aspectos não são considerados no planejamento das aulas e no processo de aprendizagem, supostamente em função de um tratamento igualitário.

A agressividade, vista como traço de personalidade e não como produto de relações que se estabelecem, é utilizada pela coordenadora como forma indireta de justificar a não aprendizagem, já que, como afirmou a coordenadora, *“se não fosse a indisciplina e a conversa, ela seria uma ótima aluna [...]”*. Do mesmo modo, explica *“[...] não se pode bater de frente com ela; você, que é psicóloga, até sabe mais que a gente, não adianta confrontar alunos agressivos”*. A própria literatura reproduz concepções nas quais a agressividade presente em crianças em situação de abrigamento é tida apenas como sinalizador de problemas psíquicos e não de aspectos relacionais (ROTONDARO, 2002).

A psicóloga do abrigo já havia constatado, quando esteve conversando com as professoras, que há também um despreparo da escola para receber os alunos da instituição de acolhimento. Diz que, nessas conversas, a própria coordenadora pedagógica disse não saber o que fazer com tais alunos. Para essa, a atuação da escola é permeada por estereótipos e preconceitos. A condição de acolhimento institucional é associada à criminalidade e com o estigma de abrigado vai o de menor infrator, em conformidade ao que apontaram Veiga e Faria Filho (1999). As parcerias estabelecidas formalmente com a diretora não repercutem em trabalhos efetivos com os docentes.

O não falar sobre o que se sente a respeito do outro, o não perguntar, o não saber criam espaços para os estereótipos, para os preconceitos a respeito das características e capacidades de crianças e jovens que os profissionais da escola sabem ter sido afastados de suas famílias de origem. Se preconceito pode ser entendido, segundo definição dada por Patto (1996), como juízo falso, que poderia ser corrigido a partir da experiência, do pensamento, do conhecimento e da decisão moral individual, mas que não o é porque, dentre outros motivos, confirma ações anteriores, é compatível com a conformidade e protege de conflitos, além de ficar explicitado que o discurso da neutralidade e do não envolvimento, presente no modo como os professores concebem a prática educativa, o mantém. É nesse movimento de falas como *“temos uma aluna ótima, super inteligente, comportada, que, se não falar, ninguém acha que veio do abrigo”* em que se confirma essa prática.

“Acelera Brasil”: o retorno das classes especiais?

Das quatro meninas que compõem a turma do “Acelera Brasil”, três moram no abrigo do bairro, sendo Jéssica uma delas. Essas, com mais 21 meninos, totalizam o número possível de alunos recebidos no projeto.

Segundo a coordenadora, o projeto estava sendo desenvolvido pelo Instituto Ayrton Senna, com o apoio do Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais (CEMEPE), atendendo de 13 a 25 alunos com defasagem série/idade. O pessoal da escola recebia as “cartilhas” do instituto (quatro apostilas por ano, cada uma com os conteúdos de Português, Matemática e Ciências) e as repassavam aos alunos. Esses, antes de entrarem no projeto, cursavam o quarto e o quinto ano, mas deveriam estar no quinto ou no sexto ano. Já inseridos na turma, tais alunos não participavam de nenhum outro projeto da escola, não tinham aula de Educação Física, nem de Artes, mas tinham Ensino Religioso. No fim do ano, se eles obtivessem notas suficientes nas avaliações vindas do instituto, passavam a frequentar o ano correspondente à sua idade (no caso, quinto ou sexto), senão, voltavam para os anos nos quais estavam antes de entrarem no projeto.

Segundo a professora de Jéssica, o projeto teve início no ano de 2010 na escola. Ela e as professoras, que participaram dele, fizeram um curso de dez dias no Cemepe⁴, com palestras e discussão sobre o material, antes de iniciar a aplicação em sala de aula. Posteriormente, seguiram com encontros quinzenais para avaliar o que estava dando certo e funcionando, bem como o que não estava. A diretora foi quem escolheu os integrantes do projeto. Na escola, era ela e outra professora do Projeto “Se liga”⁵ que o integravam. Disse que sua sala tinha 25 alunos, o número máximo permitido pelo instituto, com idades entre oito e doze anos, do terceiro ou quarto ano do ensino regular. Comentou que o projeto é muito bonito e bom, pois dá oportunidade única para “acelerar os alunos que estão atrasados”, de permitir-lhes ir à frente. Esses, que se encontravam desmotivados por estarem repetindo várias vezes os mesmos anos, animavam-se.

Se, teoricamente, o projeto era avaliado como positivo pela professora, pois aparentava ser uma oportunidade de aprendizagem para aqueles que, por diversos motivos, não a tiveram em seu percurso escolar; na prática, os entraves de ter de trabalhar com alunos de diferentes idades, dificuldades e interesses, visto que cada um tem uma trajetória peculiar de repetências, com apoio distante de profissionais que não estão inseridos no cotidiano escolar, parecem tornar o aceleração mais uma falácia do sistema educativo.

Inserida em um projeto “importado”, que tenta dar conta de realidades diversas pela padronização dos recursos e avaliações, às professoras parece ser designado o lugar de meras aplicadoras e ser esperado delas uma aceleração da aprendizagem impossível de ser alcançada. A prática educativa fica restrita à tentativa de lecionar todo o conteúdo e vencer as quatro cartilhas no ano. Como explica a educadora social do abrigo, que auxilia os meninos em suas tarefas escolares, “[...] *tem todo um planejamento, o conteúdo é muito e não pode nem faltar que perde a sequência*”. Além disso, o fato de as cartilhas exporem os conteúdos de maneira interdisciplinar parece contribuir para a falta de clareza acerca do que deve ser ensinado, como isso pode ser feito, para quê, como avaliar o processo, dentre outras questões de cunho crítico.

A realidade dos alunos, diferenciados pelo condão de serem da turma dos defasados, e das professoras, solitárias em sua prática de educadoras das “turmas difíceis e indesejadas”, tangencia a realidade denunciada e, há algum tempo combatida, das classes especiais. Como Jéssica conta, em vez de fazer o terceiro ano, foi para a turma do Acelera. Ela não sabia disso, mas disse que:

“é bom, porque ajuda a gente a aprender mais, seria bom estar no ano que tinha que estar. É ruim, porque o que os outros meninos fazem a culpa cai em cima de nós. Tipo, se um menino de outra turma mexe com os meninos da minha sala e eles batem, a culpa é deles”.

A compreensão da situação vivenciada pelos alunos da turma do “Acelera Brasil”, postos nela sem consulta, faz emergir aquilo que Machado (1994, p. XIII) desvelou quando da realização de um trabalho com classes especiais: “o processo de produção no qual os sujeitos são tratados como incapazes de pensar sua própria história, de aprender e de se desenvolver” A “defasagem”, nesse contexto, é atribuída exclusivamente ao aluno que, por questões cognitivas, afetivas, econômicas, ficou atrasado ou repetiu o ano.

Do mesmo modo que, nas classes especiais, a turma do “Acelera Brasil” se constitui como lugar no qual cabe “repetente”, “bagunceiro”, “burro”, “delinquência”, sobretudo porque a escola se preocupa em dar um lugar a eles; o professor se preocupa em ensinar-lhes e os alunos se preocupam

⁴ O CEMEPE - Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz é uma instituição da Prefeitura Municipal de Uberlândia, idealizada pela Secretaria Municipal de Educação, que acompanha e capacita os professores da Rede Municipal de Ensino da cidade.

⁵ “Se liga” - Do mesmo modo que o Acelera Brasil, este também é um programa emergencial que procura corrigir o fluxo escolar dos alunos dos anos iniciais que encontram dificuldades no processo de alfabetização. “Os alunos, que repetem um ou mais anos, são avaliados para checar seu nível de leitura e escrita. Caso não alcancem o desempenho desejado, entram no “Se liga””. Disponível em: <http://senna.globo.com/institutoayrtonsenna/programas/programas_seliga.asp>.

em passar o ano (MACHADO, 1994, p. 51). Em um fazer diário que, caracterizado pela alienação, funciona na exata medida em que é imprescindível à continuação da cotidianidade (PATTO, 1996).

Educar: entraves e possibilidades

Concebendo o processo de ensinar e aprender como sendo da ordem do relacional, e, portanto, dimensões indissociáveis de um só fenômeno, é possível pensar que as dificuldades de escolarização, que não dizem respeito apenas às dificuldades de aprendizagem ou apenas as às dificuldades de “ensinagem”, são produções muito peculiares que dizem sobre as relações, também muito idiossincrásicas, engendradas entre cada instituição escolar, seus protagonistas e a sociedade.

Nessa perspectiva, evidencia-se que o processo educativo é concebido como um fenômeno muito complexo, pois sua análise depende do modo pelo qual fatores macroestruturais (conjuntura social, econômica, política de cada momento histórico) e micro (aspectos estruturais, funcionais e da dinâmica interna de cada instituição) se relacionam na produção de experiências de ensino e aprendizagem muito particulares, bem como do modo pelo qual cada sujeito se relaciona com aquelas dimensões, produzindo sentidos e práticas também peculiares.

Pelo exposto, pode-se concluir que Jéssica, por mecanismos produtores de desigualdades que levam a exclusões, foi privada de uma educação formal de qualidade, que lhe oferecesse condições reais de aprendizagem e desenvolvimento. Iniciou o processo em idade já avançada em função, também, da condição de vida possibilitada a ela e a sua família. A falta de recursos materiais, o alijamento de redes sociais de apoio, dentre outros, possibilitaram e produziram violência doméstica, fuga de casa, mudança de cidade, vivência como moradora de rua. As dificuldades contextuais fazem parte, portanto, dos fatores que produziram a repetência na primeira série e o salto da segunda para a turma do “Acelera Brasil”.

Assim, é possível concluir que sua “incapacidade de ficar quieta, de conversar demais na sala, de andar pela classe e de concentrar-se”, pode ser relativizada e sinalizar aspectos relevantes do modo pelo qual o processo educativo tem-se dado em sala de aula. Em um contexto em que a aula é tão desinteressante, pela falta de recursos mesmo em torná-la efetiva (como material pedagógico, investimento em capacitação dos professores, remuneração apropriada para os profissionais etc.), qualquer outra atividade, como conversar com os colegas, andar pela sala, será mais atraente. Isso revela, também, quais concepções de aluno a escola reproduz e que tipo de educação se sujeita a oferecer (o aluno que se deve submeter passivamente à autoridade da escola, às suas normas e regras, e uma educação que conforma o aluno às normas sociais e é conivente com as suas injustiças).

Do caso estudado, despontou a necessidade de problematizar que função a escola teria na vida de Jéssica e de seus colegas, se não era a de humanizá-los, permitir que, pela alfabetização, pudessem apropriar-se da produção humana, ampliar suas formas de ação e de pensamento, desenvolvendo novos modos de relação com a realidade. Acredita-se que, concebendo a função da escola de modo puramente técnico (os professores transmitem os conhecimentos e os alunos os fixam, copiando-os do quadro), os profissionais, que ajudam a produzi-la cotidianamente, mas que também é produzida na sua relação com a sociedade, legitimavam o processo de exclusão ao qual seus alunos eram submetidos: primeiro de uma educação de qualidade, que lhes permitiria ter acesso à produção de conhecimentos e saberes acumulados pela humanidade, necessários para torná-los efetivamente humanos; e depois do mercado de trabalho, que a eles reservam subempregos.

Reconhecer o papel mistificador das concepções a respeito da educação, buscando desnaturalizar concepções hegemônicas de manutenção de uma desigualdade social, muitas vezes, consideradas alheias às práticas sociais de sujeitos e instituições, permite repensar práticas instituídas e buscar novos rumos. E, como todo saber é ideológico, no sentido de ser necessariamente comprometido com valores, faz-se relevante compreender como as visões, que se constroem ao longo do processo histórico, participam da configuração dos relacionamentos estabelecidos entre a escola e as instituições que a regulam, bem como os sentidos atribuídos pelos personagens que a

compõem a respeito daquilo que vivem em seu interior. Repensar e construir novos sentidos permite construir novas práticas.

Embora não tenha sido possível, na realização do estudo de caso, engendrar ações que possibilitassem a reflexão acerca das concepções e práticas educacionais reproduzidas e produzidas na escola, bem como promover alterações na conjuntura posta, fica evidenciada a sua necessidade.

Considerações finais: contribuições efetivadas e o porvir

Apesar de constituir-se como um dos fenômenos educativos mais estudados na área educacional, o fracasso escolar continua existindo e denunciando a sua manutenção na conjuntura atual. Portanto, os estudos, que o abordam a partir de uma análise crítica, que contextualiza a sua produção segundo constituintes históricos, sociais, econômicos, são relevantes pelo fato de que evidenciam, a cada momento particular, as mistificações a respeito da aprendizagem, do ensino, do desenvolvimento. Ainda que tais estudos não consigam pôr fim ao fracasso escolar ou ao fracasso na alfabetização, postulando meios práticos e simples de resolver os problemas educacionais brasileiros, atuam como instrumento de modificação das concepções e dos discursos cristalizados que tratam a escolarização e o trabalho do professor como atividade técnica.

O processo educativo é fenômeno complexo, cuja extensão de elementos que contribui para sua constituição (fatores sociais, políticos, econômicos, históricos, culturais, dentre outros) é amplificada pelo modo pelo qual cada sujeito a significa e relativizada pelo modo de interagirem, formando configurações diversas de acordo com cada história de vida (MILLOT, 1987).

Imbricar-se com a educação para contribuir com a aprendizagem requer lidar de maneira muito própria com a totalidade e com o particular, com o institucional e com o individual, com o igual e com o diverso, com o cognitivo e o afetivo, com o eu e com o outro, dentre outras dicotomias que fomos ensinados a reproduzir em razão do pensamento cartesiano e da ciência positivista, mas de maneira a integrar tais extremos em relações complexas que não de causalidade linear.

Sabemos que os percalços na aprendizagem não decorrem de fatores exclusivamente emocionais, por exemplo. As impossibilidades de aprender e de ensinar são construídas em função da dinâmica de uma série de elementos relacionados, contextualizados em uma cultura e em um tempo específico. Sabemos que a ação do professor, do psicopedagogo, do psicólogo escolar deve-se pautar por uma reflexão ampla sobre a forma pela qual se configuram tais elementos na produção de um caso específico. E também sabemos que isso não é simples.

Estar com o outro, seja com o aluno ou com outros profissionais, em uma relação de ensino e aprendizagem, visando ao desenvolvimento e à ampliação das possibilidades de humanização é tarefa difícil, exatamente porque requer tudo, e não parcelas didaticamente concebidas de nós. Exige, portanto, formação profissional e pessoal, capacidade intelectual, afetiva e motora, condição biológica e psíquica, pensamento científico e artístico, raciocínio dedutivo e indutivo. Requer que olhemos para nós e para os outros, considerando a nossa construção de realidade, nossos desejos, potencialidades e a dos demais.

Da experiência vivida, contada e ressignificada no espaço dessa produção, fica a lição: ensinar e aprender não são obrigações, são tarefas que põem em movimento pela convocação que fazem aos sujeitos para construírem a si mesmos enquanto internalizam e produzem cultura. Só ensinamos pela amizade e pela liberdade. E, embora estejamos preparados para tudo: para planejar aulas, definir métodos, criar instrumentos, corrigir avaliações, para o domínio do outro; não estamos disponíveis para o possível encontro com o outro, para a mútua entrega, condição para o duplo devir que é ensinar e aprender.

Como porvir, fica a esperança de que tal lição encontre ressonâncias e que os encontros empreendidos tenham disponibilizado os demais implicados na pesquisa, sobretudo da instituição de acolhimento, a reflexões e a transformações.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. D. A. de. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Líber Livro, 2005.
- ANGELUCCI, C. B. Por uma clínica da queixa escolar que não reproduza a lógica patologizante. In: SOUZA, B. P. (Org.). *Orientação à queixa escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007, p. 353-378.
- BERGER, M. V. B.; GRACINO, E. R. Aspectos históricos e educacionais dos abrigos de crianças e adolescentes: a formação do educador e o acompanhamento dos abrigados. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, 2005, n.18, p. 170 - 185, junho.
- BOCK, A. M. As influências do Barão de Munchhausen na psicologia da educação. Em TANAMACHI, E. de R.; SOUZA, M. P. R. de.; ROCHA, M. L. da. (Orgs.). *Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000, p. 11-33.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto/ Casa do Psicólogo, 1994.
- COLLARES, C. A. L. Ajudando a Desmistificar o Fracasso Escolar. In: Toda Criança é Capaz de Aprender? *Série Ideias*, n. 6. São Paulo: FDE, 1990.
- GUARESCHI, P. *Psicologia social crítica: como prática de libertação*. Porto Alegre: EdPucRS, 2012.
- LANE, S.T. M. Psicologia social e uma nova concepção de homem para a psicologia. In: LANE, Silvia. T. M.; CODO, Wanderley. (Orgs.). *Psicologia Social: o homem em movimento*. São Paulo: Brasiliense, 2007, p. 10-19.
- LIMA, C. P.; RIBEIRO, M. J. Uma proposta para avaliação psicopedagógica qualitativa no contexto da Educação infantil. *Horizonte Científico*, 2008, v. 1, p. 1-28.
- MACHADO, A. M. *Crianças de classe especial: efeitos do encontro entre saúde e Educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.
- MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. *Psicologia escolar: práticas críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.
- MEIRA, M. E. M.; FACCI, M. G. D. *Psicologia histórico-cultural: contribuições para o encontro entre subjetividade e a educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.
- MILLOT, C. *Freud antipedagogo*. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.
- NEVES, A. S. *A violência de pais e mães contra filhos: cenário, história e subjetividades*. Tese (Doutorado). Ribeirão Preto, 2004.
- PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1996.
- REGO, T. C. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da Educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- RIBEIRO, M. J.; SILVA, S. M. C.; RIBEIRO, E. E. T. Avaliação qualitativa de crianças com queixas escolares: contribuições da psicologia educacional. *Interações*, 1998, v. 3.
- ROTONDARO, D. P. Os desafios constantes de uma psicóloga no abrigo. *Psicologia: ciência e profissão*, 2002, v. 22 n.3, set.
- SAWAYA, S. M. Novas perspectivas sobre o sucesso e o fracasso escolar. In: OLIVEIRA, M. K.; SOUZA, D. T. R.; REGO, T. C. (Orgs.). *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna, 2002, p. 197- 213.

SAYÃO, Y.; GUARIDO, R. L. Intervenção psicológica em creche/pré-escola. In: MACHADO, A. M.; SOUZA, M. P. R. (Orgs.). *Psicologia escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002, p. 79-86.

SOUZA, B. P. Trabalhando com dificuldades na aquisição da Língua Escrita. In. *Orientação à Queixa Escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007, p. 137-163.

VEIGA, C. G; FARIA, L. M. de. *Infância no sótão*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

Recebido em abril de 2013.

Aprovado em julho de 2013.



A EDUCAÇÃO CONDUTIVA E A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL: ALGUMAS APROXIMAÇÕES

CONDUCTIVE EDUCATION AND HISTORICAL-CULTURAL PERSPECTIVE: SOME APPROACHES

Luciane Maria Schlindwein¹

Gracia Maria do Nascimento Correa²

RESUMO: Neste artigo, apresentamos os fundamentos teóricos e metodológicos da Educação Condutiva (desenvolvida, na Hungria, por András Pető), com o objetivo de promover uma discussão com os aportes teóricos da Psicologia Histórico-cultural (cujo maior representante é Lev Semionovich Vigotski). Trata-se de um trabalho teórico, pautado no estudo e análise dos princípios teóricos e metodológicos desenvolvidos pelos dois autores em torno das possibilidades de compreensão e intervenção em pessoas com paralisia cerebral. Consideramos que são, pelo menos, quatro os pontos de convergência entre as duas perspectivas teórico-metodológicas: a) uma influência decisiva do materialismo histórico e dialético na fundamentação dos princípios de ambas as discussões teórico-metodológicas; b) a compreensão de um desenvolvimento integral da pessoa; c) a ideia basilar de que o desenvolvimento é movido pela aprendizagem d) a importância da linguagem e das trocas sociais (as quais Peto irá denominar de contexto) na constituição da pessoa. Sem pretender esgotar as discussões, este texto apresenta-se mais como uma espécie de provocação teórico-metodológica cujo objetivo é mobilizar educadores nos estudos e ações que possam garantir condições de desenvolvimento para as pessoas com paralisia cerebral.

PALAVRAS-CHAVE: Educação condutiva. Perspectiva histórico-cultural. Paralisia cerebral.

ABSTRACT: This article presents the theoretical and methodological foundations of Conductive Education (developed in Hungary by András Peto), aiming to promote a discussion with the theoretical framework of Cultural-Historical Psychology (whose greatest representative is Lev Semionovich Vygotski). This is a theoretical study, based on the study and analysis of the theoretical and methodological principles developed by the two authors around the possibilities of understanding and intervention in people with cerebral palsy. We consider that at least four points of convergence between the two theoretical and methodological perspectives: a) a decisive influence of historical and dialectical materialism in the foundation of the principles of both theoretical and methodological discussions, b) understanding of full development of the person c) the basic idea that development is driven by learning, and d) the importance of language and social exchanges (which Peto will be called context) in the constitution of the person. Without pretending to exhaust the discussions, this text presents itself more as a kind of theoretical and methodological provocation whose goal is to engage educators in the studies and actions that can ensure development conditions for people with cerebral palsy.

KEYWORDS: Conductive Education. Cultural-historical perspective. Cerebral palsy.

¹ Doutor em Educação. Professora da Universidade Federal de Santa Catarina e pesquisadora CNPq. E-mail: lucmas@uol.com.br

² Mestre em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí - SC. E-mail: gmn.correa@gmail.com

Para um começo de conversa

Neste artigo, apresentamos os fundamentos teóricos e metodológicos da Educação Condutiva (desenvolvida, na Hungria, pelo médico e educador András Pető – 1893-1967), com o objetivo de promover uma discussão com os aportes teóricos da Psicologia Histórico-cultural (cujo maior representante é Lev Semionovich Vigotski – 1896-1934). Em publicação recente, Medveczky (2006) afirma que o instituto Pető foi visitado na década de 60 por “muitos cientistas, entre eles Jean Piaget, Alexander Luria, Berta Bobath” (p. 13). Os dados encontrados são poucos e apenas citam que houve um contato entre eles. Mesmo assim, isso nos sugere que o universo da teoria de Pető foi constituído por uma múltipla troca de experiências (acadêmicas e profissionais).

Um artigo publicado por Tatlow (1997) estabelece uma analogia entre a teoria de Vigotski/Luria e a abordagem pedagógica de Pető. A autora afirma que Pető, Luria e Vigotski entendiam o desenvolvimento do ser humano de forma integral, “[...] como pessoas ativas, que precisam ativar simultaneamente o corpo e a mente” (TATLOW, 1997, p. 34). Aproximando essas perspectivas, cita que Pető e Vigotski compreendiam a educação como uma tarefa social, como ocorre na organização dos grupos da prática de Pető. Vigotski, Luria e Pető investiram na ideia de uma motivação, em princípio externa, para a promoção do desenvolvimento. A concepção de Luria sobre a relação entre a ação motora e a linguagem nos parece estar fundamentando a facilitação criada por Pető, chamada de “intenção rítmica”.

A intenção rítmica é elemento central na proposta de Educação Condutiva. Na prática, é a conexão entre fala, música e movimento e uma das mais valiosas ferramentas facilitadoras dessa abordagem pedagógica. A pedagogia condutiva, apoiada nos conhecimentos das neurociências, compreende que a ação motora mediada pela linguagem influencia processos mentais. A fala mobiliza a ação, direcionando o movimento e provocando a intencionalidade por parte da pessoa com alterações motoras.

O destaque para a linguagem, como componente fundamental para o surgimento do desenvolvimento do pensamento humano, é observado na prática da intenção rítmica pela conexão entre fala, ritmo e movimento. Por meio desses e pela intenção, o aluno aprende e isso influencia a organização funcional de sistemas cerebrais, favorecendo novas coordenações. Estabelece-se uma relação mais adequada entre intenção e ação, compreendendo novas formas para resolver um problema de movimento.

Na perspectiva da Educação Condutiva, a ideia de “intenção”, em seu aspecto dinâmico e emocional, pode assumir o significado de motivação, uma intensa mobilização das pessoas para a realização de algo, para a conquista de um objetivo. Hári (1990, p.23) descreve a “intenção” como “uma ação planejada, a projeção de um objetivo, que compreende tanto os princípios da atividade quanto os da consciência”.

A Educação Condutiva e o desenvolvimento integral

O posicionamento da Educação Condutiva está centrado no ser humano, seu objetivo é o desenvolvimento das pessoas com sequelas motoras de lesão cerebral. O fundamento de todo o processo educativo está na conquista da qualidade das relações humanas que deve impulsionar o aprendizado, despertar autoconfiança, motivando as pessoas a viverem a sua individualidade com autonomia.

A ideia básica da Educação Condutiva é que as dificuldades das pessoas com alterações motoras não são questões médicas ou terapêuticas, mas são entendidas como problemas de aprendizagem. Sob esse pressuposto, entendemos a Educação Condutiva como uma abordagem pedagógica, com metodologia específica. Nesse sentido, essa abordagem considera o aluno como um todo integrado, historicamente situado e que está sujeito às influências do seu meio físico e social. Dessa forma, visa não apenas melhorar tarefas motoras e funcionais, mas também o desenvolvimento em sua totalidade, integrando os aspectos emocionais, intelectuais e sociais.

Um programa integrado, segundo Hári (2005), favorece à pessoa a possibilidade de aplicar o que foi aprendido em outra área. As atividades estão interligadas e as pessoas são motivadas a encontrar a melhor forma de solucionar seus problemas do dia a dia, aprendendo e usando o que aprenderam. Pelos aportes teóricos da Educação Conduativa, essa constância de aplicação de forma metodológica e unificada irá atender ao princípio de intensidade e continuidade no aprendizado.

Nessa mesma perspectiva complexa e integrada, também se organizam todos os conteúdos e as atividades do currículo de formação do condutor. O programa de capacitação dos condutores é multidisciplinar e oferece possibilidades para a compreensão da habilidade integrada e organizadora do sistema nervoso, visando oportunizar conteúdo teórico e prático que habilitem os profissionais a lidar com a multidimensionalidade do ser humano.

De acordo com Millan (2001), “a Educação Conduativa é entendida como um caminho indireto para a integração funcional e para a aprendizagem de operações coordenadas, por meio da utilização de áreas cognitivas e perceptuais”. Essa afirmação está respaldada na visão da Educação Conduativa sobre o corpo humano como um sistema complexo, interligado, de processos fisiológicos e psicológicos, em interação com meio em que vive. No caso das pessoas com dificuldades em coordenar e controlar seus movimentos, a fase inicial do processo de aprendizagem é dinamizada pelo condutor. Medveczky (2006) afirma que, pela perspectiva da Educação Conduativa, podemos entender o condutor como aquele que “substitui” temporariamente certos elementos regulatórios do sistema nervoso central, que foram danificados pela lesão. Isso leva-nos a compreender que a forma de atuação do condutor, esclarecendo, ajudando de forma indireta, oferecendo as informações necessárias quanto ao desempenho do movimento, serve como um caminho para formar uma nova coordenação.

A posição da Educação Conduativa é contrária à visão da neurobiologia tradicional que entendia que, após uma lesão, os neurônios centrais não seriam mais produzidos. Hoje essa concepção é superada e a ideia de flexibilidade do cérebro, definida como plasticidade cerebral, é um dos conceitos da neurologia em que a Educação Conduativa se apoia. Assim, propõe que os desafios do meio ambiente e social, por meio das experiências vividas e da estimulação sensorial recebida, podem promover alterações estratégicas cognitivas. Redes neuronais vão se desenvolvendo a cada novo estímulo, experiências, pensamento ou ação, com mais ou menos intensidade ao longo da vida. Técnicas recentes, como a ressonância magnética funcional, que mapeia áreas do cérebro, revelam que ambientes estimuladores oportunizam uma taxa maior de neurogênese e mais conexões entre os neurônios.

Os programas da Educação Conduativa, em seu conjunto, objetivam o desenvolvimento integral por meio da experiência do movimento consciente e ativo. Na prática, esses programas oportunizam, aos alunos, vivenciar diferentes formas de organização do cotidiano, por meio de formas cooperativas e participativas de ação, investindo em aprendizagens significativas. São desenvolvidas atividades, visando ao desenvolvimento social por meio do relacionamento grupal; atividades de autocuidado tais como: higiene, alimentação ou vestuário; estímulos a pequenas ações que oportunizam aprender movimentos funcionais, como trocar de posições, rolar, levantar-se, sentar-se; habilidades para o aprendizado, como observação, atenção, memória, linguagem e também conhecimentos gerais. A pesquisa e os cuidados posteriores, como a inserção no mundo do trabalho, constituem elementos essenciais que caracterizam essa visão integral do ser humano em constante desenvolvimento.

Resumindo, podemos entender que, na concepção teórica e prática da Educação Conduativa, o aprendizado deve ser visto como uma forma de promover o desenvolvimento integral, fortalecendo a motivação e a autoestima, no sentido de mobilizar a pessoa a abordar suas desordens motoras com uma perspectiva de resolução de problemas, uma forma de encarar a vida, aprendendo a seguir adiante. As pessoas aprendem a lidar com suas condições crônicas, buscando estratégias concretas que possam ser aplicadas no cotidiano por meio de suas habilidades que são estimuladas pelo ensino sistemático e o uso contínuo do que foi aprendido.

O aprendizado mobiliza e promove o desenvolvimento

Petö compreendia a paralisia cerebral sob um enfoque da aprendizagem. Tal perspectiva nos mobiliza a estabelecer uma aproximação entre seus postulados sobre a relação entre aprendizado e desenvolvimento que nos parece possível afirmar que existe um paralelo com psicólogos russos. A concepção do ensino, orientado para o devir no desenvolvimento infantil, nos aproxima dos trabalhos desenvolvidos por Vigotski (1998). A perspectiva dos trabalhos de Leontiev (1988), enfatizando a atividade prática, parece-nos aproximada à ideia de participação ativa desenvolvida por Petö e considerada fundamental para a aprendizagem. Hári (apud FORRAI, 1999, p. 157) afirma que

O sistema de educação condutiva que ele estabeleceu exerceu uma influência significativa nas ideias sobre a reabilitação. Ele está extremamente além de sua época nas áreas de integração e da normalização e mostrou a forma para atingir a reabilitação humanista. Ele ampliou os horizontes, considerando mais importante incluir as pessoas na sociedade em vez de segregá-las. Petö foi o primeiro a considerar a deficiência como um problema educacional [...] as reações de seus colegas da época eram misturadas. Alguns se viravam em sua direção outros se afastavam dele – seu trabalho foi assimilado durante seu tempo de vida. [...] ele enfrentou a oposição por meio de sua força moral e sua força de vontade.

Para Petö, é fundamental que os educadores tenham uma compreensão da unidade de cada ser humano, inserido em um contexto e que depende da qualidade das relações sociais para se desenvolver. Dessa compreensão, foi criada uma proposta pedagógica voltada às pessoas com sequelas de paralisia cerebral, pautada em uma mudança de perspectiva mecânica para uma concepção de aprendizagem consciente e ativa.

Nessa perspectiva, o ser humano é, por sua natureza, um ser social e ativo. E é essa natureza social e ativa que possibilita ao homem interagir com o meio e com os seus pares. A interação, ou seja, a ação entre, requer por princípio algum tipo de movimento. É nessa linha de pensamento que gostaríamos de iniciar a discussão sobre os princípios pedagógicos da Educação Condutiva. Consideramos que o movimento é precioso e está presente em todos os momentos da vida do ser humano, desde o seu nascimento. É pelo movimento que o ser humano interage com o meio ambiente, relaciona-se com os outros. O movimento possibilita o autoconhecimento, a compreensão de suas possibilidades e limites. Enfim, a sua forma particular de ser e estar no mundo. Nessa perspectiva, evidencia-se que se movimentar é de grande importância biológica, psicológica, social e cultural. Planejar estratégias de movimento, criar condições para que as pessoas com paralisia cerebral possam se movimentar é fundamental para a Educação Condutiva.

A ênfase na aprendizagem, em oposição ao tratamento, amplia o entendimento sobre a deficiência, ultrapassa uma visão médica e assume um caráter social. As ideias sobre o aprendizado aqui apresentadas não são conceitos unicamente pertencentes à Educação Condutiva. São conceitos da Psicologia e da Pedagogia aplicados sistematicamente ao campo da reabilitação para as pessoas com desordens motoras. Petö sistematizou conceitos de várias ciências, como a Neurologia, a Fisiologia, a Pedagogia, a Psicologia, que considerou significativos para elaborar a base filosófica e pedagógica do sistema condutivo. Como uma pedagogia do movimento, podemos compreendê-la pela afirmação de Sutton (apud GOMBINSKY, 2005, p. 34),

[...] é fundamental para a Educação Condutiva que as desordens motoras possam ser controladas [...] por meio do ensino, por exemplo, por meio de processos educacionais voltados à geração de desenvolvimento mental tanto afetivo como intelectual. Esse princípio a distingue de todas as outras abordagens.

Refletir sobre o movimento humano consciente justifica-se pelo entendimento das estreitas relações entre os processos psicológicos e os processos fisiológicos, tendo como ponto de convergência o indivíduo, em sua totalidade, um ser biopsicossocial. Para isso, consideramos duas ideias fundamentais: a) o corpo humano como um complexo interligado (de processos psicológicos e fisiológicos) e em interação com o meio em que vive; b) a aquisição consciente de conceitos sobre o corpo e a motricidade. As reflexões aqui apresentadas consideram uma análise do desenvolvimento do comportamento motor humano para além das manifestações individuais que possam caracterizar o que uns podem realizar e outros não. Ou seja, pretende-se discutir, em linhas gerais, as possibilidades da espécie humana a partir de seu aparato biológico e da importância das relações estabelecidas com o meio social.

Na história do homem, o desenvolvimento motor é um processo contínuo, sendo que as maiores e mais significativas alterações ocorrem nos primeiros dezoito meses de vida de cada um. O ser humano desenvolve seu domínio de controle corporal caracterizado por seus primeiros momentos de inabilidade, seguindo um processo crescente para a habilidade e finalizando até um declínio, marcado novamente por inabilidades. Colocar assim, de uma forma tão simples, apenas retrata o ciclo vital: o que pode significar ficar pela primeira vez em pé e a diferença do levantar-se ao final da vida. São mudanças que acompanham o desenvolvimento e o comportamento motor, que não representam apenas o surgimento de uma ação, mas também a perda. Para saber trabalhar e enfrentar as limitações impostas por uma paralisia cerebral, é preciso reconhecer que o cérebro se desenvolve e que, pela aprendizagem, pode mudar ao longo da vida.

Queremos enfatizar que o movimento é mais do que a atividade motora. O desenvolvimento motor precisa ser compreendido como o desenvolvimento das habilidades de movimento. Uma criança, em seu desenvolvimento natural, numa conquista gradual de suas habilidades, aprende a manter equilíbrio da cabeça, a engatinhar, a comer, a andar, a falar, a brincar. Isso requer entender o comportamento motor como uma expressão de integração de todos os domínios: motor, afetivo, social e cognitivo. Esse caráter do movimento é que caracteriza a importância do domínio motor no processo de desenvolvimento integral do ser humano.

Cabe ressaltar a importância dos sistemas ósseo e muscular para que o movimento ocorra, mas deve ser considerado, também, que o movimento é resultado de muitos outros sistemas. Todo o corpo humano é um sistema complexo, constituído por inúmeros sistemas e subsistemas tais como: o nervoso central, o motor, os sensoriais e tantos mais, que também se interligam em diferentes formas de comunicação. Damásio (2005, p. 47) descreve que “o sistema nervoso central está ‘neuronalmente’ ligado a praticamente todos os recantos e recessos do resto do corpo por nervos, que no seu conjunto constituem o sistema nervoso periférico. Os nervos transportam impulsos do cérebro para o corpo e do corpo para o cérebro”.

Pela estimulação de uma ou mais de nossas percepções, os neurônios excitados desencadeiam impulsos que se propagam, como que em potenciais de ação. As redes neuronais vão se desenvolvendo a cada novo estímulo, experiências, pensamento ou ação, com mais ou menos intensidade, ao longo da vida. Essa compreensão de que quando aprendemos, nossas conexões cerebrais se modificam, subsidiam a prática da Educação Conduvida. Os processos de aprendizagem alteram a nossa rede neuronal, isso significa que aprendemos fazendo. Como afirma Damásio (2005, p. 116).

Reside aqui o centro da neurobiologia tal como a concebo: o processo por meio do qual as representações neuronais, que são modificações biológicas criadas por aprendizagem num circuito de neurônios, se transformam em imagens em nossas mentes; os processos que permitem que modificações microestruturais invisíveis nos circuitos de neurônios (em corpos celulares, dendritos e axônios e sinapses) se tornem uma representação neuronal, a qual por sua vez se transforma numa imagem que cada um de nós experiencia como sua.

As redes neuronais são desenvolvidas graças à multiplicidade de estímulos que o cérebro

recebe em constante interação com o meio exterior. Para o seu desenvolvimento, o cérebro demanda daquilo que a pessoa pode experimentar e aprender. É preciso alimentar o cérebro de informações visuais, táteis, auditivas etc. como forma de desenvolvimento e aprendizagem. Com a mesma intensidade com que corpo e cérebro interagem, o ser que eles formam se relaciona com o meio ambiente em que vive. A apreensão dos estímulos exteriores pelo ser humano é mediada por seus movimentos e por seus aparelhos sensoriais, dessa forma inferimos que as imagens mentais são desenvolvidas a partir dos sentidos e dos movimentos.

Além dos cinco sentidos bem nossos conhecidos e que revelam o mundo sensível para nós, Sacks (2004) afirma que outros sentidos são importantes nessa reflexão. O autor se refere à propriocepção que governa a nossa orientação corporal. Historicamente, em sua descoberta, foi denominado “sentido dos músculos” e, na atualidade, o entendimento do sentido proprioceptivo ainda guarda muitos segredos, mas é conceituado por Sacks (2004, p. 88) como “complexos mecanismos e controles pelos quais nosso corpo se mantém adequadamente alinhado e equilibrado no espaço”.

Os acontecimentos mais marcantes da vida estão relacionados com o movimento: a aquisição da marcha, da fala, a conquista da autonomia para os desafios da vida diária. Ao deixar o colo materno, a criança inicia seu processo de independência, explorando o ambiente, experimentando, aprendendo a fazer escolhas, a resolver problemas e a tomar decisões. O seu desenvolvimento vai depender, como afirma LeBoulche, de “como tudo que se relaciona ao crescimento, o desenvolvimento psicomotor ocorre impulsionado pelo estímulo duplo da maturação biológica inerente ao processo de crescimento e da estimulação social que a criança recebe” (LeBOULCHE, 1983, apud: COLL; PALLACIOS; MARCHESI, 1993, p. 41).

Compreendemos que a ideia de desenvolvimento humano não pode ser desvinculada das noções de aprendizagem. Dessa forma, desenvolver no sentido cognitivo e orgânico significa estabelecer uma relação de aprendizagem, de interação, de comunicação intensa entre organismo e ambiente. Ressaltar a importância e o significado particular da aprendizagem para o desenvolvimento do movimento consciente tem como objetivo, neste texto, confirmar a necessidade de criar estratégias de mobilidade para as pessoas com sequelas de paralisia cerebral, ou seja, oferecer a oportunidade de experimentar movimentos como possibilidade de elaboração conceitual. Aprender requer conhecimentos prévios e esse é um princípio de aprendizagem reconhecido pela Educação Conduativa.

Uma proposta pedagógica

A Educação Conduativa é uma abordagem pedagógica que pretende oferecer atendimento especializado às pessoas com alterações e dificuldades motoras, compreende a deficiência motora além da lesão ocorrida no sistema nervoso central, como a falta de uma integração funcional. O desenvolvimento integral da pessoa e sua funcionalidade é um de seus focos de atenção. Esse sistema pedagógico não trata uma função específica, mas o desenvolvimento das possibilidades de funções coordenadas. Fundamenta sua prática no princípio de que crianças e adultos podem aprender a realizar atividades, desde que sejam orientados a querer fazer. Objetiva motivar a pessoa a mover-se, oferecendo atividades que promovam o desenvolvimento de uma intencionalidade própria. Assim, o ensino deve estar voltado a despertar em cada um a determinação para aprender. A essa determinação Petö denominou de o desenvolvimento de uma “personalidade ortofuncional”, ou seja, uma pessoa com autoconfiança e motivação para aprender com dedicação e esforço, dessa forma encontrar respostas criativas para as necessidades da vida cotidiana.

Nessa perspectiva, a Educação Conduativa organiza o processo de aprendizagem por meio de programas diários que se desenvolvem por meio das “tarefas em séries”. As tarefas em séries são como ações motoras coordenadas, visando a possibilitar a integração funcional e alcançar objetivos reais, entendendo, dessa forma, que cada programa em seu conjunto é orientado para a resolução de problemas, oportunizando a aprendizagem pela experiência e explorando as áreas cognitivas e perceptuais. Evidencia-se, desse modo, uma estreita relação entre aprendizagem e movimento com

o objetivo de estimulação funcional: ao aprender, as conexões cerebrais podem se modificar.

Petö enxergou as dificuldades de movimento, insegurança ou confusão, que podem ser características resultantes da paralisia cerebral, como uma falta de habilidade para aprender, o que contrariava alguns de seus contemporâneos. Até aquele momento não se considerava que as pessoas com sequelas de paralisia cerebral fossem susceptíveis a aprender. Petö trabalhou todos os sintomas de forma unificada, sempre investindo na multidimensionalidade do ser humano, aperfeiçoou seu sistema, demonstrando sua visão irrestrita sobre as possibilidades humanas para se desenvolver e aprender.

É possível sugerir que o sistema educativo de Petö, com sua proposta teórico-metodológica, revela suas características particulares: de uma participação consciente e ativa, de organização disciplinada, de trabalhos grupais enriquecidos com o contato entre as pessoas, enfim, uma pedagogia do movimento que estabelece seu processo de aprendizagem mais por meio de ações do que por respostas passivas.

A Educação Condutiva, compreendida como uma pedagogia do movimento, baseia-se no fato de que o cérebro, mesmo lesionado, pode ser continuamente modelado pela experiência sensorial e motora, dessa forma não cessa de aprender. É importante salientar que o termo “aprender” necessita ser compreendido num contexto de ação no qual o objeto do conhecimento tenha sentido em relação a seu objetivo, pois o processo de ação será organizado pelo sistema nervoso de uma pessoa somente se ela compreender o significado para a ação.

Essa é uma das características desse modelo educacional que entende que a realização de um movimento por uma pessoa com dificuldades motoras, perceptivas ou sensoriais, necessita de uma preparação, ou seja, de um movimento planejado. Portanto, uma atividade sugerida ou estimulada é uma ação com uma meta designada, com objetivos próximos e acessíveis que oportunizem atividades mentais, corporais e sociais. Assim, a experiência do movimento será tão mais consciente quanto mais clara estiver para a pessoa a meta final a ser alcançada.

Na perspectiva da Educação Condutiva, essa ação planejada, que precede o movimento, é chamada de “intenção”. Para formar a intenção, a pessoa necessita de ajuda externa, nesse caso, a ajuda do condutor, que é o profissional especializado, cuja mediação é fundamental para a internalização dos processos. Por exemplo, um aluno, ao ter como objetivo aprender a colocar seu boné, se sentirá motivado a flexionar e estender o seu braço, mesmo que várias vezes, para compreender o que está realizando a fim de atingir o seu objetivo, superando a simples execução do exercício motor de forma passiva, envolvendo-se em seu processo de recuperação pela compreensão dos padrões de movimento.

O condutor ensina como compreender a ação antes do movimento, sendo que cada ação é organizada por meio de uma série de tarefas que ajudam em sua execução final. Ele também orienta qual o ritmo necessário para atender cada aluno e suas características individuais. Os alunos com um diagnóstico de paralisia espástica³ seguem um ritmo diferente dos hipotônicos⁴ ou mesmos dos distônicos⁵. Atento a isso, Petö elaborou uma forma de intervenção que chamou de “intenção rítmica” da qual iremos tratar mais adiante.

Apresentando essa abordagem como uma pedagogia do movimento consciente e ativo, sinalizamos outra característica da prática da Educação Condutiva: o uso estruturado do ritmo e da fala em seus programas. A intenção verbal ou facilitação oral – termo também encontrado – é considerada, pelos precursores de Petö, o elemento fundamental para desenvolver a aprendizagem consciente nas pessoas com paralisia cerebral. Isso favorece os alunos compreenderem, de forma prática, qual atividade a realizar e como podem realizá-la. É uma forma de dar significados aos movimentos por meio de objetivos e da compreensão desses objetivos. Como parte de um amplo processo pedagógico, há uma aproximação do desempenho motor com o mental, de forma cognitiva, não mecânica, mediado pela linguagem.

³ A paralisia espástica pode ser caracterizada pelo aumento do tônus muscular, isto é, quando os músculos apresentam rigidez.

⁴ Hipotônicos: caracterizam-se pelo tônus muscular relaxado (flacidez).

⁵ Distônicos: apresentam mudança intermitente entre os movimentos.

Sobre as relações entre aprendizagem, desenvolvimento e possíveis limitações cognitivas que possam ser identificadas nas crianças com sequelas de paralisia cerebral, ainda não há uma clareza. O que se apresenta como uma deficiência cognitiva pode ser decorrente da lesão ou da dificuldade da criança em dar respostas ou, ainda, a forma como seus interlocutores interpretam essas respostas. A respeito dessas questões, Medveczky (2006) considera que, se houver um comprometimento do desenvolvimento mental, esse pode limitar o desenvolvimento motor, via aprendizagem, mas salienta que esse processo acontece em variados graus, comprometendo mais ou menos o processo de desenvolvimento, possibilitando mais ou menos independência. A autora acrescenta

“para influenciar as questões acima, um caminho preventivo é possível com um plano adequado por meio do desenvolvimento de um programa condutivo, que providencia sessões organizadas para crianças em grupo e com a presença das mães. A intervenção precoce em grupos torna possível a troca variada de informações e estimulações do meio ambiente” (MEDVECZKY, 2006, p. 25).

Essa é a compreensão na perspectiva da Educação Condutiva: organizar programas com atividades de aprendizagens, visando estimular e aumentar as condições de aprendizagem e desenvolvimento. O condutor, avaliando as condições mentais e o nível de cooperação do aluno, é o responsável pela organização desses programas que inclui o planejamento de atividades individuais que são desenvolvidas em sessões de grupos condutivos.

Acompanhando a prática no dia a dia do sistema de Petö, pudemos observar como o trabalho dinâmico em grupo, orientado por profissionais, que têm como objetivo o máximo desenvolvimento pela participação ativa, oferece motivação constante para a pessoa. Para a Educação Condutiva, uma atividade ou tarefa é uma ação com uma meta definida, clara, o que a diferencia do simples fazer, pois envolve a pessoa e a ajuda a compreender o que aquela tarefa representa para ultrapassar as dificuldades da vida cotidiana. Ou seja, na perspectiva da Educação Condutiva, cada “série de tarefas” deve ser planejada para possibilitar, a cada pessoa, uma maior consciência de si, de seus movimentos e de suas possibilidades motoras e intelectuais. Petö ia além, associava a educação com toda a vida prática dos seus alunos. Valorizava as qualidades e conquistas pessoais, incentivando crianças e adultos a se tornarem ajudantes uns dos outros.

A “atividade no lugar da passividade” é um lema que está constantemente nos trabalhos com os alunos. Busca-se ultrapassar a experiência passiva na realização de um movimento por meio de exigências reais da vida. Um condutor pode ajudar o aluno a lavar as mãos, mas oferece a toalha para que ele realize os movimentos e sinta que está secando as mãos, sozinho. Uma atividade oferecida requer que o aluno estabeleça um objetivo que esteja, naquele momento, ao seu alcance. Para a realização das atividades que atendam a esse objetivo, ele pode receber uma ajuda do condutor, como forma de facilitação e que será diminuída aos poucos. Compreender o que tem a realizar e sentir-se apoiado e confiante para isso são formas de motivação que se apresentam como estratégias positivas de aprendizagem consciente e ativa. Um novo gesto executado e aprendido pode transformar-se em um novo comportamento.

Diante dos possíveis limites que se impõem às pessoas com sequelas de paralisia cerebral, a Educação Condutiva adquire importância vital, pois permite à pessoa estar em um espaço que estimula vivenciar e explorar o seu ambiente, fazendo contato com vários objetos, tendo a oportunidade de estabelecer relações afetivas, sentindo-se acolhida e segura para manifestar suas emoções. Trata-se de uma proposta alternativa de atendimento educacional especializado que pode fazer toda a diferença no crescimento e desenvolvimento da pessoa. É pelo movimento possível, sozinho ou com ajuda, que a pessoa com paralisia cerebral explora e toma conhecimento de seu corpo, desenvolvendo sua consciência corporal, experimentando o que acontece consigo, entendendo o que é o seu corpo, suas possibilidades e desafios. Mesmo que isso não signifique a realização do movimento “tecnicamente correto”, pela experiência do movimento poderá ver o mundo por outra perspectiva: eu posso aprender. Eu sou capaz!

Aprendizagem ortofuncional e a aproximação com a perspectiva histórico-cultural de desenvolvimento humano

O desenvolvimento motor humano constitui-se parte do desenvolvimento integral do ser humano desde a vida intrauterina. A motricidade passa por diversas e complexas transformações, podendo atingir uma sofisticação considerável em termos de capacidade adaptativa e, sobretudo, de desenvolvimento. Referimo-nos à motricidade como as capacidades do ser humano de produzir movimentos em todas as suas diversas formas de expressão motora. Em um processo de desenvolvimento normal, a expressão motora, ou o comportamento motor, sofrem um processo evolutivo. Com o passar do tempo e com a qualidade das interações oportunizadas, o aparato motor modifica-se, tornando o organismo cada vez mais apto à realização de movimentos, gradativamente mais complexos, apresentando formas essenciais de movimentos e habilidades para o desempenho de tarefas do cotidiano.

A constituição neurológica da pessoa impõe condições sobre o seu desempenho; da mesma forma, o ambiente externo, com suas motivações ou frustrações, interfere em suas ações. As pessoas com déficit orgânico, como é o caso das portadoras de paralisia cerebral, não conseguem preencher alguns requisitos que deveriam ser apropriados às suas idades, seguindo a sequência natural do desenvolvimento humano. De forma alguma compactuamos com a ideia de uma naturalização do desenvolvimento. Referimo-nos, aqui, aos processos considerados pertinentes à idade cronológica e “habilidades” já desenvolvidas.

Hári (1988, p.1) escreve que “[...] por definição teleológica, a educação condutiva é um sistema de educação cujo propósito central é o restabelecimento ‘ortofuncional’ das formas de desorganização nas funções humanas, em particular, nas pessoas com disfunções motoras”. A reflexão sobre restabelecimento ortofuncional sugere a distinção entre o conceito de ortofunção e disfunção. No Dicionário Médico Andrei (MANUILLA, 1997), encontramos o prefixo “orto” (de origem grega), na palavra ortofuncional, que expressa a ideia de correto, indicando em geral uma normalidade; já a palavra “disfunção” pode ser compreendida como “toda perturbação do funcionamento de um órgão”.

Alcançar a máxima independência, considerando o desenvolvimento integral das pessoas, e dessa forma promover um restabelecimento ortofuncional de forma ativa, é objetivo da Educação Condutiva, que orienta as pessoas para uma proposta de aprendizagem consciente e ativa. Na prática, objetiva integrar a pessoa aos grupos e à sociedade, buscando superar a deficiência existente, tornando-a, pelo esforço e trabalho, em ortofunção.

Nesse enfoque de personalidade ortofuncional, é importante lembrar que a Educação Condutiva propõe um novo olhar para a deficiência, especialmente quando dá ênfase à aprendizagem em oposição à terapia. Referimo-nos, dessa forma, à pessoa não como doente, que necessita de tratamento, mas como a pessoa que poderá realizar as mais diferentes ações, desde que encontre um ambiente propício para desenvolver suas capacidades/habilidades. A personalidade ortofuncional é desenvolvida pela “intenção”⁶ e aprendida pela “facilitação condutiva”⁷. Esses conceitos, no contexto da Educação Condutiva, configuram-se como ferramentas pedagógicas que auxiliam as pessoas no que diz respeito a lidar com seus problemas de aprendizagem. Devem ser entendidos e praticados, portanto, como processos que incluem participação e criatividade na solução de um problema. Não se trata, simplesmente, de uma ajuda, um apoio, mas de uma forma de mostrar para a pessoa como ela pode se ajudar. O fim é a conquista de uma pessoa ativa e propositiva pelo incentivo a dar respostas criativas ao se expressar e ao agir em um mundo real.

O meio no qual a criança se desenvolve requer, já nos seus primeiros anos de vida, uma série de habilidades. Podemos analisar essa questão a partir das características gerais do ser humano, de adaptação ou de aprendizado: as condições e as respostas variam largamente atendendo às

⁶ Intenção é um conceito que sugere a vontade da pessoa em envolver-se de forma participativa em seu processo de aprendizagem.

⁷ Facilitação condutiva pode ser compreendida como todas as ajudas oferecidas para oportunizar desenvolvimento.

condições biológicas, históricas e até locais. Para abordarmos a questão do desenvolvimento ortofuncional, é preciso compreender o papel que o contexto/ meio/ cultura desempenha sobre o ser humano. Trata-se de um processo interdependente, no qual as funções biológicas/motoras se transformam.

Essas considerações nos aproximam do conjunto das ideias de Vigotski e das apresentadas por Pino (2005) sobre o estudo de desenvolvimento cultural da criança. De acordo com Pino (2005, p. 31), “[...] de um lado as funções biológicas transformam-se sob a ação das culturais e, de outro, estas têm naquelas o suporte de que precisam para constituir-se, o que as torna, em parte, condicionadas pelo amadurecimento biológico daquelas”. Isso nos revela a importância da inserção da criança nas práticas sociais que favorecerão a emergência das funções culturais pela mediação do outro.

Uma pessoa ortofuncional pode ser caracterizada pela capacidade que possui para desempenhar tarefas que são características de sua faixa etária, ou por um alto nível de capacidade para variar as formas de atingir seus objetivos. Conforme cada fase, é solicitado a uma criança vários níveis de aquisições que possam atender às necessidades biológicas, psicológicas, sociais como, por exemplo: sugar, engatinhar, andar, falar, dentre tantas outras tarefas que revelam as possibilidades de desenvolvimento humano.

Para a Educação Conduativa, é importante reconhecer que as lesões cerebrais, mesmo as mais graves, geralmente deixam uma capacidade residual considerável no cérebro e, dessa forma os requisitos para as atividades da vida cotidiana podem ser satisfeitos quando forem estimulados de forma adequada e intensificados com a continuidade. Vale, ainda, considerar a disfunção como as dificuldades que as pessoas podem enfrentar para atender às variadas demandas físicas, psicológicas, sociais do seu dia a dia; dessa forma pode ser compreendida pelo não uso dessa capacidade residual, pela não exploração dessa possibilidade, que pode estar lá para ser estimulada.

Em sua dimensão pedagógica, a Educação Conduativa fundamenta suas práticas no conceito da neurologia, da plasticidade cerebral e, daí, a compreensão de que o cérebro, mesmo lesionado, possui capacidade de estabelecer novas conexões, desde que seja constantemente desafiado a alcançar o objetivo. Petô considerou a aprendizagem como o caminho para o desenvolvimento ou a reabilitação dessas possibilidades, resgatando as etapas do desenvolvimento humano que não foram suficientemente exploradas.

Medveczky (2006) afirma que, pela perspectiva da Educação Conduativa, no atendimento às pessoas com sequelas de paralisia cerebral, a fase inicial do processo de aprendizagem do movimento é dinamizada pelo condutor. Podemos entender o condutor como aquele que “substitui” temporariamente certos elementos regulatórios do sistema nervoso central, que foram danificados pela lesão. Na prática, a forma de atuação do condutor, esclarecendo o que a criança precisa realizar, ajudando de forma indireta, oferecendo as informações necessárias quanto ao desempenho do movimento, serve como um caminho para formar uma nova coordenação.

Quando a Educação Conduativa direciona sua prática para a aprendizagem, e essa, como promotora do desenvolvimento, ela entende o ser humano em sua totalidade, trabalha com as possibilidades para a aprendizagem e o desempenho de tarefas que requerem habilidades sociais ou motoras, de locomoção, manipulação e estabilização, que ainda não haviam sido estimuladas. As qualidades humanas específicas surgem quando nos esforçamos para compreender, para nos comunicar, para atuarmos. Isso exige a participação de todos, em um processo de aprendizagem, cujo eixo de discussão seja a singularidade daquele que aprende, inserido no contexto do qual faz parte.

O ser humano leva um tempo considerável para aprender a resolver problemas e se tornar hábil respondendo às demandas rotineiras de seu cotidiano. Nessa direção, é possível sugerir que a aquisição de novas habilidades está diretamente relacionada não apenas à faixa etária da criança, mas também às interações vividas com outros seres humanos do seu grupo social. Vigotski (1997, p. 214) afirma, em sua lei geral do desenvolvimento humano, que o desenvolvimento de qualquer pessoa está articulado com sua constituição orgânica, mas esse se funde na vida social por meio de suas experiências compartilhadas. Dessa forma, a diferença essencial entre um ortofuncional e um

disfuncional pode ser considerada não tanto por suas conquistas, mas pela qualidade das relações que estabelecem e pela forma diferente como aprendem.

Pelos princípios da Educação Condutiva vale considerar que uma pessoa ortofuncional é caracterizada pela capacidade geral de adaptação ou de aprendizado, que lhe permite durante a vida ajustar-se, mais e mais, compreensivelmente ao seu ambiente social e natural. De modo similar, a Educação Condutiva considera que uma pessoa com uma deficiência pode ser estimulada a atingir metas, a praticar algumas atividades e, a seu tempo, tornar-se hábil para enfrentar e resolver seus problemas diários. Isso não sugere estabelecer comparações entre as pessoas que apresentam sequelas motoras e aquelas que não apresentam. O que se pretende é a compreensão do processo individual, do modo peculiar que cada pessoa com sequelas motoras encontra para realizar suas atividades.

Ao aproximar-nos da perspectiva histórico-cultural, sinalizamos a tese de Vigotski, quando descreve, na defectologia, que uma deficiência pode impulsionar estímulos à elaboração de processos de compensação, favorecendo o desenvolvimento e a formação da personalidade. Nessa perspectiva, o autor assume, como fato central e básico e objeto de pesquisa, as reações da pessoa, seus processos compensatórios considerados como substitutivos ou niveladores do desenvolvimento e da conduta dela. Vigotski (1997, p. 15) reafirma isso, citando as teorias de Stern, que justificam o processo compensatório, pela flexibilidade das funções adaptativas e “graças à unidade orgânica da personalidade, em que outra função assume sua realização”. Com as contribuições de Vigotski, pode-se pensar em um desenvolvimento voltado à superação da lesão, constituído por um processo criador e enriquecido pelas interações sociais que possibilitem autonomia e espaço de atuação social.

Percebe-se que a Educação Condutiva, investindo no aprendizado para a conquista da ortofuncionalidade, entende que os desafios enfrentados pela pessoa com deficiência, mediados por experiências compartilhadas elevadas e motivadoras, podem tornar o conflito em força motivadora para vencer as dificuldades. Pelo processo de aprendizagem, os desafios, entendidos e assumidos como objetivos a serem alcançados, podem criar uma compensação, como argumenta Vigotski (1997, p. 103).

*O defeito*⁸ se converte, de tal modo, em ponto de partida e principal força motriz de desenvolvimento psíquico da personalidade. Se a luta termina com a vitória do organismo, esse não só vence as dificuldades criadas pelo defeito, mas também se eleva, em seu desenvolvimento, a um nível superior, transformando a deficiência em talento, o defeito em capacidade, a debilidade em força, a insuficiência em valor.

Ainda refletindo sobre o pensamento de Vigotski, compreendemos que, por um lado, uma deficiência pode limitar o desenvolvimento, mas, por outro, pode haver um processo compensatório, que oportunizará novos caminhos de reorganização das funções, possibilitando desenvolvimento. Essas novas oportunidades, por meio do processo de compensação, não ocorrem naturalmente, mas necessitam de uma estimulação por meio do exercício de observação, avaliação e reflexão das diferenças, segundo Stern (STERN, apud VIGOTSKI, 1997, p. 14). Vigotski cita ainda a tese de T.Lipps, reforçando a ideia de que “[...] a energia se concentra num ponto onde o processo encontrou um obstáculo e procura caminhos para superá-lo. Assim, no lugar onde o processo se vê truncado em seu desenvolvimento, se formam novos processos que surgem graças a esse impedimento.” (LIPPS, apud VIGOTSKI, 1997, p.15)

Vigotski afirma que essas novas formações, que surgem como compensações no processo de desenvolvimento, “representam em sua unidade a reação da personalidade à deficiência”. A compensação seria uma reação da personalidade à deficiência, gerando novos processos indiretos de desenvolvimento.

Todavia, é importante sinalizar que seria um equívoco supor que todo processo de compensação finaliza com êxito. Os novos caminhos de desenvolvimento estão estreitamente ligados com o grau de deficiência e a riqueza das experiências compensatórias. O olhar do outro,

⁸ Nas citações, optamos por utilizar os termos em conformidade com os escritos do autor.

as experiências positivas compartilhadas é que poderão promover mudanças significativas. Dessa forma, caracteriza-se o processo de desenvolvimento como

“[...] um processo (orgânico e psicológico) de criação e recriação da personalidade da criança, sobre a base da reorganização de todas as funções de adaptação, da formação de novos processos sobre-estruturados, substitutivos, niveladores, que são gerados por uma deficiência e da abertura de novos caminhos de desenvolvimento” (VIGOTSKI, 1997, p. 16).

Toda a argumentação que fundamenta a Educação Conduativa se justifica a partir da premissa de que a capacidade para compreender e reconstruir requer uma aprendizagem consciente e ativa, discordando do ato de copiar e da realização mecânica dos movimentos em uma ação. Essa aprendizagem é desencadeada pela motivação e pelo desejo de realizar atitudes indispensáveis para o encorajamento de colocar em prática tudo o que aprendem no dia a dia. O uso sistemático daquilo que é aprendido vai se estabelecendo como padrões de ações, construídos no curso dos movimentos. O progresso dessas ações poderá ser organizado pelo sistema nervoso da pessoa, que vai se desenvolvendo e adquirindo cada vez mais autonomia.

O fundamental é isto: uma nova atitude. Um novo olhar para os seus desafios pode aumentar a capacidade de autorrealização por meio mais da intenção do que do desempenho. A Educação Conduativa, tendo como objetivo central o desenvolvimento de uma personalidade ortofuncional, não pode ser confundida como um meio apenas de ensinar a andar, por exemplo. É, antes, uma abordagem pedagógica que se ocupa do desenvolvimento das pessoas com sequelas de paralisia cerebral, procurando uma nova qualidade de intenção que visam alcançar melhores níveis de coordenação.

Hári (1988) conceitua a “intenção” como representações cognitivas internas, como um processo interno direcionado ao objetivo que se quer alcançar. Nas atividades diárias, a intenção consciente representa a força, a possibilidade de a pessoa estabelecer objetivos (intenções), mantê-los, monitorar o seu progresso em relação a eles, resistir às falhas e a superar obstáculos para adquirir a ortofunção.

Em consonância com essas explicações, a Educação Conduativa considera em sua prática a correlação entre a experiência e a percepção. A prática conduativa atribui aos fatores cognitivos, como também aos relacionados à percepção, aos elementos essenciais ao aprendizado e à habilidade de formar a intenção. Se uma pessoa não possui a representação interna da intenção, pois está realizando a atividade pela primeira vez, corre o risco de interpretar mal o seu desempenho. Por exemplo, uma pessoa hemiplégica, que não sente o movimento precisamente, ao tentar segurar um lápis, pode exercer pressão exagerada, largando o lápis espontaneamente pela pressão. Isso poderá apresentar dificuldades em monitorar a sua *performance* precisamente. Hári esclarece com essa afirmação:

[...] quando a pessoa não o faz, ou não pode atingir seu alvo pretendido, é nosso ponto de vista que suas dificuldades, no desempenho e coordenação, são atribuíveis a uma estratégia voluntária inadequada. Portanto, é baseando-se nesse aspecto que o valor maior está no processo educativo, para depois o desempenho. O planejamento por parte do professor começa ao identificar o resultado desejado, no qual esse havia trabalhado anteriormente, por meio da investigação de relações complexas, achando combinações apropriadas de atividades e conexões entre elas, utilizando ritmo e melodia, tudo com o objetivo de estabelecer alvos que o aluno possa adquirir conscientemente. (HÁRI, 1997, p. 4).

Dessa forma, o processo de aprendizagem é realizado pela via da exploração e das descobertas acompanhadas. O condutor apresenta estratégias variadas, rotas alternativas, contextos diferentes para auxiliar na conquista dos resultados. A utilização de diferentes interações deve aproximar a experiência e as percepções para chegar à aprendizagem significativa por meio de operações concretas, experiências ativas e positivas. A informação processada agora adquire um novo significado por meio das ações intencionais de sucesso, com a contribuição da condução. Engenhosamente, Petö, com esses conhecimentos, criou a “intenção rítmica” como instrumento que aproxima a linguagem para regular o movimento, como descreveremos mais adiante.

Sutton (apud GOMBINSKY, 2005, p. 37) descreveu a ortofunção como “um espiral benigno de autorreforço da motivação, aprendizado e conquista”. O restabelecimento ortofuncional, segundo Hári (1988, p. 2), é a capacidade da pessoa de trabalhar para alcançar um objetivo, mostrando interesse e envolvendo-se de modo produtivo. Com relação ao termo ortofunção, Hári (1998, p. 102) esclarece

Não se alude meramente ao (res) estabelecimento da função motora em si; numa medida maior, ressalta-se a capacidade do ser humano de iniciar um processo de aprendizagem que vai durar toda a vida, de realizar tarefas que lhe são propostas, tendo um papel ativo na configuração de seu próprio desenvolvimento, adaptando-se, na medida do possível, às exigências do seu entorno.

Trabalhando sob essa ótica, as pessoas envolvidas no processo – condutor e alunos – são motivados a compreender o aprendizado como um processo ao longo da vida, que exige esforço e dedicação para a conquista de autonomia na solução dos desafios do cotidiano. Desenvolver uma personalidade ortofuncional é possibilitar a participação, construir espaços de vida social, encaminhar para o trabalho, para o exercício da cidadania, dar a todos o *status* de dignidade humana.

Algumas considerações

As considerações sobre as bases filosóficas e pedagógicas da Educação Conduativa que temos tratado neste estudo nos possibilitam uma compreensão sobre o princípio que distingue essa abordagem de outras formas de atendimento, é o princípio da aprendizagem. Essa compreensão nos orienta no sentido de que as desordens motoras que afetam as pessoas com sequelas de paralisia cerebral podem ser controladas por meio da integração de processos educacionais e reabilitacionais, voltados ao desenvolvimento do sujeito integral. Dessa forma, o aprendizado pode modificar a forma como se percebe e como se pode lidar com a disfunção motora. Nesse sentido, destacamos alguns indicadores apontados por Gombinsky (2005):

- a aprendizagem constitui-se em um processo complexo que depende da qualidade das trocas interpessoais. Nesse sentido, pretende-se que o envolvimento do aluno nas atividades aconteça de forma consciente e participativa;

- o desenvolvimento de funções cognitivas superiores é promovido pelo aprendizado e esse, mediado (a motivação, a intenção, a emoção e a linguagem são orientadas, em um primeiro momento, pelo condutor);

- a base do aprendizado é o sujeito com suas características pessoais, seus interesses, suas emoções, inserido em um contexto sócio-histórico;

- expectativas positivas geram motivação e influenciam o aprendizado. Quando os alunos percebem que as pessoas oferecem oportunidade de aprendizagem e demonstram acreditar nisso, eles sentem-se encorajados e confiantes a fazer;

- o aprendizado acontece ao longo da vida e todos podem aprender. As aprendizagens são alcançadas via processo de resolução de problemas, aprendendo a estabelecer objetivos e trabalhando para alcançá-los. Isso aproxima a Educação Conduativa do processo de “aprendendo a aprender”, pois quanto mais aprendem mais possibilidades influenciam o desenvolvimento e a aprendizagem.

Enfim, consideramos que os materiais aos quais tivemos acesso permitiram uma visão mais ampla e integral da Educação Conduativa, possibilitando desdobramentos prático-pedagógicos, inclusive no município de Itajaí, onde sete crianças portadoras de paralisia cerebral veem sendo atendidas.

REFERÊNCIAS

- COLL, C; PALLACIOS, J; MARCHESI, A. *Desenvolvimento psicológico e educação – Psicologia da Educação*. V.2. Artes Médicas. Porto Alegre, 1993.
- DAMASIO, A. *O erro de Descartes – emoção, razão, e o cérebro humano*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- FINK, A. *Práctica de la estimulación conductiva según A. Petö*. Barcelona: Herder, 1998.
- FORRAI, J. *Memoirs of the beginnings of conductive pedagogy and Andrés Petö*. Birmingham: Foundation Conductive Education, 1999.
- GOMBINSKI, Lisa. Adaptation and development in conductive education: responding to new demands, maintaining the essence of the practice. In: MAGUIRE, G.; NEANTON, R. *Looking back and looking forward*. Birmingham: Foundation Conductive Education, 2005.
- HÁRI, M.; ÁKOS, K. *Conductive Education*. London: Routledge, 1988.
- HÁRI, M. *Orthofunction – a conceptual analysis*. In: Taylor, M; Horváth, J. ed. *Conductive Education: Occasional Papers no. 2*. Londres: Stoke on Trent, Trentham Books. 1997.
- HÁRI, M. *The history of conductive pedagogy*. International Petö Institute. Budapest. 2005.
- HÁRI, M. *The human principle in Conductive Education*. International Petö Institute. Budapest. 1988.
- LEONTIEV, Alexis N., Vygotsky, L. S.; Luria, A. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. São Paulo: Ícone/Edusp, 1988.
- MANUILLA, L.; MANUILLA, A.; NICOLIN, M. *Dicionário Médico Andrei*. São Paulo: Organização Andrei Editora Ltda, 1997.
- MEDVECZKY, E. *Conductive Education: as an educational method of neurorehabilitation*. Budapest: GreyTech, 2006.
- MILLAN, M. La Educación Conductiva: una propuesta integral de desarrollo para la/ el niña/o con parálisis cerebral. *Memorias do primer coloquio de discapacidad educación y cultura*. México 3-5 diciembre 2001. Digitado.
- PINO, Angel. *As Marcas do Humano*. São Paulo, Cortez, 2005.
- SUTTON, A. Educação Condutiva como exemplar do paradigma emergente da inclusão dinâmica, com novas ênfases para a pesquisa educacional. In: *Conferência européia sobre pesquisa educacional*, Ijubljana, Slovênia, 17-20 setembro 1998.
- SUTTON, A. *Conductive education: a complex question for Psychology*. Birmingham, 1991. Digitado.
- SACKS, Oliver. *O Homem que Confundi a sua Mulher com um Chapéu*. São Paulo, Companhia das Letras, 2004.
- TATLOW, A. Analogias entre a teoria de Vigotski/Luria e a abordagem de Petö. In: *Congresso Internacional de Jerusalém*, 1997. Digitado.
- VIGOTSKI, L. S. *Obras escogidas: Fundamentos da Defectologia*. Madrid, Visor, 1997.
- VIGOTSKI, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Recebido em abril de 2013.
Aprovado em junho de 2013.

ESTÁGIO PROFISSIONALIZANTE EM PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO EM SERVIÇO

WORK EXPERIENCE IN SCHOOL PSYCHOLOGY: A PROPOSAL FOR IN-SERVICE TRAINING

Maria José Ribeiro¹

Silvia Maria Cintra da Silva²

Fabiana Marques Barbosa³

Camila Turati Pessoa⁴

RESUMO: Neste trabalho, apresentamos uma proposta de estágio profissionalizante em Psicologia Escolar e Educacional, organizado no formato de projeto de extensão universitária que vem se construindo na Universidade Federal de Uberlândia (UFU) há 18 anos, voltado para as demandas escolares e denominado Grupos de Desenvolvimento e Aprendizagem (GDA). Sabe-se que o estágio profissionalizante ocorre num curto espaço de tempo na vida acadêmica do estudante, mas influencia profundamente suas possibilidades de práticas profissionais, assim como a construção do próprio arcabouço teórico-prático dessa área. Daí a importância de fornecer e divulgar práticas profissionalizantes consolidadas em propostas socialmente engajadas, que apresentem continuidade, buscando garantir tanto a qualidade do serviço oferecido à população como experiências significativas para sustentar o início da vida profissional do futuro psicólogo.

PALAVRAS-CHAVE: Estágio profissionalizante. Psicologia Escolar. Avaliação Psicoeducacional.

ABSTRACT: This article presents a proposal of professionalizing internship in Educational and School Psychology organized in university extension project that happens in Universidade Federal de Uberlândia (UFU) about 18 years and works with scholar demands named Grupos de Desenvolvimento e Aprendizagem (GDA). The professionalizing internship occurs in a brief time during the student's academical life, but causes deep influences in their possibilities of professional practices, also in the construction of knowledge about the area. So, the importance to offer and divulge professionalizing practices that are consolidated in structured social proposes that has continued looking guarantee the quality of service to the population and significant experiences to support the beginning of professional life to the future psychologist.

KEYWORDS: Professionalizing internship. School Psychology. Psychoeducational evaluation.

¹ Doutor em Psicologia. Professora do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: mariajpsi@hotmail.com

² Doutor em Educação. Professora de Programa de Pós-graduação do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: silvia_ufu@hotmail.com

³ Mestre em Psicologia Aplicada. E-mail: fabi.masquesb@hotmail.com

⁴ Mestranda em Psicologia. E-mail: camilatpessoa@gmail.com

Introdução

O presente artigo tem por objetivo refletir sobre o estágio profissionalizante em Psicologia Escolar e Educacional e as possibilidades de formação que essa atividade propicia efetivamente aos futuros psicólogos. Além disso, pretendemos discutir a respeito de possibilidades concretas em que o estágio pode ser oferecido a partir da experiência de um projeto denominado *Grupos de Desenvolvimento e Aprendizagem (GDA)*. Há 18 anos, essa modalidade de estágio profissionalizante é oferecida em escolas da rede pública de Uberlândia (MG) em parceria com a clínica-escola da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), visando ao trabalho relacionado às queixas escolares de crianças do Ensino Fundamental.

A queixa escolar diz respeito a uma “situação problema” que tem como centro o processo de escolarização (SOUZA, 2007), ou seja, são as diversas demandas que chegam principalmente ao psicólogo, geralmente por parte da escola ou da família, em relação às intercorrências no processo de escolarização, tendo, na maioria das vezes, o aluno como principal foco. As questões relacionadas à “queixa escolar” têm sido muito discutidas no campo da Psicologia Escolar e Educacional, uma vez que essa é a principal demanda infantil encaminhada aos psicólogos (SOUZA, 1997; MARÇAL; SILVA, 2006; SOUZA, 2007; BARBOSA, 2011). Esse fenômeno representa um dos temas mais discutidos na área e sobre os quais se tecem inúmeras reflexões advindas da trajetória da Psicologia Escolar e dos desafios atuais da educação. Destacamos que os reducionismos nas explicações e condutas dos profissionais têm sérias consequências, tanto para os indivíduos diretamente envolvidos, como para a construção do conhecimento teórico-prático relacionado a essa problemática.

Por muito tempo, as queixas recebidas pelo psicólogo em relação a essas intercorrências na escolarização foram compreendidas de forma unilateral. As explicações dadas pelos psicólogos giravam em torno de fatores individuais ou familiares, com frequentes referências a problemas emocionais ou de origem orgânica. Nessa perspectiva, geralmente a escola ficava excluída do processo de avaliação e intervenção e, assim, o fracasso escolar seria o fracasso da própria criança ou de sua família (PATTO, 1984; PATTO, 1996; MEIRA; ANTUNES, 2003a; MEIRA; ANTUNES, 2003b; SOUZA, 2007; OLIVEIRA; ARAUJO, 2009; GUZZO et alii, 2010; BARBOSA; ARAUJO, 2010).

Ao analisarem a questão do fracasso escolar no Brasil, Neves e Almeida (2006) apontam que devemos nos remeter à história da educação no país, marcada fortemente por políticas elitistas, com uma acentuada desigualdade social.

por trás de uma filosofia de ensino para todos, estabeleceu-se uma ideologia de segregação e de fortalecimento dos interesses das esferas sociopolíticas dominantes. Dessa forma, o fracasso que o aluno começou a evidenciar por meio de repetências, exclusão da escola ou dificuldade na aprendizagem, refletia, na realidade, um fracasso da escola, enquanto sistema social responsável pela aquisição e transmissão do conhecimento (NEVES; ALMEIDA, 2006, p. 162).

Diante dessas considerações, podemos afirmar que o fracasso escolar é um fenômeno relacionado à própria condição do sistema de ensino. Nesse sentido, Guzzo (2005) alerta que a escola, há muito tempo e ainda nos dias atuais, tem contribuído para reproduzir a ideologia dominante de exploração de uma classe sobre a outra, de defesa dos interesses da classe dominante e de desigualdade social. Assim, hoje encontramos a escola, principalmente a pública, como um espaço que enfrenta inúmeras dificuldades.

[...] lugar onde prevalece a negligência política observada pelo imenso número de crianças sem saber ler ou escrever; o abandono das estruturas educacionais, especialmente as condições físicas do espaço escolar e onde podem ser vistas de forma clara as consequências de políticas neoliberais que deixam a qualidade do ensino ao sabor mercadológico (GUZZO, 2005, p.19).

Essa realidade nos faz compreender o quanto é importante que o olhar do psicólogo escolar

seja provido de elementos multidimensionais (NEVES; ALMEIDA, 2006). Deve-se considerar o contexto social, político, cultural, bem como a história de cada sujeito, o que exige do profissional uma forma ampliada de compreensão da queixa escolar. Deste modo, a queixa configura-se numa rede de relações que tem como atores os alunos, suas famílias e, como cenário, a escola e, em última instância, a sociedade, apresentando, portanto, um fenômeno constituído por diversos fatores, histórias, situações, pessoas (SOUZA, 2007).

Nesse contexto, frequentemente a queixa emerge em um aluno específico, que é apresentado como “portador” de “problemas de aprendizagem”. Assim, se o psicólogo se encontra desprovido de uma visão mais abrangente sobre o tema, acaba contribuindo para a elaboração de diagnósticos reducionistas que desconsideram o contexto escolar. Deste modo, coopera para a criação de estereótipos, imprimindo na criança, na sua família e na escola a ideia do aluno como o principal responsável pelo fracasso escolar.

Diante desses desafios colocados na atuação do psicólogo escolar, destacamos a necessidade de uma visão crítica; como aponta Martínez (2010), é por meio dessa postura que o trabalho do psicólogo pode contribuir na integração da equipe escolar, na elaboração de práticas pedagógicas, na mudança de crenças e mitos e ainda como interventor no trabalho coletivo. Vemos assim a importância de que o trabalho do psicólogo escolar esteja comprometido tanto com as questões de ensino-aprendizagem como com as políticas públicas da escola, engajando-se em intervenções e reflexões aprofundadas sobre o cenário educativo.

Assim, a busca por um olhar mais amplo e crítico sobre as questões escolares é um assunto atual, de grande relevância, que se encontra visceralmente atrelado à questão da formação do psicólogo. Essa, por sua vez, é uma urgência reconhecida na área, requerendo, portanto, uma transformação efetiva, elaborada em termos de propostas concretas de ação. Somente com projetos voltados para a consolidação da identidade profissional, o que envolve tanto a formação em si como as possibilidades de intervenção do psicólogo escolar, é que se pode enfrentar tal situação. Práticas sustentadas por sólidos conhecimentos teórico-metodológicos, pelo engajamento e pelo compromisso social permitem novas formas de compreensão acerca da realidade, da atuação e da efetiva transformação do contexto em que o psicólogo intervém (ARAUJO; ALMEIDA, 2008).

O estágio supervisionado é uma das ações fundamentais na formação profissional. Guzzo, Costa e Sant’Anna (2009) ressaltam que os estágios assumem um papel decisivo nessa formação na medida em que possibilitam aos estudantes o início do seu exercício profissional, alinhando tanto sua própria história escolar como a formação teórico-prática proporcionada pelo curso de Psicologia.

Nesse sentido, o estágio profissionalizante é uma oportunidade preciosa de elaboração intelectual, emocional e prática, que deve construir e apontar caminhos para o exercício de uma Psicologia Escolar ancorada nos conhecimentos acadêmicos e comprometida com a realidade educacional de nosso país.

Atualmente os cursos de Psicologia se encontram em processo de reformulação curricular, mediante o Parecer referente às Novas Diretrizes Curriculares (CNE/CES, Parecer 0062/2004). Esse documento apresenta uma organização por meio de núcleo comum e ênfases curriculares, ou seja, existe um conjunto de disciplinas e de estágios básicos pelos quais todos os alunos devem passar e, mais à frente no curso, os estudantes vão eleger as ênfases que gostariam de cursar, incluindo disciplinas e estágios profissionalizantes específicos dentro da Psicologia. Desse modo, em vez de vivenciar a atividade prática somente ao final do curso, o aluno poderá passar por estágios básicos desde o começo e eleger, por meio da ênfase, uma área da Psicologia na qual quer aprofundar seus conhecimentos.

Já vemos emergir, a partir da Psicologia Escolar Crítica, trabalhos científicos que vêm percorrendo sobre estágios profissionalizantes na área, mas ainda não são numerosos os estudos que de fato forneçam subsídios para uma prática psicológica consistente no contexto educacional (NEVES *et alii*, 2002; SILVA, 2005; PIRES, 2011; BARBOSA, 2013). Daí a relevância da investigação e da divulgação de trabalhos, como o que aqui apresentamos, que possam fomentar debates, bem como embasar a construção de ações inovadoras, propiciando novas reflexões e práticas para uma formação consolidada do estudante em Psicologia, especialmente nos períodos de estágios profissionalizantes.

A proposta de estágio em Psicologia Escolar

Nesta proposta, apresentamos um estágio profissionalizante em Psicologia Escolar que há 18 anos é desenvolvido na Universidade Federal de Uberlândia, vinculado à extensão universitária.

O GDA (Grupos de Desenvolvimento e Aprendizagem) é um projeto criado em 1995 por docentes da área de psicologia escolar do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia. Em linhas gerais, a proposta constitui-se num trabalho psicoeducacional com alunos, suas respectivas famílias e escolas com foco nas intercorrências no processo de escolarização, buscando abranger nas atividades propostas os aspectos cognitivos e afetivos a fim de contribuir com o processo de desenvolvimento infantil por meio de experiências diferenciadas de aprendizagem⁵.

A sigla refere-se aos conceitos de desenvolvimento e aprendizagem, termos caros à teoria histórico-cultural, referencial que embasava a proposta em sua constituição. Posteriormente, de acordo com a participação no GDA de docentes/supervisoras do instituto, tem havido incorporação de elementos teórico-metodológicos com que esses se identificam e que também oferecem sustentação para o trabalho.

Nossa intenção aqui é ir além de um relato da prática: a partir da experiência de um projeto já constituído e em curso, pensar alternativas no campo da formação em Psicologia Escolar. A seguir, apresentaremos algumas propostas nesse sentido e as reflexões delas decorrentes.

O estágio em formato de projeto

Conforme relatamos, com base na experiência desse estágio e do histórico de estágios em Psicologia Escolar, elaboramos um projeto sistematizado, possibilitando a vivência de práticas profissionalizantes. Entendemos como projeto uma estrutura de trabalho respaldada pelas instituições envolvidas, reconhecida pela comunidade e que tem uma continuidade no decorrer dos anos. Ou seja, são estabelecidas diretrizes básicas para o estágio, com professores/supervisores identificados com a proposta e que a assumem alternadamente, de acordo com seus compromissos acadêmicos, e assim, mantém-se o serviço num formato parecido, com objetivos afinados, variando nos aspectos teórico-metodológicos de acordo com os profissionais que dele tomam frente.

Quando se tem um projeto num modelo extensionista que permanece ao longo dos anos, pode-se investir num aprimoramento constante que resulte em legitimação por parte tanto das instituições envolvidas como da comunidade que dele se beneficia. Para isso, é importante que tal projeto circunscreva objetivos e delimite seu do campo de atuação a fim de que as práticas se desenvolvam de acordo com a programação das atividades a serem realizadas. A estrutura deve envolver também o planejamento do tempo de dedicação do aluno ao estágio, incluída em especial a atividade de supervisão – espaço de aprendizagens para os estagiários com seus supervisores e entre si.

Outro fator importante em relação à continuidade de projetos diz respeito à seleção de estagiários, que ao longo do curso passam a se informar a respeito da proposta tanto a partir de comentários dos colegas que dela participam como das diferentes ações promovidas pelo projeto e que acabam dando-lhe visibilidade. Desse modo, nesse movimento, geralmente candidatam-se ao processo seletivo estudantes que efetivamente estão interessados no projeto e motivados para o trabalho desenvolvido nesse estágio.

A seguir apresentaremos alguns elementos que ajudarão o leitor a conhecer diretrizes que norteiam os Grupos de Desenvolvimento e Aprendizagem; algumas práticas foram se delineando ao longo do tempo, possibilitando reflexões acerca de atividades que seriam importantes para a constituição de estágios profissionalizantes; nesse caso, a formação do psicólogo para atuar no campo da educação.

⁵ Para conhecer a proposta em detalhes, sugerimos a leitura do livro *Psicologia Escolar e Arte: uma proposta para a formação e atuação profissional* (SILVA, 2005).

O Estágio em Psicologia Escolar: configurações e possibilidades

É importante que cada estágio organize as atividades de acordo com suas finalidades e características próprias. Nesse sentido, devem ser consideradas tanto a demanda da população com a qual se pretende colaborar quanto as necessidades dos futuros profissionais em formação. Consideramos significativo que o estagiário seja recebido em um serviço estruturado no qual se insira em uma perspectiva temporal, isto é, o estagiário “herda” uma proposta de atuação, participa ativamente de sua manutenção e transformação, passando adiante a continuidade de um trabalho. Neste momento, queremos elencar alguns elementos que consideramos interessantes para a formação do aluno na área da Psicologia Escolar.

- *Planejamento e execução de avaliação psicoeducacional* – Entendemos que esta é uma importante atividade sistematizada de aprendizado para a atuação do psicólogo escolar. O processo de avaliação permite que se veja, de modo aprofundado, pela investigação de uma queixa que se manifesta no indivíduo, um fenômeno que se tece no entrelaçamento das histórias individuais que são histórica e culturalmente produzidas. Em uma avaliação psicoeducacional, é fundamental que se utilizem de processos avaliativos de acordo com a queixa apresentada bem como com a orientação teórico-metodológica que norteia o estágio. Nesta proposta, utilizamos um modelo qualitativo (Ribeiro, Silva e Ribeiro, 1998) que abrange basicamente o processo de contato com a instituição escolar; identificação da(s) queixa(s) no processo de escolarização; observações; entrevistas com os envolvidos no contexto em questão (por exemplo: pais, professores, direção escolar); investigação psicológica - individualmente ou em grupo - que abarca os processos de desenvolvimento do aluno assim como seu processo de escolarização. Também são realizadas entrevistas devolutivas com todos os envolvidos no processo. Essa atividade contribui para que o profissional em formação possa conhecer queixas escolares de um modo sistematizado, aprendendo a recorrer ao campo da psicologia para situar uma determinada problemática e posicionar-se profissionalmente frente a ela, apontando, inclusive, possibilidades e limites de sua colaboração.

Em decorrência do processo de avaliação, ressaltamos a importância de o estudante aprender a elaborar os denominados *Relatórios Técnicos*, como apontam as Novas Diretrizes Curriculares (CNE/CES, Parecer 0062/2004), para a escola e demais profissionais que porventura fizerem o encaminhamento tais como: médicos, fonoaudiólogos, pedagogos, dentre outros. Esse documento, também previsto no Manual de Elaboração de Documentos produzidos pelos psicólogos (Resolução CFP N.º 30/ 2001) consiste em “[...] uma exposição escrita, minuciosa e histórica dos fatos relativos à avaliação psicológica”, cuja função é informar a um demandante dados de uma avaliação, os quais devem ser analisados por meio de referenciais teóricos consistentes. A elaboração desse material inclui tanto observações durante a avaliação psicoeducacional individual bem como investigação nos contextos que dialogam com a demanda, como a família e a escola.

Esse documento é útil para fundamentar um trabalho em rede, visto que, por meio dele, o psicólogo pode comunicar e partilhar com outros profissionais informações significativas sobre a situação em questão, ampliando a compreensão a respeito de cada caso, além de servir também como referencial do histórico em questão. A avaliação oferece diretrizes para orientar o trabalho integrado, pois nem sempre é o psicólogo que dará continuidade a todos os atendimentos. É por meio desse documento que tanto a família como a escola poderão direcionar futuras intervenções.

Quando, por exemplo, um professor dialoga com um psicólogo a respeito de seu aluno no que se refere à leitura, escrita e número; sobre suas possibilidades de mediação no meio em que vive; oportunidades que tem para brincar e explorar o mundo à sua volta e muitas outras questões, abre-se a possibilidade de um diálogo que pode ampliar a compreensão do professor e do psicólogo sobre o aluno, o que colabora para se pensar as possibilidades de ensino.

Assim, para a prática em Psicologia Escolar e Educacional, a experiência em avaliação, como um instrumento de comunicação entre profissionais, fortalece o trabalho do psicólogo, uma vez que em assuntos escolares não temos um único ator, e sim vários parceiros implicados nas demandas educacionais.

- *Intervenções psicoeducacionais* – A partir das informações construídas no processo de avaliação, é possível estabelecer uma comunicação com todos os cuidadores/educadores da criança e refletir conjuntamente acerca de alternativas que possam contribuir para o seu crescimento. No que tange ao atendimento em Psicologia Escolar, destacamos a importância de um contrato de trabalho que oriente o papel da família, da criança, do professor e do profissional de Psicologia em relação à queixa. É necessário estabelecer a periodicidade do trabalho, esclarecer as atribuições de cada um e apresentar, em linguagem apropriada, o embasamento teórico-prático que sustentará o processo de intervenção psicológica. Tal intervenção geralmente é realizada em uma combinação de atendimentos individuais e em grupo, tanto com a criança como com a família e a escola, como especificamos a seguir.

1) A criança – Os atendimentos individuais são planejados em sintonia com o andamento da vida escolar da criança, procurando auxiliar diretamente em seu processo de aprendizagem, isto é, considerando-se os objetivos escolares propriamente ditos. Em outras palavras, entendemos que ela precisa ser ajudada a acompanhar e integrar a rotina de sua sala de aula. Já os atendimentos em grupo visam colaborar com o enriquecimento de vivências da criança, seja no sentido do aprendizado acadêmico, seja na ampliação de conhecimentos culturais de maneira geral. Assim, norteados pela avaliação psicoeducacional já realizada, são trabalhados, tanto individualmente como no grupo, o desenvolvimento cognitivo, emocional, psicomotor e cultural em atividades que envolvem: leitura, escrita, desenho, pintura, dramatização, música, vídeos, jogos estruturados, brincadeiras livres, culinária e uma diversidade de recursos que são criados ou disponibilizados de acordo com o andamento do trabalho. Cabe acrescentar que, nos casos dos atendimentos individuais, também é proposto um enfoque diferenciado de acordo com as necessidades específicas de cada caso.

2) A família – São realizados atendimentos individuais uma vez por semana com a família (geralmente comparece um dos membros) da criança com o intuito de acolher, apoiar e refletir sobre os cuidados com ela. Nos atendimentos em grupo, são trabalhados os interesses dos pais ou cuidadores, bem como os assuntos que o psicólogo acredita ser necessários para complementar o trabalho que envolva e compreenda a família e repercuta, conseqüentemente, na criança. Usualmente, reproduzimos com os pais várias atividades que fazemos com as crianças tanto no sentido de ajudá-los no processo de identificação com seus filhos como na possibilidade de participar de atividades a que muitas vezes nunca tiveram acesso, mas pelas quais demonstram curiosidade.

3) Escola – É interessante que se desenvolva um trabalho periódico, procurando abordar aspectos que se consideram necessários para contribuir com o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança. Com essa parceria, busca-se apoiar o cotidiano do professor, inclusive auxiliando-o, quando necessário, na organização de atividades específicas para cada criança, mas que beneficie também a maioria dos alunos. Assim, por meio da criança atendida, as questões do trabalho docente de modo geral podem ser pensadas conjuntamente. Também são realizadas reuniões com a equipe da escola e professores para discutir e avaliar o trabalho em andamento.

Dentre as diversas possibilidades existentes para o planejamento das intervenções e atividades no trabalho com queixas escolares, também destacamos aqui alguns exemplos: atendimentos individuais e em grupo com crianças e família; atendimento domiciliar; grupo de professores; supervisões e cursos de formação para profissionais da escola etc., tendo sempre como parâmetro a demanda do trabalho e as nossas possibilidades e limites para atendê-la.

Sobre esse aspecto do trabalho, Martínez (2010) diz, muito apropriadamente, que conhecer o aluno em suas especificidades ajuda a compreendê-lo e a planejar intervenções que o contemplem. Por isso, devem-se buscar ações educativas que atendam suas características e envolvam a rede de relações de modo a mobilizá-la e tecer apoios às questões escolares estabelecidas.

Consideramos que, embora seja fundamental que o estagiário possa trabalhar respeitando seus interesses, afinidades e busque utilizar suas habilidades e competências para propor com criatividade as intervenções, a participação em todo o estágio – destacando estudo e supervisão – deve contribuir para o aprendizado de práticas em Psicologia Escolar para o futuro psicólogo.

- *Organização e participação em eventos científicos* No percurso do estágio, é importante que as reflexões e práticas sejam compartilhadas pelos futuros profissionais em espaços de formação. Nesse sentido, as Novas Diretrizes Curriculares (CNE/CES, Parecer 0062/2004) preveem no núcleo comum de formação do psicólogo a competência para “apresentar e discutir ideias em público” (p. 3), o que remete à necessidade de que as atividades desenvolvidas no estágio também possibilitem a divulgação de conhecimentos teórico-práticos em diversos espaços científicos.

Sugerimos como proposta de trabalho a promoção e a organização de eventos científicos de pequeno porte (como seminários e palestras) pelos estagiários com auxílio dos supervisores, com temáticas relacionadas ao trabalho desenvolvido e às teorias que o fundamentam. Esses momentos colaboram para a formação do estagiário, desde o aprendizado prático relacionado a promover reuniões científicas, até a participação em espaços de reflexão, de diálogos com outros alunos e profissionais. Além disso, essa atividade pode contribuir para a interlocução com outras áreas do conhecimento, auxiliando na formação e no desenvolvimento profissional do futuro psicólogo escolar.

Em 2012, iniciamos os Seminários do Núcleo de Psicologia Escolar e Educacional, com encontros periódicos organizados pelas diferentes supervisoras de estágio da referida área com seus estagiários. É uma oportunidade em que as diversas propostas de estágio são apresentadas para estagiários e supervisoras, de modo que todos possam conhecer e compartilhar várias possibilidades de trabalhos na área escolar.

Outro aspecto a ser destacado é que, para a ampliação dos saberes do estagiário e do supervisor, é importante a divulgação das práticas acadêmicas por meio de apresentações de trabalhos científicos em eventos e congressos para além da universidade de origem. Esses momentos são oportunidades importantes que permitem o intercâmbio com fazeres da Psicologia e de outras searas, contribuindo para uma formação que seja mais ampliada e comprometida.

Por fim, ressaltamos a produção de artigos, relatos de experiências, comunicações científicas como outra importante contribuição do estágio visando à divulgação do conhecimento, de vivências a serem compartilhadas. Tais possibilidades podem colaborar com a formação do futuro profissional no que diz respeito ao exercício da escrita científica, do pensamento acadêmico e à divulgação da prática, habilidades também previstas nas Novas Diretrizes Curriculares (CNE/CES, Parecer 0062/2004). Esse diálogo fortalece a formação profissional do estagiário e a própria Psicologia Escolar e Educacional como área de saber e atuação por meio da propagação de práticas coerentes com a proposta crítica nesse âmbito.

Considerações finais

Neste artigo, apresentamos uma proposta desenvolvida na Universidade Federal de Uberlândia, buscando compartilhar o formato e a experiência construída com os diferentes estagiários que passaram pelo estágio Grupos de Desenvolvimento e Aprendizagem (GDA) desde 1995, visando refletir a respeito das possibilidades de formação do psicólogo escolar, integrando a extensão e a pesquisa universitária.

Diante disso, ao longo deste trabalho, foram elencadas algumas propostas de configuração para o estágio profissionalizante no campo educacional, que podem ser estendidas para outros campos. Dentre elas, destacamos a construção de um projeto legitimado institucionalmente, que contempla diretrizes básicas para a condução de um trabalho ético e comprometido com as demandas de nossa sociedade. Exemplificamos também atividades importantes para a formação do psicólogo escolar tais como: avaliação e intervenção psicoeducacionais; elaboração de relatório técnico; organização e participação em eventos científicos e divulgação do trabalho desenvolvido no estágio por meio de artigos e relatos científicos.

As proposições deste trabalho foram apresentadas aqui como *alternativas*, pois sabemos que a realidade das instituições de ensino superior que oferecem o estágio profissionalizante e a das de ensino fundamental que usufruem do serviço prestado (assim como para ele contribuem) apresentam seus impasses e exigem uma formatação de acordo com suas realidades. Destacamos que faz parte do processo de aprendizado que o estagiário vivencie adversidades para se fortalecer profissionalmente, reconhecer os limites de sua prática, assim como possibilitar enfrentamento, superação de dificuldades e proposição de alternativas viáveis que colaborarem efetiva e criticamente com a nossa realidade educacional.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, C. M. M.; ALMEIDA, S. F. C. *Psicologia Escolar: construção e consolidação profissional*. Campinas: Editora Alínea, 2008.

BARBOSA, D. R. *Estudos para uma história da psicologia educacional e escolar no Brasil*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

BARBOSA, R. M.; ARAUJO, C. M. M. Psicologia escolar no Brasil: considerações e reflexões históricas. *Stud. psicol.*, 27(3), Campinas, 2010, p. 393-402. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v27n3/11.pdf>> Acesso em: 10 de abril de 2011.

BARBOSA, F. M. *O processo de ensinar-aprender uma perspectiva crítica em Psicologia Escolar e Educacional: histórias compartilhadas por uma supervisora e uma estagiária*. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. *Parecer 0062/2004, aprovado em 19/02/2004, fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia*. Brasília, 2004.

GUZZO, R. S. L. et alli. Psicologia e Educação no Brasil: uma visão da história e possibilidades nessa relação. *Psic.: Teor. e Pesq.*, 26, Natal, 2010, p.131-141. <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010237722010000500012&lng=en&nrm=iso> Acesso em: 10 de abril de 2011.

GUZZO, R. S. L.; COSTA, A. S.; SANT'ANA, I. M. Formando Psicólogos escolares: problemas, vulnerabilidades, desafios e horizontes. In: ARAUJO, C. M. M. (Org.). *Psicologia Escolar: Novos Cenários e Contextos de Pesquisa, Formação e Prática*. Campinas: Editora Alínea, 2009, p. 35-52.

GUZZO, R. S. L. Escola amordaçada: Compromisso do psicólogo com este contexto. In: MARTINEZ, A. M. (Org.). *Psicologia escolar e compromisso social*. Campinas: Alínea, 2005, p. 17-29.

MARÇAL, V. P. B.; SILVA, S. M. C. A queixa escolar nos ambulatórios públicos de saúde mental: práticas e concepções. *Psicologia escolar e educacional*, Campinas, 10 (1), 2006, p. 121-131.<http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572006000100011&lng=pt&nrm=is> Acesso em: 15 de abril de 2011.

MARTÍNEZ, A. M. O que pode fazer o psicólogo na escola? *Em Aberto*, Brasília, v. 23, n. 3, 2010, p. 39-56. Disponível em: <<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1634/1298>> Acesso em: 10 de abril de 2011.

MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. *Psicologia escolar: práticas críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003a.

MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. *Psicologia escolar: teorias críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003b.

NEVES, M. M. B. J. et alli. Formação e atuação em psicologia escolar: análise das modalidades de comunicações nos congressos nacionais de psicologia escolar e educacional. *Psicol. cienc. prof.*, Brasília, v. 22, n. 2, 2002, p. 70-90. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932002000200002&lng=pt&nrm=iso> Acesso em: 20 de setembro de 2011.

NEVES, M. M. B. J.; ARAUJO, C. M. M. A questão das dificuldades de aprendizagem e o atendimento psicológico às queixas escolares. *Aletheia*[online], n.24, 2006, p. 161-170. Disponível em: <<http://www.ulbra.br/psicologia/files/aletheia24.pdf>> Acesso em: 22 de setembro de 2011.

OLIVEIRA, C. B. E; ARAUJO, C. M. M. Psicologia Escolar: cenários atuais. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, Rio de Janeiro, 9 (3), 2009, p. 648-663. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S180842812009000300007&script=sci_arttext&lng=en> Acesso em: 10 de abril de 2011.

PATTO, M. H. S. *Psicologia e ideologia: Uma introdução crítica à psicologia escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.

PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: história de submissão e rebeldia*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1996.

PIRES, V. S. *O processo de subjetivação profissional durante os estágios profissionalizantes em Psicologia*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011.

RIBEIRO, M. J; SILVA, S. M. C; RIBEIRO, E. E. T. Avaliação qualitativa de crianças com queixas escolares: contribuições da psicologia educacional. *Interações*. São Paulo, v. 3, n. 5, 1998, p. 75-92.

SILVA, S. M. C. *Psicologia Escolar e Arte: uma proposta para a formação e atuação profissional*. Campinas: Editora Alínea e Editora da Universidade Federal de Campinas, 2005.

SOUZA, M. P. R. A queixa escolar e o predomínio de uma visão de mundo. In: MACHADO, A. M.; SOUZA, M. P. R (Org.). *Psicologia escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

SOUZA, B. P. (Org.). *Orientação à queixa escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

Recebido em abril de 2013.
Aprovado em junho de 2013.



A RELAÇÃO ENTRE PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR E EDUCACIONAL

THE RELATIONSHIP BETWEEN PSYCHOLOGY AND EDUCATION IN THE FORMATION OF THE SCHOOL AND EDUCATIONAL PSYCHOLOGIST

*Marilda Gonçalves Dias Facci¹
Fabiola Batista Gomes Firdida²*

RESUMO: Historicamente, a formação dos psicólogos tem se pautado por um modelo médico. No caso da Psicologia Escolar e Educacional, a formação não tem dado muito destaque à relação entre Educação e Psicologia, ocupando-se mais de uma compreensão particular do indivíduo e, muitas vezes, desconsiderando os determinantes histórico-sociais que produzem os fatos humanos. Nesse sentido, o objetivo deste artigo é discorrer sobre a relação entre Psicologia e Educação com base na Teoria Histórico-cultural como elemento necessário à formação e atuação do psicólogo escolar. Vamos tratar sobre a constituição histórica da Psicologia atrelada à Educação e apresentar alguns pressupostos da Psicologia Histórico-cultural. Concluímos o artigo entendendo que a discussão sobre a relação entre Psicologia e Educação é imprescindível para uma boa formação do psicólogo e defendemos a ideia de que a Psicologia Histórico-cultural fornece subsídios capazes de contribuir para uma atuação comprometida com a defesa da socialização dos conhecimentos a todos os indivíduos que passam pelo processo de escolarização.

PALAVRAS-CHAVE: Relação Psicologia-Educação. Psicologia Histórico-cultural. Formação em Psicologia Escolar.

ABSTRACT: The psychologist's formation has been historically foregrounded on the physician model. In the case of School and Educational Psychology, formation has not given sufficient importance to the relationship between Education and Psychology. It has rather been restricted to the individual's comprehension and frequently discarded the historical and social categories that produce human facts. Current paper discusses the relationship between Psychology and Education based on the Historical and Cultural theory as a required basis for the formation and practice of the School Psychologist. The historical constitution of Psychology linked to Education will be reported and the presuppositions of the Historical and Cultural Psychology provided. The discussion on the relationship between Psychology and Education is mandatory for the psychologist's formation. Further, Historical and Cultural Psychology provides ideas for a committed practice with a defense of the socialization of knowledge for all people who experience the schooling process.

KEYWORDS: Psychology-Education relationship. Historical and Cultural Psychology. Formation in School Psychology.

¹ Doutora em Educação Escolar. Professora do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá. E-mail: mgdfacci@uem.br

² Mestre em Psicologia. Professora colaboradora da Universidade Estadual de Maringá. E-mail: fabiolabgomes@hotmail.com

Introdução

Historicamente, a formação dos psicólogos tem se voltado mais para a área clínica e pouca ênfase vem sendo dada a intervenções na área escolar. A própria Psicologia se tornou ciência independente a partir de um modelo médico, dentro das escolas de Medicina e por médicos fisiologistas, então conhecida como Psicologia Experimental.

Em pesquisa realizada por Bastos e Gondim (2010), publicada no livro *O trabalho do Psicólogo no Brasil*, pode-se constatar quanto esse modelo ainda está presente na atuação dos profissionais da área escolar. Nesse estudo, a atividade que apresenta maior destaque no trabalho do psicólogo é o atendimento a crianças com distúrbios de aprendizagem (56,9%), em seguida a aplicação de testes psicológicos (55,1%). O interessante é que o local em que se desenvolve a maior parte do atendimento da área escolar é o consultório particular (26,6%), depois as escolas privadas (18%) e, por fim, as instituições públicas (14,2%).

Essa pesquisa é apenas uma dentre outras que focam o trabalho do psicólogo como, por exemplo, a do Conselho Federal de Psicologia (1988, 1992, 1994), em que fica evidente que a Psicologia Escolar ainda está desenvolvendo sua prática, na maioria das vezes, dentro do modelo tradicional clínico, calcado no diagnóstico e aplicação de testes.

No caso do Paraná, na pesquisa realizada por Lessa e Facci (2010) a respeito da presença dos psicólogos escolares no Paraná e das atividades por eles desenvolvidas, a autora localizou 385 psicólogos, distribuídos em 291 cidades, que atuavam na área de Educação em redes públicas. Ao analisar 95 questionários respondidos pelos profissionais, elas constataram que, embora uma boa parcela de profissionais esteja fazendo uma análise mais ampla das queixas escolares, ainda está presente um modelo clínico de atuação, caracterizado pela aplicação de testes psicológicos e anamnese, com enfoque individualista e naturalizante dos fatos que ocorrem no processo de ensino-aprendizagem.

No que se refere à formação do psicólogo, Checchia e Souza (2003) afirmam que já nos primeiros currículos dos cursos de Psicologia enfatiza-se essa formação clínica, calcada no modelo médico de atendimento individual. Se observarmos o currículo dos diversos cursos de Psicologia no Brasil, isso fica bastante evidente, mesmo quando se discute a intervenção na área escolar. Vale ressaltar que, segundo Cruces (2003), a formação do psicólogo o conduz a direcionar-se para a prática de avaliação e psicodiagnóstico, que terminam por ser as atividades mais pesquisadas e realizadas na escola. Os alunos, de forma geral, acabam tendo pouco conhecimento acerca do processo educativo, o que influenciará sua forma de compreender os problemas que ocorrem no processo de escolarização.

Ainda sobre a formação dos alunos de Psicologia, em pesquisa referente à formação dos psicólogos para atuarem em âmbito educacional, realizada por Guzzo, Costa e Santana (2009), com 46 alunos do quarto e quinto anos da graduação do curso de Psicologia, entre os anos de 2003 e 2008, as autoras concluem o seguinte:

[...] podemos perceber que os alunos chegam ao estágio sem apresentar conhecimentos teóricos necessários para a compreensão do sistema educacional, do contexto educativo e também do papel do psicólogo que atua na área. Eles apontaram falhas na formação e indicam a necessidade de uma melhor preparação teórica que lhes forneça subsídios adequados para a realização de atividades nesse campo de atuação. (GUZZO, COSTA E SANTANA, 2009, p. 46-47).

A partir das pesquisas acima mencionadas, observamos que a formação não tem dado muito destaque à relação entre Educação e Psicologia, acentuando mais uma compreensão particular do indivíduo e, muitas vezes, desconsiderando os determinantes histórico-sociais que produzem os fatos humanos. Nesse contexto, o objetivo deste artigo é discorrer sobre a relação entre Psicologia e Educação com base na Teoria Histórico-cultural como elemento necessário à formação e atuação do psicólogo escolar.

Em um primeiro momento, abordaremos a constituição histórica da Psicologia atrelada à educação e, em seguida apresentaremos dados de uma pesquisa sobre a formação do psicólogo escolar no estado do Paraná. Por fim, apresentaremos alguns pressupostos da Psicologia Histórico-cultural que podem subsidiar a formação dos psicólogos no sentido de fortalecer a valorização do estudo da relação entre Educação e Psicologia, levando em conta os determinantes histórico-sociais que permeiam essa relação e influenciam a atuação do psicólogo na escola.

1. A constituição histórica da psicologia e sua relação com a educação

Como o nosso trabalho está calcado na teoria da Psicologia Histórico-cultural, explanar sobre a história da Educação e sua relação com a Psicologia é de suma importância, já que aquela teoria mostra os caminhos que a Psicologia foi percorrendo na Educação para se configurar na Psicologia que temos hoje, no século XXI. Para Vigotski (1995, p. 67), recorrer ao passado não é apenas uma referência ao que aconteceu no passado; em suas palavras, “[...] estudar algo historicamente significa estudá-lo em movimento. Essa é a exigência fundamental do método dialético³[...]”. Isso quer dizer que, quando resgatamos a história da Psicologia e sua relação com a Educação, estamos querendo desvelar que a construção da ciência psicológica está em constante transformação e avanço e que o que foi feito dela no passado se reflete em nosso presente. Por isso, neste item, vamos discorrer sobre a entrada da Psicologia na Educação, tendo como pano de fundo o entendimento de que todos os fatos são gerados na forma como os homens se relacionam para transformar a natureza no processo histórico.

Ao lermos obras de autores como Massimi (1990, 2004), Massimi e Guedes (2004), Antunes (2004), Pessoti (1988), vemos que a Psicologia no Brasil ganha espaço de atuação principalmente na educação. Isso começou a ocorrer primeiro nos cursos de Medicina, que vêm dando à ciência psicológica um caráter mais clínico; depois nos cursos de Direito, Pedagogia, Letras, Filosofia, dentre outros. Segundo Correia e Campos (2004, p. 143), nas instituições de ensino médio e superior, “observou-se a produção de conhecimento e desenvolvimento de práticas referentes aos fenômenos de caráter psicológico”.

O início da implantação dos cursos superiores deu-se a partir de 1808, quando a família real portuguesa veio para o Brasil, e teve o intuito de preparar a classe nobre para dirigir o país, como afirma Romanelli (1982). Para Pessoti (1988, p. 21), as faculdades de Medicina da Bahia e do Rio de Janeiro, antes escolas médico-cirúrgicas, criadas em 1833, começaram a “formação de um saber psicológico em moldes acadêmicos”. Não obstante, cumpre ressaltar que, no início, a Medicina era apenas uma cadeira, tornando-se curso apenas a partir de 1910, como afirma Antunes (2003).

Nas faculdades de Medicina, segundo Alberti (2004), a Psicologia inicia uma caminhada acadêmica marcada por uma preocupação mais científica em relação aos fenômenos psicológicos, sendo influenciada por pensamentos evolucionistas, materialistas e positivistas. Essa ciência forneceu uma explicação mais racional e científica sobre as transformações corporais e mentais do homem, retirando-as do poderio do sobrenatural. Isso aconteceu pelo fato de que, durante o século XVIII, no Brasil, os ideais iluministas e o método científico invadiram as obras de autores brasileiros que, de acordo com Massimi (1990), influenciaram o conhecimento sobre o homem.

Romanelli (1982) informa que, no Brasil, até meados do século XVIII, a educação esteve muito influenciada por uma visão religiosa devido à ação educacional dos jesuítas, que vieram para o Brasil com o intuito de educar os índios e os filhos de colonos. Como refere Massimi (2004), os jesuítas obtiveram uma formação humanista e renascentista, o que influenciou significativamente a educação do período colonial e, assim as ideias psicológicas desenvolvidas estavam relacionadas, principalmente, ao desenvolvimento da criança e à sua educação; mas no século XIX as ideias liberais e positivistas invadiram o país, causando reformas na educação.

³ A tradução de trecho do espanhol para a língua portuguesa e para as demais línguas apresentadas neste trabalho é de responsabilidade das autoras.

Essas reformas, segundo Antunes (1998), defendiam o acesso de todos à educação bem como a gratuidade do ensino primário, e conferiam à educação um caráter mais científico. No início do Império a educação primária era apenas para a elite, mas, a partir de 1890, devido à Reforma Benjamim Constant, outras camadas da população passaram a ter acesso à escola. Segundo Correia e Campos (2004), essa Reforma estabelecia, ainda, a obrigatoriedade no ensino do conhecimento psicológico nos currículos das Escolas Normais, transformando a disciplina de Filosofia em Psicologia e Lógica, com o intuito de imprimir um caráter de cientificidade às disciplinas devido à influência da ciência positivista. As disciplinas de Psicologia e Lógica foram depois substituídas por Psicologia e Pedagogia, passando a ser ensinadas nas escolas normais. Assim, as Escolas Normais foram outro ambiente educacional de propagação da Psicologia.

Antunes (2003) afirma que a Psicologia ganhou destaque nas Escolas Normais ligada, inicialmente, às disciplinas de Filosofia e Pedagogia e, depois, já no século XIX, emancipou-se como ciência psicológica, influenciada pela Psicologia Científica da Europa e depois dos Estados Unidos. Antunes (2004) assegura que as Escolas Normais continuavam sendo um campo promissor da Psicologia, mesmo após os anos de 1930, pois permitiram a entrada da disciplina de Psicologia nos cursos de Pedagogia.

Podemos ainda destacar, além das Escolas Normais, outras instituições, citadas por Pessoti (1988) e por Antunes ((2003), onde se evidenciava essa relação entre Educação e Psicologia, como o Pedagogium, fundado em 1890 no Rio de Janeiro, que em 1906 se transformou no Laboratório de Psicologia Experimental idealizado por Binet; e o Instituto de Psicologia de Pernambuco, criado por Ulysses Pernambuco, o qual foi transferido para o Setor de Educação em 1929, passando a ser denominado Instituto de Seleção e Orientação Profissional (ISOP), e mais à frente foi anexado ao Serviço de Higiene Mental do Hospital de Alienados de Recife.

No Período da Primeira República (1889-1920), muitas reformas educacionais foram efetuadas, mas pouca mudança na estrutura do ensino pôde ser observada, como denota Romanelli (1982), pois a nova elite cultural que assumiu o poder – oligarquias cafeeiras de São Paulo e Rio de Janeiro – uniu-se às antigas oligarquias rurais, que tinham uma formação educacional humanística e colonial, o que levou a uma estagnação no ensino. Ao falarmos de estagnação, referimo-nos à permanência da velha educação dada à aristocracia, a qual entendia que cabia à escola a função de ensinar conteúdos que viessem a favorecer o exercício dos cargos administrativos e políticos da nova forma de poder. Por isso, em 1920, com a entrada do modelo escolanovista na educação, em contraposição à pedagogia tradicional presente naquela época, a educação buscava tomar um novo rumo.

De acordo com Antunes (1998), o desejo de reduzir o analfabetismo, a ampliação das escolas elementares e a necessidade de resolver os problemas educacionais brasileiros, dentre outros fatores, fizeram com que os profissionais ligados à Escola Nova ganhassem espaço no pensamento pedagógico do país. Havia uma necessidade real de mudança educacional devido às transformações pelas quais estava passando o país e à elevação do processo de industrialização, o que permitiu a fabricação de outros produtos, como o tecido de algodão, a fim de fabricar sacos para a embalagem do café (Mendonça, 1990). Também houve, entre 1872 e 1920, um aumento na produção artesanal, como assevera Frago (1990). Tais mudanças na economia do país permitiram o surgimento de uma nova classe econômica, a burguesia, que passou a ocupar os centros urbanos e preparar as relações capitalistas de produção. Nessa época, segundo Saviani (1992), com a ascensão da burguesia, era necessário construir uma escola democrática, e aquele que não era esclarecido, que não frequentava a escola, era considerado ignorante e identificado como marginalizado. Numa sociedade que buscava converter “súditos em cidadãos” (SAVIANI, 1992, p. 05), não cabia mais uma escola que não possibilitasse a todos o acesso ao conhecimento.

Diante disso, não caberia mais o modelo tradicional de educação – alicerçada nos conteúdos e no professor –, pois emergia um novo homem, uma nova sociedade (burguesa), o que permitiu a entrada do escolanovismo no Brasil na década de 1920 com os trabalhos de John Dewey e com os fundamentos da epistemologia genética de Jean Piaget. Essa escola tinha como meta a equalização social (SAVIANI, 1992).

Nessa época, segundo Nagle (2001), a escola passou a ser compreendida como responsável pela difusão da cultura e do progresso e guiada pelo ideário liberal presente na sociedade, o que conduziu ao “otimismo” e “entusiasmo” pedagógico. De início, a difusão desses ideários significou melhorias quantitativas na educação (maior número de escolas, menos analfabetismo) e, depois, melhorias qualitativas, isto é, a preocupação com a melhoria do ensino, que possibilitou o uso de técnicas pedagógicas advindas da influência da Escola Nova e também de técnicas psicológicas. Essas modificações, segundo Nagle (2001), tinham a função de dar à educação um caráter estritamente científico, racional, rompendo com a educação humanista, muito embasada no plano das ideias, da imaginação, do sentimento, pois se acreditava que “[...] por meio dos estudos psicológicos (que) se conhece a natureza da criança, a dinâmica dos seus interesses e desejos, as leis do seu crescimento mental, as suas tendências” (NAGLE, 2001, p. 319).

Saviani (1992), ao contextualizar a elaboração da Pedagogia Nova, afirma que essa tinha como intuito corrigir a marginalidade, entendendo como marginalizado aquele indivíduo que é rejeitado pela sociedade e que precisa ser reinserido nela, sendo a educação o meio para tal reinserção. A descoberta desses marginalizados concentrou as pesquisas em indivíduos que eram considerados como portadores de algum problema neurológico e físico que dificultava o aprendizado, cabendo, então, à educação adaptar esse indivíduo à sociedade.

Compreende-se, então, que essa maneira de entender a educação, por referência à pedagogia tradicional, tenha deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretividade; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender (SAVIANI, 1992, p. 9).

Em 1932, os pioneiros da Escola Nova redigiram e divulgaram o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, que defendia a gratuidade, a laicidade e a obrigatoriedade da educação para ambos os sexos. Autores como Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, dentre outros, entendiam que competia ao Estado o dever de assumir a responsabilidade pela educação, provendo os recursos necessários ao seu desenvolvimento e garantindo ao cidadão acesso à educação, como assevera Romanelli (1982).

Segundo Bock (2003), a Psicologia foi interessante para essa época, pois atendia às necessidades desse novo modelo pedagógico (Escola Nova), o qual também estava relacionado com a manutenção das exigências da nova ordem social em ascensão – o capitalismo. A autora segue relatando que as diversas manifestações, que antes eram vistas como indisciplinadas, na Escola Nova ganharam espaço para a sua expressão, pois não eram tomadas como algo negativo, mas como manifestações boas, criativas e espontâneas. A disciplina foi posta de lado, já que “[...] na “bagunça” se via interesse pelo saber, pela construção coletiva, pela troca” (BOCK, 2003, p. 82).

Coube, então, à Psicologia atuar nos meios educacionais com instrumento de medição da inteligência, visando identificar o aluno-problema e tratá-lo. Nesse momento, no processo de produção, a Psicologia, por meio de testes psicológicos, veio atender à necessidade de formar operários capacitados para um país em desenvolvimento. Segundo Patto (1984), em seu livro *Ideologia e Psicologia: uma introdução crítica à Psicologia Escolar*, os psicólogos poderiam selecionar os funcionários e alunos aptos e não aptos, seja para ocupar um campo de trabalho, seja para aprender.

No período do Presidente Getúlio Vargas, segundo Yaslle (1997), a educação estava direcionada a capacitar seus educandos para um país em industrialização, em crescimento, o que abriu um grande espaço para a aplicação de testes de inteligência e de personalidade, já que eram necessários indivíduos que apresentassem o perfil desejado pela burguesia industrial. Coube aos psicologistas da época realizar tal trabalho. Para tanto, foram criadas, em 1942, por meio da Lei

Orgânica do Ensino Industrial e dos Decretos-lei 4.073 e 4.244, as escolas técnicas voltadas para as camadas populares, nas quais os jovens eram qualificados rapidamente para trabalhar nas indústrias e no setor do comércio, tendo como destaque as escolas SENAI e SENAC.

Em 1962, a Psicologia conseguiu tornar-se uma profissão legalmente reconhecida e regulamentada no Brasil, por meio da Lei 4.119 (BRASIL, 1962b), sendo garantido, pelo Parecer 403 deste mesmo ano, um currículo mínimo que assegurava à Psicologia configurar-se como curso de nível superior, não ficando somente atrelada a outros cursos que mencionamos (Filosofia, Medicina, Letras). O Parecer 403 (BRASIL, 1962a), elaborado e aprovado pelo Conselho Federal de Educação em 19 de dezembro de 1962, definiu o currículo mínimo para a formação em bacharelado, licenciatura e preparação para psicólogo. As disciplinas comuns desse currículo eram: Estatística, Fisiologia, Psicopatologia Geral, Psicologia Experimental, Psicologia Geral e Psicologia da Personalidade. A decisão de oferecer as disciplinas Psicologia do Excepcional, Dinâmica de Grupo e Relações Humanas, Pedagogia Terapêutica, Psicologia Escolar e Problemas da Aprendizagem, Teorias e Técnicas Psicoterápicas, Seleção e Orientação Profissional e Psicologia da Indústria ficaria a critério da instituição, podendo oferecer tais disciplinas dentro das suas possibilidades e necessidades a fim de diversificar a formação do psicólogo.

Não obstante, percebemos que a formação do psicólogo ficava orientada para a perspectiva clínica devido à influência médica já relatada anteriormente. Desde sua regulamentação, o curso de Psicologia tem despertado a atenção dos alunos no que se refere ao atendimento em clínicas. O próprio Decreto 53.464/1964 (BRASIL, 1964), que regulamenta a Lei 4.119/62 (BRASIL, 1962b), enriqueceu o valor da clínica na atuação do psicólogo quando estabeleceu em seu artigo 4º que uma das funções do psicólogo era: “[...] o diagnóstico psicológico, orientação e seleção profissional, orientação psicopedagógica e solução de problemas de ajustamento”.

Em que pese a isso, esse modelo clínico de formação e atuação do psicólogo passou a ser questionado no final da década de 1970, início de 1980, principalmente no que se refere ao seu caráter individualista, calcado na ideologia liberal, que coloca sobre o indivíduo a responsabilidade por seu sucesso ou fracasso, tanto na escola como na sociedade. Cruces (2003) também reforça essa ideia de que nessa época a prática da Psicologia passou a ser fortemente questionada dentro da escola. Comenta que a ciência psicológica tinha se desenvolvido dentro de uma concepção a-histórica e acrítica em relação ao aluno, tornando-o culpado por seu eventual fracasso escolar.

Antunes (2003) afirma que nessa época as práticas empregadas pela Psicologia Escolar passaram a ser criticadas principalmente no que se refere à utilização indiscriminada de testes, sem a devida avaliação crítica, colocando sobre o educando a responsabilidade por seu fracasso escolar, sem considerar as condições sociais, econômicas, culturais e pedagógicas que produziam as dificuldades no processo de escolarização. Além disso, as críticas estendiam-se à prática médico-clínica nas intervenções com os alunos, professores e pais, negligenciando as questões pedagógicas e coletivas.

Maluf (2003) refere que, no período de 1964 a 1980, inúmeras indagações eram feitas quanto a uma sociedade que excluía os menos favorecidos, bem como se discutia o papel do psicólogo escolar com relação à sua falta de preparo para enfrentar os desafios e exigências do novo mercado e a visão estigmatizadora que permeava as ações desses profissionais. Diante do exposto, vemos que a preocupação em discutir o problema da relação entre Psicologia, escola e sociedade é algo recente na história da Psicologia Escolar no Brasil. Deu-se mais precisamente na década de 1980, quando, depois da ditadura militar, foi possível expor e deixar mais evidentes alguns questionamentos que criticavam a forma descontextualizada de atuação do psicólogo escolar.

Meira (2003), Yaslle (1997), Antunes (2003), entre outros autores, colocam que o trabalho de Patto (1984) *Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à Psicologia Escolar* é um marco para a Psicologia Escolar no que se refere ao desvelamento do caráter ideológico de teorias da Psicologia Escolar que estavam preocupadas em manter o *status quo* da realidade na qual estava inserida, justificando o fracasso escolar das crianças das classes populares por meio de teorias como, por exemplo, a Teoria da Carência Cultural, importada dos Estados Unidos na década de 1980, e com a

aplicação de testes de inteligência que tinham como foco a medida do QI, e não o entendimento das múltiplas relações que permeiam o ensinar e o aprender de um aluno que se desenvolve em uma sociedade específica, no nosso caso, a sociedade capitalista.

Meira (2003) ressalta que na década de 1980, além dos trabalhos de Patto (1984), havia outros autores que discutiam a Psicologia na concepção crítica, principalmente no tocante ao rompimento com o modelo clínico de atuação, dentre os quais a autora destaca: Kouri (1984), com sua obra *Psicologia Escolar*; Urt (1989), com a dissertação intitulada *A Psicologia na Educação: do real ao possível*; Antunes (1988), com *A Psicologia na Educação: algumas considerações*; Ferreira (1986), com a obra *Psicologia Educacional, análise crítica* e Almeida (1985), com sua dissertação *Psicologia e Educação nas perspectivas liberal e socialista*.

Diante disso, segundo Yaslle (1997), a partir da década de 1980, a Psicologia Escolar passou a recorrer a teorias fundamentadas em uma perspectiva histórico-crítica para compreender “[...] os impasses da educação brasileira com relação à sua clientela predominantemente que é aquela procedente das classes populares” (YASLLE, 1997, p. 35). Para Meira (2003, p. 17), uma concepção é crítica “[...] à medida que transforma o imediato em mediato, nega as aparências ideológicas, apreende a totalidade do concreto em suas múltiplas determinações e compreende a sociedade como um movimento de vir a ser”. Isso significa uma Psicologia que analisa os fenômenos psíquicos inseridos numa realidade concreta, sem recorrer a uma concepção *a priori*, mas que considera que as constantes transformações da história configuram indivíduos com diferentes necessidades, não apenas materiais, mas também psicológicas, que devem ser compreendidas pela Psicologia.

No decurso dessa história, temos, em 2004, depois de muitas reuniões com instituições de Ensino Superior de formação em Psicologia e profissionais dos diversos campos de atuação do psicólogo, a formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Psicologia, estabelecidas pelo Parecer 062 (BRASIL, 2004). Essas diretrizes, para romper com o modelo reducionista e engessado do currículo mínimo, propõem uma formação generalista, baseada no desenvolvimento de competências e habilidades que permitiriam ao futuro profissional atuar em diferentes áreas, tendo conhecimento de diferentes abordagens, como consta na citação abaixo.

A proposta das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Graduação em Psicologia aqui apresentada contempla uma formação ampla do psicólogo, respeitando a multiplicidade de suas concepções teóricas e metodológicas, originadas em diferentes paradigmas e modos distintos de compreender a ciência, assim como a diversidade de suas práticas e contextos de atuação. (BRASIL, 2004 p.2)

Essa ampliação na formação do profissional também ganha destaque na prática, pois, segundo as diretrizes, as várias disciplinas devem ser desenvolvidas com ênfase naquilo em que se concentrarão os estágios. Essa ênfase deve ser abrangente para os estágios não parecerem especializações. Não obstante, mesmo diante dessas orientações dirigidas a uma formação generalista, vemos a área clínica em destaque tanto na atuação dos profissionais como em sua formação, como denotam as pesquisas realizadas por Lessa e Facci (2010) e Firbida (2012).

Lessa e Facci (2010), em sua dissertação sobre a atuação do psicólogo no Paraná, entre os 95 dos 395 psicólogos que participaram da pesquisa, identificaram que uma percentagem maior (36 - 42,4%) colocou a área educacional como opção de especialização, mas 21 psicólogas (24,7%) indicaram a área clínica e 22 profissionais (25,9%) indicaram a área educacional com a clínica em cursos de especialização. Outro dado que mostra essa preponderância da clínica, evidenciada por Lessa e Facci (2010), diz respeito a modalidades de atuação dos profissionais – 51 (54,3%) atuam dentro de uma modalidade ao mesmo tempo institucional e clínica.

Em pesquisa sobre a formação do psicólogo para atuar na escola no Estado do Paraná, Firbida e Facci (2012) identificaram que, das dezesseis instituições que participaram da pesquisa, sete davam ênfase à Psicologia Escolar, e dessas, seis instituições colocaram que a procura pelos estágios na área

clínica/saúde ainda é muito pequena e, embora haja alunos que escolhem a área escolar, o número de interessados nem sempre é suficiente para formar turmas com ênfase nessa área.

Por outro lado, como vimos neste item, a atuação em Psicologia começa a sofrer críticas desde a década de 1970, exigindo uma formação que considere o fenômeno psicológico contextualizado, partindo da prática social dos homens. Essa preocupação também é enfatizada nas Diretrizes Curriculares para os cursos de Psicologia em seu artigo 3º, itens “b” e “d”, no que se refere aos compromissos dos cursos de formação de psicólogos, conforme podemos observar na citação a seguir, que destaca a necessidade de

b) Compreensão dos múltiplos referenciais que buscam apreender a amplitude do fenômeno psicológico em suas interfaces com os fenômenos biológicos e sociais. [...] d) Compreensão crítica dos fenômenos sociais, econômicos, culturais e políticos do País, fundamentais ao exercício da cidadania e da profissão. (BRASIL, 2004).

Entendemos como muito importante as diretrizes mostrarem preocupação com os determinantes sociais que permeiam os fenômenos psicológicos, mas também vemos no documento uma valorização da prática. Parece-nos que, mais do que o conhecimento, são enfatizados os conceitos de competência e habilidade, os quais surgem como quesitos naturais que precisam ser desenvolvidos pela educação. Zorzal (2006) entende que tal propósito visa sustentar a competitividade, que é vislumbrada também como natural. Dessa forma, consegue um lugar no mercado de trabalho aquele que é mais capaz, mais apto, que apresenta as competências e habilidades práticas necessárias à sua inclusão. É nesse contexto que surgem a nova Lei de Diretrizes de Bases da Educação – Lei 9.394, de 1996 (BRASIL, 1996) – e os pareceres sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais que têm como base a Lei 9394/96, os quais orientam as formulações dos currículos das IESs. A base dessas orientações é a flexibilização dos currículos a fim de atender às demandas contemporâneas e à heterogeneidade na formação. Para cumprir com esses quesitos, as DCNs asseguraram, como pontos fundantes para a formulação dos currículos das IESs, a consideração das habilidades e competências elaboradas fora do ambiente e o incentivo à formação de habilidades e competências que serão úteis para o futuro profissional (CNE/ Parecer 776/97). Diante disso, Zorzal (2006, p. 197) afirma

Aos “cidadãos trabalhadores” cabe, agora, descobrirem, em termos idiossincráticos, sem perderem a autoestima e com total autonomia, como serem competentemente perfeitos para se tornarem ilegíveis frente uma eventual oportunidade de “empregabilidade”. Enfim, a aprenderem a aprender como ser em sociedade geridas por mercados para os quais “sociedades” possuem apenas um sentido jurídico e contábil.

Dessa forma, ao abordarmos as DCNs (Diretrizes Curriculares Nacionais) para os cursos de Psicologia, não estamos alegando que a sua formulação seja um retrocesso para a Psicologia; porém precisamos analisá-las como produto histórico, surgido de uma necessidade real criada pelos próprios homens em sua atividade prática: o trabalho. Essa necessidade precisava ser sanada, no entanto, como se encontra inserida numa sociedade de classes, a forma de fazê-lo seria o atendimento aos ideais capitalistas. Em se tratando do sistema capitalista, Lucena (2008, p.197) afirma que a “[...] ciência e suas invenções são para aumentar a composição do capital [...]”. Dessa forma, o trabalho é visto pelo capital apenas como valor monetário, e não mais como atividade fundante da existência e essência do homem. Dessa forma, vemos as DCNs priorizando uma formação ao mesmo tempo generalista e pontual, quando dá enfoque às ênfases, bem como destacando habilidades e competências que precisam ser trabalhadas e geradas nos acadêmicos para corresponder às exigências capitalistas de mercado: preparar melhor o trabalhador para atuar numa sociedade do não trabalho. O que se percebe é uma educação preocupada em passar um conhecimento utilitário, um retorno à pedagogia do “aprender a aprender” – ideário defendido já por volta de 1920 com a Escola Nova – que enfatiza um saber prático para atender às necessidades do capital.

Esses foram alguns episódios da história da vinculação entre a Psicologia e a Educação selecionados para mostrarmos como tem ocorrido a relação entre uma e a outra. Observamos que, em um processo contraditório, na história da inserção da Psicologia na Educação, ao mesmo tempo, se veem práticas e teorias serem desenvolvidas e apropriadas com vistas à manutenção do capital, calcada em uma visão liberal de homem e sociedade, assim como se nota um movimento de crítica. Nesse movimento de contraposição à lógica do capital, vemos, no Brasil, por exemplo, a apropriação, na Psicologia e na Educação, dos pressupostos da Psicologia Histórico-cultural, elaborada inicialmente por L. S. Vigotski, A. N. Leontiev e A. R. Luria.

As produções nessa corrente da Psicologia, segundo Mainardes e Pino (2000), aparecem de forma tímida em 1980, mas é no final dessa década e início da década seguinte que os trabalhos nessa vertente passam a ser mais destacados na pesquisa que os autores fizeram nesse período em artigos, dissertações e teses. Os trabalhos de Vigotski, principalmente na Pedagogia e na Psicologia Escolar, permitiram, no Brasil, uma visão mais crítica da escola, da sociedade, das relações de classe e da atuação do psicólogo escolar. Tal crítica se deve ao fato de as abordagens se fundamentarem no método do materialismo histórico-dialético de Marx, que tem uma visão social e histórica de homem e de crítica à sociedade capitalista.

Segundo Hobsbawn (1998), para compreendermos a nossa própria existência é preciso recorrer a nossa história. Para o autor, o “passado constitui a história”, referindo-se ao passado no sentido do que esse pode nos oferecer de conhecimento a respeito da sociedade contemporânea. Responde afirmando que os historiadores não podem fazer uma previsão do que há de acontecer no futuro, podem apenas fazer um páreo entre o ocorrido no passado e o que acontece no mundo contemporâneo.

Ao evidenciar esse movimento da história da Psicologia Escolar no Brasil, desejamos mostrar como essa ciência foi se tornando campo de atuação na área escolar e qual papel desempenhava a fim de fazermos uma reflexão sobre as formas de atuação e as teorias que embasam essa atuação na atualidade. Para atuar profissionalmente, o psicólogo precisa se apropriar de conteúdos teórico-científicos que forneçam a base para essa atuação, por isso se faz necessário que, durante a graduação, consiga relacionar esses conteúdos com as diferentes realidades em que poderá atuar. Como afirma Guzzo (2008, p.80), “[...] a formação do psicólogo em geral, e também do psicólogo escolar, pressupõe uma relação entre teoria e prática de forma harmoniosa e consequente [...]”.

De posse dessa ideia, compreendemos que o entendimento da história da relação entre Psicologia e Educação nos permite compreender o porquê de a formação estar ocorrendo desta e não daquela forma e também nos faz pensar que possibilidades temos para propor uma formação que contemple a totalidade dos fatos, tomando como referência os pressupostos da Psicologia Histórico-cultural.

2. A relação entre Psicologia e Educação na perspectiva da Psicologia Histórico-cultural: questões metodológicas

Neste item, trataremos, inicialmente, da formação do psicólogo escolar no Paraná, tendo como base a pesquisa realizada por Fírbida e Facci (2012). Consideramos importante trazer esses dados, mesmo que brevemente, para apresentar como, efetivamente, a relação entre Psicologia e Educação tem sido efetivada nos cursos de formação de psicólogos.

Essa pesquisa focou o estudo da formação em Psicologia Escolar por meio da análise das ementas, objetivos e bibliografias das disciplinas de Psicologia voltadas à área da Educação, e também entrevistas com os coordenadores e, em alguns casos, com professores indicados pelos coordenadores para saber como se encontra essa formação. No caso deste artigo, vamos nos deter somente na pesquisa documental.

Após uma análise geral do material recebido, a autora elencou a temática geral referente aos conteúdos gerais e conteúdos específicos dos temas. Os temas gerais que foram contemplados

em mais da metade do número de instituições, no quadro de ementas e programas das disciplinas, foram as seguintes: Psicologia Escolar e Educacional (81,2%), estágio em Psicologia Escolar (81,2%), Educação Especial (68,7%), processo ensino-aprendizagem (68,7%), dificuldades de aprendizagem (68,7%) e processos psicológicos superiores (56,2%). A relação entre psicologia, escola e sociedade foi citada como conteúdo ministrado em seis (37,5%) das dezesseis instituições analisadas.

Na temática de Psicologia Escolar e Educacional, 11 (68,7%) discorriam sobre a relação entre Educação e Psicologia, mas somente três (18,7%) abordavam a história da Educação. A história da Psicologia Escolar (seis instituições – 40%) também é um dos conteúdos trabalhados nos cursos de formação, assim como a história da Educação Brasileira (três instituições – 20%), mais uma vez mostrando a necessidade de resgatarmos a história para entendermos a configuração de Psicologia que temos atualmente.

A temática da relação entre psicologia, estado e sociedade, que nos interessa neste artigo, foi apresentada em duas universidades, por meio dos conteúdos capitalismo, trabalho e educação. Os demais conteúdos, que foram contemplados, cada um deles em uma instituição, foram: a relação entre escola e sociedade: a possibilidade de atuação do psicólogo; problemas sociais no âmbito educacional; emancipação e dominação nos campos político, cognitivo e afetivo; relações de poder e subjetividade e o processo de industrialização na sociedade capitalista e a questão do trabalho. Esses dados evidenciam que, embora seja acanhada a discussão da relação entre psicologia, escola e sociedade, ela não está ausente; e mais do que isso, vemos que a formação do psicólogo para atuar na escola, nessas instituições, busca instrumentalizar os futuros profissionais para desenvolverem uma atuação mais crítica, contextualizada e histórica. O grande desafio é ampliar essa atuação crítica com vista a não apenas causar uma transformação interna no ser humano, mas também a instrumentalizar a comunidade escolar para transformar a sua realidade externa, o seu entorno.

Numa linha de formação que tenha como norte a transformação da consciência daqueles que passam pela escola, entendemos que os pressupostos da Psicologia Histórico-cultural e da Pedagogia Histórico-cultural podem ajudar nessa empreitada. Para tanto, um dos primeiros aspectos a serem discutidos refere-se ao método de análise adotado pelos psicólogos para a intervenção no espaço educativo.

Tomando como referência a base marxista, entendemos, com base na Psicologia Histórico-cultural, que os fenômenos psicológicos estão inseridos em uma realidade social e histórica que a todo o momento está se modificando, portanto não existe realidade psicológica sem realidade externa concreta. Shuare (1990) afirma que o desenvolvimento do psiquismo e dos fenômenos psicológicos apresenta uma base histórica calcada nas relações sociais. A historicidade, segundo a autora, é a categoria fundamental para compreender o desenvolvimento do psiquismo humano.

Marx e Engels (1986), no texto *Ideologia Alemã*, salientam que a história não é um conceito, não está no mundo das ideias, mas está presente em indivíduos reais que, por meio de sua ação (trabalho), produzem, materializam as suas condições reais de vida. Por isso, Martins (2008), considerando a base marxista, compreende que o materialismo parte do conceito de material, isto é, de que todos os fenômenos existem independentes da consciência, pois já existem na objetividade (materialidade do real).

Afirmam Marx e Engels (1986) que, para fazer história, o homem precisa ter o básico para viver, como comer, vestir, beber, um local para descansar, necessidades a partir das quais serão criadas outras. Tal fato é considerado pelos autores o “primeiro ato de história”, ou seja, é a produção das necessidades que satisfará às necessidades dos homens, o que dará movimento à história. Isso quer dizer que, na concepção materialista da história, a forma de produção da vida vai influenciar a forma de organização social. Além disso, a compreensão da história da humanidade deve estar atrelada à história da indústria e das trocas. Essas resultam da cooperação entre os homens e criam uma força produtiva⁴. Por isso, para Marx, a história é uma totalidade das forças produtivas e “[...] diz respeito ao movimento e às contradições do mundo, dos homens, de suas relações [...]” (MARTINS, 2008, p.42).

⁴ “Instrumentos (objetivos e subjetivos) por meio dos quais os homens produzem bens materiais que lhes são necessários” (MARTINS, 2008, p. 47).

A história, para Marx e Engels (1986), está em constante movimento devido à atividade de trabalho empregada pelo homem que age nessa realidade material para modificá-la, o que também causa modificações nesse homem. O homem que se apresenta na escola – seja ele o professor, o aluno ou os pais – é constituído por meio das relações sociais e deve ser entendido, como destaca Saviani (2004), como um ser concreto, e não abstrato, com o fez a Psicologia tradicional, que separava corpo de mente, afetivo de cognitivo, consciência de comportamento, por exemplo. Esse problema do método foi exposto por Vigotski (1996) em seu livro *Teoria e Método em Psicologia* quando esse estudioso, ao se deparar com uma infinidade de psicologias, que ora adotavam um método idealista, ora um materialista, propõe uma Psicologia Geral que tenha apenas um método unificador, que supere as teorias idealistas e materialistas, as quais, segundo Tuleski (2008), não deveriam partir de casos particulares, mas da relação com o todo. Além disso, essa psicologia, dentro da perspectiva histórica, trataria a relação do homem com a natureza de forma que “[...] abrangesse as questões sociais, as relações entre os homens e a capacidade de transformação dessas relações (TULESKI, 2008, p. 93)”.

O homem concreto, para Saviani (2004), segundo a teoria marxista, não é o homem empírico, acessível pela nossa percepção, mas é concreto pelo fato de ser síntese de múltiplas determinações. Não obstante, a apreensão desse homem concreto não é algo apenas da nossa percepção imediata do real, mas, como afirma Martins (2008), passa pela nossa consciência, pelo processo de análise e se torna concreto pensado. Esse concreto pensado irá retornar à realidade empírica e a ela se contrapor para se tornar síntese de múltiplas determinações, ou seja, é a relação dialética entre concreto pensado e realidade empírica que permitirá a construção de uma totalidade concreta de homem, de fenômeno psicológico. Dessa forma, entende-se que esse homem não é refém da realidade externa, mas também a influencia por meio de sua atividade: o trabalho.

Segundo Saviani (2004) e Martins (2007), o trabalho é responsável pelo processo de humanização do homem, por produzir a essência humana. Os autores compreendem que o homem, por meio do trabalho, rompe com a sua condição natural biológica, pois pela sua ação sobre a natureza é capaz de satisfazer as suas necessidades e criar novas, que serão igualmente satisfeitas. Por isso, quando tentamos entender a relação entre Psicologia e Educação, tendo como princípio a historicidade, concordamos que há mudanças nessas ciências e que essas mudanças não são cumulativas, mas qualitativas, isto é, há criações novas e superação das formas anteriores de prática, por isso não estão fadadas ao fracasso.

Nesta linha em que estamos desenvolvendo este artigo, compreendemos que o fenômeno psicológico não é sempre o mesmo, mas está sendo construído historicamente, adotando sentidos e interpretações diferentes. Uma Psicologia Escolar com essa base procura, dentro do método, entender ainda que esse fenômeno é formado a partir da sociedade em que está inserido. Por isso, precisa desvelar a visão de homem, de educação, das ideologias propagadas, e criar uma prática social (unir teoria e prática) transformadora.

Não obstante, essa história encontra-se inserida em uma sociedade que valoriza o capital, a posse, por isso cria desigualdades de classes. A ideologia liberal, presente na sociedade capitalista, propaga que cada um é responsável pelo seu sucesso e fracasso, naturalizando a desigualdade. Diante disso, não falamos mais de um trabalho como essência, mas como alienante para o homem.

Para Marx (2001), a alienação do trabalhador envolve a não apropriação do produto realizado pelo seu próprio trabalho e, quando o homem não consegue se apropriar do resultado de seu trabalho, ele também está alienado quanto ao processo de produção. Por isso, o autor assegura que “[...] Na alienação do objeto do trabalho, resume-se apenas a alienação na própria atividade do trabalho [...]”. (MARX, 2001, p.114). Dessa forma, o trabalho, para Marx, torna-se algo não mais prazeroso e criativo, mas exaustivo, carregado de sofrimento e do sentimento de pertencer sempre ao outro, isto é, de trabalhar para satisfazer a necessidade do outro que tem a possibilidade (capital) de se apropriar do produto.

De acordo com Saviani (2008), na sociedade capitalista aparência e essência estão cindidas, pois a ideologia liberal, ao mesmo tempo em que prega os ideais de liberdade e igualdade, faz dos homens escravos do seu trabalho. Como afirma o autor, os homens são vistos como mercadorias, o que prejudica a essência desse homem, que é a capacidade de realizar o trabalho como uma forma de transformação da sua realidade e de si mesmo. Por isso, Saviani (2008, p.232) afirma que o “[...] trabalho, fonte criadora da existência humana, elemento de humanização da natureza que liberta a humanidade do jugo natural, se constitui, na sociedade burguesa, em elemento de degradação e escravidão do trabalhador [...]”.

Essa alienação não ocorre somente nas relações de trabalho. Ela também pode ocorrer na formação e atuação do psicólogo escolar, que, quando se depara com filhos da classe trabalhadora, se apropria da ideologia liberal e começa a buscar culpados para os problemas da escola. Guiados pelo ideário de liberdade, igualdade e fraternidade, muitos psicólogos deixam de considerar a totalidade que permeia o ensinar e o aprender sem fazer uma análise mais ampla da sociedade e da educação. Esse ponto é fundamental na formação do psicólogo para atuar na escola, pois entendemos, como já afirmava Vigotski (2001) na década de 1920, que a escola reflete as relações de classe. Ademais, como afirma Saviani (2008), o psicólogo precisa compreender a questão educacional a partir do desenvolvimento histórico da sociedade de classes.

A escola, de acordo com Saviani (2003), deve trabalhar em prol da humanização de todos os alunos, levando-os a apropriar-se dos bens culturais produzidos pelas gerações de seres humanos. O autor comenta que deve haver um engajamento “no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais” (SAVIANI, 2008, p. 26). Entretanto, conforme assevera Facci (2004), “[...] a educação, em uma sociedade organizada em classes sociais, sempre tem o caráter de classe, tem uma função social perfeitamente definida e orientada pelos interesses da classe dominante. A educação tem pouca liberdade em relação ao grande meio social [...]”. É nesse sentido que afirmamos ser impossível compreender o indivíduo em seu processo educacional sem considerar a forma como a sociedade está organizada, sem considerar o processo de alienação que permeia as relações no espaço escolar. Nesse sentido, já em 1927, Vigotski (1996, p. 368) afirmava que “[...] cada pessoa é em maior ou menor grau o modelo da sociedade, ou melhor, da classe a que pertence, já que nela se reflete a totalidade das relações sociais. [...]”. Lutar para que todos os indivíduos tenham acesso ao conhecimento reflete uma prática da Psicologia que se contrapõe à ideologia dominante.

No caso da Educação, em uma visão emancipatória, compreende-se que o seu papel é socializar o conhecimento humano pelo processo de transmissão e apropriação. Como afirma Saviani (2008), o processo educativo tem por finalidade levar o aluno a se apropriar das objetivações humanas produzidas historicamente. Nessa perspectiva, a educação é uma construção humana, assim é a partir da realidade humana que devemos conhecer como se processa a educação.

No processo educativo, essa construção humana é possível por meio da aprendizagem dos conteúdos curriculares, ou seja, pela apropriação dos conhecimentos elaborados pelas várias ciências. De acordo com Leontiev (2004), para que o homem viva em sociedade, as suas condições biológicas não são suficientes para manter essa relação social, ele precisa se apropriar dos fenômenos e objetos produzidos pelos homens. Essa apropriação é significativa para que ele supere a sua condição biológica de espécie humana e passe a um patamar qualitativamente superior de desenvolvimento, e tal apropriação necessita do envolvimento de um mediador e do próprio indivíduo. Estamos falando de um indivíduo ativo e de um mediador (no caso da escola, o professor) que vai potencializar o acesso desse indivíduo a essas produções humanas, por isso Leontiev (2004, p.288) coloca que “[...] se o animal se contenta com o desenvolvimento da natureza, o homem constrói a sua natureza [...]”.

Por outro lado, tal construção humana somente acontece se os conhecimentos forem transmitidos e adquiridos pelas novas gerações, o que, segundo Leontiev (2004), é dado pelo processo de educação. Primeiro, por uma educação informal, espontânea, do dia a dia, depois, em uma educação formal, sistematizada. O homem, segundo o autor, nasce humanizado, isto é, com a

bagagem biológica necessária para se tornar ser humano, mas o processo de humanização só ocorre quando ele se apropria da cultura, da relação com outros homens. Ele se apropria das elaborações humanas e também produz novas objetivações.

Nessa relação entre apropriação e objetivação, compreendemos que, na vinculação entre desenvolvimento e aprendizagem, conforme afirma Vigotski (2005), existem relações complexas. Para o autor russo, a aprendizagem promove o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Ele afirma que existem dois níveis de desenvolvimento, o real e o próximo, e que o professor tem que atuar naquilo que estava no nível de desenvolvimento próximo. Segundo Vigotski (2005), a aprendizagem necessita de mediadores, que farão a criança e/ou o adulto alcançar patamares maiores de desenvolvimento, como afirma o autor, “[...] o que a criança pode fazer hoje com o auxílio dos adultos poderá fazer amanhã por si só. [...]” (VIGOTSKI, 2005, p. 37). Isso quer dizer que a aprendizagem escolar dá condições para os educandos irem além do desenvolvimento que já possuem, além do desenvolvimento maturacional, o que significa que estão desenvolvendo as funções psicológicas superiores quando estão se apropriando dos conhecimentos científicos na escola.

As funções psicológicas superiores, como afirma Vigotski (1995), são voluntárias, são mediadas, pois resultam da relação do indivíduo com a realidade, uma relação que exige o domínio dos estímulos externos, que não são apenas instintivos. A cada apropriação que faz, o homem se torna mais humanizado, individualiza-se, o que significa dizer que toma características próprias, únicas e se desenvolve como indivíduo.

A educação tem este papel humanizador, porque desenvolve essas funções psicológicas superiores e, de acordo com Tuleski (2008, p. 168), “[...] desempenharia importante papel na eliminação de comportamentos ligados à natureza burguesa, como a impulsividade, a agressividade, a competitividade, o egoísmo, substituindo-os pelo autocontrole, pelo pensamento lógico e racional”. Para tanto, Facci (2004, p. 232) afirma que a escola deve ser “[...] um instrumento de luta contra a hegemonia das formas capitalistas de vida social, pois a passagem do senso comum à consciência filosófica é uma condição fundamental para situar a educação numa perspectiva transformadora”.

Dessa maneira, tratar da relação entre Psicologia e Educação envolve nos atermos à relação entre desenvolvimento aprendizagem, pois partimos da concepção de Vigotski (2005) de que um bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento. Isso quer dizer que, para a Psicologia se desenvolver como prática transformadora na educação, essa precisa ser de qualidade, o que não significa apenas salas equipadas, mas um contexto escolar que envolva aluno, professor e sociedade e se preocupe com o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, funções tipicamente humanas.

O pressuposto de que aprendizagem promove desenvolvimento se constitui em uma ferramenta imprescindível quando o psicólogo trabalha com o intuito de propor ações na escola para que todos tenham condições de desenvolver suas potencialidades. A apropriação cultural é demasiadamente importante para a construção do psiquismo humano, no entanto a socialização dos conhecimentos é realizada de forma desigual e contraditória, pois está inserida em uma sociedade de classes, que privilegia o individual, a propriedade privada, por isso favorece, nessa apropriação, aqueles que têm capital para adquirir esse conhecimento cultural produzido pela humanidade. De acordo com Facci, Tuleski e Barroco (2009, p. 24), isso acontece porque “[...] apenas uma minoria tem acesso ao que há de mais elevado e, mesmo essa, numa sociedade em que o capital é o motor de todas as coisas, também se corrompe no processo de acumulação/exploração, isto é, se desumaniza [...]”.

Diante disso, para Duarte (1993), a formação da individualidade humana não implica uma total desalienação, mas a consciência desse processo de alienação, bem como de humanização. A Psicologia, em uma visão emancipadora, deveria contribuir para a transformação da consciência daqueles que passam pelo processo de escolarização e daquele que está incumbido de ensinar na escola: o professor. Nesse aspecto, a formação do futuro psicólogo escolar deveria contemplar o entendimento das condições objetivas e subjetivas que permeiam a prática pedagógica, colaborando para a valorização do trabalho do professor, como destaca Facci (2004).

Sintetizando, compreendemos que a Psicologia Histórico-cultural, ao compreender a historicidade que permeia os fatos humanos e ao entender que nem todos têm a oportunidade de acesso ao conhecimento, que a escola reflete a forma como a sociedade está organizada e que no processo ensino-aprendizagem ocorre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, pode se constituir em fundamento para analisar a relação dialética entre Educação e Psicologia em uma determinada sociedade. Concordamos, então, com Saviani (2008) quando, ao tratar da educação, comenta que o papel de uma teoria crítica é lutar para que as ações na escola não sejam articuladas com os interesses da classe dominante.

Para transformar essas consciências daqueles que passam pelo processo de escolarização, é necessário buscar uma metodologia e uma lógica que deem conta de apreender o movimento do real com todas as contradições presentes. Assim, a utilização da lógica dialética permitirá, de acordo com Oliveira (1996, p.61), “[...] construir no pensamento o concreto nas suas múltiplas determinações, as quais não são perceptíveis pela relação imediata do pensamento como o ser da realidade, mas captáveis por meio do abstrato, das categorias saturadas do concreto.” O indivíduo, para compreender essa realidade na forma como se apresenta, tem que perceber todo o movimento da história, a dinâmica da realidade histórico-social e a sua participação na construção dessa sociedade.

Considerações finais

Diante de tudo o que foi explanado, refletir sobre a relação entre Psicologia e Educação na perspectiva da Psicologia Histórico-cultural é entender que essa relação se constitui a partir de uma base material, que a forma como os homens foram se organizando historicamente gestou esse tipo de relação. Sociedade, Educação e Psicologia estão relacionadas e, muitas vezes, o psicólogo pode considerar que está fazendo um trabalho transformador, humanizador, quando na verdade, como vimos pela história, legitima as ideias capitalistas.

No que se refere ao processo educativo, Vigoski (2001) afirma que os objetivos da educação sempre estiveram atrelados ao desenvolvimento histórico, às necessidades postas pelos homens. Esses objetivos estão vinculados aos ideais da época, estão vinculados à estrutura econômica e social da sociedade que determina toda a sua história. Conforme assevera Facci (2004), “a educação, em uma sociedade organizada em classes sociais, sempre tem o caráter de classe, tem uma função social perfeitamente definida e orientada pelos interesses da classe dominante. A educação tem pouca liberdade em relação ao grande meio social”. É nesse sentido que afirmamos ser impossível compreender o indivíduo em seu processo educacional sem considerar a forma como a sociedade está organizada, sem considerar o processo de alienação que permeia as relações no espaço escolar.

Mesmo em uma sociedade capitalista, é possível trabalhar para tornar o homem menos alienado, mas, como predominam nesta sociedade relações de dominação, não podemos falar em pleno desenvolvimento social dos homens, pois, para Duarte (1994, p. 173), “[...] o capitalismo gera, ao mesmo tempo e no mesmo processo, a máxima alienação, a absoluta pobreza e as condições para o terceiro estágio, que é o dos indivíduos livres e universais”. Quer dizer que ele produz alienação ao mesmo tempo em que incita os homens a buscarem a sua liberdade, em um processo fundado em contradições. Avanços e retrocessos fazem parte da história da relação entre Psicologia e Educação. Como vimos, a partir da década de 1980, os questionamentos e as propostas de reformulação da Psicologia no Brasil buscaram superar sua alienação, dando à sua prática uma conotação mais crítica. Entendemos, conforme Meira (2000), que a crítica não é um fim em si mesma, mas uma retomada das bases teórico-metodológica preocupadas com a mudança efetiva da sociedade e dos indivíduos.

Por isso, neste artigo, propomos que a formação em Psicologia Escolar deva estar fundamentada em três pilares, colocados por Meira (2007), tendo como base a Psicologia Histórico-cultural: “Por uma nova sociedade”, “Por uma educação de qualidade para todos” e “Por uma Psicologia do homem”. Tal reflexão envolve vislumbrar uma sociedade em que as pessoas se apropriem das objetivações produzidas historicamente pelos homens e tenham a possibilidade de criar novas objetivações, uma

sociedade na qual a coletividade seja o mote central. Para que os homens tenham acesso a essas produções, é preciso criar uma educação de qualidade para todos a fim de levar o indivíduo a pensar criticamente sobre a sua realidade e desenvolver funções psicológicas superiores importantes para a transformação tanto de si mesmo como de sua realidade. Como diz Oliveira (1996), não cabe à escola transformar a sociedade, mas incumbe-lhe transformar a consciência daqueles que passam pelo processo de escolarização, de forma que, por meio do conhecimento científico, possa instrumentalizar os alunos para que eles, na coletividade, busquem formas de superar a realidade posta. Além disso, no que se refere a uma Psicologia do homem, a contribuição da Psicologia Histórico-cultural para a educação consiste, como afirma Vigotski (2001), na obra *Psicologia Pedagógica*, em dar embasamento à Pedagogia acerca do processo de *desenvolvimento* e aprendizagem, compreendendo o homem a partir da historicidade. O psicólogo deve, portanto, empreender ações que contribuam para que se tornem acessíveis ao homem os conteúdos culturais importantes para o desenvolvimento de sua humanidade, bem como proporcionar meios para essa acessibilidade.

Entendemos que repensar a Psicologia Escolar e Educacional a partir de uma concepção crítica implica adotarmos como fundamento teórico-metodológico o materialismo histórico-dialético, que entende o desenvolvimento humano a partir de uma condição material concreta, em desenvolvimento histórico e em constante movimento. Como afirma Vigotski (1930) em seu texto *A transformação socialista do homem*, o indivíduo

[...] só existe como um ser social, como um membro de algum grupo social em cujo contexto ele segue a estrada do desenvolvimento histórico, a composição de sua personalidade e a estrutura de seu comportamento reveste-se de um caráter dependente da evolução social cujos aspectos principais são determinados pelo grupo.

Concluimos que cabe à Psicologia, em sua relação com a educação, pensar no aluno, pai, professor ou funcionário como seres sociais, como seres que se constituem na relação com o outro, com a cultura, e necessitam se apropriar dos conhecimentos científicos para se tornarem cada vez mais humanos.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, S. História da psicologia no Brasil - origens nacionais. *Mnemosine* 1(0), 149-155. 2004. Disponível em: <<http://www.mnemosine.cjb.net/mnemo/index.php/mnemo/article/viewFile/233/239>> Acesso em: 21 janeiro de 2011.

ALMEIDA, A. M. *Psicologia e Educação nas perspectivas liberal e socialista*. Dissertação de mestrado, PUCSP, São Paulo, 1985.

ANTUNES, M. A. M. A Psicologia na Educação: algumas considerações. *Cadernos USP*, v. 5, p.97-112, 1988.

ANTUNES, M. A. M. *A Psicologia no Brasil: leitura histórica sobre a sua constituição*. São Paulo: Unimarco Editora EDUC, 1998.

ANTUNES, M. A. M. Psicologia e Educação no Brasil: um olhar Histórico-critico. In: ANTUNES, M. A. M.; MEIRA, M. E. M. (Org.). *Psicologia escolar: teorias críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 139-168.

ANTUNES, M. A. M. A psicologia no Brasil no século XX: desenvolvimento científico e profissional. In: MASSIMI, Marina; GUEDES, Maria do Carmo (Org.). *História da Psicologia no Brasil: novos estudos*. EDUC: Cortez, 2004. p.109-152

BASTOS, A. V. B.; GONDIM, S. M. G.(Org.). *O trabalho do psicólogo no Brasil*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

BOCK, A. M. B. (2003). Psicologia da Educação: Cumplicidade Ideológica. In: ANTUNES, M. A. M.; MEIRA, M. E. M. (Org.). *Psicologia escolar: teorias criticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p.79-104.

BRASIL. Parecer 403 de agosto de 1962. *Resolução. Fixa o currículo mínimo e a duração do curso de Psicologia*. Brasília, DF, 1962a.

BRASIL. Lei 4.119 de 27 de agosto de 1962. *Dispõe sobre os cursos de formação em Psicologia e regulamenta a profissão de Psicólogo*. Brasília, DF, 1962b.

BRASIL. Decreto 53.464. *Regulamenta a Lei nº 4.119, de agosto de 1962*. Brasília, DF, 1964. Disponível em: <<http://www.abepsi.org.br/web/LinhadoTempo.aspx>>. Acesso em: 15 jun. 2011.

BRASIL. Parecer 062. *Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia*. Brasília, DF, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12991>. Acesso em: 07 jun. 2011.

BRASIL. Lei 9394. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, seção 1. Brasília, DF, 1996

CHECCHIA, A. K. A.; SOUZA, M. P. R. Queixa escolar e atuação profissional: apontamentos para a formação de psicólogos. In: MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. *Psicologia Escolar: teorias criticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p.105-137.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Quem é o psicólogo brasileiro?* São Paulo: Edicon, 1988.

_____. *Psicólogo Brasileiro: construção de novos espaços*. São Paulo: Editora Tomo, 1992.

_____. *Psicólogo brasileiro: práticas emergentes e desafios para a formação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

CORREIA, M.F.B; CAMPOS, H.R. Psicologia Escolar: histórias, tendências e possibilidades. In: O.H. Yamamoto & A.C. Neto (Org.). *Psicólogo e a escola: uma introdução ao estudo da psicologia escolar*. Natal: Editora da UFRN, 2004. p. 137-185.

CRUCES, A. V. V. Psicologia e Educação: Nossa história nossa realidade. . In: ALMEIDA, S. F. C. de. *Psicologia Escolar: ética e competência na formação e atuação profissional*. São Paulo: Alínea, 2003. p.17-36.

DUARTE, N. A. *Individualidade Para-Si - contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo - 2ª edição*. São Paulo: Autores Associados, 1993.

FACCI, M. G. D. *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da Teoria do Professor Reflexivo, do Construtivismo e da Psicologia Vigotskiana*. Campinas: Autores Associados, 2004.

FACCI, M. G. D.; TULESKI, S. C.; BARROCO, S. M. S. Pressupostos Vigotskianos para a intervenção da psicologia na escola. *MÁTHESIS: Revista de Educação / Faculdade de Jandaia do Sul*. 2009,v.10 (1), Jandaia do Sul: FAFIJAN. P.9-30. Disponível em: < www.fafijan.br/publicacoes/mathesis/arquivos/vol10/001.pdf> Acesso em: 24, janeiro, 2012.

FERREIRA, M.G. *Psicologia Educacional: análise critica*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

FIRBIDA, F.B.G. *Formação do psicólogo para atuar na escola no estado do Paraná*. Maringá, 2012. 269f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Estadual de Maringá, 2012.

FRAGOSO, J. L. O império escravagista e a república dos plantadores: economia brasileira do século XIX: mais que uma *plantation* escravagista-exportadora. In: LINHARES, M. Y. (Org.). *História Geral do Brasil*.(9 ed).Rio de Janeiro: Elsevier, 1990. p. 155-233.

GOMDIM, S. M. G., BASTOS, A. V. B. & PEIXOTO, L. S. A. Áreas de atuação, atividades e abordagens teóricas do psicólogo brasileiro. In: BASTOS, A. V. B. & GONDIM, S. M. G. (Org.). *O trabalho do psicólogo no Brasil*. Porto Alegre: Artmed, 2010. p.174-199.

GUZZO, R. S. L. Formando Psicólogos Escolares no Brasil. In: WECHSLER, S. (Org.). *Psicologia Escolar: pesquisa, formação e prática*. SP: Alínea, 2008. p.75-92.

GUZZO, R. S. L., COSTA, A. S.; SANTA'ANNA, I. M.. Formando psicólogos escolares: problemas, vulnerabilidades, desafios e horizontes. Em C. M. Marinho-Araújo (Org.). *Psicologia escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, prática e formação*. Campinas: Alínea, 2009. p. 35-52.

HOBBSAWN, E. *Sobre a história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

KHOURI, I.G. *Psicologia Escolar*. São Paulo: EPU, 1984.

LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. (2a ed). Ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LESSA, P. V. *Atuação do Psicólogo no ensino público do Paraná: contribuições da psicologia Histórico-Cultural*. Maringá, 2012, 317f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Estadual de Maringá, 2010.

LESSA, P. V., FACCI, M. G. D. A atuação do psicólogo no ensino público do Estado do Paraná. *Psicologia Escolar e Educacional*, Maringá, vol.15, n.1, p. 131-141, jan.jun/2011.

LUCENA, C. Marxismo, crise do capitalismo monopolista e qualificação dos trabalhadores. (2a ed.) In: LOMBARDI, J.C.; SAVIANI, D. (Org.). *Marxismo e Educação: debates contemporâneos*. São Paulo: Autores Associados, 2008, p. 181-202.

MAINARDES, J.; PINO, A. Publicações brasileiras na perspectiva vigotskiana. *Educação & Sociedade*, 2000, ano XXI, nº 71, julho, p.255-269. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a12v2171.pdf>>. Acessado em: 04 jan. 2012.

MALUF, M.R. Psicologia Escolar: reafirmando uma nova formação e atuação profissional. In: YAMAMOTO, O. H.; GOUVEIA, V. V. (Org.). *Construindo a Psicologia Brasileira: desafios da ciência e prática Psicológica*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p.121-138.

MARTINS, L. M. *A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano*. Campinas: Autores Associados, 2007.

MARX, K. *Primeiro Manuscrito: Trabalho Alienado* (Alex Martins, Trad.). In: *Manuscritos Economicos Filosóficos (1843-44)*. São Paulo: Martin Claret, 2001. p.110-122.

MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia Alemã* (Feuerbach). 5ª ed. São Paulo: Ed. Huatec, 1986.

MASSIMI, M. *História da Psicologia Brasileira: da época colonial até 1934*. São Paulo: EPU, 1990.

MASSIMI, M.. A abordagem aristotélica-tomista na Psicologia Brasileira do século XX: a continuidade de uma tradição. MASSIMI, M. (Org.). *História da psicologia no Brasil do século XX*. São Paulo: EPU, 2004. p. 15-34.

MASSIMI, M.; GUEDES, M. do C. (Org.). *História da Psicologia no Brasil: novos estudos*. EDUC: Cortez, 2004.

MEIRA, M. E. M. Construindo uma concepção crítica de Psicologia Escolar: contribuições da pedagogia histórico-crítica e da psicologia sócio-histórica. In: MEIRA, M. E. M. e ANTUNES, A. M. (Org.). *Psicologia Escolar e Teorias Críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p.13-78.

MENDONÇA, S. R. de. Estado e Sociedade: parte B: A consolidação da República oligárquica. In: LINHARES, M. Y.(Org.). *História Geral do Brasil*. (9 ed.). Rio de Janeiro: Elsevier, 1990.

NAGLE, J. *Educação e sociedade na primeira república*. SP: EPU/EDUSP, 2001.

OLIVEIRA, B. *O trabalho educativo: reflexões sobre paradigmas e problemas do pensamento pedagógico brasileiro*. Campinas: Autores Associados, 1996.

PATTO, M.H.S. *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à Psicologia*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.

PESSOTI, I. Notas para uma história da psicologia brasileira. In: Conselho Federal de Psicologia (Org.). *Quem é o psicólogo brasileiro?* São Paulo: Edicon, 1988. Cap.1, p.17-33

ROMANELLI, O. *História da Educação no Brasil (1930-1973)*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1982.

SAVIANI, D. Perspectiva marxiana do problema da subjetividade -intersubjetividade. In: DUARTE, Newton. *Crítica ao fetichismo da individualidade*. São Paulo: Autores Associados, 2004. p.21-52.

SAVIANI, D. Educação Socialista, Psicologia Histórico-Crítica e os desafios da sociedade de classes. (2a ed.) In: LOMBARDI, J.C.; SAVIANI, D. (Org.). *Marxismo e Educação: debates contemporâneos*. (p.223-274). São Paulo: Autores Associados. p.223-274.

SAVIANI, D. *Escola e Democracia*. 3a ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1992.

SHUARE, M. *La psicología soviética tal como yo la veo*. Moscou: Progreso, 1990.

TANAMACHI, E. de R. Mediações teórico-práticas de uma visão crítica em Psicologia Escolar. In: TANAMACHI, E. de R.; ROCHA, M. L. da. & PROENÇA, M. *Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. p.73-104.

TULESKI, S. C. *Vigotski: a construção de uma psicologia marxista*. (2a ed.). Maringá: Eduem, 2008.

URT, S. C. *A Psicologia na Educação: do real ao possível*. São Paulo: Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, SP., 1989.

VIGOTSKI, L. S. *Teoria e método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VIGOTSKI, L. S. *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas III*. Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C.y Visor Distribuciones, 1995.

VYGOSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: LEONTIEV, A. et al. *Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. São Paulo: Centauro, 2005. p.25-42.

VYGOTSKY, L. S. *A transformação socialista do homem*. URSS: Varnitso, 1930. Tradução Marxists Internet Archive, english version, Nilson Dória, julho 2004. Disponível em: <<http://www.marxists.org/>>. Acesso em: fev. 2007.

YASLLE, E. G. Atuação do psicólogo escolar: alguns dados históricos In: CUNHA, B. B. B., YASLLE, E.G., SALOTTI, M.R.R; SOUZA, M. *Psicologia na escola: um pouco de história e algumas histórias*. São Paulo: Arte & Ciência, 1997. p.11-38.

ZORZAL, M. F. *O discurso da competência para o trabalho e a educação em tempos neoliberais: a história reeditada como farsa?* São Paulo, 2006. Tese de Doutorado (Doutorado em educação. Universidade Federal de São Carlos, 2006.

Recebido em março de 2013.

Aprovado em junho de 2013.



TRADUÇÃO





ATIVIDADE DE ESTUDO: A PSICOLOGIA E PEDAGOGIA DO AGIR¹

LEARNING ACTIVITY: THE PSYCHOLOGY AND PEDAGOGY OF AGENCY

Elina Lampert-Shepel²

A teoria e a prática da Teoria da Atividade desenvolveram-se no pensamento psicológico e pedagógico russo ao longo de mais de 40 anos. A maioria dos fundadores da Teoria da Atividade começou recentemente a questionar e a articular mais acuradamente os significados chave dessa poderosa abordagem que moldou o terreno da pesquisa psicológica inovadora e da reforma educacional em muitas partes da antiga União Soviética. O arcabouço conceitual da Psicologia Histórico-cultural da Teoria da Atividade de L. S. Vygotsky com sua ênfase na “inter-relação entre o desenvolvimento da mente e sua incorporação na interação social” (EMINOVICH E LIMA, 1995, p. 375), cultura e cognição, sujeito e meios de mediação, capturaram o pensamento ocidental psicológico e influenciaram a investigação em curso no campo da antropologia, arte, literatura, sociolinguística e educação na Europa e Estados Unidos. Embora fosse produtivo explorar a natureza desse tipo de apelo da Teoria Histórico-cultural da atividade para a investigação na Europa e nos Estados Unidos, o foco da edição da Revista de Psicologia Russa e do Leste Europeu é a atividade de estudo e a noção de estar ativo nela.

O conceito de Teoria da Atividade na tradição psicológica russa está associado aos nomes de seus fundadores Aleksey Leontiev, Sergey Rubenstein e Petr Gal’perin. O desenvolvimento da atividade de estudo começou sob a liderança de Davydov em duas escolas laboratórios (PS 91, em Moscou, Rússia e PS 17, em Kharkov, Ucrânia).

Dois autores de artigos dessa edição, V.V. Repkin, que foi o chefe do laboratório de Kharkov por mais de 40 anos e A. K. Dusavitskii, que liderou a pesquisa sobre o desenvolvimento da personalidade no contexto da atividade de estudo, não foram devidamente apresentados ao mundo de fala inglesa, apesar de seus trabalhos terem influenciado significativamente a pesquisa sobre a atividade de estudo e a implementação da Educação Desenvolvente, uma abordagem educacional baseada nas idéias de atividade de estudo. Em alguns projetos recentes nos Estados Unidos, Educação Desenvolvente refere-se ao currículo; El’konin-Davydov. V. V. Davydov, G. A. Zukerman e V. T. Slobodchikov apresentam aqui o desenvolvimento das descobertas do laboratório de Moscou que, por muitos anos, foi dirigido por V.V. Davydov.

Por mais de 20 anos, durante o século passado (1960-1980), a pesquisa sobre a atividade de estudo foi conduzida principalmente no nível do ensino fundamental em ambas as escolas laboratórios. Somente na década de 1980, o ensino de 5ª a 8ª série tornou-se objeto de estudos e interesse contínuos. Na década de 1990, como resultado de mudanças políticas, bem como dos esforços constantes de reforma, a Educação Desenvolvente tornou-se a escolha oficial da alternativa de currículo para as escolas na Rússia, Ucrânia e outras partes da antiga União Soviética. Os teóricos e profissionais da Educação Desenvolvente e da atividade de estudo enfrentaram a difícil tarefa de deixar o espaço criativo e inovador das escolas laboratórios e educar um grande número de

¹ Texto originalmente publicado em inglês no *Journal of Russian and East European Psychology*, vol. 41, n. 5, setembro-outubro 2003, pp. 03–09. © 2003 M.E. Sharpe, Inc. All rights reserved. ISSN 1061–0405/2003

² Diretora do “Teacher Residency Masters Program”, Professora Associada no “Touro College” – USA.

professores e administradores escolares nessa abordagem.

Essa tarefa prática levantou muitas novas questões teóricas, que são discutidas pelos autores dos artigos nessa edição da revista. Quais são o conteúdo e a estrutura da atividade de estudo? Qual é a unidade de análise da atividade de estudo? Quem é o agente da atividade de estudo? É possível tornar-se um sujeito livre, autodeterminado da atividade de estudo no contexto de uma sociedade totalitária?

O objetivo deste número temático é explorar respostas a essas perguntas enquanto apresenta algumas das vozes influentes na teoria e na prática da atividade de estudo. Os leitores encontrarão não só novas perspectivas e análise em profundidade da história da atividade de estudo, mas também serão apresentados aos quadros teóricos originais dos pesquisadores que construíram o conceito de atividade de estudo e a história de quarenta anos de sua implementação e desenvolvimento, primeiro nas escolas laboratórios e, em seguida, na rede de escolas públicas. Tendo sido traduzido e editado com respeito à intenção dos autores, espera-se que estes artigos informem o leitor sobre as diversas formas de integrar perspectivas da atividade de estudo para o corpo de pesquisas e ações inspiradas por ambas: a Teoria da Atividade e a Teoria Histórico-cultural do desenvolvimento humano.

Os autores

Os artigos nesta edição representam as pesquisas mais avançadas na atividade de estudo com relação aos temas acima. O primeiro artigo, de Vladimir Repkin, centra-se no conceito inicial, no conteúdo e na estrutura da atividade de estudo. O autor leva o leitor às origens do conceito de atividade, discutindo seu conteúdo e estrutura. Na história da Educação Desenvolvente, frequentemente se acreditava que o desenvolvimento do pensamento teórico que se manifesta em suas quatro principais funções psíquicas superiores - reflexão, análise, modelagem e planejamento - era o conteúdo da atividade de estudo (cf. DAVYDOV, 1990). Essas quatro habilidades foram consideradas fundamentais para o desenvolvimento do sujeito da atividade de estudo. Seguindo os passos de El'konin, o autor formula o conteúdo exclusivo da atividade de estudo como uma transformação – a mudança que o sujeito realiza sobre si mesmo.

Trazendo o espírito do Iluminismo para nosso mundo pós-moderno, Repkin afirma que responsabilidade e consciência são inseparáveis da liberdade a ser apropriada no processo da atividade de estudo. Portanto, tornar-se um sujeito da atividade de estudo tem um poder libertador. Repkin sugere que um ato, mais que uma ação, deve ser tomado como unidade de análise da atividade de estudo, que permite o estudo dessa atividade como uma série de ações interligadas em vez de uma série de ações separadas de reflexão, análise, modelagem e planejamento. Assim, ele argumenta que o ato da atividade de estudo começa com os alunos internalizando a tarefa de estudo e termina com a sua solução. No currículo da Educação Desenvolvente para o ensino fundamental, a solução de uma tarefa de estudo poderia levar meses, por isso é um processo de investigação contínua. O ato tem uma dupla natureza: é culturalmente situado no âmbito da tarefa de estudo específica, mas também embutido nas emoções e pensamento do sujeito da atividade. Nas palavras de Mikhail Bakhtin

O ato de nossa atividade, nossa experiência emocional, como um Janus de duas caras, olha em sentidos opostos: para a unidade objetiva da realidade cultural e para a singularidade irrepitível de experimentar a vida, mas não há nenhum plano único onde ambas as faces teriam definido uma a outra... O ato tem que ganhar o plano de unificação para refletir-se em ambos os sentidos: para seu significado e para seu ser. (BAKHTIN, 1994, p. 12)

Assim, no processo de se tornar um sujeito da atividade de estudo, por meio do exclusivo processo subjetivo de enculturar-se no significado e no ser das normas culturais objetivadas da atividade de estudo, a pessoa se torna capaz de uma autotransformação libertadora. Pode-se erroneamente identificar as idéias de Repkin com a alegação positivista de ganhar liberdade por meio do controle, usando o poder da mente e da consciência. Embora haja uma ênfase significativa sobre a importância do desenvolvimento

da consciência, o que torna a Teoria da Atividade de estudo tão atraente para os educadores é esse diálogo não reducionista e dialético da cultura e mente e admiração no espírito humano e o potencial de autotransformação qualitativa. A análise da atividade de estudo apresentada neste artigo fornece um quadro teórico para a construção de contextos criativos que são benéficos para o desenvolvimento do agir no processo da atividade de estudo.

No segundo artigo, Dusavitskii continua com o tema do estar ativo no âmbito da atividade de estudo, discutindo a interação dos conceitos de atividade e personalidade. O autor relata as conclusões de um estudo longitudinal sobre o desenvolvimento da personalidade realizado em salas de aula dos anos iniciais do ensino fundamental de Educação Desenvolvente. Ele afirma que o desenvolvimento da personalidade individual é diretamente dependente do autodesenvolvimento do grupo de sujeitos da atividade de estudo. A personalidade de uma criança individual desenvolve-se por meio da interação criativa contínua dentro de um grupo de referência de estudantes, incluindo a negociação de normas e valores. O autor salienta a importância da reflexividade da criança sobre a interação social dentro do grupo e acredita que é importante para o desenvolvimento da forma ideal de personalidade. O autor também distingue Ensino Desenvolvente de Educação Desenvolvente, considerando o último focado no desenvolvimento da personalidade no processo da atividade de estudo.

No terceiro artigo, Dusavitskii liga o mundo da Teoria da Atividade de estudo com a política ao discutir o papel da atividade de estudo e da Educação Desenvolvente na criação da sociedade aberta do futuro. No contexto do interesse atual por várias abordagens da educação democrática, o autor afirma que os valores da sociedade aberta – liberdade individual e solidariedade, independência pessoal e cooperação voluntária – são os valores da Educação Desenvolvente. A transição de uma sociedade totalitária para uma democrática tem de ocorrer na consciência das pessoas, e a Educação Desenvolvente, baseada nas ideias da atividade de estudo, oferece um mecanismo de desenvolvimento humano que leva à experiência da democracia da educação a partir de infância.

No quarto artigo, Davydov, Slobodchikov e Zukerman discutem vários métodos de formação da atitude ativa no processo de domínio da atividade de estudo. Eles revelam a interdependência da reflexividade e os tipos de atividade. Tradicionalmente, argumentava-se que a capacidade de aprender é inseparável do desenvolvimento do pensamento teórico no curso da atividade de estudo. O artigo desenvolve esse argumento e apresenta as conclusões sobre a interligação do grau de desenvolvimento da reflexividade e da forma de agir. Os autores analisam a conexão entre tipos de interação e os tipos de atividade identificados, e enfatizam a importância do esforço especial em sala de aula para a transição do agir grupal para o agir individual na atividade de estudo. O artigo propõe repensar as maneiras pelas quais as relações entre reflexividade, interação social e atividade são conceituadas na Teoria da Atividade de estudo.

No quinto e último artigo, Repkin oferece um panorama histórico do Laboratório de Kharkov, descrevendo o contexto sociocultural, bem como as pessoas-chave que moldaram as agendas de pesquisa na história da teoria e da prática da atividade de estudo e da educação desenvolvente.

Concluindo, a teoria e a prática da atividade de estudo desenvolvida em Moscou e Kharkov (em escolas e laboratórios) são, muitas vezes, mencionadas como um esforço incrível no contexto sociocultural de uma sociedade totalitária para criar condições nas escolas para o desenvolvimento de uma pessoa livre por meio do estar ativo na atividade de estudo. Embora seja uma alegação comum em documentos das políticas, declarações de filosofia da escola e outros textos educacionais cujo ensino é voltado para os estudantes tornarem-se aprendizes independentes, o mecanismo desse estudo é raramente discutido. A Teoria da Atividade de estudo fornece as bases para tal discussão.

Uma nota pessoal: alguns comentários não científicos do editor

Jacques Carpey, professor emérito da Universidade Livre de Amsterdam, disse uma vez que o vygotskianismo é um modo de vida. Acredito que alguns pesquisadores, acadêmicos, educadores e outros que foram introduzidos não apenas ao quadro conceitual, mas também ao espírito refulgente do pensamento de Vygotsky, foram profundamente influenciados por ele. Eu sou uma dessas pessoas.

A maioria das idéias discutidas nesta edição tem um significado profundo para mim, pois elas tiveram um grande impacto sobre minha identidade pessoal e profissional. A teoria e a prática da atividade de estudo influenciaram minha vida em diferentes fases. Primeiro de tudo, tive a sorte de ser aluna na escola Kharkov PS 17, a que se referem os artigos de Repkin e de Dusavitskii. Quando criança, durante todos os dias da escola, eu me lembro da emoção de aprender, dos professores comprometidos e apaixonadamente interessados e de outros que por algum motivo desconhecido estavam presentes na aula, do prédio velho e misterioso do laboratório atrás da escola, onde nós, crianças, acreditávamos que nossos professores iam buscar as tarefas complicadas de matemática e linguagem.

Relembrando aqueles dias, é difícil dizer o que era mais importante para nós – a alegria da descoberta, aprender a trabalhar juntos como um grupo e ser querido pelos colegas, o sentimento de que somos matemáticos e linguistas, aprender a cultura do discurso profissional – mas, de alguma forma, durante aqueles três anos do ensino fundamental, nós internalizamos o valor de um desafio constante à nossa própria maneira de pensar e fazer, indo além do que éramos; o valor da comunicação humana e o interesse nas pessoas em geral; o valor e a alegria de aprender; o poder da mente humana e a compreensão de que o pensamento é o esforço espiritual e emocional, e também intelectual, que nos torna humanos.

Mais tarde, quando me tornei Diretora da Faculdade de Educação da Universidade Eureka (Moscou), como uma professora educadora, eu enfrentei o desafio de desenvolver uma abordagem para a formação de professores com base nas ideias da abordagem histórico-cultural da Teoria da Atividade. A Psicologia Histórico-cultural e a Teoria da Atividade tornaram-se o conteúdo e o método que moldaram a minha experiência profissional.

E, finalmente, agora, na Universidade de Columbia, a Teoria da Atividade de estudo e minha experiência anterior e os valores internalizados me ajudaram a navegar nas águas desconhecidas de um discurso profissional cultural diferente. Paradoxalmente, a capacidade de refletir e analisar me permitiu descobrir os limites filosóficos e o quadro teórico-conceitual da abordagem histórico-cultural da Teoria da Atividade para estabelecer uma ponte com outros quadros teóricos e, além disso, questionar os fundamentos da própria teoria.

Esta edição é uma homenagem aos meus primeiros professores diretos e indiretos da abordagem histórico-cultural da Teoria da Atividade. Um agradecimento especial a Michael Cole, que sugeriu esta publicação e a outros membros da comunidade Vygotskyana internacional que manifestaram interesse nela. O meu agradecimento pessoal à revista *Journal of Russian and East European Psychology* que tornou esse esforço possível.

Tradução do texto em inglês pelo corpo de tradutoras do grupo de pesquisa Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-cultural/UNESP/Marília:

*Maria Auxiliadora Soares Farias
Stela Miller
Suely Amaral Mello*

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M.M. *Raboti 1920kh godov* [Collected Works of the 1920s]. Kiev, 1994.

EL'KONIN, D.B. *Izbrannye psikhologicheskie trudy* [Selected Psychological Works]. Moscow: Pedagogika, 1989.

EMINOVICH, Catherine, and Lima, Elvira Souza. *The Many Facets of Vygotsky: A Cultural Historical Voice from the Future. Anthropology and Education Quarterly*, v. 28, n. 4, 1995, p. 375–84.

DAVYDOV, V. V.: *Types of generalization in instruction: Logical and psychological problems in the structuring of school curricula* (edited by J. Kilpatrick for the English edition; translated by Joan Teller), National Council of the Teachers of Mathematics, Reston, Virginia, 1990.

LEONTIEV, A.N. *Deiatel'nost'. Soznanie. Lichnost'* [Activity. Consciousness. Personality]. Moscow: Nauka, 1975.

MOLL, L.C. *Vygotsky and Education: Instructional Implications and Applications of Sociohistorical Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

WERTSCH, James V. *Vygotsky and the Social Formation of Mind.*, Cambridge, MA and London: Harvard University Press, 1985.

_____. *Mind as Action*. New York and Oxford: Oxford University Press, 1998.

Recebido em maio de 2013.

Aceito em julho de 2013.



EDUCAÇÃO DESENVOLVENTE E A SOCIEDADE ABERTA¹

DEVELOPMENTAL EDUCATION AND THE OPEN SOCIETY

A.K. Dusavitskii²

Hoje em dia, pode parecer estranho que apenas há alguns anos os observadores notassem um declínio no prestígio social da educação. Após um período de desorientação conectado com mudanças fundamentais nas condições de vida das pessoas, eles, por assim dizer, recuperaram sua visão, e o valor da educação como uma instituição social aumentou bastante. Esse fenômeno corresponde a tendências contemporâneas globais. De uma esfera especial de serviços que permitem às pessoas realizar tarefas pragmáticas, a educação está se transformando em uma esfera de liderança para o investimento de capital e de trabalho intelectual.

Pessoas capazes de desenvolver e implementar soluções fora do padrão são o capital mais importante de uma sociedade aberta. Capitalistas como George Soros que investem dinheiro no desenvolvimento da educação entendem isso muito bem. Apareceu um termo novo – “a sociedade da educação” – que reflete a maneira pela qual o padrão de vida em uma sociedade depende do nível de seu desenvolvimento educacional. Ao definir os objetivos da educação, uma sociedade se reconhece e reflete seu próprio movimento para o século XXI.

Por que, então, a par do óbvio aumento de interesse na educação em nossa sociedade, há um sentimento crescente de que ela está em apuros? Esse sentimento é especialmente grave entre professores de instituições de ensino superior, que observam uma queda acentuada no nível de prontidão intelectual dos graduados do ensino médio.

Está agora claro para todos: a reforma da escola que foi realizada nos países pós-soviéticos não deram resultados positivos palpáveis. Além disso, há todas as razões para supor que a situação do sistema de ensino tem se deteriorado consideravelmente desde a reforma.

A explicação típica para esse fenômeno é a de cortes no orçamento da educação. Claro, o problema do financiamento é extremamente urgente para a educação. No entanto, o problema é outro. O problema é que a reforma da educação foi, via de regra, realizada sem atenção às conquistas da psicologia e, antes de tudo, sem considerar as leis psicológicas do desenvolvimento das crianças relacionado à idade.

A psicologia contemporânea tem mostrado que a idade psicológica é uma categoria objetiva. Ela depende das condições históricas da vida das pessoas, mas, dentro de um intervalo de tempo histórico definido, ela funciona de uma forma objetiva. Margaret Mead insistiu em que não se deve considerar a idade de um indivíduo como universal, pois ela é influenciada por dois fenômenos muito importantes: “a idade do tempo” e “a relação com o tempo”. (* Não encontrei a referência dessas citações entre aspas e adicionei um comentário nas notas – Editor [do texto em inglês]) Ou seja, o desenvolvimento da criança pode ser considerado natural e normal se corresponde precisamente

¹ Artigo originalmente publicado em inglês no *Journal of Russian and East European Psychology*, vol. 41, n. 5, setembro-outubro 2003, pp. 51–62. © 2003 M.E. Sharpe, Inc. All rights reserved. ISSN 1061–0405/2003. Palestra proferida na terceira Jornada Internacional de Psicologia sobre a Personalidade na Sociedade Civil de Khar'kov. Problemas da Educação Contemporânea. Maio de 1999. (Original Russo: Razvivaiushchee obrazovanie i otkrytoe obshchestvo).

² Professor de Psicologia na Universidade Pública de Kharkov. Chefe do Centro de Psicologia e Metodologia de Educação Desenvolvente. Vice-Presidente da Associação Ucraniana de Educação Desenvolvente. Liderou pesquisa sobre o desenvolvimento da personalidade no contexto da atividade de estudo.

a essa idade psicológica, esse intervalo de tempo de vida. Caso contrário, conflitos entre a criança e o adulto, entre a criança e o professor e entre a criança e a sociedade são inevitáveis. Cresce em conflito dentro da personalidade, o que implica perda de propósito e significado da atividade da vida, com as consequências sociais, psicológicas e somáticas que daí surgem.

Hoje temos uma certeza: a reforma pós-soviética da escola perdeu bastante a categoria de idade psicológica. E, conseqüentemente, perdeu a ideia de educação. Mas, sem a ideia de educação, o sistema educacional deixa de existir como um todo integral.

O princípio sistêmico-formador – a unidade de aprendizagem e educação – foi implementado na escola soviética de forma clara. A ideologia definiu o resultado final desejado de educação – a funcionalidade coletivista, social. E essa meta foi facilitada por uma clara estratificação pela idade, que era simbolizada por rituais correspondentes. Admissão aos Pioneiros e à Liga da Juventude Comunista, sem dúvida, facilitou o desenvolvimento da criança relacionado à idade e lhe deu estabilidade psicológica. A transição para um novo grupo etário tinha significado psicológico para ela.

Não estamos lidando aqui com o aspecto social da questão – trata-se de desenvolvimento psicológico, *o problema da identidade pessoal* em cada fase específica da idade. É bem sabido que no ocidente e no oriente (em particular, no Japão) se dá um enorme significado ao problema da identidade pessoal. Em cada momento da vida, espera-se que a criança saiba quem ela é. Sua ideia do comportamento socialmente aceito, que corresponde à sua idade, molda o comportamento e define as metas de desenvolvimento.

Mas, e o nosso aluno de hoje? Pode-se retirar da escola uma série inteira (de modo que as crianças passem diretamente da terceira para a quinta série) ou adicionar uma décima primeira nova série – ninguém vai notar nenhuma mudança. No jardim de infância, pode-se fortalecer o “componente escolar” em vez da “atividade lúdica”. Mas é precisamente por meio do jogo que a imaginação se desenvolve e normas de comunicação são inculcadas. Como resultado, de acordo com os dados do Instituto de Educação Pré-escolar, a proporção de crianças que estão prontas para a escola, hoje, caiu de 90% para 40%. As crianças sabem ler e escrever, mas não podem e não querem usar esses meios para realizar novas tarefas desvolventes. Isso prova mais uma vez: a formação de uma atitude pragmática em relação ao mundo e o desenvolvimento da personalidade são coisas incompatíveis.

A perda de objetivos relacionados com a educação dá origem a uma abordagem arbitrária do ensino na escola. Em algumas escolas de elite, estão introduzindo um orientador vocacional para que logo no primeiro ou terceiro ano eles comecem a preparar a criança para sua futura ocupação. Houve um tempo em que as famílias nobres inscreviam seus filhos ao nascer para serem hussardos. (Acréscentei uma nota com a explicação do significado de hussardos na história da Rússia – Editor [do texto em inglês]). As crianças de hoje são inscritas para serem futuros economistas, gestores, médicos ou poetas líricos.

Ninguém pensa que a avalanche de conhecimentos que se despeja sobre a criança vai estar desatualizada em poucos anos. Sem mencionar o fato de que essa especialização *põe fim à idéia da educação de nível médio como meio de desenvolvimento humano universal*.

O direito básico que caracteriza a forma de comportamento regulada pela personalidade é o direito de escolher o próprio destino. Para viver no mundo incerto que enfrentamos no século XXI, a criança deve adquirir a capacidade de resolver de forma independente problemas de autoescolha ocupacional e social. Isso, e só isso, é o propósito do ensino médio universal. Mas a criança tem sido privada da oportunidade de fazer essa escolha; em idade precoce, alguém fixa por ela os limites de sua futura atividade de vida.

Os direitos da criança são violados e as pessoas mais próximas a ela – seus pais – a entregam à propaganda pedagógica da educação de elite. Eles não sabem o que fazem, pois eles são psicológica e pedagogicamente analfabetos. Mas isso não torna a vida mais fácil para a criança. No caos do mercado de educação, onde o princípio “ensinar por ensinar” predomina, a criança é totalmente indefesa.

Além disso, *a ideia de diferenciação* no ensino chegou até nós, com vinte ou trinta anos de atraso, como sempre. No ocidente, as suas consequências negativas foram superadas faz tempo. Em nosso país, pelo contrário, ela está sendo colocada em prática com a obstinação soviética. Eles estão diferenciando a todos e a tudo: eles dividem as pessoas em capazes e superdotados, inteligentes e não muito, pobres e ricos – a partir do primeiro ano.

Isso está sendo feito com a ajuda da chamada ciência psicológica objetiva. O psicólogo escolar registra uma nota – nenhuma capacidade em matemática. E, então, a nota do professor confirma essa conclusão. Não é à toa que a velha escola se agarra às notas como o seu último refúgio. Elimine a nota da escola tradicional e ela vai prontamente entrar em colapso, expondo a podridão de seus suportes pedagógicos.

Assim, no lugar de *uniformidade* soviética, não se coloca uma *multiformidade*, mas *ausência de forma*. O sistema de educação é sem forma, culturalmente sem rosto.

As consequências psicológicas de tal diferenciação são óbvias:

- Os laços sociais e coletivos entre crianças são quebrados no início de suas vidas; mais tarde, isso terá um reflexo dramático no crescimento dos conflitos e do egoísmo na sociedade.
- A integridade da personalidade da criança é destruída, ela se transforma em uma pessoa fragmentada: quando for adolescente, será incapaz de elaborar uma visão de mundo integrada.

Mas o principal problema da escola pós-reforma é que não há *nenhum entendimento dos traços psicológicos específicos da criança escolar como uma etapa no desenvolvimento da personalidade do ser humano contemporâneo*.

Uma conquista notável da psicologia russa foi que ela investigou as regularidades do desenvolvimento relacionado com a idade nessa fase e descreveu seu papel decisivo no subsequente desenvolvimento mental e da personalidade.

Mostrou-se que a razão básica para a situação desfavorável em geral nas nossas escolas é a falta de correspondência entre o modelo geralmente aceito da escola primária e as características psicológicas das crianças relacionadas à idade.

Ao se manter o conteúdo concreto-prático dos conhecimentos ensinados na escola, os professores cultivam e fortalecem o tipo empírico cotidiano de pensar, o que cria uma barreira para o domínio posterior do conteúdo teórico. Ao discutir essa situação, V.V. Davydov escreveu:

“Quando a criança é empurrada para a ciência na quinta ou sexta série, e ela foi treinada anteriormente a acreditar apenas na experiência prática, no que tem significado prático específico, naturalmente, não há física ou química que possa interessá-la. Isso é resultado do fato de que não nos damos conta das verdadeiras habilidades da criança relacionadas à idade na fase anterior.” [não há fonte para esta citação]

Métodos de ensino passivos levam a uma perda de interesse em aprender já na escola primária. Assim, a criança não se torna consciente, em um estágio inicial, do valor da educação de si mesma.

A transformação da criança em um objeto de ensino aliena-a da escola e, subsequentemente, da sociedade. A escola é a primeira *instituição social regulada socialmente* com que ela se depara. É precisamente por essa razão que o encontro com a escola é, na expressão de Leontiev, um evento extraordinário. Aqui, nos primeiros meses e anos de ensino, uma qualidade é ou não é formada na criança que subsequentemente pode ser chamada de uma postura cívica.

“Não é apenas”, afirma o conhecido educador estadunidense Glasser, “que na escola há pouco espaço para apoiar a atividade de vida. Não menos dramático é o fato de que nos currículos escolares quase nenhuma atenção é dedicada a inculcar nas crianças *um sentimento de responsabilidade social*. Os estudantes não são solicitados a refletir sobre o problema de suas próprias vidas e a relacionar esse problema com a vida da sociedade.” [não há fonte para esta citação]

Ao alienar a criança do seu próprio desenvolvimento, a escola sub-repticiamente a empurra para um ambiente antissocial. Os fenômenos negativos já conhecidos da adolescência e juventude – infantilismo, rejeição à aprendizagem, alienação em relação à cultura real e, como resultado, a adesão a drogas, alcoolismo e crime – encontram, assim, uma explicação psicológica convincente.

A análise psicológica realizada pelos psicólogos russos da situação social em que a criança em idade escolar se desenvolve delimitou a *zona do seu verdadeiro desenvolvimento incipiente*. A investigação da criança de sete anos de idade é direcionada para os modos gerais de orientação em nosso mundo complexo. Seu domínio exige o exercício de uma posição de investigação, uma reflexividade que lhe permita avaliar seus feitos e ações de forma adequada e responsável.

As bases da atividade de estudo como uma forma de autodesenvolvimento –habitualmente chamada de *capacidade para aprender* – deve ser formada nos anos escolares iniciais. Ou seja, é precisamente neste momento, entre sete e dez anos de idade, que *as bases da educação* do ser humano contemporâneo são postas.

Assim, foi demonstrado que um novo paradigma de educação, em consonância com as realidades e os problemas do dinâmico mundo contemporâneo, deve ser construído sobre *bases psicológicas fundamentalmente diferentes*. Durante muitos anos, essas bases foram o agente do experimento genético-modelador na psicologia soviética, dedicada ao estudo das condições que facilitam o real desenvolvimento mental e da personalidade da criança nos anos escolares iniciais e durante a adolescência.

A história dessa pesquisa é amplamente conhecida, tem sido descrita em centenas de livros. Por isso, vou limitar-me a uma breve análise de questões de aplicação prática deste novo sistema de educação, que passou a ser chamado de “educação desenvolvente” (2) (ED) e está conectado com os nomes dos psicólogos russos El’konin, Davydov, Repkin, e muitos outros.

Acima de tudo, o que fundamentalmente distingue *o sistema de educação desenvolvente* de outras inovações pedagógicas?

Primeiro, é caracterizado por uma descrição integral do sistema de educação precisamente como um sistema de aprendizagem e educação. Ele é construído sobre bases filosóficas definidas: sobre a concepção marxista da atividade humana substantiva e, conseqüentemente, também sobre os princípios humanísticos da tradição filosófica e psicológica.

Segundo, ele se baseia em pesquisa psicológica fundamental, em 40 anos de experimentos psicológico-pedagógicos, nos quais duas tarefas foram perseguidas simultaneamente – o estudo das regularidades do desenvolvimento mental e da personalidade, e a configuração do espaço pedagógico de aprendizagem e educação.

Em terceiro lugar, nesse sistema, foi estruturado um novo conteúdo teórico da educação primária correspondente à zona de desenvolvimento incipiente da criança – domínio da forma da atividade de estudo e dos fundamentos da consciência teórica e do pensamento. Esse conteúdo foi incorporado em cursos integrados nos agentes básicos de estudo para o ensino primário, que foram testados experimentalmente por muitos anos no processo real de aprendizagem-educação.

Quarto, para o novo conteúdo corresponde, um método radicalmente novo de ensinar. Prevê a organização de atos independentes pelas crianças que assegurem sua análise e generalização substantivas do material de estudo. No processo de análise, as crianças descobrem a matriz inicial ou base comum que reflete o conteúdo e a estrutura do objeto de conhecimento dado.

Finalmente, a avaliação objetiva dos resultados do sistema de ensino é assegurada por um conjunto de testes de diagnóstico especialmente desenvolvido sobre o desenvolvimento mental e da personalidade da criança.

Sabe-se que o problema mais grave para qualquer teoria pedagógica é a *sua aplicação prática*. Que o sistema de educação desenvolvente realmente possui qualidades abrangentes que fica demonstrado precisamente pelo fato de que, depois de ensaios em dois ou três grupos experimentais, foi introduzido na escola de forma massiva dentro do curtíssimo intervalo de tempo de sete ou oito anos. E essas qualidades podem ser dominadas pelo professor criativo.

O sistema de educação desenvolvente foi requisitado naquele momento histórico em que mudanças fundamentais tinham começado no sistema social e na consciência pública. Além disso, ele foi requisitado, precisamente a partir de baixo, por professores em atuação. Isso demonstrou seu *caráter natural*. Em todas as situações em que as condições de execução do sistema de educação desenvolvente corresponderam a seus fundamentos teóricos, o quadro de desenvolvimento mental nas classes de educação desenvolvente diferiu fundamentalmente do tradicional.

Próximo do final do ensino fundamental, as crianças haviam formado um interesse estável em aprendizagem e cognição nos moldes gerais da atividade cognitiva, os elementos do pensamento teórico: análise substantiva, planejamento e reflexividade. Os alunos foram ganhando proficiência nas ações básicas de aprendizagem que compõem a estrutura da atividade de estudo: a ação de fixar metas, que permite ao aluno levar em conta a tarefa inicial, a ação de buscar uma relação genética com o conteúdo, a ação de modelar e estudar a relação que foi encontrada, e também a ação de verificar e avaliar a correspondência entre o modo de solução e as condições da tarefa.

Mas as mudanças mais importantes ocorreram no *desenvolvimento da personalidade*. Rapidamente tomou forma nos alunos um novo sistema de valores, com base nos valores do conhecimento e da cooperação, adequada autoavaliação, e o esforço para construir relações em uma base sujeito-sujeito. Nas condições de formação da atividade de estudo, surgiu um *ambiente específico de aprendizagem e educação*, transformando a turma da sala de aula no grupo básico de referência da personalidade em processo de amadurecimento.

Dessa forma, a base psicológica necessária foi criada para o desenvolvimento posterior da personalidade na adolescência e juventude. Uma pesquisa experimental específica realizada na Universidade Nacional de Kharkov mostrou que, nessas condições, as manifestações típicas das crises adolescentes, que são descritas na literatura psicológica, estão ausentes. O processo de desenvolvimento da personalidade se transforma em *autodesenvolvimento*: as tarefas da autoescolha ocupacional consciente e a articulação de orientações básicas de vida são abordadas de uma forma consistente.

Hoje é possível responder à pergunta que muitos colocaram no início da pesquisa experimental: “é possível formar uma personalidade em um tubo de ensaio?” Ou seja, é possível assegurar o desenvolvimento da personalidade em uma turma de escola quando as condições externas – a sociedade, muitas vezes, também a família – não contribuem muito para esse objetivo?

Tais questões refletem a ideia de que a criança é apenas um objeto da influência desse meio. Mas as crianças que vivem uma educação desenvolvente demonstraram um diferente mecanismo psicológico de desenvolvimento. A criança em uma turma de educação desenvolvente é sujeito e objeto de sua própria atividade e, conseqüentemente, é criadora de si mesma e de seu meio.

Nessas condições, a turma da escola se transforma em uma autêntica *célula da sociedade civil*, é aberta ao mundo e capaz de exercer influência sobre a transformação desse mundo.

Os fatos à nossa disposição mostram que nas condições da educação desenvolvente não é só a personalidade da criança que se transforma, mas também a dos professores e a de muitos pais. Sua postura muda – de uma atitude de monólogo se transforma em uma atitude de diálogo. A função educativa da educação desenvolvente é recíproca em sua natureza: é sabido que é possível educar outra pessoa apenas no contexto da autoeducação. (Recordemos a tese de Marx: o educador deve ele próprio ser educado.)

Um segundo fenômeno surpreendente da educação desenvolvente é o encontro da criança com o outro sistema de educação – o tradicional.

Na prática real de ensino, algumas escolas embarcam na educação desenvolvente em suas séries iniciais, deixando os métodos tradicionais em suas salas de aula para as séries finais. Ao entrar na quinta série, crianças com experiência na educação desenvolvente, muitas vezes, se deparam com professores autoritários do tipo clássico e uma modalidade de ensino fundamentalmente diferente daquela que elas experimentaram na fase inicial.

Elas não entendem por que precisam aprender uma regra se elas podem independentemente entender um problema. As crianças compreendem ou aceitam menos ainda o estilo de comunicação autoritário, que esmaga a sua dignidade pessoal.

Aqui há um conflito entre dois mundos, dois tipos de consciência – a aberta e a fechada. Pedagogicamente, é uma situação dramática, mas oferece uma excelente oportunidade para observar um conflito extremo em sua forma pura.

Pareceria que o resultado do encontro entre a psique ainda frágil de jovens adolescentes e a pedagogia autoritária está predeterminado – o efeito da educação desenvolvente é apagado. Mas, na realidade, isso não acontece. A pesquisa mostra que uma vez que o choque emocional é superado, as crianças são capazes de encontrar uma saída para a situação problema.

A espinha dorsal da personalidade emergente acaba sendo flexível: a dura lição de autoritarismo pode dobrá-la, mas não quebrá-la. As dificuldades de se estudar os mecanismos de estabilização da personalidade são bem conhecidos na psicologia. Aqui, esse fenômeno – de resistência às formas de manipulação da comunicação – revela claramente as suas leis. Em seu encontro com o resultado da educação desenvolvente, com a posição da personalidade da criança, os representantes da pedagogia tradicional em última instância sofrem uma derrota. Agressão e neurose é o que resta, em primeiro lugar, para os próprios professores.

Aliás, é justamente o encontro entre o professor do ensino secundário e as crianças educadas pela educação desenvolvente que revela suas qualidades profissionais, que são habitualmente atribuídas a uma qualificação do ensino. Infelizmente, muitos professores, apesar de suas declarações amplamente divulgadas, não estão interessados em modernizar o processo de aprendizagem. Como tem escrito o conhecido educador e psicólogo estadunidense J. Kozeletsky,

“qualquer desvio do ensino protetor ou tentativas de ensino inovadoras despertam neles um sentimento de ameaça e medo. Mudanças no sistema “protetor” exigem grande gasto de energia humana e mudanças num modo de pensar dogmático e baseado em monólogo. A fim de ocultar os seus motivos egoístas, tais professores apelam para vários tipos de mecanismos de defesa e, especialmente, à racionalização e projeção freudiana”. [não há fonte para a citação]

“É impossível trabalhar com eles”, eles dizem de crianças advindas da educação desenvolvente. “Eles não reconhecem a disciplina, são arrogantes, não têm nenhum respeito pelos adultos.”

Não há necessidade de qualquer teste de proficiência profissional. O diretor da escola não tem meios para forçar o professor a aumentar sua qualificação. Não há necessidade de comissões de qualquer natureza: as próprias crianças chamam o professor para explicar o seu profissionalismo. Só elas podem incitá-lo a melhorar sua qualificação.

É aqui, neste encontro entre educação desenvolvente e educação tradicional, que emergem os contornos de *uma nova qualificação docente*. O professor moderno é aquele que ama a criança, que conhece e compreende a mente da criança. Ele deve saber como trabalhar com o pensamento e a consciência, como organizar sua própria atividade, e orientar a autoatividade das crianças.

É evidente que a formação de tais novos professores é um problema social urgente. É evidente também que a reforma escolar verdadeira não começa de cima, mas de baixo. Tenho em mente aqui que tanto a estrutura da escola (isto é, começando com os mais novos e não com os grupos de mais idade) quanto o desenvolvimento por meios naturais – e não por decretos ministeriais – do sistema

vieram a ser conhecidos como “educação desenvolvente”.

Assim, o sistema de educação desenvolvente é atualmente um fator muito importante na criação da sociedade aberta do futuro. A própria sociedade aberta, em princípio, não pode ser construída sem educação desenvolvente. Os valores da sociedade aberta – liberdade individual e solidariedade, independência pessoal e cooperação voluntária – têm de ser inculcados na infância. Só então eles se tornam psicologicamente necessários e começam a realizar uma função de regulação em todas as esferas da vida pública.

Mas permanece ainda uma questão muito importante: quem em nossa sociedade realmente precisa de educação desenvolvente? E quem não precisa dela? Para quem ela pode ser simplesmente perigosa?

Na olimpíada internacional de escolas de educação desenvolvente, as crianças receberam a tarefa de comparar a cidade medieval com a contemporânea. Um grupo de crianças (terceiro a quinto ano) da pequena cidade siberiana de Ust'-Ilimsk elaborou a seguinte escala de comparação:

1. Antigamente as pessoas viviam de artesanato. E agora eles vivem de várias maneiras.
2. Antigamente as pessoas escolhiam o caminho direto. E agora eles tentam contornar.
3. O comércio era organizado pelos comerciantes. Agora negócios significam operadores de mercado.
4. Anteriormente havia um código de conduta. Agora há palavrões sem censura.
5. Antigamente as pessoas precisavam de oração. Agora a leviandade predomina.
6. Antigamente havia respeito pelos monges. Agora há respeito pelos ricos.
7. Anteriormente a beleza era valorizada. Agora a moda é valorizada.
8. Anteriormente a honra era valorizada. Agora não há autorrespeito.

É óbvio que tal inteligência afiada nas crianças é perigosa para uma sociedade fechada.

Mas há lacunas sociais aparecendo (turmas, escolas, distritos e regiões inteiras) em que, de uma forma tranquila e eficiente, o sistema de educação desenvolvente está sendo apropriado. Na Rússia, isso está acontecendo em Moscou, Perm, Kemerovo, Novosibirsk, Krasnoirsksk, Penza, Samara e outros lugares. Na Ucrânia, está acontecendo em Odessa, Vinnitsa, Rovno, Nikolaev, Lvov, Crimeia, Kiev e Kharkov. Os entusiastas estão aparecendo – professores, pais, administradores de escola, parlamentares, novos ucranianos e novos russos. Eles têm enviado seus filhos para escolas de educação desenvolvente a fim de aliviar-se dos cuidados de criá-los e, de repente, descobrem que seus filhos estão abrindo novos horizontes de conhecimento para eles.

O sistema de educação desenvolvente está rapidamente conquistando posições para si na arena internacional. A Rússia reconheceu esse sistema como um dos três sistemas básicos de educação primária. Isto é, recebeu o *status* de oficial. Belarus, Cazaquistão, Letônia estão usando programas de educação desenvolvente e livros didáticos que foram elaborados em nosso país. Educadores nos Estados Unidos, Alemanha e outros países estão mostrando grande interesse nele. A Associação Internacional de Educação Desenvolvente foi criada, há olimpíadas intelectual-criativas anuais de escolas que adotam a educação desenvolvente. O problema da construção de escolas de modelo integrado de desenvolvimento tem sido enfrentado com sucesso.

Eu gostaria de acreditar que a conquista de nossa ciência e prática nativas receberá a atenção daqueles de quem depende o desenvolvimento da educação em nosso país.

Notas do editor

1. “Experimento de modelação genética” é um termo introduzido por V.V. Davydov e seu grupo de pesquisa para descrever o estudo longitudinal experimental que foi realizado em laboratórios escolares PS n.º 91 (Moscou) e n.º PS 17 (Kharkov).
2. A “educação desenvolvente” é termo usado por psicólogos russos e educadores para se referir aos programas que foram desenvolvidos por D.B. El’konin e V.V. Davydov sobre a base da psicologia histórico-cultural de Lev Vygotsky e da teoria da atividade.
3. O autor refere-se à publicação *Inverno de Blackberry* de Margaret Mead. Ela usou um conceito chamado de “unidade humana de tempo”, que foi definida como o “espaço entre a memória de um avô de sua própria infância e o conhecimento de um neto dessas memórias sobre as quais ele ouviu falar.” Essa unidade humana de tempo é relativa (geralmente representando cinco gerações) e é uma importante conexão entre um indivíduo e sua cultura.
4. Hussardos foram soldados a cavalo, cavaleiros, que se vestiam em estilo fantástico. Seus uniformes eram de coloração brilhante e de tessitura elaborada. Era de muito prestígio tornar-se um hussardo e somente crianças da aristocracia russa podiam tornar-se um deles.

Tradução do texto em inglês pelo corpo de tradutoras do grupo de pesquisa Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-cultural/Unesp/Marília:

*Maria Auxiliadora Soares de Farias
Stela Miller
Suely Amaral Mello*

ENSINO DESENVOLVENTE E ATIVIDADE DE ESTUDO¹

DEVELOPMENTAL TEACHING AND LEARNING ACTIVITY

V.V. Repkin²

Ao apresentar este material, vou contar com as obras de um grande grupo de psicólogos sob a liderança de D.B. El'konin e V.V. Davydov. Esses trabalhos conduziram à formulação de certos conceitos teóricos da atividade de estudo – de seu conteúdo como uma forma especial de atuação efetiva de aprendizagem da personalidade, de sua estrutura e das leis e condições em que essa personalidade é produzida no processo de ensino.

Em direção a um conceito de atividade de estudo

O conceito de atividade foi emprestado por psicólogos diretamente de Marx que, por sua vez, pegou emprestado da filosofia alemã. A categoria de atividade, que foi introduzida por filósofos alemães no final do século XVIII e início do século XIX e foi apresentada mais plenamente no sistema filosófico de Hegel, foi, aparentemente, uma das maiores conquistas da filosofia e das ciências humanas em geral. O ponto é que, antes que esse conceito fosse introduzido, a ideia principal de indivíduo era a de um ser totalmente dependente do ambiente ou de um criador, isto é, ideias da pré-determinação do caminho, destino e vida da pessoa predominavam. Fosse essa predeterminação interpretada de uma forma religiosa ou materialista, os seres humanos eram vistos como totalmente dependentes das circunstâncias.

Na pedagogia, isso se refletiu na famosa proposição de que a mente da criança é uma “tábula rasa” em que a vida escreve suas letras e que, da maneira como são escritas, permanecerão. Aparentemente, com tal conceito de ser humano e seu desenvolvimento, sua responsabilidade por seu próprio destino era reduzida ao mínimo. O valor da filosofia idealista alemã é que ela era uma filosofia humanista. Seus brilhantes representantes – Kant, Fichte, Schelling, Hegel – tentaram entender os seres humanos não como objetos passivos, mas como agentes ativos que criam a sua vida, criam o mundo e são, portanto, responsáveis por si próprios e por seu ambiente. Daí, a sua maior atenção para os problemas da moral como fundamento da vida humana (em Kant), para os problemas da atuação efetiva dos seres humanos, de ideais e aspirações. Essa tentativa de introduzir a categoria de atividade como a fonte da vida humana, como a característica decisiva, a definição de existência foi, sem dúvida, um avanço.

A ideia da atividade humana como base e fundamento de toda a vida humana foi adotada também por Marx. Qualquer que seja a atitude que possamos tomar em relação ao marxismo como ideologia essa foi uma das vertentes na cultura filosófica da humanidade. O esforço para compreender os seres humanos, o seu potencial e as fontes de seu desenvolvimento deve, sem dúvida, ser considerado progressista. Uma das ideias mais valiosas e importantes no marxismo é a ideia da atividade como a base de toda a vida humana (tanto no nível da humanidade quanto no de

¹ Texto originalmente publicado em inglês no *Journal of Russian and East European Psychology*, vol. 41, n. 5, setembro-outubro 2003, pp. 10-33. © 2003 M.E. Sharpe, Inc. All rights reserved. ISSN 1061-0405/2003. (Original russo: Razvivaiushchee obuchenie i uchebnaia deiatel'nost').

² Vice-presidente da Associação Internacional para o Ensino Desenvolvente. Foi chefe da escola laboratório de Kharkov por mais de 40 anos.

cada indivíduo em separado). Em tal filosofia, os seres humanos não são escravos das circunstâncias, mas os criadores de sua vida. É claro, as circunstâncias ditam a sua vontade, mas a liberdade humana se manifesta na capacidade de mudar as circunstâncias e criar a própria vida.

Nossos psicólogos emprestaram essa categoria de atividade do marxismo no começo da década de 1920, quando houve a necessidade de enfrentar a crise da psicologia. Uma sucessão de psicólogos proeminentes aderiu ao marxismo na época. O maior psicólogo das décadas de 1920 e 1930, Lev Vygotsky, chegou perto da ideia de atividade, embora ele não tenha trabalhado diretamente em sua elaboração.

No início da década de 1930 e durante os anos 1940 e 1950, a abordagem da atividade foi desenvolvida por Aleksei Leontiev e seu grupo e construída sobre o trabalho de Vygotsky. Os membros desse grupo foram Daniil El'konin e, mais tarde, Vasilii Davydov, Petr Gal'perin e Aleksandr Zaporozhets. Por outro lado, independentemente da escola de Vygotsky-Leontiev, a ideia de atividade na psicologia foi desenvolvida por Sergei Rubinstein. Ambas as linhas de pesquisa comprovaram que a abordagem é extraordinariamente fecunda e levou à solução de uma série de grandes problemas.

No entanto, a categoria de atividade era utilizada apenas como um princípio explicativo (para explicar fenômenos psicológicos, processos e assim por diante). Por mais estranho que possa parecer, pouca ou nenhuma pesquisa era dedicada à atividade como tal. É justo notar que uma exceção foi o brincar, que foi objeto de estudo mais ou menos especial. Um dos grandes especialistas no campo da psicologia do jogo é Daniil El'konin. Ele é o autor de uma monografia sobre brincadeiras infantis, que é uma das poucas tentativas de estudo psicológico da atividade como tal.

O fato de que a atividade permaneceu um fenômeno pouco compreendido para os psicólogos restringia a sua capacidade de estudar a psique, porque o desenvolvimento dos processos psicológicos (processos intelectuais em especial – pensamento, memória, atenção, imaginação) está ligado intimamente com a atividade. Assim, a pesquisa clássica de Anatolii Smirnov e Aleksei Leontiev no campo da memória e as obras de Petr Zinchenko sobre memória/lembrança espontânea têm mostrado que a memória, como uma forma especial da psique, de atuação psicológica efetiva, está entrelaçada com a atividade: ela muda e se desenvolve com a atividade. E, por essa razão, a ausência de concepções concretas da atividade limitava as possibilidades para o estudo da psique, para a intervenção pedagógica e médica desses processos.

Por isso, foram, naturalmente, as necessidades e tarefas da própria psicologia que orientaram a transição para o estudo da atividade. Dificilmente se pode considerar a construção de uma teoria psicológica completa até que concepções concretas das formas e tipos de atividade sejam estruturadas, as quais são a “chave” para a solução de problemas psicológicos concretos. É por isso que a iniciativa de psicólogos na década de 1960 de passar para o estudo da atividade de estudo foi, indiscutivelmente, de grande importância teórica e científica, pois apontou novas pautas de pesquisa em psicologia.

O estudo dessa atividade tem importância não apenas científica, mas também, e sobretudo, importância prática e aplicada.

A sociedade contemporânea em desenvolvimento atribui um papel cada vez maior à educação e ao conhecimento. Se isso já era bastante óbvio na era da revolução científico-industrial, então, na sociedade de hoje, neotecnológica, pós-industrial, em que a produção está começando a ser baseada em tecnologias intensivamente científicas, torna-se claro que uma pessoa não pode ter êxito a menos que se arme constantemente com novos e complexos conhecimentos. Há relativamente pouco tempo, se aprender ainda tinha a função de preparar para a vida e para o resto da vida se poderia viver para sempre a partir dessa bagagem que se tinha “acumulado”, hoje em dia a aprendizagem está se tornando uma forma necessária da vida.

A perspectiva oposta levanta a questão da educação ao longo da vida e a questão da capacidade da pessoa para a educação para a aquisição de conhecimentos. Se imaginarmos que as pessoas precisam renovar seus conhecimentos ao longo da vida com a mesma intensidade e da mesma forma como no ensino tradicional, então elas simplesmente não terão tempo para fazer qualquer outra coisa.

A educação contemporânea, planejada para passar às novas gerações um mínimo de conhecimento ao longo de um período de dez a quinze anos, exige um gasto colossal de energia pelo indivíduo e pela sociedade. A renovação do conhecimento nos diferentes tipos de cursos para ampliar as qualificações, para requalificar e assim por diante implica “perda de energia” de grande magnitude. Daí, portanto, surge uma necessidade natural de ponderar o que é exatamente o processo de aprendizagem e se as pessoas estão fazendo uso racional de suas capacidades, e esse é o problema da atividade de estudo. É precisamente o estudo desse problema que pressupõe uma busca de respostas para uma série de questões elementares: como aprendemos? Que tipo de mecanismo está subjacente à nossa aprendizagem? Existe algum tipo de reservas ocultas aqui?

Há também outro aspecto, puramente prático, relacionado com a primeira questão, mas com um significado próprio. Está se tornando cada vez mais óbvio que o sistema tradicional de educação estabelecido é ineficaz. Sua ineficácia não consiste apenas no fato de que é complicado e caro, mas também no fato de que ele realiza tarefas educacionais puramente funcionais. Ele não dá o impulso necessário para o desenvolvimento humano e para o autodesenvolvimento. Além disso, não somos apenas nós (pesquisadores da Ucrânia e na antiga União Soviética. Nota do editor) que nos posicionamos de forma persistente contra esse problema – ele não é menos urgente no resto do mundo.

O problema da ineficácia da educação existente requer a busca de alternativas. A alternativa à educação tradicional só pode ser o ensino humanista e desenvolvente (O autor refere-se à abordagem educativa de Elkonin-Davydov, muitas vezes, referida como educação desenvolvente – Nota do editor). Para implementar a ideia de ensino desenvolvente, é necessário esclarecer as leis que fundamentam o processo de estudo, analisar a estrutura, conteúdo e gênese da atividade de estudo como uma forma especial de atuação humana. Cada um desses problemas é relativamente independente, mas, ao mesmo tempo, eles estão todos interligados.

Neste artigo, a atividade de estudo será analisada no contexto da Educação Desenvolvente. Esse é o aspecto mais intimamente ligado com a prática do trabalho docente – de fato, um dos temas mais atuais na situação educacional destes tempos. Portanto, vou explorar a ligação recíproca entre a compreensão teórica da atividade de estudo e as possibilidades de teoria e prática da Educação Desenvolvente.

O conteúdo da atividade de estudo

Normalmente julgamos a atividade por meio de suas manifestações externas – as ações e operações que a pessoa executa. Mas esses são indicadores puramente externos e bastante não confiáveis. Podemos dizer em que tipo de atividade está engajada uma pessoa lendo um livro do ensino fundamental? Uma criança lendo um livro do ensino fundamental pode estar simplesmente imitando a leitura ou brincando de “ir à escola”. Em ambos os casos, a criança está envolvida na atividade de jogo, não na atividade de estudo. Um professor pode ler um livro do ensino fundamental para preparar uma lição. Isso não é atividade de estudo, mas um elemento da sua atividade profissional. Um revisor em uma editora lê um livro do ensino fundamental a fim de corrigir erros e problemas de impressão. Essa é uma atividade de trabalho produtivo. Um especialista em currículo pode ler um livro do ensino fundamental a fim de analisá-lo e escrever um comentário. Essa é uma atividade de investigação.

A manifestação externa de todas essas atividades diferentes é a mesma: uma pessoa está lendo um livro do ensino fundamental. Mas as atividades são diversas. Em que elas diferem uma da outra? Provavelmente elas não diferem em relação ao que a pessoa está fazendo (ou seja, que tipo de operações está realizando e com que tipo de objetos), mas em relação ao objetivo, à tarefa que está realizando. Tarefas – é isso que distingue uma atividade da outra. Cada atividade tem suas tarefas específicas.

Em 1960, El'konin observou que o aspecto distintivo da atividade de estudo é que o seu objetivo e resultado não constituem uma mudança no objeto com o qual a pessoa opera, mas uma mudança no sujeito da atividade. Aqui reside a diferença fundamental entre a atividade de estudo e

a atividade de qualquer outro tipo.

Qualquer outro tipo de atividade é voltado para a obtenção de resultados externos. Na atividade de pesquisa, por exemplo, é importante obter novas descobertas (caso contrário, a atividade perde sentido). O mesmo vale para a atividade lúdica. A criança não brinca para se tornar mais inteligente. A tarefa consiste em um objetivo externo: reproduzir, com a maior precisão possível, o sistema das relações humanas.

A brincadeira começa com aparente semelhança com a situação da vida real. Quando as crianças brincam de médico, o que é importante para elas é a semelhança com a vida: o termômetro, o estetoscópio, assim por diante. Quando as crianças atingem a idade de cinco anos, a semelhança com a situação da vida real perde seu significado especial, mas a distribuição de funções é importante (quem cada um será). Aos sete anos de idade, o aspecto essencial alcança o simbolismo verbal. Mas o que é completamente intolerável é quebrar as regras. O objetivo é reproduzir um sistema de relações humanas. Por essa razão, a brincadeira tem um significado muito profundo. É uma forma sábia e insubstituível de dominar um sistema de relações humanas.

Na atividade de estudo, o objetivo é bem diferente. Nesse caso, tanto o objetivo como o resultado não são um produto externo, mas uma mudança dentro de si mesmo como sujeito da atividade. Em outras palavras, a atividade de estudo deve ser entendida como atividade para a autotransformação do sujeito.

Tomando essa ideia como nosso ponto de partida, podemos representar toda a história anterior como a história do tornar-se sujeito da atividade. Isso se dá porque a possibilidade de autotransformação do sujeito pressupõe, antes de tudo, a sua presença. Nesse caso, o processo de desenvolvimento da pessoa é o processo de seu estabelecimento como um sujeito de vários tipos e formas de atividade. Ou seja, uma pessoa se desenvolve não apenas como um ser existencial, mas também como um sujeito de vários tipos e formas de atividade humana. E a pessoa se desenvolve intelectualmente apenas na medida em que ela se torna sujeito – primeiramente de determinados tipos e formas de atividade e, em seguida, de agregados e sistemas de atividades (sujeito da vida). Isso acontece porque o intelecto é a qualidade ou propriedade que inicia a atividade e torna seu desempenho possível.

A pessoa se desenvolve como uma personalidade apenas na medida em que ela se desenvolve como sujeito, pois a atividade de uma pessoa nunca é uma atividade individual. Qualquer atividade que está conectada com outras pessoas ou envolve outras pessoas é, de uma forma ou outra, atividade conjunta e social. Essa é a forma que uma pessoa inicia o contato com outras pessoas e interage com elas, isto é, transforma-se como uma personalidade.

Esse tipo de abordagem ao desenvolvimento como o processo de se tornar um sujeito nos dá uma base suficiente para responder à pergunta sobre o significado essencial do desenvolvimento. A pessoa se satisfaz como sujeito de diversas atividades e sistemas de atividades. Mas aqui surge um novo problema: o que é o sujeito? O sujeito é uma fonte de atuação efetiva, uma fonte de atividade. Atividade é o modo de existência do sujeito, e ele não existe em qualquer outra forma que não seja a atividade. Assim, o sujeito é uma forma estabelecida da existência de atividade, de atividade potencial. O conceito de atividade e o conceito de sujeito estão estreitamente interligados.

Assim, a Educação Desenvolvente é o desenvolvimento do sujeito. Pode-se julgar o tipo de ensino por um único critério – a criança é um sujeito no processo de ensino? Se ela é um sujeito, então temos uma Educação Desenvolvente, se ela é um objeto no processo de ser ensinada, então não temos uma Educação Desenvolvente. Educação Desenvolvente ocorre quando o parceiro do professor não é um aluno [no sentido de um objeto do ensino], mas um autoprofessor, um professor de si mesmo. Não é o professor que ensina o aluno, mas o aluno que ensina a si mesmo. E o papel do professor é ajudar o estudante a ensinar-se a si mesmo.

Para compreender o processo de desenvolvimento da personalidade, é necessário conhecer a história do surgimento e estabelecimento das qualidades que fazem dela um sujeito. É bastante óbvio que essas qualidades não tomam forma todas de uma vez. A pessoa, ao nascer, não é nem

uma personalidade nem um sujeito. De um modo ou de outro, em um ou outro grau, ela se torna um sujeito. De maneira nenhuma, aliás, esse processo é necessariamente um processo consciente. Existem várias esferas em que uma pessoa pode ser um sujeito. A pessoa é um sujeito nas esferas em que ela é criadora. Na atividade de estudo, a pessoa primeiro se descobre como um agente e, nessa atividade, pela primeira vez, surge diante dela a tarefa de transformar-se num sujeito. Esse processo de desenvolvimento, de estabelecimento da pessoa como sujeito, adquire um caráter consciente e dirigido a objetivos. Atividade de estudo, neste sentido, também é um aspecto muito importante da formação da pessoa como uma personalidade.

Tornar-se uma personalidade é uma tarefa vital. A pessoa torna-se um sujeito de forma espontânea, mas ela só pode se tornar uma personalidade conscientemente, à medida que ela dá sentido à sua vida. Como dizem os filósofos, uma personalidade deve marcar a si mesmo. Dela deve fazer-se, precisa ser moldada.

Ao considerar a atividade como um modo especificamente humano de ser, devemos ter em mente que ela pertence em plena medida apenas à humanidade ou, como dizem os filósofos, ao homem como um ser genérico. Em sua análise da atividade humana, Marx falava da necessidade de trabalho não como uma fonte dos meios de subsistência, mas como uma forma de autorealização. Portanto, apenas alguns tipos de atividade humana (em particular, a atividade criativa de um cientista ou músico) são dessa natureza (universal, livre, criativa). É verdade que atualmente essa atividade perdeu o seu significado e se transformou em atuação em prol da obtenção dos meios de sobrevivência.

O conceito de atividade é uma noção abstrata que não pode ser aplicada automaticamente para todos os indivíduos e para suas formas de atuação. Na realidade, pode haver atividade e também formas de ser ativo que são apenas pseudoatividades, em que apenas a parte executiva da atividade permanece.

Como o filósofo Georgii Shchedrovitskii acertadamente observou, não é o ser humano que domina a atividade, mas a atividade que domina o ser humano. O ponto é que a atividade está institucionalizada. Adquire a forma de certas instituições sociais. E a pessoa é levada a tipos usuais e formas de atividade sem considerar qualquer de suas necessidades. Os outros a conduzem para os tipos de atividade institucionalizada: eles a mandam para a escola, para trabalhar na fábrica. Além disso, a escolha dessas formas particulares de atividade depende minimamente da pessoa. Ela domina o mecanismo funcional da atividade. E a coisa mais importante da atividade que é o estabelecimento de objetivos é retirada dela. Por isso, naturalmente, em um mundo dominado pela divisão do trabalho, pela divisão de funções, não se pode dizer que cada indivíduo seja sujeito em todas as suas manifestações.

Atividade é um fenômeno não facilmente encontrado e que não se distingue facilmente. Isso é extremamente importante para a nossa realidade pedagógica. Há uma famosa parábola sobre três construtores de um templo. O primeiro está cumprindo uma sentença de trabalho forçado, o segundo está tentando ganhar dinheiro, e o terceiro quer construir o templo. Somente no último caso se caracteriza a atividade. Nos outros casos, há comportamento reativo, tal como nos animais. Marx chamou isso de “força de trabalho treinada”. Mas não é tão simples de distingui-los, pois não está escrito na testa da pessoa: “eu sou um sujeito, estou realizando uma atividade”. A pessoa é convocada e cumpre suas obrigações. Mas, em um caso, ela está realizando algum tipo de atividade, em outro caso, não. Exatamente da mesma forma, no processo de aprendizagem, temos externamente um único fato acessível à nossa percepção: uma criança está estudando. Mas não sei se enquanto estuda ela está envolvida em algum tipo de atividade.

A atividade se caracteriza somente se a criança é sujeito, agindo de forma consciente e responsável, em outras palavras, livremente. Ela não está estudando porque o professor mandou, mas porque é necessário para ela. Consequentemente, o conceito de estudo ou de aprendizagem e o conceito de atividade de estudo não são coincidentes. Podemos distinguir vários níveis de aprendizagem. Quando a aprendizagem acontece no nível das operações, a criança segue os passos do professor, muito semelhante a um fantoche. Ao fazê-lo, ela pode atingir um grau muito elevado de atuação. O melhor exemplo de atuação operacional é o método de ensino programado. O material é dividido em doses microscópicas de tal forma que é praticamente impossível cometer erros. Se um erro, apesar disso aparecer, em seguida, o material é dividido em partes ainda menores, isto é, busca-se uma variante livre de erros. A criança está continuamente fazendo alguma coisa, respondendo a perguntas. Mas essa atuação é puramente mecânica. A criança realiza operações que são apenas uma reação executora a um sinal externo, o comando do professor.

O estar ativo pode acontecer no nível das ações. Esse é um nível mais elevado e mais complexo de ser ativo, visando a alcançar um objetivo definido (a criança sabe por que ela está fazendo algo). No entanto, na maioria das vezes, tal atuação é gerada pela aplicação repetida de um modelo. Esse é o chamado ensino por meio de exercícios padronizados. Essa atuação é semelhante a de um animal treinado ou da força de trabalho treinada. O mais importante indicador da atividade de estudo – a criatividade – está ausente.

Finalmente, o estar ativo pode acontecer no nível superior e mais complexo, o da atividade. Para entendê-la, devemos olhar para o desenvolvimento da atuação de um sujeito por meio do prisma de suas necessidades.

O estar ativo é o estado natural da criança, mas estar ativo precisamente naquelas esferas e formas em que ela pode ser sujeito. Então, quando os primeiros sinais do sujeito em ação fazem o seu aparecimento? Muito cedo, evidentemente, e eles aparecem em primeiro lugar nas formas de agir que são de vital importância para a criança. O filhote humano se destaca dos filhotes de todas as outras espécies pela sua impotência. Ele depende inteiramente de outros à sua volta para a satisfação de suas necessidades, em primeiro lugar de sua mãe (para alimentação, para a manutenção da temperatura e para alívio da dor e sensações desagradáveis).

A satisfação das necessidades vitais é acompanhada por um contato com a mãe. Esse contato tem o caráter de uma forma de comunicação de mão única: de mãe para filho. Enquanto alimenta e troca fraldas do bebê, a mãe se comunica constantemente com ele: ela conta histórias, fala, canta. Esse “acompanhamento” não tem significado biológico, mas muito rapidamente para a criança adquire um valor não inferior a suas necessidades biológicas.

A criança sinaliza suas necessidades por meio do choro. Mas, nem sempre seu choro está diretamente conectado com necessidades biológicas. Basta aproximar-se e curvar-se sobre a criança, que ela para de chorar e sorri. Isso significa que algum tipo de necessidade foi satisfeita? Sim, a necessidade de comunicação. Essa é a primeira manifestação do ser ativo. O bebê não espera que alguém se aproxime dele, mas encontra uma maneira de satisfazer a própria necessidade, utilizando os meios disponíveis para ele. Com o tempo, sua atuação torna-se mais inventiva e criativa. Mas, naturalmente, a criança não tem consciência de si mesma como um sujeito.

Assim, a esfera de atuação da criança se expande rapidamente para o mundo circundante de objetos. A criança começa a dominar ativamente o mundo dos objetos humanos. Mas é fascinante o fato de que esse mundo torna-se significativo para a criança apenas em conexão com a comunicação, isto é, ela brinca com objetos apenas enquanto um adulto está com ela. Este triângulo criança-adulto-objeto tem um grande efeito sobre ela. A criança se torna sujeito em relação a esses objetos do mundo circundante, porque os objetos requerem operações. Essa fase se completa quando a criança toma consciência de si mesma como sujeito da ação.

Ao final do segundo ou início do terceiro ano da criança, ela estará fazendo essa distinção de forma muito clara. Isso se expressa no fenômeno conhecido por “eu mesma” (não tanto o “eu” como o “eu mesma”). Pela primeira vez, a criança está consciente de si mesma como sujeito e, correspondendo a isso, ela começa a sentir a necessidade de realizar-se como sujeito. Essa é uma

necessidade vital muito importante, não menos importante do que suas necessidades físicas (comer, manter a temperatura, e assim por diante).

A necessidade de expandir a esfera de atuação leva a criança ao brincar. O significado da brincadeira não está absolutamente na manipulação. E mais, brincar, nesse sentido, está em oposição às ações com objetos. O objeto já foi dominado na fase anterior. Por exemplo, para comer com uma colher, a criança deve aprender a dominá-la. Mas brincar, de maneira nenhuma, requer o domínio de algum objeto ou operações. Essas operações podem ser da natureza do faz de conta. A criança domina as atividades humanas e as relações entre as pessoas quando brinca de faz de conta. Daí, o desejo da criança por brincar. E essa atividade é uma forma extraordinariamente importante de sua afirmação como sujeito. Na brincadeira, ocorre uma explosão muito poderosa do agir. É por isso que uma criança que não tenha passado pela escola do brincar (no original “school of play” – nota das tradutoras) é atrasada em seu desenvolvimento. Aqui está um dos erros atuais da abordagem extremamente intelectualizada da educação das crianças. Nós nos esforçamos para sobrecarregar o intelecto da criança, para ensinar a ler o mais cedo possível, não percebendo que, assim, minamos a própria base do desenvolvimento – o ser ativo. Sem dominar o mundo das relações dos adultos, a criança não pode avançar. Brincar na fase final da pré-escola torna-se construtivo e criativo. Isso implica necessariamente a brincadeira de papéis.

Todo o período desde o nascimento até o início da escola é marcado por uma expansão muito perceptível da esfera do agir da criança e de seu aprofundamento pela formação intensiva das necessidades que a caracterizam como sujeito. A necessidade de autorrealização é o que dá à pessoa a sensação de que ela está vivendo como um ser humano.

Mas o período mais “perigoso” é aquele imediatamente após a criança entrar na escola. Enquanto em sua vida pré-escolar, de um modo geral, a criança se manteve um sujeito (brincou tanto quanto queria brincar), na escola de ensino fundamental ninguém pergunta se ela quer aprender uma rima ou a tabela de multiplicação. Mas para a criança, cuja necessidade de ser sujeito e expandir a esfera de sua atuação é muito urgente, tal situação não é natural.

Assim, uma situação peculiar se forma no momento em que a criança entra na escola, o que implica uma ruptura no desenvolvimento do seu agir. No próprio processo de aprendizagem, a criança não é sujeito. Portanto, o problema é como preservar a continuidade no desenvolvimento do agir, do estar ativo. É necessário organizar o processo de aprendizagem de tal forma que a aprendizagem ativa, o próprio processo de aprendizagem adquira o caráter de atividade.

Até agora todos os autores analisaram a atividade de estudo como uma atividade que funciona e toma forma dentro dos limites do ensino. Mas, dentro desses limites, é muito difícil distinguir entre a atividade que vem da criança como um sujeito e a atividade que vem de fora, do professor. E, por isso parece-me que o objeto de análise deve ser as formas mais desenvolvidas e mais estabelecidas da atividade de estudo fora do contexto de ensino.

Quando colocamos a questão de um ou outro tipo de atividade, não é suficiente estabelecer que a ação efetiva da pessoa esteja presente. O principal é que qualquer atividade seja uma resposta a alguma necessidade da pessoa. Se não há necessidade, logo não há atividade. Diferentes tipos de atividade humana assumem formas distintas à medida que surgem novas necessidades. Cada tipo de atividade é, antes de tudo, uma resposta a algum tipo de necessidade. Isso é verdade no nível do desenvolvimento individual da pessoa e no plano histórico. Portanto, a fim de dar uma caracterização adequada a um ou outro tipo de atividade é preciso, antes de tudo, verificar a que tipo de necessidade a atividade responde.

A resposta à pergunta de qual tipo de necessidade subjaz à efetiva ação de estudo da criança, externamente observada, pareceria ser simples. É a necessidade de conhecimento, que existe mesmo em crianças deficientes mentais. Mas, afinal, essa necessidade é satisfeita por praticamente qualquer atividade, e é ingênuo pensar que a necessidade de conhecimento leve a criança a aprender gramática e matemática. É ainda mais difícil responder à pergunta sobre que tipo de necessidade pode dar sentido a essa ação e transformá-la em atividade. Se não há necessidade, a criança pode aprender do mesmo jeito, mas, nesse caso, sua aprendizagem não pode ser chamada de atividade. A criança tem necessidade de agir como sujeito? Mas essa necessidade em si não leva a novos tipos de

atividade. A criança poderia agir como sujeito dentro dos limites da atividade que já existe. A criança tem necessidade de expandir a esfera do agir? Essa necessidade, de fato, leva a criança a um novo tipo de atividade, mas por que leva precisamente à atividade de estudo?

A necessidade em si não é suficiente para produzir atividade. O encontro com um objeto deve acontecer. Esse objeto, que é capaz de satisfazer a necessidade, é o estímulo direto. Na psicologia, isso é chamado de motivo. Cada tipo de atividade está associado com motivos específicos. Para caracterizar uma necessidade, devemos caracterizar um motivo. Além disso, os motivos cumprem uma dupla função: primeiro, a função de estímulo (um tipo especial de ímpeto ou tônico energizantes) e, segundo, a função de formação de significado, o que dá à atividade da pessoa um significado relacionado com a personalidade.

Normalmente, a atividade é multimotivada, isto é, não está ligada a uma, mas a toda uma série de necessidades. As funções de estímulo e de formação de significado podem não coincidir, mas juntar-se a objetos diferentes. Nesse caso, as relações entre os motivos são hierárquicas. Como regra, o motivo da formação de significado desempenha o papel decisivo. E, se ele entra em conflito com o motivo de estímulo, então ele se sobrepõe a esse.

A pessoa se torna consciente dos motivos de sua atividade e os avalia. Em última análise, são eles que determinam suas características especiais como personalidade. Os motivos são o objeto graças ao qual a ação é realizada. Um motivo pode ser interno, gerado pela atividade em si, ou externo, e não criado pela atividade. Ele emerge e é percebido no processo de troca de atividades. Assim, a nota da escola é um típico motivo externo (o aluno faz alguma coisa e o professor o avalia). O mesmo se aplica para aprovar e punir. Mas a atividade é sempre internamente motivada, e ocorre nos casos em que a pessoa tem um interesse no produto da atividade, no seu resultado direto. A motivação se concretiza em um objetivo e, na maioria das vezes, esse objetivo coincide, em seu conteúdo, com o motivo. Se a pessoa está ciente desse motivo, assim ele funciona como um objetivo. Mas, se não há motivo interno, nenhum interesse em seu produto, logo não há nenhum objetivo. O processo de ensino, por exemplo, sempre começa com um exercício definido pelo professor, que, naturalmente, tem uma ideia do resultado final. Mas uma ideia do resultado final e um objetivo são coisas diferentes. O objetivo é o determinante direto que produz atividade e determina as suas formas e meios, isto é, é o mecanismo psicológico para sua regulação.

O objetivo deve ser atingido ou concretizado sob certas condições definidas, que incluem conhecimento e habilidades do sujeito, as características especiais do objeto da ação, e assim por diante. Na psicologia, chamamos de tarefa o agregado das condições em que um objetivo é definido. Uma tarefa é um objetivo nas condições concretas de sua realização. Por essa razão, qualquer atividade é um processo de resolução de tarefas.

Na prática escolar, o nome "tarefa" é dado a um certo tipo de exercício de aprendizagem que, na realidade, não tem nada em comum com uma tarefa. Qualquer tarefa é específica para um determinado tipo de atividade. Tipos de atividade diferem entre si em conformidade com as tarefas que são resolvidas no interior desses tipos de atividade. Responder a uma pergunta sobre a especificidade de um ou outro tipo de atividade significa responder a uma pergunta sobre a especificidade das suas tarefas.

A tarefa de estudo e o objetivo da atividade de estudo

A pergunta da tarefa de estudo pode ser um ponto de partida para analisar a atividade de estudo, para identificar o seu objeto e objetivo específicos. A tarefa de estudo difere de outros tipos de tarefas: seu resultado não é uma mudança no objeto com o qual o aluno opera, mas uma mudança no próprio aluno como sujeito, e essa mudança consiste no domínio dos modos de ação definidos. Enquanto, em qualquer outro tipo de atividade, o objetivo encontra-se em um resultado externo (alterar um objeto, obter novos conhecimentos sobre um objeto), o objetivo da atividade de estudo é um resultado interno e subjetivo.

Diferentemente de um motivo, um objetivo (um resultado para a realização do qual a ação da pessoa é direcionada) é sempre capaz de se tornar consciente. Mas, em relação a uma criança, não podemos dizer que ela coloque conscientemente o objetivo de mudar a si mesma como sujeito. El'konin afirma que essa mudança interior no sujeito consiste no domínio dos modos de ação.

No entanto, o domínio dos modos de ação, por si só, não garante a mudança no sujeito. Um modo de ação que é apresentado sem relação com a necessidade da pessoa e dominado por ela não muda suas características como sujeito. Ela simplesmente expande suas capacidades como um executor. É sempre possível transmitir um modo de ação por máquina, robô ou computador. Mas uma máquina dificilmente pode resolver as tarefas de um sujeito. Assim, é insuficiente fundamentar a mudança em um sujeito tendo como referência o domínio dos modos de ação.

Davydov deu uma resposta para a questão do que constitui uma mudança no sujeito. O impulso para a solução desse problema foi fornecido pela teoria de Gal'perin sobre o domínio do conhecimento por etapas. Soube-se, a partir dessa teoria, que as capacidades para o domínio de conhecimentos crescem muito substancialmente se o processo pelo qual dominamos o conhecimento for organizado. Surgiu, assim, o problema das capacidades relacionadas à idade para o domínio do conhecimento. El'konin e Davydov começaram a trabalhar nele no final da década de 1950. Dentro dos limites desse trabalho, o problema adquiriu um caráter bastante concreto. Descobriu-se que, embora, de acordo com as ideias tradicionais, alunos das séries iniciais sejam capazes de dominar apenas habilidades elementares, conhecimentos e hábitos de ordem empírica (aritmética, escrita, etc.), dada a uma certa organização do processo de estudo, o conhecimento teórico também se torna acessível a eles. Além disso, não se trata simplesmente de um aumento no volume de conhecimento. Os dois tipos de conhecimento são muito diferentes em sua estrutura, apoiam-se em mecanismos diferentes para pensar e pressupõem diferentes tipos de generalização e análise. Em 1972, Davydov expôs os resultados dessa pesquisa em sua monografia *Tipos de Generalização na Instrução [Vidy obobshchenii v obuchenii]*.

Para permitir que a criança atinja o nível de generalização teórica, é necessária uma organização especial de sua atividade. É necessário organizar a atividade da criança de tal forma que ela seja levada à análise substantiva e à generalização teórica substantiva.

A partir daí, concluiu-se que o objetivo da atividade de estudo, a tarefa de estudo, é o domínio não apenas dos modos de ação, mas dos fundamentos teóricos que sustentam os modos de ação, isto é, o domínio dos princípios de ação.

Assim, de acordo com Davydov, a tarefa de estudo está ligada ao domínio da generalização teórica do conhecimento – dos conceitos, leis e princípios sobre os quais o conhecimento é baseado. Obtiveram-se duas descrições da tarefa de estudo. Por um lado, falamos da tarefa de autotransformação do sujeito; por outro lado, da tarefa de dominar o conhecimento teórico. Na verdade, não há contradição aqui. Quando a criança domina o conhecimento teórico, domina os princípios teóricos para a construção de modos de ação.

Podemos ensinar modos de ação, e podemos ensinar os princípios de ação. São coisas diferentes. Princípios permitem que uma pessoa de forma independente produza séries inteiras de ações. Uma pessoa não muda como sujeito porque domina modos de ação. Mas, quando ela domina princípios, ela muda como sujeito, porque ela adquire a capacidade de encontrar, por si mesma, modos para resolver uma ampla classe de tarefas.

A pessoa não pode dominar um princípio como ela domina um modo – por meio de demonstração e treinamento. Ela tem que abstrair a partir de um modo e generalizar, ou seja, para dominar um princípio é necessário analisar e generalizar os fundamentos da ação. Em outras palavras, nesse processo de domínio, forma-se um mecanismo de generalização e análise.

Em sua análise sobre a natureza das habilidades, Rubinstein mostrou que as habilidades são baseadas em um mecanismo de análise e generalização. A capacidade está ligada de alguma forma com os modos de ação. Ela regula a velocidade e a flexibilidade com que os modos são dominados. Portanto, quando Davydov fala da tarefa de dominar os princípios da generalização teórica, ele está, na verdade, falando da tarefa de formar habilidades, ou seja, o resultado da atividade de estudo

é a mudança em habilidades. Portanto, o objetivo da atividade de estudo é, de fato, dominar os princípios de produzir as ações de um determinado tipo, já seu motivo é a capacidade de realizar ações desse tipo.

Consequentemente, para que a pessoa possa dominar um princípio, ela deve realizar uma investigação, fazer uma descoberta. Nesse sentido, a atividade de estudo é análoga à atividade de pesquisa (é quase atividade de pesquisa).

A especificidade da atividade de estudo consiste no domínio individual de habilidades humanas. Se a pessoa tem uma necessidade de desenvolver habilidades, a atividade de estudo é uma resposta a essa necessidade. Necessidades são concretizadas em tipos específicos de atividade (habilidades também são específicas). Não existe atividade de estudo como tal. Existem formas definidas de atividade de estudo, que diferem uma da outra no tipo de habilidades para cujo domínio estão dirigidas. Existe atividade de estudo cognitiva, atividade de estudo artística, atividade de estudo esportiva, atividade de estudo técnica. Em qualquer caso específico, a atividade de estudo apresenta um modelo exclusivo da atividade humana produtiva correspondente. Portanto, é inútil falar da atividade de estudo em geral.

Vamos agora olhar para a estrutura da atividade de estudo cognitiva, que é conectada ao domínio e desenvolvimento de habilidades cognitivas, expressas nas habilidades e modos possíveis de resolver tarefas concretas.

A estrutura da atividade de estudo

A análise de uma estrutura sempre pressupõe a sua desagregação em elementos de algum tipo e o estabelecimento das conexões entre esses elementos.

Em geral, a psicologia toma a ação como sua unidade de atividade. A demarcação da ação como a unidade ou “célula” da atividade é conveniente na explicação dos processos psicológicos. No entanto, é inaceitável para a análise da atividade em si pela simples razão de que todos os aspectos específicos à atividade, relacionados com sua motivação e definição de objetivos, desaparecem na ação. No nível da ação, lidamos principalmente com a composição operacional da atividade, sem seu aspecto psicológico. E a segunda circunstância é que a atividade, como observa Leontiev, geralmente se realiza não por uma única ação, mas por uma cadeia ou sistema de ações interligadas. Portanto, tomar uma única ação isolada desse sistema implica a perda do todo.

Assim, ao olhar para a estrutura da atividade de estudo (AE), é conveniente tomar como nossa unidade de análise o ato integral da atividade. Esse é o segmento da AE que começa com a formulação da tarefa de estudo (TE) e termina com a sua solução. É justamente essa unidade que pode nos dar uma ideia mais ou menos integral da estrutura desse tipo de atividade humana. A estrutura da AE será analisada em sua forma abstrata, fora de sua conexão com o ensino, porque no ensino os aspectos ligados com o aparecimento da TE são difíceis de perceber. Ao analisar a AE fora dos limites do ensino, devemos supor que existam alguns indivíduos adultos em quem a AE, de uma forma ou de outra, se estabelece. A questão que nos interessa é: como se dá o ato da AE.

Em primeiro lugar, deve-se notar que, na vida de uma pessoa adulta, a AE está incorporada na atividade da vida, ou seja, a pessoa não se ocupa exclusivamente com a AE. Está entrelaçada com outros tipos de atividade, e tem começo e fim. Essa circunstância é de fundamental importância, pois neste caso temos uma resposta clara à pergunta: onde, em que condições e em que tipo de situação uma pessoa pode ter uma TE e um ato de AE a se desenvolver? É fácil imaginar que a necessidade de fixar uma TE e de realizar uma AE só pode surgir quando a pessoa tenta resolver algum tipo de tarefa e é incapaz de fazê-la. Além disso, essa não é uma tarefa de estudo, mas uma tarefa prática. De repente a pessoa se dá conta de que é incapaz de avançar, isto é, a atividade é interrompida. Além disso, essa tarefa deve ser de vital importância para ela (se não for, ela vai abandoná-la) e significativa no nível da personalidade.

Se o objetivo da atividade da pessoa está claro, logo as dificuldades pessoais devem estar ligadas ou à falta de meios ou à inadequação de modos de ação ou à incapacidade de usá-los. Consequentemente, ela precisa avaliar a situação e esclarecer a razão de suas dificuldades. E a avaliação pressupõe um controle sobre a ação que está sendo realizada.

Existem duas formas ou níveis de controle. Em primeiro lugar, o controle pode ser realizado ao comparar a ação realmente executada com algum tipo de padrão. Na essência, esse tipo de avaliação envolve o conteúdo do que chamamos atenção voluntária. A atenção é, de fato, um controle sobre o desempenho de uma ação, sobre se o desenvolvimento real da ação correspondeu ao padrão. Via de regra, os professores pensam que a atenção é uma espécie de habilidade mística que depende da vontade da pessoa. O professor tende a atribuir todos os erros dos alunos à falta de atenção (“preste mais atenção ao que você está escrevendo”, “preste mais atenção ao que eu estou dizendo”), em flagrante desrespeito ao fato de que esses apelos são vazios de sentido.

É fácil buscar a atenção do aluno quando ele realmente está sonhando acordado. Mas, e se ele não está? Imagine, por exemplo, um aluno da primeira série que acabou de aprender como escrever letras unidas. O professor define um exercício de cópia. As crianças tentam, mas nesse momento elas já são “diferenciadas”. O professor vem até Petya e o vê sentado ali, respirando com dificuldade pelo nariz, tentando seu melhor, mas ainda assim cometendo erros. Ela estimula-o com o palavras “sábias”: “Petya, você tem que prestar mais atenção ao que você está escrevendo.” O professor é salvo pelo silêncio do pobre Petya; caso contrário ele diria: “Minha atenção não está vagando, eu estou tentando. Será realmente falta de atenção?”

Na verdade, a atenção é uma coisa absolutamente real. É o controle tomando por base um plano ou modelo. Se o controle mostra que a ação está de acordo com o plano, mas não pode, mesmo assim, ser realizado e o resultado necessário não pode ser obtido, isso nos leva a inferir que o problema não está na ação, mas no plano. Assim, surge a tarefa de controlar o modelo a seguir. Mas o modelo é projetado para certas características especiais da situação de ação, condições da tarefa e modos de ação correspondentes. Portanto, é necessário verificar se as condições reais da ação correspondem àquelas para as quais o modelo foi projetado e se, consequentemente, o modelo se ajusta à situação dada.

A fim de realizar essa ação de controle sobre o plano, é necessário entender como ele foi construído, em que bases, ou seja, compreender as bases objetivas das ações da pessoa. Essa já é uma forma significativamente mais complexa de controle. É dirigida não a circunstâncias externas, mas ao próprio plano, àquele que existe na consciência. Isso já é controle reflexivo. (A reflexão é a avaliação dos resultados do pensamento anterior.)

É esse controle reflexivo que fornece uma base para a avaliação da situação. Se a pessoa descobre um erro em suas próprias ações, então tudo é simples: deve-se corrigir ou ajustar um modo de ação, alterá-lo, e continuar com a solução da mesma tarefa prática. Mas, se alguém descobre uma discrepância entre o plano de ação e sua concepção sobre as reais condições da ação, assim a situação muda radicalmente. Torna-se uma situação problema (SP) – um problema no sentido de que os modos de ação disponíveis são inadequados e não há outros. Em outras palavras, novos modos de ação são necessários.

Situação problema é um conceito amplamente discutido na literatura pedagógica, mas é interpretado de uma forma estranha: como uma situação de ignorância, em que um sujeito depara-se com algo novo e desconhecido. Tal descrição perde de vista um ponto muito importante: uma mesma situação pode ser uma situação problema para algumas pessoas e não para outras. A SP é sempre uma situação para um sujeito atuante. Se uma pessoa não faz nada, nenhuma situação problema surge para ela. Usar uma SP no ensino não significa simplesmente trazer para as crianças uma nova pergunta ou uma nova tarefa.

Uma SP surge no ensino quando as crianças tentam resolver alguma tarefa, mas se veem incapazes de resolvê-la. Além disso, será uma SP apenas se descobrirem uma deficiência em suas concepções, nos fundamentos de suas ações.

Afinal, se uma pessoa não pode fazer alguma coisa porque ela não sabe como, isso não é uma SP. A SP surge quando há uma discrepância entre as concepções dos modos de ação e a realidade. Tal discrepância tem de ser descoberta. E a possibilidade de sua descoberta depende de quão completo, detalhado e bem fundamentado foi o plano de ação. Aqui se revela a interdependência paradoxal entre o conhecido e o desconhecido. Existe uma esfera do conhecido e uma esfera do desconhecido. Pode parecer que quanto maior a primeira, menor a segunda. Mas, muito pelo contrário. Para tornar-se consciente do que não sabe, você precisa saber muito, e quanto mais você conhece, maior parece ser o reino do não conhecido. Pode-se dizer que o não conhecido é, em princípio, o mesmo para todos – é infinito, mas não estamos cientes disso. E uma SP começa quando tomamos consciência do fato de que não sabemos (Matiushkin, *Problemnoe obuchenie [O ensino de problemas]*, Moscou, 1974). Quanto mais extenso é o conhecimento, mais extensa e substancial é a SP e de maneira mais profunda ela é vivida.

Assim, as situações de dificuldade em que uma pessoa pode se encontrar no processo da atividade de vida, como ela lida com tarefas definidas, podem ser de natureza variada: (1) modos e meios de solução disponíveis não são usados de forma suficientemente completa ou correta: isso é descoberto por meio de uma verificação de atenção; (2) a ação é eliminada ou alterada, mas uma nova tarefa não surge ou (3) uma discrepância é descoberta entre o conhecimento disponível e a realidade: é quando surge uma SP.

Uma pessoa avalia uma SP de diferentes maneiras dependendo do tipo de significado que tem para ela a posição de sujeito nessa atividade. O que é importante para ela? Naturalmente, obter o resultado final. Mas isso pode ser obtido de várias maneiras. Estará satisfeita com ajuda externa (“Eu tento fazer alguma coisa, não dá certo, mas posso perguntar ao meu amigo como fazê-lo.”) ou é importante provar para ela mesma que pode fazer sozinha?

Para isso, é preciso encontrar e eliminar a causa da deficiência de habilidades. Tal situação é uma situação de estudo, isto é, uma situação que exige a eliminação de uma deficiência em habilidades. Surge um motivo cognitivo de estudo, que assume a forma de um sentimento agudo de desconforto e certa autodepreciação (“Serei mesmo idiota?”). Isso também pode ser dirigido para o objeto com o qual a ação é executada. Mas o núcleo é um sentimento de insatisfação consigo mesmo. Esse é o motivo inicial que ativa a necessidade de realizar-se como sujeito.

Sentir-se um ser humano e não um dente em uma engrenagem não é uma coisa tão agradável. É um sentimento que está associado com sofrimento agudo. O sujeito se encontra em uma situação de escolha relacionada à personalidade: ou tomar o caminho mais fácil para resolver a tarefa ou parar e começar a tentar melhorar a si mesmo, buscar uma razão. Essa é uma situação muito difícil de escolha moral, o ponto em que a situação problema é transformada em uma situação de estudo.

A situação de estudo surge em uma personalidade desenvolvida com uma hierarquia definida de valores, em que o autoconhecimento – a autoavaliação como sujeito (o autovalor “Eu”) – ocupa lugar importante. Portanto, as tentativas de encontrar as fontes do desenvolvimento da atividade de estudo em situações de ensino, tanto mais no ensino de crianças pequenas, estão condenadas ao fracasso. O que existe em nossas escolas é um tipo de atuação muito distante da atividade de estudo.

A transformação de uma situação problema em uma situação de estudo é a fase preliminar no ato da atividade de estudo. O desenvolvimento da atividade de estudo começa com a análise da situação de estudo.

Tendo descoberto a deficiência de habilidades, a pessoa começa a analisar qual exatamente é a deficiência. O objeto de análise é o plano, que foi utilizado para orientar as ações iniciais. O método de análise é comparar o plano com a situação real (correspondência ou descoberta de pontos de divergência). A qualidade do plano é de grande importância aqui, e, mais que tudo, o seu nível de generalidade (a extensão em que é substancialmente generalizada, isto é, substanciada).

O plano é ou simplesmente um algoritmo de uma ação ou princípios de ação que estão por trás de um algoritmo. Em outras palavras, ele pode refletir a experiência empírica, uma receita de como agir ou as condições de vários modos de ação. Se o plano é baseado em uma receita, tentativas de revelar os pontos de discrepância não levarão a lugar algum. Se o plano se baseia na generalização

substantiva das condições da ação e propriedades do objeto, logo tal análise pode levar a resultados diferentes. Por exemplo, a pessoa deixou de levar em conta certas condições concretas, e justamente por isso a ação não teve êxito. Portanto, devemos encontrar uma maneira para alterar e transformar o modo de ação de acordo com as novas condições, isto é, aparece o objetivo de alterar e ajustar os modos de ação disponíveis para uma situação específica. Mas pode acontecer que o princípio da ação é em si mesmo inadequado e não funciona. Por isso, deve-se buscar um novo princípio de ação, alguma base geral de ação alternativa.

Em ambos os casos, como resultado de tal análise da situação de estudo, aparece um objetivo de estudo (ou encontrar um novo princípio de ação ou concretizar o antigo) e uma tarefa de estudo se forma (o que preciso descobrir?). Mas está sempre ligada a um princípio geral de ação e pressupõe que se tenha consciência dele.

Por exemplo, em uma aula de língua russa para a terceira série, as crianças recebem um exercício trivial – determinar partes do discurso na frase: “la ne znaiu risuiushchego mal’chika.” [Eu não conheço o menino que está desenhando.]. As crianças lidam facilmente com o exercício: pronome, verbo, gerúndio, substantivo. Agora alteramos a frase: “la ne znaiu risovavshego mal’chika” [Eu não conheço o menino que estava desenhando]. As crianças imediatamente “captam” a diferença no tempo entre as palavras “risuiushchego” e “risovavshego.” Mas que parte do discurso é essa? Se a criança é orientada apenas para a questão, então não há nenhuma contradição. Se ela é orientada para o significado gramatical, então há um problema. As crianças costumam responder que essa é uma parte nova do discurso (por exemplo, um adjetivo verbal). As crianças têm um algoritmo definido. Elas foram ensinadas a determinar partes do discurso de acordo com sinais gramaticais e, à medida que elas respondem à pergunta sobre a parte do discurso, surge uma tarefa de estudo. Aparentemente, é necessário não apenas olhar e ver o que a palavra dada qualifica, mas tomar todas as funções gramaticais que existem e tentar verificar se a palavra tem qualquer uma dessas funções gramaticais, isto é, encontrar um novo princípio de ação.

Outro exemplo: vamos tomar a palavra “piat” [cinco] e determinar que parte do discurso é. É um numeral. Mas, e “tysiacha” [mil]? É um numeral ou um substantivo? As crianças costumam dizer que é um numeral, porque responde à pergunta: “Quantos?” Mas vamos comparar como as palavras “piat” e “tysiacha” declinam. “Piat” declina apenas em relação ao caso, mas “tysiacha” declina em relação ao caso e ao número, e tem um gênero. Então, o que é? Aparentemente, é um substantivo.

E “odin” [um]? Declina por gênero. Consequentemente, é um adjetivo. Ele também desempenha uma função adjetiva (“Um homem me disse.”).

Como a tarefa de estudo é resolvida

A descoberta e identificação do princípio generalizado da ação é o conteúdo da atividade de estudo. Podemos aprender a reconhecer partes do discurso, mesmo sem fazer isso, mas, nesse caso, não surge uma tarefa de estudo, pois uma tarefa de estudo não é introduzida de fora (aprender daqui até lá), mas “cresce a partir da” análise de uma situação. A tarefa de estudo é formada de modo a eliminar o fracasso de alguém, de superar a própria incapacidade para resolver um determinado problema.

No processo de analisar uma situação problema, toda a informação relacionada com o fenômeno dado, que é armazenada na memória, é gradualmente “forçada a aparecer”. A área a ser explorada é, assim, reduzida. Tendo se convencido de que o conhecimento que possui não vai ajudá-la a resolver o problema, a pessoa começa a agir de uma maneira diferente, à luz das circunstâncias. Além disso, quanto mais profunda a análise da situação, mais precisamente ela determina o princípio que lhe permitirá resolver a tarefa. E, finalmente, o objetivo aparece como uma espécie de campo de exploração que divide o não conhecido do conhecido. A pessoa começa a tentar alterar e transformar o objeto, já tendo em mente algumas considerações sobre as condições de transformação.

Imagine que você está tentando costurar uma peça de roupa. Mas o padrão (modelo) é novo para você, e você não pode fazê-lo em conformidade com as normas familiares. O que você faz? Você começa a agir pelo método de tentativa e erro.

Existem diferentes tipos de tentativas. Se você usa tentativas cegas (aleatórias), você pode encontrar a solução por acaso, e a solução permanecerá uma solução acidental. Mas a tentativa pode ser guiada, com base em conhecimento preliminar do objeto (uma tentativa como um experimento).

É por meio de tais tentativas que alguém tateia e destaca as propriedades do objeto que anteriormente não eram levadas em conta. A transição se realiza de uma ação com o objeto para uma ação com um modelo do objeto.

Um modelo difere de um objeto em apenas um aspecto: aspectos particulares e propriedades do objeto que são de especial interesse para nós são representados no objeto tanto sob forma material quanto simbólica. Um modelo nos permite acompanhar as conexões em mudança entre esses aspectos do objeto em sua forma pura e, conseqüentemente, verificar nossas suposições sobre as propriedades internas, a estrutura interna e regularidades do objeto em sua forma pura.

São essas ações com o modelo que no final nos permitem revelar a conexão interior que anteriormente não foi considerada. O modelo torna-se um portador da forma do objeto, uma cristalização do conhecimento que temos de sua estrutura interna. É uma espécie peculiar de abstração e não o próprio objeto. Mas essa abstração está relacionada com o objeto, ancorada no modelo e, portanto, permite-nos agir. Em outras palavras, ações com o modelo nos levam de fato à descoberta do princípio geral que está faltando em nossa experiência.

Agora é necessário nos convencermos de que o que nós encontramos não é uma dependência circunstancial, mas realmente um princípio generalizado de ação.

Alterando as propriedades que encontramos, podemos prever de acordo com elas a alteração da ação. O processo de ascensão do abstrato ao concreto do princípio de ação descoberto, finalmente, leva à solução da tarefa. Obtemos um conceito concreto no resultado final. Um conceito é uma lei que descreve o modo de ação com um objeto e provê sua materialização: porque, com base em quais propriedades do objeto, devemos agir com ele de tal modo. Esta é a chamada ação de estudo: tentativas, modelagem.

Como resultado de resolver a tarefa de estudo, o plano de ação é reconstruído. Voltemos à tarefa original a fim de determinar se o plano agora está correto. Se o resultado real coincide com o resultado planejado, o modo correto de ação foi encontrado. Ainda temos mais uma coisa a fazer: convencer-nos de que esse é o modo de ação que nos permitirá resolver qualquer tarefa análoga. Se o plano prevê possíveis mudanças na situação e garante o sucesso da ação, logo a nossa avaliação prognóstica é adequada e positiva: "Sim, agora eu posso resolver tarefas deste tipo".

E, assim, a situação de estudo emerge como uma situação de desconforto. Com a solução bem sucedida da tarefa, surge um sentimento bastante distinto: alívio, uma reação emocional positiva, a satisfação consigo mesmo. Essa reação emocional é uma reação muito importante, que estabelece as bases para a futura atividade de estudo.

A parte motivacional da solução da tarefa de estudo passa por mais uma etapa – a fase de interesse consciente. Quando começamos a analisar a situação problema e a nos convencer de que nossas ideias anteriores não nos dão uma base para a ação, esse significado da situação é objetivado. O objeto adquire um significado especial, torna-se interessante. Até esse ponto, nós poderemos não ter prestado nenhuma atenção a ele, agora, de repente, revela-se que há algo escondido nele. Isso é expresso em uma reação de surpresa, o inesperado (o que temos aqui?).

O interesse é a experiência subjetiva do significado de um objeto. Nosso interesse é despertado por aquilo que é significativo para nós como sujeitos. Isso é também o que distingue a necessidade. Conseqüentemente, o interesse surge com base em uma necessidade. Mas, apesar de interesses nascerem com base em necessidades, eles se distinguem das necessidades, vão além dos limites das necessidades e, com base em interesses, surgem novas necessidades.

Essa proposição é muito importante para a prática escolar. Uma criança que está começando a aprender tem uma necessidade cognitiva (a necessidade de saber). Mas o problema é como transformar essa necessidade em uma necessidade de aprender. O caminho para isso passa pelo interesse em aprender. E, para que esse interesse se revele, é necessário saber como aprender.

A partir da análise da estrutura da atividade de estudo que temos examinado, conclui-se que a aprendizagem e a atividade de estudo são coisas diferentes. A aprendizagem se realiza nas formas mais variadas e não necessariamente na forma de atividade de estudo.

Portanto, se a Educação Desenvolvente é o ensino que se baseia na atividade de estudo da criança, devemos responder à pergunta de como podemos ter a criança envolvida nessa atividade e promover a formação gradual da atividade de estudo. Esse é um processo bastante longo, que requer condições definidas e está subordinado a leis definidas. O processo tem suas etapas. A atividade de estudo começa a surgir quando a criança esbarra em conceitos teóricos científicos. Portanto, na fase pré-escolar, quando tais conceitos não existem na experiência da criança, mas apenas informações generalizadas de caráter empírico, não há necessidade da atividade de estudo. Apenas na escola, onde a criança encontra os fundamentos do conhecimento científico, dos conhecimentos teóricos, essa atividade se torna necessária e possível. Em conexão com isso, devemos definir com maior precisão o conceito de ensino desenvolvente no contexto da fase inicial da vida escolar da criança.

Se o ensino desenvolvente é o ensino em que o aluno emerge como um sujeito da atividade de estudo, então o ensino desenvolvente nos anos iniciais do ensino fundamental cria as pré-condições para o surgimento e domínio gradual desse tipo de atividade. Aqui temos uma lei geral. O ensino facilita o desenvolvimento, cria as condições para a formação do tipo de atividade que é nova para o indivíduo que está prestes a se tornar seu sujeito.

Tradução do texto em inglês pelo corpo de tradutoras do grupo de pesquisa Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-cultural/Unesp/Marília:

Maria Auxiliadora Soares Farias
Stela Miller
Suely Amaral Mello

REFERÊNCIAS

DAVYDOV, V.V. *Vidy obobshcheniia v obuchenii*. Moscow, 1972.

_____. *Problemy razvivaiushchego obuchenii*. Moscow, 1986.

DUSAVITSKII, A.K. "Mezhlichnostnye otnosheniia v mladshem shkol'nom vozraste i ikh zavisimost' ot sposoba obuchenii." *Voprosy psikhologii*, 1983, n. 1.

_____. *2 ' 2 ravno X*. Moscow, 1985.

EL'KONIN, D.B. *Izbrannye psikhologicheskie trudy*. Moscow, 1989.

Psikhologicheskoe razvitie mladshikh shkol'nikov, ed. V.V. Davydov. Moscow, 1990.

RUBTSOV, V.V. *Organizatsiia i razvitie sovместnykh deistvii detei v protsesse obuchenii*. Moscow, 1987.

TSUKERMAN, G.A. *Zachem detiam uchit'sia vmeste?* Moscow, 1985.

_____. *Shkol'nye trudnosti blagopoluchnykh detei*. Moscow, 1989.

Recebido em maio de 2013.

Aceito em julho de 2013.



O ALUNO DAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL COMO SUJEITO DA ATIVIDADE DE ESTUDO¹

THE ELEMENTARY SCHOOL STUDENT AS AN AGENT OF LEARNING ACTIVITY

V.V. Davydov, V.I. Slobodchikov, and G.A. Tsukerman²

No desenvolvimento de um programa educacional – ou seja, ao predeterminar ou selecionar uma das direções possíveis do desenvolvimento psicológico das crianças –, nos esforçamos para dirigir-nos conscientemente para o cultivo de uma capacidade humana fundamental, a capacidade de construir e transformar de forma independente a atividade da própria vida, ser seu verdadeiro sujeito. É precisamente essa capacidade que permite que a pessoa defina-se no mundo da vida, envolva-se em vários tipos de atividade existentes e formas de interação com outras pessoas e crie novas atividades.

Aparentemente, em relação à atuação das crianças, nós somos responsáveis por estabelecer de modo mais rigoroso os limites e as formas de sua independência de acordo com sua idade para não pôr em risco sua vida, sua saúde mental e seu potencial de desenvolvimento. A dificuldade, porém, é que não podemos nomear com certeza um único limite que não seja moldado por fatores culturais e históricos. Assim, as concepções dos limites à independência dos alunos do ensino fundamental têm mudado significativamente nos últimos tempos. A exigência de desenvolver a capacidade da criança para realizar um estudo independente, que está incluído no programa para o ensino fundamental inicial, não incomoda os ouvidos de ninguém. Além disso, hoje em dia os adultos parecem estar ansiosos e preocupados se as crianças da escola primária são incapazes de aprender, de serem sujeitos de sua própria atividade de estudo. As crianças, que até o final do ensino fundamental não adquiriram essa capacidade, resistem a estudar no ensino médio, dando origem a uma massa de problemas adolescentes de neuroticismo e atitudes negativas em relação à escolaridade; e esses jovens, tendo obtido certificado de ensino médio [literalmente: certificado de maturidade – nota do tradutor do russo], descobrem que eles são profundamente imaturos, despreparados para a vida em um mundo em rápida mutação.

A exigência contemporânea “ensinar as crianças a aprender” não parece tão óbvia ou natural se olharmos para ela não a partir da perspectiva de hoje, mas a partir, digamos, dos anos 1960, quando ninguém estava preocupado com o fato de que um aluno do quarto ano não fosse capaz de estudar. Pensava-se que ainda era cedo para a criança ser independente nesse campo, e que bastava ela ser uma seguidora obediente e diligente das instruções do professor. Subjacente a essa ideia estava uma visão muito diferente (da de hoje) da chamada natureza da infância, do potencial de desenvolvimento relacionado à idade para uma criança entre sete e onze anos.

¹ Texto originalmente publicado em inglês no *Journal of Russian and East European Psychology*, vol. 41, n.5, setembro-outubro 2003, pp. 10-33. © 2003 M.E. Sharpe, Inc. All rights reserved. ISSN 1061-0405/2003. (Original russo: Mladshii shkol'nik kak sub'ekt uchebnoi deiatel'nosti).

² V. V. Davydov é ex-presidente da Academia de Ciências Pedagógicas de Moscou, Rússia. V.I. Slobodchikov é diretor do Instituto de Inovações Pedagógicas, professor da Academia Russa de Educação. G.A. Tsukerman é pesquisador senior do Instituto de Psicologia da Academia Russa de Educação.

A questão é que a capacidade de aprender se destaca das outras habilidades escolares (ler, escrever, contar). No sentido mais amplo dessa palavra, a capacidade de estudar ou ensinar-se (1) significa a capacidade de superar as próprias limitações não só no campo do conhecimento concreto e hábitos, mas em qualquer esfera de atividade ou relações humanas, em particular, nas relações consigo mesmo: alguém pode ser desajeitado ou preguiçoso, desatento ou analfabeto, mas é capaz de mudar, tornar-se (fazer-se) outro tipo de pessoa. Para ensinar e mudar a si mesma, a pessoa deve, primeiro, saber sobre as limitações e, segundo, ser capaz de transformar os limites de suas habilidades. Ambos os componentes da capacidade de estudo são de natureza reflexiva. E até mesmo 30 anos atrás parecia corajoso sugerir que alunos do ensino fundamental poderiam ser capazes de desenvolvimento reflexivo. Tal pensamento se opunha a todo o conhecimento psicológico da infância coletado pelo método que estabelecia normas relacionadas com a idade, tendo como base médias estatísticas. O aluno normal da escola primária (estatisticamente médio) era visto como um empirista típico, não capaz de formar conceitos científicos (LS Vygotsky) nem de realizar operações intelectuais reversíveis (J. Piaget). Esferas da atividade humana que pressupunham habilidades reflexivas no sujeito eram consideradas inacessíveis à criança, portanto a questão do desenvolvimento reflexivo de alunos do ensino fundamental (consequentemente, de sua capacidade de estudo) soava tão incorreto e tão pouco esclarecido como o de sua autodefinição ocupacional.

Na década de 1960, D.B. El'konin formulou a hipótese de que não havia fundamento para a generalização do diagrama de idades vigente com base nas normas de desenvolvimento relacionadas à idade referenciadas em médias estatísticas, de modo a transformá-las em

um tipo de invariante de qualquer caminho possível de desenvolvimento mental. Este diagrama representa apenas um caminho bastante específico e concreto de desenvolvimento mental das crianças que ocorre em condições concretas e históricas do sistema de ensino (no sentido amplo da palavra) dentro do qual predominam informações empíricas e modos de domínio de conhecimento são pobremente concebidos, mediados por conceitos genuínos como elementos da teoria da relação sujeito-conteúdo. Há razão para pensar que a mudança no conteúdo do ensino nessa direção e mudanças correspondentes no “tipo de ensino” irão influenciar o “diagrama de idade” para a formação do intelecto infantil. [20, p. 50]

Trinta anos de verificação experimental dessa hipótese têm mostrado que a realização sistemática da atividade de estudo (2) por alunos do ensino fundamental é mais eficaz em promover neles os fundamentos da consciência e do pensamento teóricos que o sistema de organização do processo de ensino-educação habitual no ensino primário, no qual os componentes específicos da atividade de estudo não são conceituados de forma adequada. A própria existência de escolas experimentais que revelaram novas habilidades relacionadas com a idade dos alunos do ensino fundamental transformou a questão do desenvolvimento reflexivo das crianças, entre seis e onze anos de idade, de uma pergunta errada e incompetente em uma das questões práticas e essenciais da psicologia pedagógica e do desenvolvimento. Por que essa questão é tão polêmica hoje em dia? Não, especialmente, isso é devido à ansiedade relacionada à aceleração prematura e forçada do desenvolvimento dos alunos das séries iniciais do ensino fundamental sob as condições da atividade de estudo, mas sim é devido a uma sensação de que as tarefas de desenvolvimento que são apresentadas por meio da atividade de estudo (no atual nível de sua teoria e prática) são inadequadas e limitadas.

O problema é que o ensino experimental, que implementa os princípios da atividade de estudo e melhora substancialmente a capacidade reflexiva dos alunos do ensino fundamental, ainda não resolveu completamente a tarefa de promover nas crianças a capacidade de estudo. Os dados quantitativos não estão disponíveis, mas a observação nos diz que os problemas do ensino médio, ligados à incapacidade dos alunos de estudar – e, o principal, à sua falta de vontade de estudar – existe também em classes experimentais (classes com o currículo da Educação Desenvolvente – nota do editor). Por quê?

Duas explicações possíveis dessa circunstância decepcionante são: (1) o objetivo inicial é inatingível durante os anos iniciais do ensino fundamental e temos de esperar até que os alunos “amadureçam”, como adolescentes, ou (2) o objetivo é atingível, mas na concepção da educação desenvolvendo deixamos de levar em conta algumas condições essenciais necessárias para a constituição de habilidades ligadas à idade dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. Assim, exatamente, foi formulada a questão das habilidades relacionadas com a idade de alunos do ensino fundamental na década de 1960 quando umas poucas crianças bem dotadas revelaram uma capacidade reflexiva de pensamento teórico. Agora, quando a metodologia de ensino para o desenvolvimento da reflexividade por meio da atividade de estudo foi desenvolvida, tais crianças não são mais consideradas excepcionais. Esse precedente histórico, que expõe a “artificialidade” de normas relacionadas à idade, permite-nos não desistir antes da hora da busca de condições de ensino que transformem a (agora excepcional) capacidade de ensinar-se de alguns alunos do ensino fundamental especialmente dotados em uma norma de desenvolvimento relacionada à idade referenciada em médias estatísticas.

Deste modo, a pergunta (se é possível por meio da atividade de estudo promover nos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental a capacidade de aprender) pode ser reformulada como se segue: Estamos engajados em extremismo “desenvolvimentista”, tentando resolver um problema que é impossível resolver por definição? Ou este problema é insolúvel no momento porque suas condições não foram definidas de forma adequada?

Para completar a definição das condições para a nossa tarefa prática, vamos, como nosso primeiro passo, separar o conhecido do desconhecido. É sabido que, por meio da atividade de estudo, pode-se promover a reflexão como um componente necessário da capacidade de aprender [ver bibliografia 2, 5]. Mas, ao afirmar que a reflexão é um mecanismo psicológico da capacidade de estudo independente, de modo algum podemos equiparar essas duas capacidades humanas. Como um modo universal de construção de relações da pessoa com a sua própria atividade de vida, a reflexão não se limita à esfera do objetivo dirigido à automudança. E na capacidade de estudar está presente um componente de independência, iniciativa e de ser ativo que não se reduz à reflexão. No entanto, os conceitos de “reflexão” e “capacidade de aprender” estão interconectados e conectados por meio do conceito de “agente”: uma pessoa que sabe como ensinar a si mesma determina os limites de seu próprio conhecimento (ignorância) e descobre por si mesma os meios para expandir os limites do conhecido, do acessível. É tão absurdo perguntar quem é o sujeito da capacidade de aprender, como é fazer a pergunta tautológica: “Qual é a forma de um círculo?” Mas quem é o sujeito da reflexão que é fomentada pela atividade de estudo? Aqui a resposta não é tão ambígua. Vamos procurar essa resposta, e, conseqüentemente, completar a definição das condições para a nossa tarefa educativa de duas maneiras: (1) diretamente, perguntando quem realiza tarefas reflexivas no processo vivo de aprendizagem; e (2) indiretamente, por meio de análise dos resultados da avaliação das habilidades reflexivas dos alunos das séries iniciais do ensino fundamental.

Quem realiza a tarefa reflexiva na aula? O professor inicia um processo de reflexão, colocando um problema de forma a polarizar, a partir do início, vários aspectos da contradição em discussão que foram incorporados aos pontos de vista dos alunos. No confronto de opiniões diversas, percebe-se que cada uma delas é parcial e limitada. É o limite de cada ponto de vista parcial que compõe o objeto da discussão. No processo de argumentação, aqueles que detêm ou apoiam cada ponto de vista se convencem de que seus conhecimentos e modos de ação não são suficientes para resolver a tarefa definida. Surge a necessidade de coordenar os pontos de vista que se formaram para elaborar um modo de ação comum. Notemos que o modo de ação que é comum aos participantes no trabalho conjunto é, ao mesmo tempo, comum para a nova classe de tarefas.

O processo descrito para a resolução de tarefas de estudo assume a forma de debate (3), o confronto agudo entre diferentes pontos de vista e a natureza dramática da sua harmonização são os critérios externamente observáveis de uma aula “bem sucedida” de educação desenvolvendo. No debate geral da sala, principalmente o professor faz o trabalho de polarizar e, posteriormente,

harmonizar os pontos de vista das crianças. Mas, quando a aprendizagem cooperativa é organizada em pequenos grupos [ver bibliografia 9, 10, 11.16], as crianças aprendem de forma independente a organizar o debate, isto é, a assegurar o conjunto procurado, parte do qual é apreendido por cada participante no trabalho conjunto, mas que não “pertence” a nenhum deles pessoalmente.

Quem é o sujeito da atividade de estudo na aula-debate? É a classe ou grupo de crianças que trabalham em conjunto, que, juntas, realizam a tarefa de estudo (reflexão). Assim, não podemos descobrir portadores individuais ou “donos” da reflexão no processo de estudo, o sujeito da reflexão não é individualizado, a reflexão existe de uma forma intersíquica. A classe como um complexo grupo cooperativo tem a capacidade de estudar sob a orientação de um adulto, mas o que o aluno individualmente é capaz de fazer?

Portadores individuais de reflexão podem ser identificados pelo procedimento de avaliação individual, o que reduz os processos reais de comunicação e cooperação (em que a reflexão existe na aula) à relação “adulto-tarefa-aluno”. Percebendo que o adulto que define a tarefa não é imparcial, nem um fator neutro na situação de avaliação [1, 19], dividimos os métodos conhecidos por nós para avaliar vários aspectos do desenvolvimento da reflexão em alunos dos anos iniciais do ensino fundamental em dois grupos. O critério segundo o qual fizemos essa classificação foi o modo de iniciar as ações reflexivas do aluno: o adulto pode dar o aviso para a reflexão de forma aberta, ou isso pode estar oculto nas condições da tarefa.

O primeiro grupo consistiu de métodos em que as instruções continham uma solicitação direta à ação reflexiva. Por exemplo, ao aluno poderia ser dada a tarefa de distinguir o conhecido do desconhecido num exercício como: “Na coluna da esquerda, escrever palavras cuja grafia você ainda não é capaz de avaliar”. O segundo grupo consistiu de tarefas cujo desempenho exigia ações reflexivas, mas nas quais as instruções não diziam abertamente para o aluno realizar tais ações. Por exemplo, em um conjunto de tarefas que, em princípio, eram resolvidas por meio de um determinado método, nós intercalamos, sem aviso prévio para a criança, outras tarefas que não tinham solução.

Os resultados do ensino experimental avaliados com a ajuda desses dois grupos de métodos divergem sensivelmente. Indicadores de reflexão obtidos pelos métodos do primeiro tipo são muito elevados: 85 ± 15 por cento das crianças lidaram com as tarefas de avaliação (os valores são em média para maior clareza) [ver bibliografia 4,17]. Indicadores do segundo tipo nas mesmas classes experimentais são consideravelmente mais baixos: 50 ± 15 por cento [8,12,13,18]. Está claro que nós estamos lidando com a medida de diferentes aspectos da reflexão. No primeiro caso, podemos dizer que as crianças realizaram operações reflexivas pela exigência do adulto, no contexto da atividade de estudo organizada por ele. E a prática atual da atividade de estudo lida com muito sucesso com a tarefa de promover a capacidade de refletir nas crianças. A capacidade de refletir é observada na maioria esmagadora dos alunos em classes experimentais (a Educação Desenvolvente se entende aqui por experimental – nota do editor) e, nesse aspecto, eles são muito mais avançados que seus pares. No entanto, o sujeito e iniciador dessas operações reflexivas não é a criança, mas o adulto que organiza a atividade de estudo da classe; no entanto muitas dessas operações podem ser realizadas, elas não produzem iniciativa de reflexão e independência nas próprias crianças e, conseqüentemente, existe uma lacuna entre a capacidade reflexiva e a capacidade de ensinar a si mesmo a aprender que ainda tem de ser dominada.

No momento, infelizmente, estamos apenas a meio caminho (veja os dados para o segundo grupo de métodos) com o objetivo de promover, por meio da atividade de estudo, a reflexão independente dos alunos das séries iniciais do ensino fundamental, sua capacidade de refletir sobre sua própria iniciativa, sem a ajuda de um adulto, de ser sujeitos individuais de reflexão. É fato que, mesmo em relação à reflexão independente, os alunos nas salas experimentais diferem significativamente dos seus pares que são ensinados em conformidade com o currículo padrão. Mas o simples fato da inadequação do aspecto de atuação de alunos do ensino fundamental em relação ao desenvolvimento reflexivo, a baixa eficiência da atividade de estudo obriga teóricos e profissionais da atividade de estudo a enfrentar novamente a questão das capacidades das crianças relacionadas à idade, a pesquisar as condições não percebidas para o desenvolvimento da independência reflexiva, na ausência da qual a tarefa de promover a capacidade do aluno para estudar permanecerá sem solução.

Na busca de tais condições, é necessário voltar às fontes da teoria da atividade de estudo. “A posição do aluno não é simplesmente a de alguém que frequenta a escola e conscientemente executa as instruções do professor e faz sua lição de casa, mas a posição de alguém no processo de melhorar a si mesmo” – nessa ideia de El’konin [21, p. 249], percebemos um valor, precioso, mas não realizado na prática da educação desenvolvente, da teoria da atividade de estudo. Melhorar e ensinar-se – isto significa construir relações consigo mesmo, como se faz com “outros”: com uma pessoa que ontem não pensava da mesma forma como faz hoje, que tinha menos capacidades, que não entendia muito bem o que hoje se tornou claro. Mas como, de que forma, o estudante percebe-se à medida que ele muda e torna-se cada vez mais inteligente e mais capaz? Tendo passado anos no estudo de matemática, linguística e outras disciplinas, a criança fala de suas realizações na língua desses agentes: “Esta palavra deve ser escrita desta forma”, “Esta tarefa é resolvida dessa forma.” Mas aqui as crianças não falam de si mesmas, essa não é a linguagem de autoconsciência, em que a criança pode falar por conta própria de sua competência e comparar-se consigo mesma. No que ela pode revelar e registrar a mudança em si mesma? Onde está o aperfeiçoamento próprio apresentado a ela – o único resultado significativo da sequência interminável de lições da escola, dezenas de cadernos cheios, milhares de tarefas resolvidas? Está apenas no currículo do professor e em seus relatórios de desempenho da classe?

“Crianças, que coisas novas vocês aprenderam na aula de hoje?” – o professor geralmente tenta objetivar para os alunos suas próprias mudanças diárias. “Nós aprendemos a resolver as tarefas com duas operações!”, o melhor aluno vai inteligentemente responder, sutilmente captando as expectativas do professor. “Crianças, levantem as mãos, quem aprendeu hoje a resolver tarefas com duas operações? Percebo, quase todos vocês. E você, Vanya?” “Eu já sabia”, Vanya vai resmungar. Na verdade, no início da aula, ele tinha-se mostrado completamente incapaz de resolver as tarefas do novo tipo, mas, ao longo dos 45 minutos da aula, o seu estado de incapacidade tinha mudado gradualmente para um estado de capacidade: sem perceber, o novo conceito havia “tomado conta” da criança. O professor havia ensinado Vanya, mas a criança tinha ensinado a si mesma? Ele simplesmente não tinha notado o eu que por alguma razão não podia lidar com a tarefa e o eu que graças a alguma coisa tinha resolvido a tarefa. Isso não foi em detrimento da tarefa: essa foi resolvida. Mas foi em detrimento do aluno? Cada subsequente classe de tarefas irá levá-lo para o mesmo tipo de beco sem saída, para fora do qual o professor irá levá-lo novamente e novamente. O aluno pode vir para o teste preparado. Mas ele vai estar preparado para viver em um mundo em constante mudança, que exige continuamente a capacidade de mudar a si mesmo?

Uma única tentativa para resolver o problema da forma como uma criança pode perceber sua mudança, a mudança do seu “eu” (de ontem, de hoje, de amanhã) é o experimento conduzido por S.Yu. Kurganov [6], que criou uma técnica para produção e registro dos “monstros” das crianças (o termo é de I. Lakatos [7]) – imagens intermediárias, hipóteses e suposições que se tornam um instrumento real de pensamento não padronizado para a criança, um meio pelo qual ela pode perceber e revelar sua visão própria singular e individual do mundo. Mas a abordagem especial de Kurganov tem sua própria limitação rígida: ela trabalha no campo de “eternas” perguntas, que surgem no limite entre o que é conhecido e o que é desconhecido para alguém e são perguntadas no contexto em que lhes faltam respostas normativas e sem ambiguidades. Nós, por outro lado, buscamos organizar a atividade de estudo com vistas à criança que se desloca do que é conhecido para o que é desconhecido por ela pessoalmente, mas está escrito nos livros didáticos, convertendo a experiência cultural universal (impessoal, anônima) registrada no livro em sua própria experiência (dominando ou assimilando-a).

E, assim, nas reservas da atividade de estudo, cuja ignorância nos impede de promover efetivamente a capacidade de estudar em crianças, descobrimos um “espaço em branco” em sua teoria e prática – podemos adicioná-la a outros “espaços em branco” na teoria da atividade de estudo [3]. Primeiro de tudo, este é o problema de como a criança objetiva (como resultado do “trabalho” de uma reflexão definidora) as mudanças dentro de si que ocorrem no processo de ensino. Por que é precisamente esse problema que parece-nos a chave para o segredo da capacidade de estudar, de ser um sujeito de atividade de estudo? Na sua forma mais geral, a resposta a essa pergunta é dada

sob a forma de uma tabela que descreve a estrutura completa desse tipo de atividade de estudo dentro de cujos limites a capacidade de aprender pode emergir. (ver Tabela 1)

TABELA 1 - Três níveis da atividade de estudos

Esferas de existência de reflexividade	Objeto do trabalho conjunto de professor e alunos	Sujeito da atividade de estudo	Mecanismo para produzir reflexividade	Resultado do trabalho conjunto de professor e alunos
1. Atividade de pensamento	Sistema de conceitos científicos; modo geral de ações	Professor e especialistas em desenvolvimento de currículo	“Formação, nas situações criadas pelos adultos, de rupturas na ação sujeito/ assunto”	Operações reflexivas no modo teórico de resolver tarefas
2. Comunicação, cooperação	As posições dos participantes na atividade conjunta	Classe envolvida no debate, grupo trabalhando em conjunto na tarefa de estudo	“Curtidura” no substrato da interação reflexiva	Reflexividade como habilidade do grupo de distinguir e coordenar posições
3. Autoconsciência	Transição da criança de uma posição para outra, do desconhecimento ao conhecimento	O aluno	“Cultivo” da reflexividade definidora do interior	Reflexividade como habilidade individual para mudar o eu e estabelecer seus limites

Essa tabela baseia-se (ver a primeira coluna) sobre a ideia de três esferas de existência de processos reflexivos, que estão interligados, mas são irredutíveis uns aos outros [14]:

(1) *Pensamento dirigido para resolver tarefas.* Tal pensamento necessita de reflexão a fim de que o sujeito tome conhecimento dos fundamentos das suas próprias ações. É precisamente na pesquisa dessa esfera que surgiram o fenômeno da “reflexão”, sua compreensão comum como a orientação do pensamento para si mesmo, seus próprios processos e produtos.

(2) *Comunicação e cooperação.* Aqui a reflexão é um mecanismo de fuga para uma posição “acima” ou “fora” a partir da qual é possível coordenar ações e ocasionar a compreensão mútua dos parceiros.

(3) *Autoconsciência.* Autoconsciência exige reflexão na autodeterminação de seus enfrentamentos interiores e seus meios de marcar os limites entre o “eu” e o “não eu”.

Tendo distinguido três esferas de existência da reflexão, podemos agora identificar nossas concepções gerais da atividade de estudo (como o lugar onde a definição de reflexão emerge e se desenvolve) e conceituar três objetos das ações conjuntas de alunos e professor, três agentes dessas ações e seus três resultados. Por que essas várias camadas distintivas da atividade de estudo parecem-nos heurísticas? Não só porque nós identificamos um estrato negligenciado da atividade de estudo, sem o qual toda a proposta de cultivar um sujeito da atividade de estudo e promover nos alunos das séries iniciais uma capacidade de estudo irá revelar-se fútil: é somente dentro da terceira camada (ver Tabela 1), que não existe separada e independentemente das duas primeiras camadas

da atividade de estudo, que descobrimos o aluno que é capaz de automudança e de ensinar a si mesmo (com a ajuda do professor e das outras crianças). Na terceira camada, nós identificamos um ponto de crescimento para a teoria e a prática da atividade de estudo. Tendo distinguido os mecanismos pelos quais cada camada é produzida, podemos determinar os modos de nosso próprio trabalho na concepção e implementação da atividade de estudo em sala de aula.

Vamos comentar os significados principais das expressões metafóricas para esses mecanismos em todas as camadas da atividade de estudo. O termo “formação” significa o trabalho do adulto dirigido para o objetivo de moldar o comportamento da criança, o pensamento e as ações de acordo com as formas culturais definidas – na atividade de estudo, de acordo com as formas de consciência teórica (Davydov, El'konin). Por trás da metáfora de “curtidura” está uma imagem diária sugerida por DA Aros'ev: assim como pepinos frescos que estão imersos em salmoura tornam-se gradualmente curtidos, também a criança que está imersa na aprendizagem cooperativa numa posição reflexiva progressivamente se torna reflexiva (5). Não conhecemos um mecanismo inequívoco para a produção de reflexão definidora na esfera da autoconsciência. Ao chamá-lo de “cultivo”, apenas indicamos o papel específico do adulto nesse processo. O adulto, como um jardineiro, só pode preparar e fertilizar o solo em que o “eu-mesmo” infantil cresce, mas ele não pode gerar ou produzi-lo, porque, nessa esfera, ele é por natureza diferente da criança, da mesma forma que o jardineiro é diferente do seu jardim.

Para ver o esquema para a atividade de estudo apresentado no diagrama como um todo, imaginemos suas três camadas como três funis concêntricos ou – melhor ainda – como três camadas de tecidos de um único organismo vivo. No início dos anos escolares infantis, a terceira camada é a base que engloba e dá forma a todas as outras, a camada de formação de significado, já a primeira é a camada interna que fornece o pivô, a definição objetiva do organismo da atividade de estudo. O adulto que constrói essa camada define o conteúdo da aprendizagem e, desse modo, define o vetor do movimento de todos os outros “órgãos corporais” da atividade de estudo. Nas formas desenvolvidas da atividade de estudo (evidentemente na idade adulta jovem), deve ocorrer uma inversão: a camada de autoconsciência se tornará a camada interna, central, que define os objetivos da educação. Na definição das tarefas do seu autodesenvolvimento, o jovem adulto será capaz de escolher tanto o conteúdo cultural que vai garantir a solução dessas tarefas como as formas de cooperação com outros que são necessárias a fim de dominar esse conteúdo. E a segunda camada (cooperativa) da atividade de estudo permanecerá do início ao fim, uma camada intermediária, “lubrificante” que fornece a conexão entre as outras camadas: a conexão entre o “eu” individual e a cultura.

E, assim, acreditamos que, propositadamente ao construir as relações do aluno com o professor, colegas e consigo mesmo, à medida que ele muda ao longo do processo de ensino, é possível projetar a atividade de estudo para alunos do ensino fundamental que irá fomentar o desenvolvimento de uma verdadeira capacidade para aprender. No entanto, até agora, a camada básica de formação de significado da atividade de estudo no ensino experimental não foi um foco especial de trabalho na sala de aula. Ao mesmo tempo, é bem sabido que o desenvolvimento “eu-mesmo” infantil (eu mesmo posso, eu mesmo quero, eu mesmo vou tentar...), que é conectado com a relação da criança para com ela mesma como um “outro”, começa muito antes da escola. Embora as relações da criança com ela mesma não sejam incorporadas na atividade de estudo, elas não são suprimidas nos anos do ensino fundamental; no entanto existem fora e para além da atividade dominante nesse nível etário. O “eu-mesmo” não se torna parte integrante do ser estudante, não evolui para a posição de um aluno “melhorando a si mesmo” [21, p. 245], e assim não adquire na adolescência a qualidade que é tão desejada em adultos: “Eu mesmo posso e quero aprender.” O que é pior (pior para os professores de adolescentes e para seus pais), a autodefinição adolescente que mal começa a emergir (a busca e a definição dos limites do próprio “eu”) repele tudo o que tem a ver com a escola como “não meu”, estranho, e imposto. (Lembremo-nos: inculcação de fora e “curtidura” anônima são os mecanismos básicos, estranhos para o ser interior da criança, dos processos de aprendizagem que são realmente impostos pela prática de ensino contemporânea.) E surge o negativismo tristemente famoso em

relação à escola:” Sua gramática? Eu não preciso dela! Suas fórmulas? Eu não as quero! Sua cultura? O que ela tem a ver comigo?” Infelicidade!; as fórmulas da autodefinição dos adolescentes são tipicamente opostas à escola: na tradicional variante – “Eu não quero estudar (e não posso)”; no caso da educação desenvolvvente, “eu posso, mas eu não quero!”

É possível um resultado mais otimista do ensino na escola fundamental? “Eu posso, quero, e vou aprender. Mas no momento há muitas outras coisas na minha vida que são importantes para mim.” Naturalmente, esse resultado do desenvolvimento normal nos primeiros anos do ensino fundamental pode ser discutido a sério apenas depois da implementação completa de uma concepção de atividade de estudo que é construída como um sistema de interações em evolução entre a criança e adultos, pares, e ela própria no estágio inicial da educação. No entanto, a implementação prática desse objetivo é atualmente extremamente difícil, porque os fundamentos que fornecem o completo preenchimento das condições psicopedagógicas para a aquisição, pelos alunos do ensino fundamental, do ser sujeito (independência e autoatividade) na atividade de estudo continuam não claros no nível teórico e não foram totalmente estabelecidos no nível experimental. Felizmente, o trabalho necessário nessa direção já começou, o que significa que uma possibilidade real vai aparecer para avançar de questões acadêmicas específicas sobre os fundamentos e os caminhos do desenvolvimento da psique humana em vários períodos da vida para a projeção das condições voltadas à formação de uma personalidade bem desenvolvida e soberana nos sistemas de educação desenvolvvente.

Notas

1. O significado literal da palavra russa para “estudar” [uchit’sia] é “ensinar a si mesmo.” A palavra é usada neste artigo com o seu significado literal em mente. Nota do tradutor do russo para o inglês.
2. Lembremo-nos de que, na concepção de educação desenvolvvente elaborada por Davydov, não é qualquer atividade que acontece na classe durante uma aula é chamada de “atividade de estudo”, mas apenas a atividade que visa ao domínio dos modos de ação cognitiva e relacionada a objetos generalizada na forma de conhecimento teórico (Psikhologicheskii slovar’, ed. V.V. Davydov, A.V. Zaporozhets, B.F. Lomov et al., [Moscow 1983], p. 385).
3. “Debate [diskussii] – discussão de questões controversas para esclarecer pontos de vista diferentes” (Tolkovyi slovar’ russkogo iazyka, ed. DN Ushakov).
4. A palavra russa que normalmente é traduzida em inglês como “dominar” ou “assimilar” [osvaivat’] significa literalmente “tornar próprio.” O autor chama a atenção para o significado literal ao escrever a palavra com hífen [o-svaivat’] (SVOI significando “o próprio”). Nota do tradutor do russo para o inglês.
5. Para demonstrações experimentais do fato de que a aprendizagem cooperativa facilita o desenvolvimento reflexivo em estudantes das séries iniciais, ver V.V. Rubtsov [11].

Tradução do texto em inglês pelo corpo de tradutoras do grupo de pesquisa Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-cultural/Unesp/Marília:

*Maria Auxiliadora Soares Farias
Stela Miller
Suely Amaral Mello*

REFERÊNCIAS

1. Venger, A.L.; K.N. Polivanova. Osobennosti priniatiia uchebnykh zadaniy det'mi shesti let. *Voprosy psikhologii*, 1988, no. 4.
2. Davydov, V. V. *Problemy razvivaiushchego obucheniia*. Moscow, 1986.
3. Davydov, V. V. "Uchebnaia deiatel'nost': sostoianie i problemy issledovaniia." *Voprosy psikhologii*, 1991, no. 6.
4. Eremina, E.M.; G.A. Tsukerman. "Effektivnost' kollektivno-raspredelennykh form obucheniia." *Novye issledovaniia v psikhologii*, 1979, no. 2(21).
5. Zak, A.Z. *Razvitie teoreticheskogo myshleniia u mladshikh shkol'nikov*. Moscow, 1984.
6. Kurganov, S.Iu. *Rebenok i vzroslyi v uchebnom dialoge*. Moscow, 1989.
7. Lakatos, I. *Dokazatel'stva i oproverzheniia*. Moscow, 1967.
8. Maksimov, L.K. "Zavisimost' razvitiia matematicheskogo myshleniia shkol'nikov ot kharaktera obucheniia." *Voprosy psikhologii*, 1979, n. 2.
9. Matis, T.A. "Izuchenie psikhicheskikh novoobrazovaniy sovместnoi uchebnoi deiatel'nosti shkol'nikov." In *Formirovanie uchebnoi deiatel'nosti shkol'nikov*, ed. V.V. Davydov et al. Moscow, 1982.
10. Poluianov, Iu.A. "Razvitie vzaimoponimaniia mezhdou det'mi v uchebnoi deiatel'nosti." In *Razvitie psikhiki shkol'nikov v protsesse uchebnoi deiatel'nosti*, ed. V.V. Davydov. Moscow, 1983.
11. Rubtsov, V.V. *Organizatsiia i razvitie sovместnykh deistvii u detei v protsesse obucheniia*. Moscow, 1987.
12. Savel'eva, O.V. Psikhologicheskie kriterii kachestva znaniy mladshikh shkol'nikov. Dissertation. Moscow, 1989.
13. Semenova, M.A. Kriterii sformirovannosti poniatii velichiny u mladshikh shkol'nikov. *Voprosy psikhologii*, 1985, no. 1.
14. Slobodchikov, V.I. O vozmozhnykh urovniakh analiza problemy refleksii. In *Problemy logicheskoi organizatsii refleksivnykh protsessov*. Novosibirsk, 1986.
15. Tsukerman, G.A. *Zachem detiam uchit'sia vmeste?* Moscow, 1985.
16. Tsukerman, G.A. Usloviia razvitiia refleksii u shestiletok. *Voprosy psikhologii*, 1989, n. 2.
17. Tsukerman, G.A. "Predmetnost' sovместnoi uchebnoi deiatel'nosti." *Voprosy psikhologii*, 1990, no. 6.
18. Tsukerman, G.A.; N.V. Elizarova. O detskoj samostoiatel'nosti. *Voprosy psikhologii*, 1990, n. 6.

19. El'konin, D.B. Intellektual'nye vozmozhnosti mladshikh shkol'nikov i sodержanie obucheniia. In *Vozrastnye vozmozhnosti mladshikh shkol'nikov*, ed. D.B. El'konin and V.V. Davydov. Moscow, 1966.

20. El'konin, D.B. Psikhologiia obucheniia mladshikh shkol'nikov. In *Izbrannye psikhologicheskie trudy*. Moscow, 1989.

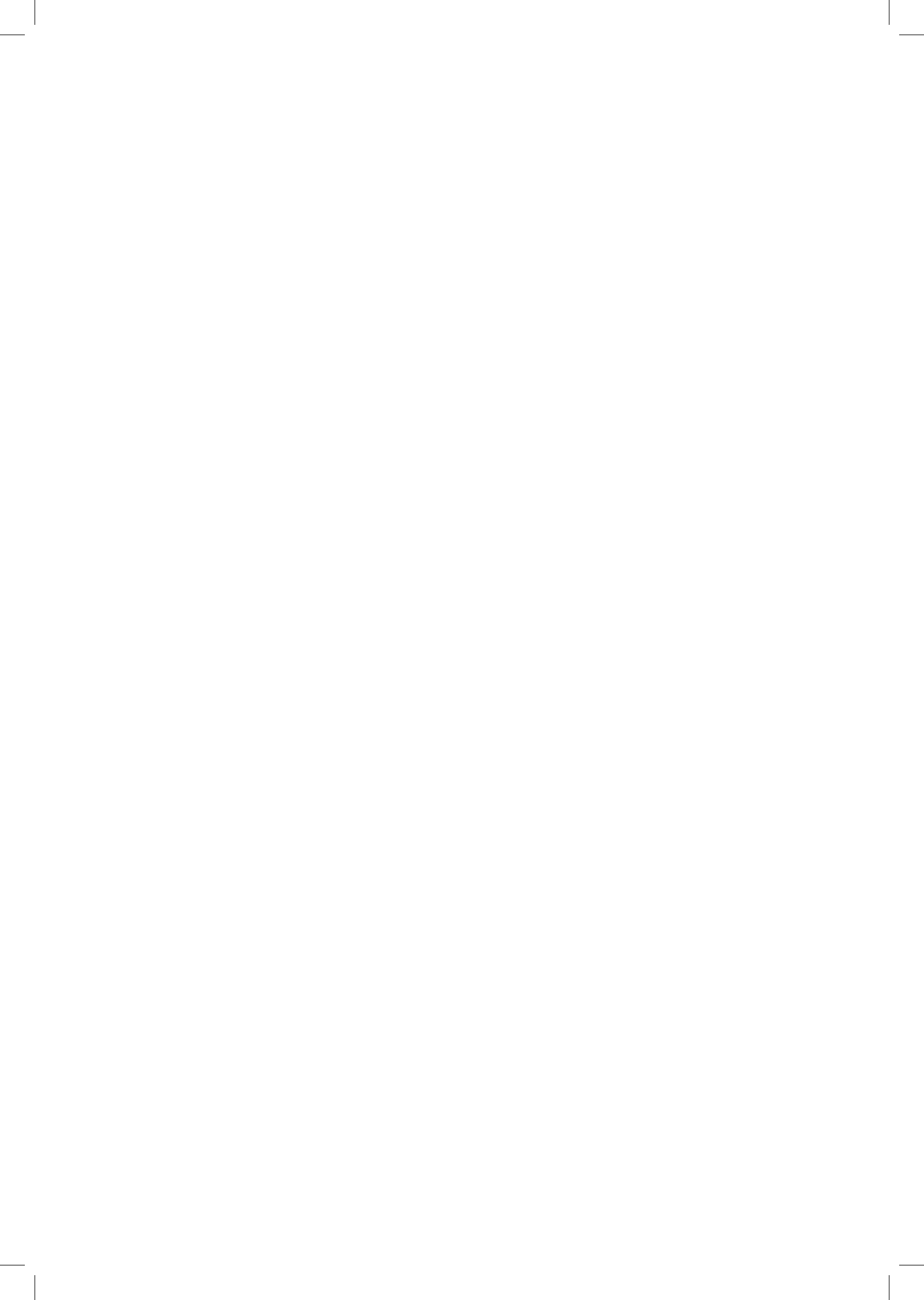
Recebido em maio de 2013.

Aprovado em julho de 2013.



DEMANDA CONTÍNUA





A AVALIAÇÃO GERENCIAL NAS POLÍTICAS E REFORMAS EDUCACIONAIS MINEIRAS

EVALUATION MANAGEMENT POLICIES AND EDUCATIONAL REFORM MINEIRAS

Sarita Medina da Silva¹

Cíntia D'Ángelo da Silva Gouveia²

RESUMO: Este artigo analisa a avaliação gerencial nas políticas e reformas educacionais mineiras. Trata-se de uma reflexão sobre a reforma público-administrativa implantada e implementada no Estado de Minas Gerais (MG) por meio do programa denominado *Choque de Gestão*. Analisa as ações que intermediaram o projeto de Estado e a atual política pública educacional mineira proposta pelo governador Aécio Neves (2003 – 2010) cuja ênfase principal foi a busca de reformar o campo educacional em todo o Estado, objetivando a melhoria da qualidade da educação. Examina a proposta e as condições do governo mineiro quanto à implementação da Avaliação de Desempenho Individual (ADI) dos servidores da educação de MG, suas particularidades e finalidades.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação Gerencial. Estado Avaliador. Choque de Gestão. Avaliação de Desempenho Individual (ADI). Educação.

ABSTRACT: This article has the aim to analyze the managerial evaluation on the educational policies and reforms of Minas Gerais (MG). It is a reflection on public administrative reform implemented and deployed in Minas Gerais through the program called *Choque de Gestão*. It is analyzed the actions that intermediated the State project and the current educational public policy of Minas Gerais proposed by the governor Aécio Neves (2003 -2010) whose main emphasis was to reform the educational field throughout the state, aiming the improvement of the quality of education. It is also observed the purposes of the proposal and the conditions of the State government of Minas Gerais regarding the implementation of Individual Performance Evaluation (IPE) of the Education employees.

KEYWORDS: Managerial Evaluation. Evaluator State. Choque de Gestão. Individual Performance Evaluation (IPE). Education.

¹ Doutora em Educação. Professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Membro dos Grupos de Pesquisa Estado, Democracia e Educação - GPEDE) e do Grupo Políticas, Educação e Cidadania – POLIS. E-mail: sarita@ufu.br

² Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Docente da Escola Estadual Sete de Setembro e da EMEI Augusta Maria de Freitas na cidade de Uberlândia. E-mail: cintiadangelo@yahoo.com.br.

Esse artigo é parte de uma pesquisa desenvolvida na rede Estadual de Ensino do Município de Uberlândia – MG no curso de Mestrado em Educação vinculada à Linha de Pesquisa Estado, Políticas e Gestão em Educação, do Programa de Pós-graduação (PPGED) da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Trata-se de uma análise dos documentos oficiais de orientação para a implementação do processo de Avaliação de Desempenho Individual (ADI) dos servidores da educação no estado de Minas Gerais (MG). Aborda o período de implantação do Programa *Choque de Gestão* do Governo Aécio Neves compreendido entre os anos de 2003 a 2010. O percurso metodológico envolveu análise das diretrizes elaboradas pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) para orientar as instituições escolares no desenvolvimento de tal processo de avaliação dos professores.

Numa era tão globalizada como a que vivemos, o conceito de políticas públicas ainda causa muitas divergências, uma vez que podemos afirmar que ela ainda é vista como uma política pública voltada a fins sociais, ou seja, uma política que, nos dizeres dos governantes, está voltada para o compromisso e bem-estar da sociedade. Para muitos, “as políticas públicas têm sido criadas como resposta do Estado às demandas que emergem da sociedade e do seu próprio interior, sendo a expressão do compromisso público de atuação numa determinada área a longo prazo” (CUNHA e CUNHA, 2002, p12).

Desse modo, as políticas públicas passam a ser vistas como uma vinculação ao desenvolvimento do estado capitalista e, conseqüentemente, entre as suas relações com as classes sociais. O conjunto de ações coletivas definidas pelas políticas públicas para o Estado estabelece que o interesse é voltado para garantir os direitos sociais dos cidadãos, configurando-se num compromisso público com o intuito de atender às demandas das mais diversas áreas de atuação da sociedade. Porém, não devemos nos esquecer de que, por trás desse discurso de compromisso, de haver a preocupação com o cidadão, existem relações de poder que têm o intuito de influenciar e modificar a dinâmica da vida política, social, cultural e econômica do país.

Podemos assegurar que a década de 1990 foi marcada por transformações nas suas estruturas políticas, sociais e econômicas, que reestruturaram as bases administrativas, fiscais e institucionais do país, estando relacionadas à redemocratização, descentralização, (re) arranjo interinstitucional e a mundialização econômica.

Nesse sentido, a Reforma do Estado foi apresentada como necessária em vista da crise fiscal dos anos de 1980, que evidenciou a inviabilidade da lógica que vinha presidindo a ação estatal até então. “A causa básica da grande crise dos anos 80 estava na forma do Estado, ou seja, uma crise fiscal do Estado, uma crise do tipo de intervenção estatal e uma crise da forma burocrática de administração do Estado” (BRESSER PEREIRA e SPINK, 1999, p.34).

Com a reforma do Estado, foi preciso fazer uma revisão de certos procedimentos estatais como, por exemplo, a forma como seria a intervenção no plano econômico, a forma de gestão e, também, a forma de relacionamento com toda a sociedade. Assim, no que diz respeito à reforma do Estado e às mudanças na forma de gestão dela advindas, permite-se afirmar que

tanto a racionalização quanto a modernização da estrutura administrativa foram elementos fundamentais neste processo caracterizado, sobretudo pela descentralização fiscal que em muito afeta a natureza das relações intergovernamentais (ARRETCHE, 1999, p. 73).

De modo geral, tal reforma insere-se dentro de um contexto relacionado

[...] com o esgotamento das condições de financiamento do antigo padrão de industrialização, que resultou em uma crise fiscal interna e desordem nas finanças públicas. Tal esgotamento estava associado às pressões advindas do acirramento do processo de globalização, que elevou o nível de competição entre os países e suas empresas, demandando um aumento no padrão de eficiência dos respectivos Estados (NASSUNO, 1999, p. 335).

Vemos, portanto, o estabelecimento de novas formas de relação entre o Estado e a sociedade, permitindo-lhe (o Estado) rever o papel que tem desempenhado na sociedade vigente.

A partir do momento em que se constatou que o modelo burocrático havia se tornado obsoleto e que a estrutura era incapaz de atender aos anseios da administração pública e dos seus cidadãos, houve a busca de novos modelos, que caminhavam em direção a um modelo de Estado, ou seja, um modelo de administração pública gerencial, com uma forte inspiração das formas de gestão surgidas na iniciativa/empresas privada. Segundo Bresser Pereira e Spink (1999), esses pressupostos são aplicáveis às organizações públicas. Os autores afirmam que essa transposição se deu a partir do reconhecimento de que as novas funções do Estado em um mundo globalizado exigiam novas competências, novas estratégias administrativas e novas instituições (BRESSER PEREIRA e SPINK, 1999, p. 67).

Assim, o Brasil, procurando ser um país mais competitivo no mercado internacional e, também, para atender às demandas do capital, tem assumido compromissos com o mercado, deixando muitas de suas obrigações sob a responsabilidade da sociedade. O que se percebe é que o Estado tem devolvido à sociedade funções que antes eram suas.

Nesse momento, o Brasil está abandonando algumas funções e assumindo outras. O que o está levando a um novo papel, onde o setor público passa de produtor de bens e serviços para indutor e regulador do desenvolvimento, através de um estado ágil, inovador e democrático. As principais funções desse novo Estado são a regulação, a representatividade política, a justiça e a solidariedade (PIMENTA, 1998, p. 173).

E acrescenta

[...] percebe-se, assim, uma mudança em relação à função social do Estado diante do novo contexto da globalização, do desenvolvimento tecnológico e da emergência da sociedade civil (PIMENTA, 1998, p. 174).

Vendo dessa forma, a mudança de papel que o Estado passa a desempenhar tem semelhança a vários estados da Federação Nacional. Em 2002, o estado de MG apresentava um panorama de administração pública enfraquecido, imerso em uma grande crise fiscal e, com a falta de eficiência no serviço público, começou evidenciar uma decadência em diversos setores sociais e econômicos, aparentando um notório déficit no orçamento estadual.

Em diversos setores como educação, saúde, transporte e segurança pública entre outros, os métodos de gestão, no que dizia respeito ao processo estadual de planejamento, não se renovavam, ou seja, não havia inovação e transformação na área pública [...] por não haver critérios de metas e formas de acompanhar o desempenho de órgãos e servidores. [...] Esta era uma gestão pública que não estava voltada para os resultados, mas marcada por uma tecnocracia modernizadora em um ambiente político autoritário (ANASTASIA, 2006, p. 14 - 15).

Diante de tal situação, era preciso que se fizesse algo, que houvesse uma mudança/ transformação. Foi aí que o então candidato a governador do Estado de Minas Gerais – MG, Aécio Neves, percebendo que estava instalado um grave problema na administração pública, não só em relação à questão da crise fiscal como também na forma como estava o funcionamento do Estado, apresentou o seu compromisso de governo pelo PSDB, que era o de “dar ao Estado modernidade, agilidade e eficiência, adequando-o aos novos tempos e, ao mesmo tempo, garantir transparência aos atos e ações do governo” (MENSAGEM DO GOVERNADOR À ASSEMBLÉIA, 2003, p. 356).

No ano de 2003, Aécio Neves, que havia vencido as eleições, passou a assumir a governabilidade do estado mineiro e anunciava uma forte crise financeira, adotando a partir disso medidas para modernizar e mudar o padrão de comportamento da máquina pública mineira. Buscou gerar um novo modelo de desenvolvimento que tivesse em sua gestão, o termo *inovação*, sendo o principal componente de seu governo na busca de sustentabilidade e ajuste estrutural das contas públicas. Para

tal medida, algumas iniciativas, como “a eliminação de funções governamentais, corte em despesas com custeio e investimentos, redução da folha de pessoal, privatizações, desregulamentação e descentralização” (CARVALHO E SOUZA, 1999, p. 34), foram tomadas para que pudesse haver uma reorganização na estrutura administrativa, social, econômica e política do estado de MG.

Nessa perspectiva, criou-se, no estado de MG, o programa denominado *Choque de Gestão*, um modo novo de funcionamento da administração pública mineira, ou seja, buscava-se por este programa, uma reformulação da gestão estadual que se constituía como a principal linha da ação do governo mineiro (ANASTASIA, 2006, p. 15). Dessa forma, em MG, Aécio Neves, com esse programa, parecia seguir os mesmos princípios gestados nos anos de 1990, pelo Presidente do Brasil Fernando Henrique Cardoso (FHC), adotando, com isso, um novo modelo de administração pública gerencial.

O modelo de administração gerencial objetiva a superação da crise da eficiência e da produtividade do sistema de educação. Seguindo o campo neoliberal, tal superação é possível quando a educação e o conhecimento são tratados pelos agentes reguladores como eixos de transformação da produtividade e de competitividade entre nações e entre empresas (COELHO, 2008, p. 231).

Desse modo, com essa nova forma de administração, a expressão *Choque de Gestão* foi estabelecida com o intuito mesmo da expressão, ou seja, uma nova criação em que o “objetivo é produzir nas pessoas um estado de ânimo para a superação das dificuldades uma vez que havia uma conjuntura desfavorável das contas públicas do Estado” (Entrevista com a Superintendente Regional de Ensino de Uberlândia/MG - 2010), ou seja, era preciso reformar e modernizar o Estado para torná-lo mais eficiente no propósito de alcançar bons resultados de desenvolvimento e melhoria da gestão pública. Nesse sentido, o governador Aécio Neves implantou e implementou o programa *Choque de Gestão*, com o objetivo de

reformar o Estado, obter saldo positivo entre arrecadação e despesas – denominado “Déficit Zero”, monitorar ações para que se obtenha o máximo de eficiência nas intervenções do governo e resultados positivos. As ações implementadas nesse sentido buscam revisar o modelo de gestão dos recursos humanos, dos processos e rotinas administrativas, consolidar a parceria com o terceiro setor e o setor privado na prestação do serviço público, alinhadas à avaliação de desempenho institucional e individual e à transparência da ação pública. É importante destacar que todo o arcabouço legal do projeto estruturador “Choque de Gestão” foi constituído a partir de um novo paradigma, que prevê o alinhamento entre o desenvolvimento de pessoas, objetivos organizacionais e avaliação dos resultados das políticas públicas (MENSAGEM DO GOVERNADOR À ASSEMBLÉIA, 2004, p. 356).

Desse modo, o programa *Choque de Gestão* tornou-se um forte instrumento do governo estadual mineiro, uma vez que o tal programa, de acordo com os seus preconizadores, possibilitou ao Estado um crescimento econômico, geração de empregos e a melhoria na qualidade na área da educação e também da segurança pública. O coordenador do programa “*Choque de Gestão*”, vice-governador e, posteriormente, sucessor de Aécio Neves no governo de MG, explica, assim, o programa *Choque de Gestão* na sua biografia oficial.

Em 2002, quando o choque de gestão foi concebido, Minas Gerais apresentava um déficit orçamentário de R\$ 2,4 bilhões. Colocado em prática a partir de 2003, o choque de gestão enxugou a máquina pública, sem prejuízos prestados à população e, racionalizou, os gastos públicos na busca de maior eficiência. Em dois anos, o governo do Estado equilibrou suas finanças, chegando ao déficit zero, possibilitando a regularização do pagamento de direitos dos servidores públicos, a retomada dos contratos de financiamento com as agências de fomento internacionais e iniciando uma política de investimentos focada, sobretudo na segurança pública e nas áreas sociais (ANASTASIA, 2010a, p. 03).

As iniciativas pioneiras, nesse sentido, implementadas logo que a atual gestão teve início, deram-se a partir de reformas em determinadas secretarias estaduais como nas instâncias de gestão de pessoas e também no campo institucional. Na instância institucional, novos instrumentos de gestão foram adotados orientados para os resultados que tinham como base a Avaliação de Desempenho Institucional realizada a partir da celebração do que se denomina Acordo de Resultados, que nada mais é do que um “instrumento de pactuação de resultados, mediante negociação entre dirigentes de órgãos e entidades do poder executivo e as autoridades que sobre eles tenham poder hierárquico ou de supervisão” (VILHENA, 2006, p. 352).

Já em relação à instância de Gestão de Pessoas, focalizou-se a meritocracia, a valorização continuada e o desenvolvimento dos funcionários públicos, criando assim, em toda a esfera do Poder Executivo Estadual, a Avaliação de Desempenho Individual (ADI) dos funcionários públicos mineiros.

A proposta da ADI insere-se na lógica social-liberal, que nada mais é que a convergência entre a agenda liberal e a social-democrata. O Estado é concebido, para muitos, como garantidor de liberdades e fonte para o desenvolvimento. Dessa maneira, as críticas à ineficiência do sistema burocrático de governo contribuíram, sobremaneira, para a instauração de uma nova lógica administrativa, pautada em critérios advindos do setor privado, em que a análise do desempenho de pessoas e instituições torna-se elemento chave.

É possível afirmar, que a Avaliação de Desempenho é baseada num modelo de avaliação de desempenho realizada nas empresas privadas, que esteve muito em voga nos anos de 1980 e início dos anos de 1990, tendo uma visão taylorista e fordista³ de se desenvolver dentro de um contexto de reforma gerencial de Estado. Na visão da administração científica de Frederick W. Taylor (1856-1915) e Henry Ford (1863 - 1947), o objetivo de tal administração é baseado no aumento da produtividade do trabalho e na competição existente dentro das instituições, sendo a motivação do trabalhador, portanto tendo a recompensa material obtida pelo aumento da produtividade e pelo desempenho dele (trabalhador).

O padrão produtivo taylorista e fordista vem sendo crescentemente substituído ou alterado pelas formas produtivas flexibilizadas e desregulamentadas, das quais a chamada acumulação flexível e o modelo japonês ou toyotismo⁴ são exemplos (ANTUNES, 2001, p.16).

Desse modo, podemos observar que a influência do Taylorismo trouxe, para a educação moderna, modelos de gerenciamento e de um tipo de avaliação diferenciada presente em tal concepção, refletindo, nos dias atuais, no que denominamos de Avaliação de Desempenho Individual (ADI). É preciso verificar que, diferentemente da avaliação estabelecida na concepção de Taylor, a ADI que ocorre atualmente deve ser realizada numa perspectiva transformadora, ou seja, numa perspectiva que seja capaz de possibilitar ao trabalhador um prazer por aquilo que faz, efetuando seu trabalho com a máxima eficiência possível e com maior produtividade. Assim,

³ O taylorismo e o fordismo como padrão produtivo capitalista desenvolvido ao longo de século XX e que se fundamentou basicamente na produção em massa, em unidades produtivas concentradas e verticalizadas, com um controle rígido dos tempos e dos movimentos, desenvolvidos por um proletariado coletivo e de massa sob forte despotismo e controle fabril (ANTUNES, 2001, p. 16).

⁴ O toyotismo expressa a forma particular da expansão do capitalismo monopolista do Japão no Pós-45. Suas características básicas (em contraposição ao taylorismo e fordismo) são: produção vinculada à demanda de forma variada e bastante heterogênea fundamentada no trabalho operário em equipe, com multivariabilidade de funções; tem como princípio o *just in time*, o melhor aproveitamento possível do tempo da produção e funciona segundo o sistema Kanban, placas ou senhas de comando para a reposição de peças e de estoque que, no toyotismo, deve ser mínimo (ANTUNES, 2001, p. 21).

uma avaliação de desempenho em uma perspectiva transformadora significa quebrar preconceitos arraigados, investindo em novos valores, na produção de novas atitudes, na construção de nova mentalidade, de nova postura em relação à prestação do serviço público, uma tomada de consciência do papel social do profissional da área da Educação, enfim, uma nova postura (MINAS GERAIS, 2003, p. 03).

Consideramos que a ADI é um instrumento que visa ao acompanhamento e à avaliação contínua do desempenho do servidor, tendo em vista atribuições, responsabilidades, atividades e tarefas a ele atribuídas com a finalidade de diagnosticar sua aptidão e capacidade para o desempenho das atribuições ao cargo por ele ocupado. O objetivo maior da ADI, portanto, é buscar a melhoria do desempenho dos servidores, contribuindo para implantar uma nova forma de gestão pública que tenha por fim último constituir um Estado com uma prestação de serviços públicos de qualidade a todos os seus cidadãos. Chiavenato (2004) define e indica a importância da avaliação no contexto da gestão de pessoas, assim

A avaliação de desempenho é uma apreciação sistemática do desempenho de cada pessoa no cargo e de seu potencial de desenvolvimento futuro. [...] Além do mais, a avaliação de desempenho constitui uma técnica de direção imprescindível na atividade administrativa. É um meio através do qual se podem localizar problemas de supervisão de pessoal, de integração do empregado à organização ou ao cargo que ocupa, de dissonâncias, de desaproveitamento de empregados com potencial mais elevado do que aquele que é exigido pelo cargo, de motivação (CHIAVENATO, 2004 p.259).

Dessa maneira, o que se tem observado nas instituições educacionais, em específico no caso da educação mineira, é a busca de instaurar uma nova lógica de administração pública, voltada para uma administração baseada na meritocracia, ou seja, uma administração gerencial baseada na eficiência, eficácia, transparência e modernidade. Assim, foi instituída, no Estado de Minas Gerais/MG no ano de 2003, a Avaliação de Desempenho Individual⁵ (ADI) dos servidores efetivos de todas as áreas do serviço público mineiro. Na área da educação não foi diferente.

A ADI foi instituída no contexto da reforma gerencial do Estado e da valorização do servidor público. É um dos instrumentos para a implementação do modelo meritocrático da Administração Pública e da nova gestão pública. Essa lógica enseja em uma gestão de pessoas pautada no *mérito do servidor*, diferentemente do que ocorria anteriormente, cujo decurso do tempo era o único diferencial para a concessão de benefícios aos servidores e independia de seu desempenho (SILVA, et .al., 2006, p. 162).

Essa avaliação (ADI) foi criada para o acompanhamento e a valorização do servidor, passando o Estado a ser o indutor direto do processo econômico, ou seja, o Estado passa a ser mais avaliador, regulador e gestor do processo político-administrativo-social. Assim, é possível perceber que a ADI é um dos mecanismos do Estado Gerencial, que busca mudar o sentido da administração pública federal/estadual, ou seja, do público para o privado; do coletivo (social) para o individual (pessoal); do Estado para o cidadão. Esses são aspectos possíveis de ser percebidos na cultura do desempenho individual, ou seja, no sentido de se ter sempre mais e melhor.

Assim, podemos argumentar que a ADI se traduz em um fator relevante dentro da proposta de dotar o Estado de uma organização racional centrada nos resultados, ou seja, a ênfase na produtividade, eficiência, eficácia, otimização entre arrecadação e despesas foram “*emprestados*” da administração gerencial com a finalidade de acabar com o modelo burocrático até então vigente. Hoje, o que se tem é um modelo gerencial de gestão educacional que busca metas preestabelecidas.

⁵ ADI – Avaliação de Desempenho Individual dos Servidores da Educação (ADI), no âmbito do Estado de Minas Gerais, foi implantada com a Lei Complementar nº 71 de 30 de julho de 2003, e regulamentada pelo Decreto nº 43.672, de 04 de dezembro de 2003. Tem como objetivo acompanhar o desempenho dos servidores, promovendo benefícios decorrentes dessa avaliação do tipo Adicional de Desempenho e Desenvolvimento na Carreira. (Manual da Avaliação de Desempenho Individual – ADI – dos Servidores da Secretaria de Estado da Educação. 2003).

Desse modo, o Estado mineiro, com esta nova administração, definida como gerencial, quer mostrar que é possível modernizar e tornar mais efetivos seus instrumentos de gestão, aplicando um modelo de avaliação dito imparcial e objetivo, compatível com as necessidades da sociedade. Porém, “torna-se difícil uma avaliação objetiva e imparcial quando as relações do cotidiano estabelecem redes de amizade e resistência entre o corpo docente e a direção da escola” (SANTOS, 2004, p. 1.150) e, complementando, entre os próprios docentes. Dessa maneira, é preciso que a ADI seja feita de maneira imparcial, mas com mecanismos que assegurem ao avaliado e/ou avaliador o direito de questionar sobre seu processo avaliativo, buscando a percepção e o reconhecimento do desenvolvimento profissional de cada indivíduo.

É nesse sentido que percebemos a ação do Estado por meio dessa avaliação, a qual tenta adequar o quadro dos servidores educacionais aos novos perfis de profissionais que o setor público busca, ou seja, um perfil de empreendedor, de competidor e de transformador da realidade, ainda que isso implique conflitos com a sociedade uma vez que,

ao incentivar e criar mecanismos que valorizam os comportamentos empreendedores, baseados na iniciativa de cada servidor nos marcos da instituição em que atua, assim como na produtividade e presteza, desperta-se o perfil do “empresário de si mesmo”. Ideal é o servidor que se identifica com os pressupostos institucionais, que convirja suas ações aos rumos da instituição, produz muito, isto é, consegue processar um grande volume de tarefas em curto espaço de tempo e está sempre à disposição para cumprir suas demandas de trabalho. Logo, deve cada servidor controlar seu tempo e contribuir para a eficiência do serviço prestado. Passa a ser o responsável pela sua estabilidade no emprego, tida não mais como um direito adquirido, e sim função da “qualidade” de seu desempenho. É de responsabilidade do indivíduo se lançar no mercado de trabalho e nele sobreviver, assim cada trabalhador é o responsável por sua condição no mercado de trabalho (BALL, 2002, p.08).

Dessa maneira, podemos perceber que esse processo de ADI se caracteriza como um mecanismo capaz de levar o servidor a “produzir” mais em menos tempo, ou seja, quanto mais produtividade e presteza do servidor na prestação de serviço e/ou no desempenho de sua função, maior deve ser a sua eficiência na qualidade do trabalho desenvolvido, o que se define, muitas vezes, como a garantia da estabilidade no serviço e, também, a garantia de alguns benefícios.

Desse modo, para que a ADI cumpra seus objetivos, a metodologia do seu desenvolvimento se realiza, primeiramente, mediante orientações advindas da Secretaria Estadual de Educação (SEE/MG) via Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Uberlândia, de onde são passadas para as escolas (diretores) orientações sobre os instrumentos necessários para a realização da ADI com a equipe pedagógica da instituição. Os diretores, simultaneamente com a equipe pedagógica, se reúnem para repassar as informações que se fazem necessárias quanto ao processo/desenvolvimento da ADI, esclarecendo dúvidas, apresentando os critérios para o preenchimento do Plano de Gestão de Desenvolvimento Individual (PGDI) além de auxiliar no cumprimento das metas preestabelecidas.

A ADI é realizada, obrigatoriamente, para o servidor público estável, ocupante do cargo de provimento efetivo e detentor da função pública, ou seja, o servidor tem de estar em exercício efetivo. O processo de ADI é realizado anualmente, em dois momentos, ou seja, numa periodicidade semestral, sendo um instrumento de acompanhamento das ações desenvolvidas pelos profissionais das instituições. A ADI percorre os seguintes estágios/caminho: o preenchimento do formulário de condições de trabalho e do PGDI instrumento/formulários de avaliação realizada pela comissão de avaliação, composta pela chefia imediata do avaliado, dois membros eleitos pelos servidores e dois membros indicados por essa chefia; e o registro final, denominado Termo Final de Avaliação. A ADI, nas instituições educativas, é “organizada e executada por uma comissão de avaliação composta por, no mínimo, três e, no máximo, cinco servidores ocupantes de cargos não inferiores hierarquicamente ao do avaliado, sendo que pelo menos dois devem ter três anos de exercício efetivo no mesmo órgão do servidor avaliado” (MANUAL DA AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO INDIVIDUAL - ADI, 2003, p. 11 e 12).

Dessa forma, a ADI figura-se como elemento estratégico no quadro de ações a serem implantadas no Estado em direção à reestruturação administrativa, sendo um processo de avaliação que possui mecanismos de premiação e punição, instituindo um modelo de gestão de recursos humanos baseado no sistema meritocrático. Os resultados da ADI são utilizados como requisitos para o cálculo de alguns “benefícios” para o servidor que teve sua nota satisfatória (acima de 70%) como, por exemplo, o pagamento do prêmio por produtividade⁶ e o Adicional de Desempenho (ADE), que busca a identificação das necessidades de capacitação e a formação que possam contribuir para a melhoria do desempenho das suas funções, as quais terão prioridades no investimento pelo Estado (SILVA et. al., 2006, p. 163).

Em 2008, todos os funcionários avaliados em MG que ficaram com notas acima de 70% nas avaliações receberam o prêmio por produtividade, que equivaleu a 90% do seu vencimento.

O governador Aécio Neves inaugurou no dia 14, no Palácio da Liberdade, o pagamento do prêmio por produtividade para 100% dos servidores que alcançaram metas de desempenho definidas para cada área de atuação do governo de Minas (MINAS GERAIS, 2008, p. 03).

O Jornal Minas Gerais, de circulação em todos os órgãos estaduais, traz as seguintes informações:

Segundo o governador, ao instituir o prêmio por produtividade, Minas inaugura uma nova fase na administração pública brasileira. Ele disse que reconhecer o bom desempenho do servidor é dar prioridade à gestão transparente e de qualidade (MINAS GERAIS, 2008, p. 03).

Porém, não se pode deixar de mencionar que, os resultados negativos, ou seja, resultados inferiores a 70%, o que é considerado um resultado insatisfatório, poderão incorrer em punição com o não recebimento do prêmio por produtividade e/ou a demissão do servidor público estável.

Se, por um lado, a avaliação satisfatória significa o recebimento do prêmio por produtividade, por outro, está prevista a punição do acordado que obtiver resultado insatisfatório, ou seja, inferior a 70%. A partir de duas avaliações insatisfatórias sucessivas ou três intercaladas em cinco, ou quatro intercaladas em dez, o representante do acordado sofrerá censura pública com a divulgação do Diário Oficial do Estado e em outros meios de comunicação do não cumprimento do Acordo de Resultados. Além disso, os acordos são suspensos, são canceladas as autonomias e indisponibilização dos recursos provenientes de economia com despesa corrente ou ampliação de receita (DUARTE, 2006, p. 101).

Desse modo, pode-se afirmar que tal lógica de premiação por desempenho, instituída como reconhecimento pelo desempenho satisfatório do servidor público, acaba por juntar-se com um movimento amplo de reformas que reduz e/ou finaliza com os direitos e as vantagens que, antigamente, os servidores públicos adquiriam (quinqüênio, biênios e, ao cargo, gratificação de incentivo à docência), implicando salários mais baixos, desestimulando, assim, os trabalhadores, uma vez que as vantagens conferidas em proporção ao tempo de serviço (é substituído pelo desempenho no cálculo dos adicionais) não mais estão presentes no novo plano de carreira dos trabalhadores docentes estaduais. Nesse sentido, o contexto atual da administração pública enxuga, reduz e desqualifica os direitos dos trabalhadores em educação (MELO e AUGUSTO, 2004, p.149).

⁶ O prêmio por produtividade decorrente da Avaliação Institucional é pago aos servidores em atividade, ocupante de cargo de provimento efetivo e em provimento em comissão ou detentor da função pública. Isso quer dizer que os servidores designados não farão jus a esse benefício.

As sucessivas reformas na estrutura administrativa, empreendidas pelo governo estadual, vêm alterando a realidade educacional dentro das instituições, uma vez que o processo que preside a ADI considera que, a partir de critérios de julgamento, tanto avaliativos, quanto punitivos, aperfeiçoa os serviços públicos, garantindo a maior eficiência e controle das ações praticadas pelo servidor avaliado. Porém, Ricci (2009) afirma que, muitas vezes, a ADI fica subjugada somente dentro da instituição, e acrescenta que

este modelo de avaliação (ADI) incorre em erro grave para um serviço público: ressentir-se da relação com a sociedade, fechando-se na lógica institucional. Em outras palavras, não consegue relacionar condições de trabalho e produtividade com a relevância do serviço para a comunidade. O conceito de relevância pressupõe o que a comunidade escolar considera apropriado e necessário para seu desenvolvimento. A avaliação de desempenho implementada não consegue estabelecer nexos entre o trabalho individual e o consórcio de aulas e ações pedagógicas que formam o aluno, relação típica do trabalho educacional. No mesmo sentido, não incorpora a participação do professor nas atividades de gestão escolar, nem mesmo procura avaliar a pertinência do Projeto Político Pedagógico da escola ou relação com instâncias superiores, como as SREs. Nem se as condições de trabalho são adequadas ou se há coerência e conexão entre atividades e projetos escolares. O professor é avaliado isoladamente, como se fosse um produtor de um objeto que pode ser avaliado pelo resultado final, quando objeto se torna mercadoria. Enfim, a avaliação peca por transpor – e nem mesmo traduzir – modelos de avaliação de desempenho empresarial, muito em voga nos anos 80 e início dos 90, fartamente criticados em estudos especializados dedicados à dinâmica dos serviços públicos (RICCI, 2009, p.123 - 124).

Dessa forma, fica explícito que os impactos gerados pela ADI, nem sempre positivos, se traduzem, via de regra, por inquietações e tensões dentro do ambiente de trabalho, já que os resultados das avaliações determinam os salários, as progressões na carreira e as formas de intervenção para redirecionar as ações, e até a possibilidade de dispensa de pessoal pelo mau desempenho do profissional. Isso pode se traduzir, muitas vezes, dadas as condições de precarização e intensificação do trabalho docente e as condições de organização do trabalho escolar (OLIVEIRA, 2004), afetando a subjetividade docente, uma vez que ele (profissional da educação) se sente ameaçado diante de tanta pressão e cobrança, na medida em que sinalizam novas exigências na prática cotidiana, influenciando, assim, nos resultados da avaliação (ADI).

Desse modo, não é raro poder observar um retorno construtivo para os avaliados, pois o que ocorre está “legitimado como real e, mesmo observando outras mazelas sociais que afetam diretamente o desempenho, tais situações não são tratadas em conjunto” (FONSECA, 2001, p.173). Como podemos verificar, apesar de todo e qualquer projeto ter suas falhas, o que se percebe é que o processo de ADI tem tentado se aperfeiçoar ao longo dos anos, ou seja, os formulários, os recursos e os próprios procedimentos vêm melhorando.

Diante disso, podemos perceber, ainda hoje, na educação de modo geral, os reflexos da concepção taylorista presente dentro das instituições escolares na forma de competição, hierarquização e na organização do trabalho pedagógico. Portanto, nós, como educadores, sujeitos desse processo, precisamos refletir sobre tais mudanças que vêm ocorrendo no campo educacional que, muitas vezes, são impostas a nós de cima para baixo. É preciso que tenhamos um olhar mais crítico para a realidade da qual fazemos parte.

Assim, para que tenhamos profissionais mais compromissados com sua prática pedagógica, é pertinente que as instituições, principalmente o Estado, possam possibilitar meios e ações de tornar o processo de ADI um momento prazeroso e agradável, em que a troca e o compartilhamento de experiências possam existir. Portanto, a sociedade espera que o Estado faça a sua parte. Primeiro, atuando como poder mediador, capaz de catalisar as demandas emanadas do campo científico e econômico, da comunidade educacional e das famílias, e de conduzi-las ao encontro de um projeto educacional que contemple todas as dimensões do conhecimento humano. Segundo, exercendo sua capacidade equalizadora no sentido de prover condições para a superação das dificuldades (RICCI, 2009).

Por fim, é possível perceber que o intuito da criação e implementação do programa *Choque de Gestão* deu-se na tentativa de buscar recuperar a capacidade do Estado de gerir e enfrentar problemas sociais e econômicos em MG, em específico, no setor educacional capaz de “produzir” sujeitos que saibam romper com o processo excludente de maneira consciente e reflexiva, em todas as estâncias de que participam, buscando sua formação integral, livres da fragmentação da consciência, recurso básico necessário para o exercício da cidadania.

REFERÊNCIAS

ANASTASIA, Antônio Augusto. Antecedentes e Origem do Choque de Gestão. In: VILHENA, Renata. *O Choque de Gestão em Minas Gerais: políticas da gestão pública para o desenvolvimento*. Belo Horizonte: UFMG, 2006, p. 13 - 40.

_____. *Plano do governo Antônio Anastasia*. Disponível em http://www.band.com.br/jornalismo/eleicoes2010/candidatos/mg/p_Anastasia.pdf. Acesso em 05 dez. 2010a.

ANTUNES, Ricardo. Reestruturação Produtiva e mudanças no mundo do trabalho numa ordem neoliberal. In: Dourado, Luiz Fernandes; PARO, Vitor. *Políticas Públicas & Educação Básica*. São Paulo: Xamã, 2001, p. 13 – 27.

ARRETCHE, Marta. Políticas sociais no Brasil: descentralização em um Estado federativo. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 14, n 40. São Paulo, jun. 1999, p. 111 – 141.

BALL, Stephen J. Reformar escolas, reformar professores e os terrores de performatividade. *Revista portuguesa da educação*, V. 15, n. 02. Minho, 2002, p. 3-23.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. Gestão do Setor Público: estratégia e estrutura para um novo Estado. In: BRESSER PEREIRA, L. C.; SPINK, P. (Org.). *Reforma do Estado e administração pública gerencial*. Rio de Janeiro: FGV, 1999.

CARVALHO, Inaiá e SOUZA, Celina. Reforma do estado, descentralização e desigualdade. Lua Nova, *Revista de cultura e Política*, n. 48. São Paulo: Cedec, 1999.

CHIAVENATO, Idalberto. *Recursos humanos: o capital humano das organizações*. São Paulo: Atlas, 2004.

COELHO. M. I. M. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. *Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 229-258, 2008.

CUNHA, E. de P. e CUNHA, E.S.M. *Políticas públicas e sociais*. Belo Horizonte: UFMG, 2002, p. 12.

DUARTE, Kenia. Acordo de Resultados In: VILHENA, Renata et. all. (Org.). *O Choque de Gestão em Minas Gerais: política da gestão publica para o desenvolvimento*. BH: UFMG, 2006.

FONSECA, Marília. *Novos modelos de gestão da educação básica: o que mudou na escola? Projeto integrado de pesquisa*. 2001, p. 23.

MELO, Savana Diniz G.; AUGUSTO, Maria Helena. A (des) valorização do magistério na rede pública estadual de Minas Gerais. *Revista Trabalho e Educação*, v. 13, n. 2. Belo Horizonte, ago./dez. 2004, p. 139-151.

IMPrensa OFICIAL. *Mensagem do Governador à Assembléia Legislativa do Estado de Minas Gerais*: apresentada na reunião inaugural da primeira sessão legislativa ordinária da décima quinta legislatura. Belo Horizonte: Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais, 2003.

_____. *Mensagem do Governador à Assembléia Legislativa do Estado de Minas Gerais*: apresentada na reunião inaugural da segunda sessão legislativa ordinária da décima quinta legislatura. Belo Horizonte: Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais, 2004.

_____. *Manual da Avaliação de Desempenho Individual dos Servidores da Secretaria do Estado da Educação*. Governo do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2003.

_____. *Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais*. Órgão Oficial dos Poderes Do Estado. Belo Horizonte, Ano CXVI, nº 67, sexta-feira, 11 abr. 2008.

NASSUNO, Marianne. O controle social nas organizações sociais no Brasil. In: BRESSER PEREIRA, L.C. e GRAU, Nuria Cunnil. *O público não-estatal na reforma do Estado*. Rio de Janeiro: FGV, 1999.

OLIVEIRA, Dalila. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n.89, set/dez 2004, p.1127-1144.

PIMENTA, C.C. A Reforma Gerencial do Estado Brasileiro no contexto das grandes tendências mundiais. *Revista de Administração Pública*. Rio de Janeiro, v. 32, n. 05, p. 173 – 199, set./out., 1998.

RICCI, R. *Avaliação de desempenho na educação mineira: o empresariamento do serviço público*. 13 mar. 2009. Disponível em: < <http://www.domtotal.com.br/colunas/detalhes.php?artid=522>>. Acesso em: 19 jan. 2011.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. Formação de professores na cultura do desempenho. *Educação e Sociedade*, V. 05, n. 89. Campinas, set/dez, 2004, p. 1145 -1157.

SANTOS, O.J. Fundamentos da Relação Trabalho e Educação. *Trabalho & Educação*. NETE/FAE/UFMG, n. 09, jul/dez, 2001.

SILVA, J.; et. al. Avaliação de Desempenho Individual. In: *O Choque de Gestão em Minas Gerais: políticas da gestão pública para o desenvolvimento*. Belo Horizonte: UFMG, 2006, p. 161 - 189.

VILHENA, Renata. Rumo à segunda geração do choque de gestão. In: *O Choque de Gestão em Minas Gerais: políticas da gestão pública para o desenvolvimento*. Belo Horizonte: UFMG, 2006, p. 351 – 356.

Recebido em março de 2013.
Aprovado em junho de 2013.



**“E SE ESCREVÊSSEMOS UMA CARTA PARA WILTON?” – A PRODUÇÃO
DE CARTAS COMO AÇÃO COLETIVA EM UMA TURMA DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

**“AND IF WE WROTE A LETTER TO WILTON?” – PRODUCTION OF LETTERS AS
A COLLECTIVE ACTION IN A CLASS OF ELEMENTARY EDUCATION**

Jacqueline de Fátima dos Santos Morais¹

RESUMO: Este trabalho problematiza uma situação ocorrida em uma turma do 5º ano de escolaridade de uma escola pública de periferia no Rio de Janeiro. O texto focaliza as ações de uma professora e seu grupo diante da ausência de um dos alunos. Traz situações e diálogos vividos pelos sujeitos praticantes (CERTEAU, 1996) do e no cotidiano. O cunho qualitativo desta pesquisa revela opções teórico-metodológicas e dimensões éticas e políticas da pesquisa, dando sentido a um dos objetivos do texto: ser uma contribuição para os estudos do cotidiano. As situações de pesquisa aqui narradas permitem discutirmos questões relativas a currículo, aprendizagem, ensino, diferença e formação docente. As autoras ainda analisam a produção de cartas como estratégia de *dizer a própria palavra* (FREIRE, 1999, 1978).

PALAVRAS-CHAVE: Prática Pedagógica. Cotidiano Escolar. Ensino Fundamental.

ABSTRACT: This paper discusses a situation that occurred in a class of 5th grade at a public school on the outskirts of Rio de Janeiro. The text focuses on the actions of a teacher and his group in the absence of one of the students. Brings dialogues and situations experienced by subjects practitioners (Certeau, 1996) and in the everyday. The qualitative nature of this research, reveals theoretical and methodological choices and ethical and political dimensions of research, making sense of one of the goals of the text: being a contribution to the study of everyday life. The research situations narrated here allow discuss issues related to curriculum, learning, teaching, and teacher training difference. The authors further analyzed the production of letters as a strategy to say the word (FREIRE, 1999, 1978).

KEYWORDS: Pedagogical Practice. Everyday School. Elementary School.

¹ Doutora em Educação. Professora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. *E-mail:* jacquelinemorais@hotmail.com

Contextualizando a discussão

Nosso trabalho tem por objetivo problematizar uma experiência ocorrida no primeiro semestre de 2012 em uma turma do 5º ano de escolaridade, na qual uma das autoras do texto lecionava. Essa experiência, vivenciada como desafiadora e interrogante, inquietou-nos a todas, tornando-se ponto privilegiado de debate entre nós, contribuindo para nossos processos de formação docente e resultando na escritura deste texto.

Professoras-pesquisadoras, que buscamos ser *no* e *com* o cotidiano, temos nos alimentado e nos deixado atravessar pelos acontecimentos vividos nas escolas, em especial as de caráter público, reconhecendo seus limites, mas também as suas inúmeras possibilidades. Não são poucas as pistas e indícios (GINZBURG, 1989) que mostram a reinvenção da escola a partir de micro ações produzidas por docentes, estudantes e comunidades. Nossas pesquisas e ações têm sido no sentido de contribuir com as tantas lutas em torno do fortalecimento da escola e de seus sujeitos. Portanto, nossas pesquisas nada têm de ingênuas nem neutras.

Assim, assumimos que nossas investigações são profundamente marcadas por nossas ações e opções de vida, já que [...] “cada vez que tentei fazer um trabalho teórico, foi sempre a partir de elementos de minha própria experiência: sempre em relação com processos que eu via se desenvolver em volta de mim” (FOUCAULT, 1994).

Em nosso artigo, focalizamos as ações de uma professora e seu grupo, composto por 30 estudantes, diante da ausência de um dos alunos. Para tal, tomamos alguns registros produzidos no caderno de campo da professora Aline e, a partir dele, fomos nos desafiando a tentar entender esses episódios como narrativas que expressam tensões e estranhezas. Os registros que aqui trazemos funcionaram para nós como motivo para ampliarmos nosso olhar sobre a escola pública e seu cotidiano, buscando “complexificar” aquilo que tomamos, muitas vezes, como um dado natural: as ações dos sujeitos escolares.

A escola, onde as cenas que aqui trazemos acontecem, está localizada em área periférica do Rio de Janeiro. Esse dado é significativo já que mostra os desafios e condições de desigualdade que vivem os e as estudantes aqui tratadas, todos os moradores e todas as moradoras do município brasileiro de São Gonçalo, localizado no estado do Rio de Janeiro.

Segundo dados do IBGE, São Gonçalo é a segunda cidade mais populosa do estado do Rio de Janeiro e a décima sexta mais populosa do país. Com um PIB de R\$ 8.184.677,86 e uma renda per capita de R\$ 9.699,16, São Gonçalo ocupa o vigésimo segundo lugar no Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), dentre os 92 municípios que compõem o estado do Rio de Janeiro, segundo os dados do Censo 2010. O município de São Gonçalo possui uma taxa de 54,4% da população de 25 anos ou mais, com menos de oito anos de escolaridade. Esses índices dão uma dimensão da relevância e, ao mesmo tempo, de precarização da região na qual se situa a escola em pauta.

Em São Gonçalo, os chamados “loteamentos” vão caracterizar o processo de urbanização da cidade, o que resulta em uma ocupação com precária infraestrutura. Como parte dessa precarização, está o direito a educação.

A escola, que focamos em nossa narrativa, reflete em seu cotidiano as contradições e tensões que os serviços públicos oferecidos à população enfrentam. Está localizada no bairro Porto do Rosa, próxima ao Morro Tabajara, uma das comunidades periféricas de São Gonçalo, presente, frequentemente, nas páginas policiais dos jornais locais. A escola atende cerca de 400 estudantes, crianças e adolescentes das classes populares que moram em seu entorno, em turmas do 1º e 2º segmento do Ensino Fundamental.

A narrativa que trazemos neste texto, centrada na investigação de cunho qualitativo, é parte de nossas ações e investigações como docentes e discentes do curso de mestrado em Educação: processos formativos e desigualdades sociais, articulado à Faculdade de Formação de Professores (FFP), da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Nosso mestrado, que teve início em 2009, tem como uma de suas perspectivas centrais a formação de professores/as-pesquisadores/as que

buscam assumir organicamente o sentido da prática educativa na escola básica. Tal propósito tem contribuído para que um significativo contingente de docentes, em atuação na Escola Básica, busque esse nível de formação, trazendo para a universidade tensões que habitam e emergem das práticas produzidas no cotidiano escolar.

Em nossa investigação, ao objetivarmos trazer situações e diálogos vividos por “sujeitos praticantes” (CERTEAU, 1996) do e no cotidiano de uma escola pública, o fazemos por certa opção teórico-metodológica. Revelamos, com isso, dimensões éticas e políticas da pesquisa e damos sentido aos objetivos de nosso texto: ser uma contribuição para os estudos do cotidiano. As situações de pesquisa aqui narradas permitem pensarmos questões relativas a currículo, aprendizagem, ensino, diferença e formação docente.

Neste trabalho, dialogamos com diferentes redes coletivas de formação continuada, já que atuamos em diferentes espaços que congregam ensino, pesquisa e extensão, investindo no que Santos (2006) tem chamado de “comunidades investigativas”. Algumas dessas redes de formação são assim nomeadas: Rede de Formação Docente: Narrativas e Experiências (Rede Formad); Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita (FALE); Grupo de Pesquisa Vozes da Educação; RED Latinoamericana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje; Grupo de Estudos e Pesquisas de Professoras(es) Alfabetizadoras(es) Narradoras(es) (GEPPAN) dentre outras redes. Participar desses diferentes espaços de formação coletiva tem nos ajudado a problematizar concepções e práticas docentes em direção a formas de ensino mais potencializadoras e menos excludentes.

Nossas ações formativas, portanto, nas diferentes redes docentes em que atuamos, têm como “horizonte de possibilidades” (BAKTHIN, 2003) uma formação que permite a docentes se assumirem como pesquisadores/as da própria prática, comprometidos/as com a transformação das realidades. Isso tem nos desafiado a buscar referenciais de pesquisa questionadores de uma racionalidade técnica de formação, que têm apartado universidade-escola, fundamentando-se numa visão monocultural do saber, tendo a ciência moderna como critério único de verdade, e a universidade e os seus intelectuais como os legítimos representantes desse saber. (SANTOS, 2006).

Nesse sentido, favorecer no âmbito das *redes de formação* o exercício da reflexão sobre a prática tem nos permitido reconhecer professores/as em processo de formação, seja inicial ou continuada, e a escola como interlocutores/as e coautores/as legítimos/as no processo de produção de conhecimento, o que tem favorecido a emergência e o reconhecimento de outros saberes, integrantes de uma “ecologia de saberes²” (SANTOS, 2006) que fundamenta a emergência de práticas interculturais³ (ARAÚJO, 2011).

As escolhas realizadas nos diferentes espaços de ação e formação em rede implicam compreender os espaços coletivos como mais um espaço de investigação- formação, aqui entendido a partir de um referencial teórico-metodológico que percorre caminhos que rompem com as tradicionais fronteiras entre investigação e formação. Tal perspectiva entende a investigação como uma prática de formação e faz das práticas de formação instrumentos de investigação (ARAÚJO, PEREZ, TAVARES, 2009).

² A “ecologia dos saberes” é uma alternativa epistemológica, proposta por Boaventura Sousa Santos, como parte de uma “sociologia das ausências”, que visa colocar em questão a lógica metonímica da monocultura do saber e do rigor científico a partir da identificação de outros saberes e outros critérios de rigor presentes em contextos e práticas sociais.

³ Vieira (2006) defende que, diante da multiculturalidade cada vez mais presente nas salas de aula e na escola, é urgente pensarmos na formação de professores interculturais. “Professores que possam contribuir para formar crianças também interculturais que, podendo ser diferentes, possam, no entanto, comunicar-se. Professores que sejam capazes de pôr em prática pedagogias da divergência e não apenas da convergência.”(p. 30)

As experiências de formação coletiva, vividas em rede, têm nos desafiado a “complexificar” lugares de saber-poder, tantas vezes compreendidos como lugares fixos: quem ensina e quem aprende, quem forma e quem é formado. Tal opção é resultado da afirmação de um direito que entendemos ser político e que implica compreender a ação docente na tensão entre ensino e pesquisa à medida que igualmente rompemos com a concepção, historicamente constituída, que reserva ao reduto acadêmico universitário o *ethos* pesquisador (MORAIS; ARAÚJO, et al 2010).

Assim, a experiência que narramos neste texto resultou em múltiplos processos de ensino e de aprendizagem, tanto para os alunos, quanto para a professora da turma enfocada, quanto para os coletivos docentes que puderam ouvir e se deixar atravessar pela história e pelas lições que a partir dela pudemos tirar.

Narrando uma situação vivida em sala de aula

Uma questão que se colocou para nós, a partir da decisão de produzir o artigo sobre a situação vivida em sala de aula, foi a respeito da nomeação dos sujeitos da pesquisa. Como proceder? Identificar ou não as crianças? Esse tem sido um ponto bastante discutido atualmente quando se trata de pesquisa com sujeitos, em especial quando esses são menores de idade, como em nosso caso em que tratamos de situações envolvendo estudantes do 5º ano de escolaridade, como se referir ao tipo de nomeação: se verdadeira ou fictícia.

Ainda são poucos os trabalhos que buscam problematizar essa questão de maneira mais abrangente. Quanto o fazem, giram basicamente em torno de argumentações de cunho ético. A opção tem sido, nesses casos, a retirada do nome real dos sujeitos investigados em favor de uma alcunha criada apenas pelo pesquisador e por seu orientador ou orientadora. Quando a definição é por manter o nome real dos “informantes”, essa decisão, mais uma vez, é restrita a quem produz o discurso acadêmico. Logo, segue-se um par de linhas a serem assinadas a fim de garantir, de maneira protocolar, o “consentimento livre e esclarecido” dos que autorizarão a utilização de suas informações pelo pesquisador.

Pensamos que é necessário desnaturalizar esta opção, em geral definida de maneira unilateral, como a que garantiria princípios de respeito à integridade e preservação dos sujeitos investigados. Algumas vezes, o respeito está em ouvir como esses querem ser tratados. Se desejam ou não serem identificados. Se lhes parece mais próprio este ou aquele nome. Neste sentido, assumimos que a conversa estabelecida na sala de aula produziu-se como diálogo entre sujeitos. E entre sujeitos, a definição feita de modo coletivo foi pela mudança dos nomes a fim de que a publicização da história vivida pela turma não gerasse problemas para alguns.

- *Se aparecer o nome do Wilton, tomo mundo vai “zuar” ele.*
- *Vão dizer que ele é da boca de fumo.*
- *Vão falar que ele tem que morrer.*

A discussão e, conseqüentemente, a decisão foram marcadas por argumentos que expressam não apenas responsabilidade, mas, em especial, solidariedade, mostrando que a discussão sobre a nomeação dos sujeitos foi vivida como “experiência” e não como mero dado objetivo.

Para trazer ao diálogo a experiência que culminou com a produção das cartas para Wilton, começamos por revisitar um ritual escolar que, a nosso ver, confronta formas de se pensar o cotidiano que o negam como *espaço/tempo* de saber e criação.

O ato de “fazer a chamada” é uma atividade inicial da rotina escolar que, por sua característica ritualística e repetitiva, acaba se configurando como uma atividade menor ou *pouco importante* no conjunto das ações pedagógicas que compõem o universo escolar. Contudo, um olhar mais atento foi revelando para nós que, mesmo se constituindo como um ritual diário, o ato de “fazer a chamada” se configurava como *espaço/tempo* de muitas descobertas a respeito dos alunos e alunas, trazendo importantes contribuições ao processo *ensino/aprendizagem*.

Além das finalidades mais tradicionais, que giram em torno do controle da frequência dos/das estudantes, com vistas ao processo avaliativo, a *chamada* ou *lista de presença*, nas últimas décadas, tem sido atravessada por outras implicações: pode ser utilizada pelo conselho tutelar em ações de responsabilização familiar ou escolar; pode legitimar a concessão ou não de certos benefícios como Programa de Distribuição de Renda, como “Bolsa Família”, dentre outras possibilidades. O que nossa experiência no cotidiano da escola foi nos mostrando, porém, é que “fazer chamada” também pode permitir olharmos com mais atenção à frequência dos alunos/as, investigando possíveis causas e buscando intervir, criando possíveis soluções.

Assim, a “Ficha de Chamada”, no contexto que trazemos, favoreceu o reconhecimento de *zonas privilegiadas – sinais e indícios* - (GINZBURG, 1989) que nos possibilitaram conhecer um pouco da realidade dos alunos/as daquela turma.

Dessa forma, no ato cotidiano de fazer a chamada, surgiam, quase de forma inaudível, pequenas narrativas a respeito dos alunos que haviam faltado no dia. Aquelas falas, algumas vezes explicativas, outras denunciatórias dos/das alunos/as faltosos, eram frequentes – o que provocou em nós a necessidade de desenvolver uma “escuta mais sensível” (BARBIER, 1992), assim como uma “compreensão ativa” (BAKTHIN, 2003) em relação ao que os/as alunos/as diziam: “*estava na lan house*”, “*eu vi soltando cafifa na laje*”, “*estava jogando futebol na cerâmica* (lugar próximo à escola)”, “*estava matando aula na rua*” ou ainda “*foi passar o fim de semana na casa de um parente e ainda não voltou*”. Aquelas explicações, que a princípio poderiam ser produto de histórias inventadas, iam sendo confirmadas na medida em que os/as estudantes retornavam à escola e lhes era perguntado o motivo da falta.

Ouvir as explicações das crianças sobre as diferentes razões para as faltas de seus pares desafiava a professora a se colocar em uma posição *exotópica*, que lhe possibilitasse ir ao encontro delas, com suas lógicas e justificativas, mas, ao mesmo tempo, assumir uma posição singular, que desse a ver às crianças o que elas não poderiam ver de seus pontos de vista.

O conceito *exotopia* desenvolvido por Bakhtin nos permite ampliar as formas de compreender as ações vividas por professoras e estudantes já que, para esse autor, a posição *exotópica* representa uma posição, um lugar no qual se vê algo que outro sujeito não é capaz de ver, portanto compreender.

O que cada um é capaz de compreender é sempre atravessado pelo mundo pessoal, pelo lugar que ocupa, pelas experiências pessoais. Porém, ao ser compartilhado, os modos de ver e entender podem ser ressignificados pela resposta do outro.

Assim foi que, em abril de 2012, matriculou-se na turma 5º ano do Ensino Fundamental, Wilton, aluno de 15 anos, com um histórico de repetência, resultado das excessivas faltas na escola anterior. A família dizia que Wilton tinha um comportamento difícil. No espaço da sala de aula, no entanto, não era essa a imagem que construímos a seu respeito. Aluno participativo, interessado, comunicativo, questionador, Wilton provava que é sempre necessário duvidar das imagens congeladas do outro, das descrições simplificadoras, exercitando um *olhar sobre o olhar que olha* (MORIN, 1999).

As aulas seguiam o seu fluxo quando, ao fim de maio, Wilton começou a faltar. Perguntando a turma pelo desaparecimento daquele colega, Davi respondeu que o amigo estava trabalhando no *lava-jato* de rua do seu irmão. Pedi que dissessem a Wilton que retornasse à escola a fim de conversarmos. O pedido foi inútil. Wilton não retornava.

Dividindo com o grupo as estratégias que poderíamos lançar mão para que Wilton retornasse às aulas, ouvimos de uma das crianças:

– *Vamos dar dinheiro para ele. Assim, Wilton não falta mais a escola.*

Outra criança ponderava:

– *Somos pobres, não podemos pagar!*

Esse diálogo revelava o que já sabemos há tempos: muitos jovens e crianças se evadem do “mundo da escola” para entrar no “mundo do trabalho”. Não é raro contabilizarmos um número muito menor de alunos e, conseqüentemente, de turmas nos anos finais do Ensino Fundamental se compararmos com as turmas nos anos iniciais.

O que vivíamos em sala nos permitia indagar: a escola é um *tempo/espaco* configurado como direito assegurado a todos? No dizer de Patto (2000), as políticas educacionais negam as desigualdades sociais e instauram uma eliminação sútil: *práticas de exclusão brandas* que acontecem de forma gradual, contínua e quase imperceptível.

Por outro lado, Bourdieu (1997) nos alerta sobre os *excluídos no interior*. Desta forma, a mesma sociedade que inclui por meio do acesso à escola – condição necessária a democratização, mas não suficiente – é a mesma que exclui, à medida que não proporciona condições de apropriação dos conhecimentos escolares. Por isso, a denúncia de Martins ainda se faz necessária ser ouvida.

Não estamos em face de um novo dualismo que nos proponha falsas alternativas de excluídos ou incluídos. A sociedade que exclui é a mesma que inclui e integra e cria formas também desumanas de participação, na medida em que delas faz condição de privilégios e não de direitos. (MARTINS, 2002, p. 21)

Freire (1999) analisa que, embora existam aqueles que discutem as relações dos opressores contra os oprimidos e aponte os meios que podem superar essas condições de subalternidade, faz-se necessário o engajamento político para a transformação concreta em que se dá a opressão. Neste sentido, uma educação política e emancipatória mostra-se como uma possibilidade de superação.

No domínio das estruturas socioeconômicas, o conhecimento mais crítico da realidade, que adquirimos através por meio de seu desvelamento não opera, por si só, a mudança da realidade. [...] é por isso que, alcançar a compreensão mais crítica da situação de opressão não liberta ainda os oprimidos. (FREIRE, 1978, p. 32)

Viver o cotidiano da escola pública exige questionarmos e investigarmos as múltiplas tensões presentes na escola. Desafia-nos também a pensar práticas cotidianas em sala de aula que ampliem a visão de mundo, tanto nossa, quanto de nossos/as alunos/as. E isso se faz de maneira coletiva, colaborativa, em processos de interação e interlocução. Esses e muitos outros desafios, que atravessam o trabalho docente, nos convidam a olharmos o cotidiano como espaço de produção de conhecimento e, em decorrência, como *lôcus* de pesquisa, assim como tem nos ensinado Freire (1999), Garcia e Zaccur (2006), dentre outros e outras pesquisadores e pesquisadoras.

Retomando as lembranças daquele dia na escola e o debate sobre o que poderíamos fazer para “trazer Wilton de volta à aula”, uma notícia surpreendeu a todos nós:

- *Wilton foi preso. Ele estava andando com os ‘caras da boca’.*

Aquele aluno havia sido pego em flagrante por porte de armas de fogo e tráfico de drogas. Levado para uma instituição para menores infratores – Instituto Padre Severino, RJ⁴, haveria de cumprir medidas socioeducativas.

Uma voz se ouviu em sala, pondo em jogo movimentos de solidariedade e companheirismo. Não estaríamos vivendo algo que Connelly e Clandinin (2000) nomeiam por *comunidade de atenção mútua*? Nela, é possível compartilhar problemas e desafios que, muitas vezes, sozinhos não se consegue enfrentar ou resolver.

⁴ O Instituto Padre Severino é uma unidade de internação do Departamento Geral de Ações Socioeducativas (DEGASE), órgão que tem a responsabilidade de acolher, cuidar, acompanhar, atender e tratar o adolescente em conflito com a lei, bem como seus familiares, objetivando a sua reinserção na sociedade pela execução de medidas socioeducativas e o acompanhamento de egressos.

- *E se escrevêssemos uma carta para Wilton?*

Alguém sugere para todo o grupo, em voz firme. A ideia parecia boa. Foi rapidamente aceita.

Essa situação nos remete a pensar que “o ouvinte, ao perceber e compreender o significado do discurso, imediatamente assume em relação a ele uma postura ativa de resposta” (BAKHTIN, 2003, p. 257).

Na dinâmica dialógica vivida pela professora e estudantes na sala de aula, vemos que, diante de uma palavra da enunciação, faz-se corresponder outras palavras, formando uma réplica, produzindo contrapalavras. Afinal, como afirma o autor, compreender é opor a palavra do locutor a uma contrapalavra. Nessa perspectiva, Bakhtin (2003) vai dizer que toda compreensão é prenhe de resposta.

Logo, o dito de um como resposta a outro ocorre, como teorizou Bakhtin, por reação às palavras quando elas despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida.

Interessante também destacar aqui que a proposta da criança, *e se escrevêssemos uma carta para Wilton?*, revelava um conhecimento sobre um gênero textual – a escrita de cartas – que em geral tem sido muito mal explorado na escola, na medida em que é transformado em uma atividade burocrática e artificial como vem sendo questionado por pesquisadores/as como Geraldi (2001, p. 65)

[...] é preciso lembrar que a produção de textos na escola foge totalmente ao sentido de uso da língua: os alunos escrevem para o professor (único leitor, quando lê os textos). A situação de emprego da língua é, pois artificial. Afinal qual a graça em escrever um texto que não será lido por ninguém ou que será lido apenas por uma pessoa (que por sinal corrigirá o texto e dará nota para ele)?

Em relação ao gênero textual cartas, tratado como um “conteúdo pedagógico descontextualizado”, continuamos a ver repetido, inúmeras vezes na escola, seu uso nessa perspectiva artificial, como indiciam as “cartinhas para Papai Noel”, na época do Natal ou as “cartinhas para o Brasil”, na época das eleições, dentre tantos outros exemplos possíveis.

Diferentemente disso, a sugestão da criança trazia implícita a concepção de que a produção do texto, no caso uma carta, naquele contexto, servia para exercer plenamente sua função social. Era preciso chegar até Wilson, afetá-lo, tentar trazê-lo de volta à turma. E, quem sabe, o texto escrito poderia contribuir nesse sentido. Não se tratava de uma carta para ficar na gaveta, nem mesmo para gerar uma nota da professora. Tratava-se de um texto que poderia circular para que outros pudessem lê-lo. A situação vivida trazia para os alunos uma razão para escrever e para quem escrever. Experienciavam, assim, a concepção de linguagem cunhada por Bakhtin (2006) quando diz que a linguagem é social.

Defendemos que as propostas escolares, que se pautam na escrita, precisam ter como centro concepções interacionistas de linguagem, já que os sujeitos, e os estudantes que neste trabalho aparecem, não fogem à regra, se constituindo “nos processos interativos de que participam, elegendo o fluxo de movimento como território” (GERALDI, 1993, p.132). Assim, para a compressão das cartas escritas no episódio que tratamos neste texto, a obra bakhtiniana (1998) é fundamental já que, para esse autor, a linguagem é concebida a partir de sua natureza sócio-histórica, pelos processos de interação verbal, realizada pela enunciação.

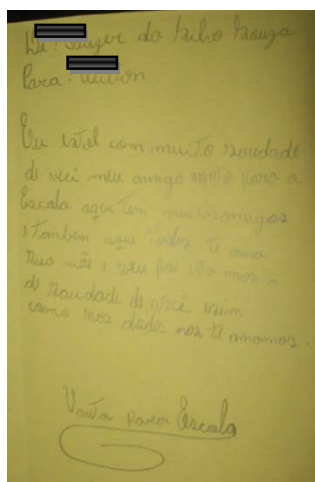
E, assim, com o desejo de *falarmos* com Wilton, tomamos naquela tarde a escrita como espaço de “dizer a nossa palavra”. Vivendo a escrita como experiência, fazíamos do processo de alfabetização *um ato de criação, capaz de desencadear outros atos criadores* e instrumento para *travar relações permanentes com o mundo* (FREIRE, 1978, p. 104).



Nome: Leticia sua prima do peito

Wilton você é um garoto muito legal. Estou morrendo de saudades de você. Fiquei muito triste em saber que aconteceu isso com você. Pensei que isso nunca iria acontecer com você. Eu adoro de +++ . Você é um primo camarada. É um irmão precisando sair do fundo do poço. Ergue a sua cabeça para cima. Beijocas. Eu te adorooooo. Kkkk

Eu te amo.



De: Elói

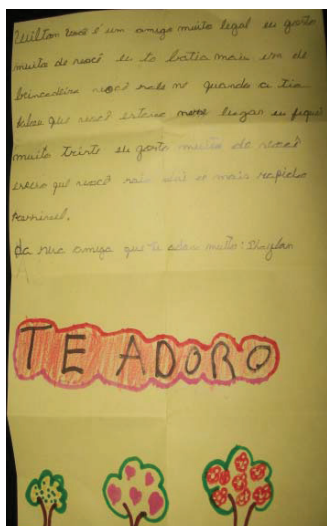
Para: Wilton

Eu estou com muita saudade de você, meu amigo. Volte para a Escola. Aqui tem muitos amigos e também aqui todos te amam. Sua mãe seu pai estão morrendo de saudade de você, assim como nós. Todos nós te amamos

Volta para Escola

As crianças podem falar o que pensam na escola? Podem escrever o que falam? Indagações trazidas por Smolka (1991, p. 63), em sua pesquisa sobre alfabetização como processo discursivo, ganhava uma resposta positiva naquele contexto. Em suas cartas Luryane, Eliezer e Thaylan diziam não só o que pensavam sobre o primo e amigo, o quanto gostavam dele, como também contribuíam para *desestigmatizá-lo*.

No lugar de um pivete envolvido com tráfico, como a sociedade, possivelmente, e de forma rápida, lhe colocará o rótulo, elas o viam como *um primo camarada, um amigo muito legal, um irmão precisando sair do fundo do poço*, revelando a *solidariedade de preocupações* não só com Wilton como também com sua família, que marca as classes populares, de que nos fala Boaventura Santos (2006).



Wilton você é um amigo muito legal. Eu gosto muito de você. Eu te batia mais era de brincadeira. Você sabe, né? Quando a tia falou que você estava neste lugar, eu fiquei muito triste. Eu gosto muito de você. Espero que você saia daí o mais rápido possível.

Da sua amiga que te adora muito. Tamara

TE ADORO

Contudo, atravessados pelos acontecimentos e, sem saber ainda muito bem como entregar as cartas, eis que num final de um dia de aula, surge Wilton. Alegre, afirma que havia conseguido uma Liberdade Assistida e que no dia seguinte voltaria à escola. Essa foi a condição estabelecida pelo Estatuto da Criança e do Adolescente para a concessão da medida socioeducativa para o aluno.

Seu retorno à escola provocou grande entusiasmo e acolhimento. Fizemos uma roda de conversa de maneira que Wilton pudesse narrar sobre a experiência por que passou ao longo dos dois meses em que esteve no Instituto Padre Severino.

Ao iniciar nossa conversa, uma aluna, que parecia incomodada com aquela proposta, disse:

Estela: Você acha que aquele lugar é bom, tia?!

Professora: Não acho que aquele lugar seja bom, não!

Wilton: Ninguém acha!

Estela: Como ele vai falar de um “troço” se foi ruim?

Professora: A gente quer saber. Já que ele não viveu uma experiência boa, qual foi a experiência de estar neste lugar?

Esse diálogo nos remete a uma importante análise feita por Benjamin (1985) sobre a possibilidade ou não de narrar o que se vive ou viveu. Diz o autor que a experiência se inscreve numa certo chão comum entre os falantes e ouvintes. Assim, como falar para alguém do que esse não conhece? Como pronunciar uma palavra ao outro sem haver certa intimidade com a tradição do que se deseja contar? A ausência de uma experiência comum não dificultaria a produção de uma palavra comum e, portanto, da compreensão? Benjamin (1985) se refere a certas experiências como incomunicáveis. Não seria esse o caso de Wilton?

Por outro lado, Bakhtin (2003) diz que a palavra é uma espécie de ponte lançada entre um sujeito e os outros. Se ela se apoia sobre alguém que fala, numa extremidade; na outra, apoia-se sobre o interlocutor.

Compartilhando essa experiência com o Grupo de Estudos e Pesquisas de Professoras(es) Alfabetizadoras(es) Narradoras(es) - GEPPAN – e que faz parte da Rede de Formação Docente: Narrativas e Experiências (Rede Formad), questões emergiram: que experiências compartilhamos na escola? Quais são invisibilizadas? Quais são silenciadas? Que situações vividas fora da escola atravessam o cotidiano da escola? Qual é o lugar da escola na vida dos estudantes? E qual o lugar da vida dos alunos no cotidiano da escola?

Algumas palavras para finalizar o artigo, não à reflexão sobre a experiência

As ações do grupo de estudantes, foco de nossa atenção neste trabalho, revelaram, a nosso ver, o compromisso em tentar assegurar a escola como direito de todos e a presença nas aulas como modo de implicação coletiva. Os múltiplos processos de ensino e de aprendizagem, vivenciados tanto pelos alunos quanto pela professora da turma, foram apontados no texto como resultado de ações interativas e interlocutivas.

Destacamos também a importância dos coletivos docentes tanto para os processos de reflexão das experiências vividas no cotidiano escolar quanto para as possíveis transformações desse espaço. Reafirmamos ao fim a potência de investir na formação docente compreendida em sua dimensão coletiva.

Esta experiência vivida em uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental nos ajuda a desnaturalizar certas ações e concepções presentes na escola e em nós, bem como assumir o que diz Freire (1999, p. 25): *quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado*. Ou, dito de outro modo ainda pelo mesmo autor: *quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender*.

Além disso, a reflexão coletiva sobre as experiências vividas no cotidiano escolar tem reafirmado para nós a potência de investir na formação docente compreendida em sua dimensão coletiva e, com isso complexificar lugares e papéis tradicionalmente demarcados nos espaços acadêmicos (MORAIS E ARAÚJO, 2010).

Investir na construção de comunidades investigativas tem nos possibilitado questionar verdades estabelecidas, desnaturalizar práticas consideradas banais, problematizar as ações cotidianas, enfrentando, coletivamente, o desafio de pensar alternativas para que outros modos de funcionamento se instituíam no cotidiano da escola.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. Educação em Tempos de Exclusão. In GENTILI, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). *A Cidadania Negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. Buenos Aires: CLACSO, 2000.

ARAÚJO, Mairce. Pensando práticas e saberes na formação continuada de professores/as. In: FONTOURA, Helena A da; SILVA, Marco (Org.). *Práticas Pedagógicas, Linguagem e Mídias Desafios à Pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões*. Disponível em: <<http://www.fe.ufrj.br/anpedinha2011/ebook1.pdf>>.

ARAÚJO, Mairce; PÉREZ, Carmen L Vidal; TAVARES, Maria Tereza G. *Alfabetização Patrimonial: ferramenta teórico-prática para a formação de professores*. In: Memórias e patrimônios: experiências em formação de professores. RJ: ASDUERJ, 2009.

BAKHTIN, Michel. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

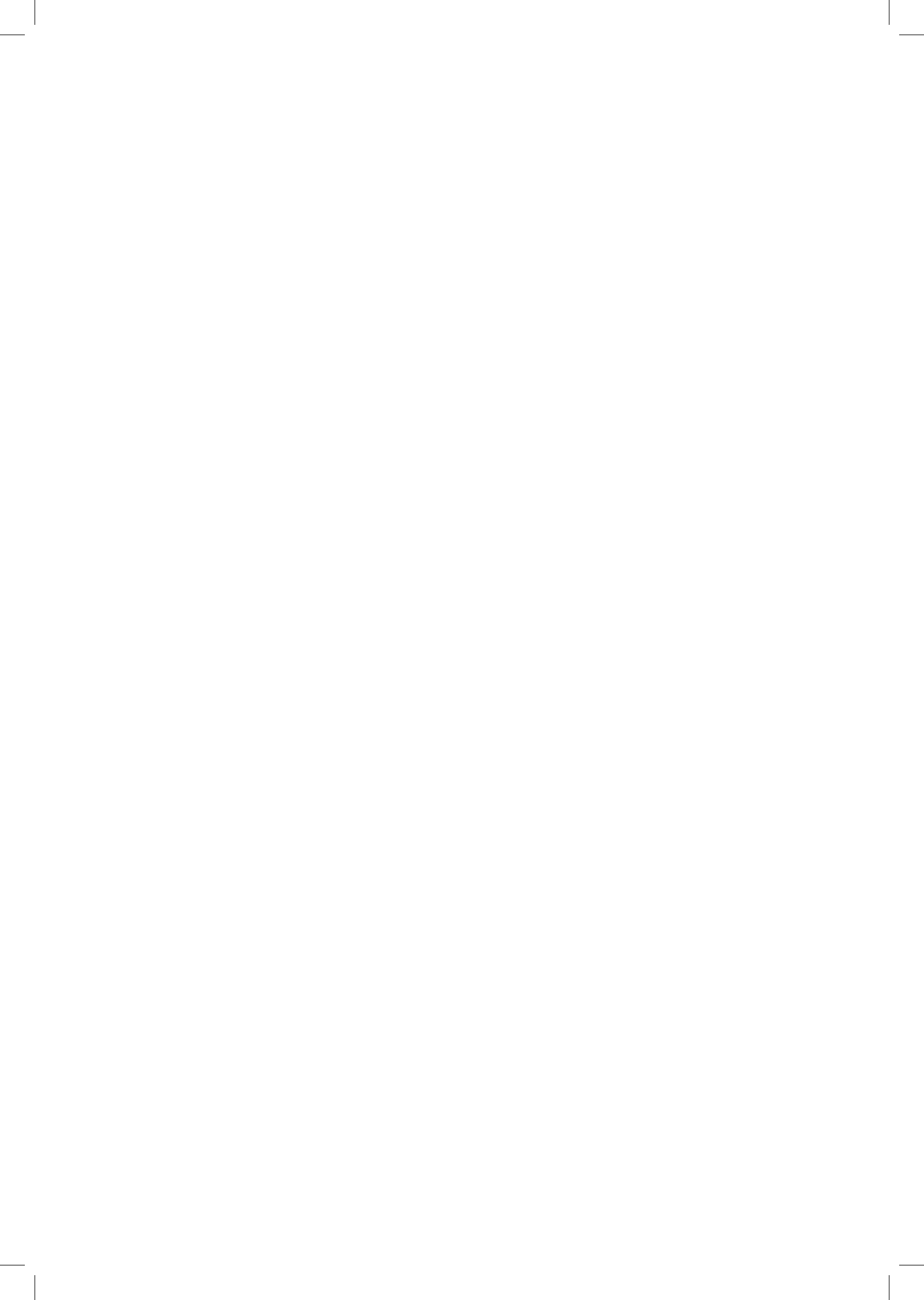
BARBIER, Renè. A escuta sensível em educação. Caxambu: *Revista da Anped*, 1992.

BENJAMIN, W. *Obras Escolhidas*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BOURDIER, Pierre. (Coord.). *A miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes, 1997.

- CERTEAU, Michel de . *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D.J. *Relatos de experiencia e investigacion narrativa*. In: LARROSA, Jorge. (orgs.) *Dejame que te cuente*. Barcelona: Editorial Laertes, 2008.
- FOUCAULT, Michel. Est-il donc importante de penser?. In: *Dits et Écrits IV*. Paris: Gallimard, 1994.
- FREIRE, Paulo. *A pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- _____. *Educação como prática da liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 1978.
- GARCIA, Regina L, ZACCUR, Edwiges. (Org.). *Cotidiano e diferentes saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- GERALDI, João Wanderlei. Prática de leitura na escola. In:____ (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo/SP: Editora Ática, 2001.
- GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas e sinais. Morfologia e história*. São Paulo, Companhia das Letras, 1989.
- MARTINS, José S. *A sociedade vista do abismo: novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- MORAIS, Jacqueline F. S. *A escola pública e os discursos sobre sua pretensa crise*. Teias, Rio de Janeiro, ano 2, n.4, p.55-61, 2001.
- _____. ARAÚJO, Mairce, et al. Narrativas autobiográficas: a potência da escrita de si no processo de formação docente. In: XV ENDIPE, 2010, Belo Horizonte. *Anais do XV ENDIPE*. Belo Horizonte: UFMG, 2010.
- PATTO, Maria Helena S. A miséria do mundo no Terceiro Mundo. In: *Mutações do Cativoiro: escritos de psicologia e politica*. São Paulo: Hacker Editores/ Edusp, 2000.
- SANTOS, Boaventura de Souza. *A gramática do tempo. Para uma nova cultura política* Porto: Edições Afrontamento, 2006.
- VIEIRA, Ricardo. *Identities pessoais - interações, campos de possibilidade e metamorfoses culturais*. Lisboa: Edições Colibri, 2009.

Recebido em abril de 2012.
Aprovado em novembro de 2012.



O CINEMA COMO UMA FERRAMENTA PEDAGÓGICA NA SALA DE AULA: UM RESGATE À DIVERSIDADE CULTURAL

FILM AS A TEACHING TOOL IN THE CLASSROOM: THE RESCUE OF CULTURAL DIVERSITY

Marger da Conceição Ventura Viana¹

Milton Rosa²

Daniel Clark Orey³

RESUMO: Com o objetivo de proporcionar debates a partir de filmes e discussões que abordem situações críticas da realidade social e da diversidade em sala de aula, existe a necessidade de explorarmos a utilização da linguagem cinematográfica na educação. Isso tem como propósito subsidiar os professores com uma proposta pedagógica que utilize filmes de diferentes categorias e gêneros para contribuir com a formação crítico-reflexiva dos alunos com relação a assuntos relacionados com a diversidade cultural. Assim, por meio do cinema, os alunos podem adquirir habilidades para entender o diálogo que existe entre o currículo escolar e as questões socioculturais mais amplas que dominam a sociedade contemporânea. Nesse sentido, é necessário levar ao debate a utilização do cinema em sala de aula como um recurso que tem um grande potencial educacional e que pode ser utilizado pelos professores na elaboração de atividades pedagógicas curriculares. Dessa maneira, o papel simbólico do cinema se torna uma fonte rica e inesgotável para analisar a diversidade cultural, pois a sua utilização nas escolas pode trazer para as salas de aula o entendimento e a aceitação dessa diversidade presente na sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Cinema. Diversidade Cultural. Ferramenta Pedagógica. Sala de Aula. Escola.

ABSTRACT: Due to a need to explore the use of film language in education, the aim of this work is to deliver movies that enable discussions addressing critical social reality situations and diversity in the classroom. This proposal aims to support teachers through the pedagogical use of film from different categories and genres to contribute to the critical-reflexive education of students with respect to matters related to cultural diversity. Through film, students can acquire skills to understand the dialogue that exists between the school curriculum and the broader sociocultural issues that dominate contemporary society. Thus, it is necessary to use film as a classroom resource that has great educational potential and to be used by instructional leaders in curriculum development for educational activities. The symbolic role of film represents a rich and inexhaustible source for examining cultural diversity. Its use in schools can bring to the classroom understanding and acceptance of cultural diversity present in society.

KEYWORDS: Cinema. Cultural Diversity. Educational Tool. Classroom. School.

¹ Doutor em Ciências Pedagógicas pelo Instituto Central de Ciências Pedagógicas de Cuba. Vice-diretora do Centro de Educação Aberta e a Distância (CEAD) da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). E-mail: margerv@terra.com.br.

² Doutor em Educação na área de Liderança Educacional, pela California State University em Sacramento, EUA. Professor de Educação Matemática do Centro de Educação Aberta e a Distância (CEAD) da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). E-mail: milton@cead.ufop.br.

³ Doutor em Educação na área de Educação Matemática e Multicultural, pela University of New Mexico em Albuquerque, EUA. Professor de Educação Matemática do Centro de Educação Aberta e a Distância (CEAD) da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). E-mail: oreydc@cead.ufop.br

Introdução

A ideia de utilizar o cinema na educação não constitui uma inovação. Antes de 1930, depois da imprensa, o meio de comunicação de massa mais importante era o cinema. Por exemplo, a Reforma de Francisco de Azevedo (1928) incluía o cinema educativo na reorganização do ensino, pois já era considerado um meio para auxiliar o processo de ensino-aprendizagem. Em São Paulo, o Serviço de Rádio e Cinema Educativo foi instituído pelo Código da Educação, em 1933, cujo artigo 133 tratava da instalação de aparelhos de cinematografia nas escolas (SIMIS, 1996). Dessa maneira, a invasão da imagem, por meio do cinema, mostra que o estímulo visual se sobrepõe no processo de ensino-aprendizagem, pois a cultura contemporânea é visual.

Sabemos que ainda existem questionamentos diversos sobre a utilização dos meios de comunicação audiovisuais no processo de ensino-aprendizagem. No entanto, de acordo com Cipolini (2008), o impacto da comunicação visual na construção do conhecimento dos alunos é inegável. Porém, muitas dificuldades se impõem para a efetivação desse novo paradigma educacional, pois os professores não estão recebendo uma formação adequada para acompanhar essas mudanças tecnológicas. Nessa perspectiva, Marques (2002, p. 145) afirma que

[...] os professores demonstram ter consciência de que poderiam agir melhor pedagogicamente, tanto em relação ao uso das Novas Tecnologias e dos Meios de Comunicação de Massa quanto às diferentes linguagens e possibilidades de trabalho pedagógico e discussões que o tema oferece. O que eles não sabem é como fazer, verdadeiramente, para acertar, pois não foram preparados para isso, nem nos cursos de graduação, nem através de programas de capacitação em serviço.

Contudo, devemos tomar certos cuidados para utilização do cinema na sala de aula, pois é necessário considerarmos que o cinema é um gênero híbrido, pois é, ao mesmo tempo, arte e indústria. Nesse sentido, existe a necessidade de compatibilizar as exigências da recepção estética com a utilidade dos recursos educativos do cinema. Diante desse contexto, o filme não pode ser

[...] tratado apenas como motivação para temas e problemas, ou como técnica. A experiência propriamente artística implica, na formação do espectador, a posse de informações e de linguagens, de referências culturais, além da necessária circulação intelectual em torno dos problemas culturais. (FAVARETO, 2004, p. 12).

Nesse sentido, com o objetivo de proporcionar debates a partir de filmes e discussões que abordem situações críticas da realidade social e da diversidade em sala de aula, este texto procura explorar a utilização da linguagem cinematográfica na educação para subsidiar os professores a construir uma proposta pedagógica que utilize filmes de diferentes categorias e gêneros a fim de contribuir com a formação crítico-reflexiva dos alunos e assim entenderem o diálogo entre o currículo escolar e as questões socioculturais mais amplas que dominam a sociedade atual. Nesse sentido, é necessário levar ao debate um recurso que, embora não tenha sido construído com finalidades educativas, tem um grande potencial educativo e, por isso mesmo não deve ser descartado pela escola e pelos professores em suas práticas pedagógicas.

A importância do cinema na escola

É importante que a educação escolar ofereça aos alunos oportunidades de conhecimento e aprendizagem por meio da linguagem cinematográfica. Nesse direcionamento, o trabalho com a linguagem do cinema contribui para o desenvolvimento da compreensão crítica da diversidade presente na sociedade por meio das novas tecnologias, pois esses instrumentos proporcionam benefícios à formação dos alunos. Nesse contexto, de acordo com Viana (2009), existe a necessidade de procurarmos meios pedagógicos diferenciados para provocar a aprendizagem nos alunos. Por

isso, é importante encontrar instrumentos apropriados para a implementação das novas tecnologias de informação e comunicação no processo de ensino-aprendizagem, pois os jovens

[...] recebem informações por diversos meios: rádio, revistas, filmes, seriados de TV e tantos outros. Logo, pode-se afirmar que novas estratégias de ensino são requeridas, principalmente ao se levar em consideração o perfil da juventude atual, inserida num mundo envolto em tecnologias e conhecimentos que se desenvolvem vertiginosamente (NISHITANI, 2008, s/p).

De acordo com essa asserção, é importante a utilização dos veículos de comunicação de massa, como o cinema, no desenvolvimento do ensino-aprendizagem dos conteúdos escolares, pois a linguagem cinematográfica auxilia os alunos a aprenderem e a conhecerem sobre a diversidade presente nas escolas. Contudo, Napolitano (2003) argumenta que, apesar da dificuldade de acesso a esses meios de comunicação, a escola pode contribuir para diversificar a cultura audiovisual, ao trabalhar com filmes de origens, épocas, culturas e linguagens diversas, facilitando o entendimento da diversidade presente em nossa sociedade.

Diante dessa perspectiva, Machado (2002) afirma que um dos objetivos da utilização do cinema em sala de aula é informar aos alunos sobre os diversos aspectos do tema que está sendo trabalhado pelos professores. De Pablos (1986) argumenta que a função informativa do cinema, como recurso tecnológico, está relacionada ao conteúdo das mensagens, ou seja, a *semântica do filme*. Nesse sentido, Ferrés (1996) e Machado (2002) argumentam que essa semântica relaciona-se com a comunicação das mensagens trocadas pelos atores e que está centrada na realidade referenciada pelo filme. De acordo com Machado (2002), a semântica do filme permite a interpretação de realidades diferentes e a análise da diversidade cultural da sociedade.

Por outro lado, Viana (2006) afirma que existe a necessidade de adequar os filmes aos conteúdos a serem pesquisados e, também, à faixa etária dos alunos, pois, por meio da utilização do cinema em sala de aula, é possível encontrar novas possibilidades educacionais para despertar o interesse dos alunos pela pesquisa. Em nosso ponto de vista, aprender a pesquisar é de extrema importância em qualquer disciplina, pois é essencial que os alunos aprofundem os conhecimentos adquiridos no ambiente escolar. Nesse sentido, a utilização do

[...] cinema como prática pedagógica pode fazer o aluno se interessar pelo conhecimento, pela pesquisa, pelo modo mais vivo e interessante que o ensino tradicional, apoiado em aulas expositivas e seminários. O porquê do cinema na escola só se justifica se ele desperta o interesse pelo ensino no sentido tradicional e, ao mesmo tempo, mostra novas possibilidades educacionais apoiadas na narrativa cinematográfica (CARMO, 2003, s/p).

Diante dessa perspectiva, a cada exibição cinematográfica, os olhares, as sensações e as experiências são renovadas e fortalecidas, gerando reflexões que se prolongam por toda a vida, pois a vivacidade das

[...] imagens e sua reprodutibilidade facilitaram [...] [a] aceitação [do cinema] como pura representação da realidade. Mesmo sabendo que são montadas, a magia e o encantamento do fluxo de imagens fazem o espectador reagir como se fosse a própria realidade (OLIVEIRA, 2006, s/p).

Portanto, a cada filme projetado, a combinação do real com o imaginário propõe situações que simulam contextos e cenários que retratam a diversidade cultural da sociedade e os valores individuais e coletivos, que, posteriormente, podem ser discutidos e ampliados por meio da realização de atividades dialógicas mediadas pelos professores. Contudo, a linguagem cinematográfica compreende mecanismos de interfaces com outras linguagens, pois dialoga com vários conteúdos, tornando-se, assim, uma prática interdisciplinar. Por exemplo, a utilização de

[...] filmes possibilita contextualizar os fatos contidos na história da Matemática. Além disso, apresentam-se pretextos para que os alunos realizem pesquisas, por exemplo, com a utilização de novas tecnologias (Internet), em livros, revistas, artigos publicados em anais de eventos, entrevistas, etc. (VIANA, 2006, p. 560).

Um dos objetivos da utilização do filme em sala de aula é o de proporcionar aos alunos um resgate histórico dos conteúdos a serem estudados. No ponto de vista de Viana e Teixeira (2009), outro objetivo da utilização do cinema como um instrumento pedagógico é auxiliar os alunos a conhecerem a diversidade cultural dos matemáticos criadores das teorias relevantes que cercaram o desenvolvimento dessa disciplina. Nessa perspectiva, Duarte (2002, p. 17) afirma que “ver filmes é uma prática social tão importante, do ponto de vista da formação cultural e educacional das pessoas, quanto a leitura de obras literárias, filosóficas, sociológicas e tantas mais”.

Outro objetivo importante da utilização do cinema na escola está relacionado com os *Temas Transversais*, propostos pelo Ministério da Educação na *Lei de Diretrizes e Bases de 1996*, que sugerem a utilização de filmes com o objetivo de contextualizar os valores humanos e a diversidade cultural. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, p. 4), é necessário que os alunos “dominem os conhecimentos de que necessitam para crescerem como cidadãos plenamente reconhecidos e conscientes de seu papel em nossa sociedade” (p. 4). No entanto, esse objetivo somente será alcançado se oferecermos aos alunos o “pleno acesso aos recursos culturais relevantes para a conquista de sua cidadania”. Nesse contexto, entendemos que

Os materiais que se usam como recurso didático expressam valores e concepções a respeito de seu objeto. A análise crítica desse material pode representar uma oportunidade para se desenvolverem os valores e as atitudes com os quais se pretende trabalhar. Discutir sobre o que veiculam jornais, revistas, livros, fotos, propaganda ou programas de TV trará à tona suas mensagens — implícitas ou explícitas — sobre valores e papéis sociais (BRASIL, 1997, p. 36).

Em nosso ponto de vista, a utilização do cinema em sala de aula se enquadra na perspectiva pedagógica apresentada pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais sobre os Temas Transversais* (BRASIL, 1997), pois os temas como ética, cidadania, pluralidade e diversidade cultural devem ser abordados de maneira que possam auxiliar no processo de formação de alunos que desempenhem, na sociedade, o papel de cidadãos críticos e responsáveis.

O cinema e a diversidade cultural

Na atualidade, o cinema e as outras mídias, em geral, auxiliam a apresentação e a discussão de temas pertinentes à sociedade como, por exemplo, a diversidade cultural e a discriminação social. De fato, a realização de sessões de cinema que abordam essa temática pode possibilitar e até facilitar o enfoque desse conteúdo de ensino. Nessa perspectiva, um dos objetivos desse trabalho é ampliar o conhecimento e aprofundar a reflexão sobre os desafios da educação escolar, proporcionando aos professores uma nova ferramenta para o processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, uma parcela da produção cinematográfica pode ser utilizada na sensibilização e estimulação do debate entre os alunos sobre as questões que envolvem a temática da diversidade. Isso acontece porque a linguagem cinematográfica permite explorar, de maneira bastante satisfatória, a perspectiva das representações sociais e culturais do imaginário social que envolve a escola e os seus sujeitos, pois esses elementos corroboram a melhor compreensão das diferentes facetas das características da sociedade globalizada.

Da mesma forma, a utilização da linguagem cinematográfica em sala de aula também tem como objetivo a promoção e o respeito pela diversidade das expressões culturais em todas as suas vertentes e manifestações, em nível nacional e internacional. Entendemos que, nesse enquadramento, o cinema, como instrumento pedagógico, tem como características proteger, promover e encorajar a diversidade das expressões culturais e a conscientização social do seu valor, em nível regional, nacional e internacional.

Nesse contexto, a diversidade cultural deve ser apresentada, discutida e debatida no ambiente escolar por meio da dialética da igualdade e da diferença (TEIXEIRA e LOPES, 2006).

Dessa maneira, existe a necessidade de entendermos os diferentes registros culturais para que possamos compreender as novas perspectivas e visões de mundo. Em virtude disso, Teixeira e Lopes (2006) sugerem que é de suma importância que os professores trabalhem a “sensibilidade para a diferença e para o diverso, entendendo, porém, que o diferente é, ao mesmo tempo, igual, porque é sujeito de direitos e parte da humanidade” (p. 16). Nesse ponto de vista, a escola trabalha com a diferença em suas práticas escolares (TEIXEIRA e LOPES, 2006). No entanto, é necessário que, no ambiente escolar, os alunos sejam estimulados a criar a própria interpretação de mundo, para que possam discordar, identificar, analisar e confrontar diferentes pontos de vista e estilos de vida.

No entanto, Bourdieu (1997) destaca que a mídia, inclusive o cinema, pode reforçar a dificuldade de compreensão da complexidade dos problemas e das questões sociais, reduzindo, dessa maneira, as situações e as perspectivas enfrentadas pela sociedade. Isso se deve ao fato de que as sociedades modernas quase sempre encaram a diversidade social e cultural como um obstáculo a ser ultrapassado. Nesse direcionamento, é necessário que os professores, ao utilizarem os filmes em sala de aula, elaborem atividades pedagógicas que tenham como objetivo a compreensão da trajetória histórica dos grupos culturais envolvidos no contexto do filme por meio de debates sobre o tema.

É importante salientar que as pesquisas sobre as relações entre as diferentes culturas podem favorecer a discussão e a compreensão dessas questões para que não fiquem cristalizadas no passado, pois, ao contrário, essas questões continuam problemáticas. Finalizando, a utilização do cinema nas escolas pode trazer para as salas de aula o desafio de entender e aceitar a riqueza da diversidade cultural que está presente na sociedade.

Utilizando o cinema em sala de aula

Embora, para a utilização do cinema na sala de aula, os professores não tenham que ser críticos profissionais da linguagem cinematográfica, é de extrema importância que conheçam alguns elementos necessários para o desenvolvimento eficaz das atividades curriculares, ou seja, o argumento, o roteiro, o figurino, a produção, a edição e a exibição. Viana e Teixeira (2009) afirmam que todos esses elementos compõem a sétima arte e possuem o poder de transmitir ideologias e valores implícitos para a audiência cinematográfica. É importante que os professores conheçam um pouco da história do cinema e os grandes clássicos para que possam ter condições de escolher os filmes apropriados para cada situação de aprendizagem e saber onde e como localizá-los.

A educação e o cinema são partes integrantes do processo interpretativo da diversidade cultural. Nesse processo, a educação possibilita que os alunos tenham condições de analisarem criticamente a sociedade já o cinema mostra “a natureza humana em toda a sua plenitude e decadência” (TEIXEIRA e LOPES, 2006, p. 28). De acordo com esse contexto, a exibição de filmes possibilita discutir a diversidade cultural sob diversas perspectivas como, por exemplo, “situações, contextos, imagens e enredos” (TEIXEIRA e LOPES, 2006, p. 28).

Então, existe a necessidade de que os professores utilizem filmes que despertem o interesse, estimulem a reflexão e facilitem os contatos com a diversidade cultural que constitui a sociedade contemporânea. Em suma, devemos fomentar novos públicos de alunos que articulem compreensões múltiplas sobre a diversidade cultural e a produção cinematográfica contemporânea. Porém, para que isso ocorra satisfatoriamente, Teixeira e Lopes (2006) argumentam sobre a necessidade de discutirmos filmes “que tematizem a problemática da diversidade cultural” (p. 27).

A representação da diversidade cultural no cinema deve ser profundamente explorada nos filmes escolhidos para exibição em sala de aula por meio de uma ação pedagógica que facilite o ensino-aprendizagem. Nessa ação pedagógica, é importante que os professores atuem como mediadores e facilitadores desse processo, ou seja, realizem a mediação entre o mundo do cinema e os alunos, atuando

como um facilitador da aprendizagem que revê constantemente as suas práticas pedagógicas, que não impõe verdades e que nem é uma autoridade absoluta nessa proposta pedagógica.

Selecionando e exibindo filmes

Para selecionar um filme, é necessário que os professores conheçam as várias modalidades cinematográficas produzidas pela *Sétima Arte*. É possível consultar catálogos, porém nem sempre estão atualizados e ao alcance dos professores. E, as locadoras, em geral, não possuem um catálogo variado que contém filmes antigos ou clássicos importantes que são poucos conhecidos do público em geral. Essas locadoras possuem catálogos limitados aos *sucessos americanos* do momento, restringindo a cultura cinematográfica ao cinema comercial.

Uma boa opção é iniciar essa seleção pela leitura de livros e dissertações que têm sido escritos sobre a utilização de filmes na educação. Pode-se lançar mão de informações de colegas, consultas a páginas da Internet, artigos de revistas, jornais e catálogos de teses e catálogos de editoras. Como a pré-seleção do filme pode acontecer por meio da indicação de um amigo ou de um profissional da área que já tenha experiência em trabalhar com filmes em sala de aula, o filme deve ser assistido várias vezes, procurando-se destacar o conteúdo que está relacionado com a disciplina a ser trabalhada. Viana e Teixeira (2009) afirmam que na primeira vez, em geral, não se descobre um relacionamento da história do filme com o conteúdo a ser trabalhado, mas, nas vezes seguintes, essas relações começam a ficar mais claras.

No entanto, de acordo com Betti (2003), é necessário preparar os professores para a mediação entre o cinema e a escola e o cinema e a educação, dando-lhes sugestões de utilização das práticas e propostas pedagógicas que envolvem esse meio de ensino-aprendizagem. Os filmes devem ser escolhidos pela articulação dos conteúdos e conceitos a serem trabalhados ou já trabalhados, tendo-se em mente o conjunto de objetivos e metas a serem atingidas na disciplina. Porém, é certo que não encontraremos filmes adequados para todos os conteúdos. Por isso, é necessário que os professores articulem o conteúdo do filme a ser trabalhado com a disciplina a ser lecionada.

Após a seleção do filme, é imprescindível elaborar um roteiro para ser apresentado aos alunos antes de sua exibição. Esse roteiro também visa ao estabelecimento de parâmetros para avaliação dos alunos de acordo com os objetivos das atividades propostas. O roteiro deve conter elementos informativos fundamentais como, por exemplo, a ficha técnica, o gênero e o tema central do filme, a sinopse, a lista dos personagens principais bem como as suas características e, também, as funções dramáticas que foram percebidas durante a exibição cinematográfica.

O roteiro também deve conter elementos interpretativos que são constituídos por um conjunto de questões que dirijam a atenção dos alunos para os aspectos mais importantes do filme. Essas questões estão baseadas nos princípios, no conteúdo disciplinar e nos objetivos previstos pelos professores. As atividades a serem realizadas pelos alunos devem ser de preferência em grupos e apresentadas sob a forma de seminários para debates em sala de aula. Além disso, os textos de apoio diretamente relacionados aos filmes podem ter grande importância para uma análise fílmica de qualidade. De acordo com Napolitano (2003), as entrevistas com o diretor e os atores e as críticas publicadas em jornais podem servir de textos geradores de problemas e questões a serem colocadas no roteiro de atividades, enriquecendo, assim, a assimilação do conteúdo curricular a ser trabalhado com os alunos.

Depois de tomados todos esses cuidados, é importante que os professores escolham a melhor maneira de exibição do filme para que esteja de acordo com as atividades propostas pelo currículo escolar. De acordo com Napolitano (2003), existem três formatos que podem auxiliar os professores na realização das atividades curriculares, ou seja, a exibição-assistência durante o horário da aula; a exibição-assistência em casa formada por grupos de alunos previamente agrupados pelos professores e a exibição-assistência, na sala de aula, composta por cenas ou sequências previamente selecionadas pelo professor. No entanto, o aspecto mais importante desse processo é ter coerência entre a forma de exibição-assistência e os objetivos-amplitude da atividade planejada.

Finalizando, entendemos que uma atividade de fundamental importância para a formação crítica dos alunos é a apresentação de seminários sobre as pesquisas realizadas.

Considerações finais

Franco (2004) afirma que “o cinema será utilizado exclusivamente como instrumento de educação e como auxiliar de ensino que facilite a [ação] do mestre sem substituí-lo” (p. 23). De fato, existem indicações de como não utilizar o filme em sala de aula como, por exemplo, o caso do filme *tapa-buraco*, que tenta substituir o professor em caso de sua ausência. Utilizar esse expediente eventualmente pode ser útil, mas, se for utilizado com frequência, a sua utilização fica desvalorizada e os alunos podem associar a exibição de filmes como um processo utilizado pelos professores para *matar* as aulas.

Igualmente, existe também o *cinema-enrolação*, ou seja, quando o filme exibido não tem muita ligação com o conteúdo a ser estudado. Nesse sentido, os alunos podem perceber que o filme está sendo utilizado como uma maneira de *camuflar* as aulas. Devemos tomar cuidado também com a utilização do cinema como exibição do *filme-deslumbramento*, no qual os professores utilizam um filme que os empolgou e se esquecem de elaborar e desenvolver as atividades pedagógicas relacionadas com o conteúdo e contexto do filme. Portanto, a má utilização do filme diminui a sua eficácia e empobrece as aulas. Dessa maneira, exibir o filme sem discuti-lo e sem integrá-lo com o conteúdo a ser desenvolvido em sala de aula é didaticamente insatisfatório.

Diante desse contexto, entendemos que a comunicação de massa e a indústria cinematográfica podem ser consideradas como um sistema simbólico repleto de significações e que seus produtos podem ser considerados como produções simbólicas. O cinema, no contexto escolar, tem um papel de grande importância pela sua audiência e amplitude. É pelo seu papel simbólico que o cinema se torna uma fonte rica e inesgotável para analisar a diversidade cultural da sociedade contemporânea.

Finalizando, existe a necessidade de se pensar sobre as questões educacionais e escolares como, por exemplo, o multiculturalismo e a diversidade cultural, que estão relacionadas com o cinema, pois a globalização acarretou uma mistura cultural, na qual conviveremos frequentemente com as diferenças. É de suma importância que os professores discutam com os alunos que o encontro com o outro e com o diferente pode ser um potencializador de experiências que pode auxiliar na luta contra a reprodução de ações de preconceitos e dominação cultural que existe nas escolas. Nesse sentido, é nosso dever, como professores, pensarmos sobre a diversidade cultural e estarmos atentos aos encontros e às dinâmicas culturais que acontecem dentro e fora do ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

BETTI, M. *Educação física e mídia: novos olhares, outras práticas*. São Paulo, SP: Hucitec, 2003.

BOURDIEU, P. *Sobre televisão*. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 1997.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: temas transversais*. Brasília, DF: MEC, 1997.

CARMO, L. O cinema do feitiço contra o feiticeiro. *Revista Iberoamericana de Educación*, v. 32, Maio-Agosto, 2003.

CIPOLINI, A. *Não é fita, é fato: tensões entre instrumento e objeto*. Um estudo sobre a utilização do cinema na educação. Dissertação de mestrado em Educação. Faculdade de Educação, São Paulo, SP: Universidade de São Paulo, 2008.

DE PABLOS, J. *Cine y enseñanza*. Madrid, Espanha: Ministério de Educación y Ciencia, 1986.

DUARTE, R. *Cinema e Educação*. Belo Horizonte, MG: Editora Autêntica, 2002.

FAVARETO, C. Prefácio. In: *A cultura da mídia na escola: ensaios sobre cinema e educação*. Maria da Graça Jacinto Setton (Org.). São Paulo, SP: Annablume, 2004, p. 9-13.

FERRÉS, J. *Vídeo e educação*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1996.

FRANCO, M. Você sabe o que foi o I.N.C.E.? In: *A cultura da mídia na escola: ensaios sobre cinema e educação*. Maria da Graça Jacinto Setton (Org.). São Paulo, SP: Annablume, 2004, p. 21-35.

MACHADO, A. V. *La utilización de películas históricas comerciales para el desarrollo de la crítica en la enseñanza de la Historia en el nivel medio*. Tese de Doutorado. ICCP, La Habana, Cuba, 2002.

MARQUES, I. A. A. *Educação e comunicação: reflexões sobre a necessidade de uma educação para os meios*. Dissertação de mestrado em Educação. Curitiba, PR: Faculdade de Educação da Universidade Federal do Paraná, 2003.

NAPOLITANO, M. *Como usar o cinema na sala de aula*. São Paulo, SP: Editora Contexto, 2003.

NISHITANI, E. Y. *Filmes de ficção científica como um meio de sociabilização para a ética planetária*. Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura. São Paulo, SP: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2008.

OLIVEIRA, B. J. *Cinema e imaginário científico*. Rio de Janeiro, RJ: História, Ciências, Saúde-Manguinhos, 2006.

SIMIS, A. *Estado e cinema no Brasil*. São Paulo, SP: Annablume, 1996.

TEIXEIRA, I. A. C.; LOPES, J. S. M. *A diversidade cultural vai ao cinema*. Belo Horizonte, MG: Editora Autêntica, 2006.

VIANA, M. C. V. *Historia de las matemáticas (HM) con cine*. In: *Actas Latinoamericana de Matemática Educativa*. Vol. 20. Editor: Gustavo Martínez Sierra/Comité Latinoamericano de Matemática Educativa. Guerrero, México, 2006. p. 577-583.

VIANA, M. C. V. A história da matemática e seu potencial no processo de ensino-aprendizagem. In: *IV Encontro de Educação Matemática de Ouro Preto. Anais do IV Encontro de Educação Matemática de Ouro Preto*. Ouro Preto-MG: UFOP, 2009. p. 37-52.

VIANA, M. C. V.; TEIXEIRA, A. F. A história da Matemática vai ao cinema. In: *VIII Seminário Nacional de História da Matemática*, 2009, Belém, PA. *Anais do VIII Seminário Nacional de História da Matemática*. Rio Claro-SP: SBHMat, 2009. v. único, p. 1 – 11.

Recebido em abril de 2012.
Aprovado em março de 2013.

EQUAÇÕES DIOFANTINAS LINEARES: UM TEMA ARTICULADOR DE ESTRATÉGIAS NO ENSINO DE MATEMÁTICA ELEMENTAR¹

LINEAR DIOPHANTINE EQUATIONS: A THEME ARTICULATOR STRATEGIES IN TEACHING OF MATHEMATICS ELEMENTARY

Wagner Marcelo Pommer²

RESUMO: Esta pesquisa relata um estudo qualitativo que objetivou investigar como e em que medida alunos do ensino básico podem articular estratégias aritméticas e algébricas para aprimorar conhecimentos envolvendo as Equações Lineares. Nossas referências se situaram em Campbell e Zazkis (2002), que ponderam ser a Teoria dos Números um campo propício para explorar estratégias matemáticas fundamentais e desenvolver habilidades relacionadas a resolução de problemas. Nesta perspectiva, localizamos o tema articulador das Equações Diofantinas Lineares em uma proposta de reinvestimento de conceitos básicos da Teoria dos Números, em confluência com o aprimoramento e uso de estratégias algébricas. Na parte metodológica, aplicamos uma seqüência de atividades inspirada na Engenharia Didática, descrita em Artigue (1996), a um pequeno grupo de alunos de uma escola pública de São Paulo. A partir de estratégias informais, as manifestações verbais e por escrito dos alunos revelaram conhecimentos envolvendo as equações lineares, perpassando a evolução de estratégias aritméticas para o desenvolvimento de estratégias algébricas, o que pode se constituir em contribuição para o ramo da Educação Algébrica.

PALAVRAS-CHAVE: Equações Diofantinas Lineares. Engenharia Didática. Estratégias. Teoria dos Números. Matemática Discreta.

ABSTRACT: This paper reports a qualitative study that aimed to investigate how and in what extension basic education students can articulate arithmetic and algebraic strategies to improve knowledge involving linear equations. Our references were guided by Campbell and Zazkis (2002) that consider Number Theory a propitious field to explore fundamental mathematical strategies as well as to develop problem solving skills. In this position, we located Linear Diophantine Equations as an articulator theme in a reinvestment proposition of Number Theory basic concepts, in confluence with the improvement and use of algebraic strategies. In methodological assessment, we apply a sequence of activities inspired in Didactical Engineering, as described in Artigue (1996), on a small students group from a public school in Sao Paulo. From informal strategies, the oral and written student's results revealed knowledge involving linear equations, passing by arithmetic strategies evolution to algebraic strategies development, which may constitute a contribution to Algebraic Education field.

KEYWORDS: Linear Diophantine Equation. Didactical Engineer. Strategies. Number Theory. Discrete Mathematics.

¹ Este trabalho foi embasado na pesquisa de mestrado que desenvolvemos, intitulada 'Equações diofantinas lineares: Um Desafio Motivador para Alunos do Ensino Médio'.

² Doutor em Educação. Professor da Universidade Nove de Julho. E-mail wmpommer@usp.br

Introdução ao problema de pesquisa

No meio educacional o ensino da Álgebra ainda se constitui em grande problemática. Apesar do intensivo trabalho didático com algoritmos em torno da Álgebra, os alunos do Ensino Fundamental e Médio ainda possuem dificuldades e restrições no uso da ferramenta algébrica para o encaminhamento das soluções frente a situações-problema.

Há várias pesquisas que destacam as dificuldades enfrentadas por alunos com o uso da linguagem algébrica e na compreensão do papel otimizador desta estratégia para o encaminhamento e soluções de diversos problemas matemáticos e em outras áreas científicas.

Com o intuito de apresentar uma possibilidade de enfrentamento desta problemática, destacamos neste texto uma investigação de mestrado realizada no Grupo de Pesquisa em Educação Algébrica (GPEA). Na ocasião, o GPEA desenvolveu estudos num projeto intitulado 'O que se entende por álgebra?', tendo fomentado pesquisas de cunho documental, diagnóstico e interventivo, analisando as interações entre os professores, os estudantes e os programas curriculares. A base temática situava a promoção da articulação de temas presentes na Teoria dos Números com a Álgebra, ramos que são subjacentes a quase todos os domínios da Matemática, conforme destacam Maranhão, Machado e Coelho (2005), permeando uma série de questões que possibilitam o manejo de conceitos de forma integrada.

As motivações para esta opção surgiram a partir das discussões emergentes no citado grupo e das relações constituídas ao relembrar algumas ocasiões do percurso profissional. Em uma ocasião, ao lecionar no Ensino Fundamental II, em uma instituição que elaborava o próprio material didático, no livro da antiga 7ª série (atual 8º ano), na introdução do capítulo dedicado as equações de 1º grau, havia uma série de situações-problema com variado número de soluções inteiras e envolvendo contextos acessíveis a alunos do Ensino Fundamental.

Estes problemas apresentados no referido livro didático representavam implicitamente Equações Diofantinas Lineares do tipo $ax + by = c$, com a , b , c e soluções inteiras, normalmente abordadas, num viés formal, no Ensino Superior. A abordagem sugerida no livro do professor remetia somente a exploração da estratégia da tentativa e erro e da organização dos resultados, numa sequenciação lógica que permitia expor os resultados na forma de uma tabela de dupla entrada, porém sem maiores explorações posteriores com relação ao potencial algébrico inerente as situações indicadas no manual escolar, algo que consideramos essencial para se estabelecer e aprimorar o pensamento algébrico.

Relatamos outra circunstância, desta vez situada no Ensino Superior, em uma disciplina do 1º semestre dos cursos de Ciências Sociais. Nesta, havia recomendação que se utilizasse contextos e aplicações dos temas característicos dos respectivos cursos, associando-os à Matemática. Em nossas pesquisas envolvendo tópicos de Economia, em diversos manuais escolares, livros e textos do ensino superior encontramos inúmeras situações e ilustrações de conceitos básicos presentes nesta área que estão em interface com o ensino da Matemática Elementar.

A análise do material revelou a existência de inúmeras relações envolvendo os conceitos fundamentais da área de Economia com a Matemática Elementar, mais particularmente, em situações cujo desenvolvimento envolvia soluções inteiras e implicitamente estavam associadas as equações diofantinas lineares.

O fato destas propícias relações não se encontrarem explicitadas nos diversos livros didáticos do ensino básico nos compeliram a fazer um levantamento das possíveis situações modeláveis que representam implicitamente o tema das Equações Diofantinas Lineares. Deste levantamento, pudemos constatar que algumas situações abordadas nestes livros de Economia referem-se a contextos ligados à realidade do cidadão comum.

Diante dessas ponderações, nos propusemos a encaminhar uma investigação no ciclo básico, no âmbito do ensino da Matemática Discreta, cujo recorte foi direcionado a resolução de situações-problema envolvendo números inteiros, que implicitamente representam Equações Diofantinas Lineares.

A partir de uma revisão de literatura presente em autores como Rocque e Pitombeira (1991), Zerhusen, Rakes e Meece (1999), Universidade de Minho (2003), Campbell e Zazkis (2005), Ferrari (2005), Schin (2005), Wielewski (2005) e Groenwald (2006), ponderei as razões e em que medida as equações Diofantinas lineares³ com duas ou três incógnitas, tema usualmente tratado somente em cursos de Teoria dos Números, no Ensino Superior da área de Matemática e afins, poderia ser aproveitado em sala de aula no ciclo básico.

Naturalmente, 'não' estamos a defender a inclusão das Equações Diofantinas Lineares no currículo como mais um objeto de estudo. A utilização de situações-problema envolvendo Equações Diofantinas Lineares no ensino de Matemática Elementar básico tem pertinência quando vinculada à valorização e importância de se desenvolver questões envolvendo os números inteiros.

Inicialmente, a fim de estabelecer a pertinência das Equações Diofantinas Lineares no Ensino de Matemática do ciclo Básico, fazemos referência ao trabalho de Brolezzi (1996), que considera que a parte quantitativa do conhecimento matemático pode ser subdividida em duas correntes: a Matemática Discreta e a Matemática do Contínuo. O autor afirma que uma grandeza é discreta quando ela for contável e é contínua quando for passível de ser medida.

Com relação a Matemática Discreta, Veloso et al. (2005) ressaltam ser esta uma área pouco valorizada, onde deveriam ser desenvolvidas estratégias de cálculo e resolução de problemas no contexto da Teoria dos Números, que permitem estabelecer uma ponte com a Educação Algébrica. Em consonância com este autor, Jurkiewicz (2004) propõe a inclusão de alguns dos tópicos de Teoria dos Números no currículo por possibilitar a proposição de problemas de compreensão acessível a alunos do ensino básico.

Importante contribuição a esta pesquisa foi realizada por Lopes Júnior (2005), que investigou a compreensão do conceito de função de 1º grau através do levantamento de aspectos epistemológicos e análise de alguns livros didáticos de Ensino Básico. Com relação aos materiais didáticos o autor pôde constatar que:

[...] a noção de variável discreta e contínua não vem sendo explorada no Ensino Fundamental e, assim, acreditamos que muitos alunos tratem a variável x como grandeza discreta ou que pensem que a letra da expressão algébrica serve apenas para indicar um valor desconhecido (uma incógnita) (LOPES JUNIOR, 2005, p. 81).

O referido autor, ao aplicar uma seqüência didática a alunos do Ensino Médio, observou que os alunos de Ensino Médio não distinguem e não compreendem quando a variável assume valor discreto ou contínuo, em questões envolvendo números inteiros.

Neste ponto, posicionando o lugar das Equações Diofantinas Lineares dentro da Matemática Discreta, fazemos referência a Campbell e Zazkis (2002), que caracterizam a Teoria dos Números não só como o estudo dos tópicos básicos e usuais como, por exemplo, números inteiros, múltiplos, divisores e máximo divisor comum, que pertencem ao currículo de Matemática do Ensino Básico, como também acrescidos de tópicos algébricos. Os referidos autores acrescentam que a resolução de problemas situando os tópicos de Teoria dos Números não envolve a aplicação direta de algoritmos, mas necessitam do desenvolvimento de habilidades como interpretar, conjecturar e incentiva a busca de heurísticas e estratégias.

Com ênfase à importância de estudos voltados à Teoria Elementar dos Números, dentro da proposta do projeto 'O que se entende por Álgebra?', Maranhão, Machado e Coelho (2005) realçam que esta não tem sido explorada de maneira adequada na Educação Básica, existindo assim um campo promissor para o desenvolvimento das potencialidades deste tema.

Outra pesquisadora, Amerom (2003), ao investigar meios didáticos que capacitassem o estudante a realizar uma transição propícia da Aritmética para a Álgebra, aplicou uma seqüência

³ As Equações Diofantinas Lineares representam uma equação algébrica de 1º grau com coeficientes inteiros, que pode não ter solução ou um número infinito de soluções inteiras.

didática a duas classes de alunos na faixa de 10 a 12 anos. A autora percebeu que os alunos, partindo das estratégias próprias, utilizam o equacionamento para estruturar o problema, realizando os cálculos aritméticos utilizando os coeficientes da equação. Amerom (2003) concluiu que a utilização de situações que permitem aflorar estratégias informais dos próprios alunos facilitou a transição para o aluno construir métodos algébricos.

As constatações acima nos sinalizaram a possibilidade de desenvolver uma investigação voltada a possibilitar a ação autônoma dos alunos do ciclo básico para a busca pelas soluções inteiras e o desenvolvimento de estratégias relativas a situações-problema implicitamente representando o tema das Equações Diofantinas Lineares.

Deste modo, esses pressupostos nos nortearam a tecer as seguintes questões: (a) Os alunos do Ensino Médio podem desenvolver conhecimentos sobre Equações Diofantinas Lineares? (b) É possível propor a alunos do Ensino Médio situações-problema que favoreçam a interpretação, a busca e o reconhecimento das soluções inteiras envolvidas, a partir das próprias estratégias?

Tendo como base as questões delineadas, estabelecemos como objetivo investigar como e em que medida alunos do ensino básico articulam estratégias aritméticas e algébricas para aprimorar conhecimentos envolvendo as Equações Lineares.

Desenvolvimento

Para esta investigação utilizamos como metodologia a Engenharia Didática, descrita em Artigue (1996). A elaboração da seqüência de atividades desta pesquisa utilizou as quatro fases da Engenharia Didática descritas a seguir.

As Análises Preliminares, conforme aponta Artigue (1996), envolveram as ponderações sobre a possibilidade e importância do reinvestimento dos conceitos de múltiplos, divisores e máximo divisor comum, presentes na Teoria Elementar dos Números e voltados para o Ensino Básico, assim como as pesquisas acadêmicas que investigaram as dificuldades na compreensão e percepção por alunos do Ensino Médio da especificidade de problemas algébricos que envolvem a solução com números inteiros.

Orientando-se nas deliberações da fase anterior, realizou-se o desenvolvimento das atividades na fase da concepção e análise a priori, que comportou um caráter descritivo e preditivo. Um ponto essencial de apoio desta etapa “[...] reside na fina análise prévia das concepções dos alunos, das dificuldades e dos erros tenazes, e a engenharia é concebida para provocar, de forma controlada, a evolução das concepções” (ARTIGUE, 1996, p. 202).

Nesta fase foram identificadas as variáveis didáticas que, segundo Artigue (1996), são aquelas para as quais as escolhas de valores provocam modificações nas estratégias de resolução de problemas. Dentre as variáveis didáticas situam-se as variáveis macrodidáticas ou globais, relativas à organização global da engenharia e as variáveis microdidáticas ou locais relativas à organização local da Engenharia em uma sessão ou fase.

Nesta pesquisa, as variáveis macrodidáticas envolveram aspectos da teoria das Situações Didáticas de Brousseau (1996), a organização dos alunos na pesquisa em agrupamentos, a utilização de jogos como recurso didático, a escolha de situações-problema contextualizadas em quantias monetárias e a delimitação das soluções no conjunto dos números inteiros.

A etapa de experimentação consistiu no desenvolvimento de ações, concretizadas pela aplicação de uma seqüência didática prevista para três sessões de 60 minutos cada e inicialmente concebida a um grupo de dez alunos do Ensino Médio, voluntários de uma escola pública da cidade de São Paulo, em horário extra-aula.

Foram comunicados os objetivos aos sujeitos de pesquisa e aplicados instrumentos de pesquisa, cabendo ao pesquisador o registro dos comportamentos dessa população, através da observação e transcrição das gravações sonoras, assim como na produção escrita em relação às atividades realizadas, que permitiram a análise e a obtenção de protocolos para a comprovação ou não das questões levantadas na pesquisa.

Na análise a posteriori e validação, o tratamento dos dados foi realizado pela confrontação com a análise a priori, permitindo a interpretação dos resultados e verificando em que condições as questões levantadas foram respondidas, permitindo a generalização local com validação interna da situação.

As atividades da sequência didática

Nas três sessões foram propostas atividades inseridas em alguns pressupostos da teoria das Situações Didáticas de Brousseau (1996), embasadas em jogos e resolução de situações-problema, num contexto envolvendo quantidades monetárias. *Os alunos formaram duplas ou trios e interagiram com a proposta veiculada, tendo o pesquisador um papel de observador, mediador e o da institucionalização. Cabe aos alunos, de acordo com Brousseau (1996), a necessária ação independente para o encaminhamento das tentativas de resolução, a formulação das possíveis soluções e a posterior socialização dos resultados encontrados.*

As atividades desenvolvidas nas três sessões objetivaram propiciar situações com variado número de soluções inteiras e com nenhuma solução, através de problemas que possibilitam provocar outras formas de estratégia além da tentativa e erro, assim como no desenvolvimento da escrita algébrica como facilitadora para a busca de soluções.

As atividades propostas na 1ª sessão constaram de um jogo inicial seguido de duas situações-problema que cobrem as diferentes possibilidades: existência de variado número finito de soluções inteiras e nenhuma solução. Ao deixar que o aluno experimentasse as estratégias que ele dispõe, pretendíamos que ele percebesse a insuficiência da estratégia da tentativa e erro em problemas onde ocorre a inexistência de solução, assim como na possível dificuldade em resolver algumas situações que envolvem um elevado número de soluções inteiras. Assim, as atividades favoreceram ao aluno reconhecer situações que representam implicitamente a equação diofantina linear, vivenciando a natureza discreta de suas soluções e o variado número de soluções, que dependiam de fatores que o aluno não controlava.

Apresentamos a seguir o jogo inicial, conforme expresso no quadro 01. Foi entregue uma folha contendo as regras do jogo, sendo previsto o tempo de cinco minutos para sua leitura. Após a leitura, cada dupla recebeu uma folha para registro dos dois resultados a serem sorteados e um jogo de quatro cartas.

Quadro 01: As regras do 'Jogo do sorvete' [Fonte: Pommer (2008, p. 60)].

- **Jogo nº 1:** Convidamos vocês a participar do 'jogo do sorvete'. Regras:
- O jogo transcorre em quatro rodadas de, no máximo, 2 minutos cada.
- O jogo será disputado entre duas duplas da mesma série.
- Cada dupla registra seus resultados na folha entregue para tal.
- Cada quadra de alunos, das duas duplas, recebe quatro cartas fechadas com os seguintes valores: R\$ 8,00; R\$ 10,00; R\$ 12,00; R\$ 14,00.
- Cada carta corresponde ao valor que deve ser gasto em sorvetes.
- São duas opções de sorvetes de casquinha: bola simples a R\$ 2,00 e bola dupla a R\$ 4,00.
- Existem muitos sabores disponíveis para os pedidos.
- Inicia o jogo a dupla que ganhar na disputa par ou ímpar.
- A dupla vencedora retira a carta de cima e a mostra para todos.
- A dupla oponente registra o valor da carta e todas as possibilidades de compra de sorvetes de casquinha, sem as revelar à dupla adversária.
- O jogo continua até o término das cartas, invertendo em cada rodada os papéis das duplas.
- Completando-se as quatro rodadas, cada dupla mostra todos os resultados obtidos à dupla adversária, que deverá conferi-los.

Na 1ª sessão, compareceram sete dos dez alunos que tinham se voluntariado, sendo três da 1ª série e quatro da 3ª série do Ensino Médio. Deste modo, fomos compelidos a reorganizar os grupos previamente escolhidos, formando os grupos G_1 e G_2 , compostos cada qual por duas alunas da 3ª série e um terceiro grupo G_3 composto pelos três alunos da 1ª série.

Devido à escolha da ordem de grandeza envolvendo os valores monetários, os alunos rapidamente se mobilizaram para a procura das soluções inteiras representadas pelas diversas possibilidades de escolha de sorvetes de casquinha. Todos os grupos compreenderam corretamente o enunciado e o caráter discreto das quantidades inteiras representadas pelas bolas de sorvete. Porém, houve distinção nas produções dos grupos quanto à existência de mais de uma solução e a determinação de sua quantidade.

Conforme pode ser analisado a partir dos protocolos, alguns deles indicados nos quadros 02 e 03, o grupo G_2 foi o único que representou corretamente todas as soluções inteiras na carta sorteada para gasto de R\$ 14,00, assim como determinou duas das três soluções para o gasto de R\$ 10,00.

<p>Quadro 02: Protocolo representando duas das três soluções para o gasto de R\$ 10,00.</p>	<p>Quadro 03: As soluções corretas para o gasto de R\$ 14,00.</p>
<p>15 bolas de 2,00 2 bolas de 4,00 e uma de 2,00</p>	<p>17 bolas de 2,00 R\$ 3 bolas de 4,00 e uma de 2,00 5 bolas de 2,00 e uma de 4,00 2 bolas de 4,00 e três de 2,00</p>

Em contrapartida, o grupo G_1 não conseguiu determinar todas as soluções, representando somente aquelas que envolviam somente a compra de um tipo de sorvete, conforme se observa nos protocolos (quadros 04 e 05), revelando uma possível interpretação do 'ou' exclusivo, confirmado na 2ª sessão, ocasião em que os sujeitos de pesquisa foram questionados.

<p>Quadro 04: Representação de duas das quatro soluções possíveis para o gasto de R\$ 12,00.</p>	<p>Quadro 05: Indicação de duas das três soluções encontradas para o gasto de R\$ 8,00.</p>
<p>* 6 bolas de 2,00 reais * 3 bolas de 4,00 reais</p>	<p>* 4 bolas de 2,00 reais * 2 bolas de 4,00 reais</p>

Por último, o grupo G_3 apresentou somente uma solução para cada gasto, provavelmente devido a efeitos do contrato didático usual, onde os alunos erroneamente concebem que cada problema somente possui uma única solução.

De modo geral, os alunos perceberam a grandeza discreta ao encaminhar as soluções inteiras, assim como utilizaram o método da tentativa e erro como estratégia preferencial, conforme previsto. O objetivo deste jogo foi atingido pelos grupos G_1 e G_2 , por haver percebido a existência de mais de uma solução, fato que não ocorreu para o grupo G_3 .

No desenvolvimento da 1ª sessão, foi apresentada aos alunos uma situação-problema denominada 'Quantos pacotes de café?', cujo enunciado é:

Uma loja de conveniência trabalha com diversas marcas de café. Num determinado mês, um comprador desta loja comprou 2 tipos de café – tipo A (normal) e tipo B (descafeinado). Sabendo-se que ele gastou exatamente R\$ 58,00, quais são as diversas maneiras que ele pode adquirir os pacotes do tipo A e do tipo B? O preço do pacote da marca A é R\$ 2,00 e do pacote da marca B, R\$ 3,00 (POMMER, 2008, p. 61).

Esta situação-problema propiciou um desafio maior na medida em que exigiu maior organização e percepção para a busca das nove soluções inteiras. Em particular, o grupo G_1 acertou todas as soluções do problema 1, partindo da estratégia da tentativa e erro, porém rapidamente organizando as respostas após algumas poucas tentativas, o que mostrou indícios de uma evolução na estratégia.

Quanto aos outros dois grupos, estes compreenderam que as variáveis envolvidas eram de natureza discreta, ao procurar as soluções inteiras, porém ainda se basearam exclusivamente no método da tentativa e erro. Ainda, o grupo G_2 encontrou três das nove possibilidades de aquisição de café do tipo A ou B. Porém, o grupo G_1 não interpretou corretamente o problema e forneceu uma resposta inadequada, assim como não percebeu existir mais de uma solução.

No fechamento da 1ª sessão, foi apresentada uma segunda situação-problema, denominada 'Qual sua escolha: CD ou DVD?', cujo enunciado é:

Uma aluna, Bianca, fã de música, reserva num certo mês R\$ 60,00 para a compra de CDs ou DVDs. Um CD custa R\$ 10,00 e um DVD R\$ 15,00. (a) Quais são as várias possibilidades de aquisição destes dois bens, gastando-se exatamente R\$ 60,00? (POMMER, 2008, p. 63).

Nesta primeira parte, optou-se por viabilizar uma relação entre as variáveis didáticas representadas pelo valor a ser gasto e os valores unitários de CD e DVD de modo que o aluno facilmente encontrasse as três soluções, fato que se confirmou em dois dos três grupos, permitindo se verificar a interpretação correta do enunciado do problema. O grupo G_1 foi o único que encontrou duas das três soluções possíveis, confirmando novamente a interpretação do 'ou' exclusivo, como pode ser observado nos protocolos dos quadros 06 e 07.

Quadro 06: Protocolo representando as duas soluções do grupo G_1 .

*La padeira comprar dois DVDs no valor de R\$ 15,00 e 3 CD no valor de R\$ 10,00
Valor exato de 60,00 reais gastos
Total = 60,00*

Quadro 07: Protocolo representando as três soluções do grupo G_2 .

** 6 CD's = 10,00 RA = $\frac{10,00}{\times 6}$
60,00
* 4 DVD's = 15,00 RA = $\frac{15,00}{\times 4}$
60,00
* 3 CD's = 10,00 + 2 DVD's = 15,00*

Numa continuidade da situação-problema 'Qual sua escolha: CD ou DVD?', foi apresentado aos alunos o seguinte desdobramento:

(b) Passados dois meses, Bianca resolveu fazer novas aquisições, porém notou que os preços de CD e DVD aumentaram para R\$ 12,00 e R\$ 16,00, respectivamente. Para compensar estes aumentos, Bianca pensou em gastar exatamente R\$ 70,00 para as compras musicais. Como ficariam as possibilidades de compra destes dois bens gastando-se exatamente R\$ 70,00? (POMMER, 2008, p. 63).

O objetivo foi apresentar ao aluno uma situação-problema com nenhuma solução. Isto foi viabilizado através da mudança do valor da variável didática representada pelo gasto para a compra de CDs ou DVDs, que visou ambientação para que o aluno percebesse a limitação do método da tentativa e erro como estratégia de resolução, de modo a permitir ao aluno vivenciar esta característica das Equações Diofantinas Lineares.

Conforme havíamos previsto, os três grupos dispuseram de maior tempo na tentativa de busca das soluções, questionando se havia ou não solução inteira devido a insistência na utilização do método da tentativa e erro, porém não formularam nenhuma conjectura em relação a inexistência de solução.

Sintetizando as considerações em relação à 1ª sessão, os grupos G_1 e G_2 vivenciaram algumas características das Equações Diofantinas Lineares ao descobrirem que algumas das situações-problema apresentadas possuem variado número de solução inteira. Considerando-se os três grupos, estes perceberam a natureza discreta das grandezas discretas representadas pelas quantidades de produtos ou serviços a serem adquiridos, porém ainda estavam vinculados ao método da tentativa e erro como estratégia inicial e preferencial. Houve indícios de percepção pelos alunos da limitação de tal estratégia de tentativa e erro, no caso em que não souberam explicitar se existia ou não solução, propiciado pela vivência de uma insatisfação.

Acreditamos que o jogo inicial e as duas situações-problema favoreceram a devolução conforme Brousseau (1996), proporcionando uma motivação, uma interpretação inicial e a busca das soluções, confirmando o uso da estratégia da tentativa e erro como a preferida pela maioria dos sujeitos de pesquisa, algo previsto na revisão bibliográfica realizada. Este fator é extremamente relevante e que foi considerado para a elaboração de propostas didáticas para que houvesse a possibilidade de superação deste quadro extremamente limitado da tentativa e erro.

Com relação às respostas apresentadas, estas se situaram no âmbito dos números inteiros, fornecendo indícios que os contextos utilizados contribuíram para o reconhecimento dos alunos acerca da natureza discreta das grandezas envolvidas na solução.

Deste modo geral, comparando-se o desempenho dos grupos, foi caracterizado que os grupos representados pelos alunos do 3º ano apresentaram maior capacidade na mobilização para obter as soluções inteiras, assim como na organização dos resultados.

Ampliando os objetivos da 1ª sessão, a 2ª sessão visou desenvolver condições para provocar no aluno a percepção dos múltiplos ou divisores como estratégia facilitadora para a busca de soluções de uma equação diofantina linear, o que permitiria aos alunos um avanço na complexa elaboração de um repertório de estratégias para a resolução de situações-problema.

Para a 2ª sessão, novamente foram utilizados jogos numa perspectiva de resolução de problemas, apresentados em três etapas. Tendo comparecido seis alunos a essa sessão, foram formados dois grupos de alunos: o grupo G_2 , composto por três alunas da 3ª série e o grupo G_3 , formado por dois alunos e uma aluna da 1ª série.

Apresentamos, a seguir, algumas considerações envolvendo a etapa nº 2, denominada o 'Jogo dos Saques no caixa eletrônico':

Usualmente, um caixa eletrônico de banco pode dispor de cédulas (notas) para atender eventuais solicitações de saques. Suponha que todos os caixas possuam suficientes cédulas para emissão.

(a) Um usuário deseja fazer um saque e decide utilizar um caixa eletrônico que emite somente cédulas de R\$ 5,00 ou R\$ 10,00. Consulta o seu saldo e verifica que possui em sua conta, no momento, R\$ 61,00. Indeciso, resolve efetuar um saque, mas não deseja zerar o saldo. Forneça todos os possíveis saques que poderiam ser realizados pelo usuário. Explique seu raciocínio (POMMER, 2008, p. 83).

Esta etapa objetivou propiciar condições aos alunos em observar que os múltiplos representam uma estratégia mais favorável à busca das soluções. Nesta situação, a escolha dos valores das cédulas - R\$ 5,00 e R\$ 10,00 - representativos das variáveis didáticas, facilitaria esta percepção, pois a relação entre eles possibilitaria ao aluno perceber que os múltiplos inteiros positivos de R\$ 5,00, até o valor de R\$ 60,00, seriam a solução almejada.

Os dois grupos atingiram o objetivo, realizando inicialmente cálculos aritméticos através da utilização da estratégia da tentativa e erro. Porém, a seguir, ocorreu a operacionalização dos múltiplos como estratégia facilitadora, ao perceberem a relação dos possíveis saques e o fato de que todos eles são divisíveis de 5, conforme ilustrado abaixo no protocolo do grupo G_2 .

Quadro 08: Protocolo representando a solução do grupo G_2 .
Raciocínio: <i>Todos os números divisíveis por 5</i>

A seguir, apresentamos a última parte da ETAPA n° 2, almejando que efetivamente os alunos utilizassem o conceito de múltiplo como estratégia adequada para a resolução da situação-problema proposta. Isto pode ser veiculado pela utilização de um valor de saque com maior ordem de grandeza (R\$ 1060,00), que inviabilizaria o uso do método da tentativa e erro.

- (d) Um terceiro cliente entra na agência com serviço de caixa eletrônico específico, indicado na tabela abaixo. Ele deseja fazer um saque de R\$ 1060,00. Indique na 3ª coluna, escrevendo SIM ou NÃO, qual (is) o(s) caixa(s) eletrônico(s) do banco que permite(m) tal saque. Justifique (POMMER, 2008, p. 86).

Caixa eletrônico	Cédulas emitidas	Saque de R\$ 1060,00
Caixa 1	5 e 10	
Caixa 2	10 e 20	
Caixa 3	20 e 50	
Caixa Especial	2 e 10	

Conforme havíamos previsto, os dois grupos realizaram cálculos mentais e acertaram todas as respostas. Assim, o objetivo se concretizou num viés operacional através do preenchimento da tabela, conforme o protocolo expresso no quadro 09.

Quadro 09: Protocolo representando a solução correta dos grupos G_2 e G_3 .		
Caixa eletrônico	Cédulas emitidas	Saque de R\$ 1060,00
Caixa 1	5 e 10	<i>Sim</i>
Caixa 2	10 e 20	<i>Sim</i>
Caixa 3	20 e 50	<i>Sim</i>
Caixa Especial	2 e 10	<i>Sim</i>

Porém, não houve menção explícita do conceito de múltiplo ou divisor na justificativa, sendo que os dois grupos retratam conceitos de forma equivocada, conforme se pode observar no protocolo do quadro 10.

Quadro 10: Protocolo representando as justificativas dos grupos G2 e G3, nesta ordem.

Justificativa: <i>Todos. Sem yao todos os nos usa yao</i>
Justificativa: <i>Todos os numeros são inteiros menores e 2</i>

Ressaltamos que os resultados indicados neste texto ilustram, de modo geral, as produções dos dois grupos na 2ª sessão. Assim, o grupo G₂ manifestou adquirir alguns conhecimentos envolvendo as Equações Diofantinas Lineares, ao operacionalizar as soluções inteiras das situações-problema apresentadas, explicitando em algumas situações o papel dos múltiplos como estratégia facilitadora na busca de soluções inteiras e fornecendo indícios de percepção da relação entre as quantidades monetárias fornecidas como fator fundamental para a existência de solução. Quanto ao grupo G₃, este alcançou parcialmente os objetivos ao persistir na estratégia da tentativa e erro na busca de soluções, operacionalizando a descoberta das soluções, assim como percebendo a natureza discreta das grandezas envolvidas.

Também, a utilização dos jogos como fonte de motivação parece ter favorecido a devolução das situações, proporcionando condições para a interpretação e busca das soluções inteiras. Também, as respostas favoráveis na grande maioria dos problemas mostraram indícios que os contextos utilizados contribuíram para a interpretação e busca de soluções inteiras.

Como não houve menção ou uso da ferramenta algébrica, na 3ª sessão nos propusemos a retomada de alguns dos problemas apresentados nas sessões anteriores. A ideia era propiciar condições para que os alunos escrevessem as equações relativas a eles e a utilizassem como ferramenta otimizadora para a busca e organização das soluções inteiras.

Devido às dificuldades inerentes ao uso da ferramenta algébrica, apontada em pesquisas como a de Lopes Junior (2005), realizamos uma institucionalização antecedendo o início da 3ª sessão. Utilizamos como suporte para a discussão as próprias produções de um problema realizado na 1ª sessão, questionando os alunos quanto às características dos dados e das soluções, organizando os resultados de modo a possibilitar elementos para a evolução da escrita algébrica a partir da estratégia da tentativa e erro e como esta ferramenta poderia facilitar a busca das soluções.

O grupo G₂ atingiu este objetivo nas três situações-problema apresentadas na 3ª sessão, conforme exemplificado no protocolo do quadro 11.

Quadro 11: Protocolo indicando a síntese da solução do problema 1 – grupo G2.

Problema	Título	Soluções		Equação
		Quantas?	Quais?	
1	Quantos pacotes de café?	9	Rg. QUANT. = 58 2. 29 + 3. 0 = 58 2. 26 + 3. 2 = 58 2. 23 + 3. 4 = 58 2. 20 + 3. 6 = 58 2. 17 + 3. 8 = 58 2. 14 + 3. 10 = 58 2. 11 + 3. 12 = 58 2. 8 + 3. 14 = 58 2. 5 + 3. 16 = 58	$2x + 3y = 58$

Porém, o grupo G₃ não atingiu o objetivo, não distinguindo a solução numérica da escrita algébrica, assim como não determinando as várias soluções inteiras, conforme se observa no protocolo do quadro 12.

Quadro 12: Protocolo indicando a síntese da solução do problema 1 – grupo G3

Problema	Título	Soluções		Equação
		Quantas?	Quais?	
1	<i>Quantos pacotes de café?</i>	1	$2x + 3y = 58$ $2 \cdot 26 + 3 \cdot 2 = 58$ $52 + 6 = 58$	$2x + 3y = 58$ $2 \cdot 26 + 3 \cdot 2 = 58$ $52 + 6 = 58$

Considerações finais

A seqüência didática realizada mostrou que os alunos do Ensino Médio manifestaram alguns conhecimentos envolvendo as Equações Diofantinas Lineares nas situações-problema apresentadas, ao perceberem o caráter discreto das grandezas envolvidas, assim como no fato da existência de diversas possibilidades de aquisição na busca das quantidades de produtos.

Constatamos que, inicialmente, os alunos utilizaram a estratégia de tentativa e erro para as buscas das soluções inteiras. Porém, alguns alunos desenvolveram outras estratégias como recurso para a resolução dos problemas, seja através do uso do conceito de múltiplo ou pela escrita algébrica, tendo organizado e relacionado tais estratégias com uma ferramenta mais adequada para a busca e organização das possíveis soluções inteiras.

Também, verificamos que os alunos participantes da pesquisa apresentaram indícios em perceber e estabelecer alguma conexão entre os dados fornecidos nos enunciados e a solução dos problemas, manifestando relação com os múltiplos ou divisores de um número através de exemplos particulares, porém não validaram matematicamente tal resultado.

Em relação ao desempenho dos grupos de 1ª e 3ª séries do Ensino Médio, os alunos do 3º ano apresentaram maior capacidade na mobilização para obter as soluções inteiras, na organização dos resultados, na determinação da expressão algébrica que representa as situações-problema e na utilização desta forma de expressão para a busca de soluções.

Isto possivelmente ocorreu pelo fato dos alunos de 3ª série do Ensino Médio terem vivenciado mais situações no ambiente escolar em temas que envolvem grandezas discretas, tais como as Seqüências Numéricas, Progressões Aritméticas, Análise Combinatória e Sistemas Lineares.

Ainda, os alunos dessa pesquisa apresentaram dificuldade em perceber e estabelecer alguma estratégia quando uma situação não possui solução inteira, devido principalmente a limitação das estratégias utilizadas pelos alunos.

Diante de tais considerações, concluímos que é possível a alunos de Ensino Médio desenvolver conhecimentos envolvendo equações diofantinas lineares, ao se deparar com uma situação didática embasada nos moldes de Brousseau (1996), viabilizando a estes alunos a ação independente para desenvolver estratégia facilitadora que operacionalize conceitos da teoria Elementar dos Números – múltiplos ou divisores - assim como o uso da escrita algébrica como ferramenta otimizada e organizadora na busca das soluções inteiras, que vai de acordo com a proposta de Fiorentini, Miorim e Miguel (1993).

Destacamos através das observações e manifestações ocorridas nesta pesquisa, o grande envolvimento e empenho dos alunos nas atividades propostas. Acreditamos que estas atitudes foram possibilitadas pela utilização dos jogos numa perspectiva de resolução de problemas como fonte de motivação. Estes recursos didáticos favoreceram a devolução das situações propostas, inicialmente caracterizadas pelo intenso debate entre os alunos para o entendimento das regras dos jogos, que proporcionou condições iniciais para a superação das dificuldades encontradas inerentes à leitura e interpretação dos textos matemáticos propostos nesta pesquisa, assim como na efetivação da ação independente para a busca das soluções. Assim, houve mobilização para o entendimento das

condições matemáticas presentes no texto matemático: os valores fornecidos, o que era solicitado, a existência de diversificado número de soluções e a natureza discreta das questões apresentadas.

Isto está de acordo com ponderações presentes em Borin (1995) e em Pozo (1998), autores que destacam ser o ato lúdico proporcionado pelo jogo um facilitador da interação, que associado às situações-problema representam recursos didáticos de mediação entre as possibilidades dos alunos e as exigências da tarefa.

Também, acreditamos que as respostas favoráveis na grande maioria dos problemas mostraram indícios que a escolha de situações contextualizadas em questões econômicas próximas ao cotidiano do aluno contribuiu para a interpretação e busca de soluções inteiras.

Assim, estes recursos didáticos se revelaram de fundamental importância para favorecer o desenvolvimento de conhecimentos envolvendo as Equações Diofantinas Lineares.

Por último, encerramos este relato observando a fala de uma aluna, com relação a este tipo de atividades envolvendo as situações-problema e os jogos como motivadoras para o processo de ensino e de aprendizagem: “Assim, dá mais vontade de fazer”.

REFERÊNCIAS

AMEROM, Bárbara A. Von. FOCUSING ON INFORMAL STRATEGIES WHEN LINKING ARITHMETIC TO EARLY ALGEBRA. *Educational Studies in Mathematics*. Holanda, v. 54, p. 63-75, 2003.

ARTIGUE, Michele. Engenharia Didática. In: BRUN, Jean. *Didática das Matemáticas*. Lisboa: Instituto Piaget, 1996. Cap. 4, p. 193 -217.

BORIN, Júlia. *Jogos e Resolução de Problemas: Uma Estratégia para as aulas de Matemática*. São Paulo: CAEM, IME-USP, v. 6, 1995.

BROLEZZI, Antonio Carlos. *A Tensão entre o Discreto e Contínuo na História da Matemática e no Ensino da Matemática*. Tese de doutorado. São Paulo, Faculdade de Educação da USP, 1996.

BROUSSEAU, Guy. Fundamentos e Métodos da Didáctica da Matemática. In: BRUN, Jean. *Didáctica das Matemáticas*. Tradução: Maria José Figueiredo. Lisboa: Instituto Piaget, 1996. Cap. 1, p. 35 -113.

CAMPBELL, Stephen R.; ZAZKIS, Rina. Toward Number Theory as a Conceptual Field. In: CAMPBELL, Stephen R.; ZAZKIS, Rina (Org.). *Learning and Teaching Number Theory*. London: Ablex Publishing, 2002, cap 1, p. 1-14.

FERRARI, Pier Luigi. Understanding Elementary Number Theory at the Undergraduate Level: A Semiotic Approach. In: CAMPBELL, Stephen R.; ZAZKIS, Rina. (Org.). *Learning and Teaching Number Theory*. London: Ablex Publishing, 2002, cap. 5. p. 97-115.

FIORENTINI, Dario; MIORIM, Maria Ângela; MIGUEL, Antonio. Contribuição para um repensar... a Educação Algébrica Elementar. *Pro-Posições*. v. 4. n. 1. mar. 1993. p. 78-91.

GROENWALD, Claudia L. Oliveira et al. *Teoria dos Números e suas Aplicações no Processo de Ensino e Aprendizagem*. Disponível em: <<http://ccet.ucs.br/eventos/outros/egem/cientificos/cc79.pdf>> Acesso em: 02 jul. 2006.

JURKIEWICZ, Samuel. *Matemática Discreta e Ensino Médio*. Programa de Engenharia de Produção da UFRJ, 2004. Disponível em: <http://ensino.univates.br/~chaet/Materiais/matdiscreta_medio.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2007.

LOPES JUNIOR, Dejahyr. *Função do 1º grau: Um estudo sobre seus Registros de Representação Semiótica por Alunos da 1ª Série do Ensino Médio*. 2005. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Centro de Ciências Humanas e Sociais, Campo Grande, MS.

MARANHÃO, Maria Cristina Souza de Albuquerque; MACHADO, Sílvia Dias Alcântara; COELHO, Sonia Pita. *Projeto: O que se entende por Álgebra?* Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.

POMMER, Wagner Marcelo. *Equações Diofantinas Lineares: Um Desafio Motivador para Alunos do Ensino Médio*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

POZO, Juan Ignacio. Introdução. In: POZO, Juan Ignacio (Org.). *A Solução de problemas: Aprender a resolver, resolver para aprender*. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 9-11.

ROCQUE, Gilda de La; PITOMBEIRA, João Bosco. *Uma equação diofantina e suas resoluções*. Revista do Professor de Matemática, São Paulo, 1991. v. 19, p. 39-47.

SCHIN, Elcio. *O Meu Aniversário*. UFMG. Disponível em: <<http://www.reniza.com/forums/MalbaTahan/posts/52.html>>. Acesso em: 15 jul. 2005.

VELOSO, Eduardo et al. *A Matemática na formação inicial dos professores*. Documento para discussão. Associação de Professores de Matemática (APM) e Sociedade Portuguesa de Matemática (SPM), Portugal. out. 2005. Disponível em: <<http://www.eduardoveloso.com/pdfs/matprof.pdf>>. Acesso em: 19. mar. 2007.

UNIVERSIDADE DE MINHO. *Equações Diofantinas*. Portugal, 2003. Cap. 2. Disponível em: <http://www.math.uminho.pt/.../outros/2003_Capitulo2>. Acesso em: 12 jul. 2006.

WIELEWSKI, Gladys Denise. *Aspectos do pensamento matemático na resolução de problemas: uma apresentação contextualizada da obra de Krutetskii*. 2005. 407 p. Tese (Doutorado em Educação Matemática), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

Recebido em janeiro de 2012.
Aprovado em fevereiro de 2013.



LA EXPERIENCIA ESPAÑOLA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO: EL MÁSTER EN EDUCACIÓN SECUNDARIA¹

SPANISH EXPERIENCE IN TEACHERS TRAINING: THE MASTER DEGREE IN HIGH SCHOOL EDUCATION

Roberto Valdés Puentes²

Antonio Bolívar³

RESUMEN: El artículo presenta resultados parciales de la investigación desarrollada como parte de la estancia de pos doctoramiento realizada, con beca de la CAPES, durante el curso escolar 2012-2013 en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, España, bajo la supervisión de Antonio Bolívar. El texto trata sobre los esfuerzos que España viene realizando en los últimos años en materia de profesionalización y de formación de profesores para la docencia, especialmente, de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Para tal, se seleccionó como unidad de análisis uno de los ejemplos más recientes y concretos de ese proceso de renovación: el Máster en Educación Secundaria (MAES), creado en 2008 a partir de las disposiciones legales establecidas para la formación inicial de profesores de ese nivel por la Ley Orgánica de la Educación (LOE, 2006). El estudio concluye que el MES es la primera gran experiencia española de formación del profesorado de ese nivel con carácter de título oficial regulado. Entre los aspectos positivos del curso se identificaron, entre otros, su identidad profesionalizante y proyección nacional; su estructura curricular que prioriza la formación de competencias psicopedagógicas y didácticas; la valorización de la formación práctica en los propios institutos escolares.

PALABRAS CLAVE: Profesor. Formación inicial. Educación Secundaria. Máster. España.

ABSTRACT: The paper deals with partial results of research realized as part of the post doctoral studies by means of a CAPES scholarship, during the year 2012-2013 in the Faculty of Education at the University of Granada, Spain, under the supervision of Professor Antonio Bolívar Botia. The text is about the efforts Spain has been making recently in terms of professionalization and teachers training, especially in Compulsory Secondary Education (ESO). For so, we selected for our analysis one of the most recent and concrete examples of this renewal process: the Masters in Secondary Education (MES), created legally in 2008 for the teachers initial training by means of the Organic Law of Education (LOE, 2006). The study concludes that the MES is the first major Spanish experience of teachers training with official title regularly characterized. Among the positive aspects of the course, we could note two more ones, its academic identity and national scope, its curricular structure that emphasizes on skills and psycho-pedagogical and didactic competencies formation beyond the valorization of the practical training in their own schools.

KEYWORDS: Teacher. Initial Training. Secondary Education. Master. Spain.

¹ El texto forma parte de las investigaciones tituladas *Modelos de desenvolvimento profissional dos professores: contribuições da experiência espanhola para o Ensino Médio brasileiro* (que realiza el autor en la Universidad de Granada, bajo la supervisión de Antonio Bolívar Botia, durante su Estágio Sênior), *O perfil dos professores de Ensino Médio: um diagnóstico de necessidades didático-pedagógicas* (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq – Processo no. 484734/2011-3) e *Formação didática de professores do Ensino Médio: uma proposta de intervenção centrada no trabalho metodológico* (Programa Pesquisador Mineiro – PPM -VI – Processo No. SHA - PPM-00230-12)

² Post-doctor en Ciencias de la Educación. Profesor Adjunto en Didáctica de la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Uberlândia y del Programa de Post-Graduación en Educación. E-mail: robertopuentes@faced.ufu.br

³ Profesor catedrático de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, España. E-mail: abolivar@ugr.es

Introducción

España está insatisfecha con los resultados alcanzados en materia de calidad y eficacia de su sistema de enseñanza. El desempeño del alumnado en los exámenes internacionales de PISA aplicados entre 2000 y 2009 por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), específicamente de la educación secundaria, fue poco convincente y colocaron el país en alerta. Por ese motivo, se inició recientemente un proceso de reformulación de la política pública educacional comenzando con la Ley Orgánica de la Educación (LOE, 2006) y concluyendo con un conjunto de decretos, órdenes y resoluciones.

El profesor, su identidad y su formación, de todos los componentes de que depende la mejora de la calidad de los sistemas educativos y de la escuela, pasó a ser considerado de lejos el más importante de todos, porque es sobre él que recae la responsabilidad por la organización didáctica de los procesos de enseñanza-aprendizaje del alumnado. En razón de eso, comenzaron a ser más cuestionados que antes los modelos para su desarrollo profesional y nuevas propuestas fueron surgiendo.

El presente trabajo investiga los esfuerzos que España viene realizando en materia de profesionalización y de formación de profesores para la docencia, especialmente, en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Para tal, se seleccionó como unidad de análisis uno de los ejemplos más recientes y concretos de ese esfuerzo: el Máster en Educación Secundaria, creado en 2008 a partir de las disposiciones legales establecidas para la formación inicial de profesores de ese nivel por la Ley Orgánica de la Educación (LOE, 2006) del Ministerio de Educación.

Desarrollo

1. Las competencias básicas y el desempeño del alumnado

La década de 1990 marca el inicio de los esfuerzos de la Unión Europea por el establecimiento del concepto de “competencias básica” o “competencias clave” en el currículo y en las prácticas pedagógicas de la educación obligatoria. Sin embargo, sólo en diciembre de 2006 el Consejo y el Parlamento Europeo definieron el marco de referencia de las competencias genéricas o clave que sus ciudadanos necesitarían adquirir para su realización personal, inclusión social, ciudadanía activa y empleabilidad en una sociedad basada en el conocimiento.

En ese texto (COMUNIDADES EUROPEAS, 2007, p. 3) las competencias, en su sentido más general, fueron definidas “*como una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto*” y las competencias clave como “*aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo*”. En total, se establecieron ocho competencias clave: 1. comunicación en la lengua materna; 2. comunicación en lenguas extranjeras; 3. competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología; 4. competencia digital; 5. aprender a aprender; 6. competencias sociales y cívicas; 7. sentido de la iniciativa y espíritu de empresa y; 8. conciencia y expresión culturales.

En el propio año 2007 España formuló su Ley Orgánica de la Educación (LOE, 2006). El documento es importante, entre otras muchas razones, porque coloca al país en sintonía con el discurso educativo de la Unión Europea relacionado con la educación a lo largo de toda la vida, porque incorpora de vez el término de formación por competencias⁴ y porque legisla sobre la educación secundaria obligatoria.⁵

Esa nueva política para la educación básica iniciada en 2006 y que va hasta el presente

⁴ Hasta entonces en España el término competencia se limitaba al mundo del empleo, por lo que no aparece en la literatura de la enseñanza general. En lugar de competencia se utilizaba el concepto de capacidad cuando se deseaba hacer referencia a los resultados educativos de los estudiantes al final de la enseñanza obligatoria (COMISIÓN EUROPEA, 2002, p. 72).

⁵ El nivel pasa a comprender cuatro cursos, de los 12 a los 16 años de edad. La organización de los cursos determina las materias donde los contenidos definen las competencias que deberán ser formadas durante los años.

momento, en especial para la enseñaanza secundaria, ha estado alentada por los resultados insatisfactorios de los estudiantes en las cuatro ediciones efectuadas por la OCDE a través de los exámenes de PISA (2000, 2003, 2006 y 2009).⁶ El Informe Español (IE, 2010) aunque conmemora el hecho de haber recuperado en 2009 la puntuación alcanzada en 2003 en la competencia de lectura que la coloca en niveles similares a los de Portugal, Italia y Grecia, deja entrever en las estadísticas presentadas que la situación general del alumnado en las tres competencias evaluadas (lectura, matemática y ciencia) no es satisfactoria cuando comparada con la de los países que ocupan los primeros puestos en el ranking internacional y a los cuales ella quiere imitar.

España aparece en el 33^o lugar entre los 65 países que participaron de la evaluación en 2009, cuyo objetivo era medir el desempeño de las competencias en lectura. El país, con una media general de 481 puntos, quedó bien atrás de los cinco mejor colocados: Shanghái-China (556), Corea del Sur (539), Finlandia (536), Hong Kong-China (533) y Singapur (526). En relación con Shanghái-China, por ejemplo, España alcanzó un desempeño que la coloca 75 puntos por debajo y en relación con la media de la OCDE (493) 12 puntos. Peor que eso, pierde para países con menos tradición cultural, con productos internos brutos bien inferiores y muchas veces envueltos en largos conflictos bélicos y políticos desde finales del siglo XX, como son los casos de Estonia (501), Polonia (500), Hungría (494), Macao-China (508) y Eslovenia (483).

España tuvo, junto con Francia e Italia, los porcentajes de alumnos de la OCDE en los niveles más bajos de rendimiento en lectura (nivel menor que 1 y nivel 1), quedando bien distante de Corea del Sur, Finlandia y Canadá que ocuparon las tres primeras plazas. Apenas un 3% del estudiantado español se situó en los dos niveles superiores (sólo mejor que Chile con 1% y México con 0%, e igual a Rusia) y 0% en el de mayor excelencia (Bolívar, 2010). Además de eso, el promedio de España en matemática y ciencias no avanzaron significativamente en 2009 con relación a los exámenes realizados anteriormente.

A todo lo anterior se suma también el hecho de que 36% de los alumnos repiten el último año (en otros países no llega al 5%); 20% están por debajo del nivel mínimo requerido en lectura (inferior o igual a 1); y son altos los índices de fracaso escolar y de abandono (BOLÍVAR, 2010a, p. 2).

En síntesis, puede ser observado que aunque España ha efectuado notables inversiones en la educación a partir de 1995, y especialmente después de 2006, la evolución de los resultados globales ha sido prácticamente esttica o nula en relación a sí misma, bien como en relación con muchos de los otros países que integran la Unión Europea. El sistema español de educación secundaria lleva estancado en el mismo lugar al menos una década, desde que se dio a conocer los resultados del primer informe PISA en 2000.

3. la formación inicial del profesorado de educación secundaria en España: las competencias docentes

La profesionalización docente y, especialmente, la formación inicial de los profesores es una de las cuestiones clave levantada por los países que integran la Unión Europea cuando se trata de la reforma de sus sistemas educativos. Esa preocupación con la cualificación de los principales responsables por una docencia de calidad se hace evidente en casi todos los informes emitidos en materia de educación y desarrollo en los últimos diez años (EURYDICE, 2002, 2003, 2004, 2005 y 2006).

⁶ El Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (*Programme for International Student Assessment*) dio inicio en 1997. Se trata de un estudio comparativo, internacional y periódico del rendimiento educativo de los alumnos de 15 años, a partir de la evaluación de tres competencias clave: comprensión lectora, competencia matemática y competencia científica.

Las cuestiones fundamentales que esos documentos confirman tienen que ver con el estado de crisis que viven los sistemas educativos europeos y con la urgente necesidad de reformar la formación de profesores para elevar la calidad de la educación en la región. La crisis se manifiesta en la contradicción existente entre, por un lado, las nuevas realidades que los ciudadanos precisan enfrentar y, por el otro, las competencias de que los profesores disponen para prepararlos en sus clases. A su vez, la misma ha estado asociada, en parte, al modelo de formación más comúnmente implementado en el último siglo.⁷

El gobierno español reconoce, y así lo plasma en la LOE (2006), que la mejora de la calidad y la eficiencia del sistema de educación y formación implica en mejorar la capacitación de los docentes y su reconocimiento social. También define los criterios o requisitos para ejercer la docencia en la enseñanza secundaria obligatoria y explicita la necesidad del título de Licenciado, Ingeniero o Arquitecto, o el título de Grado equivalente, además de la formación pedagógica y didáctica de nivel de Postgrado, de acuerdo con lo dispuesto en el artículo 100 de la propia ley.⁸

Por eso, se ha concedido bastante cuidado últimamente al currículo de la formación del profesorado. En España, como en la mayoría de los países europeos, hay una normativa básica que regula la formación inicial de los profesores para garantizar la homogeneidad mínima en las titulaciones que se obtienen. Esa normativa define o establece, como componentes fundamentales del currículo, por un lado, el conocimiento de los contenidos de las asignaturas y, por el otro, las destrezas profesionales del docente para enseñarlas, bien como el periodo de prácticas docente que se considera necesario.⁹

En el nivel secundario la experiencia europea se inclina a favor de la especialización de los futuros docentes en un número reducido de materias, contraria a la idea del profesor generalista. En más de cincuenta por ciento de los países de la región la formación se circunscribe a dos o tres materias. Los profesores, por tratarse de una formación universitaria, están más preparados para ejercer la docencia en varios niveles. Sin embargo, como bien dice Zabalza (2006), el problema de la enseñanza secundaria no está en haber escogido la especialización como modelo de formación, mas en el tipo de especialización que escogió. La cuestión es que predomina hasta hoy una especialización en la materia, que se basa en una concepción de docencia centrada en la enseñanza, aun cuando legislaciones, orientaciones y teorías defienden una especialización centrada en la didáctica de la materia.

Relacionado específicamente con el currículo, y con los contenidos que lo integran, tiene que ver uno de los aspectos que mayor preocupación internacional sobre la profesión docente ha despertado en los últimos años. Se trata del estudio de las nuevas competencias que los profesores deben adquirir para formar bien a los estudiantes de la educación básica, es decir, con aquello que precisa saber, saber hacer y saber ser un profesor. La idea de que existe un conjunto de conocimientos base (*Knowledge base*) para la enseñanza comenzó a ser difundida en los Estados Unidos a partir de la década de 1980. Desde entonces muchos autores, no apenas norte-americanos, sino también europeos y latino-americano, pasaron a reconocer que es posible y necesario convalidar ese *corpus* de saberes con la intención de mejorar la cualificación de los profesores (PUENTES, AQUINO e NETO, 2009; PUENTES, 2013a).

⁷ Han predominado hasta el momento dos modelos formativos: el consecutivo y el simultáneo, pero el más usado ha sido el primero y es el que más críticas recibe por el hecho de crear en ocasiones una identidad profesional falsa, en la que el futuro profesor se ve a sí mismo más como un académico especialista que como profesor. En el primero, el futuro profesor recibe inicialmente una formación académica sobre los contenidos científicos, después es preparado profesionalmente sobre los conocimientos pedagógicos y psicológicos, bien como sobre las destrezas sociales y comunicativas que necesita para enseñar esos contenidos en las aulas. La formación disciplinar no siempre está en función de las necesidades curriculares de la etapa de secundaria. En el segundo, al mismo tiempo en que el futuro profesor estudia los contenidos científicos, recibe la formación específica necesaria para comunicarlos en las aulas y eso acontece en la misma institución (ESTEVE, 2006, p. 26).

⁸ En España, La Ley General de Educación de 1970 reguló por primera vez la formación de los profesores de Enseñanzas Medias por intermedio del curso de *Certificación de Aptitud Pedagógica* – CAP ofrecido por los recién creados Institutos de Ciencias de la Educación. Hasta 2007 esta certificación fue el único requisito exigido para acceder a las Oposiciones al Cuerpo de Profesores de Educación Secundaria, exceptuando a los Maestros y los licenciados en Pedagogía y Psicopedagogía, así como aquellos que acrediten dos años de experiencia docente en la especialidad. En los últimos años este curso había sido ampliamente criticado por su carácter teorizante, por su corta duración (seis meses o menos) y por su distanciamiento de la práctica.

⁹ Lo mismo acontece en Dinamarca, Italia, Portugal, Reino Unido, Bulgaria, Hungría y Lituania.

Los estudios de esos teóricos dieron sustentación científica a los informes elaborados por la Unión Europea, sobre todo, a partir del momento que la noción de competencias pasó a determinar la concepción fundamental de los currículos de formación inicial y continuada de profesores, de la misma manera que lo hacía con los currículos de la formación del alumnado de la educación básica. Tal vez ese momento quedó más claramente delimitado en el año 2007 cuando la Comisión Europea estableció los *Principios europeos comunes para las competencias y cualificaciones del profesorado* (EUROPEAN COMMISSION, 2007).

En el texto se destacan la formación para la profesión docente enmarcada en el paradigma de *Lifelong Learning* y el aprendizaje por competencias. Al mismo tiempo, se enumeran las tres competencias clave que el profesorado del siglo XXI debe adquirir: a) El trabajo cooperativo con otros, lo cual ayudará a la mejora del proceso de enseñanza aprendizaje y al propio desarrollo de los profesores; b) El trabajo con el conocimiento, la tecnología y la información, lo que implica la necesidad de formarse desde la teoría y la práctica para adaptarse a la sociedad del conocimiento actual; c) El trabajo “en” y “con” la sociedad, centrado especialmente en el desarrollo de la construcción de la identidad entre los futuros ciudadanos de la Unión Europea (EUROPEAN COMMISSION, 2007, p. 15-16).

4. La formación inicial del profesorado en España: el Máster en Educación Secundaria

4.2.1-Implantación

El Máster en Educación Secundaria es la experiencia más reciente de formación de profesores para ese nivel de enseñanza concebido e implantado en España. La nueva propuesta recibió el nombre de *Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas*. Se trata de un curso con orientación profesionalizante.

Entre la publicación de la Orden ECI/3858/2007 (BOE, 2007a), por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habilitan para el ejercicio de la profesión de profesor y el establecimiento concreto del Máster transcurrieron dos años. La implantación de este título tuvo como primer pre-requisito la presentación, por parte de las universidades interesadas, de la Memoria de Verificación. A lo largo de 2008 la inmensa mayoría de las universidades públicas y privadas españolas entraron con el pedido de verificación con base en las exigencias y criterios establecidos en los artículos 24 y 25, Capítulo VI, del Real Decreto 1393/2007 (BOE, 2007b). Por medio del artículo 24 se establecía que una vez elaborados los planes de estudios por parte de las universidades conducentes a la obtención de títulos oficiales, los mismos debían ser verificados por el Consejo de Universidades.

Los criterios de elaboración de la Memoria para la solicitud de verificación de títulos están contenidos en el anexo I del Real Decretos 1393/2007. La memoria configura el proyecto de título oficial que deben presentar las universidades para su correspondiente verificación. El proyecto constituye el compromiso de la institución universitaria sobre las características del título y las condiciones en las que se van a desarrollar las enseñanzas.

La implantación definitiva del Máster tuvo lugar en el curso 2009-2010 en casi todas las universidades públicas y en muchas particulares de toda España. En numerosos casos, por problemas políticos, burocráticos, administrativos y académicos, las condiciones necesarias no fueron resueltas a tiempo y las clases sólo dieron inicio en 2010.

4.2.2-Estructura y organización del Máster

-Competencias a ser formadas

La estructura y organización curricular del Máster se basa en la noción por competencias y centrada en el aprendizaje que es característica de los modelos formativos de la Unión Europea, cuyo nuevo enfoque está vinculado al Proyecto DeSeCo (*Definition and selection of key competencies*) (cf. BOLÍVAR, 2008). Esas competencias se sitúan en el contexto de los principios europeos comunes que establece la Comisión Europea (2007) a que hemos hecho referencia y se enmarcan en tres dimensiones fundamentales y específicas de la actuación docente: a) dominio de los contenidos de las materias a enseñar; b) dominio de los contenidos relacionados con la enseñanza de esas materias y; c) dominio de los contenidos relacionados con los procesos de aprendizaje y con las características específicas del alumnado (cf. BOE, 2007a, p. 53751-2). En total son once las competencias generales que el curso se propone formar en el futuro profesorado:

1. Conocer los contenidos curriculares de las materias relativas a la especialización docente correspondiente, así como el cuerpo de conocimientos didácticos en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje respectivos. Para la formación profesional se incluirá el conocimiento de las concernientes profesiones.
2. Planificar, desarrollar y evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje, potenciando procesos educativos que faciliten la adquisición de las competencias propias de las respectivas enseñanzas, atendiendo al nivel y formación previa de los estudiantes, así como la orientación de los mismos, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro.
3. Buscar, obtener, procesar y comunicar información (oral, impresa, audiovisual, digital o multimedia), transformarla en conocimiento y aplicarla en los procesos de enseñanza y aprendizaje en las materias propias de la especialización cursada.
4. Concretar el currículo que se vaya a implantar en un centro docente participando en la planificación colectiva del mismo; desarrollar y aplicar metodologías didácticas, tanto grupales como personalizadas, adaptadas a la diversidad de los estudiantes.
5. Diseñar y desarrollar espacios de aprendizaje con especial atención a la equidad, la educación emocional y en valores, la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, la formación ciudadana y el respeto de los derechos humanos que faciliten la vida en sociedad, la toma de decisiones y la construcción de un futuro sostenible.
6. Adquirir estrategias para estimular el esfuerzo del estudiante y promover su capacidad para aprender por sí mismo y con otros; y desarrollar habilidades de pensamiento y de decisión que faciliten la autonomía, la confianza e iniciativa personales.
7. Conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula, dominar destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar el aprendizaje y la convivencia en el espacio docente, así como abordar problemas de disciplina y resolución de conflictos.
8. Diseñar y realizar actividades formales y no formales que contribuyan a hacer del centro un lugar de participación y cultura en el entorno donde esté ubicado, desarrollar las funciones de tutoría y de orientación de los estudiantes de manera colaborativa y coordinada, además participar en la evaluación, investigación y la innovación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
9. Conocer la normativa y organización institucional del sistema educativo y modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros de enseñanza.
10. Conocer y analizar las características históricas de la profesión docente, su situación actual, perspectivas e interrelación con la realidad social de cada época.
11. Informar y asesorar a las familias acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje; y sobre la orientación personal, académica y profesional de sus hijos.

Ese conjunto de competencias es determinado con base en el perfil profesional deseado para el futuro profesor de educación secundaria. A partir de los objetivos de aprendizaje que establecen las competencias, se escogen los conocimientos, saberes, habilidades, destrezas y actitudes que deben ser formados en el alumnado al finalizar el curso en cada materia que compone el currículo. En otro momento y lugar ya hemos afirmado que *“las competencias están formadas por una combinación dinámica de cualidades –con respecto al conocimiento, a su aplicación, a las actitudes y responsabilidades– y se constituyen en los objetivos educativos de un programa de estudios...”* (BOLÍVAR, 2008, p. 6).

-Duración, módulos, asignaturas y créditos

El Máster en Educación Secundaria tiene duración de un año apenas, cuando las otras titulaciones similares duran dos. Con él se cierra el ciclo de formación inicial de profesores fijado en cinco años como exige la Unión Europea.¹⁰ Los planes de estudio conducentes a la obtención de este título tienen entre 60 y 120 créditos (entre 1500 e 3000 horas aproximadamente),¹¹ conteniendo toda la formación teórica y práctica que el estudiante deba adquirir: materias obligatorias, materias optativas, seminarios, prácticas externas, trabajos dirigidos, Trabajo de Fin de Máster, actividades de evaluación y otras que resulten necesarias.

A seguir se presentan los módulos que integran la titulación, bien como la manera en que se distribuyen los créditos a cumplir. Los módulos se agrupan en tres campos: genéricos, específicos y practicum (Tabla 1). Esos campos procuran cubrir la formación disciplinar; pedagógica; psicológica y sociológica; investigadora y para la innovación; en didáctica específica; y práctica.

TABLA 1: Campos, Módulos y Créditos que componen el plan de estudio del Máster

Campos	Módulos	No. de créditos
Genérico	Aprendizaje y desarrollo de la personalidad	12
	Procesos y contextos educativos	
	Sociedad, familia y educación	
Específico	Complementos para la formación disciplinar	24
	Aprendizaje y enseñanza de las materias correspondientes	
	Innovación docente e iniciación a la investigación educativa	
Practicum	Practicum en la especialización, incluyendo el Trabajo Fin de Máster	16

Fuente: BOE. Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, núm. 312

En realidad, aunque la ley establece un número mínimo y máximo de créditos para el plan de estudio, la mayoría de las universidades apenas cumple con el mínimo (60 créditos). Algunos programas, además de los tres módulos básicos (genérico, específico y practicum) establecidos por ley, crearon un cuarto módulo denominado de Libre Designación. Los perfiles curriculares son definidos con base en las especialidades seleccionadas, de las 44 fijadas por decreto. Debe ser presencial, al menos, el 80% de los créditos totales del Máster, incluido obligatoriamente el Practicum.

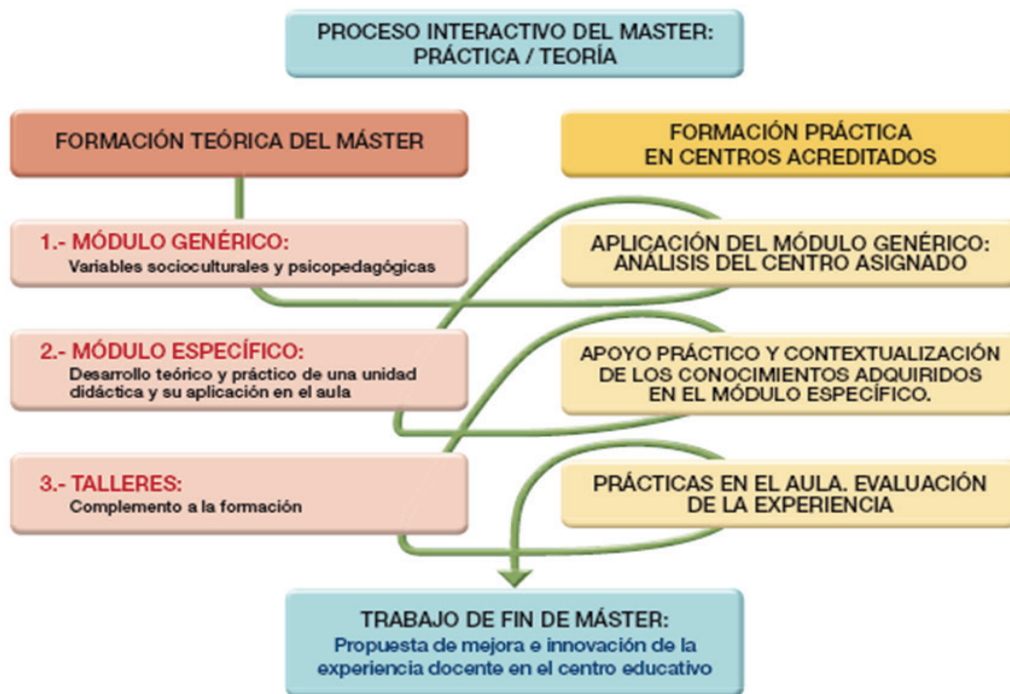
¹⁰ Cuatro años de graduación en un área específica del conocimiento y un año para la formación complementaria y didáctico-pedagógica directamente orientada al ejercicio profesional.

¹¹ A partir de la Declaración de Bolonia (1999), que crea el *Espacio Europeo de Educación Superior* como ámbito de organización educativo que procura armonizar los distintos sistemas educativos de la Unión Europea, un crédito pasó a ser equivalente a unas 25 ó 30 horas de trabajo (dentro y fuera del aula).

Por el conjunto de características ya mencionadas con relación al Plan de Estudios, el Máster español es muy similar al modelo de formación inicial de los profesores que es seguido por países como Francia, Italia y Bulgaria.¹² Se trata de un modelo consecutivo, en el que los dos componentes genéricos que incluye la formación, el general o científico y específico o profesional, responden a una lógica temporal por lo que están organizados en la secuencia. Inicialmente los futuros profesores deben aprender, durante sus estudios universitarios de Grado, los contenidos específicos de una determinada área de conocimiento científico. En la secuencia, se supone que aprendan teóricamente cómo es que esos contenidos científicos se enseñan a estudiantes de educación secundaria con base en el dominio de las teorías más modernas sobre el aprendizaje. Por último, colocan en práctica las competencias adquiridas por intermedio de un practicum que los sitúan en contacto directo con la escuela, con la sala, con la materia y con los alumnos y, al mismo tiempo, escriben sus reflexiones en el trabajo de fin de Máster.

La conexión de los componentes de esa estructura de tres bloques (teoría, didáctica de la especialidad y prácticas) es representada gráficamente de la siguiente manera (Esquema 1).

ESQUEMA 1: Integración en el curso de la teoría, la didáctica específica y las prácticas



Fuente: Máster Universitario, Título Oficial de Postgrado, Universidad Pablo de Olavide - Sevilla (2013).

-Las especialidades

Los módulos, a su vez, se dividen en especialidades con los itinerarios pertinentes, según las materias correspondientes a los estudios de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y formación Profesional. E proyecto de Máster prevé, por el Real Decreto 1834/2008, un total de 44 especializaciones diferentes.¹³ Las universidades que disponen del curso no tienen la obligación

¹² Existe también el modelo "integrado" que está presente en países como Alemania (con una duración de seis años y medio), Finlandia, República Checa, Polonia, Eslovaquia, Rumanía o Lituania (FARACO, VICIOSO y MORENO, 2011, p. 81).

¹³ Son las siguientes: 1-Administración de empresas; 2-Alemán; 3-Análisis y química industrial; 4-Asesoría y procesos de imagen personal; 5-Biología y geología; 6-Construcciones civiles y edificación; 7-Dibujo; 8-Economía; 9-Educación física;

de ofertarlas todas. Por el contrario, cada cual escoge el tipo y número de ellas con base en la demanda, en el perfil del cuerpo de profesores formadores, en la tradición, en el tamaño de la(s) universidad(es), facultad(es) o departamento(s) al(los) cual(es) el Máster está(n) vinculado(s), etc.

El número mínimo y máximo de estudiantes matriculados por especialidad tampoco es estipulado por ley. Cada programa concede un número que está relacionado con la viabilidad para llevarlo a cabo. Ese número puede variar de una especialidad para otra.

- Acceso, admisión y matrícula de los estudiantes

El Máster no tiene exámenes selectivos. El acceso al curso está permitido a todos los interesados que dispongan de un título universitario oficial español u otro expedido por una institución de educación superior del Espacio Europeo de Educación Superior que faculten en el país expedidor del título para el acceso a enseñanzas de Máster. También podrán acceder las personas cuyos títulos fueron alcanzados conforme a sistemas educativos ajenos al Espacio Europeo de Educación Superior sin necesidad de la homologación de sus títulos, previa comprobación por la Universidad de que los candidatos acreditan un nivel de formación equivalente a los correspondientes títulos universitarios oficiales españoles y que facultan en el país expedidor del título para el acceso a enseñanzas de Máster.

El proceso de admisión da inicio con la solicitud de la preinscripción de forma online a través de una página web. Los requisitos exigidos son apenas: 1) Estar en posesión del título que dé acceso a la especialidad correspondiente; 2) Tener acreditada la competencia lingüística en un idioma diferente al materno. El proceso de preinscripción consta de tres fases dirigidas a quienes estén en posesión de un título universitario, español o extranjero, que les habilite para el acceso a los másteres que solicita y expedido a fecha de finalización del plazo de entrega de solicitudes de la respectiva fase.

Actualmente, aunque la mayoría de los másteres es ofertada en universidades públicas, los mismos son pagos y el valor total anual es relativamente alto para alumnos casi recién graduados y sin vínculo de trabajo. Es cierto que el gobierno concede un número significativo de becas, pero ellas no alcanzan un tercio de la matrícula.

-El Practicum

La importancia del Practicum, tanto por su concepción como por la propia realización dentro del Máster, ocupa lugar muy significativo en el proyecto. Se hace siguiendo una tendencia internacional que es bien acogida por algunos de los principales teóricos de la educación en España y que la propia Orden ECI/3858/2007 incorpora y defiende. Desde esta línea, se afirma que los procesos formativos de profesores deben contar con una cantidad significativa de tiempo y de práctica como para que el aprendizaje surta los efectos positivos esperados. De acuerdo con Zabalza (2006, p. 56), *“se precisa tiempo para ir asentando las ideas, y práctica para ir consolidando, para ir reorganizando nuestras capacidades”*.

10-Filosofía; 11-Física y química; ; 12-Formación y orientación laboral; 13-Francés; 14-Geografía e historia; 15-Griego; 16-Hostelería y turismo; 17-Informática; 18-Inglés; 19-Intervención socio-comunitaria; 20-Italiano; 21-Latín; 22-Lengua castellana y literatura; 23-Matemáticas; 24-Música; 25-Navegación e instalaciones marinas; 26-Organización y gestión comercial; 27-Organización y procesos de mantenimiento de vehículos; 28-Organización y proyectos de fabricación mecánica; 29-Organización y proyectos de sistemas energéticos; 30- Orientación educativa; 31-Portugués; 32-Procesos de cultivo acuícola; 33- Procesos de producción agraria; 34-Procesos diagnósticos clínicos y productos ortoprotésicos; 35-Procesos en la industria alimentaria; 36-Procesos sanitarios; 37-Procesos y medios de comunicación; 38-Procesos y productos de textil, confección y piel; 39-Procesos y productos de vidrio y cerámica; 40-Procesos y productos en artes gráficas; 41-Procesos y productos en madera y mueble; 42- Sistemas electrónicos; 43-Sistemas electrotécnicos y automáticos; 44-Tecnología. Según el artículo 3º de este Real Decreto, en las Comunidades Autónomas que tengan lengua cooficial, los cuerpos de catedráticos de enseñanza secundaria y de profesores de enseñanza secundaria tendrán asimismo la especialidad propia de la lengua respectiva. Las administraciones correspondientes determinarán la atribución docente a dichas especialidades por analogía con lo dispuesto en este real decreto para la especialidad de lengua castellana y literatura.

El Practicum dispone, como mínimo, de aproximadamente el 31% del total de los créditos del Máster. En algunas universidades se llega al 35%, ya que la Orden ECI/3858/2007 determina el mínimo de cada categoría formativa – disciplinar, pedagógica y el Practicum - y deja cuatro créditos sin determinar. También se exige que el Practicum sea realizado, en su mayor parte del tiempo, de manera presencial. La propia Orden establece que las universidades, que por su especificidad, diseñan, programan y desarrollan las enseñanzas exclusivamente a distancia, deben garantizar que el Practicum tenga carácter presencial. En este mismo orden, deben corroborar que el mismo se realice en colaboración con las instituciones educativas establecidas mediante convenios entre Universidades y Administraciones Educativas. Las instituciones educativas participantes en la realización del Practicum deben estar reconocidas como centros de prácticas, así como los tutores encargados de la orientación y tutela de los estudiantes.

Desde el punto de vista metodológico, el Máster en Educación Secundaria español se encuentra dentro del modelo consecutivo de formación. El enfoque teórico asume una línea de pensamiento sostenida en la perspectiva constructivista, considerando el aprendizaje desde sus dos momentos: la “asimilación» y la «acomodación». Este último, identificado con una práctica guiada o conducida, sobre todo, por formadores y profesores tutores en las escuelas,¹⁴ como fase de inserción del futuro profesor en la docencia en el propio lugar de trabajo.

De acuerdo con Zabalza (2006), el buen ejercicio profesional requiere una formación dirigida al desarrollo práctico de los procesos que estén teóricamente fundamentados. El modelo formativo que el Máster obedece tiene como objetivo esencial la apropiación por parte de los estudiantes de las herramientas necesarias para resolver los problemas que enfrentarán después en la profesión.

Las experiencias adquiridas durante el Practicum son concebidas sobre la base del establecimiento de medidas de apoyo, la supervisión del trabajo por un profesor con experiencia y la evaluación final de ese periodo.

Por lo general, esa etapa práctica en la escuela tiene una duración de un año aunque en países como Holanda suele durar cinco meses a tiempo completo o diez a tiempo parcial, y en otros, como Alemania o Luxemburgo, en los que se prolongan por espacio de dos años. En España tiene una duración entre cinco semanas y tres meses, en correspondencia con las particularidades de cada universidad; y se estructura en dos periodos: el inicial o de observación (Practicum I) con de 2 a 4 créditos, y que se corresponde con la incorporación y toma de contacto del alumnado con el centro asignado; el colaborativo (Practicum II) con de 6 a 8 créditos, donde se pretende un mayor grado de intervención e implicación docente en el aula y en la institución; y por último, la etapa final de elaboración y entrega de la Memoria de todo el trabajo realizado durante la estancia en el centro de prácticas (PÉREZ et. al., 2012).

-El Trabajo Final de Máster

El Trabajo Final de Máster (TFM), es una materia obligatoria en el Plan de Estudios. La misma está constituida por 6 créditos (150 horas de trabajo académico e investigativo). Su organización es determinada por cada universidad en específico, sin embargo, la mayoría la desarrolla en el segundo semestre. Tiene como objetivo evidenciar la formación docente adquirida por los futuros profesores (dominio competencial) con la realización del Máster.

El TFM supone la realización por parte del alumnado de un proyecto, memoria o estudio, en el que aplique y desarrolle los conocimientos adquiridos. Es elaborado de forma individual, bajo la supervisión del director/es asignado/s. Los temas de pesquisa investigados suelen formar parte de las líneas de trabajo del título oficial de Máster que los programas proponen. Estas líneas, a su vez,

¹⁴ De acuerdo con Esteve (2006), el apoyo ofrecido a los profesores durante el periodo de formación en la escuela acostumbra a tener como foco tres dimensiones: *la formativa* (procura ofrecer a los candidatos una formación teórica y práctica sobre las habilidades profesionales que deben dominar al concluir esta etapa, y sobre cuyo dominio van a ser evaluados); *la de incorporación gradual a la vida profesional* (busca la inmersión paulatina y tutelada en el ambiente de trabajo de los centros educativos, con el apoyo de profesores experimentados que atienden, aconsejan y supervisan su trabajo) y *la dimensión de control y evaluación* (se pretende evaluar el dominio de las competencias básicas para ejercer con éxito la enseñanza).

están vinculadas con la ordenación y gestión del desarrollo territorial y local de las comunidades donde están situadas las universidades.

El TFM puede consistir en la elaboración de una propuesta de algún tipo de innovación educativa, integrando conocimientos adquiridos en las distintas materias. Esa propuesta puede ser llevada a cabo durante la realización del Practicum o tomar la forma de una pequeña investigación sobre algún aspecto relacionado con la práctica de la docencia, y por lo tanto, en estrecha relación con las prácticas (ALONSO y LÓPEZ, 2011).

- Aspectos positivos del Máster

La organización y estructura concedida al Máster procura dar por primera vez una identidad profesional propia al profesor de educación secundaria y al curso una proyección en todos los órdenes mucho mayor que el que tenía el burocrático y poco valorizado curso de *Certificación de Aptitud Pedagógica* (CAP). Se trata de un título profesional de posgrado con una funcionalidad extremadamente compleja por su modelo formativo con apenas un año de duración. Caracterizan su estructura curricular, la búsqueda de la formación en el futuro profesorado de educación secundaria de un conjunto de conocimientos psicopedagógicos y didácticos suficientes, o por lo menos más profundos que los que aportaba el curso de CAP. Al mismo tiempo, se percibe el empeño por reforzar el período de prácticas docentes en centros de secundaria y por conceder un carácter más investigativo al nuevo perfil docente.

El título es el mismo en todo el Estado español, apenas con pequeñas variaciones en función de la autonomía que poseen las universidades en la elaboración de su plan de estudios. Esto permite un control, un sistema de evaluación del desempeño y un debate mucho más consistente, abierto y extenso. El plan de estudio está justificado muy coherentemente en el contexto de las directrices de la Unión Europea para la educación del Siglo XXI y en el marco de la necesidad de la Formación de los Profesores de Secundaria, considerándose las experiencias acumuladas por diferentes universidades y por el Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional.

Por otra parte, el Máster se sustenta sobre la base de un conjunto de principios que son, no apenas pertinentes, sino también contemporáneos: a) La integración de la teoría y la práctica pedagógica en los programas de formación; b) El aprendizaje del acto de enseñar de forma coherente con los principios de una enseñanza orientada hacia los procesos de aprendizaje de sus estudiantes; c) La formación individualizada y grupal porque entiende que el aprendizaje situado es personal, pero es mediado social y culturalmente; d) La formación orientada a la adquisición de competencias profesionales (ESTEBARANZ, 2012, p. 155).

- Aspectos negativos del Máster

Junto con la conmemoración por la creación del nuevo título, cuya carencia se sentía, y tal vez con la misma intensidad, fueron surgiendo críticas en toda España. Entre las principales dificultades enfrentadas y limitaciones identificadas que los autores consultados destacan están las siguientes: 1- El carácter fragmentado de la estructura del título, por la cantidad de ámbitos educativos que abarca: la Secundaria Obligatoria, el Bachillerato, la Formación Profesional (en sus dos Grados) y la Enseñanza de Idiomas; 2- La poca profundidad en la coordinación interna de las enseñanzas, es decir, entre el módulo genérico (de carácter fundamentalmente psicopedagógico, y por ello ajeno, en cuanto contenido, a la trayectoria curricular precedente de la mayoría del alumnado) y los módulos específicos y el practicum; 3- La escasa o incorrecta interconexión entre las competencias asignadas a los distintos módulos; 4- Las insuficiencias en el modelo de reclutamiento y adscripción del profesorado formador, en función de los objetivos y competencias del Máster.; 5 - Los planteles docentes extremadamente especializados y por eso mismo poco polivalentes desde el punto de vista de su formación didáctico-disciplinar; 6- El hecho de continuar siendo un modelo formativo "sucesivo" de duración insuficiente (FARACO, VICIOSO y MORENO, 2011, p. 82-84); 7-La prisa en la

implantación del curso dentro de la Universidad; 8-El hecho de que las competencias docentes a ser formadas se reducen al conocimiento de la materia, y “probablemente a un barniz de términos y de reflexiones pedagógicas inconexas, sobre-cargadas y solapadas muchas veces” (ESTEBARANS, 2012, p. 157); 9-Los problemas asociados a la realización de las prácticas escolares de los futuros profesores en los centros de ESO; 10- El hecho de haberse pensado la formación del profesorado en competencias en un espacio reducido a un año (los demás Máster se hacen en dos), lo que no deja tiempo de implicación en las actividades formativas;¹⁵ 11- El predominio del eje disciplinar: didácticas específicas y disciplinas de origen, en cuanto todos los demás componentes formativos han quedado en la sombra, diluidos en “materias” de aparente vocación interdisciplinar, pero subordinadas a dicho componente disciplinar; 12- La propia estructura en tres bloques (teoría, didáctica de la especialidad y prácticas) no es el mejor modo para conectar debidamente la teoría y práctica (BOLÍVAR, 2013).

A esas consideraciones negativas ya apuntadas, podrían sumarse otras que hemos identificados a lo largo de nuestro estudio (PUENTES, 2013b). Están por ejemplo: 1- Si bien la situación del Practicum mejoró con relación al tiempo de formación práctica que antes era destinado en España (10%), se está lejos del nivel deseado por la Unión Europea que es de 50% del total de créditos (Consejo de la Unión Europea, 2007) y del que ya ha sido alcanzado por países como Islandia (40%), el Reino Unido (50%), Alemania (57%) y Malta (58%); 2- La concentración de las materias y del Practicum en períodos de tiempo muy cortos (en ocasiones suelen ser apenas de cinco o seis semanas), perjudica significativamente el proceso de formación del futuro profesor porque, aunque pueda resultar suficiente para la asimilación de los contenidos programáticos de un plan de asignatura, no lo es para la acomodación, para la construcción de los saberes y competencias, ni para la reestructuración de los esquemas conceptuales y operativos; 3- Si bien el Practicum prevé un periodo de observación y otro de intervención y experimentación, en muchos programas los alumnos pasan la mayor parte del tiempo observando sin experimentar, intervenir, innovar o dar clases. En aquellos casos en los que los alumnos realmente experimentan y dan clases, nos resulta difícil acreditar que en un plazo de cinco o seis semana sea posible efectuar verdaderas innovaciones pedagógicas como el proyecto original del Máster se propone; 4- Una prueba de que los alumnos observan más de lo que intervienen está en los temas y problemáticas principales objeto de investigación de los Trabajos de Fin de Máster. En la mayor parte de los casos predominan estudios de diagnóstico y son raras las experiencias pedagógicas; 5- Los profesores seleccionados para desempeñar el papel de tutores en los centros de prácticas de los futuros profesores muchas veces tienen escasa preparación para esa actividad. Ellos mismos no disponen de las competencias que precisan ayudar a formar; 6- El modelo curricular del Máster centrado en asignaturas (currículo disciplinar) impartidas por profesores que no dialogan entre sí, no parece ser la vía más adecuada para la formación de competencias que exigen una alta capacidad de integración, de movilización y de transferencia de los conocimientos y habilidades; 7- Una buena parte de los profesores que integran el plantel docente de los programas de Máster no disponen de experiencia en la Educación Secundaria, por lo que forman futuros profesores para un universo que para ellos mismos es prácticamente desconocido.

Conclusiones

El Máster en Educación Secundaria es la primera experiencia española de formación del profesorado de ese nivel de enseñanza con carácter de título oficial regulado. La obtención del mismo es una exigencia legal para ejercer la docencia en la Educación Secundaria. Ese es el principal motivo de tanta conmemoración por quienes en España defienden hace años con vehemencia la profesionalización docente. Siendo así, esa modalidad representa un avance con relación al modelo

¹⁵ Los trabajos citados abordan la realidad de un número muy pequeño de programas que imparten el Máster en Educación Secundaria. Por eso, los datos que presentan no pueden ser generalizados. Los mismos deben ser observados con cautela, como estudios de caso que son.

de formación predominante en el país desde la década de 1970 llamado de curso de *Certificación de Aptitud Pedagógica – CAP*. Su creación se dio en el contexto de una movilización general dentro de la Unión Europea a favor de la elevación de la calidad del desempeño de los estudiantes de Educación Secundaria por la vía, entre muchas otras, de la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje y de la formación del profesorado. Resta esperar si él es capaz de responder a la pregunta que tres años atrás nos hacíamos: resuelve la profesionalidad el Máster de Secundaria? (BOLÍVAR, 2010b).

Sin embargo, al problema de la implantación caótica en el primer año, se suman numerosas críticas por los aspectos negativos que el título viene presentando. Entre los puntos más cuestionados están: el modelo consecutivo o yuxtapuesto que prevalece en el curso; el carácter fragmentado de la estructura curricular que separa los módulos en disciplinas con poco diálogo entre sí; la duración insuficiente para permitir la adecuada y sólida formación de competencias; el desbalance que aún existe entre la formación teórica (69%) y la práctica (31%); la escasa inserción de los alumnos en la docencia durante la realización de las prácticas escolares; el carácter periférico o secundario que ocupan las cuestiones didáctico-pedagógicas en los temas de investigación de los Trabajos de Fin de Máster; etc.

REFERENCIAS

ALONSO, Felipe Trillo; LÓPEZ, Xulio Rodríguez. La Formación inicial del profesorado de enseñanza secundaria: crónica de una experiencia. El caso de la universidad de Santiago de Compostela en el contexto de Galicia. Revista *Fuentes*, V. 11, 2011, p. 41-65.

BOE. Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre. Boletín Oficial del Estado, nº 312, del 29 de diciembre de 2007a, pp. 53751 y siguientes.

BOE. Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre. Boletín Oficial del Estado, no. 260, 30 de octubre de 2007b, p. 44037-44048.

BOLÍVAR, Antonio. El discurso de las competencias en España: educación básica y educación superior. *Red U. Revista de Docencia Universitaria, número monográfico I1 "Formación centrada en competencias (II)"*. 2008. Disponible en: < http://www.redu.m.es/Red_U/m2>. Acceso en: 14 jun. 2013.

BOLIVAR, Antonio. Evaluación de la formación inicial del Máster de Secundaria. Lecciones aprendidas. In: II Congreso Nacional: Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria. Oviedo, Asturias, del 07/03/2013 al 09/03/2013. 2013a. Disponible en: < <http://congresomastersecundaria.es/Intranet/documentos/experiencias/formacion/RobertoValdes.pdf>>. Acceso en: 09 jun. 2013.

BOLIVAR, Antonio. Mediocres en excelencia, sobresalientes en equidad. *El País*. 11 de Diciembre de 2010a. Disponible en: < http://sociedad.elpais.com/sociedad/2010/12/11/actualidad/1292022006_850215.html>. Acceso en: 02 octubre 2012.

BOLIVAR, Antonio. Resuelve a profesionalidade o Máster de Secundaria? *Eduga: revista galega do ensino*, ISSN-e 2171-6595, Nº. 60, 2010b. Disponible em: < <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3611265>>. Acceso em: 13 jun. 2013.

COMISIÓN EUROPEA. Las Competencias Clave Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria. Eurydice. Unidad Española. Octubre de 2002. Disponible en: <<http://www.eurydice.org>>. Acceso en: 10 fev. 2013.

ESTEBARANZ, Araceli. Formación del profesorado de educación secundaria. Revista *Tendencias Pedagógicas*, n. 19, p. 149-173, 2012.

ESTEVE, José Manuel. La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemáticas. La formación inicial. *Revista Educación*, 240. Mayo-agosto, 2006, p. 19-86.

EUROPEAN COMMISSION. Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications (Brussels), 2007.

EURYDICE. *La evaluación de la calidad de la formación del profesorado europeo*. Madrid, Secretaría General Técnica – C.I.D.E., 96p, 2006. Disponible en: <<http://www.mec.es/cide/eurydice/index.htm>>. Acceso en: 29 nov. 2012.

EURYDICE. *La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática*. Informe anexo: Reformas de la profesión docente: análisis histórico (1975-2002). Educación Secundaria Inferior General. Madrid, Secretaría General Técnica- C.I.D.E., 24p, 2005.

EURYDICE. *La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática*. Informe IV: El atractivo de la profesión docente en el siglo XXI. Educación Secundaria Inferior General. Madrid, Secretaría General Técnica- C.I.D.E., 99p, 2004.

EURYDICE. *La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática*. Informe III: Condiciones laborales y salarios. Educación Secundaria Inferior General. Madrid, Secretaría General Técnica- C.I.D.E., 209p, 2003.

EURYDICE. *La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática*. Informe I: Formación inicial y transición a la vida laboral. Educación Secundaria Inferior. Madrid, Secretaría General Técnica- C.I.D.E., 155 p. 2002.

FARACO, J. Carlos González; VICIOSO, Juan Ramón Jiménez; MORENO, Heliodoro Manuel Pérez. El nuevo modelo formativo del profesorado de educación secundaria y su proceso de implantación en las universidades andaluzas. *Revista Fuentes*, v. 11, 2011, p. 66-85.

IE (Instituto de Evaluación). *PISA 2009, Informe Español*. Madrid: MEC. 2010, 208p.

LOE - Ley Orgánica de la Educación 2/2006, de 3 de mayo de 2006.

Máster Universitario. Título Oficial de Postgrado. Universidad Pablo de Olavide. CEDEP. Sevilla, 2013. Disponible en: < http://www.upo.es/postgrado/export/sites/default/MICROSITES/master/2013_2014/documentos_master/Folletos_a_6_paginas/PROFESORADO-SECUNDARIA-13.pdf>. Acceso en: 19 jun. 2013.

PÉREZ, José Gutiérrez et. al. Guía del Practicum. Máster Oficial de Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas CURSO 2012/2013. Universidad de Granada, 2012.

PUENTES, Roberto Valdés. El modelo de formación del profesorado de educación secundaria en España: el caso del Máster de la Universidad de Granada. Informe Final de Post-Doctorado. CAPES/UGR, Granada, 2013b.

PUENTES, Roberto Valdés. Las competencias docentes del profesorado en educación secundaria. In: II Congreso Nacional: Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria. Oviedo, Asturias, del 07/03/2013 al 09/03/2013. 2013a. Disponible en: <<http://congresomastersecundaria.es/Intranet/documentos/experiencias/formacion/RobertoValdes.pdf>>. Acceso en: 09 jun. 2013.

PUENTES, Roberto Valdés; AQUINO, Orlando Fernández; NETO, Armindo Quillici. Profissionalização dos professores: conhecimentos, saberes e competências necessárias à docência. Editora UFPR, *Educar*, Curitiba, n. 34, p. 169-184, 2009.

ZABALZA, Miguel A. Buscando una nueva hoja de ruta en la formación del profesorado. *Revista de Educación*, 240. Mayo-agosto, 2006, p. 51-58.

Recebido em janeiro de 2013.

Aprovado em julho de 2013.



CONCEPÇÃO E PRÁTICA DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA EM RELAÇÃO AO ENSINO DE GEOMETRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL

DESIGN AND PRACTICE OF TEACHERS OF MATHEMATICS IN RELATION TO THE TEACHING OF GEOMETRY IN ELEMENTARY EDUCATION

*Ailton Paulo de Oliveira Júnior¹
Eduardo Luiz Miziara²*

RESUMO: O trabalho pretendeu identificar a concepção que professores de Matemática das escolas estaduais Professora Corina de Oliveira e Santa Terezinha em Uberaba – MG possuem em relação ao ensino de Geometria nos anos finais do Ensino Fundamental e identificar as suas dificuldades. Para esse fim, foi aplicado um questionário que estabeleceu um breve perfil de sessenta por cento dos professores de Matemática das duas escolas e, a partir das respostas, indicou que as dificuldades encontradas no ensino de Geometria recaem na falta de material didático básico para trabalhar em sala de aula, salas exclusivas para o ensino de geometria e falta de pré-requisitos por parte dos alunos de conteúdos que fundamentam a geometria. Em relação a uma aula “ideal”, declararam ser importante por meio do uso de técnicas de trabalho manual despertar nos alunos o interesse em aprender.

PALAVRAS-CHAVE: Geometria. Ensino Fundamental. Professor. Ensino-aprendizagem.

ABSTRACT: The work aimed identify the conception that mathematics teachers from state schools Professora Corina de Oliveira and Santa Terezinha in Uberaba - MG have regarding the teaching of geometry in the final years of elementary school and identify their difficulties.

To this purpose was applied a questionnaire that established a brief profile of sixty percent of mathematics teachers of both schools and based on the responses indicated that the difficulties encountered in teaching geometry fall into the lack of basic educational materials to work in class, exclusive rooms for teaching geometry and lack of prerequisites by the students contents that support geometry. In relation to a class “ideal” declared to be by using techniques and manual work to awaken students’ interest in learning.

KEYWORDS: Geometry. Elementary Education. Teacher. Teaching-Learning.

¹ Doutor em Educação. Professor do Departamento de Matemática da Universidade Federal do Triângulo Mineiro/UFTM. E-mail: drapoj@uol.com.br

² Graduando em Matemática. Universidade Federal do Triângulo Mineiro/UFTM. E-mail: eduardo_miziara@hotmail.com

Introdução

A Geometria é uma área da Matemática de extrema importância para a formação do aluno, pois é por meio da construção dos conhecimentos geométricos que o indivíduo desenvolve uma série de habilidades e competências como a percepção espacial, a leitura de mundo e a capacidade de descrever, representar, medir e dimensionar objetos presentes na vida cotidiana.

A preocupação com o ensino da Geometria não é muito recente e é mundial, isso fica evidente na literatura especializada, como em relatos de congressos, conferências e comissões internacionais relacionadas à área.

No Brasil constata-se que cresce o número de pesquisas em Matemática no que diz respeito à visualização gráfica e suas ramificações, consolidando uma nova comunidade de profissionais comprometidos com a renovação desse ensino nas universidades e centros de pesquisa. A área da Educação Matemática tem envolvido matemáticos, filósofos, sociólogos, pedagogos, dentre outros, que buscam destacar o seu papel essencial no campo da educação e estudar as possibilidades de melhoria do ensino dessa ciência.

Atualmente muito se discute sobre algumas habilidades que as escolas devem desenvolver nos estudantes, sendo que uma delas diz respeito à compreensão dos conceitos geométricos e áreas afins, não de forma isolada e sem relação com outros conceitos, mas de uma maneira ordenada e que conduza o aluno à resolução adequada e significativa de problemas. Embora hoje muitos estudos evidenciem a preocupação com o ensino de geometria, infelizmente poucas mudanças foram realizadas a fim de mudar esse contexto, permanecendo a ênfase em um ensino que avalia a capacidade de memória e não a compreensão, quando o ideal seria a atenção a estes dois aspectos: ênfase na aquisição dos significados dos conceitos geométricos e uma análise mais aprofundada nas maneiras de reter esses conceitos.

Documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais de Matemática para o Ensino Fundamental – PCN (BRASIL, 1998), apontam que a construção do pensamento geométrico deve ocorrer ao longo da Educação Básica e que a geometria não deve ser vista como um elemento separado da Matemática, mas sim uma parte que ajuda a estruturar o pensamento matemático e o raciocínio dedutivo, devendo permitir ao aluno examinar, estabelecer relações e compreender o espaço tridimensional onde vive.

Porém, essa importância que é dada à Geometria nos PCNS nem sempre está presente nas aulas de Matemática. É dada ênfase nos aspectos numéricos e algébricos em detrimento dos aspectos geométricos. Os relatórios de avaliação, dentre eles os apresentados pelo Sistema de Avaliação de Educação Básica – SAEB, ressaltam o estudo da Geometria como um tema central nos currículos do Ensino Fundamental. Entretanto, muitos alunos chegam ao final desse nível de ensino sem ter desenvolvido o pensamento geométrico.

A discussão sobre o ensino de Geometria vem sendo examinado nos últimos anos por diferentes pesquisadores: Lorenzato (1995), Fainguelernt (1999), Pires, Curi e Campos (2000), Rêgo, Rêgo e Gaudêncio (2004) e outros. Esses pesquisadores têm desenvolvido estudos para o ensino da Geometria por meio de técnicas pedagógicas que destacam seus aspectos criativos, estimulando os professores a trabalharem com mais satisfação nas atividades geométricas.

Assim, é importante que a Geometria seja apresentada desde o Ensino Básico aos estudantes, criando-se um interesse maior em aprendê-la, sabendo que ela contribui para o nosso desenvolvimento intelectual mais do que imaginamos.

Segundo Pavanello (2004, p. 3-4),

a Geometria apresenta-se como um campo profícuo para o desenvolvimento da capacidade de abstrair, generalizar, projetar, transcender o que é imediatamente sensível – que é um dos objetivos do ensino da Matemática – oferecendo condições para que níveis sucessivos de abstração possam ser alcançados. Partindo de um nível inferior, no qual reconhece as figuras geométricas, embora as percebendo

como todos indivisíveis, o aluno passa, no nível posterior, a distinguir as propriedades dessas figuras; estabelecem, num terceiro momento, relações entre as figuras e suas propriedades para organizar, no nível seguinte, sequências parciais de afirmações, deduzindo cada afirmação de outra até que, finalmente, atinge um nível de abstração tal que lhe permite desconsiderar a natureza concreta dos objetos e do significado concreto das relações existentes entre eles.

No estudo da Geometria, no ensino fundamental, os alunos possuem dificuldade de entender os conceitos e aplicações que envolvem os conteúdos estudados. Desde as séries iniciais, os professores geralmente trabalham com as figuras e objetos planos, um dos exemplos é o trabalho com os blocos lógicos. As figuras mais conhecidas e geralmente trabalhadas em sala de aula são: o quadrado, o círculo e o triângulo, no entanto esses são conceitos abstratos para o aluno.

Para Pires, Curi e Campos (2000) durante séculos, a Geometria foi ensinada na sua forma dedutiva. Porém, a partir da metade do século passado, o chamado Movimento da Matemática Moderna levou os matemáticos a desprezarem a abrangência conceitual e filosófica da Geometria Euclidiana, reduzindo-a a um exemplo de aplicação da Teoria dos Conjuntos. Desta forma, a Geometria foi praticamente excluída dos programas escolares e também dos cursos de formação de professores do Ensino Fundamental e Médio com consequências que se fazem sentir até hoje.

Alguns movimentos já são percebidos desde o final dos anos 80. Os livros didáticos não mais deixam o conteúdo de Geometria para as páginas finais, há uma interface entre a Geometria e os outros campos da Matemática, dentre outros. Em Uberaba-MG, especificamente, algumas escolas optaram por colocar uma disciplina específica de geometria, tentando contribuir para o seu ensino.

Segundo os PCN do Ensino Fundamental (1998, p. 64-65), no terceiro ciclo, o ensino de Matemática deve visar ao desenvolvimento do pensamento geométrico por meio da exploração de situações de aprendizagem que levem o aluno a:

- resolver situações-problema de localização e deslocamento de pontos no espaço, reconhecendo noções de direção e sentido, de ângulo, de paralelismo e de perpendicularismo elementos fundamentais para a constituição de sistemas de coordenadas cartesianas;
- estabelecer relações entre figuras espaciais e suas representações planas, envolvendo observações das figuras sobre diferentes pontos de vista, construindo e interpretando suas representações;
- resolver situações-problema que envolvam figuras geométricas planas, utilizando procedimentos de decomposição e composição, transformação, ampliação e redução.

Ainda, segundo os PCN (1998, p. 81-82), os alunos devem reorganizar e ampliar os conhecimentos sobre espaço e forma abordados no ciclo anterior, trabalhando com problemas mais complexos de localização no espaço e com as formas nele presentes. Quanto ao quarto ciclo, o ensino de Matemática deve visar ao desenvolvimento do pensamento geométrico por meio da exploração de situações de aprendizagem que levem o aluno a:

- interpretar e interpretar a localização e o deslocamento de uma figura no plano cartesiano;
- produzir e analisar transformações ampliações/reduções de figuras geométricas planas, identificando seus elementos variantes e invariantes, desenvolvendo o conceito de congruência e semelhança;
- ampliar e aprofundar noções geométricas como incidência, paralelismo, perpendicularismo e ângulo para estabelecer relações, inclusive as métricas, em figuras bidimensionais e tridimensionais.

A relevância da pesquisa sobre a concepção dos professores em relação ao ensino de geometria é importante para que esses possam interagir com a sociedade em mudança para que assim se promovam melhorias significativas no modo como a educação matemática é tratada, tornando o professor um participante ativo na formação de cidadãos.

Com esse estudo, estaremos a pensar em contribuir para uma melhora significativa para a escola, pois esses professores estarão refletindo e analisando a sua práxis, sua forma de trabalhar, seus erros e também o que ele pode melhorar.

Desta forma, esse professor poderá aprofundar seu conhecimento sobre o ensino de geometria, saber mais sobre o que ele e seus companheiros de trabalho pensam sobre o ensino de Geometria, com isso ele estará contribuindo para essa melhoria.

Portanto, o trabalho tem como objetivo conhecer a concepção que professores de Matemática da E.E. Professora Corina de Oliveira e E.E. Santa Terezinha possuem em relação ao ensino de Geometria nos anos finais do Ensino Fundamental e também saber qual a sua prática no processo ensino-aprendizagem desse conteúdo.

Metodologia

Segundo Brevidelli e De Demênico (2006), nesta fase do trabalho de pesquisa, o pesquisador precisa definir como pretende operacionalizar a pesquisa para testar as hipóteses formuladas e para que os objetivos sejam atendidos.

Foi utilizado estudo-pesquisa de campo, em que segundo Gil (2009, p. 52-53)

O estudo de campo constitui o modelo clássico de investigação no campo da Antropologia, onde se originou. [...] Tipicamente o estudo de campo focaliza uma comunidade, que não é necessariamente geográfica, já que pode ser uma comunidade de trabalho, de estudo, de lazer ou voltada para qualquer outra atividade humana. Basicamente a pesquisa é desenvolvida por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo. Esses procedimentos são geralmente conjugados com muitos outros, tais como análises de documentos, filmagem e fotografias. No estudo de campo, o pesquisador realiza a maior parte do trabalho pessoalmente, pois é enfatizada a importância de o pesquisador ter tido ele mesmo uma experiência direta com a situação de estudo. Também se exige do pesquisador que permaneça o maior tempo possível na comunidade, pois somente essa imersão na realidade é que se podem entender as regras, os costumes e as convenções que regem o grupo estudado. [...] Como é desenvolvido no local em que ocorrem os fenômenos, seus resultados costumam ser mais fidedignos.

Os dados foram coletados entre setembro e outubro de 2010, com professores de Matemática dos anos finais do Ensino Fundamental da Escola Estadual Professora Corina de Oliveira e da Escola Estadual Santa Terezinha. Foi aplicado a esses um questionário, Anexo I, com 10 (dez) itens, planejado de modo a conhecer a concepção dos professores de Matemática do Ensino Fundamental sobre o ensino de Geometria.

Além disso, são escolas estaduais da cidade de Uberaba, com realidades diferentes, quais sejam:

1. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB de 2007 e 2009 é diferenciado entre as duas escolas: 5,4 para 4,6 (E.E. Professora Corina de Oliveira) contra 3,1 para 3,7 (E.E. Santa Terezinha), considerando que a média nacional é de 3,5 para 3,6. Esse indicador foi criado em 2007 para avaliar a qualidade da Educação Básica Brasileira (a escala de tal instrumento vai de zero a dez).
2. Na E.E. Santa Terezinha – ST –, a situação socioeconômica é baixa, a comunidade é desorganizada e violenta, há grande movimentação migratória das famílias. Está localizada numa região com grande desigualdade social e desestruturação familiar. Por ser carente, necessita de atenção por parte das políticas públicas.

3. Na E.E. Professora Corina de Oliveira, os alunos vêm de famílias que, por começarem a ter problemas financeiros e gostarem da proposta de ensino da escola, tiraram seus filhos das escolas particulares e colocaram na escola, pois essa tem a tradição de prezar por uma educação de qualidade. Por outro lado, os alunos vêm de famílias de baixa renda sem muita instrução, chegam à escola e os pais pensam que essa é que tem que educar seus filhos, entretanto a diretora da escola chama esses pais, conversa com eles de uma forma que os faça enxergar que essa função não é da escola, e sim deles mesmos, dentre outros fatores.

O questionário foi aplicado a professores de Matemática dos anos finais do Ensino Fundamental, perfazendo um total de 06 (seis) professores, sendo 03 (três) professores da E.E. Professora Corina de Oliveira do total de 05 (cinco) professores e 03 (três) professores da E.E. Santa Terezinha do total de 05 (cinco) professores.

Resultados

A seguir são apresentados os resultados das questões propostas aos professores das Escolas Estaduais Professora Corina de Oliveira e Santa Terezinha. Além disso, são apresentadas análises e fundamentação teórica dos dados relatados.

Os professores que chamaremos de C1, C2 e C3 ministram suas aulas na E.E. Corina de Oliveira e estão nas seguintes turmas: C1, 6º ano e 9º ano; C2, 6º ano e 7º ano; C3, 6º ano.

Já os professores ST1, ST2 e ST3, que ministram suas aulas na E.E. Santa Terezinha estão nas seguintes turmas: ST1, 7º ano; ST2, 8º ano; ST3, 9º ano.

Do total de professores, 04 (quatro) são mulheres e 02 (dois) homens, sendo que os professores do sexo masculino estão na E.E. Santa Terezinha e os do sexo feminino estão na E.E. Professora Corina de Oliveira.

Apenas um dos professores que participou da pesquisa tem idade inferior a 30 anos e ministra suas aulas na E.E. Corina de Oliveira onde os professores apresentam uma média de idade de 45,7 anos. A média de idade dos professores da E.E. Santa Terezinha é de 51 anos. A maioria dos professores nas duas escolas possui entre 49 e 56 anos de idade, sendo que a média de idade dos dois grupos é de 48,3 anos. Todos os professores participantes da pesquisa têm um tempo razoável em sua profissão, indo de 10 anos a 35 anos. A média do tempo de docência dos professores nas duas escolas é de 25 anos.

Observa-se que os professores não são jovens e que já apresentam experiência na docência, o que valoriza as análises, pois parte-se do princípio de que já tiveram por vários anos responsáveis pelo ensino da Geometria nas escolas onde ministraram aulas de Matemática.

Perguntados sobre sua formação, todos os professores pesquisados possuem formação superior em Matemática. Somente o professor C3 respondeu ter pós-graduação (mestrado em Tecnologias Ambientais). Em relação à formação desse grupo de professores, percebe-se que esses não se dispuseram ou não tiveram oportunidade de ter uma formação no nível de pós-graduação.

Questionados quanto à maneira como trabalham a geometria em sala de aula, apresentam-se a seguir os depoimentos desses professores:

(1) Utilizar livro didático e material concreto:

C1: "Trabalho, usando o livro adotado, quando possível, uso material concreto para facilitar a compreensão".

Cabe lembrar que um dos grandes problemas no ensino de Matemática e também especificamente no ensino de Geometria é o fato dos professores de Matemática, em sua maioria, não conhecerem bem a Geometria e por essa razão acabam seguindo o livro didático como apoio único ou como “muleta”, preocupando-se mais com a técnica do que com o despertar da percepção geométrica.

O livro didático é um recurso auxiliar no processo de ensino-aprendizagem e não pode ocupar papel dominante nesse processo. O livro didático não deve ser o único suporte do trabalho pedagógico do professor. É sempre desejável buscar complementá-lo, seja para ampliar suas informações e as atividades nele propostas ou contornar suas deficiências.

Os PCN's de Matemática (1997) ressaltam que o livro didático deve ser observado com atenção quanto à qualidade, à coerência e à restrição que eventualmente possa apresentar em relação a conteúdos e objetivos educacionais propostos, pois, de acordo com diversos estudos, dentre os quais o realizado por Silva (2006), em muitos casos o livro didático se constitui no único recurso utilizado pelo professor em sala de aula.

(2) Utilizar material concreto e instrumentos de medida:

C2: “A partir da construção de sólidos geométricos, análise de formas geométricas que se encontram na sala de aula, uso do transferidor de medidas, construção e identificação de ângulos, etc.”

C3: “Na maioria das vezes, com material concreto. Os alunos utilizam barbante, papel, régua, compassos, entre outros, para a construção de polígonos. Para as unidades de medidas, trabalhamos com régua e trabalho fora da sala de aula, com medições”.

ST1: “Material concreto e aulas expositivas”.

Observa-se que a metade dos professores que participaram da pesquisa relatam que trabalham em suas aulas com material concreto e instrumentos de pesquisa o que pode parecer uma tendência no ensino desse conteúdo. Quando os alunos podem manipular as figuras geométricas, esses conseguem visualizar a forma e a medida desses. E, para tanto, se pode utilizar transferidor, barbante, régua, latas com o formato das figuras, dentre outros materiais que facilitam o aprendizado além de facilitar por parte do professor a transmissão desses conteúdos, auxiliando, assim, no raciocínio lógico-visual.

Para Kallef (2003), ao visualizar objetos geométricos, o indivíduo passa a ter controle sobre o conjunto das operações básicas mentais exigidas no trato da Geometria. Também Lorenzato (2006) destaca que as palavras não alcançam o mesmo efeito que conseguem os objetos ou imagens, estáticos ou em movimentos, mas auxiliam, entretanto ressalta que não são suficientes para ensinar.

Para Kamii e Declark (1986), conhecimento físico é aquele que as pessoas veem que está na realidade externa, em contrapartida o conhecimento matemático é aquele que o indivíduo constrói em sua mente. O material concreto pode contribuir no entendimento inicial dos conceitos estudados, porém não é suficiente por si só. Para ocorrer a abstração, precisamos partir do real significado do conhecimento científico e abstrato.

(3) Utilizar material concreto, instrumentos de medida e resgate de situações do cotidiano:

ST2: “Uso muito material concreto diversificado: esquadro, compasso e transferidor, giz colorido, caderno sem linhas, comparando entre um objeto do cotidiano do aluno com o que está sendo estudado, abordagem experimental”.

ST3: “Procuro ensinar a geometria, que na vida a geometria está em tudo, forma, etc.”

Na fala de alguns professores, além dos aspectos anteriormente listados e comentados da importância da utilização de materiais concretos no ensino de Geometria, mas não focando exclusivamente nesses elementos, pode-se agregar um fator importante e de extrema relevância no ensino desse conteúdo que é a associação a situações do cotidiano. Pode-se, por exemplo, lembrar

aos alunos que toda a arquitetura de uma cidade é formada por figuras geométricas, que os produtos que compramos também são apresentados geometricamente, etc.

A motivação para aprender é um fator de grande importância. Quanto mais motivado o aluno, mais disposição terá para aprender e melhores serão seus resultados. Uma parte importante dessa motivação reside no interesse do aluno naquilo que está aprendendo.

Por isso, muitos especialistas em aprendizagem enfatizam a importância do significado e dos conteúdos para o aluno. Por exemplo, em uma aula, onde é ensinado ao aluno o cálculo da área do quadrado ou o volume de um cubo, situação que ele não pode perceber e nem a ele é mostrado a sua aplicação no seu dia a dia fará com que ele perca o interesse pela matéria.

Assim, torna-se importante que o aluno aprenda algo que tenha realmente valor para sua vida. Nessas circunstâncias, ele aprende melhor e passa a gostar mais, caso contrário, não somente perderá o interesse, mas, provavelmente, desenvolverá aversão ao conteúdo e, conseqüentemente, à matéria (Matemática).

Pires, Curi e Campos (2000) afirmam que os conceitos geométricos são importantes porque, por meio deles, o sujeito da aprendizagem desenvolve um tipo especial de pensamento que lhe permite compreender, descrever e representar de forma organizada o mundo em que vive. E, para aprender Geometria, as autoras enfatizam que é preciso pensar geometricamente e desenvolver competências e habilidades como: experimentar, conjecturar, representar, estabelecer relações, comunicar, argumentar e validar.

Sobre as dificuldades encontradas pelos seus alunos no processo ensino-aprendizagem, todos os professores responderam que os alunos têm dificuldades das mais diversas, quais sejam:

(1) Falta de interesse dos alunos em aprender ou falta de pré-requisitos:

C1: "A maior dificuldade encontrada é a falta de pré-requisitos para a compreensão da geometria, também a falta de comprometimentos e interesse dos alunos pelas aulas".

C2: "O principal motivo é a falta de interesse, os alunos "rotulam" a Geometria como uma matéria "difícil", demonstrando desinteresse para com o conteúdo".

C3: "Trabalhar números decimais".

Segundo os professores da Escola Estadual Corina de Oliveira, dois pontos cruciais atualmente comprometem o processo ensino e aprendizagem da Geometria e que justificam as dificuldades enfrentadas pelos alunos são: a falta de pré-requisitos de conteúdos matemáticos que sustentam a construção do conhecimento geométrico e a falta de interesse ou comprometimento com os estudos.

Acreditamos que há uma grande interface entre esses dois aspectos, pois a falta de interesse pode estar vinculada ao não domínio de elementos matemáticos que fundamentam o ensino de Geometria. Além disso, um ensino descontextualizado também traz desmotivação por parte dos alunos que hoje em dia têm acesso facilitado à rede de informações que podem e devem ser utilizadas para apoiar o processo ensino e aprendizagem.

Deve haver uma preocupação crescente, entre os profissionais da educação, pela busca de novas formas de cativar os alunos para a aprendizagem, de que esses alunos apresentam conhecimentos geométricos defasados e principalmente por não compreenderem a relação com a realidade que os cerca.

Sabe-se que a interação do aluno com o meio desempenha um papel relevante no processo de aprendizagem, por isso é imprescindível que sejam apresentadas situações que despertem o interesse e que contribuam para o seu desenvolvimento. Neste sentido, temos em Fainguelernt (1995, p.46):

Os três aspectos que devem ser abordados no ensino da Geometria: o aspecto topológico, o aspecto projetivo e o aspecto euclidiano, pois, trabalhando em atividades envolvendo esses três aspectos, a criança tem possibilidade de conhecer e explorar o espaço onde vive, fazer descobertas, identificar as formas geométricas.

Além disso, a inquietação em resgatar o ensino de Geometria tem levado muitos profissionais, sejam professores ou pesquisadores, a se dedicarem à preparação e implementação de alternativas que procurem auxiliar o aluno na superação das dificuldades. Isso ocorre, tanto na escola básica como em outros níveis de ensino, por meio do desenvolvimento de atividades que valorizem a investigação e que possibilitem aos alunos criar conjecturas e realizar descobertas (GAZIRE, 2000).

(2) Necessidade de material concreto para facilitar a compreensão:

ST1: “Nos primeiros anos, se a Geometria é apresentada com prazer não fica tão difícil nos anos seguintes. Eles têm dificuldade de abordar o assunto só na imaginação. Por isso, uso muito material concreto”.

Um dos professores destaca que os alunos têm “*dificuldade de abordar assuntos só na imaginação*”, o que pode ser minimizado utilizando materiais concretos que farão com que o aluno possa desenvolver essa capacidade. Além disso, ao trazer uma Geometria prazerosa, esses alunos terão menos dificuldade em anos subsequentes que vão requerer os conhecimentos de estágios anteriores.

Viana (2000), ao realizar uma pesquisa sobre o conhecimento em Geometria dos alunos do Centro Específico de Formação e Especialização do Magistério (CEFAM), observou que

muitos alunos não responderam às questões e muitas opiniões foram agrupadas na categoria “outras”, onde apareceram respostas consideradas confusas como: “coisas planas”, “coisas sem dimensão”, “sem relevo”, “coisas como chão, carteira”; para os objetos de estudo da geometria plana, e “o espaço dentro da figura”, “coisas com profundidade”, “assuntos complexos”, para os objetos da geometria espacial. Mais da metade dos alunos não conseguiu dar um exemplo do que se estuda em geometria espacial, o que pode ser consequência (*sic*) da falta do estudo dessa área no Ensino Fundamental (VIANA, 2000, p.102).

Os materiais concretos podem ocupar, em qualquer nível de ensino, uma posição estratégica como ferramenta constante de diálogo entre os professores e os alunos. As atividades, envolvendo materiais concretos, se afirmam como espaço de debate e discussão coletiva, sendo que a participação do aluno no aperfeiçoamento de estratégias é um dos pontos principais, indispensáveis para a compreensão dos conceitos estudados.

(3) Alunos não estudam ou falta comprometimento da família:

ST2: “Geometria necessita estudo da teoria. Nossos alunos não têm hábito de estudo”.

ST3: “Não estudam, falta interesse, a família não ajuda”.

Os professores da Escola Estadual Santa Terezinha destacam que os alunos sentem dificuldades em aprender Geometria, pois ou não estudam ou não têm o hábito de estudar. Além disso, falta à família entrar no processo de ensino e aprendizagem o que viria a facilitar e/ou mudar a relação que esses alunos têm em relação com o aprender.

De acordo com Libâneo (2000), a pedagogia familiar não deve estar desarticulada da pedagogia escolar. As ações educativas, sejam na escola, na família ou em outro ambiente, não acontecem isoladamente, uma influencia a outra implícita ou explicitamente e se procederem de forma desarticulada podem levar ao fracasso escolar do aluno.

Sobre as dificuldades encontradas pelos professores no processo ensino-aprendizagem, podemos citar os seguintes depoimentos:

(1) Falta do ensino de conteúdos da Geometria, causando dificuldade na continuidade:

C1: "A maior dificuldade no processo de ensino-aprendizagem está no fato de que, na maioria das vezes, esse conteúdo é pouco trabalhado, deixando a aprendizagem do aluno defasada."

Um dos problemas destacados pelos professores no processo de ensino e aprendizagem de conteúdos geométricos, novamente, perpassa pela deficiência em relação aos pré-requisitos necessários para a continuidade da assimilação dos conteúdos da Geometria. Essa deficiência por parte dos alunos causa uma grande dificuldade no desenvolvimento dos conteúdos.

(2) Falta de material no auxílio do ensino da geometria:

C2: "A falta de material didático básico dos alunos. Coisas simples como régua, compasso, transferidor, caderno com malha quadriculada que deviam ser adquiridos no início do ano letivo, na grande maioria, não se faz presente."

Outro elemento destacado pelos professores que dificultam a sua prática no ensino de Geometria é a falta de material que auxiliam no processo ensino e aprendizagem. Isso pode ser causado por esses alunos não terem poder aquisitivo para adquiri-los e/ou a escola não fornecer. Na visão desse professor, isso dificulta sua prática.

De modo geral, pode-se dizer que os obstáculos ao uso do material didático são de ordem extrínseca a ele, pois é fácil constatar que a própria política educacional, emanada pelos governos federal, estaduais ou municipais, geralmente não preconiza ou orienta os educadores ao uso desses recursos; que raras são as escolas de Ensino Fundamental ou mesmo Médio que possuem seu laboratório de ensino de Matemática; que poucas são as instituições responsáveis pela formação de professores que ensinam seus alunos a usarem esses materiais.

Em decorrência, muitos professores não sentem falta de material didático em suas práticas pedagógicas, ou não dispõem deles ou não acreditam nas influências positivas do uso do material na aprendizagem ou não sabem utilizar corretamente.

A esses todos se somam aqueles que, por diferentes motivos, resistem às mudanças didáticas e, pior ainda, aqueles que opinam contra o uso do material didático sem o conhecerem ou sem o terem experimentado.

(3) Faltam pré-requisitos:

C3: "Os alunos chegam no 6º ano, na maioria das vezes, sem dominar as quatro operações fundamentais. Diante desse fato, fica difícil trabalhar geometria, envolvendo operações básicas."

ST3: "Faltam pré-requisitos."

Dois professores, um da escola Corina e outro da escola Santa Terezinha destacam novamente que a falta de pré-requisitos por parte dos alunos dificultam o ensino.

A Geometria é o primeiro ramo da Matemática com organização lógica, mas enfrenta dificuldades em ser incluída nos planos de curso por ser misteriosa e de difícil compreensão, mas, mesmo assim, ela desempenha um papel importante na Matemática que é desenvolver o raciocínio nos alunos, ou seja, o espírito de organização. Além disso, quando bem trabalhada torna-se agradável e fascinante e pode proporcionar aos alunos a arte de criar.

Já as operações não têm tanto fascínio quando trabalhadas sem conexão com situações-problema, os alunos acham-na sem sentido e acabam por não gostarem da Matemática.

No intuito de amenizar esse problema, propõe-se trabalhar a Geometria com as operações, tornando, assim, essa associação prazerosa e objetiva.

Ao relacionar ideias matemáticas entre si, podem reconhecer princípios gerais, como proporcionalidade, igualdade, composição e inclusão, e perceber que os processos como o estabelecimento de analogias, indução e dedução estão presentes tanto no trabalho com números e operações como o espaço, forma e medidas. (PCN Matemática, 1997- p. 38).

A relação entre Geometria e as operações (adição, subtração, multiplicação e divisão) faz com que o aluno se depare com situações-problema. Essas situações favorecem a criação de novos níveis de aprendizagem, visto que o aluno é desafiado a compreender e resolver o que está sendo proposto.

(4) Falta de esforço dos alunos no processo ensino e aprendizagem da Geometria:

ST1: “Falta de estudo”.

Um professor destaca que, como os alunos não estudam, qualquer medida que tome não surtirá efeito, causando dificuldade no desenvolvimento de sua prática no ensino de Geometria.

(5) Não tem dificuldade por ter prazer em ensinar o conteúdo:

ST2: “Não tenho “grandes” dificuldades no processo. Sinto prazer em ensinar Geometria”.

Encontramos também outro professor que diz não sentir dificuldade em ensinar Geometria, pois sente prazer em sua prática. Vemos que também a relação afetiva, que o professor com o ensino e/ou conteúdo, traz prazer e conseqüentemente as dificuldades podem diminuir.

Quando inquiridos sobre a situação ideal que esse professor trabalharia conteúdos de Geometria com seus alunos, citamos os seguintes depoimentos:

C1: “Pensando em uma situação ideal, o necessário é ter salas de aula com menor número de alunos para que se possa atender individualmente às necessidades de cada aluno. Que seja trabalhado o conteúdo de geometria desde as séries iniciais conforme consta no currículo. Que haja nas escolas laboratório com materiais concretos para o estudo da geometria.”

C2: “Situação ideal: uma sala de aula exclusiva para o estudo de Geometria com figuras das mais diferentes formas e tamanhos, concretas e planejadas para serem utilizadas, transferindo o conhecimento para o lúdico.”

C3: “Olha eu não penso no ideal após 30 anos de magistério, acostumei trabalhar com o que me oferecem, que é o REAL. Em determinados casos, temos que conhecer a realidade de cada turma para traçar um objetivo de trabalho.”

ST1: “Material concreto e aulas expositivas.”

ST2: “Recortando, dobrando, comparando, medindo, desdobrando, construindo, criando, montando, etc., etc.”

ST3: “Teria que arrumar um jeito para chamar a atenção para conseguir o interesse por parte deles.”

Os professores das duas escolas apresentam uma visão convergente quando inquiridos sobre a situação ideal para o ensino de Geometria. Essa situação seria: (1) salas de aula com menor número de alunos, possibilitando uma aproximação com as dificuldades apresentadas pelos alunos; (2) laboratórios de matemática nas escolas com materiais que auxiliem no ensino; (3) cumprimento por professores das séries iniciais da sequência do estudo de elementos matemáticos que fundamentam o ensino de Geometria; (4) utilização de materiais concretos no ensino de Geometria; (5) criação de situações no processo ensino e aprendizagem da Geometria que motivem os alunos.

Os alunos estão em uma encruzilhada quando se estuda geometria, pois explicações não convincentes do professor que tenta convencê-los a aprender geometria é importante para seu futuro como um indivíduo, mas está inserido em um processo educativo que não fornece uma

experiência de aprendizagem que responde a essa necessidade, desta forma a aprendizagem da Geometria é sem sentido e, eventualmente, afeta o seu humor (BAEZ e IGLESIAS, 2007).

A geometria é um dos ramos da Matemática que pode estimular o interesse pelo aprendizado dessa ciência, pois pode revelar a realidade que rodeia o aluno, dando oportunidades de desenvolver habilidades criativas. As ideias geométricas dos alunos podem ser desenvolvidas a partir de atividades de ordenação, classificação de modelos de figuras planas e de sólidos. Do mesmo modo, quando elas constroem modelos usando varetas, manipulam formas geométricas no computador, fazem dobraduras ou, quando usam espelhos para investigar eixos de simetria, podem constatar importantes propriedades geométricas (PASSOS, 2000).

Barrantes e Blanco (2004, 2005) apresentam alguns conceitos que alunos já graduados têm sobre o ensino da Geometria.

- Consideram que o propósito do ensino da Geometria é a aquisição de conhecimentos ou de educação geral ou porque é uma parte da matemática e todos são importantes.
- Consideram que a Geometria é um assunto muito teórico, abstrato e complicado de compreender, pois é preciso uma maior capacidade de raciocínio e dedicação ao seu estudo.
- Para os estudantes de Geometria, a dificuldade reside principalmente na memorização de fórmulas e saber quando aplicar.
- Eles mostram que a abordagem clássica para o ensino da Geometria é dividido em duas partes: a parte teórica, caracterizada por definições, propriedades, entre outros; e prática, entendida como sinônimos as palavras o problema e exercício.
- Eles afirmam que o quadro e o livro são os meios mais utilizados para o ensino da Geometria.
- Enfatizam que o uso de materiais de madeira ou outras figuras são raros e, quando usados, são feitas construções ou atividades sem qualquer utilidade posterior.
- Declaram que as atividades geométricas são, muitas vezes, retiradas do livro didático e geralmente estão relacionados ao estudo de elementos nas figuras, classificação e mensuração.
- Indicam que a prova ou teste de conhecimentos foi o elemento mais importante da avaliação.

Observa-se que o estudo aqui apresentado não se distancia de estudos semelhantes, desta forma faz-se necessário identificar os problemas no processo ensino e aprendizagem da Geometria para trazer elementos para a melhoria desse processo.

Para desenvolver as atividades envolvendo geometria, os professores devem buscar proporcionar aos alunos a oportunidade de manipular alguns objetos, pois, ao manipular um objeto, os alunos começam a perceber suas características, potencializando a estabelecer relações básicas e necessárias para entender os conceitos geométricos.

Por outro lado, observamos que o conhecimento conceitual dos professores aparece associado às suas concepções sobre o significado e importância do estudo da Geometria e que ele pode ajudar os alunos a entender as informações do mundo a sua volta. Assim, os saberes que os mobilizam em suas práticas docentes estão intimamente ligados ao saberes de suas experiências e de suas vivências pessoais.

Vimos que esses, diante das dificuldades enfrentadas no dia a dia de sala de aula, buscam apoio no livro didático, objetivando descobrir novas informações e descobertas para melhorar a qualidade das aulas. Foi dessa forma que conseguiram aprimorar seus conhecimentos. O livro didático é considerado pelas educadoras um material didático indispensável, pois essas utilizam as atividades contidas nele para desenvolverem seus trabalhos.

Apesar dos avanços e das tentativas de adequação dos conteúdos geométricos e de novas práticas pedagógicas, ainda são muitos os obstáculos a transpor pelas instituições e professores. Esses obstáculos vão desde a necessidade de novas posturas por parte dos profissionais da educação, de mudanças curriculares nos cursos que formam esses profissionais a projetos políticos que respeitem e considerem os princípios de uma educação transformadora.

Nesta perspectiva, Almouloud *et al.* (2004) argumenta que, em relação à formação de professores, existe uma certa precariedade quando se trata de Geometria, pois os cursos de formação não contribuem para que façam uma reflexão mais profunda a respeito do ensino e da aprendizagem desta área da Matemática.

Conclusão

Sabe-se que a geometria é de grande importância em diversas áreas do conhecimento, mas, apesar de ser ensinada há muitos anos nas escolas e os primeiros conhecimentos de natureza geométrica terem ocorrido alguns séculos antes de Cristo, ainda hoje é pouco compreendida pelos alunos.

Neste trabalho, todos os professores que participaram da pesquisa trabalham a Geometria em sala de aula, porém encontram muitas dificuldades no processo ensino aprendizagem em razão de vários fatores. Em sua maioria, a dificuldade de aprendizagem declarada por esses professores em conteúdos da Geometria advém dos alunos, como a falta de pré-requisitos, comprometimento e falta de interesse o que, segundo um dos professores, se dá em razão do conteúdo ser pouco trabalhado em séries anteriores o que acarreta uma deficiência de pré-requisitos matemáticos que fundamentam a continuidade da construção do conhecimento da Matemática e, especificamente, neste trabalho, do conhecimento geométrico.

Sobre as dificuldades encontradas pelos professores, recai na falta de material didático básico para trabalhar em sala de aula e a falta de salas exclusivas para o ensino de Geometria, porém, na maioria, as respostas recaem sobre as dificuldades apresentadas pelos alunos que prejudicam o processo ensino e aprendizagem da Geometria. Somente um dos professores afirma não ter dificuldades no processo ensino aprendizagem da geometria e sente prazer em ensinar.

Quando se trata de como a Geometria é trabalhada em sala de aula, em sua maioria, os professores citam o uso de material concreto, no entanto sem especificar qual tipo de material concreto usam. Dois dos professores citam o uso de materiais como régua e compasso e técnicas como dobraduras e recortes. Um dos professores faz uso do "lúdico", porém sem responder de que forma faz.

Quanto a uma "situação ideal" para trabalhar a Geometria em sala de aula, um dos professores disse trabalhar com o real, mas não vê perspectiva de melhora em suas condições de trabalho. Em sua maioria, os professores citam somente o uso de técnicas de trabalho manual com os alunos e em despertar nos alunos o interesse em aprender, porém nada responderam sobre sua própria condição, o que eles poderiam contribuir para enriquecer o processo ensino aprendizagem da Geometria.

Concordamos com Ponte (2005) ao afirmar que, no ensino de Geometria, o professor deve propor situações de investigação que envolvam quatro momentos: o reconhecimento da situação; a formulação de conjecturas; a realização de testes; por último, a argumentação, demonstração e avaliação do trabalho feito. Diz também que há lugar para os exercícios, os problemas, os projetos e as investigações, e que o grande desafio é articular esses diferentes tipos de tarefas de modo a construir um currículo interessante e equilibrado para promover o bom desempenho dos alunos em diferentes níveis.

Sugerimos que haja uma reelaboração de propostas curriculares para o ensino fundamental em relação ao ensino das construções geométricas. As construções geométricas, abandonadas no

ensino básico e em cursos de licenciatura de Matemática, por muitos anos, não se incorporaram à formação básica e/ou acadêmica de diversos professores, portanto encontram-se professores despreparados para atuarem profissionalmente.

Deste modo, como o professor é quem comanda as atividades nas suas aulas, não é garantido que ele trabalhe as construções geométricas com os seus alunos. Todos esses aspectos nos indicam que as construções geométricas, não tratadas por décadas em diversas instituições, poderão continuar relegadas ao esquecimento e que o ensino de Geometria continuará como um saber não acessível a todos os alunos caso não haja, por parte dos gestores governamentais e das escolas, uma nova postura em relação a seu ensino.

REFERÊNCIAS

ALMOULOUD, S. A. et al. A geometria no ensino fundamental: reflexões sobre uma experiência de formação envolvendo professores e alunos. *Revista Brasileira de Educação*, n. 27, p. 97-108, Set/Out/Nov/Dez. 2004.

BÁEZ, R.; IGLESIAS, M. Principios didácticos a seguir en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la geometría en la UPEL "El Mácaro". *Enseñanza de la Matemática*. v. 12 al 16. Número extraordinario. pp. 67-87, 2007.

BARRANTES, M.; BLANCO, L. *Análisis de las concepciones de los profesores en formación sobre la enseñanza y aprendizaje de la geometría*. Número, 62. p. 33-44, 2005.

_____. Recuerdos, expectativas y concepciones de los estudiantes para Maestro sobre la geometría Escolar. *Enseñanza de las Ciencias* v. 22, n. 2, 241-250, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC, 1998. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/matematica.pdf>>.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria do Ensino Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática*. Brasília: MEC/SERF, 1997.

BREVIDELLI, M. M.; DE DOMÊNICO, E. B. L. *Trabalho de conclusão de curso: guia prático para docentes e alunos da área da saúde*. 1. ed. São Paulo: Iária, 2006.

FAINGUELERNT, E. K. *Educação Matemática: Representação e Construção em Geometria*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

GAZIRE, Eliane Scheid. *O não resgate das geometrias*. 217 p. Tese (Doutorado em Educação, Faculdade de Educação), Universidade Estadual de Campinas, 2000.

GIL, Antônio Carlos. *Didática do Ensino Superior*. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2009.

KALEFF, Ana Maria M. R. *Vendo e entendendo poliedros: do desenho ao cálculo do volume através de quebra-cabeças geométricos e outros materiais concretos*. Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2003.

KAMII, C.; DECLARK, G. (1986). *Reinventando a aritmética: implicações da teoria de Piaget*. 2. ed. Tradução de Elenisa Curt. Campinas, Papyrus, 1986.

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos*, Para quê? 3 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

LORENZATO, S. *Para aprender matemática*. Campinas: Autores Associados. 2006.

PAVANELLO, R. M. Porque ensinar/aprender geometria? In: VII Encontro Paulista de Educação Matemática, 2004, São Paulo. *Anais...* Disponível em: <http://www.sbempaulista.org.br/epem/anais/mesas_redondas/mr21-Regina.doc>. Acesso em 20 mar. 2010.

PIRES, C. M. C.; CURI, E.; CAMPOS, M. M. *Espaço & forma: a construção de noções geométricas pelas crianças das quatro séries iniciais do Ensino Fundamental*. São Paulo: PROEM, 2000.

PONTE, J. P. *Investigações matemáticas na sala de aula*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2005.

RÊGO, R. G.; RÊGO, R. M; GAUDENCIO Jr, S. *A geometria do Origami: atividades de ensino através de dobraduras*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2004.

SILVA, S. F. N. da. *Geometria nas séries iniciais: por que não? A escolha de conteúdos – uma tarefa reveladora da capacidade de decidir dos docentes*. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática). Universidade Federal do Paraná (UFPR). Curitiba, 2006.

VIANA, O. A. *O conhecimento geométrico de alunos do CEFAM sobre figuras espaciais: um estudo das habilidades e dos níveis de conceito*. Dissertação de Mestrado (Psicologia Educacional – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas), Campinas, 2000.

Recebido em outubro de 2012.

Aprovado em março de 2013.

MANIFESTO DOS USUÁRIOS DA ESCRITA¹

Élie Bajard²

A linguística clássica

A linguística constitui-se, no início do século XX, como uma ciência capaz de descrever a totalidade das línguas, inclusive aquelas desprovidas de representação escrita.

Para tanto, a linguística construiu uma metodologia endógena, interna à língua oral, independentemente dos vínculos que ela tece com a manifestação escrita, nem sempre existente.

As unidades da língua oral foram definidas em relação ao significado. Em um primeiro nível – *primeira articulação* – a unidade veicula um significado (por exemplo, a palavra sonora *pá*). Em outro – *segunda articulação* – outra unidade, denominada *fonema*, mesmo sem possuir significado, tem a capacidade de produzir, por substituição, uma mudança de sentido (*pá* se torna *lá, cá, má, dá, já, lá, vá, chá*).

A linguística se prevaleceu desses resultados para descrever a escrita: o *grafema* foi definido por sua referência ao *fonema*. Por ser constituída de unidades não diretamente ligadas ao significado, a língua escrita parece não se beneficiar de um estatuto de língua pleno, tal qual a língua oral.

Assim sendo, a linguística deixa de recorrer à metodologia por ela mesma forjada: não submete a escrita a uma análise fundada na função simbólica (no significado), ou seja, a uma análise *endógena*, mas define a unidade elementar da escrita a partir da oralidade, isto é, faz uma análise *exógena*.

Como o grafema encontra sua razão de ser na sua correspondência com o fonema, a descrição da escrita fica, portanto, na dependência da descrição da oralidade.

Ora, desde que a comunicação por sinais utilizada pelos surdos foi reconhecida como língua, a dependência da análise da língua escrita nacional – que os surdos dominam – à língua oral – que os surdos ignoram – se torna abusiva.

Rumo à escrita contemporânea

A escrita é um instrumento que não se restringe às línguas alfabéticas, ela pertence a seus vários usuários disseminados no planeta, qualquer que seja a relação que instaure com a oralidade: escrita ideográfica (chinesa), escrita consonântica (árabe e hebraica) ou escrita arcaica sem língua oral conhecida (linear A grega, ainda não decifrada).

A escrita é uma manifestação da língua. Tanto quanto a fala, ela contempla um amplo leque de funções: instrumento de pensamento filosófico ou científico, ferramenta da memória, matéria literária e poética ou meio de comunicação.

As duas ordens, escrita e fala, participam de maneira própria da cultura; o uso da escrita diferencia profundamente as culturas letradas das culturas apenas orais.

¹ A primeira versão do *Manifesto dos usuários da escrita* publicada em 30/10/2009 encontra-se disponível em : <<http://corpo-sinalizante.blogspot.com.br/search/label/Artigos>>. Nessa versão, o autor amplia e renova seu conteúdo.

² Doutor em Linguística pela École des Hautes Études en Sciences Sociales – Paris. Atuou como adido linguístico da Embaixada da França no Brasil. E-mail : emebaj@uol.com.br

O sistema gráfico da língua sumeriana traduzia cada palavra por um *pictograma* específico: o triângulo pubiano para a palavra “mulher”, por exemplo. Mais tarde, as línguas semíticas que herdaram esse sistema passaram a designar cada palavra por uma combinação de cerca de duas dezenas de traços substituíveis, *as letras*, correspondentes às consoantes da língua oral.

Ao acrescentar relações vocálicas às consonânticas dos fenícios, os gregos concluíram a transposição do sistema fonológico rumo ao sistema gráfico. Tal sistema biunívoco – uma letra/um som – chamado alfabético se adequou a um maior número de línguas, sem perder a vantagem do uso de um conjunto pequeno de unidades substituíveis.

Por ser “mudo”, o espaço em branco entre as palavras dos fenícios não combinava com o sistema grego baseado na fonologia *EAESCRITAVIROUCONTINUA*.

Tanto nas línguas alfabéticas quanto nas semíticas, o texto escrito pode ser transmitido por dois canais, um visual (*texto gráfico*), outro vocal (*texto sonoro*). No entanto, não é esse o caso da língua dos sinais usada pelos surdos, que possui um único canal.

Se o texto sonoro é proferido em situação social mediante a voz de outro que impõe sua temporalidade, o texto gráfico é apreendido visualmente, diretamente no silêncio, a partir da sua exposição na superfície da página ou da tela.

Mesmo se as línguas alfabéticas estabelecem correspondências entre sons e *letras*, a equivalência plena entre o gráfico e o vocal existe apenas no nível do enunciado, quer esse último seja longo – vários capítulos ou parágrafos –, ou curto – uma frase, uma palavra (*pare!*), ou uma “letra” (*you diz a samba ou o samba?*).

Na Idade Média, as línguas latinas acrescentaram à *escrita contínua* marcas sem vínculos com os sons: principalmente o espaço em branco, mas também a “letra” minúscula, a pontuação, o parágrafo. Por ser a mais frequente das unidades, o espaço em branco reduziu profundamente o caráter fonológico da matéria escrita.

Uma análise linguística que leva em conta apenas as unidades em correspondência nos dois sistemas acarreta uma dupla redução:

- a prosódia, desprovida de correspondência visual, é deixada de lado;
- as marcas gráficas sem correspondências sonoras – “letra” /h/, espaço em branco, minúscula e pontuação – são negligenciadas.

Iniciar a análise da escrita por suas relações com a língua oral equivale a despojá-la de uma parte da sua função semântica e de seu estatuto de linguagem.

O reconhecimento social recente da cultura específica dos surdos leva ao questionamento de alguns princípios da linguística clássica:

- se os sinais dos surdos constituem uma verdadeira língua, é legítimo afirmar que nem todas as línguas são orais;
- a prática da escrita nacional pelos surdos testemunha a ausência da necessidade de recorrer à língua oral para apropriar-se dela;
- a unidade elementar da escrita não pode mais encontrar sua razão de ser na relação com o fonema;
- uma unidade elementar definida como visual se adéqua mais à prática silenciosa do surdo ou do leitor experiente do que uma unidade sonora.

Submeter a descrição da língua escrita às relações fonográficas deixa de levar em conta tanto as práticas das línguas não alfabéticas quanto o uso da língua escrita nacional pelos surdos. Essa atitude leva à imposição de uma visão particular, “ocidentalocêntrica” e “fonocêntrica” da língua escrita.

As mudanças ocorridas na Idade Média e a invenção da imprensa por Gutenberg transformaram um sistema gráfico composto por um alfabeto vinculado à fonologia em um sistema tipográfico constituído por caracteres, adequado à leitura silenciosa. Dando continuidade à mesma tendência, a tecnologia eletrônica de hoje – *tablet* ou *smartphone* – oferece aos dedos do usuário da escrita os cem caracteres que constam do sistema gráfico contemporâneo.

Nem todos os caracteres possuem a mesma frequência e conseqüentemente a mesma eficácia. Se o /&/ é pouco utilizado, não é esse o caso do espaço em branco: a inclusão desse último no sistema gráfico durante a Idade Média possibilitou a leitura silenciosa. Por sua vez, a alternância da dupla caixa (maiúscula & minúscula), que marca a fronteira da frase, tornou-se um índice gramatical primordial.

Se é legítimo afirmar que *língua escrita* e *língua oral*, por serem interligadas, pertencem a uma mesma organização, ou seja, a uma mesma língua que as engloba, a especificidade da matéria gráfica moderna e seu uso silencioso acarretam hoje uma autonomia da escrita equivalente à da língua oral.

Essas diversas características justificam uma descrição linguística não atrelada à manifestação oral.

Descrição endógena

Todos os sistemas gráficos, apesar de sua diversidade, possuem características comuns que uma linguística geral da escrita pode ambicionar descrever. Uma linguística baseada apenas nos resultados obtidos pela análise da fala não contempla essa finalidade, já que não tem condições de descrever uma língua desprovida de manifestação oral, tal qual a língua dos sinais.

Numa visão sincrônica, definir a unidade da escrita (grafema) a partir da unidade da língua oral (fonema) é apenas um postulado possível. Pode-se também dizer o inverso: numa língua morta (latim), as unidades orais desaparecidas devem ser definidas a partir do sistema gráfico existente. É necessário acrescentar que, no mundo da surdez, nem um postulado, nem o outro são operacionais.

Graças a uma descrição endógena – relativa ao significado – a linguística clássica liberou historicamente a língua oral da dependência da escrita. Realizando agora um exame endógeno da escrita, é possível libertar o sistema gráfico da dependência da análise da oralidade.

Por um lado, a extensão à língua escrita de uma análise endógena, inventada para descrever a língua oral, aumenta a potência dessa análise. Por outro lado, tal análise também coloca em xeque a análise exógena da língua escrita.

A comparação entre a língua escrita e a língua oral é legítima e necessária, mas a aproximação entre elas se torna mais coerente se for realizada após uma análise endógena distinta das duas, isto é, sem colocar uma na dependência da outra.

Em função das línguas - alfabéticas, silábicas, ideográficas - cada significante gráfico possui uma taxa determinada de *isomorfismo* com o significante sonoro. Entre as línguas “alfabéticas”, o português é mais isomorfo do que o francês, e muito mais do que o inglês.

Dado que o grafema é definido por sua relação com o fonema, ele não pode ser a unidade suscetível a fundamentar a leitura silenciosa. Resgatamos, então, o patrimônio da imprensa, que desde Gutenberg compõe textos com caracteres. A imprensa transformou o conjunto de letras da “escrita contínua” em conjunto de caracteres – tanto os “mudos”, quanto os “sonoros” – inscritos em tipos de chumbo. Consideramos esses caracteres as unidades distintivas (segunda articulação) do sistema gráfico.

Esses caracteres se apresentam separados na linha do texto por um “espacinho”, réplica do espaço em branco que limita as palavras. O diacrítico (agudo, crase, til ou circunflexo), encapsulado no mesmo compartimento, faz parte do caractere.

Essa análise recebe confirmação das máquinas eletrônicas, *smartphones* e *tablets*, com teclado virtual que torna acessíveis a um toque do dedo seus caracteres pré-formados como, por exemplo, os cinco caracteres que recorrem à figura /a/ tais como: /a/, /á/, /à/, /ã/, /â/. Não é o caso do teclado físico do computador.

Mas o critério preponderante para a escolha do caractere como unidade vem do fato de que a troca de um caractere por outro tem efeito sobre o significado: completa a palavra, transforma-a ou a destrói. É assim que a palavra *mãe* se transforma em *mão* pela troca do /e/ pelo /o/, sem pedir ajuda à fonologia e sem alterar o /ã/.

A substituição de um caractere provoca as seguintes mudanças:

- de *manha* para *manhã*
- de *bom* para *bem*
- de *sol* para *sou* ou *som*
- de *maca* para *maça* ou *maçã*
- de *rosa* (flor) para *Rosa* (pessoa)
- de *a* (*o juiz atribui a filha à irmã*) para *há*, *ah*, *á* e *à* (*o juiz atribui à filha a irmã*)

O caractere se torna, assim, **a menor unidade visual capaz de acarretar uma mudança de significado**. Essa abordagem acaba reintroduzido o sentido na unidade elementar da escrita.

Se tanto o /h/ quanto o /c/ podem conferir à concatenação de caracteres /omem/ o estatuto de palavra – *homem* ou *comem* –, é coerente atribuir a função semântica – como ocorre no /h/ – também ao valor visual do /c/.

Se todos os caracteres se endereçam ao olho, apenas uma parte deles se remete aos sons. O código fonográfico é um subconjunto do código tipográfico, ou seja, ortográfico.

Todos os caracteres têm uma função significativa, isto é, ideográfica. Enquanto unidades visuais, todos são componentes de signos. O conjunto dos caracteres – como aparece no *tablet* – constitui a matéria do sistema gráfico.

A uma linguagem apreendida pelos olhos é legítimo atribuir unidades visuais que tenham vínculos com o significado, isto é, considerar que a escrita possui *uma segunda articulação*.

O sistema ideográfico, por reunir todos os caracteres mediante sua função visual, não comporta exceções e conseqüentemente é o mais geral. O sistema fonográfico, por conter muitas irregularidades no que diz respeito à biunivocidade – casamento monogâmico entre uma “letra” e um som – não pode pretender a mesma envergadura.

A evidência do valor sonoro de uma “letra” pode levar ao esquecimento da sua função visual, a qual é patente, por exemplo, no termo *pirarara* com a sua característica sucessão de /a/. Cabe, portanto, afirmar que os vínculos que os caracteres de uma língua alfabética tecem com os fonemas não neutralizam a função visual da matéria gráfica, mas se acrescentam a ela.

Tanto a configuração gráfica na língua sonora quanto a configuração fonológica na língua escrita garantem o significado. Já que a percepção é visual, a apreensão da configuração gráfica, mesmo implícita, serve de matriz à organização fonográfica.

Por possuir uma dupla articulação e uma matéria própria – gráfica –, a escrita não pode ser reduzida à mera transposição da oralidade obtida por relações fonográficas. A ordem gráfica possui um estatuto de língua plena.

Dado que o caractere e o fonema remetem ao mesmo significado, podemos dizer que o signo linguístico é composto de três entidades: um significado, um significante sonoro – ou sinalizado, no caso do surdo – e um significante gráfico. Cada uma das três, individualmente, tem a capacidade de ativar na memória a totalidade do signo.

Se a palavra gráfica *se dá a ver* de maneira distinta graças ao espaço em branco, a palavra sonora, embutida na prosódia, *não se dá a escutar* separadamente. A gramática da língua se expressa de maneira específica nas duas ordens.

Mundo da surdez

A língua usada pela comunidade surda é a língua dos sinais, língua natural – produzida por uma comunidade – que não possui manifestação sonora nem gráfica.

Como os surdos têm acesso visual à língua escrita nacional, essa se torna a língua de intercomunicação entre surdos e ouvintes.

Os surdos possuem um código manual para “datilologiar” as palavras da língua nacional; cada caractere - e não cada fonema - é associado a uma configuração da mão. A língua de sinais se vale, assim, de inúmeros termos formados por caracteres transpostos pela mão, que estabelecem costuras entre ela e a língua nacional, mesmo que uma parte da comunidade surda rejeite esse uso por se assemelhar a um empréstimo linguístico.

Uma língua que se endereça aos olhos não pode ser a propriedade exclusiva das comunidades ouvintes, mas pertence ao conjunto de seus usuários. A língua escrita nacional pertence também aos surdos.

Como a escrita nacional contemporânea possibilita a leitura visual dos surdos, a abordagem fonográfica – mediante a língua sonora dos ouvintes – deixa de ser o único modelo.

De fato, o caractere /h/ do português, longe de ser uma exceção, manifesta o sistema visual subjacente ao qual obedecem todos os caracteres. Em vez de ser apenas uma ilha alheia ao oceano fonográfico, a palavra *homem* com /h/ mudo deve ser vista como manifestação de um continente ideográfico encoberto.

Desse ponto de vista, a abordagem visual da escrita pelos surdos é o testemunho do funcionamento silencioso da escrita, mascarado pelas relações fonográficas. Em lugar de ser parcial, imperfeita, precária, a prática do surdo pode servir de modelo aos ouvintes.

A maneira de ler e de aprender a ler do surdo questiona vários pressupostos das didáticas vigentes endereçadas aos ouvintes tais como:

1. as letras fazem sons e não sentido.
2. o sistema ortográfico é o resíduo da análise prévia das relações da escrita com a língua oral.
3. a via indireta - que vai do visual ao significado mediante o sonoro - liberta o aprendiz da necessidade de memorizar as formas gráficas das palavras.
4. a via direta – que vai do visual ao significado, sem transitar pelo mundo sonoro – é requerida apenas quando a isomorfia é conturbada – como em “etc.” Ao contrário, a via indireta, que transita pelo mundo sonoro, opera quando a palavra obedece às regras fonográficas – *casa*.

Ao contrário, dizemos:

- em relação aos pressupostos 1 e 2, todas as unidades gráficas, os caracteres, possuem um valor visual, isto é, ortográfico e todas têm função semântica. Na palavra *houve*, apenas quatro unidades possuem um valor sonoro, mas as cinco possuem um valor ideográfico.
- em relação ao pressuposto 3, a aprendizagem de uma língua estrangeira supõe a apropriação de um significante novo para cada item lexical; igualmente na aprendizagem da escrita é imprescindível integrar um significante visual – isto é ortográfico – ao signo sonoro conhecido. Se as relações fonográficas podem facilitar a integração da ortografia à palavra, podem também mascarar a necessidade dessa integração, levando o aprendiz a se satisfazer com a extração da pronúncia.
- em relação ao pressuposto 4, uma palavra gráfica por ser isomorfa com a palavra sonora *pirarara* não perde sua configuração visual, nem conseqüentemente a possibilidade de ser reconhecida pelo olho, único procedimento utilizado pelos surdos.

No que diz respeito ao mundo do surdo, remeter a unidade mínima da escrita a uma unidade sonora alheia à sua cultura é uma manifestação hegemônica da cultura “oralista”.

Como a escrita é uma língua de intercomunicação entre ouvintes e surdos, ela é patrimônio comum e os ouvintes não podem submetê-la a seus pressupostos “ad hoc”. É preciso adotar uma análise linguística que dê conta do conjunto de seus usuários, ouvintes e surdos.

Aprendizagem

Fazer da transposição dos grafemas em fonemas a operação elementar da leitura acarreta a exclusão das práticas de ler de uma grande parte dos usuários da escrita (chineses, árabes, surdos).

As instituições educacionais das nações têm a responsabilidade de providenciar para todos – quer seu sistema gráfico vigente corresponda ou não a uma língua oral – a capacidade de “tomar solitariamente conhecimento de um texto gráfico desconhecido”. Essa competência esperada pela sociedade e medida pelas avaliações internacionais (PISA) é a finalidade a ser perseguida pela escola.

Dado que as correspondências fonográficas operam sobre a palavra já individualizada graças ao espaço em branco “mudo”, qualquer metodologia de aprendizagem da escrita deveria reconhecer que, em leitura, o tratamento da palavra é fundado nessa operação inicial ideográfica.

Ensinar a escrita a partir de relações fonográficas leva a reduzir uma prática de linguagem ao manuseio de unidades sem vínculo direto com o significado. Quando a “letra” /e/ de *mãe* é relacionada apenas ao fonema /ãe/, ela é desconectada do significado; apenas produz som em vez de ser tida como o cerne da mudança de sentido de *mão* para *mãe*.

A intuição que levou Célestin Freinet a introduzir a imprensa na sala de aula, tendo em vista enraizar a aprendizagem em uma prática de comunicação, acarretou também a composição tipográfica silenciosa do texto a ser impresso.

A língua escrita recorre hoje a novas tecnologias, *smartphone* e *tablet*. Muitas das suas ferramentas – teclado, corretor ortográfico, cópia, colagem, previsão de texto, scanner etc. – operam a partir da configuração gráfica, sem trânsito pela dimensão sonora.

Conclusão

Efetuar uma descrição endógena da língua escrita traz várias vantagens:

- permite reconhecer o estatuto de língua à escrita, na medida em que lhe garante sua autonomia.
- atribui à língua escrita uma segunda articulação, constituída de unidades – os caracteres – capazes de *acarretar uma mudança de significado* segundo o modelo da configuração dos fonemas na oralidade.
- introduz a função semântica no nível mais profundo da análise, ou seja, no *nível do caractere*.
- atribui um caráter geral à linguística da escrita, na medida em que a descrição se refere a pressupostos aplicáveis a todas as escrituras, e não somente às tipográficas.
- estabelece uma análise da escrita idêntica por parte de ouvintes e de surdos, aproximando as duas comunidades.
- torna coerente a comparação entre as manifestações escrita e oral da língua, desde que ambas sejam pré-analisadas de maneira endógena.
- justifica uma abordagem silenciosa da escrita fundada em atos visuais de linguagem.

As representações fonocêntricas da cultura ocidental levam a escola a ensinar o funcionamento alfabético da escrita e a desprezar sua matéria tipográfica. Desse modo, minimizam a função de linguagem da escrita. É legítimo, então, relacionar essas representações ao duplo fracasso da escola. De um lado, muitos alunos sabem extrair a pronúncia sem poder extrair o significado, permanecendo analfabetos funcionais. Por outro lado, mesmo pessoas com razoável capacidade de leitura não dominam suficientemente a ortografia da língua portuguesa.

Considerar o caractere tipográfico a menor unidade da escrita capaz de produzir uma diferença de significado – maça/maçã – possibilita introduzir o sentido no âmago não somente da análise da escrita, mas também de uma aprendizagem destinada, ao mesmo tempo, aos surdos e aos ouvintes.

Recebido em agosto de 2013.
Aprovado em setembro de 2013.

De: Elói

Para: Wilton