

Cultura,
direitos humanos
e práticas inclusivas
em psicogogia
e educação

Coleção Encontros Anuais

Helena Antipoff

Coordenadoras da coleção

Regina Helena de Freitas Campos

Érika Lourenço

Raquel Martins de Assis

Conselho editorial

Adriana Araújo Pereira Borges – UFMG

Andréa Maris Campos Guerra – UFMG

Ana Lydia Santiago – UFMG

Carlos Henrique Gerken – UFSJ

Cristina Lhullier – UCS

Delba Barros – UFMG

Francisco Teixeira Portugal – UFRJ

Gustavo Gauer – UFRGS

Irene Melo Pinheiro – FHA

Isabelle Sanchis – UFMG

Lílian Erichsen Nassif – UFMG

Luciana Karine de Souza – UFMG

Marcos Vieira Silva – UFSJ

Maria do Carmo Coutinho de Moraes – APMG

Maria do Carmo Guedes – PUCSP

Marilene de Oliveira Almeida – UEMG

Marina Massimi – USPRP

Miguel Mafhoud – UFMG

Mitsuko Aparecida Makino Antunes – PUCSP

Mônica Yumi Jinzengi – UFMG

Renato Diniz Silveira - PUCMG

Rita de Cássia Vieira – UFVJM

Saulo de Freitas Araújo – UFJF

Sérgio Dias Cirino – UFMG

Silva Parrat-Dayan – UNIGE, Suíça

Wade Pickren – Ithaca College, EUA

William Barbosa Gomes – UFRGS

Organização

Raquel Martins de Assis

Érika Lourenço

Adriana Araújo Pereira Borges

Raquel Martins de Assis
Érika Lourenço
Adriana Araújo Pereira Borges
Organizadoras

Coleção Encontros Anuais
Helena Antipoff

Cultura,
direitos humanos
e práticas inclusivas
em psicologia
e educação

Belo Horizonte
2014



© Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA).

Todos os direitos reservados pela Editora PUC Minas. Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida sem a autorização prévia da editora.

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

Grão-Chanceler: Dom Walmor Oliveira de Azevedo

Reitor: Dom Joaquim Giovanni Mol Guimarães

Vice-reitora: Patrícia Bernardes

Pró-reitor de Pesquisa e de Pós-graduação: Sérgio de Moraes Hanriot

Editora PUC Minas

Coordenação editorial: Cláudia Teles de Menezes Teixeira

Assistente editorial: Maria Cristina Araújo Rabelo

Revisão: Michel Gannam

Comercial: Maria Aparecida dos Santos Mitraud

Divulgação: Danielle de Freitas Mourão

Arte: José Augusto Barros • www.joseaugustobarros.carbonmade.com.br

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

XXXX Cultura, direitos humanos e práticas inclusivas em psicologia e educação
Organizadoras: Raquel Martins de Assis, Érika Lourenço, Adriana Araújo
Pereira Borges. Belo Horizonte: Ed. PUC Minas, 2014.

XXX p. – (Coleção Encontros Anuais Helena Antipoff)

ISBN 978-85-8229-006-4

1. Psicologia e Educação. 2. Psicanálise e Educação. I. Assis, Raquel
Martins. II. Lourenço, Erika. III. Borges, Adriana Araújo Pereira. V. Centro de
Documentação e Pesquisa Helena Antipoff. VI. Título.

CDU: XXXXX

*Cultura, direitos humanos e práticas inclusivas
em psicologia e educação*

© Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA)

Biblioteca Central – Universidade Federal de Minas Gerais

Av. Antônio Carlos, 6627 – Campus Pampulha

31270-901 Belo Horizonte – MG



EDITORA PUC MINAS

Rua Dom Lúcio Antunes, 180 – Coração Eucarístico

30535-630 – Belo Horizonte • MG • Brasil

Fone: 55 (31) 3319.9904 – Fax: 55 (31) 3319.9901

editora@pucminas.br • www.pucminas.br/editora

Sumário

Apresentação 9

Primeira parte

Psicologia, educação e cultura

Psicologia da educação, psicologia sociocultural
e as salas de aulas como culturas 17
Maria de Fátima Cardoso Gomes

Psicogênese da língua escrita:
entre assimilações deformantes e equilibrações majorantes 33
Paulo Roberto Holanda Gurgel

Piaget e a Pedagogia. 51
Sílvia Parrat-Dayan

Psicologia, psicanálise e educação:
articulações a serviço das práticas pedagógicas 65
Regina Lucia Sucupira Pedroza

Dissenso epistemológico na psicologia social contemporânea 81
Filipe Milagres Boechat

Segunda parte

Profissão docente e práticas pedagógicas inclusivas

Contribuições da psicologia para a compreensão da relação
entre professores e alunos no contexto da luta pela terra 97
Maria Isabel Antunes-Rocha

Helena Antipoff e a educação rural: um olhar sobre o passado 115
Alberto Mesaque Martins
Rosely Carlos Augusto
Maria Isabel Antunes-Rocha

Os laboratórios de psicologia e a formação de professores em Minas Gerais: exemplos do passado e do presente . . .	131
<i>Deolinda Armani Turci</i>	
<i>Rita de Cássia Vieira</i>	
Educação em Direitos Humanos: uma reflexão sobre a formação humana em cursos de Pedagogia	145
<i>Sônia Vieira Coelho</i>	
<i>Regina Helena de Freitas Campos</i>	
Las exigencias de igualdad, alteridad en la experiencia educativa de niños migrantes: aportes para el diálogo crítico entre psicología, psicoanálisis e educación en la cultura contemporánea	163
<i>Gracia María Clérico</i>	

Terceira parte

Psicologia e educação especial

Educação especial: conceitos e definições na Psicologia da Educação e na legislação brasileira	189
<i>Erika Lourenço</i>	
<i>Nayara Ferreira de Moura Barbosa</i>	
As concepções equivocadas sobre o tema das altashabilidades/superdotação na contemporaneidade e sua implicação na educação dos indivíduos talentosos	205
<i>Cecília Andrade Antipoff</i>	
<i>Regina Helena de Freitas Campos</i>	
O luto e a perda da visão: rumos e desafios	223
<i>Daniela Leal</i>	
<i>Mitsuko Aparecida Makino Antunes</i>	
Funções assumidas por psicólogos que atuam na educação especial visando atender ao princípio inclusivo	233
<i>Tânia Gonçalves Martins</i>	
<i>Sérgio Vasconcelos de Luna</i>	

Quarta parte

Intervenções no campo da subjetividade

- Acolhimento coletivo: experiências em um serviço
de atendimento de saúde mental infanto-juvenil 247
Raquel Brandão Toussaint
Marcela Camargos Dias
Ana Paula Moura dos Santos Ferreira
Carla Adriana Diniz Amaral
Jane Martins Santos
Lucilene Alves da Costa
Maria José Carneiro
- O tratamento da solicitação de atendimento psicológico
no Serviço de Psicologia Aplicada da UFMG 261
Ângela Vorcaro
Ingrid Gianordoli Nascimento
Gizele Aparecida de Almeida
Bruna Rocha Almeida
- Estratégias subjetivas: outro nome do saber-poder 285
Bárbara Oliveira Paulino
- Violência e contemporaneidade: o trabalho de oficinas junto
à prevenção de homicídios entre jovens. 301
Andréa Máris Campos Guerra
Nádia Laguárdia de Lima
Kátia Silva Simões
Maira Cristina Soares Freitas
Marina Xavier de Miranda Pompeu
Bárbara Pompeu
Camila Noberto
Naiane Nascimento
- Sobre os autores 319



Apresentação

Apresentamos aos colegas o sexto volume da Coleção Encontros Anuais Helena Antipoff: *Cultura, direitos humanos e práticas inclusivas: pesquisas em psicologia e educação*, editada pelo Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA).

O CDPHA foi fundado em 1979 com os objetivos de divulgar a obra de Helena Antipoff (1892-1974) e de preservar o acervo documental e bibliográfico por ela deixado em suas múltiplas realizações no campo da psicologia e da educação brasileiras. Estes objetivos têm se mantido vivos através de algumas iniciativas: a manutenção do acervo de Antipoff e sua disponibilização para pesquisa na Sala Helena Antipoff, localizada na Biblioteca Central da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e no Memorial Helena Antipoff localizado na Fundação Estadual Helena Antipoff, em Ibirité, MG; a realização dos Encontros Anuais Helena Antipoff, destinados à comunicação de pesquisas e trabalhos acadêmicos nas áreas de psicologia, história da psicologia e educação; a publicação do Boletim do CDPHA, com a programação e os resumos dos trabalhos apresentados nos Encontros Anuais; e a publicação da Coleção Encontros Anuais Helena Antipoff, que apresenta a cada volume uma seleção de artigos gerados a partir das conferências e trabalhos apresentados nos Encontros Anuais do ano anterior.

Os Encontros Anuais Helena Antipoff vêm sendo promovidos pelo CDPHA desde 1981. É portanto um dos encontros científicos de psicologia mais antigo de Minas Gerais, configurando uma tradição de mais de 30 anos. A partir de 1997, com a instalação da

Sala Helena Antipoff na Biblioteca Central da UFMG, os Encontros passaram a acontecer em parcerias entre o CDPHA, a UFMG, a Fundação Helena Antipoff e as demais entidades criadas por Helena Antipoff, como a Associação Pestalozzi de Minas Gerais, a Associação Milton Campos para o Desenvolvimento das Vocações dos Bem-dotados (ADAV) e a Associação Comunitária do Rosário (ACORDA). Considerando a relevância do legado de Helena Antipoff para a história da psicologia no Brasil, nos últimos anos o evento passou a sediar as reuniões periódicas da Rede Interinstitucional de Pesquisadores em História da Psicologia (RIPEHP), que congrega pesquisadores vinculados ao Grupo de Trabalho em História da Psicologia da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP).

O tema de cada Encontro Anual é definido pela diretoria do CDPHA e faz referência a algum aspecto da obra de Helena Antipoff, buscando relacioná-lo com questões atuais a fim de criar um espaço de articulação entre pesquisas históricas e pesquisas contemporâneas em psicologia e educação. Reconhecida pelas suas contribuições nesses dois campos, Helena Antipoff deixou um legado teórico e prático muito abrangentes. Suas iniciativas englobam, dentre outros temas, a divulgação da psicologia como fundamento para a educação; o uso de instrumentos de avaliação psicológica para o melhor conhecimento do educando e melhor planejamento das práticas educativas; propostas de inserção, nas escolas regulares, das crianças consideradas excepcionais; criação de escolas especiais também voltadas para as crianças excepcionais; a ênfase na necessidade de formação do professor para a melhoria da qualidade da educação, seja no âmbito da escola regular, seja no âmbito da escola especial ou da escola no meio rural; a compreensão do papel da arte na educação; e, não menos importante, uma abordagem que considera a importância dos fatores sociais e culturais nos processos de ensino, aprendizagem e construção do conhecimento.

Assim, para o XXVIII Encontro Anual Helena Antipoff, realizado entre os dias 29 e 31 de março de 2010 na Faculdade de

Educação da UFMG, foi escolhido o tema “Psicologia, psicanálise e educação na cultura contemporânea”. O tema faz referência à relevância que os aspectos culturais do desenvolvimento humano têm adquirido na psicologia e na psicanálise contemporâneas. A análise da construção da identidade psicossocial e das questões relacionadas à cognição, aprendizagem, afetividade e subjetividade tem se tornado cada vez mais contextualizada, e os psicólogos e educadores têm se preocupado em registrar e interpretar essa mudança de perspectiva, para alguns tida como uma dramática mudança conceitual e paradigmática¹. Assim, o evento foi uma oportunidade de apresentar e debater essas novas tendências epistemológicas e sua história, a partir do trabalho de pesquisadores brasileiros e estrangeiros vinculados a grupos de diversas Universidades.

Como o XXVIII Encontro Anual Helena Antipoff foi realizado em conjunto com o IX Encontro Interinstitucional de Pesquisadores em História da Psicologia e gerou um grande número de artigos de qualidade, optamos por publica-los, excepcionalmente, divididos em dois volumes: “História da psicologia e contexto sociocultural: pesquisas contemporâneas, novas abordagens”, lançado em 2012 e “Cultura, Direitos Humanos e Práticas Inclusivas: Pesquisas em Psicologia e Educação”, que agora apresentamos.

A primeira seção do livro, intitulada “Psicologia, educação e cultura” reúne artigos que discutem as relações entre sociedade, cultura, psicologia e educação. Ora do ponto de vista da teoria psicogenética, ora do ponto de vista de uma psicologia histórico-cultural, ora do ponto de vista do construcionismo e pós-construcionismo, estes relatos têm em comum a problematização do impacto do contexto sobre os processos de constituição do sujeito e de construção do conhecimento.

1. Calfee, R.; Berliner, D. “Introduction to a Dynamic and Relevant Educational Psychology”, in *Handbook of Educational Psychology*, New York: Macmillan, 1996, p. 1-11; Berliner, D. “Educational Psychology: Searching for Essence Throughout a Century of Influence”, in *Handbook of Educational Psychology*, London: Lawrence Erlbaum, 2006, p. 3-27; Gouvêa, M. C.; Gerken, C.H. “Vygotsky e a teoria sócio-histórica”. In Faria Filho, L. *Pensadores Sociais e Educação. Belo Horizonte: Autêntica*, 2008, p. 125-144.

Na segunda seção, “Profissão docente e práticas pedagógicas” são apresentados artigos que têm como foco o professor e sua atuação docente, bem como aspectos essenciais de sua formação. Em conjunto, estes artigos mostram ao leitor como as dimensões do respeito aos direitos humanos e da educação inclusiva, que hoje se fazem tão presentes no discurso educacional, já estavam em pauta também nas iniciativas antipoffianas.

A terceira seção, denominada “Psicologia e educação especial” agrega um conjunto de artigos que abordam a educação especial sob seus diferentes aspectos. Seja do ponto de vista teórico-conceitual, seja do ponto de vista da prática profissional do psicólogo, estes textos apresentam pesquisas que discutem as condições, as possibilidades e as dificuldades que perpassam a educação especial no contexto da educação inclusiva.

A quarta seção tem como título “Intervenções no campo da subjetividade”. Esta seção traz relatos de pesquisas e intervenções direcionados a duas questões que perpassam o campo educativo contemporâneo: a violência entre jovens e a desautorização do professor. Aqui também se encontram artigos que tratam das “urgências subjetivas” e outras demandas que costumam se apresentar às clínicas de psicologia, mostrando possibilidades diferenciadas de condução dos atendimentos, bem como a chegada na clínica psicológica de demandas que são do campo da educação.

Assim organizado, este livro, com os outros da Coleção Helena Antipoff, congrega as realizações e os esforços de pesquisadores e especialistas contemporâneos na investigação e análise de temas fundamentais do campo psicológico e educacional, tais como as relações entre desenvolvimento humano e cultura, a educação especial e inclusiva, discutindo suas práticas pedagógicas e a formação docente e as investigações sobre a expressão da subjetividade humana em suas demandas para a psicologia e para a educação. De alguma forma, todos esses temas estiveram presentes nas realizações de Helena Antipoff, demonstrando a atualidade e fecundidade de seu trabalho.

Por fim, agradecemos a contribuição dos grupos de pesquisa e dos autores que participaram do XXXVIII Encontro Anual Helena Antipoff e compartilharam conosco os resultados de suas pesquisas, aos membros do Conselho Editorial que tão minuciosamente fizeram a apreciação dos artigos aqui publicados, e também às instituições que tornaram possíveis a realização do evento e a publicação deste volume, em especial a CAPES, a FAPEMIG e a UFMG.

As autoras



Primeira parte
Psicologia, educação
e cultura



Psicologia da educação, psicologia histórico-cultural e as salas de aulas como culturas

Maria de Fátima Cardoso Gomes

Este texto visa estabelecer um diálogo entre a psicologia da educação/abordagem sociocultural e as pesquisas em sala de aula. Isso quer dizer que as relações entre aprendizagem e desenvolvimento mental e cultural são fundamentais de serem estudados, considerando o ponto de vista da abordagem histórico-cultural.

A maioria de nós, professores de psicologia da educação, nos formamos para trabalhar dicotomicamente os conceitos de desenvolvimento e aprendizagem. Essa dicotomia se expressa na história da produção do conhecimento psicológico, que oscila entre o objetivismo e o subjetivismo, ora enfatizando os fatores externos ao desenvolvimento e à aprendizagem, ora os fatores internos ao desenvolvimento e à aprendizagem (GOMES, 2002). A relação de interdependência entre esses dois conceitos vem sendo discutida desde os anos 1930, por Vygotsky (1989, p. 101), quando afirma:

[...] o aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas.

Nessa mesma linha, Lima (1997) discute as relações de interdependência entre desenvolvimento e aprendizagem na escola dialogando com aspectos neurológicos, psicológicos e culturais dos sujeitos que aprendem. Essa autora argumenta:

[...] a experiência escolar insere-se em um processo contínuo de desenvolvimento do sujeito, que se iniciou antes de sua entrada na instituição. Todas as experiências vividas na escola ganharão significado quando articuladas ao processo global de desenvolvimento do indivíduo, e não quando concebidas como um aglomerado de experiências independentes, vividas exclusivamente no âmbito escolar. (LIMA, 1997, p. 2).

Com base nessas considerações preliminares, pretendo desenvolver neste artigo minhas reflexões sobre a psicologia da educação e suas relações com os processos de aprendizagem e desenvolvimento nas salas de aula a partir da abordagem histórico-cultural. Para isso, vou apresentar, primeiramente, uma breve história da psicologia da educação e, depois, uma discussão sobre as produções atuais, da abordagem histórico-cultural, acerca do desenvolvimento humano em diálogo com as ideias de Vygotsky e, finalmente, a visão da sala de aula como culturas (Santa Barbara Classroom Discourse Group, 1992).

PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO E OS PROCESSOS DE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM

Nos primeiros anos do século XX, a psicologia desliga-se da filosofia e constitui-se como psicologia científica, servindo-se do método experimental das ciências naturais e físicas. Ao constituir-se como disciplina científica autônoma, a psicologia torna-se a principal área do conhecimento com potencial “para melhorar o ensino e intervir sobre os problemas que se apresentavam na escolarização generalizada da população infantil” (SALVADOR, et al., 1999, p. 22). Nasce, então, a psicologia da educação, também por volta da primeira metade do século XX, confundindo-se, portanto, com a psicologia científica, que acabara de nascer, e com a escolarização obrigatória, que se implantava, na Europa, principalmente.

Segundo Salvador et al. (1999), nas duas primeiras décadas do século XX, tanto na Europa quanto nos Estados Unidos da América, os conhecimentos produzidos pela recente psicologia científica podem ser condensados em três grandes áreas: *o estudo e medida das*

diferenças individuais e a elaboração de testes, a análise dos processos de aprendizagem e *a psicologia da criança*. Ainda nas primeiras décadas do século XX, surge, na Europa, o movimento da Escola Nova, que tem base nos estudos de Claparède, que procura entender os fenômenos psíquicos a partir do ponto de vista de sua função para a vida. A tendência à renovação na educação não se limita à Europa; nos Estados Unidos, William James e John Dewey desenvolvem a concepção funcional da psicologia e da teoria educativa muito próxima à de Claparède. Esse movimento também tem muita repercussão no Brasil, nas décadas de 1920 e 1930, conhecido também como o movimento da Escola Nova (PATTO, 1990).

Contudo, nessa época, surge uma “polêmica entre os psicólogos da educação, que, por um lado, estudavam os processos de aprendizagem em laboratório, e os que, por outro, perseguiram um objetivo semelhante dentro da sala de aula” (SALVADOR et al., 1999, p. 27). Polêmica que ainda hoje permanece entre nós. Paralelamente à psicologia da aprendizagem, a psicologia do desenvolvimento infantil também se expande nos Estados Unidos com os estudos de Arnold Gessell; na França, com as pesquisas de Henri Wallon; na Suíça, com os estudos de Jean Piaget; e na Rússia, com as pesquisas de L. S. Vygotsky, que introduz a discussão das relações entre desenvolvimento e aprendizagem, invertendo essas relações (será desenvolvido no tópico seguinte).

Na metade da década de 1950, o panorama da psicologia da educação apresenta-se complexo e contraditório. A larga expansão de seus campos de atuação, a heterogeneidade de temáticas e de conteúdos trouxeram um problema grave devido à ausência de limites no objeto em estudo, referente à impossibilidade de elaborar teorias e explicações próprias, do ponto de vista científico. Dessa forma, evidencia-se sua debilidade epistemológica, e a discussão não era mais o caráter aplicado da psicologia da educação, mas em que consistiria essa aplicação, tendo em vista o objetivo central de “contribuir na criação de uma teoria educativa fundamentada cientificamente e na qualificação, de acordo com essa teoria, da educação e do

ensino” (SALVADOR et al., 1999, p. 30).

A partir de 1955, muitos fatos modificaram o panorama da psicologia da educação, descrito anteriormente, tais como:

1- estabeleceu-se uma conscientização cada vez mais crítica das dificuldades implicadas na integração dos resultados, nem sempre conscientes, das pesquisas que nutrem a psicologia da educação nos diferentes âmbitos da psicologia;

2- no decorrer dos anos 1950 e 1960, começaram a nascer uma série de disciplinas que também têm como finalidade estudar os fenômenos educativos, como a sociologia da educação, economia da educação, planejamento educativo, por exemplo, evidenciando-se as insuficiências e limitações da análise psicológica para compreender globalmente os fenômenos educativos;

3- uma série de acontecimentos políticos, econômicos e culturais, ocorridos no final da década de 1950, altera radicalmente as coordenadas da educação escolar nas sociedades desenvolvidas na Europa que também terão repercussões claras no desenvolvimento futuro da psicologia da educação. (SALVADOR et al., 1999, p. 30, 31).

No final da década de 1960, segundo Salvador et al. (1999), a psicologia da educação desloca-se para um enfoque instrucional, de cunho comportamental, motivado pelos seguintes fatores: o primeiro é a importância excessiva à educação escolar, em detrimento de outras práticas e atividades educativas e a urgência em responder aos problemas escolares; o segundo é o auge progressivo da psicologia cognitiva na explicação dos processos subjacentes à aprendizagem, às diferenças individuais e, em menor grau, aos processos de desenvolvimento, desbancando a predominância da teoria do condicionamento operante de Skinner.

Os psicólogos da educação encontram, então, a partir dessa data, no modelo cognitivo, um marco teórico para explicar a aprendizagem dos conteúdos complexos, como são, em geral, os conteúdos escolares. A preocupação com as formas complexas de atividade intelectual faz com que os psicólogos da educação e pesquisadores

dessa área selecionem como objeto de estudo tarefas, conteúdos e situações que costumam fazer parte do currículo escolar – leitura, escrita, aritmética, resolução de problemas, noções físicas e sociais etc.

Desta feita, por um lado, o deslocamento progressivo da concepção de psicologia aplicada à educação para uma concepção da psicologia da educação como uma disciplina-ponte, nesse período, segundo Salvador et al. (1999), produz a substituição progressiva de um tipo de intervenção clínica ou médica, centrada, sobretudo, no diagnóstico e no tratamento dos transtornos do desenvolvimento e da conduta, para uma intervenção mais específica, do tipo educativo, centrada nos problemas e nas dificuldades de aprendizagem dos alunos e no trabalho escolar.

Por outro, a partir da década de 1970, o adensamento dos estudos em sociologia da educação faz deslocar a supremacia do saber psicológico na formulação de uma ciência pedagógica. Lança outro olhar para o sujeito humano já consagrado pela psicologia que enfatizava os aspectos individuais do ser humano, e, assim, os educadores procuram analisar o ser humano em sua singularidade, porém sem perder de vista o que há de comum com outros seres humanos e o fato de ele ser historicamente determinado e construtor de sua história. Dentro do corpo de conhecimento da Psicologia e da Psicologia da Educação, construíram-se bases teóricas que levassem em conta também a estrutura social mais ampla, contribuindo, dessa forma, para a compreensão de fenômenos complexos, como o autoritarismo, a opressão, as lutas pelo poder (GOULART, 1989).

Assim, essas pesquisas ampliam-se para fora dos muros das escolas, abordando temas e problemas relacionados com práticas educativas não escolares como formação de jovens e adultos, trabalho infantil, violência doméstica e social, formação em empresas e no trabalho, ensino de ciências etc.

A psicologia aplicada à educação e a psicologia da educação têm em comum “a ideia de que a principal finalidade da psicologia da educação é a de utilizar e aplicar os conhecimentos, os princípios e os métodos da psicologia para a análise e o estudo dos fenôme-

nos educativos” (SALVADOR et al., 1999, p. 43). Entretanto, essas duas concepções apresentam diferenças básicas em relação a como construir esse conhecimento e em relação ao significado da própria finalidade da aplicação. Podemos expressar essas duas concepções das seguintes formas:

1- [...] a psicologia aplicada à educação é o resultado da seleção, entre o conjunto de princípios e explicações que as diferentes áreas ou especialidades da psicologia (psicologia do desenvolvimento, da aprendizagem, social, da personalidade, das diferenças individuais etc.) proporcionam para o ensino e a educação, logicamente, a psicologia da educação apresenta-se como um campo de aplicação da psicologia.

2- [...] a psicologia da educação tem relação básica com a aplicação da psicologia aos fenômenos educativos; sua principal finalidade consiste em criar um conhecimento específico com relação aos processos educativos, sempre utilizando, com esse objetivo, os princípios e as explicações da psicologia como um instrumento de indagação e de análise. (SALVADOR et al., 1999, p. 18).

Para a segunda posição, a psicologia da educação configura-se como uma disciplina específica com objetivos, conteúdos e programas próprios de investigação. Na atualidade, segundo Salvador et al (1999), há uma tendência de distanciamento da primeira posição, que quer considerar a psicologia da educação como um campo de aplicação da psicologia, e uma maior aproximação da segunda, que a considera como um campo específico de conhecimento relativo aos processos educativos. Entretanto, isso não indica que exista consenso quanto ao papel da psicologia da educação no conjunto das disciplinas psicológicas e educativas.

Esse movimento reflete-se no Brasil, quando a rede pública de ensino torna-se realidade, a partir dos anos 1930, e a influência dos trabalhos e pesquisas de Dewey, Claparède, Wallon, Piaget etc. torna-se evidente nos princípios do movimento escolanovista brasileiro, que prevê em suas origens que a nova pedagogia não localizava as causas das dificuldades de aprendizagem no aprendiz, mas

nos métodos de ensino, levantando então o questionamento à escola como um dos seus princípios. Além disso, esse movimento adota uma nova concepção de infância, reconhecendo a especificidade psicológica da criança. Essa especificidade ressurgiu no Brasil, nos anos 1990, com adoção da teoria piagetiana como o referencial mais valioso para se compreender a natureza da aprendizagem escolar, mais especificamente, e a natureza da aprendizagem da leitura e da escrita, em particular (PATTO, 1990).

Na atualidade, final do século XX e primeira década do século XXI, a teoria piagetiana vem sendo convidada a dialogar com outras abordagens dentro do campo psicológico, como as abordagens psicanalíticas, histórico-culturais, do processamento de informações e com os novos behavioristas. Isso significa que um campo do conhecimento sozinho ou uma abordagem psicológica sozinha não pode dar conta da complexidade dos fenômenos educativos. E mais do que isso: nos leva a aceitar o desafio de produzir conhecimentos novos e não apenas aplicar os já existentes em nossos campos de conhecimentos. Isso implica também considerar as diferentes abordagens como contribuições que não consistem em uma simples adição de novos paradigmas ou princípios aos já existentes, mas sim que cada nova contribuição

conduz, de fato, a uma reinterpretação ou ressignificação das anteriores; [...] as contribuições, por exemplo, das teorias do processamento humano da informação sobre a organização e conservação do conhecimento na memória não se acrescentam ao princípio piagetiano que vincula a competência operatória à capacidade de aprendizagem, senão que obrigam a reformulá-lo; do mesmo modo, a incorporação do conceito vygotskiano de zona de desenvolvimento proximal obriga a revisar o caráter solitário – não, o caráter individual e interno – que tem, para Piaget, a atividade mental construtiva ou, para citar um último exemplo, o conhecimento dos mecanismos semióticos mediante os quais os professores e alunos negociam significados a partir dos conteúdos da aprendizagem permite superar algumas das limitações do modelo de equilíbrio de Piaget para dar conta da aprendizagem escolar. (COLL, 1997, p. 162).

É com base nesse panorama de como se constituiu a psicologia da educação e considerando que cada novo paradigma, cada nova contribuição conduz a reinterpretações e ressignificações das anteriores que pretendemos provocar a construção de novos conhecimentos em nossa área, a da psicologia da educação, fundamentada na abordagem histórico-cultural que, em diálogo com a etnografia interacional, procura compreender como professores e alunos constroem a sala de aula.

PRÁTICAS EDUCATIVAS ESCOLARES, DESENVOLVIMENTO HUMANO E CULTURA

Para se discutir as relações entre práticas educativas escolares, desenvolvimento humano e cultura, adotamos os pressupostos da abordagem histórico-cultural de Vygotsky (2000, 1996, 1997), para quem o desenvolvimento humano é resultado do entrelaçamento da filogênese, da ontogênese, da história cultural e de processos microgenéticos, todos atuando simultaneamente no desenvolvimento da pessoa. Segundo Cole (2006), o aparecimento do trabalho e da mediação semiótica representou a maior mudança na história humana. A convergência da história cultural e da filogenia com a aquisição da linguagem representou a maior mudança na ontogenia. O entrelaçamento desses domínios genéticos nos distingue enquanto seres humanos, permitindo a formação de funções psicológicas superiores. Não se pode estudar o comportamento humano num indivíduo isolado, mas nos processos de interações entre indivíduos, pois, segundo Vygotsky, o desenvolvimento vai além da maturação biológica, o que nos leva a trazer o papel da cultura para a cena principal do desenvolvimento e aprendizagem humanos.

Dessa forma, para Vygotsky (2000), o homem é uma pessoa social, cuja singularidade se constitui enquanto membro de um grupo social cultural específico. Um indivíduo, pois, é um ser em si, uma natureza biológica, que tem significação para os outros e que, através deles, adquire significação para si mesmo.

Esse processo de significação, segundo Sirgado (2000), tem como objeto de conhecimento não o real em si, nem tampouco a pessoa é um mero objeto da razão, pois Vygotsky tem como pressuposto de análise o materialismo histórico e dialético. O objeto de conhecimento é o real transformado pela atividade produtiva do homem, o que lhe confere um modo humano de existência considerando os dois planos: o ontogenético, história pessoal, e o filogenético, história da espécie humana. Esses dois planos estão intimamente ligados ao plano sociogenético, o que explica os três tipos de relações estudadas por Vygotsky: 1) entre o social e o cultural; 2) entre o social e o simbólico; 3) entre o social e as funções mentais superiores.

A teoria sociocultural, introduzindo assim as relações sociais como definidoras da natureza das funções mentais superiores, ou seja, da natureza humana do homem, constitui uma “subversão” do pensamento psicológico tradicional (SIRGADO 2000).

A conclusão dessa subversão é que, embora as leis que regem as funções mentais superiores sejam as mesmas, a maneira como elas funcionam ou operam varia de pessoa para pessoa, de cultura para cultura. Sendo assim, para Vygotsky, o papel da cultura nos processos psicológicos humanos é essencial. Entretanto, ele mesmo não desenvolveu a fundo esse conceito e sofreu influências dos pensamentos sobre cultura predominantes de sua época.

Segundo Cole e Gajdamaschko (2007), até o final do século XIX, a visão predominante sobre cultura era a diferenciação entre “povos naturais” e “povos culturais” – povos bárbaros e povos civilizados. Cultura, no singular, representava supremacia e distinção de classe, com caráter único, idealizado e universal: “Única porque se referia àquilo que de melhor havia sido produzido; universal porque se referia à humanidade, um conceito totalizante, sem exterioridade” (VEIGA-NETO, 2003, p. 7).

Ainda no final do século XIX, sob a influência da antropologia e da psicologia, cultura passa a ser vista como o modo de vida de um povo condicionada por circunstâncias históricas

e pela prática etnográfica. Entretanto, a tradição russa, na qual Vygotsky se apoia, não adota a prática etnográfica na condução de seus trabalhos, e, conseqüentemente, as definições de cultura na Rússia, nessa época, apresentam a combinação de atributos de uma tradição, do que é mais importante (*commom core*) – o que é mais conhecido e dito – na cultura e de trabalhos comparativos entre culturas (COLE, 2006). Dessa perspectiva, o entendimento de cultura de Vygotsky passa pelas características culturais de todo *homo sapiens*, relacionando estágios de desenvolvimento com as tecnologias construídas nas sociedades, ou seja, faz uma íntima relação entre mente e cultura (VYGOTSKY; LURIA, 1996). Ele apoia-se no conceito moderno de cultura, mas também sofre influência do movimento que causa as primeiras rachaduras nesse conceito, nos anos 1920, via questionamentos vindos da antropologia, da linguística, da filosofia e da sociologia. As conseqüências desses questionamentos levam à pluralização do conceito de cultura e da linguagem, passando-se ao uso do termo “culturas”, e não cultura, no singular.

Dessa forma, segundo Costa, Silveira e Sommer (2003, p. 36), cultura transmuta-se de um conceito impregnado de distinção, hierarquia e elitismos segregacionistas para um outro eixo de significados em que se abre um amplo leque de sentidos cambiantes e versáteis. Cultura deixa gradativamente de ser domínio da erudição literária e artística, de padrões estéticos elitizados e passa a contemplar, também, o gosto das multidões.

Portanto, Vygotsky e Luria (1996), sob todas essas influências e dialogando com elas, demonstram que a interligação entre os usos das ferramentas, dos signos, da linguagem e das distintas tecnologias, com as formas especiais de vida social que as tecnologias mediam, faz o entendimento do que é central e dos aspectos comparativos entre as culturas e suas relações com o desenvolvimento cognitivo do ser humano (COLE; GAJDAMASCHKO, 2007). Isto é, a base genética de desenvolvimento, com ênfase no aspecto histórico das mudanças de pensamento e ações de um povo, as relações entre

a filogênese e a ontogênese ganham muita relevância nas ideias sobre cultura do ponto de vista de Vygotsky (COLE; GAJDAMASCHKO, 2007; SIRGADO, 2000; WERTSCH, 1996).

Para Wertsch (1996), a perspectiva de Vygotsky e Luria de desenvolver uma “nova psicologia genética”, abordando múltiplos domínios de desenvolvimento em diálogo com a antropologia e com a história, continua apresentando grande relevância atualmente, embora eles possam ser considerados ingênuos ao afirmarem que o uso de ferramentas e produção de cultura seja exclusivo dos seres humanos (COLE; GAJDAMASCHKO, 2007). Entretanto, as ferramentas construídas pelos homens, diferentemente das dos outros animais, foram e são fundamentais no desenvolvimento humano, e, além disso, é inquestionável a afirmação dos aspectos de continuidade/descontinuidade, ou seja, de evolução/involução e revolução do desenvolvimento, por Vygotsky e Luria.

A partir dos estudos apresentados, construímos a nossa própria perspectiva sobre cultura, porém em diálogo com estudos da antropologia cultural, da sociolinguística interacional e da análise crítica do discurso, cujos pressupostos estão presentes nas bases teórico-metodológicas da etnografia interacional construídas pelo grupo de pesquisa Santa Barbara Classroom Discourse Group (1992).

Cultura, para nós, representa os processos heterogêneos de construção de artefatos, de pensamentos, ideias, conceitos, sentimentos. Portanto, são processos que demandam ações e interações entre pessoas, pressupõem aspectos materiais e mentais – ferramentas e signos construídos por um povo. Assim, a cultura não é monolítica, nem está dentro da cabeça das pessoas somente, mas também fora, nos materiais/artefatos construídos coletivamente. Com isso, podemos dizer, junto com Cole (2006), que os símbolos e significados encarnados e constitutivos das práticas historicamente acumuladas constituem as culturas humanas. Desses pontos de vista procuramos entender a sala de aula como culturas.

A SALA DE AULA COMO CULTURAS

Para entender a sala de aula como culturas, procuramos desenvolver uma lógica de investigação baseada no entendimento da dinâmica de sala de aula como uma prática social e discursivamente construída por membros de um grupo que (re)constroem maneiras para interagir uns com os outros e com os objetos nas práticas culturais de que participam (COLLINS; GREEN, 1992; GREEN; HARKER, 1982). Essas maneiras de interação entre os participantes do grupo, por seu turno, levam ao estabelecimento de formas particulares/heterogêneas de fazer e de conhecer, bem como à construção do conhecimento comum e de enquadramento que orientam a interpretação e a participação no grupo.

Dessa perspectiva, segundo Green e Wallat (1981) e Gumperz (1986), a aula é construída por meio das conversações instrucionais que são parte da vida da sala de aula. Essas conversações transmitem mais do que conteúdos. Processos sociais são também construídos, modificados, selecionados, checados, suspensos, terminados e recomendados pelos participantes da conversação.

Esses processos só podem ser compreendidos por meio de análises microgenéticas, que, de acordo com Góes (2000), são microgenéticas não porque é pequena, “mas é *micro* por ser orientada para as minúcias indiciais – daí resulta a necessidade de recortes num tempo que tende ser restrito” (p. 15). Trata-se, entretanto, de uma análise “*genética* no sentido de ser histórica, por focalizar o movimento durante processos e relacionar condições passadas e presentes, tentando explorar aquilo que, no presente, está impregnado de projeção futura” (p. 15).

A análise que empreendemos é, portanto, genética, “como sociogenética, por buscar, relacionar os eventos singulares com outros planos da cultura, das práticas sociais, dos discursos circulantes, das esferas institucionais” (GÓES, 2000, p. 15). Assim, buscamos considerar os detalhes, as minúcias dos processos de significação produzidos pelos alunos na interação com a professora e na sala

como um todo. É essa concepção que nos faz recorrer ao conceito de aprendizagem como

um processo construído nas interações e ações entre professores e alunos, tanto no plano individual quanto no plano coletivo, por meio da linguagem. É, portanto, um processo discursivo que implica a elaboração conceitual da palavra que, por sua vez, só pode acontecer quando as pessoas se encontram e fazem uso da linguagem em seus grupos culturais. (GOMES; MONTEIRO, 2005, p. 12).

Desse ponto de vista, é a aprendizagem que desperta processos internos de desenvolvimento (VYGOTSKY, 1989) pela mediação do discurso construído pelos membros das salas de aulas e “passa por três estágios: em si, para outros e para si”, ou seja, “através dos outros constituímos-nos” (VYGOTSKY, 2000, p. 24). Cada um dá um sentido próprio para aquilo que foi ensinado ao grupo cultural ao qual pertence.

A partir dessa perspectiva, a cognição é considerada como um processo social, mediado pelos outros e pela linguagem. A atividade cognitiva é tomada como intersubjetiva e discursiva (FONTANA, 1996), portanto, é compartilhada e distribuída como as culturas humanas.

O desenvolvimento humano mediado pelas práticas escolares pressupõe que seja feita por meio de uma perspectiva holística, em que “a unidade de estudo deve ser a atividade psicológica em toda sua complexidade, não em isolamento” (MOLL, 1996, p. 8).

Da mesma forma, a etnografia interacional propõe que se façam análises holísticas da realidade da sala de aula, que deve ser vista como um todo integrado, como um sistema cultural que não pode ser explicado apenas pela soma do que acontece na sala, mas por meio da análise de suas partes que compõe o todo, sendo que é o todo que determina as ações das partes. A sala de aula não é um conjunto de pessoas que executam atividades isoladas, mas sim um conjunto único, holístico, constituindo culturas, pois é somente quando alunos e professores entram para as salas que elas se cons-

tituem como uma classe, com características próprias dos grupos culturais, aos quais eles pertencem.

Assim, a contribuição da abordagem histórico-cultural é fundamental, pois traz para a cena da sala de aula as interações sociais, resgatando o papel dos professores como mediadores desse processo. Falamos, portanto, com os participantes das salas de aula, a partir das culturas que constroem, ou seja, dos papéis, deveres e direitos de cada um e da coletividade. Dos padrões e normas de comportamento, dos significados tecidos coletiva e individualmente em cada sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste texto vimos demonstrando a construção histórica do conhecimento psicológico por meio dos diálogos entre as abordagens psicológicas, e entre elas e diferentes campos do conhecimento – todos procurando compreender os fenômenos educativos, em geral, e as salas de aulas, em particular. Isso porque temos a preocupação de considerar tanto as contribuições quanto os limites das teorias científicas, no campo psicológico ou em outros campos do conhecimento.

Do nosso ponto de vista, buscamos articular um diálogo entre a abordagem histórico-cultural e outras teorias psicológicas, assim como com outras áreas do conhecimento, para melhor compreendermos a sala de aula como culturas. Para isso fazemos uso da abordagem etnográfica interacional como lógica de investigação dos processos educativos escolares, nos vinculando, assim, ao núcleo majoritário de estudos da psicologia da educação, vista como uma disciplina – ponte entre a psicologia e a educação.

Dessa forma, as pesquisas que desenvolvemos analisam processos de ensino-aprendizagem, as expectativas de professoras e o papel das interações sociais no aprendizado da leitura e da escrita de crianças, jovens e adultos, com base nos aportes teórico-metodológicos já anunciados. Ou seja, como os processos de aprendizagem e desenvolvimento são construídos por meio do discurso, consti-

tuindo-se as culturas das salas de aulas e, assim, produzindo novas interpretações e ressignificações para as práticas educativas escolares e suas relações com o desenvolvimento humano.

REFERÊNCIAS

- BRUNER, J. A. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- COLE, M. Culture and Cognitive Development in Phylogenetic, Historical, and Ontogenetic Perspective. In: **Handbook of Child Psychology**, v. 2. **Cognition, Perception and Language**. Volume editors: Deanna Kuhn and Robert S. Siegler. Editors-in-Chief: William Damon and Richard M. Lerner. New Jersey: Wiley, 2006.
- COLE, M.; GAJDAMASCHKO. Vygotsky and Culture. In: DANIELS, H., COLE, M., WERTSCH, J. (Eds.) *The Cambridge Companion to Vygotsky*. New York: Cambridge University Press, 2007.
- COLL, C. Piaget, o construtivismo e a educação escolar: onde está o fio condutor? In: TEBEROSKY, A.; TOLCHINSKY, L. (Org.). **Cem anos com Piaget – Substratum: Temas Fundamentais em Psicologia e Educação**. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- COLLINS, E.; GREEN, J. L. Learning in classroom settings: making or breaking a culture. In: MARSCHALL, H. (Ed.). **Redefining students learning roots of educational changes**. Norwood: Ablex, 1992.
- COSTA, M. V.; SILVEIRA, R. H.; SOMMER, L. H. Estudos culturais, educação e pedagogia. *Revista Brasileira de Educação*, ANPED, n. 23, p. 36-61, maio/jun./jul./ago. 2003.
- FONTANA, R. A. P. C. **Mediação pedagógica na sala de aula**. Campinas: Autores Associados, 1996 (Coleção Educação Contemporânea).
- GÓES, M. C. R. de. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Cadernos CEDES**, n. 50. Relações de ensino: análises na perspectiva histórico-cultural. Campinas: Cedes/Unicamp, 2000.
- GOMES, M. F. C. Relações entre desenvolvimento e aprendizagem; consequências na sala de aula. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, Editora Dimensão, v. 8, n. 45, maio/jun. 2002.
- GOMES, M. F. C.; MONTEIRO, S. M. A aprendizagem e o ensino da linguagem escrita. In: **Coleção Alfabetização e Letramento**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.
- GOULART, Í. B. Psicologia da educação: considerações sobre seu papel e alternativas para sua abordagem. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 10, p. 37-41, dez. 1989.
- GREEN, J. L.; HARKER, J. O. Gaining Access to Learning: Conversational Social and Cognitive Demands of Group Participation. In: WILKINSON, L. C. (Ed.). **Communicating in the Classroom**. New York: Academic Press, 1982.
- GREEN, J. L.; WALLAT, C. What is an Instructional Context? An Exploratory Analysis of Conversational Shifts Across Time. In: GARNICA, O.; KING, M. (Eds.). **Language, Children, and Society**. London: Pergamon Press, 1981. p. 159-188.

GUMPERZ, J. Interactive Sociolinguistics on the Study of Schooling. In: COOK-GUMPERZ, J. (Ed.). **The Social Construction of Literacy**. New York: Cambridge University press, 1986.

LIMA, E. S. **Desenvolvimento e aprendizagem na escola**: aspectos culturais, neurológicos e psicológicos. São Paulo: Grupo de Estudos do Desenvolvimento Humano, 1997. Série "Separatas".

LURIA, A. R. **Desenvolvimento cognitivo**: seus fundamentos sociais e culturais. São Paulo: Ícone, 1990.

MOLL, L. C. **Vygotsky e a educação**: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

OLIVEIRA, M. K.; OLIVEIRA, M. B. (Orgs.). **Investigações cognitivas**: conceitos, linguagem e cultura. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

SALVADOR, C. C. et al. **Psicologia da educação**. Trad. Cristina Maria de Oliveira. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SANTA BARBARA CLASSROOM DISCOURSE GROUP. Constructing literacy in classrooms: Literate action as social accomplishment. In: H. Marschall (ed.) **Redefining student learning: roots of educational change**, Norwood, NJ: Ablex, 1992.

SIRGADO, A. P. O social e o cultural na obra de Vygotsky. Campinas: Cedes, **Educação e Sociedade**, ano XXI, nº71, julho/2000.

VEIGA-NETO, A. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**, ANPED, n. 23, p. 5-15, 2003.

VOVIO, C. L. Duas modalidades de pensamento: pensamento narrativo e pensamento lógico-científico. In: OLIVEIRA, M. K.; OLIVEIRA, M. B. (Org.). **Investigações cognitivas**: conceitos, linguagem e cultura. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p. 115-142.

VYGOTSKY, L. S. **O manuscrito de 1929**: temas sobre a constituição cultural do homem. Campinas: Cedes, 2000. n. 71.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas**. Madrid: Visor, [1934] 1996. t. II.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas**. Madrid: Visor, [1934] 1997. t. III.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento**: símios, homem primitivo e criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

WERTSCH, J. Introdução. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento**: símios, homem primitivo e criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

Psicogênese da língua escrita: entre assimilações deformantes e equilibrações majorantes

Paulo Roberto Holanda Gurgel

Em 2010, celebramos o Jubileu de Prata da primeira edição do livro **Psicogênese da língua escrita**, de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985), no Brasil. Ao eleger esse livro como marco na história da alfabetização em nosso país, nosso objetivo neste texto é promover uma reflexão crítica do lugar por ele ocupado no cenário nacional dos discursos referentes à aquisição da língua escrita e às práticas escolares de alfabetização.

De acordo com a tradição da pesquisa em epistemologia genética, faremos uso dos eixos diacrônico e sincrônico da história do pensamento educacional brasileiro para fins da análise desses discursos. Diacronicamente, adaptaremos a seminal periodização proposta por Maria do Rosário Longo Mortatti (2000), em seu livro **Os sentidos da alfabetização**, a saber: a metodização do ensino de leitura; a institucionalização do método analítico; a alfabetização sob medida; e alfabetização: construtivismo e desmetodização. Sincronicamente, centraremos, em um primeiro momento, nossa atenção na guerra dos métodos, construtivismo *versus* método fônico, e nos sentidos do “neologismo” *letramento*, cunhado por Mary Kato (1986), em seu livro **No mundo da escrita**. Partiremos, em seguida, para uma preliminar análise de dados de uma pesquisa que agora realizamos com professoras alfabetizadoras da rede municipal da cidade de Salvador. Por fim, teceremos nossas considerações, concluindo que, entre assimilações deformantes e equilibrações majorantes, é impossível não reconhecer a grande avalanche epistemológica promovida pelo livro **Psicogênese da língua escrita** no cenário da alfabetização do Brasil.

PSICOGENÊSE DA LÍNGUA ESCRITA: UMA PERSPECTIVA DIACRÔNICA

Há, certamente, diversas formas de contarmos uma história, contanto que seja obedecida a regra gramatical do dito popular: *quem conta um conto acrescenta um ponto*. Sob aparente inocência, essa lei das narrativas dita o caráter simplesmente didático – possível, ainda que não necessário – daquilo que ensinam as gramáticas da língua portuguesa sobre a suposta existência do *ponto final*. Discursos, todavia, nunca se encerram, mesmo quando queremos acreditar que já não há mais nada a falar sobre isso. Em essência, esta é a lógica formal da epistemologia genética, em sua dimensão diacrônica: *a história do pensamento é uma história sem fim*.

Recordemos nossa história da alfabetização no Brasil, em busca do seu sentido, com a colaboração de Maria do Rosário Longo Mortatti, em seu livro **Os sentidos da alfabetização: São Paulo, 1876-1994**, que foi publicado pela Editora Unesp em 2000. Adaptando a periodização da autora aos nossos fins, interrogamo-nos: oferecerá nossa periodização indícios da confirmação da hipótese da epistemologia genética sobre a lógica evolutiva do pensamento da ciência? Eis a nossa questão neste instante:

1876 - 1934	<ul style="list-style-type: none">• Metodização• Institucionalização
1934 - 1985	<ul style="list-style-type: none">• Alfabetização sob medida
1985 - 2010	<ul style="list-style-type: none">• Construtivismo• Desmetodização

Figura 1 - Periodização da alfabetização no Brasil
Fonte: Adaptado de MORTATTI, 2000.

O primeiro período se inicia em 1876, data da primeira edição da **Cartilha maternal ou arte da leitura**, escrita pelo poeta

português João de Deus, e se estende até o ano de 1934, data da primeira edição do livro **Testes ABC**, de Manuel Bergström Lourenço Filho. Nesse primeiro momento, a ordem do discurso sobre alfabetização tem como núcleo gerador a disputa entre os partidários dos *métodos analíticos – palavração, sentencição e historietas* –, e dos *métodos sintéticos – soletração e silabação* –, nos quais se baseavam as primeiras cartilhas produzidas no Brasil. Reproduzimos, a seguir, uma pérola desse confronto:

O processo de leitura, na sua evolução histórica, passou pelos três estados da lei. Foi theologico na soletração, tornou-se metafísico na silabação, e é finalmente positivo ou científico na palavração. Esta ultima phase foi inaugurada pela cartilha maternal. [...] Na palavração, os elementos de toda a organização thechnica do processo de leitura são as proprias palavras, como sendo e constituindo a realidade, e é pelo methodo geral de analyse recaindo sobre as palavras que o espírito determina por um lado os últimos resíduos da palavra quando ella se decompõe, as letras com os seus exatos valores, por outro as leis legítimas e simples que devem presidir à organização da palavra. Assim a ideia sobe das coisas para o espírito, como sucede na concepção positivista. (Zeferino Candido, 1883, apud MORTATTI, 2000, p. 60-1).

Estamos diante de uma defesa cientificamente apaixonada. Forte, então, batia o coração positivista da pedagogia científica em sua cruzada contra o obscurantismo da tradição pedagógica do ensino das primeiras letras. Para que melhor possamos avaliar o grau de importância dessa disputa em torno dos métodos de alfabetização, registramos o significativo ato de institucionalização do método analítico por Oscar Thompson, em sua primeira gestão da Diretoria Geral da Instrução Pública do Estado de São Paulo, nos anos de 1909 e 1910. Somente 10 anos depois, com a Reforma Sampaio Dória (Lei nº 1.750 de 1920), aos professores paulistas foi novamente concedida autonomia didática para escolha entre método sintético e método analítico.

Estamos, não na sombra da dúvida, mas sem a sombra dessa, dentro do caro binômio saber-poder, que nos foi legado por Foucault

em seus estudos genealógicos. Há, em se tratando da história da alfabetização em nosso país, a clara convergência do projeto político republicano de construção de uma nação brasileira e a efervescência de uma produção discursiva de uma pedagogia científica gerada na Escola Normal da Praça e em seus anexos. Assim, propomos que o núcleo gerador dessa saudável querela dos métodos tenha sido o projeto de uma pedagogia científica, cuja base de sustentação era, então, o sujeito da *psicologia funcional*.

O segundo momento da história da alfabetização no Brasil, *alfabetização sob medida*, aponta para a entrada em cena do sujeito da *psicometria*, através da publicação da primeira edição de **Testes ABC para verificação à maturidade necessária ao aprendizado da leitura e da escrita**, em 1934. Lourenço Filho apresenta, nesse livro, o resultado de pesquisas realizadas com alunos do primeiro ano do ensino fundamental, a fim de buscar soluções para as dificuldades enfrentadas pelas crianças no aprendizado da leitura e da escrita. Não sem antes se pronunciar sobre o que considerava a esterilidade do debate entre defensores do método sintético e do método analítico:

Neste debate de processos, a criança tem ficado esquecida. Falamos da criança real, da criança viva, com as suas mil diversidades individuais. As escolas não as têm considerado, diz Claparède. Não são dignas de solicitude da escola senão as crianças que se conformam com certo tipo esquemático que a escola criou à sua imagem, ou seja, um tipo monstruoso e contrário à natureza: o do aluno médio. (LOURENÇO FILHO, 1967, p. 17).

Ao deslocar o eixo ordenador do discurso sobre alfabetização no Brasil da pedagogia científica e seus métodos de ensino para a figura do aluno, Lourenço Filho inaugura uma nova ordem do discurso que terá como eixo o sujeito da psicologia diferencial. Muito feliz, portanto, a nomeação dada por Mortatti para esse novo tempo: a alfabetização sob medida. Já não se tratava, então, de uma questão de método, mas de medida das diferenças individuais:

Pode-se ensinar a ler, e a ler bem, metodicamente, levando a criança, à finalidade exata e perfeita do aprendizado,

sem prejuízo algum de seu desenvolvimento, por mil e um modos. A própria silabação pode ser empregada como ponto de partida, com tais artifícios de motivação, que dê esse resultado. Mas não há artifício mágico que ensine a ler, nem cremos que possa ser inventado. Há artistas que o fazem com maiores ou menores recursos de aplicação científica ou de intuição natural, isso sim. (LOURENÇO FILHO, 1967, p. 17).

Fica claro, portanto, que, a partir do ponto de vista do criador dos testes ABC, a importância dos métodos e seus calorosos debates, que constituíram o primeiro tempo desta nossa história, já não mais poderiam se justificar.

Ao subordinar a aprendizagem da leitura e da escrita a uma métrica dos níveis de maturidade psicológica do aluno, esse período foi, então, marcado pelo uso de cartilhas de alfabetização que se baseavam predominantemente em métodos mistos ou ecléticos (analítico-sintético, e vice-versa). O sucesso da empresa não mais era função exclusiva do ato pedagógico capitaneado pelo professor, objeto da pedagogia científica, mas do grau de prontidão regente da configuração das classes seriadas por níveis de maturidade psicomotora e audiovisual do aluno.

A primeira edição do livro **Psicogênese da língua escrita**, de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, no ano de 1985, inicia o último período da história da alfabetização no Brasil que é caracterizado por Mortatti (2000) como período de *desmetodização*. Deslocando o eixo da discussão da criança real em desenvolvimento, tal como encontrada na tradição da alfabetização sob medida, para o sujeito cognoscente universal em processo de construção do seu conhecimento sobre a língua escrita, as autoras introduzem, no debate sobre alfabetização no Brasil, o sujeito da *psicolinguística*:

Não somos nós os primeiros a assinalar a necessidade de proceder a uma revisão completa de nossas ideias sobre a aprendizagem da língua escrita, a partir das descobertas da psicolinguística contemporânea. Em 1971 tem lugar nos Estados Unidos uma conferência sobre a “relação entre a fala e a aprendizagem da leitura”, que se constitui no pri-

meiro intento global nesse sentido (J. Kavanagh e I. Mattingly, 1972). Desde então, autores como Kenneth Goodman, Frank Smith, Charles Read e Carol Chomsky produziram vários trabalhos importantes sobre esse problema.

Nossa originalidade reside em sermos, provavelmente, os primeiros a fazê-lo em língua espanhola e, principalmente, os primeiros a vincular essa perspectiva com o desenvolvimento cognitivo, tal como é visto na teoria da inteligência de Piaget. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 25).

Optei por reproduzi-lo para fazer uso das próprias palavras das autoras, a fim de deixar muito claro de que lugar elas se fazem ouvir, ou ainda de que lugar elas enunciam suas teses. Mesmo vinculada à teoria da inteligência de Jean Piaget, é da ordem do discurso da psicolinguística que Ferreiro e Teberosky assinalam a necessidade de procedermos a uma revisão completa de nossas ideias sobre a aprendizagem da língua escrita. Esse outro lugar faz uma grande diferença, principalmente para nós que agora discutimos o tema alfabetização no Brasil sob o eixo diacrônico da epistemologia genética.

Mortatti assinala que a entrada de Emília Ferreiro no cenário da história da alfabetização no Brasil provocou uma verdadeira revolução conceitual. Em seu primeiro movimento, essa revolução, assim pode nos parecer, resultou no confronto com métodos até então utilizados, o que se traduziu em uma verdadeira caça às cartilhas, tal como se caçaram bruxas em tempos do Santo Ofício. Essa é uma leitura possível, ainda que não necessária. A centralidade dos métodos nesse debate da alfabetização em nosso país já havia sido superada pelo movimento de *psicometrização* do sujeito da alfabetização, operado por Lourenço Filho, como vimos.

A dita revolução conceitual causada pelo livro, e que não cessa de surpreender até hoje, é a simples constatação de que o sujeito da aquisição da lectoescrita não se reduz ao sujeito-aluno como propôs o nosso doutor do ABC, Lourenço Filho. Dito de outra forma: quando a criança se torna aluna, muito ela já pode ter aprendido sobre o universo das cartilhas que lhe apresentam suas professoras. Portanto, há de se levar em conta os percursos trilhados pelas crianças em

contato com o mundo das letras e do que desse contato é resultante. Mesmo sem as medidas necessárias, desde muito cedo aprendemos a ler o mundo e a nele deixarmos nossas marcas escritas.

A desmetodização, resultante do processo de institucionalização das ideias centrais do livro **Psicogênese da língua escrita**, no Brasil, não necessariamente deve nos remeter a uma elegia da panaceia pedagógica das práticas de alfabetização. Errado é, por consequência, considerar que aquilo que encontramos atualmente na literatura sob a etiqueta de construtivismo signifique, necessariamente, uma *décalage* vertical à pedagogia *froebelina* dos jardins de infância, regada pelo espontaneísmo desenvolvimentista de jardineiras.

Visto isso e, ainda que muita coisa tenhamos de ver, retomemos o nosso problema epistemológico em sua dimensão diacrônica: enquanto obra, **Psicogênese da língua escrita** é prima? Ou melhor: Ferreiro e Teberosky inauguraram um nível mais elaborado de se pensar os problemas de aquisição da língua escrita na história da alfabetização no Brasil? Sim, essa é a nossa resposta. E, então, por que tanta polêmica, ainda hoje, 25 anos depois?

PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA: UMA PERSPECTIVA SINCRÔNICA

O estado atual da arte da pesquisa em alfabetização no Brasil parece, em uma primeira aproximação ao tema, concentrar-se naquilo que, pelo menos como veiculado na mídia, ficou conhecido pelo nome de *querela dos métodos*: construtivismo *versus* método fônico. Vale destacar o duelo travado por Telma Weiss e Fernando Capovilla em matérias veiculadas pelo jornal *Folha de S.Paulo* em 2006.

Não apenas para propor que o construtivismo seja um modelo mais lógico de organizarmos o nosso pensamento sobre aquisição da língua escrita, mas nos foi necessário fazer uma *démarche* epistemológica para pôr em xeque a natureza mesma dessa querela em nosso tempo atual. Vejamos o porquê.

Vimos que os **Testes do ABC**, que tinham como instrumento uma métrica da prontidão para alfabetização do sujeito da psicom-

tria, transladaram do campo da pedagogia científica para o campo da psicologia da educação, o núcleo duro do objeto da aprendizagem da leitura e da escrita. Métodos, desde então, passaram à condição de acessórios, ainda que as cartilhas fossem seus instrumentos essenciais da materialização nas salas de aula. Vimos, então, que Ferreiro e Terebosky operaram um novo deslocamento nesse mesmo núcleo duro do objeto da aprendizagem da língua escrita, ao proporem ser não o sujeito da psicometria, mas o sujeito da psicolinguística, o objeto a ser investigado por excelência. Para tanto, fizeram uso dos avanços da gramática gerativa de Noam Chomsky e das teses de Jean Piaget sobre o desenvolvimento da inteligência na criança. Portanto, hoje, mais de 75 anos depois do fim da Era dos Metodistas Sintéticos e dos Metodistas Analíticos e 25 anos do fim da Era dos Metodistas Mistos, não cremos ser epistemologicamente correto nos referirmos ao construtivismo como método, o que também se aplica aos campos da pesquisa conhecidos como *whole language* e *phonics*, da literatura anglo-saxônica.

Os tempos são outros, ainda que a lei da inércia também se aplique ao pensamento pedagógico. Os últimos 50 anos do século XX trouxeram à cena da epistemologia da língua escrita novos olhares tanto para o sujeito como para o objeto da alfabetização. Preciosas hipóteses foram geradas e novos campos foram constituídos: muito além da pedagogia científica e da psicometria, surgiram preciosos estudos no campo da linguística, da psicolinguística e da sociolinguística. Sujeito e objeto fragmentaram-se em uma exponencial velocidade de produção de novos saberes sobre como nós aprendemos a ler a escrever.

A gramática gerativa de Noam Chomsky, em conjunção com o estruturalismo linguístico de Ferdinand de Saussure, pôs em xeque a simplicidade do modelo da linguística estrutural de Bloomfield e de suas hipóteses associacionistas sobre a estrutura e aquisição das línguas humanas. Estudos em fonologia e sintaxe, principalmente, resultaram em mais um golpe em nosso imaginário narcísico: já não nos bastasse a certeza da Terra não ser o centro do Universo, do ho-

mem não ter sido criado à imagem e semelhança de Deus e do cogito não ter razão, ainda tivemos que sobreviver à certeza de que somos falados, não falamos...

Resultante da convergência dos estudos linguísticos com estudos em psicologia cognitiva, o campo da psicolinguística, mais especificamente aquele dedicado à pesquisa dos processos de aquisição da língua escrita, já aflorou, dividido em duas vertentes concorrentes. Ao se tomar a leitura como referência, encontramos na literatura anglo-saxônica dois termos bem distintos para essas duas vertentes: *modelo top-down* e *modelo button-up* de processamento de dados. Duas formas antagônicas do sujeito do conhecimento se relacionar com as letras e que vão estar na base da discussão sobre aquilo que, pelo menos para nós, é incorreto denominar como *querela dos métodos* em nosso tempo.

Resultante da convergência dos estudos linguísticos com estudos das ciências sociais, o campo da sociolinguística enuncia, desde o seu nascimento nos anos 1960, que a performance linguística de um falante das classes populares não é resultante de uma deficiência ou de um erro de aquisição. A variação linguística não é corruptela, mas uma das muitas formas de materialização da competência dos falantes de uma língua. Os falares da gente trazem consigo a marca das nossas origens sócio-históricas. Não é, portanto, de admirar que ao mundo da alfabetização e do ensino das línguas maternas tenham sido acopladas referências recorrentes aos psicólogos e aos linguistas da extinta União Soviética, de onde herdamos um inestimável legado de trabalhos que tomaram o materialismo dialético como referencial teórico.

Ainda que compactado, esse nosso sincrônico voo epistemológico nos autoriza a afirmar a atual natureza transdisciplinar do campo da alfabetização. Expressivas são as contribuições advindas do trabalho de linguistas, psicolinguistas e sociolinguistas. Portanto, reduzir esse debate a uma guerra de métodos é minimamente desconhecer preciosas contribuições de cada um desses trabalhos e reduzir todo o esforço de tantos pesquisadores a uma *operação de as-*

simulação deformante, historicamente derivada da tradição metodista herdada da pedagogia científica dos primórdios do século XX.

De todas essas assimilações deformantes, a mais deformada, certamente, é a que diz respeito a dois modelos concorrentes no campo da pesquisa em psicolinguística que, em nossa literatura, é sempre referido como a querela entre defensores do *método fônico* e do *construtivismo*. Mesmo entre alguns dos mais esclarecidos que insistem na assertiva de o construtivismo não ser um método, não é comum a assertiva de que a expressão *método fônico* injustamente reduz ao universo das cartilhas o belo trabalho de pesquisa realizado nos últimos anos referente ao campo dos estudos sobre metalinguagem e aquisição da língua escrita, a saber: *consciência fonológica*, *consciência morfológica*, *consciência sintática* e *consciência lexical*.

Creio já termos número suficiente de novas estruturas epistêmicas para que possamos antever *equilibrações majorantes* no horizonte próximo do campo da alfabetização. Certamente as estruturas construídas por Ferreiro e Teberosky tiveram e têm lugar capital nesse processo evolutivo. Não há como negar que o livro **Psicogênese da língua escrita**, publicado pela primeira vez no Brasil há 25 anos, desempenhou um papel fundamental na desequilíbrio das estruturas cognitivas do pensamento educacional brasileiro, sobremaneira ao que se refere à alfabetização. A essa desequilíbrio Mortatti denominou de *desmetodização*.

PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA: O TRABALHO DE PESQUISA COM PROFESSORAS DE ESCOLAS MUNICIPAIS DA CIDADE DE SALVADOR.

Concluída a nossa reflexão sobre as dimensões diacrônica e sincrônica do livro **Psicogênese da língua escrita** na história da alfabetização no Brasil, apresentamos, a seguir, duas das primeiras considerações sobre o lugar por ele ocupado na prática e nos discursos de professoras do primeiro ano de escolas municipais da cidade de Salvador a partir de um trabalho de pesquisa em curso, financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB):

“Aquisição da língua escrita: aspectos linguísticos e psicogenéticos”.

Ainda em sua fase inicial de análise dos dados, a pesquisa foi realizada com 11 professoras, cada uma delas representando uma das 11 coordenadorias regionais de ensino em que se encontram divididas as escolas municipais da cidade de Salvador. Assim, professoras do primeiro ano de 11 diferentes escolas foram observadas em suas atividades em sala de aula por cinco dias e, posteriormente, entrevistadas. Três bolsistas de iniciação científica e uma aluna do nosso curso de doutorado compõem comigo a atual equipe de trabalho: Rebeca Alcântara, Carla Jamille de Araújo, Carleane Teles e Daiane Simões.

Um primeiro dado aqui nos interessa: a familiaridade das professoras com a terminologia dos estágios da aquisição da língua escrita, a saber: *pré-silábico*, *silábico*, *silábico-alfabético* e *alfabético*. Nossa hipótese, ainda a ser confirmada com a depuração dos dados, é a de que a natureza familiar dos termos não reflete, necessariamente, a capacidade dessas professoras de operar conceitualmente com cada um deles, mas é resultado direto de um Programa Institucional de Avaliação Diagnóstica dos níveis de escrita dos alunos do ensino fundamental implementado pela nossa Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer (SECULT).

O Programa de Avaliação é pautado no clássico e difundido Teste dos Níveis de Aquisição da Língua Escrita, no qual a criança é solicitado que escreva cinco palavras e uma frase ditadas pela professora. Concluída a aplicação do teste com todos os alunos de suas turmas, os professores devem encaminhar à coordenação pedagógica da escola os resultados obtidos para fins de contabilização. Posteriormente, essa contabilidade é enviada à Secretaria de Educação. Ainda não sabemos exatamente o porquê desta exigência... Algumas hipóteses, não obstante, nos são caras: a) a Secretaria está empenhada na construção de fontes para a história futura da educação na cidade de Salvador; b) a Secretaria trabalha com atualização sistemática de uma base de dados sobre os níveis de aquisição da língua escrita dos alunos de suas escolas para elaboração de relató-

rios estatísticos; c) a Secretaria faz uso dessa exigência simplesmente para exercício de controle, ainda que assistemático, da evolução do trabalho pedagógico em suas escolas; d) a Secretaria não faz qualquer uso desses dados.

Qualquer que seja a hipótese a ser confirmada por estudos futuros em história da educação, é inegável que, em nossa secretaria municipal, as teses de Ferreiro e Teberosky sobre os níveis de aquisição da língua escrita se encontram institucionalizadas. Significaria isso, então, um indicador da institucionalização do método *construtivista* em escolas municipais da cidade de Salvador?

Não, não estamos diante de um caso de *décalage* vertical de institucionalização dos métodos de alfabetização. Aqui recordemos que, há exatamente cem anos, Oscar Thompson institucionalizou os métodos analíticos em sua gestão da Diretoria Geral de Instrução Pública do Estado de São Paulo. Mas não estamos de volta ao começo em uma outra cena. Não obstante, os documentos oficiais da nossa Secretaria, fiéis aos Parâmetros Curriculares Nacionais, apontam claramente para uma orientação construtivista da prática de ensino de seus professores. E, então, como constroem nossas professoras ouvidas o conceito de construtivismo, a partir de suas características básicas aplicadas à alfabetização? Vejamos alguns extratos:

É assim... É, no meu entendimento mesmo, é respeitar essas construções mesmas cognitivas da criança, é o estímulo e o... Assim, você estimula a criança e, ao mesmo tempo, você recebe essas respostas dessa criança, respeitando o nível cognitivo dela. (Pró.A).

Pra mim o construtivismo é um pouco complicado, pelo menos o que vi e conheço, eu definiria como uma forma de alfabetizar, de letrar. (Pró.B).

Perceber... Ter a percepção de um conhecimento que meu aluno traz do seu... da sua realidade. Então, as características básicas pra mim do construtivismo é eu conseguir ter essa percepção... de enxergar nele que ele tem uma carga de conhecimento e que eu preciso ter valorização sobre ele. (Pró.C).

Em primeiro lugar que o professor não é detentor do conhecimento, né? A aprendizagem se dá de uma maneira bilateral: aluno e professor [...] é mais ou menos isso mesmo: é a questão do aprendizado coletivo. (Pró.D).

Esse construtivismo não sei se é teoria ou da hipótese da escrita e da pseudoleitura. Eu acho muito importante, principalmente para que a criança tenha em si quando eu mando elas escreverem alguma coisa. (Pró.E).

A palavra *construtivismo* lhes é familiar, sem dúvidas. As definições apresentadas, contudo, parecem nos indicar o uso sistemático de assimilações deformantes para a construção do conceito de construtivismo por parte das professoras. Nada mais lógico, portanto, propormos que nossos sujeitos de pesquisa operam com *representações sociais*, e não com *conceitos científicos*.

Essa operação de deformação se repete em frequência regular em nossos dados agora em processamento. A leitura sistemática das entrevistas, nesta fase do nosso trabalho, nos tem remetido com frequência ao texto inaugural da teoria das representações sociais, de Sergè Moscovici (1978): **A representação social da psicanálise**. Nesse obra, Moscovici nos apresenta o resultado de sua investigação sobre as representações feitas pelo cidadão comum de conceitos da teoria psicanalítica, no alvorecer dos anos 1960, na cidade de Paris. Nossos sujeitos de pesquisa, contudo, não são cidadãos comuns, mas profissionais da educação. Em tese, portanto, seriam pessoas comprometidas com o rigor científico da trama dos conceitos regentes de suas práticas.

Vejamos, a seguir, o que dizem nossas professoras, especificamente sobre o livro **Psicogênese da língua escrita**, quando interrogadas sobre o seu conteúdo:

Psicogênese... Emília Ferreiro, eu me lembro muito pouco... as etapas das garatujas, silábica, silábica-alfabética... essas são as observações maiores dos professores... a atividade diagnóstica de início do ano é essencial para que os professores percebam... veja em que etapa da psicogênese ele está, e daí o professor direcionar a sua atividade. (Pró.A).

Ela [Emília Ferreiro] fala sobre como a criança desenvolve a leitura e a escrita, os estágios que não só as crianças como o indivíduo... ela foca mais nas crianças, mas também se aplica aos adultos como desenvolve a leitura e a escrita, quais são os estágios. (Pró.B).

O livro fala sobre as fases do desenvolvimento da criança, traz alguns exemplos e proposta de como se trabalhar para que a criança evolua no nível da escrita. (Pró.C).

Psicogênese da língua escrita são os estágios pelo qual a criança passa no processo de aquisição da língua escrita, eu digo nem só a escrita, mas a leitura e a escrita. (Pró.D).

Emília Ferreiro, ela trabalha com essa questão dos níveis da escrita... com a questão do professor tá sendo motivado internamente, de motivar internamente os alunos e externamente também... é o professor sabe que o aluno tem conhecimento de mundo. Isso é basicamente o que Emília traz, é você saber que tem os níveis... dentro desses níveis tem as fases da escrita... aí se trabalha em cima disso para que o aluno possa progredir. (Pró.E).

Claro parece ser que as teses **da Psicogênese da língua escrita** aparecem aqui reduzidas à problemática dos estágios. Isso, certamente, pode ser um reflexo do que já fizemos referência acima a respeito da prática de avaliação diagnóstica institucionalizada pela nossa Secretaria Municipal de Educação. Um olhar em retrospectiva, todavia, nos faz aproximar Emília Ferreiro de Lourenço Filho no imaginário pedagógico para fins de narrativa dos percursos da História da Alfabetização no Brasil. Guardadas suas devidas diferenças, a utilização massiva dos testes do ABC de ontem e os procedimentos de avaliação diagnóstica dos níveis da escrita da criança de hoje parecem convergir para uma mesma prática classificatória dentro das nossas escolas: uma alfabetização sob medida.

Ainda que tomado sob a ótica de assimilações deformantes, é mister aqui sublinharmos que o livro de Ferreiro e Teberosky é familiar à maioria das professoras entrevistadas. Assim como lhes é familiar o nome de Jean Piaget e também sua teoria da inteligência. E, assim sendo, provisoriamente concluímos que **Psicogênese da**

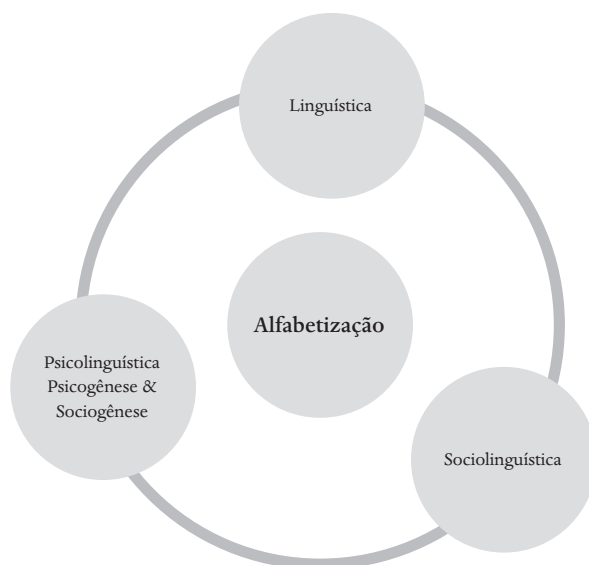
língua escrita, em seu jubileu de prata, cumpriu seu objetivo enquanto obra-prima: ser objeto de adaptação, naquilo de mais lato que tem o conceito de adaptação na obra de Jean Piaget. Passível, pois, de desencadear operações de assimilação e/ou de acomodações naqueles que, com a obra, estabelecem qualquer forma de contato.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É chegado o instante de tecermos considerações finais sobre esta nossa aventura epistêmica em homenagem aos 25 anos da primeira edição do livro **Psicogênese da língua escrita** em nosso país. Em um exercício dialético de síntese, tentaremos, em uma operação, compactar os três vórtices dos três eixos coordenados desta nossa apresentação: a psicogênese da língua escrita em dimensão diacrônica, a psicogênese da língua em dimensão sincrônica e a psicogênese da língua escrita como objeto de pesquisa por nós em construção.

Recorremos à dimensão diacrônica da alfabetização no Brasil para propor a eleição do livro de Ferreiro e Teberosky como marco referencial de um novo paradigma de abordagem da aquisição da língua escrita em nosso país: *o paradigma psicolinguístico*. É com as teses sobre estágios da construção de hipóteses sobre estrutura e funcionamento do mundo da escrita pela criança que as autoras introduzem o sujeito da psicolinguística em nosso universo da alfabetização em substituição ao sujeito da psicologia diferencial, introduzido por Lourenço Filho, por ocasião da publicação da primeira edição do livro **Testes do ABC**, em 1934.

Sincronicamente, identificamos na querela dos métodos construtivista e fônico um efeito de *décalage* vertical que reeditou, ao final do século passado, a guerra dos métodos analíticos e sintéticos, marca da história da alfabetização no Brasil, no alvorecer do século XX. Para tanto, demonstramos que a atual configuração acadêmica da pesquisa, no campo da aquisição da língua escrita no mundo, conforme podemos ver na figura a seguir, não mais tem como referente o paradigma da pedagogia científica geradora da antítese: métodos sintéticos e métodos analíticos:



Apresentados os dados preliminares de nosso trabalho de pesquisa com professoras alfabetizadoras de escolas municipais na cidade de Salvador, provisoriamente, concluímos que elas operam com representações sociais e não com conceitos científicos quando tratam do construtivismo e da psicogênese da língua escrita em seus discursos e práticas.

Temos, portanto, duas tarefas de grande porte a realizar: uma de cunho teórico e a outra de natureza prática; ambas, contudo, tendo a promoção de equilíbrios majorantes como fim. A primeira delas é a superação do atual estado de *décalage* vertical em que se encontra a discussão sobre métodos de alfabetização, que mais recentemente foi inflacionada com a introdução do neologismo *letramento* em nosso *métier* acadêmico. A segunda delas é o nosso compromisso ético com a profissionalização de docentes alfabetizadores nesta aurora do século XXI. É chegado o tempo da academia, mais especificamente o tempo das faculdades de educação do Brasil, intensificar sua inserção nas redes públicas de ensino com o objetivo de promover condições necessárias à transcendência de discursos e práticas de alfabetização para além do lugar *nada comum* das assi-

milações deformantes geradoras de representações sociais sobre o ensino da leitura e da escrita. Dois grandes desafios epistêmicos à vista. Portanto, mãos e pés à obra!

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental, 1997. (PCNs 1ª a 4ª Séries).
- CAGLIARI, L. C. Alfabetização: o duelo dos métodos. In: SILVA, E. T. da (Org.). **Alfabetização no Brasil**: questões e provocações da atualidade. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 51-72.
- CONSTRUTIVISMO x método fônico. Programa busca gerar leitores competentes. Modelo é eficaz para fortalecer o raciocínio. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, A12, 6 mar. 2006.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- LOURENÇO FILHO, M. B. **Testes ABC para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita**. 9. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1967.
- KATO, M. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1986.
- MEC discute a volta do “vovô viu a uva”. Alfabetização é processo específico, diz educador. Definição de método melhora rendimento. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, C4, 11 fev. 2006.
- MÉTODO de ensino não determina sucesso. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, C3, 3 mar. 2006.
- MORTATTI, M. do R. L. **Os sentidos da alfabetização**: São Paulo 1876-1994. São Paulo: Editora Unesp, 2000.
- MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- O MEC acerta a proposta de revisão do processo de alfabetização no Brasil? **Folha de S.Paulo**, São Paulo, A3, 18 fev. 2006.
- SECULT. Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer. **Espaço alfabetizar-lettrar**. Disponível em: <<http://www.smec.salvador.ba.gov.br/site/epv-alfabetizar-lettrar.php>>. Acesso em: 19 mar. 2010.



Piaget e a pedagogia

Silvia Parrat-Dayan

Para a maioria das pessoas, a educação consiste em levar a criança a conformar-se ao adulto típico da sociedade na qual ela existe. Para Piaget, a educação consiste em fazer seres humanos criativos.

Ao longo de seu percurso intelectual, Piaget escreveu muitas páginas sobre questões pedagógicas, sem nunca se ter considerado um pedagogo nem ter pretendido ser uma autoridade nesse domínio (PARRAT-DAYAN & TRYPHON, 1998). Porém, ao se ler seus múltiplos artigos sobre o tema, torna-se evidente concluir que Piaget apresentou, na sua obra pedagógica, não só uma fundamentação teórica para muitas ideias criativas, propostas por outros autores dessa área, mas desenvolveu igualmente um pensamento próprio, uma perspectiva autônoma sobre questões pedagógicas.

A educação é um assunto complexo. Como parte da educação, a pedagogia consiste num processo educativo no qual o conhecimento é transmitido através do ensino. Neste artigo sobre Piaget e a pedagogia, tentaremos mostrar como esse pensador vê esse problema. Na teoria piagetiana, ensino e desenvolvimento encontram-se intimamente ligados. Muitas vezes se interpreta essa relação como se o ensino não acrescentasse nada ao desenvolvimento. Isso indica que o trabalho dele sobre a educação nem sempre foi bem compreendido. Assim, não é supérfluo analisar de novo a pedagogia piagetiana, sobretudo porque, segundo Vergnaud, a educação é a melhor parte da herança piagetiana.²

Para isso, desenvolveremos a concepção pedagógica da primeira elaboração da teoria piagetiana, período que se situa nos anos 1930. Nessa época, Piaget escreve sobre pedagogia. Logo, introduzi-

2. Título da conferência pública proferida por G. Vergnaud, em Genebra, em 15 de setembro de 1996.

remos o que seria uma aplicação da psicologia à pedagogia, a partir do modelo da equibração. A partir dessa teoria pode se pensar uma pedagogia piagetiana, ainda que Piaget não a descreva. A maioria dos autores que fazem referência a uma aplicação de Piaget à pedagogia ignora essa teoria.

A PEDAGOGIA PARA PIAGET NOS ANOS 1930

Piaget aspira a transformar a pedagogia em ciência. Para isso ela deve se apoiar na psicologia. Assim, a pedagogia é vista como uma ciência aplicada e, conseqüentemente, se encontra numa relação de dependência. Nessa ótica é a psicologia que sabe e que tem a chave para solucionar os problemas da educação. E a pedagogia obedece! Vemos aqui como é difícil, mesmo para Piaget, deixar de lado o postulado naturalista, que coloca as relações entre psicologia e pedagogia numa perspectiva aplicacionista e de dependência.

Como diz Crahay se reponde a uma pergunta de direito, “o que é que é justo para o aluno”, com um argumento de fato. Ou seja, que se torna necessário conhecer a natureza da criança (argumento de fato) e obedecer à aquilo que a psicologia considera como normal.

Porém, ao mesmo tempo Piaget pensa que a verdadeira aplicação consiste na possibilidade de pensar, elaborando conhecimentos teóricos e na utilização de um método de observação e de experimentação (PIAGET, 1928; PARRAT-DAYAN, 1997). Isso significa que a pedagogia deveria se constituir em ciência a partir da observação da criança, e não a partir da atividade do professor ou da matéria que se pretende ensinar. Essas considerações indicam que Piaget tem a pedagogia como uma ciência independente. Para aproximar-nos da concepção de Piaget sobre a pedagogia, elaboramos duas hipóteses: ou bem a pedagogia teria uma especificidade que necessita de definição, ou bem a pedagogia seria, para Piaget, uma parte de sua psicologia, o aspecto funcional (PARRAT-DAYAN, 1997).

Pensamos que, para Piaget, a pedagogia é uma parte de sua psicologia, ainda que, explicitamente, ele não proponha essa hipótese. Piaget coloca o problema a partir do método. A escola tradi-

cional tentou adaptar a criança ao mundo externo e à vida social através da linguagem e da obediência ao professor. Piaget é contra esses métodos. Ele acredita que o objetivo da educação é de formar personalidades autônomas capazes de cooperar. Para isso, é preciso eliminar o ensino baseado na transmissão oral e o respeito à autoridade. Para desenvolver sua argumentação, Piaget apoia-se nos métodos da escola ativa, que são o trabalho em equipes e o autogoverno. Isso porque esses métodos insistem sobre a importância de estimular a liberdade, a atividade e o interesse da criança para contribuir para seu desenvolvimento natural (PIAGET, 1934, 1935). O artigo de Piaget “Os procedimentos da educação moral” (1930) pode ajudar-nos a compreender seu ponto de vista sobre a pedagogia. Nele fala-se de educação moral. Nesse domínio, diferentemente das outras disciplinas, o conteúdo que se quer ensinar (isto é, a solidariedade, a responsabilidade, a disciplina) e o método de ensino (autogoverno e trabalho em equipes) se superpõem. Piaget nos diria que esses métodos, que são próprios ao domínio da moral, têm uma enorme influência em todos os outros domínios da educação. Para ele, a criança que trabalha ativamente em qualquer domínio deveria desenvolver condutas de ajuda, respeito na discussão, desinteresse e objetividade, que são próprios ao desenvolvimento moral. Ele afirma que a pedagogia deve apoiar-se na psicologia, porque o que falta à pedagogia é a ciência, e a psicologia representa a ciência bem feita, a qual indica a superioridade da psicologia.

De onde surge essa superioridade? Se analisarmos a linguagem através da qual Piaget caracteriza a psicologia, vemos que provém justamente do fato de ser considerada como uma verdadeira ciência. No artigo mencionado, Piaget caracteriza a psicologia utilizando a linguagem da ciência. Assim, a psicologia, ou o psicólogo, observa sistematicamente, interroga, descobre, classifica, analisa, mostra, faz pesquisas, verifica, controla, confirma os resultados etc. Quando Piaget coloca a discussão pedagógica no terreno objetivo e neutro da psicologia, suprime o problema da finalidade da educação e, conseqüentemente, o problema dos valores, inerente a todo

processo educativo. Ele pode dizer, por exemplo, que qualquer pedagogo, independentemente das finalidades que ele se proponha, pode utilizar a análise que ele, Piaget, psicólogo, propõe. Ele se vê liberado do problema prescritivo, já que suas análises oferecem toda liberdade de interpretação. Por exemplo, se a finalidade é construir um indivíduo dependente, então se insistirá sobre o respeito à autoridade. Ao contrário, se se quer formar um indivíduo autônomo, se estimulará o trabalho em equipes e o autogoverno. Vejamos o que dizem os dados psicológicos. Eles mostram a natureza egocêntrica do pensamento da criança (PIAGET, 1931; PARRAT-DAYAN, 1994). A criança egocêntrica tem dificuldades para lidar com a lógica de relações, para respeitar as regras de objetividade e de coerência formal. Ela não pode submeter-se à disciplina moral da razão, e isso é um desafio importante para o professor.

A tese de Piaget, a qual diz que o pensamento das crianças seja diferente por sua organização do pensamento lógico, coloca um problema à educação, porque, se as mentalidades são heterogêneas, a criança será impermeável à influência do adulto e da experiência. Nesse caso nem a educação nem o professor teriam sentido. O pensador, que é sensível ao argumento, diz que a heterogeneidade entre a criança e o adulto não é radical e que se ele insistiu tanto na descrição da mentalidade infantil foi para melhor captar o processo formativo do pensamento adulto. Esse processo consiste numa socialização progressiva.

A psicologia educativa de Piaget tem uma finalidade explícita: liberar o sujeito de seu egocentrismo espontâneo. Aqui a dimensão interpessoal é muito importante. E o *outro* que incita a argumentar racionalmente e a fundamentar o que se diz com fatos que podem ser verificados. A cooperação com o outro, que é uma forma de intercâmbio interindividual permitirá a descentralização intelectual. Assim, a cooperação explica o desenvolvimento psicológico. Para resolver o desafio que a mentalidade egocêntrica da criança coloca para o professor, é necessário, diz Piaget, utilizar os métodos de autogoverno e de trabalho em equipe. O trabalho em equipe implica a

livre colaboração dos alunos e supõe a cooperação. A cooperação reduz o egocentrismo e permite conciliar os interesses individuais com uma disciplina comum. É por isso que desenvolve a personalidade. O autogoverno confia à criança a organização da disciplina escolar. Com esse método, o aluno desenvolve a solidariedade, o sentimento de igualdade, de justiça e a noção de sanção baseada na reciprocidade. Esse método ajuda também a sair do egocentrismo estimulando a colaboração e a submissão a regras comuns. Piaget mostra, no seu livro *O julgamento moral na criança* (1932), que o desenvolvimento consiste nisso, mesmo que os dois métodos comentados favorecem a passagem do egocentrismo para a descentração. A cooperação seria o processo que permite essa passagem.

Podemos lembrar que, nos anos 1930, Piaget pensa que a socialização progressiva da criança permite a descentração e a cooperação. É verdade que, depois dos anos 1940, ele dirá que é o modo de pensamento relacional, com a relativização de pontos de vista que ele comporta, vai permitir a cooperação. Mas o fato é que, nos anos 1930, as pesquisas psicológicas de Piaget mostram que o desenvolvimento espontâneo da criança evolui do respeito unilateral, ou seja, da obediência à autoridade, ao respeito mútuo. Este último permite, através da cooperação, o intercâmbio igualitário de pontos de vista diferentes. É por isso que os métodos educativos devem se apoiar na cooperação. Os métodos que se apoiam na constrição ou pressão social favorecem o respeito unilateral, porque a constrição, a obrigação, é externa ao aluno. O autogoverno, ao contrário, enquanto fonte de autonomia, permite interiorizar as normas e forma a personalidade.

Ao se apoiar sobre a observação sistemática e sobre o interrogatório clínico, Piaget mostra a existência de dois tipos de regras: a regra heterônoma, ou externa, e a regra autônoma, ou interna. As pesquisas psicológicas permitem dizer que a regra interna, que é o resultado do acordo mútuo, é mais eficaz que a regra exterior, aceita pelo respeito unilateral. A regra interna é mais eficaz porque ela representa o ponto mais alto da socialização, ou seja, a personalidade,

o eu disciplinado, o eu que se submete às normas da razão. A regra interna representa a razão e suas normas impessoais.

Do ponto de vista do pedagogo, Piaget afirma que a regra interna supõe um conjunto de condições funcionais, uma atmosfera de atividade e de interesse que somente o autogoverno pode propiciar. Essa afirmação é interessante para compreender melhor a perspectiva de Piaget sobre a pedagogia. Ele, como os partidários da escola nova, pensa que a atividade do aluno é necessária para justificar a aprendizagem escolar. Para o pensador, o sujeito ativo constrói, a partir dessa atividade, uma organização interna, criando, dessa forma, as condições indispensáveis para conhecer o mundo. A regra interna, que representa as normas impessoais da razão, supõe então um conjunto de condições funcionais. Estas emanam, por sua vez, da psicologia e da pedagogia. Que significa então essa operação de colocar a discussão pedagógica no terreno da psicologia? Será que Piaget quer dar assim à pedagogia um estatuto científico? Mas como? Será que os métodos pedagógicos do autogoverno e do trabalho em equipe constituiriam um aspecto da psicologia piagetiana? Então, qual seria a especificidade da pedagogia?

Na verdade, o problema não está bem definido nos textos de Piaget, o que permite deslizar-se de um domínio ao outro. Isso é assim porque, entre a aplicação da psicologia (aplicacionismo) e a verdadeira aplicação (PIAGET, 1928) da psicologia, houve uma transformação que vamos explicar. Para isso formulamos duas hipóteses: ou bem a análise psicológica, tal como Piaget descreve, e a análise pedagógica, tal como se pratica segundo os métodos da escola ativa, conduzem aos mesmos fatos, e então haveria convergência, ou bem Piaget propõe uma nova maneira de pensar o problema da educação. Concordamos com essa segunda hipótese, que nos permite dizer que o aspecto pedagógico constitui, no discurso de Piaget, uma parte de sua psicologia, que é o aspecto funcional. Tratemos de explicar essa hipótese.

Poderia afirmar-se que, entre os métodos da escola ativa e o ponto de vista de Piaget sobre a pedagogia, não haveria diferença ne-

nhuma. Poderíamos dizer que Piaget se apropriou das propostas da escola ativa, ainda que depois ele afirme que entre suas descobertas e as da escola ativa somente houve convergência. Porém, pensamos que o problema é mais complexo e que a diferença que existe entre os dados provenientes da prática da escola ativa e os dados que Piaget descobre encontra-se na elaboração teórica realizada por ele. Não obstante, a posição explícita de Piaget é ambígua. A forma de analisar a relação entre psicologia e pedagogia favorece essa ambiguidade, já que Piaget não confronta as duas disciplinas, mas ele opõe constantemente a escola tradicional com a escola ativa. Pensamos que é essa estratégia que lhe permite fugir da confrontação entre as duas disciplinas, e que revela ao mesmo tempo a dificuldade de separar dentro da psicologia piagetiana, a psicologia e a escola nova.

Piaget analisa os princípios da escola ativa segundo três princípios: a atividade da criança, a mentalidade infantil e a socialização. Esses três temas são inerentes a toda elaboração teórica da psicologia piagetiana. Assim o pensador discute a pedagogia nova pelo ponto de vista psicológico. Os princípios da educação ativa indicam que se deve tratar a criança como um ser autônomo pela perspectiva do funcionamento cognitivo e exigem que se tenha em conta a mentalidade da criança do ponto de vista estrutural. Piaget afirma que o pensamento da criança funciona como o pensamento do adulto, porque apresenta as mesmas funções de coerência, classificação, explicação e estabelecimento de relações. As estruturas lógicas que permitem essas funções desenvolvem-se no tempo e são susceptíveis de variações. Porém, as estruturas se modificam por causa do funcionamento. O conceito importante aqui é o de atividade da criança.

Esse conceito permite Piaget opor-se a toda teoria que pense a criança como um ser passivo e receptivo. É a partir do conceito de atividade que Piaget desenvolverá seu ponto de vista interacionista e construtivista do conhecimento. Para ele, essa atividade é interna e individual, porque é a criança que escolhe, ignora, estabelece relações, ajusta, integra, verifica, coordena, organiza e reorganiza os dados que pode assimilar. A criança é sempre o autor de seu próprio

conhecimento. Assim, para o estudioso, é importante que o sujeito construa suas estruturas internas. Quando o sujeito cria essa organização, ele cria no mesmo tempo as *condições* indispensáveis para conhecer. Essa organização interna se constrói pelos mecanismos funcionais de assimilação e acomodação.

O funcionamento cognitivo explica-se por esses dois mecanismos fundamentais. Levar em consideração só a assimilação não permite construir a coerência lógica. É a presença do outro que atua como contraditor (ou a presença do objeto que pode atuar como perturbador, como dirá Piaget mais tarde), que obriga o sujeito a pensar em função de uma realidade comum e coordenar os pontos de vista. Em um de seus artigos, Piaget disse que um companheiro representa ao mesmo tempo aquele que permite à criança a sua própria atividade imaginativa e o freio que lhe impede de permanecer no egocentrismo. Isso traz o exercício de outras funções, tais como a tomada de consciência, o estabelecimento de relações, a busca de coerência, o esforço de generalização, de explicação, de verificação e de prova. É por isso que a cooperação é importante. A cooperação leva à consciência de si, à objetividade e, além disso, é fonte de regras. Então o que diz Piaget quando coloca a pedagogia no terreno da psicologia? É necessário estimular o trabalho em equipe e o autogoverno, porque esses dois métodos permitem a educação da razão. Deixando de lado a prescrição que diz que é necessário estimular o trabalho em equipe e o autogoverno, poderíamos dizer que o discurso psicológico e o pedagógico são indiscerníveis.

Se é possível dizer que Piaget fundamenta teoricamente os métodos da escola ativa, podemos observar uma circularidade interessante que permite dizer que é fornecendo uma dimensão científica aos postulados da escola ativa que Piaget elabora a sua própria psicologia e, é elaborando sua psicologia que ele poderá fundamentar em teoria os postulados da escola ativa. Não é pura casualidade que Piaget encontra na “Maison de Petits”, escola onde se praticam os métodos ativos, o lugar adequado para provar as suas considerações teóricas.

Por que, então, Piaget persiste nessa diferenciação entre psicologia e pedagogia? A resposta poderia ser dada pelo próprio Piaget, quando ele diz que, comparada “ao domínio sereno da psicologia”, que lhe permite se tornar uma ciência, muitos fatores dificilmente controláveis entram em jogo no domínio da pedagogia, tais como o meio social, a personalidade do professor, as influências da família, a metodologia ligada a cada disciplina etc. Poderíamos acrescentar essa afirmação dizendo que na pedagogia o tema dos valores e da finalidade da educação é inevitável e Piaget sabe disso.

Como diz o professor L. de Macedo (2001, p. 256) o problema é “como relacionar de maneira construtivista as interações entre uma proposta epistemológica, a teoria psicológica que a sustenta empiricamente e as aplicações pedagógicas as quais tem inevitavelmente uma implicação política”. Quando o psicólogo Piaget diz que o sujeito cria as condições indispensáveis para conhecer o mundo, ele estabelecerá uma diferença entre norma e valor, entre estrutura e funcionamento.

Digamos que as ideias de assimilação, acomodação, estruturas internas do sujeito, mentalidade infantil etc. não estavam totalmente ausentes nos textos dos partidários da escola ativa, mas estavam presentes de maneira sincrética. A psicologia piagetiana realiza o trabalho de diferenciação. É esse trabalho que permitirá a Piaget explicar por que a escola ativa encontrou um método mais eficaz que aquele da escola tradicional. Uma vez que Piaget estabelece seu ponto de vista e separa os conceitos de norma e valor de estrutura e funcionamento, ele volta para a pedagogia e afirma que os métodos ativos (aspecto funcional) são melhores porque podem provar que eles levam em consideração a organização interna do sujeito. Agora pode deixar ao pedagogo que se baseia em suas análises o problema da finalidade da educação. Assim podemos dizer que não houve convergência entre os dados descobertos por Piaget e os fatos que a escola ativa mostrou, mas que foi o Piaget mesmo que concretizou essa convergência.

A análise dos textos de Piaget permite delimitar um discurso pedagógico em que a pedagogia corresponde ao aspecto funcional

de a sua psicologia. Mas trata-se de uma pedagogia implícita ao discurso piagetiano. Assim, podemos dizer que, em seus textos, existe um discurso pedagógico explícito e um discurso pedagógico implícito. No primeiro, o autor sublinha a diferença entre psicologia e pedagogia, no segundo psicologia funcional e pedagogia ficam amalgamadas.

Mas, então, deveríamos concluir indagando: Piaget se inspirou nos conceitos que existiam no seu ambiente para elaborar a sua psicologia? É evidente que as influências imediatas existem sempre, mas quando o autor integra o discurso pedagógico no domínio da psicologia ele instala esse discurso num contexto epistemológico que lhe dará sentido. Como explica Chapman (1998), toda a polêmica contra a pressão social é um argumento contra o empirismo moral. A criança não adquire o conhecimento moral de maneira passiva pela experiência externa. As noções de justiça e de reciprocidade são descobertas no contexto das relações com os outros. Ao transpor o problema epistemológico em psicológico, Piaget dirá que a reciprocidade (que representa a norma que regula o raciocínio moral do ponto de vista epistemológico) pode ser descrita, do ponto de vista psicológico, como um equilíbrio ideal. Por essa razão, os adultos deveriam se constituir em colaboradores iguais da criança. O polo estrutural do pensamento (nível de equilíbrio ideal ao qual tende o respeito unilateral) e o polo funcional (necessidade de constituir-se em colaborador da criança, a qual ativará toda uma série de funções, permitindo a tomada de consciência de si e a construção da objetividade) são bem diferenciados por Piaget. Porém, mais do que distinguir psicologia e pedagogia, esses dois polos diferenciam a estrutura que é descrita pela psicologia e o funcionamento, em que a psicologia funcional e a pedagogia ficam amalgamadas.

Por outra parte, na maioria dos artigos de Piaget escritos por volta de 1930, Piaget afirma que psicologia e sociologia são duas facetas de uma mesma realidade, que é o estudo do homem. Essa ideia aproxima psicologia e pedagogia, a pedagogia se situando do lado das interações sociais e contribuindo, portanto, a disciplinar a

atividade imaginativa da criança pela exigência de comunicação e da função de verificação que ela implica. Esses aspectos sociais formam parte da dinâmica do desenvolvimento em seus aspectos funcionais, porque permitem a passagem à objetividade. Parafraseando Piaget, poderíamos dizer que psicologia e pedagogia são duas facetas de uma mesma realidade.

UMA PEDAGOGIA CONSTRUTIVISTA HOJE

É interessante ver que a maioria das aplicações da teoria de Piaget para educação apoiou-se sobre o aspecto estrutural e não funcional. Porém, a insistência com a qual Piaget destaca a importância da estimulação do polo funcional da razão, que, segundo meu parecer, pode ser considerado como o conselho pedagógico mais importante de Piaget, fundamenta a hipótese que formulamos: no pensamento piagetiano, o discurso pedagógico fundamental é o aspecto funcional de sua psicologia. Essa hipótese continua sendo válida numa época ulterior quando Piaget elabora a teoria da equilíbrio. Como diz Crahay (1999) sobre o plano pedagógico, o efeito de toda prática educativa é dependente da equilíbrio. Ao incitar as crianças a enfrentar (e não evitar) as perturbações, ao estimular as crianças para ir sempre além, ao introduzir fontes de perturbação razoáveis, ao sugerir vias de reequilíbrio, o meio social e a escola podem estimular o *processo* de construção do conhecimento.

Assim, a partir dos textos de Piaget, pedagógicos e psicológicos, podemos ver uma pedagogia construtivista que não é simplesmente lida a partir da psicologia, mas sem de toda sua concepção epistemológica. A proposta construtivista insiste no fato que, para poder falar de construção, é preciso pôr em evidência o aparecimento de condutas novas. Construir é criar algo novo. Uma aprendizagem construtivista é aquela que reorganiza a realidade. Uma pedagogia construtivista inclui atividades individuais e compartilhadas. Nesse sentido, a fonte do conhecimento encontra-se na ação. O papel do professor é importante porque é ele que organiza e propõe situações que despertam a curiosidade da criança e a busca de soluções.

O construtivismo é uma teoria do sujeito que se esforça em otimizar o intercâmbio com o meio. O efeito de toda prática educativa depende do processo de equilíbrio, ou seja, de um processo interno de estruturação de conhecimentos no qual o sujeito se esforça para assimilar todo o aporte que vem do exterior a partir de seus conhecimentos anteriores, isto antes de transformar esses conhecimentos anteriores quando se vê confrontado a uma resistência da realidade que suscita perturbações na forma de pensar. Dessa teoria do sujeito criador de conhecimentos deveria nascer um modelo pedagógico em que a aquisição de conhecimentos é o resultado de um ato criativo, no qual a criança confrontada a problemas de adaptação com seu meio encontra-se comprometida num processo de elaboração ativa de seu pensamento.

A tarefa educativa consistiria em estimular o funcionamento assimilador das crianças e a sua transformação. É por isso que, frente a uma nova aprendizagem, o professor precisa mobilizar os conhecimentos anteriores dos alunos para que eles possam interpretar as situações novas. É preciso também que os alunos possam utilizar o novo poder em novas situações cada vez mais diferentes do ponto de partida. Isso dará a ocasião de desequilíbrios e de reequilíbrios pela acomodação. É evidente que isso supõe uma organização pedagógica rica em situações para incitar ao sujeito a contínuas ultrapassagens. É evidente também que a pedagogia pode ter consequências na elaboração da teoria psicológica, por exemplo, na construção de observáveis novos.

Poderíamos dizer, com Crahay (1999), que as novas práticas educativas devem ainda ser inventadas. Mas para isso é preciso conhecer profundamente os mecanismos de construção do conhecimento, que provavelmente são ainda mais complexos que a descrição que Piaget mostra.

CONCLUSÃO

Seja nos textos psicológicos ou nos textos pedagógicos se pode achar na obra piagetiana uma concepção particular sobre a educação. Como na teoria psicológica, essa concepção é constru-

tivista. A educação, para Piaget, não é uma simples transmissão do conhecimento, mas implica a construção de condutas novas.

Muitas são as ocasiões em que Piaget insiste sobre o fato que a pedagogia deve se apoiar sobre a psicologia. Mas ele também diz que não se trata de uma transposição simples ou direta. Pelo contrário, ele pensa que a pedagogia deveria se constituir em disciplina científica pelo intermédio de uma aproximação interdisciplinar.

No fundo, o construtivismo não é nem psicologia nem pedagogia, mas uma maneira original de colocar os problemas epistemológicos e uma tentativa de resolvê-los. Assim, as relações do construtivismo com a pedagogia são complexas e não podem se reduzir a uma simples aplicação de uma teoria geral. Tentamos apresentar o ponto de vista piagetiano sobre a educação. Nossa hipótese é que, na concepção desse pensador, a pedagogia é a parte funcional de sua psicologia. Apoiar-se na teoria de Piaget para aplicar a psicologia à educação deveria levar em consideração as próprias ideias piagetianas, ou seja, insistir sobre o polo funcional da razão.

REFERÊNCIAS

- BRINGUIER, J.-Cl. **Conversations libres avec Jean Piaget**. Paris: Laffont, 1977.
- CHAPMAN, M. **Constructive Evolution**. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.
- CRAHAY, M. **Psychologie de l'éducation**. Paris: PUF, 1999.
- MACEDO, L. de. Situation actuelle du constructivisme au Brésil. **Perspectives**, v. XXXI, n. 2, p.255-263, 2001.
- PARRAT-DAYAN, S. Piaget dans l'école libératrice: la dialectique de l'autre et du même. **Archives de Psychologie**, 242, p. 187-189, 1994.
- PARRAT-DAYAN, S. Piaget, la psychologie et ses applications. **Archives de Psychologie**, 65, p. 247-263, 1997.
- PARRAT-DAYAN, S.; TRYPHON, A. Introduction. In: PIAGET, J. **De la pedagogie**. Paris: Odile Jacob, 1998.
- PARRAT-DAYAN, S. Egocentrisme enfantin:concept structurel ou fonctionnel? **Bulletin de Psychologie**, 51(5), 437, p. 537-545, 1998.
- PIAGET, J. Pour l'étude de la psychologie. **La Nouvelle Semaine Artistique et Littéraire**, 1, 12-3, 1928. Publié aussi dans PARRAT-DAYAN, S. Piaget, la psychologie et ses applications. **Archives de psychologie**, 65, p. 247-263, 1997.
- PIAGET, J. Les procédés de l'éducation morale: rapport. In: CINQUIÈME CONGRES INTERNATIONAL D'EDUCATION MORALE. Paris: F. Alcan, 1930. p. 182-219.

PIAGET, J. **Le jugement moral chez l'enfant**. Paris: F. Alcan, 1932.

PIAGET, J. L'égocentrisme. **L'école libératrice**, 23, 1931. In: PARRAT-DAYAN, S. Piaget dans l'école libératrice: la dialectique de l'autre et du même. **Archives de Psychologie**, 242, p. 187-189, 1994.

PIAGET, J. Remarques psychologiques sur le self-government. In: HELLER, J. et al. **Le self-government à l'école**. Genève: Bureau International d'Éducation, 1934. p. 89-108.

PIAGET, J. Remarques psychologiques sur le travail par équipes. In: JAKIEL, A. et al. **Le travail par équipes à l'école**. Genève: Bureau International d'Éducation, 1935. p. 179-196.

Psicologia, psicanálise e educação: articulações a serviço das práticas pedagógicas

Regina Lúcia Sucupira Pedroza

As relações que se estabelecem entre a psicologia, a psicanálise e a educação permitem uma análise histórica que nos mostra possibilidades e limites de uma articulação entre esses três campos epistemológicos. A escola, enquanto espaço privilegiado de transmissão do conhecimento formal, também é o lugar de desenvolvimento humano, principalmente do infantil, e, portanto, se torna também campo de estudos para teorias psicológicas e psicanalíticas. Nela, podemos estudar processos de aprendizagem ligados ao de desenvolvimento da personalidade.

Apesar de parecerem óbvias, as relações entre esses campos do conhecimento são complexas e envolvem vários aspectos, tanto concordantes como de oposição (MERANI, 1977). Destacamos nesses três campos o interesse em comum do estudo do desenvolvimento infantil e sua relação com o aprendizado. No entanto, podemos apontar diferentes princípios filosóficos que permitem a alguns autores o questionamento da unidade de cada um desses campos.

No caso da psicologia, Japiassu (1982) refere-se à sua situação contemporânea como estando fragmentada no seu domínio de investigação. Para ele, é preferível falar de “psicologias”, no plural, ou de “ciências psicológicas”, a propriamente de “psicologia”, dada a diversidade de domínio e de métodos. No campo da psicanálise, também encontramos diferentes concepções teóricas, principalmente no que concerne a aplicação ou não da psicanálise ao campo da educação.

Este texto apresenta como objetivo fazer uma análise crítica das possibilidades e limites de articulação entre psicologia, psicanálise e educação. Mantidas as diferenças e algumas semelhanças de concepções, esses campos do conhecimento se complementam e auxiliam para melhor compreender o sujeito humano na sua totalidade, enquanto sujeito em desenvolvimento e em processo de aprendizagem, e contribuem para a discussão das práticas pedagógicas contemporâneas.

Em relação ao comportamento humano, na psicologia, há um consenso a uma referência histórica que atribui o seu início, no que concerne seu status de cientificidade, à aquisição e fundação do primeiro laboratório experimental, por Wilhelm Wundt, em Leipzig, em 1879. No entanto, muito mais do que a criação desse laboratório, o que constatamos hoje é que, nessa época, muitas foram as ideias revolucionárias aparecidas em outras ciências, na filosofia e na arte que possibilitaram o surgimento da psicologia como ciência autônoma. Ideias como as de Descartes, La Metrie, Charles Darwin e muitos outros, que influenciavam a matemática e a física, acabaram por virar modelos para as ditas novas ciências.

A psicologia, ao se tornar uma ciência reconhecidamente independente, utilizou-se dos métodos das ciências naturais para explicar fenômenos relacionados à sensação e à percepção, tratando o indivíduo da mesma forma que outros objetos da natureza e, portanto, submetido às mesmas leis que regem a relação entre os objetos físicos. Por outro lado, uma corrente mais influenciada pela filosofia voltou-se para o estudo da formação do psiquismo, utilizando-se de outros métodos que o experimental.

Acreditamos que a psicologia, como outras ciências, mantém uma estreita relação com a filosofia, na medida em que esta, a partir de suas escolas, oferece diferentes maneiras de conceber os fenômenos psicológicos. Nesse sentido, o estudo da história do seu campo epistemológico, envolvendo uma discussão filosófica, ética e ideológica, permite reconhecer a necessidade de estarmos em articulação com diferentes campos do conhecimento para encontrarmos respos-

tas sobre as perguntas concernentes ao campo tanto da psicologia como das ciências que se encontram em interface com a educação e a psicanálise.

Podemos dizer que a educação, enquanto ciência estreitamente ligada à psicologia e à filosofia, ao estudar o processo de aprendizagem, o tem feito numa visão predominantemente dualista. De um lado, uma concepção mais biológica, que procura desenvolver apenas as aptidões inatas do sujeito, e, de outro, uma concepção mais social, que considera, sobretudo, a importância dos estímulos externos.

Na escola, encontramos outra dualidade no que diz respeito a uma valorização dos aspectos cognitivos em detrimento dos afetivos, tanto ao que se refere ao processo de desenvolvimento quanto ao da aprendizagem na criança. Essa dissociação feita entre cognitivo e afetivo decorre do posicionamento do professor frente às questões educativas, tendo como base as posições teóricas dualistas, que levam, também, a outras dicotomias, tais como professor-aluno, indivíduo-meio social e escola-sociedade (PEDROZA, 1993; PEDROZA; ALMEIDA, 1994; IMBERT, 2003).

Em relação à psicanálise, podemos pensar que a influência de alguns autores pós-freudianos, faz dela um campo de conhecimento ligado a uma ética que não teria como ser aplicada fora do *setting* clínico (MILLOT, 1987). Dessa forma, a psicanálise é vista na sua impossibilidade de ser aplicada em outros campos do conhecimento. Sem interesse pelo diálogo, a relação com a psicologia torna-se de conflito, e com a educação, *impossível* (FREUD, 1929).

Sobre esse aspecto, a teoria freudiana do inconsciente e do infantil ligada ao princípio de prazer (FREUD, 1929) cria um campo que escapa ao discurso da consciência e da educação, remetendo-nos à dimensão do pulsional e ao impossível, que escapa ao falante. Por exemplo, no contexto da sala de aula, o professor, em qualquer ação, teria seu inconsciente agindo sobre o dos alunos, inviabilizando as metodologias de transmissão do conhecimento, uma vez que o desejo supera o método (MILLOT, 1987). Impossível, nesse sentido,

não significa irrealizável, mas a ideia de que a educação não pode ser integralmente alcançada. No entanto, como nos aponta Lajonquière (1999) vários são os textos de Freud que nos remetem ao seu interesse pela educação e possibilitam considerar a contribuição da psicanálise para esse campo.

Podemos encontrar referências a Freud em psicólogos célebres como Wallon e Piaget, articulando-as à educação. Da mesma forma, encontramos em alguns psicanalistas a influência da psicologia, como é o caso da teoria do espelho proposta por Wallon, e suas categorias do imaginário e do simbólico, na releitura de Freud feita por Lacan (JALLEY, 1998). Com esse exemplo, não queremos reduzir as ideias próprias de Lacan às de Wallon. No entanto, ressaltamos o processo de construção das ideias – neste caso as de Lacan – a partir do que já existia. Tal fato nos mostra que o surgimento de ideias novas e a independência de campos epistemológicos não aparecem espontaneamente, do nada. Isso nos apresenta a importância de se fazer o estudo da história da psicologia, que vai além de uma cronologia dos fatos que se sucedem numa relação de causa e efeito. Nesse sentido, entendemos que apontar relações entre diferentes campos do conhecimento não é uma simples constatação de influências, mas uma complexa interligação de outras ideias anteriores.

Voltando ao exemplo da teoria do espelho, podemos apontar a influência tanto em Wallon como em Lacan das ideias de Hegel (JALLEY, 1998). A história do conhecimento deve ser feita, portanto, de forma mais ampla possível, buscando elementos muitas vezes mais distantes daqueles que pensaríamos mais pertos. É nesse sentido que neste artigo defendemos que a psicologia de Wallon, juntamente com a psicanálise, serve de subsídio importante para se pensar a educação. A contribuição desses campos permite uma melhor compreensão do papel do educador, a instituição educacional e a forma de intervenção no sentido de se ficar mais atento à subjetividade humana (BASTOS, 2003).

A história da educação apresenta uma relação estreita com as necessidades imediatas da sociedade, quase sempre definida como

uma funcionalidade de prover indivíduos para sua adaptação ao sistema social e de produção econômica (PEDROZA, 1993). Além disso, constatamos uma ação da escola com vistas a preparar a criança para um futuro. Nesse sentido, define-se previamente o que se deve educar e para quem servem nossas escolas. Essa ideia parte de uma visão de que o mundo, e tudo que nele se encontra, é estático e que dessa maneira é possível preparar os indivíduos para um futuro que imaginamos poder conhecer. No entanto, se partirmos da concepção de que tudo está em movimento e em mudança, não é possível termos os meios de conhecer esse futuro para o qual pensamos estar preparando nossas crianças (PEDROZA, 1993).

PSICOLOGIA, PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO

Retomando a ideia do objeto em comum desses três campos do conhecimento, a criança e seu desenvolvimento na escola, ressaltamos a análise histórica dos trabalhos feitos por Merani (1977) e por Ariès (1978), para retomar a história da concepção de infância. Esses autores demonstram como o conceito de infância foi se modificando ao longo das mudanças das relações sociais. Suas análises partem da ideia de que os fenômenos psíquicos eram vistos como idênticos em todas as idades, e, portanto, a criança era vista como um adulto em miniatura que deveria ser educada como tal, guardando apenas as devidas proporções. O que diferenciava era a graduação da profundidade e amplitude do conteúdo.

A questão relativa ao conceito da criança na psicologia vem sendo discutida desde o Renascimento, passando pelos grandes pensadores e pedagogos, como Froebel, Rousseau e Pestalozzi. Em oposição à ideia de que a criança era um adulto em miniatura, um embrião com todas as condições e capacidades do adulto, necessitando apenas de uma metodologia que favorecesse o seu desenvolvimento espontâneo, surge a posição contrária de que a criança é uma “página em branco”, sobre a qual tudo será escrito (PEDROZA, 1993).

Com a nova visão da psicologia infantil como doutrina de estudo e de investigação, aparece outro problema na relação entre

psicologia e educação: o do *conhecer* e *mudar*. A psicologia pretende conhecer, interpretar, descobrir mecanismos, causas e não intervir para poder observar, buscando a comprovação objetiva, enquanto a pedagogia se propõe a mudar, a corrigir e a evitar erros.

As mudanças ocorridas na psicologia, principalmente causadas pelas propostas do positivismo e da teoria evolucionista de Darwin, influenciaram de maneira decisiva a pedagogia. O movimento marcante dessa transformação é o da “Educação Nova” ou da “Escola Ativa”. No entanto, Merani (1977) assim como Piaget (1970) consideram que o papel exercido pela psicologia sobre esse movimento tem sido visto de maneira até mesmo exagerada, como sendo causa única, ignorando a junção de vários fatores sociais, políticos, filosóficos e religiosos muito complexos, como também o espírito geral das pesquisas da época, com os métodos de observação passando do campo da ciência ao da experimentação (PEDROZA, 1993).

No seu estudo sobre a relação da psicologia com a educação, Lima (1990) reconhece a grande influência da psicologia sobre a educação, principalmente por tratar de questões diretamente ligadas com a aprendizagem e o comportamento humano. No entanto, a autora critica a posição da psicologia na sua interação com a pedagogia, por ter sido muitas vezes uma posição de autoridade, ultrapassando os limites de sua competência. Já em 1937, Wallon nos dizia que não é função da psicologia normatizar a ação pedagógica, como também não é a ação pedagógica uma aplicação da psicologia. No entanto, ele ressaltava que, para a psicologia encontrar sua real dimensão, era necessário que ela se confrontasse e se articulasse com a educação.

Por outro lado, percebemos a grande procura de respostas, por parte da educação, em diversas áreas do conhecimento, para dar conta da complexidade do fenômeno educativo. Contudo, Piaget (1970) constata, com pesar, que entre os anos de 1935 até 1965 nenhum grande pedagogo aparece como renovador de ideias, que marcasse a história da pedagogia. Os grandes nomes inovadores da pedagogia não eram educadores profissionais. Comenius era teólogo e filósofo. Rousseau não dava aulas. Froebel era químico. Dewey,

Montessori, Decroly e Claparède eram médicos. Langevin era físico; Wallon, médico-psicólogo. Podemos continuar a lista com o próprio Piaget, que era epistemólogo com formação em biologia, e Vygotsky, com formação em arte, literatura e medicina.

Acreditamos, no entanto, que isso não deve ser visto como problema, mas, ao contrário, pode ser valorizada a entrada das diversas ciências no campo da educação, fato que possibilitou a renovação das escolas e o progresso da didática. Não se pode negar os avanços na arte de ensinar, nem a procura por uma melhor preparação e aperfeiçoamento dos professores, mesmo que as escolas mostrem-se cada dia mais ineficazes. É essencial que se tenha bem definida uma filosofia do que se deve educar e de como essa educação deve-se dar.

Piaget (1970) se refere a essa questão salientando a necessidade do professor, enquanto profissional de educação, se considerar, e, portanto, fazer com que os outros o considere, como um especialista no que diz respeito às suas técnicas e à sua criação científica. Para isso, ele acrescenta dizendo que se a pedagogia pretende ter uma compreensão do que faz, complementando-a com interpretações causais ou com explicações, é claro que é preciso recorrer a uma psicologia precisa e não simplesmente a um bom senso. Segundo Piaget, se a pedagogia, por outro modo, se limitar ao esquema positivista da ciência, buscando fazer apenas uma pesquisa de fatos e de leis, sem pretensão de explicar o que constata, não haveria necessidade de uma vinculação com a psicologia.

Em relação à psicanálise, podemos dizer que esta contribuiu de maneira decisiva para a psicologia e a educação, ressaltando os fatores subjetivos, as necessidades e os impulsos que levam os homens à atividade. Com a psicanálise, o sujeito retoma seu próprio discurso, torna-se autor de sua palavra e do seu desejo no confronto com a realidade. O sujeito é visto como um ser histórico, social e cultural, dotado de inconsciente e desejos que influenciam e modelam o pensamento e a ação conscientes. Além de tudo isso, a psicanálise contribuiu para a inclusão do estudo das fantasias do paciente.

A criança deve ser vista não como um objeto de estudo a ser conhecido, mas sim como sujeito da construção do seu próprio mundo, ativo nas relações com os outros sujeitos. Sendo assim, em contraposição à psicologia que se constituiu praticamente em técnicas de intervenção da realidade, fornecendo um instrumental teórico e prático, visando principalmente à adaptação do homem à sociedade, surge a psicanálise, a partir do seu conceito de inconsciente, rompendo com as evidências da psicologia da consciência. A psicanálise produz uma teoria do processo de constituição do sujeito como espécie de saber transgressor e subversivo do ideal científico da psicologia experimental (SOUZA, 1992).

Conforme relatado em Ricoeur (1977), a formulação do conceito de inconsciente em Freud constitui uma das três grandes revoluções em relação à posição do homem no mundo. A primeira acontece com Copérnico, que tira a terra do centro do universo; a segunda se dá com Darwin, mostrando que o homem é um animal entre outros, e, por fim, com Freud vemos que o homem não tem o domínio completo de si mesmo. Apesar de seu caráter revolucionário, ou por ser revolucionária, a psicanálise foi submetida a um severo questionamento em relação à sua cientificidade, principalmente nos países de cultura inglesa e norte-americana, levando alguns estudiosos à conclusão de que a psicanálise não satisfazia às maiores exigências de uma teoria científica.

Ainda segundo Ricoeur (1977), a psicanálise fornece primordialmente um modelo entrópico, no qual é priorizada a dinâmica pulsional como elemento primário, motor da construção do sujeito, enquanto a psicologia privilegia a experiência sensorial e a aprendizagem. A psicologia é uma ciência de observação, voltada para os fatos do comportamento. A psicanálise é uma ciência explicativa, que versa sobre o percurso da pulsão e as transformações do seu objeto, considerando o sentido que é atribuído pelo homem a esse movimento. Para a psicanálise não há “fatos”, pois não se trata de observar, mas sim de interpretar.

Mas é, sobretudo, no texto de Freud, de 1913, que encontramos sua apresentação da pedagogia como uma das ciências não psicológicas de interesse da psicanálise. Essa contribuição está principalmente na descoberta dos desejos, dos produtos mentais e dos processos evolutivos da infância e fundamentalmente na importância dada à sexualidade em suas manifestações somáticas e anímicas.

No entanto, Freud (1925), ao declarar sua “incompetência” e seu reconhecimento de ter negligenciado o domínio da pedagogia, deixa aos educadores a tarefa de elaborar a aplicação da psicanálise à educação. Os educadores devem procurar na teoria psicanalítica o que lhes parece mais útil: o problema da transferência e o ideal do *eu*. Pois, segundo Freud, nós adultos não compreendemos as crianças porque não lembramos mais de nossa infância (CIFALI; IMBERT, 1998).

Depois de Freud, várias foram as tentativas de aplicação da psicanálise na educação. A primeira delas se deu com os suíços Oskar Pfister e Hans Zulliger, no início do século XX, tendo como meta a criação de uma nova disciplina, sistematizada, em que o educador deveria funcionar como analista, com um fim moral e até mesmo religioso – Pfister era pastor (PEDROZA, 1993).

A segunda tentativa veio com Anna Freud, num esforço de levar aos professores o modo psicanalítico de ver a criança. Para Anna Freud, o estudo analítico com os adultos mostrou ser possível a criação de uma “educação psicanalítica” visando à prevenção da neurose. À medida que foi crescendo, o corpo de conhecimentos psicanalíticos possibilitou extrapolações a fim de esclarecer os pais e educadores, a partir de advertências e preceitos, como deveriam agir com suas crianças. No entanto, se alguns dos conselhos dados foram coerentes, outros eram mesmo excludentes. Libertar a criança da ansiedade provou ser uma tarefa impossível (A. FREUD, 1980).

Segundo Anna Freud (1958), a psicanálise contribui para a pedagogia por possibilitar uma visão crítica das normas pedagógicas existentes, por ser a doutrina da pulsão, do inconsciente, e por construir a teoria da libido. Ela amplia o conhecimento que o pedagogo tem do homem, aguçando seu entendimento sobre as relações com-

plexas entre a criança e os adultos que a educam. A tarefa de uma pedagogia baseada nos fatos revelados pela psicanálise consistiria em achar um equilíbrio entre os extremos do consentimento das satisfações do indivíduo e a proibição da manifestação da pulsão. Tanto a liberdade em excesso como uma repressão exagerada podem levar a consequências desastrosas para a criança.

Segundo Millot (1987), o ponto de vista de Anna Freud sobre as relações entre análise de crianças e educação é defendido no sentido de que a análise deve ser associada a medidas educativas. No lugar de uma pedagogia analítica, o que Anna Freud defendia era uma análise pedagógica. Ainda de acordo com Millot, a psicanalista Melanie Klein oferece uma perspectiva diametralmente oposta. A análise de crianças só é possível se o analista se abstém de exercer uma ação pedagógica sobre a criança. O que Melanie Klein propõe não é uma pedagogia analítica, mas sim uma educação pensada a partir da psicanálise.

O que podemos constatar, juntamente com Millot (1987), é que toda uma geração de educadores se consagrou a promover uma educação inspirada nas descobertas da psicanálise. Entre outros, temos o exemplo do otimismo de A. Neill baseado no tipo de reflexões desenvolvidas por Freud em relação a uma reforma educacional que visaria prevenir os excessos da repressão sexual e evitaria, assim, as consequências nocivas do recalque sobre o desenvolvimento do indivíduo.

No caso do Brasil, temos as ideias do psiquiatra Arthur Ramos, que, por volta de 1934, justificava a presença da psicanálise na pedagogia como sendo perfeitamente válida, tanto nos fins como nos meios da educação. Além disso, a psicanálise fornece um método de estudo que favorece a resolução de certas situações pedagógicas “difíceis” e insolúveis sem o seu auxílio (MOKREJS, 1987).

Arthur Ramos também aventou a possibilidade de uma educação de base psicanalítica no sentido de evitar omissões ou excessos de repressão. A partir de uma prática educativa em que realizou estudos de casos, segundo amplo referencial psicanalítico e fundamentado no valor do conceito de “totalidade” do organismo humano, ele

foi um dos pioneiros da literatura educacional brasileira na introdução da ideia de “compreensão” na análise da conduta humana.

Do ponto de vista freudiano, segundo Osborn (1966), a educação é em grande parte a tentativa de equilibrar as exigências do *id* com as exigências da realidade. Para esse autor, a teoria de Freud é um argumento contra uma disciplina rígida na sala de aula e a excessiva limitação da liberdade de movimentos e palavras da criança. No entanto, isso não significa que essa teoria exija uma liberdade de expressão total, nem a eliminação de toda repressão. Exige, contudo, que sejam dadas maiores possibilidades de expressão das necessidades emocionais para que seja possível haver uma canalização dessas emoções, de forma mais eficiente, para os modos socialmente aceitáveis. Um sistema educacional esclarecido pelo conhecimento psicanalítico pode permitir um fortalecimento do *ego*, influenciando indiretamente na sua capacidade de sublimação, ou seja, na utilização das pulsões para finalidades sociais. A sublimação é considerada aqui como a principal fonte subjetiva de progresso social.

Dessa forma, podemos dizer que a psicanálise contribui diretamente com a pedagogia, alargando o conhecimento que o educador pode ter sobre o indivíduo. A psicanálise aprofunda a compreensão das relações complexas que existem entre a criança e o educador adulto. Além disso, ela nos mostra que na relação educador-educando a transferência acontece de forma natural, assim como nas outras relações humanas.

Num artigo intitulado “Psicanálise e Paulo Freire”, Hirschzon e Copit (1984) mostram a convergência dessas duas abordagens na questão da dialogicidade e da participação do outro nas relações humanas. Para essas autoras, o vínculo educativo, como todo processo de interação humana, envolve aspectos afetivos que não só interferem, mas se constituem como o motor da própria aprendizagem. A ligação feita pelas autoras entre a educação libertária de Paulo Freire e a psicanálise é explicitada, na medida em que a prática psicanalítica se propõe a superar a ação repetitiva e alienada para alcançar a reflexão e a vivência que acompanham uma ação criativa.

Em comparação ao proposto na psicanálise com a experiência intersubjetiva que é primordialmente afetiva e se baseia no fundamento sobre o qual o analista possibilita ao outro, o analisando, o pronunciamento do desejo que é impossível de ser nomeado sozinho, podemos pensar as relações na escola. No cotidiano escolar, é fundamental que o professor possa estar atento aos desejos na sua dimensão do inconsciente do educando, que recaem sobre ele, que se interpõem entre o aluno e o objeto a ser aprendido, e que colocam o educador frente a expectativas que transcendem sua função.

Por outro lado, encontramos em Millot (1987), em sua análise sobre a obra de Freud em relação à educação, a conclusão de que seria impossível conceber uma educação fundamentada na psicanálise. Isto porque, no seu entender, o inconsciente, o objeto de estudo da psicanálise, é desconhecido e incontrolável, e a educação, na visão dessa autora, implica controle e adaptação do sujeito. No entanto, ela acrescenta na sua obra que pais e educadores poderiam se beneficiar da psicanálise em termos preventivos, uma vez que tenham tomado consciência dos malefícios de sua própria educação. Desse modo, poderão mostrar mais compreensão em relação às crianças, poupando-as de muitas provocações que eles mesmos sofreram.

Dessa forma, acreditamos que a psicanálise pode ajudar na educação a partir de uma ética, um modo de ver e entender a prática pedagógica, fazendo com que o professor renuncie à atividade excessivamente programada, obsessivamente controlada. Ele pode, a partir da psicanálise, obter uma ética, um modo de ver e de entender sua prática educativa. O que for ensinado será confrontado com a subjetividade de cada um, o que permitirá o pensamento renovador, a criação e a geração de novos conhecimentos (KUPFER, 1989, 2001; LEGNANI; ALMEIDA, 2002; PECHBERTY, 2003). O que buscamos, então, é uma educação que, ao respeitar a subjetividade de cada um, permita o pensamento criativo e a geração de novos conhecimentos no seu desenvolvimento sociocognitivo e afetivo, pois

as relações entre professor e aluno envolvem aspectos do inconsciente que interferem no processo ensino-aprendizagem (CROISY, 2006; NETTER, 2006; BLANCHARD-LAVILLE; NADOT, 2000).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que a contribuição fundamental da articulação entre os três campos do conhecimento, psicologia, psicanálise e educação, para a prática pedagógica encontra-se no fato de podermos entender, a partir de teorias que procuram estudar o indivíduo na sua totalidade, indissolúvel, o sujeito na sala de aula, tanto os alunos como os professores e a interação entre eles. Teorias como a psicologia genética de Wallon, Piaget e Vygotsky, a pedagogia de Paulo Freire e a psicanálise de Freud, entre outras, constituem referências teóricas fundamentais que se completam e que nos permitem avançar no estudo e na compreensão do ser humano.

A contribuição da psicanálise, cujas origens enquanto teoria encontram-se na prática clínica, certamente não é a de uma aplicabilidade direta às situações educativas, pois na relação professor-aluno não se pode aplicar os mesmos princípios que caracterizam a relação analista-analisando. No entanto, enquanto corpo teórico constituído, a psicanálise contribui e influencia o conhecimento que se procura ter do indivíduo em todos os campos que o tenham como “objeto” de estudo. Em particular no campo da educação, a contribuição da psicanálise é de extrema importância, principalmente ao contrapor-se à visão dominante na psicologia de que a aprendizagem é um processo puramente consciente.

Todas essas contribuições também são extremamente importantes no que diz respeito à formação pessoal dos educadores, não no sentido de lhes proporcionar mais uma técnica pedagógica, desenvolvida a partir de uma teoria desvinculada da prática pedagógica, mas sim de remeter-lhes a um constante questionamento sobre sua prática pedagógica e sua relação com o educando. Se pensarmos a aprendizagem como se dando sempre na relação com o outro, é necessário cultivar nessa relação o respeito mútuo, o reconheci-

to das necessidades, buscando a expressão dos desejos e encontrando prazer no processo ensino-aprendizagem.

Não cabe à psicologia, simplesmente, ditar ao professor os preceitos da educação e como deve fazer sua prática. A contribuição da psicologia e da psicanálise é a de propiciar-lhe as condições para que ele desenvolva uma sensibilidade que lhe permita assumir, frente às situações educativas, todas as suas contradições, buscando a construção do novo. É importante que o professor esteja seguro da sua prática e de si mesmo, enquanto educador e adulto, para que, ao se sentir ameaçado, não ameace e possa ocupar o lugar de autoridade, de detentor do conhecimento e, nessa condição, ser reconhecido pelo aluno, sem que, para tanto, deva se anular enquanto sujeito desejante ou impedir que o aluno deseje. O reconhecimento mútuo é que permitirá, ao professor, ensinar verdadeiramente e, ao aluno, desejar aprender e construir o saber (PEDROZA, 1993). Pois educar é permitir a um ser em desenvolvimento tornar-se um adulto inscrito na sociedade em que vive; instruir é transformar por atos em direção ao saber constituído por essa mesma sociedade (CIFALI, 2007).

REFERÊNCIAS

- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1978.
- BASTOS, A. B. I. **A construção da pessoa em Wallon e a constituição do sujeito em Lacan**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- BLANCHARD-LAVILLE, C.; NADOT, S. **Malaise dans la formation des enseignants**. Paris: L'Harmattan, 2000.
- CIFALI, M.; IMBERT, F. **Freud et La pédagogie**. Paris: PUF, 1998.
- CIFALI, M. **Le lien éducatif: contre-jour psychanalytique**. Paris: PUF, 2007.
- CROISY, J.-P. Du malaise dès enseignants spécialisés. Faire évoluer la fonction, ou déplacer le malaise? In: MORVAN, J.-S. (Coord.). **Espaces éducatifs et thérapeutiques: approches cliniques d'orientation psychanalytique**. Paris: Fabert, 2006.
- FREUD, A. **Introducción al psicoanálisis para educadores**. Buenos Aires: Paidós, 1958.
- FREUD, A. **Infância normal e patológica**. Rio de Janeiro: Zahar, [1965] 1980.
- FREUD, S. Multiple interes del psicoanalysis. **Obras completas**. Madrid: Biblioteca Nueva, [1913] 1981. v. II.
- FREUD, S. Prefacio para un libro de August Aichhorn. **Obras completas**. [S.l.: s.n.], 1925. v. III.

- FREUD, S. El malestar en la cultura. **Obras completas**. [S.l.: s.n.], 1929. v. III.
- HIRCHZON, C. M.; COPIT, M. Psicanálise e Paulo Freire. **Educação e Sociedade**, 18, p. 153-162, 1984.
- IMBERT, F. **Para uma práxis pedagógica**. Brasília: Plano, 2003.
- JALLEY, E. **Freud, Wallon, Lacan, L'enfant au miroir**. Paris: E.P.E.L., 1998.
- JAPIASSU, H. **Introdução à epistemologia da psicologia**. Rio de Janeiro: Imago, 1982.
- KUPFER, M. C. **Freud e a educação**. São Paulo: Scipione, 1989.
- KUPFER, M. C. **Educação para o futuro: psicanálise e educação**. São Paulo: Escuta, 2001.
- LAJONQUIÈRE, L. de **Infância e Ilusão (Psico) Pedagógica: Escritos de psicanálise e educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- LEGNANI, V. N.; ALMEIDA, S. F. C. de. A idealização do ato educativo: efeitos no fracasso escolar das crianças das camadas populares. **Estilos da Clínica: Revista sobre a Infância com Problemas**, 5(8), p. 94-111, 2002.
- LIMA, E. C. A. S. O conhecimento psicológico e suas relações com a educação. **Em Aberto**, Brasília, ano 9, 48, p. 3-24, 1990.
- MERANI, A. L. **Psicologia e pedagogia (as ideias pedagógicas de Henri Wallon)**. Lisboa: Editorial Notícias, 1977.
- MILLOT, C. **Freud antipedagogo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.
- MOKREJS, E. Psicanálise e educação. Arthur Ramos – Um episódio da história da educação no Brasil. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 13, n. 1, p. 91-104, 1987.
- NETTER, G. Le rapport au secret dans l'acte d'enseigner: une approche Du trouble de l'enseignant face à l'échec scolaire de l'enfant adopté. In: MORVAN, J.-S. (Coord.). **Espaces éducatifs et thérapeutiques: approches cliniques d'orientation psychanalytique**. Paris: Fabert, 2006.
- OSBORN, R. **Psicanálise e marxismo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.
- PECHBERTY, B. Professores e alunos com dificuldades escolares: quais são as dinâmicas psíquicas. **Estilos da Clínica: Revista sobre a Infância com Problemas**, v. 14, n. 8, p. 126-145, 2003.
- PEDROZA, R. L. S. **Freud e Wallon: contribuições da psicanálise e da psicologia para a educação**. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Brasília, 1993.
- PEDROZA, R. L. S.; ALMEIDA, S. F. A. A prática educativa: uma leitura a partir de Freud e Wallon. **Educação e psicologia**. São Paulo, 1994. p. 143-149.
- PIAGET, J. **Psicologia e educação**. Rio de Janeiro: Forense, 1970.
- RICOUER, P. **Da interpretação: ensaio sobre Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1977.
- SOUZA, S. J. **Infância e linguagem: o encontro da ética e da estética nas ciências humanas**. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1992.
- WALLON, H. Psychologie et éducation de l'enfance. *Enfance*, 3-4, p. 195-202, [1937] 1992.



Dissenso epistemológico na psicologia social contemporânea³

Filipe Milagres Boechat

Em trabalho recente, dedicado à epistemologia e à historiografia das ciências sociais, enumeramos e descrevemos as três principais orientações epistemológicas que caracterizam a psicologia social contemporânea (BOECHAT, 2009). Ao lado de uma psicologia social que, do ponto de vista metodológico, poderíamos chamar *histórico-crítica*, avessa definitivamente ao método experimental e caracterizada, sobretudo, pela afirmação da “centralidade da linguagem” (IÑIGUEZ in GUARESCHI, 2004), a bibliografia consultada confirmou a persistência e o desenvolvimento de uma psicologia social *experimental*, de inspiração inequivocamente positivista. Ratificamos, desse modo, uma distinção já consagrada entre duas formas de psicologia social (FARR, 1996), embora tenhamos podido examinar com maior precisão a diversidade característica do extenso e indefinido domínio da psicologia social de cariz histórico-crítica.

No presente trabalho, dedicamos nossa atenção exclusivamente ao exame daquilo que consideramos ser o seu estatuto epistemológico *mais recente*. Para tanto, lançamos mão de uma pequena parte da bibliografia consagrada, nas últimas duas décadas, ao esforço de definição da psicologia social, tal como esta se encontra presente em artigos de periódicos especializados e que, em geral, configuram-se sob a forma de apresentações e introduções bastante genéricas, presentes igualmente de manuais e livros-textos.

As dimensões da bibliografia produzida nas últimas décadas somadas às limitações impostas a um trabalho dessa natureza exigiram que restringíssemos nossa atenção ainda mais, reduzindo o

3. Este capítulo representa uma versão preliminar do artigo intitulado “Pós-construcionismo e neo-experimentalismo em Psicologia Social”, publicado em *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, UERJ, Rio de Janeiro, ano 10, n. 3, p. 930-945, 2010.

conjunto dessa bibliografia a um número limitado de textos em que o propósito de definição pareceu-nos mais explícito e mais satisfatoriamente realizado – cientes, é claro, das diferenças que separam um ou outro autor no que diz respeito ao tratamento de alguns temas e, sobretudo, dos problemas metodológicos em que parecemos incorrer ao pretender separar as boas das más tentativas de definição.

Quanto a esses aparentes problemas de natureza metodológica, tudo o que podemos dizer é que esperamos ter a oportunidade de contemplá-los em um próximo trabalho.

HISTÓRIA RECENTE DA PSICOLOGIA SOCIAL

A história da psicologia social e, sobretudo, sua *historiografia* transformaram-se consideravelmente desde o “texto fundador” de Gordon Allport (1954).

Do ponto de vista de sua historiografia, a crítica historiográfica francesa do início do século XX contribuiu para pôr abaixo, ao menos nos países de língua latina, a hegemonia da filosofia positivista da história e sua compreensão linear e progressista do desenvolvimento científico. Os psicólogos sociais passaram a considerar indispensável à justa compreensão de seu objeto a remissão aos determinantes culturais de suas pesquisas, ou, dito de outra maneira, às condições concretas que, antes, julgavam controladas pela cega obediência aos ditames do método (LUBEK, 1992).

Aliás, de acordo com a psicóloga social Marisela Hernández, o final do século XX assistiu a um intenso questionamento dos fundamentos do conhecimento científico, sendo que a reformulação das noções de verdade, realidade, objetividade e racionalidade teria feito com que a filosofia da ciência passasse a ser concebida quase hegemonicamente como sociologia do conhecimento⁴ (HERNÁNDEZ,

4. Por sociologia do conhecimento compreende-se, *grosso modo*, uma ciência empírica dedicada ao exame das estruturas sociais subjacentes à prática aparentemente desinteressada dos cientistas: a rede de relações em que se encontram, os papéis que desempenham frente aos seus pares e às demais instituições sociais, os interesses macroeconômicos e macropolíticos que a alimentam ou que freiam o desenvolvimento de suas pesquisas etc. Dedicase, dessa maneira, a pensar os *limites sociológicos* da atividade científica.

1997, p. 91-92). Ainda segundo Hernández (1997, p. 92), “a psicologia social, em particular, e talvez mais claramente a europeia e a latino-americana, ‘oficializaram’ correntes teóricas que por longas décadas mantiveram-se marginalizadas”.

Do ponto de vista de sua história, dois acontecimentos, nas últimas quatro décadas, alteraram significativamente o perfil da psicologia social. De um lado, o desenvolvimento e a consolidação institucional do construcionismo social contribuíram para que muitos psicólogos sociais, insatisfeitos com os *impasses epistemológicos* e com as *consequências políticas* da metodologia experimental, modificassem seus conceitos, procedimentos e objetivos (GERGEN, 1973, 1985). Por outro lado, o advento da neurociência, proveniente da conjunção da psicobiologia e das ciências cognitivas (BERNTSON; CACIOPPO, 2000; CACIOPPO *et al.*, 2004), levantou novamente a questão referente à obsolescência da inspiração positivista (que parecia a muitos psicólogos sociais avessos à metodologia experimental poder facilmente ser delegada a um passado acritico ou dogmático da psicologia social).

CONSTRUCIONISMO E PÓS-CONSTRUCIONISMO

Embora o construcionismo social tenha nascido na década de 1960, a partir da repercussão do trabalho dos sociólogos Peter Berger e Thomas Luckmann (1967), foi somente na década de 1970 que pudemos vê-lo contribuir para um importante movimento de *dissenso epistemológico* no interior da psicologia social. Em seu célebre artigo de 1973, o psicólogo social norte-americano Kenneth J. Gergen propunha que os psicólogos sociais passassem a considerar a psicologia social não mais como uma ciência experimental do comportamento social, mas como uma ciência *histórica* (GERGEN, 2008, p. 475, 483). Esse autor sugeria aos psicólogos sociais o abandono de toda pretensão de reduzir sua ciência ao modelo epistemológico das ciências da natureza (segundo ele, preocupadas, exclusivamente, com a enunciação das leis eternas e universais do comportamento humano), convidando-os a se dedicarem exclusivamente ao “exame

sistemático da história contemporânea” (p. 475), à descrição dos padrões de comportamento vigentes, como forma de proporcionar à sociedade alguns meios para escapar de possíveis manipulações.

Evidentemente, o aspecto propriamente epistemológico dessa empresa não lhe passou despercebido. Segundo Gergen, em artigo posterior, dedicado a esclarecer “os contornos e as origens do movimento socioconstrucionista” (1985, p. 266), o construcionismo social deveria ser compreendido como uma *doutrina epistemológica*, sendo que “o estudo do processo social poderia tornar-se padrão para compreender a natureza do próprio conhecimento” (p. 266). Ainda de acordo com Gergen, “a crescente crítica da concepção positivista-empiricista do conhecimento danificou profundamente a visão tradicional⁵ de que a teoria científica serve para refletir ou mapear a realidade” (p. 266). Isso teria permitido que a psicologia social se movimentasse “de uma epistemologia empirista para uma epistemologia social” (p. 268).

Para o autor, no entanto, a tarefa do construcionismo social estaria em tentar superar essa antiga dicotomia – que remontaria, segundo ele, à antiga disputa da filosofia europeia entre os partidários do racionalismo e do empirismo (1985, p. 270). Segundo ele, o desafio estaria em tentar “transcender o dualismo tradicional entre sujeito e objeto” (p. 270), em superar a “contínua e não resolvida disputa entre pensadores exógenos (ou, nesse contexto, empiricistas) e pensadores endógenos (racionalistas, idealistas, fenomenológicos)” (p. 270).

PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DO CONSTRUCIONISMO SOCIAL

Baseados na análise do psicólogo social Lupicínio Iñiguez, podemos afirmar que as principais características do construcionismo social são:

5. De acordo com essa “visão tradicional”, o conhecimento deveria ser concebido como um espelhamento mais ou menos adequado do mundo. Gergen (1985, p. 269) deu a essa perspectiva o nome de “perspectiva exógena”, em que o conhecimento apareceria sob a forma de uma indução. Contrariamente a essa perspectiva exógena, a “perspectiva endógena” (p. 269) acentuaria o laço indissolúvel e originário entre o conhecimento e a própria estrutura cognitiva do homem.

• *Antiessencialismo, antirrealismo ou relativismo*: o construcionismo social sugere que deixemos de considerar o homem e a sociedade como entidades ontologicamente distintas e, sobretudo, exteriores à própria linguagem. Segundo Gergen (1985, p. 267), “os termos nos quais o mundo é compreendido são artefatos, produtos de intercâmbios entre pessoas historicamente situados”. Vinculada a essa característica encontra-se a insistência socioconstrucionista na necessidade de que corrijamos a convicção comum, de ratificarmos essa atitude muitas vezes natural no homem moderno, que faz com que tanto o homem quanto os objetos com que trava conhecimento deixem de ser considerados como *correlativos*. De acordo com Iñiguez (in GUARESCHI, 2004, p. 19), “a ‘realidade’ não existe com *independência* do conhecimento que produzimos sobre ela ou com independência de qualquer descrição que façamos dela”.

• *Anti-hegemonismo*: essa característica responde pelo caráter combativo e, digamos, desconstrutor do discurso socioconstrucionista, o que o faz recorrentemente adversário de todo e qualquer discurso que erga pretensão de universalidade.⁶

• *Historicismo*: para o construcionismo social, mais do que uma ilusão, é um erro (ou, por vezes, um artifício malicioso) a redução da realidade social à realidade física. Aliás, para

6. Em livro intitulado *The Social Construction of What?* (1999), o canadense Ian Hacking dedicou-se ao exame do conceito de “construção social”. Através de uma extensa pesquisa bibliográfica, Hacking desejou convencer-nos de que, talvez pelo seu emprego excessivo e variado, o conceito de construção social tenha perdido seu valor, tornando-se confuso e, acima de tudo, progressivamente inútil. Seja como for, de acordo com Hacking, o valor de um discurso construcionista deve ser medido pelo seu maior ou menor efeito “libertador”, pela sua capacidade de questionar e de pôr abaixo algumas convenções sociais. Todo discurso construcionista dedicar-se-ia, assim, a demonstrar que algo não é inevitável, “mostrando como se originou [o processo histórico] e assinalando os determinantes históricos puramente contingentes desse processo” (p. 33). Além disso, argumenta que seria sem efeitos e mesmo “redundante” afirmarmos, ao menos no que diz respeito às ideias e aos objetos da esfera humana, que algo é construído socialmente, não cumprisse essa afirmação o papel de (a) indicar-lhe a sua contingência, (b) julgar-lhe moralmente mal e/ou (c) imputar-lhe a censura parcial ou total.

alguns de seus representantes, mesmo à realidade física devemos reconhecer determinações sociais, na medida em que *toda* pesquisa repousa sobre a atividade de indivíduos que almejam, acima de tudo, garantir a manutenção e a defesa de seus interesses (sempre particulares). Segundo Iñiguez, “afirmar que ‘o social’ é histórico significa que as *práticas sociais* produzem conhecimento e constroem a realidade social” (in GUARESCHI, 2004, p. 20, grifo do autor).

- *Antirrepresentacionismo ou performativismo*: essa característica diz respeito à recusa do construcionismo social em tratar a linguagem ou o conhecimento como mero espelhamento ou mapeamento do mundo. Para o construcionismo social, o conhecimento deve ser tratado como o produto de um empreendimento coletivo (GERGEN, 1985, p. 267). Além disso, ao não reconhecer a linguagem como mero meio ou instrumento de representação (através da qual supostamente nos seriam fornecidos a imagem dos seres que compõem o mundo ao nosso redor), o construcionismo social aponta imediatamente para os outros *usos possíveis da linguagem*. Considera-a, portanto, capaz não apenas de *informar-nos* sobre determinados estados de coisa, mas também de *modificar* e até mesmo *produzir* estados de coisas. Daí, portanto, a importância concedida ao *caráter performativo da linguagem*, ao “uso performativo da linguagem nos assuntos humanos” (GERGEN, 1985, p. 270). Afinal, conforme Kenneth Gergen, “descrições e explicações do mundo constituem elas próprias formas de ação social” (1985, p. 268). Prossegue o autor:

De acordo com as últimas análises de Wittgenstein, deixamos de ver os predicados mentais como possuindo uma relação sintática com um mundo de eventos mentais; em vez disso, como Austin e outros pós-wittgensteinianos propuseram, tais termos são convertidos nos termos das práticas sociais nas quais operam. (1985, p. 271).

O NEOEXPERIMENTALISMO E O RECENTE DESENVOLVIMENTO DA NEUROCIÊNCIA SOCIAL

Além do pós-construcionismo, outro movimento vem ganhando força na psicologia social contemporânea. O progressivo crescimento da *neurociência social*, sua irrefreável consolidação institucional, sua difusão e sua presença cada vez maior nos meios de comunicação de massa, tudo isso dá-nos testemunho de que a inspiração positivista vigora ainda em parte não desprezível da psicologia social.

A confiar nas palavras de Berntson e Cacioppo (2000, p. 4), “uma fênix está erguendo-se [...] das cinzas da histórica biologia comportamental”. Indiferente às críticas dirigidas ao experimentalismo, as neurociências arrogam-se hoje, dogmaticamente, o nobilíssimo título de chave para a compreensão dos comportamentos sociais (EHRENBERG, 2004, p. 130).

Segundo Jean Decety e Julian Keenan, dois dos mais respeitados neurocientistas da atualidade, “a neurociência social pode ser vagamente definida como a exploração dos processos neurológicos subjacentes aos processos tradicionalmente examinados pela psicologia social” (2006, p. 1). Nascida, segundo seus próprios representantes, a partir do desenvolvimento da psicobiologia e das neurociências, nutriu-se do progressivo avanço das técnicas de imageamento (*imaging*) cerebral e da sofisticação das técnicas de aferição fisiológica.⁷

No que diz respeito ao objeto, a neurociência social pretende ocupar-se de todos aqueles fenômenos de que se ocupavam os psicólogos sociais experimentais da segunda metade do século XX. De acordo com Cacioppo, Lorig, Nusbaum e Berntson,

os psicólogos sociais estudam uma série diversa e apaixonante de tópicos, indo dos processos intrapessoais modelados por ou em resposta a outros (tais como *self*, atitudes,

7. Ao menos é assim como concebem eles próprios a razão histórica, por assim dizer, de seu recente desenvolvimento. De acordo com Cacioppo e outros neurocientistas, “desenvolvimentos em registros eletrofisiológicos, imageamento cerebral e técnicas neuroquímicas dentro das neurociências têm cada vez mais tornado possível investigar o papel das estruturas e processos neurais do pensamento normal e desordenado em humanos” (CACIOPPO *et al.*, 2004, p. 385).

emoções, identidade social, crenças normativas, percepção social, cognição social e atração interpessoal) aos processos interpessoais (tais como persuasão e influência social, comunicação verbal e não verbal, relacionamentos interpessoais, altruísmo e agressão) e aos processos grupais (tais como facilitação, cooperação e competição, equidade, liderança, vieses extragrupais, tomada de decisão de grupo e comportamento organizacional). (2004, p. 383-384)

Vale notar, porém, que existe uma diferença significativa entre a psicologia social experimental do passado e esta outra, contemporânea, pois a psicologia social experimental do passado era, em sua quase totalidade, uma psicologia *comportamental*, limitando-se ao estabelecimento de correlações entre comportamentos e alguns estímulos particulares, classificados como sociais. Já a psicologia social experimental contemporânea é, podemos dizer, uma ciência *cognitivista*, uma vez que suas pesquisas sustentam-se sobre os seguintes pressupostos:

- É imprescindível que busquemos compreender o modo como as informações (estímulos, *inputs*) são *processados* pelo organismo. Portanto, o mero recurso à observação do comportamento, ainda que ela permaneça importante para determinar ou indicar a relação entre tais ou quais fenômenos, deverá dar lugar a desenhos experimentais mais sofisticados, em que deverão comparecer variáveis não comportamentais – fisiológicas e, mais exatamente, neurofisiológicas. De acordo com Cacioppo, Lorig, Nusbaum e Berntson,

com o advento da cognição social, décadas atrás, medidas cronométricas, *masking* e técnicas foram adicionadas ao armamento metodológico, e, mais importante, essa abordagem trouxe consigo uma rede conceitual para responder a perguntas sobre a representação do fenômeno sociopsicológico e sobre os componentes do processamento de informação subjacentes ao fenômeno sociopsicológico (2004, p. 384).

- É necessário admitir a existência de uma base física ou, mais exatamente, neurofisiológica para o processamento dessas

informações. Segundo seus representantes, “a última década têm assistido a uma aproximação entre os níveis biológicos e sociais de análise, em parte porque regiões localizadas do cérebro têm sido associadas com construtos e processos psicossociais” (CACIOPPO *et al.* 2004, p. 384). Assim, seus esforços vão todos na direção de reduzir os “fenômenos sociais”, por assim dizer, aos seus mecanismos neurológicos subjacentes. Segundo dois de seus fiéis representantes, “na última década, um novo e excitante domínio acadêmico lançou-se na direção de explorar cientificamente os mecanismos biológicos da interação social” (DECETY; KEENAN, 2006, p. 1).

Conforme o sociólogo francês Alain Ehrenberg (2004), as neurociências dividem-se em três âmbitos de preocupações: teórico, prático e social. Segundo esse autor,

a perspectiva teórica é a explicação do espírito sobre uma base exclusivamente materialista a partir do postulado de que o cérebro é o “fundamento” do espírito. Essa perspectiva não é nova, mas o contexto de progresso científico e de intensa preocupação com o sofrimento psíquico e com a saúde mental faz dela, hoje em dia, uma perspectiva prática (profissional e terapêutica) [...] A perspectiva social se situa, ao mesmo tempo, nestas questões terapêuticas e além delas: em que medida a referência ao cérebro para descrever e compreender os comportamentos sociais é suscetível de entrar na linguagem comum? (EHRENBURG, 2004, p. 132-133, grifos do original).

No entanto, em sua tentativa de descrever e compreender os comportamentos sociais, a neurociência social admite três princípios básicos. Esses princípios, sem sombra de dúvidas, ainda a mantém sob o domínio da mesma opção epistemológica que predominou na psicologia social experimental comportamental. Segundo Cacioppo, Lorig, Nusbaum e Berntson, “as abordagens metodológicas utilizadas historicamente pelos psicólogos sociais [...] têm sido bastante limitadas” (2004, p. 384). Daí, portanto, a necessidade de apoiarem-se numa *concepção não linear e não simplista da causalidade física*, o

que faria com que estivessem, hoje, em melhores condições do que seus antepassados. Os três princípios a que nos referimos são:

- *Determinismo múltiplo*: para os neurocientistas, “o princípio do determinismo múltiplo [...] especifica que um evento-alvo em um nível de organização [...] pode ter múltiplos antecedentes em ou entre outros níveis de organização” (CACIOPPO et al., 2004, p. 385). Isso significa que fenômenos de diversos outros sistemas (biológicos, em sua maioria) devem ser levados igualmente em consideração no momento da observação dos fenômenos neurofisiológicos.
- *Determinismo não aditivo*: segundo esse princípio e nas palavras do próprio Cacioppo, o todo é mais do que a soma das partes. Ainda de acordo com o autor, “esse princípio especifica que as propriedades do todo não são sempre e imediatamente predizíveis da propriedade das partes” (p. 385).
- *Determinismo recíproco*: esse princípio determina que pode haver influências mútuas entre fatores microscópicos e macroscópicos na determinação do comportamento social. Por fatores microscópicos, os neurocientistas sociais compreendem todos os fenômenos fisiológicos, cuja observação foi possibilitada pelas novas tecnologias a que há pouco nos referimos (p. 386). Quanto aos fenômenos macroscópicos, aí compreendem os fenômenos sociais listados e que, segundo eles, reduzir-se-iam, em última instância, aos fenômenos microscópicos.

O CONSTRUCIONISMO SOCIAL E A NEUROCIÊNCIA SOCIAL HOJE

O construcionismo social desenvolveu-se rapidamente em psicologia social, tendo angariado inúmeros adeptos, todos insatisfeitos com as limitações e as consequências sociais da utilização do método experimental. Entretanto, talvez por sua própria natureza, a recorrente crítica de seus próprios fundamentos tem levado alguns de seus principais porta-vozes a dizer que ele vive hoje um momento delicado, em que cada vez mais parece evidente a necessidade

de sua superação, dado o risco de ele vir a transformar-se numa nova ortodoxia. Segundo as palavras de Iñiguez, “a questão agora é, depois de mais de vinte anos: o construcionismo ainda mantém a mesma carga de rebeldia? Ou, ao contrário, estamos diante de uma nova forma de ortodoxia? E, se for o caso, comportará a execução de políticas similares de exclusão dos dissidentes?” (IÑIGUEZ *in* GUARESCHI, 2004, p. 29) Ainda de acordo com o autor, “um dos perigos da perspectiva construcionista é converter a noção de ‘construção social’ em algo de caráter estático e reificante, ou seja, algo permanente, produzindo o mesmo tipo de efeito que produzem as coisas” (IÑIGUEZ *in* GUARESCHI, 2004, p. 23).

A neurociência social, por sua vez, conta hoje com periódicos específicos e centros de pesquisa bem financiados. Na Europa como na América, seus representantes têm dedicado algum esforço para reescrever por sua própria conta a história da psicologia social, dando-nos prova de que, hoje, como ontem, a psicologia social vive a luta de uma de suas partes pelo domínio de seu todo. Prova, enfim, de que a luta pela hegemonia do discurso psicossociológico é, conforme observamos, ainda realidade.

CONCLUSÃO

Dois movimentos alteraram significativamente o perfil da psicologia social nos últimos 40 anos. De um lado, o desenvolvimento e a consolidação institucional do construcionismo social contribuíram para que os psicólogos sociais dirigissem suas pesquisas para uma crítica do modelo representacional do conhecimento pela afirmação do caráter performativo da linguagem, insistindo, além disso, na necessidade de crítica dos sistemas de pensamento hegemônicos pela afirmação da determinação histórica do conhecimento. Por outro lado, o advento da neurociência social levantou novamente a questão referente à obsolescência da inspiração positivista, ainda que seus representantes suponham suplantarem os impasses do experimentalismo do segundo terço do século XX por desenvolver suas pesquisas sob a base de um “determinismo múltiplo”, “não aditivo” e “recíproco”.

É indiscutível, no entanto, que as modificações técnicas que motivaram o desenvolvimento da neurociência social deixam intacta a imagem do homem e da natureza característica de seu reducionismo epistemológico. Por outro lado, embora o privilégio concedido à dimensão pragmática da linguagem tenha renovado o interesse pela pesquisa psicossocial, não decorre daí que devamos reduzir toda linguagem ao seu aspecto de instrumento – observação significativa quando se considera as possíveis consequências políticas da redução da linguagem à categoria de instrumento a serviço da satisfação de fins sempre particulares. É nesse sentido que devemos compreender as críticas dirigidas, nos últimos 10 anos, ao linguisticismo e ao relativismo imanentes à grande parte da psicologia social crítica discursivista (PARKER, 1996, 1998).

Assim, enquanto o construcionismo social caminha para um estado de apreensão quanto às consequências políticas de sua posição epistemológica (lembramos apenas que liberalismo econômico e relativismo cultural acompanham frequentemente o pensamento neopragmatista característico de parcela significativa dos psicólogos sociais não experimentais), a neurociência social busca retomar um projeto cuja solução julga possível em razão do advento de novas tecnologias de aferição fisiológica e daquilo que, a seus olhos, configura o próprio malogro das orientações alternativas: a incapacidade de acordo entre os pesquisadores que recusam a subordinação das ciências sociais aos ditames metodológicos das ciências matemáticas da natureza.

REFERÊNCIAS

ALLPORT, G. W. The Historical Background of Modern Social Psychology. In: LINDZEY, G. (Ed.) **Handbook of Social Psychology**. Reading, MA: Addison-Wesley, 1954, v. 1, p. 3-56.

BERNTSON, G. G.; CACIOPPO, J. T. Psychobiology and Social Psychology: Past, Present, and Future. **Personality and Social Psychology Review**, v. 4. n. 1, p. 3-15, 2000.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge**. London: Allen Lane, 1967.

BOECHAT, F. A **heterogeneidade epistemológica da psicologia social**. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Psicologia, UFRJ, Rio de Janeiro, 2009.

- CACIOPPO, J. T. et al. Social Neuroscience – Bridging Social and Biological Systems. In: SANSONE, C.; MORF, C. C.; PANTER, A. T. **The Sage Handbook of Methods in Social Psychology**. California: Sage Publications, Inc., 2004.
- DECETY, J.; KEENAN, J. P. Social Neuroscience: A New Journal. **Social Neuroscience**, v. 1, n. 1, p. 1-4, 2006.
- EHRENBERG, A. Le sujet cerebral. *Ésprit*, 309, p. 130-155, Nov. 2004.
- FARR, R. **The Roots of Modern Social Psychology: 1872-1954**. Oxford: Blackwell, 1996.
- GERGEN, K. J. Social Psychology as History. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 26, n. 2, p. 309-320, 1973.
- GERGEN, K. J. The Social Constructionist Movement in Modern Psychology. **American Psychologist**, v. 40, n. 3, p. 266-275, 1985.
- GERGEN, K. J. A psicologia social como história. **Psicol. Soc.**, v. 20, n. 3, p. 475-484, 2008.
- GUARESCHI, N. M. de F. (Org.). **Estratégias de invenção do presente: a psicologia social no contemporâneo**. Porto Alegre: Edipucrs, 2004. p. 15-53.
- HACKING, I. **The Social Construction of What?** Harvard: Harvard University Press, 1999.
- HERNÁNDEZ, M. Apariciones del espíritu de la posmodernidad en la psicología social contemporánea. **Psic. Soc.**, v. 9, n. 1/2, p. 91-112, jan.-dez. 1997.
- IÑIGUEZ, L. **Manual de análise do discurso em ciências sociais**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- LUBEK, I. The Histor(y-ies) of Social Psycholog(y-ies). **Canadian Psychology/Psychologic Canadienne**, v. 33, n. 3, p. 657-661, 1992.
- PARKER, I. Against Wittgenstein: Materialist Reflections on Language in Psychology. **Theory & Psychology**, v. 6, n. 3, 1996, p. 363-684.
- PARKER, I. Against Postmodernism: Psychology in Cultural Context. **Theory & Psychology**, v. 8, n. 5, p. 601-627, 1998.



Segunda parte
Profissão docente e
práticas pedagógicas inclusivas



Contribuições da Psicologia para a compreensão da relação entre professores e alunos no contexto da luta pela terra

Maria Isabel Antunes-Rocha

O propósito deste texto é apresentar uma discussão sobre os limites e possibilidades que a psicologia pode dar para a produção de conhecimento e intervenção junto aos grupos sociais considerados na atualidade como *diverso*, isto é, que não estão necessariamente dentro da curva normal do que se espera da maioria da população. No nosso caso acrescentamos que o grupo que estudamos, além de ser *diverso*, se situa também no contexto que denominamos de *desigual*. Para essa reflexão trazemos os resultados de uma pesquisa desenvolvida sobre as representações sociais de professores de escolas cujos alunos são oriundos de movimentos sociais em luta pela terra.

Organizamos este texto em quatro momentos: no primeiro, trazemos o grupo social com o qual empreendemos esforços para compreender a partir da perspectiva teórica adotada; no segundo momento, apresentamos a referência teórica com a qual trabalhamos em psicologia; no terceiro, trazemos uma síntese de uma pesquisa realizada e no último momento colocamos algumas reflexões em torno dos limites e das possibilidades da referência teórica adotada para compreender e atuar junto aos grupos sociais *diversos* e *desiguais*.

SUJEITOS EM LUTA PELA TERRA

Os *diversos* e *desiguais* dos quais falamos trata-se dos grupos sociais que na atualidade estão se organizando para conquistar a

posse e o uso da terra, isto é, são os movimentos sociais em luta pela terra. Quem são? De onde surgem? O que fazem?

Esses grupos sociais emergem da histórica luta pela terra no Brasil que nas últimas décadas ficou mais aguda. Em 2000, havia de mais de 70 movimentos sociais atuantes em todo o território. Nas últimas décadas, conquistaram um total aproximado de 3 mil projetos de assentamento, os quais envolvem 414 mil famílias, em 1.159 municípios brasileiros. Segundo dados do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, havia, em julho de 2002, aproximadamente, 148 mil famílias acampadas em todo o país (CEDEFES, 2003).

Desde então, a luta pela terra passa a ser tema de discussão nacional. Saiu dos partidos, dos órgãos públicos e da política para ser debatido nos meios de comunicação, nas ruas e nas escolas. A luta cria uma nova identidade: o Sem Terra. Martins (1989), Fernandes (2000) e Jackson (2002) consideram que o Sem Terra é ruptura e continuidade das lutas dos indígenas, dos livres, do sertanejo, do caipira, do camponês e do trabalhador rural. Esse mesmo sentido é também considerado nas publicações e místicas dos próprios movimentos sociais. Na dinâmica formativa de cada um, resgatam-se a imagem e o sentido dos sujeitos e grupos que historicamente lutaram pela terra.

Mas confundem os que tentam interpretá-los como fanáticos e violentos, pois legitimam suas práticas mediante vínculos com a Igreja, com as universidades, com a sociedade civil e política e com as organizações de direitos humanos. Também confundem as interpretações que lhes destinam o lugar de preguiçosos, ignorantes e atrasados e caipiras. Organizam escolas, cooperativas, congressos, festivais e exposições de arte. Produzem jornais, livros, CD-ROMs e pesquisas. Rompem também com a imagem do agricultor ingênuo, em simbiose com a natureza, puro e quase folclórico, pois, ao lado de práticas seculares, utilizam novas tecnologias para trabalhar, divertir e comunicar (STÉDILE; FERNANDES, 2000; ARROYO, 2000).

No contexto da educação escolar, território de nosso estudo, esses sujeitos vêm sistematicamente demonstrando que a escola rural,

tal como se apresenta, não atende aos seus interesses. Quando comparada aos estabelecimentos do meio urbano, observa-se que o desempenho escolar dos alunos, o salário e formação docente, o índice de evasão, as condições físicas e os equipamentos pedagógicos estão sempre em um patamar abaixo. Ressalta-se que as escolas do campo só ofertam as séries iniciais do ensino fundamental. Acresce-se o fato de que essa escola ocupa quase sempre o espaço físico e simbólico da grande propriedade (ARROYO, 1982; RAMOS et al., 2004).

Os sujeitos da luta pela terra empreendem significativas ações para superar essas dificuldades. Participam no cotidiano das escolas que atendem as crianças e adolescentes dos acampamentos e assentamentos, negociam com os sistemas públicos a garantia e legitimidade dessa participação e realizam cursos formativos para docentes. Nas últimas décadas, produziram o “Movimento por uma Educação Básica do Campo”, publicações, conferências estaduais e nacionais. Em termos de política pública, já garantiram a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), que se constitui em um relevante apoio para formação de professores, alfabetização de adultos, dentre outras ações, elaboração das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, criação da Coordenação da Educação do Campo e do Grupo Permanente de Trabalho vinculados ao Ministério da Educação. Em síntese, articulam-se em torno da construção de uma escola comprometida com o desenvolvimento sustentável do campo, tanto no nível cotidiano do fazer pedagógico quanto no nível macro das políticas públicas (CONTAG, 1999; KOLLING; NERY, 1999; RAMOS et al., 2004).

REFERÊNCIA TEÓRICA

Serge Moscovici (1978), quando pesquisou a popularização da teoria psicanalítica na sociedade francesa, criou um fenômeno, um conceito e uma teoria para explicar o processo na dimensão psicossocial. O estudo transformou-se em referência teórica na psicologia social, e, na atualidade, os conceitos elaborados pelo autor orientam trabalhos em diferentes campos do conhecimento. As definições

de Moscovici (1978, 2003) são amplas e permitem variadas leituras. Para o propósito deste artigo, assumimos o sentido da representação como um conhecimento gerado nas trocas cotidianas e que se apresenta como lógico e criativo, visando tornar familiar o que nos é estranho.

Estar no campo da teoria moscovicianiana significa compreender a representação como conteúdo e processo e estrutura como dimensões indissociáveis. Os conteúdos de uma representação são os diferentes saberes que circulam na sociedade. Saber construído como teoria coletiva sobre o real, como um sistema que tem uma lógica que configura o campo das ideias, crenças, valores, opiniões, atitudes, imagens, metáforas e símbolos, utilizados pelos indivíduos para entender, justificar e organizar uma ação sobre os objetos que o cercam.

Na perspectiva moscovicianiana, as representações sociais são criadas para tornar familiar o não familiar. Sobre o não familiar Moscovici (2003, p. 61) diz que coisas que não são classificadas e que não possuem nome são estranhas, não existentes e, ao mesmo tempo, ameaçadoras. Nós experimentamos uma resistência, um distanciamento, quando não somos capazes de avaliar algo, de descrevê-lo a nós mesmos ou a outras pessoas.

Diante de uma realidade com a qual não sabe lidar, o sujeito entra em desequilíbrio e instaura movimentos buscando inserir o novo objeto na trama dos seus saberes prévios. Essa inserção altera o saber prévio, o objeto e, portanto, o sujeito. Nesse caso, produz-se outro saber: o possível nas condições políticas, sociais, culturais e familiares de existência do sujeito e do objeto. A construção de novas formas de pensar/sentir/agir pode assumir diferentes configurações. O sujeito pode manter seus saberes prévios, que neste caso não serão os mesmos, dado que só o fato de terem sido questionados ocasionou alterações ou pode alterar profundamente o que ele sabia antes ou apenas parcialmente. Há sempre mudança, movimento, processo. Não há como passar inviolável pela experiência de contato com um objeto que desafia o entendimento, questiona as práticas e mobiliza as emoções.

Moscovici (2003, p. 59) diz que, “ao se estudar uma representação, nós devemos sempre tentar descobrir a característica não familiar que a motivou, que esta absorveu”. Nessa tarefa de tornar familiar o não familiar, de assimilar e acomodar o estranho, Moscovici (1978) identifica dois processos: ancoragem e objetivação. A ancoragem diz respeito ao enraizamento social da representação, à integração cognitiva do objeto representado no sistema de pensamento preexistente e às transformações que, em consequência, ocorrem num e noutro. Trata-se, portanto, de sua inserção orgânica em um pensamento constituído. Ancorar ideias estranhas é reduzi-las a categorias e imagens comuns.

A objetivação é a passagem de conceitos e ideias para esquemas ou imagens concretas, os quais, pela generalidade de seu emprego, se transformam em “supostos reflexos do real”. (MOSCOVICI, 1978, p. 289). Ao objetivar os sujeitos, tornam concreto o que é abstrato, criam imagens para as ideias. Nesse processo, as ideias não são percebidas como produtos da atividade intelectual, mas como reflexos de algo que existe no exterior.

A ancoragem e a objetivação possibilitam à atividade representativa destacar uma figura e, ao mesmo tempo, atribuir-lhe um sentido, integrando-a ao nosso universo. O resultado desse movimento produz outro saber, outra representação. A estabilidade dessa representação, bem como sua materialidade, lhe confere o estatuto de instrumento para orientar percepções e julgamentos sobre a realidade. Nessa perspectiva, trata-se do conhecimento em movimento, produzido diante de algo que desequilibra os esquemas já consolidados. Assim, para compreender ou explicar uma representação, é necessário começar com aquela, ou aquelas, das quais ela nasceu.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA LUTA PELA TERRA

A pesquisa desenvolvida analisou as representações sociais de 40 professores atuantes em escolas que atendiam alunos oriundos dos acampamentos e assentamentos criados no contexto da luta pela ter-

ra. As questões que sustentaram o estudo emergiram da constatação de que o diálogo entre a situação histórica da escola rural e as ações empreendidas visando a modificá-las não se estabelece sem conflitos. Recolhemos na literatura e na experiência prática evidências da emergência desses conflitos. Pedro Stédile (STÉDILE; FERNANDES, 2000, p. 74), uma das principais lideranças do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), definiu a escola como “um latifúndio da educação”. Pessoa (1999, p. 82) nos diz que “os trabalhadores rurais em luta pela terra descobriram desde o início uma inadequação da escola a sua condição e aos seus projetos”. Para Caldart (1999), um dos motivos pelos quais o MST envolveu-se com a formação docente refere-se às dificuldades para negociar com os professores, que não possuem vínculos com o movimento, uma proposta pedagógica.

Os registros de depoimentos de professores, alunos, pais e militantes dos movimentos sociais, colhidos em congressos, reuniões e cursos de formação, mostram a presença de variados conflitos entre professores, alunos, pais e movimentos sociais, ocasionando em muitos casos a constante troca de professores, bem como uma resistência das escolas em aceitar a participação efetiva dos pais nas instâncias colegiadas.

Ao termos como suporte a problemática anunciada, empreendemos uma pesquisa cujo objetivo foi compreender como esse processo está sendo vivenciado pelos professores na prática em sala de aula. Escolhemos como categorias analíticas os conceitos de *não* familiar e ancoragem. Consideramos que os alunos da luta pela terra podiam estar levando para a escola uma identidade cujos elementos comportariam a não familiaridade para as formas de pensar, sentir e agir dos professores com relação aos alunos do campo. Cabia então inicialmente perguntar: o que, nos alunos, era não familiar para os professores?

Orientamos o estudo com a hipótese de que o desejo dos alunos de permanecerem na terra contrariava o fluxo histórico de que a população rural tem como meta ir para a cidade. A escola como espaço para ensinar o caminho da cidade e a desvalorização das po-

pulações rurais, da agricultura familiar, dentre outras, são apontadas como formas de pensar, sentir e agir dos professores (BARRETO, 1985; THERRIEN, 1993; FEITOSA, 2001). Nesse sentido consideramos que na relação com os alunos os professores estavam sendo desafiados a alterarem esse saber prévio. No decorrer da pesquisa viu-se que a tensão ficar/sair do campo tinha pouca presença na organização das representações dos professores. Outros conteúdos se mostraram como mais significativos. Três temas ficaram evidentes: “o medo” no encontro inicial, as opiniões sobre a “ocupação” como forma de acesso a terra e as descrições sobre a aprendizagem/disciplina dos alunos.

O sentimento vivenciado por 34 entrevistados no encontro inicial com os alunos foi de “medo, ansiedade, pavor, insegurança”. Somente seis professores, entre eles cinco professoras assentadas, não passaram por essa experiência. A referência ao ataque físico está presente em várias entrevistas. Mara⁸ achava que “[...] qualquer coisa que a gente fizesse com os filhos deles podiam vim armados [...] comentavam que eles tinham armas”. Beatriz tinha medo de ser atacada pelos pais: “E se viessem para a escola com enxadas e facões?” Sabrina, imaginava que “eles estariam na porteira esperando-a como numa ‘toçaia’”, só compareceu à escola quando o prefeito prontificou-se a acompanhá-la. Para Célia, “foi o pior dia da minha vida quando fiquei sabendo que ia para a escola do assentamento”. Diva foi alertada pela secretária de Educação de que “se tiver medo você não fica na escola”.

O sentido/imagem do ataque vivenciado pelos professores está enraizado na memória coletiva brasileira. Os cangaceiros, os povos de Canudos e do Contestado são descritos como fanáticos, saqueadores de fazendas, matadores de fazendeiros. Os meios de comunicação atualizam esses vínculos quando divulgam imagens dos sujeitos em luta pela terra quase sempre carregando foices e facões, de preferência em ângulos que favorecem o sentido de multidão (ARBEX, 2003).

8. Todos os nomes utilizados neste artigo são fictícios.

No tempo da entrevista, os professores informaram que o medo inicial estava sendo superado. “Fui vendo que não eram tão perigosos assim” – na fala de Márcia. Célia os via como “as melhores pessoas do mundo para conviver”. Sabrina, após sete anos de trabalho com os alunos em uma escola situada no interior do assentamento, com gestão pelo movimento social, diz que o receio inicial dos pais foi superado com a convivência.

O “medo” tem uma relação muito próxima com a forma de organização dos movimentos sociais para terem acesso à terra. Essa forma apareceu na utilização dos termos “invasão” e “ocupação”. Somente oito professores utilizaram o termo “ocupação”. Os demais falaram de “invasão, tomar terra, chegaram e ficaram, dentre outros assemelhados”. Independente da forma de nomeação, cerca de 34 entrevistados eram contrários a essa forma de luta antes do contato com os alunos. Seis professores, dentre eles as assentadas, eram favoráveis. No tempo de realização das entrevistas, a maioria (26) tinha alterado essa posição. Um grupo era favorável (18), outro estava em dúvida (9) e um outro mantinha posição contrária (8). Em todos os grupos havia aqueles que discutiam e os que não discutiam o assunto em sala de aula. Entre os que discutiam três falavam sobre a “ocupação” como luta e/ou articulando a questões econômicas. Os demais faziam referência ao direito de todos em terem acesso a terra com argumentações articuladas ao plano jurídico, assistência social e/ou religioso.

Com relação ao desempenho escolar somente seis professores tinham uma visão positiva quando do encontro inicial com os alunos. Os demais tinham opiniões depreciativas. Ao longo da experiência, os seis professores com visão positiva mantiveram suas opiniões, 10 entrevistados mantiveram a visão depreciativa, nove encontravam-se em processo de transição e 15 estavam elaborando uma visão mais positiva sobre o desempenho escolar dos alunos.

Entre os entrevistados que mantiveram suas opiniões em termos depreciativos, temos uma professora que estava em dúvidas com relação à “ocupação”. As demais são contrárias. Todas sentiram

muito “medo” no encontro inicial e na atualidade elaboraram esse sentimento na descrição dos alunos como “revoltados, dificuldades de aprendizagem, alunos problema, querem mandar na escola”. A maioria possui vínculos de parentesco e/ou de amizade com fazendeiros. Expressam o desejo de mudar para outra escola. Na opinião de Natália, “ninguém quer vim para escola de assentamento, só quem precisa de trabalho aceita”.

A situação de Fia é emblemática. A escola em que trabalha como efetiva foi criada para atender os filhos dos empregados da fazenda em que o avô e o pai trabalharam. Ela foi aluna da escola. A fazenda foi ocupada e legalizada como assentamento. Para ela, “não existe mais diferença entre uma escola da roça e uma escola da cidade, agora está tudo igual”. Ao narrar um episódio vivenciado em sala, explicita os saberes acumulados em torno do pobre como inapto para o trabalho na terra, bem como a previsão de que o futuro é o caminho da cidade.

[...] eu falo com eles: “Olha, eu sei que o seu pai veio em busca de melhora, em busca de mudança, eu gostaria que vocês dessem mais valor ao aprendizado, porque vocês não vão viver aqui a vida inteira. Os recursos da terra, eles acabam, e nem sempre o seu pai planta, você às vezes não vai ter aptidão para plantar. Então você tem que construir o seu futuro.” Aí uns fala assim: “Ah, dona, a senhora não sabe nada não.” Aí eu falo: “Então vou sentar aí e você vai me ensinar.” E eles retrucam: “A senhora tá aqui é para ensinar.”

A posição depreciativa dos professores não ocorre em um vazio social. Elas se articulam com o ideário em construção em diversos contextos. Sá (2000) analisa como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) aparece na revista semanal *Veja*. O autor mostra que a revista utilizou, em 1989, como título em suas capas as seguintes manchetes: “A tática da baderna”; “A onda selvagem”; “O fogo da baderna”; “Sem terra e sem lei” e o “Rastro da violência”. Para o autor, os termos “tática”, “baderna” e “fogo” articulam-se com situações de guerra. Esse sentido coloca o movimento como violento e perturbador da ordem. O outro sentido veiculado é o do

atraso. O mastro da bandeira do movimento é sempre destacado como uma madeira rude, mal trabalhada. Os integrantes do movimento são mostrados como sujos e maltrapilhos. As fotos das ações militares mostram os integrantes deitados no chão, subjugados pela lei e pela ordem, demonstrando a inutilidade da luta. Os líderes são apresentados como “chefes” e os demais como “chefeidos”. Em uma das matérias, João Pedro Stédile, uma das principais lideranças do movimento, é associado a James Bond, da série **007**. Sua foto, vestido de terno e portando um revólver, aparece com o título “Meu nome é Stédile, João Stédile”. Em seguida, a denominação dos crimes cometidos sob a sua chefia: violação de domicílio, dano, formação de quadrilha, furto, corrupção de menores, cárcere privado e lesão corporal. Sá (2000) mostra que a intenção central da revista é descaracterizar o MST como um movimento preocupado com a reforma agrária. Para isso, apresenta-o como derrotado, violento e aproxima-o de crimes comuns.

A maioria dos docentes que consideramos em transição vivenciou situações conflituosas com alunos, pais e/ou movimentos sociais. Para exemplificar o que chamamos de “professores em transição”, escolhemos a trajetória da professora Rose. Ela trabalha em uma escola situada no interior do assentamento gestada pelo poder público. É efetiva com formação em nível médio. Algumas semanas antes da entrevista, foi denunciada pelos pais de uma aluna no Conselho Tutelar do Menor, com a queixa de agressão física. Fala do constrangimento com o processo judicial, que não foi adiante porque as autoridades locais negociaram com os pais. Rose é certamente a professora que mais expressou a situação de “pressão para mudar”. Ela não consegue transferência para outra escola porque é de um grupo político contrário ao que apoiou o prefeito. Quando indagada sobre como estava lidando com a aluna após a denúncia, informa que alterou a posição física da aluna na sala: “Ela sentava na minha frente, agora senta do meu lado.” Ao longo da entrevista, ela se pergunta várias vezes: “[...] eu não sei como vou fazer com esta menina [...] vou deixando ela sentada do meu lado para ver se dou

mais atenção [...] ela pergunta demais [...] quer saber de tudo [...] quer resposta”.

Os entrevistados que estão construindo uma representação mais positiva buscam variadas estratégias. No tempo da entrevista 13 professores eram favoráveis e duas tinham dúvidas sobre a “ocupação” como forma de acesso à terra. Ser favorável não significa que estavam discutindo o tema em sala de aula. Somente três tratavam do assunto como “ocupação” articulado à posse e uso. Os demais abordavam o tema na perspectiva do “direito e justiça social”. Quase todos experimentaram inicialmente organizar saberes/práticas na matriz da depreciação. Colocá-los em posição inferior não trouxe resultados, uma vez que os alunos resistiram, reagiram e insistiram diante da atitude deles. Estão descobrindo que estar “lado a lado”, segundo Kazu, pode ser uma alternativa. Criam estratégias para que isso aconteça: procuram conhecer o acampamento/assentamento, participam de cursos e reuniões promovidos pelos movimentos sociais, buscam informações com amigos, nos jornais e nas revistas, alguns em materiais produzidos pelos movimentos sociais.

Kazu está terminando o curso de graduação de Geografia. Trabalha como contratado em uma escola cuja gestão administrativa e pedagógica é negociada entre o movimento social e a prefeitura. No início teve dificuldade, porque os alunos eram “muito críticos”. Aos poucos foi vendo que

não tinham receio de falar [...] nunca tiveram vergonha [...] me questionaram [...] contavam a história de vida deles [...] tem coragem de falar mais diretamente, pra encostar na parede [...] a luta despertou isso neles [...] essa garra, porque acompanhava os pais em tudo que era atividade, ficaram mais corajosos, mais espontâneos [...]

Kazu presenciou um conflito entre uma professora e um aluno com intervenção policial e reação imediata das lideranças do assentamento. Nesse conflito percebeu que “a professora agrediu porque o aluno estava questionando o conteúdo que ela estava trabalhando”. Kazu assume seus pontos de vista, discute e

negocia com os alunos. Está conseguindo organizar suas formas de pensar, sentir e agir numa perspectiva de ser professor que ensina e aprende.

Mara está aprendendo com os alunos. Professora efetiva de uma escola situada fora do assentamento, viu-se na condição de aprender a conviver com os alunos, levando em conta que, com a chegada dos filhos dos assentados, a escola, que estava em vias de extinção, continuou a funcionar. Ao narrar o que percebe de Rafael mostra os caminhos através dos quais está mudando sua forma de representá-lo:

Eu levei o maior susto o dia que ele chegou. Ele chegou aqui manchado de vermelho, aquelas pintas de verme. Eu falei assim: “Ai, minha Nossa Senhora, ele não vai dar conta de nada. Já chegou atrasado, os meninos já tá bem à frente de tudo.” Ele não só conseguiu apanhar os meninos no nível que os meninos estavam, como passou os meninos. Quando chegou o final do ano, fiquei surpresa. Nós tivemos um projeto de poesia na escola. Rafael fez uma poesia de autoria dele, e a poesia que eu dei pra ele decorar, ele decorou... Eu fiquei babando, de boca aberta. Os outros meninos respeitam porque sabem que ele está além, ele é esperto, porque ele não deixa ninguém passar a perna nele. No início, quando ele chegou, os meninos riam, debochavam, pelo jeito que ele vinha, que ele vinha descalço. Eu até comento isso com minhas colegas: “A pobreza não significa que os meninos não aprende.” Eu descobri isso agora. Eu sempre olhava o menino e falava assim: “Um menino pobre tem dificuldade, tá cheio de verme, mas o Rafael isso não atrapalha. Aquele monte de verme que a gente vê que ele tem, a gente vê que ele tá todo manchado de verme, que ele tá pequeno. Ele aprende que é uma beleza, e surpreende todo mundo...”

Mara mantém sua representação articulando dificuldade de aprendizagem com a pobreza quando se refere aos alunos em geral. No caso de Rafael, percebe que não consegue fazer essa articulação. Faz o caminho pela admiração e surpresa como alternativa para equilibrar seus saberes.

CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS

No início da investigação, tínhamos, como principal referência para compreender o conteúdo e processo de produção das representações sociais dos professores, as questões relativas ao rural/urbano. As entrevistas deixaram ver que os professores no encontro com os alunos foram desafiados nesses aspectos, mas em estreita articulação com relação aos sentidos ligados ao acesso, posse e uso da terra. Num trabalho sobre o discurso que tecia esses variados elementos, compusemos uma matriz em torno do aluno como um “sujeito com qualidade para ter posse e uso da terra”. Em todas as entrevistas essa questão parece estruturar as demais. Em determinado momento da pesquisa, consideramos que “a posse e uso da terra” aparecia como uma mediação central na representação que os professores estavam elaborando sobre os alunos.

Os alunos traziam a terra, insistiam em explicitá-la, exigiam tomada de posição. Os professores estavam diante da necessidade de falar sobre o tema de uma forma que não é usual na escola. Transcrevemos este trecho da entrevista de Vanessa por considerá-la representativa do conjunto dos professores que participaram da pesquisa. Ao narrar sua experiência, evidencia sua dificuldade em ver Priscila como um sujeito com características para ter e usar a terra:

O caderno dela era só terra vermelha, sabe aquela coisa assim, ela transpira muito, parece que ela transpirava terra vermelha, é uma coisa de louco. Então ela ia fazendo a atividade e ia suando, e aquilo ficava daquela cor. Quando eu fui conhecer o acampamento não consegui chegar na casa, porque ela mora no meio do mato. Ela falou assim: “Tá vendo lá aquela mata, eu moro lá no meio.” É uma mata virgem, assim tudo fechado, e ela falou que mora lá no meio. A casa dela não tem chuveiro, então eles tomam banho na lagoa. Ela vem descabelada, com as roupas sujas. Um dia um menino falou com ela assim “Você é dos Sem-Terra”. Aí ela falou assim: “Não, nós temos mais terra do que você, porque lá é uma imensidão de terra.” Eu pensei: “De onde essa menina escutou isso?” Porque, real-

mente, ela tem muito mais terra do que a gente, do que eu que tenho uma casa, do que o outro que é empregado na fazenda, entendeu? Tem muito mais mesmo.

Lidar com essa questão exige dos professores uma retomada dos seus saberes prévios. Saberes historicamente tecidos em torno da valorização do espaço físico, simbólico, cultural e subjetivo da grande propriedade. Para reelaborar o aluno pobre, descabelado e sujo como capaz de ter e usar uma terra, é necessário um grande trabalho em torno de temas que fazem parte da matriz estruturante da identidade grupal e individual dos sujeitos que habitam este país. Percorrendo os caminhos das entrevistas, vimos a terra como uma ameaça ao professor e à escola. Reelaborar o “medo” e as opiniões sobre a aprendizagem/disciplina dos alunos tinham uma estreita relação com a posição sobre a “ocupação” como forma de acesso à terra.

Os professores que mantiveram suas representações numa perspectiva depreciativa mostram uma trajetória de vida com vínculos muito estreitos com a grande propriedade. São amigas e/ou parentes de grandes proprietários, em alguns casos, até do antigo dono das terras ocupadas e transformadas em assentamentos. A maioria organizou o “medo” através do distanciamento. Relatam que pouco conhecem as famílias, que preferem não se envolver. Diva trabalha em uma escola localizada no interior do assentamento e descreve sua chegada/saída da escola como uma “correria”. Não tem tempo para receber os pais e/ou participar dos eventos promovidos pelos assentados.

Os professores que estão em “transição” evidenciam em suas entrevistas as dificuldades para lidar com alunos que exigem “direitos”. As mudanças que estão empreendendo foram motivadas pelos conflitos acirrados no cotidiano da sala de aula. Todos os professores que estão elaborando uma perspectiva mais positiva do desempenho dos alunos eram, no momento da entrevista, favoráveis à “ocupação”. Esses resultados podem indicar que construir uma representação positiva sobre o desempenho dos alunos pode significar a possibilidade de que esses professores estejam organizando com os

alunos um processo pedagógico capaz de contribuir para valorizar suas experiências de vida atuais e projetos futuros.

Numa tentativa para compreender os caminhos pelos quais os professores mantinham e alteravam, viu-se que diversos fatores conformaram esse processo: as características das escolas, o perfil pessoal, escolar e profissional dos professores, os movimentos sociais e os alunos. Nenhum desses fatores se mostrou como mais determinante. Alguns ficaram mais visíveis, notadamente nos processos vivenciados pelos professores que não alteraram suas representações e pelos professores que estão vivenciando alterações mais significativas.

Os professores que possuem vínculos pessoais com proprietários de terras tenderam a manter suas representações depreciativas sobre os alunos. Por outro lado, os professores com vínculo mais estreito com os movimentos em luta pela terra estão construindo uma representação com conteúdos que tendem para a idealização dos alunos. Os professores que estão construindo representações menos dicotômicas demonstram uma prática em torno de busca de leituras, conversas, aproximações com os movimentos sociais, explicitam suas dúvidas e críticas, discutem mais com os alunos.

É evidente o que denominamos de “solidão institucional” dos professores. Não houve relatos de cursos, palestras, textos ou qualquer tipo de orientação por parte dos órgãos públicos vinculados à educação. Os professores das escolas em que os movimentos sociais têm participação mais efetiva frequentam cursos, têm acesso a materiais didáticos, livros e jornais com discussões sobre a dimensão pedagógica na luta pela terra. Os demais estão buscando apoio nos amigos e na religião. De maneira geral, a experiência com os alunos na sala de aula, em alguns casos contando com o apoio dos pais, aparece como o único referencial do professor para reelaborar seus saberes em torno dos sentidos/imagens que o aluno traz consigo.

Os resultados desta pesquisa mostram que os professores das escolas públicas que trabalham com os alunos no contexto da luta

pela terra têm um grande desafio. Trazer para a superfície de suas reflexões o sentido da posse e uso da terra, vencer as barreiras de um saber prévio enraizado em estruturas sociais extremamente rígidas. Saber que envolve o lugar da escola no espaço físico, simbólico, cultural, social e político do campo e da sociedade como um todo. No campo a escola sempre esteve no espaço físico de alguém. Para ir à escola, os alunos precisam, antes, passar pela porteira de uma propriedade. Na nossa história essa porteira quase sempre marcou a entrada da grande propriedade. Aceitar e valorizar a experiência dos alunos da luta pela terra significa tirar a escola em termos físicos e simbólicos desse espaço. Mas não para levá-la em direção à cidade, mas sim rumo a uma terra que pode ser partilhada de forma sustentável e solidária.

REFERÊNCIAS

- ARBEX JÚNIOR, J. Adivinhe de que lado está a imprensa? **Revista Caros Amigos**, n. 18, p. 27, set. 2003. (Edição Especial: Reforma agrária: vai ou não vai).
- ARROYO, M. G. Escola, cidadania e participação no campo. **Em Aberto**, Brasília, v. 1, n. 9, p. 1-6, set. 1982.
- ARROYO, M. G. Pedagogias em movimento: o que temos a aprender dos movimentos sociais? 23ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Bacharelado, Dom Tomás. Prefácio. In: STÉDILE, J. P.; FERNANDES, B. M. **Brava gente: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2000. 167 p.
- CALDART, R. A escola do campo em movimento. In: BENJAMIN, C.; CALDART, R. S. **Projeto popular e escolas do campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999. (Coleção por uma Educação Básica do Campo, n. 3).
- CEDEFES. **Total de acampados cresce 33% em dois meses**. Disponível em: <<http://www.cedefes.org.br/noticia.asp>>. Acesso em: out. 2003.
- CONTAG – Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura. **Projeto alternativo de desenvolvimento rural sustentável**. Brasília: CONTAG, 1999.
- FEITOSA, B. M. As representações sociais da professora da zona rural sobre seu aluno: veredicto: culpado. **Caderno de Resumo da II Jornada Internacional sobre Representações Sociais: questões metodológicas**. Florianópolis, 2001.
- FERNANDES, B. M. **A formação do MST no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2000. 319 p.
- JACKSON, L. C. **A tradição esquecida: os parceiros do Rio Bonito e a sociologia de Antônio Candido**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002. 234 p.
- KOLLING, E. J.; NERY, M. C. (Org.). **Por uma educação básica do campo** (memória). Brasília: Editora da UnB, 1999.

KOTSCHO, R.; RIPPER, J. A terra que queriam ver dividida. **Revista Atenção**, São Paulo, v. 2, n. 6, p. 30-41, out. 1996.

MARTINS, J. S. **Caminhada no chão da noite**: emancipação política e libertação nos movimentos sociais no campo. São Paulo: Hucitec, 1989. 147 p.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978. 291 p.

MOSCOVICI, S. **Representação social**: investigação em psicologia social. Petrópolis: Vozes, 2003.

PESSOA, J. M. Aprender e ensinar no cotidiano de assentados rurais em Goiás. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, n.10, p.79-89, jan./abr. 1999.

RAMOS, M. N. et al. (Coord.). **Referências para uma política nacional de educação do campo**: caderno de subsídios. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica/Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2004.

STÉDILE, J. P.; FERNANDES, B. M. **Brava gente**: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2000. 167 p.

TERRIEN, J. A professora rural: o saber de sua prática social na esfera da construção social da escola no campo. *In*: TERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria Nobre. *Escola e educação no campo*. Campinas: Papyrus, 1993. 251p.



Helena Antipoff e a educação rural: um olhar sobre o passado

Alberto Mesaque Martins

Rosely Carlos Augusto

Maria Isabel Antunes-Rocha

Neste texto, procuraremos refletir sobre as concepções de “rural”, “escola” e “educação” presentes na obra de Helena Antipoff. O artigo foi elaborado com base em uma ação de pesquisa no âmbito do Programa de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo e Sustentabilidade (EduCampo), sediado na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. O EduCampo se organiza como um conjunto de ações nas áreas de ensino, pesquisa, extensão e publicação. Conta com uma equipe formada por professores, estudantes de pós-graduação e graduação, integrantes de movimentos sociais, de órgãos governamentais e não governamentais.

Helena Antipoff (1892-1974), psicóloga e educadora russa, muito contribuiu para o desenvolvimento dos estudos e pesquisas em psicologia e educação no Brasil. Apesar de não utilizar a expressão “psicologia da educação” em seus escritos, sua obra reflete o grande interesse da autora em sistematizar conhecimentos de uma psicologia aplicada à educação (LOURENÇO, 2001). Suas ideias, convicções e práticas deixam claro o seu desejo em construir uma psicologia enraizada no contexto no qual está inserida, sem descon siderar as singularidades sociais e suas implicações.

Ainda hoje é recorrente associar seu trabalho ao estudo da criança excepcional, portadora de necessidades especiais. Todavia, ao vislumbrar sua produção bibliográfica, percebe-se o interesse de

Helena Antipoff pela aplicação dos conhecimentos psicológicos à formação de professores, sobretudo para atuação no meio rural.

HELENA ANTIPOFF: SUAS HISTÓRIAS

Helena Wladimirna Antipoff, filha de Wladimir Vassilevitch Antipoff e de Sofia Constantinovna Antipoff, nasceu em Grondo, na Rússia, em 25 de março de 1892 (Campos, 2002). Filha de uma família culta e abastada financeiramente, recebeu uma educação alicerçada no modelo aristocrático russo. Parte de sua educação formal aconteceu em sua própria residência, onde teve contato com a biblioteca de seu pai e nela obras dos principais autores russos, como Puchkine, Túrguenev e Tolstoi, sendo este último grande apregoador de um estilo de vida simples, próximo à natureza (CAMPOS, 2002). Tolstoi, em 1850, preocupado com a precariedade da educação no meio rural russo, funda, em Iasnaia Poliana, uma escola voltada para os filhos dos camponeses. Nessa escola, o escritor demonstrava seu horror à pedagogia hegemônica, priorizando um ensino menos coercitivo e punitivo, valorizando as atividades livres (MANACORDA, 1995). De acordo com Manacorda (1995), o autor preferido de Antipoff problematizava a relação entre instrução e transformação social, defendendo e divulgando os ideais de Rousseau, que posteriormente viria a ocupar um importante lugar na obra antipoffiana.

Outro evento merece destaque em sua biografia. Aos 13 anos Helena é procurada por uma menina pobre a fim de aprender a ler e escrever. Esse seria o seu primeiro serviço remunerado enquanto professora. Todavia, dada as condições da menina, foi instruída pelo pai a não cobrar pelo serviço. Seu biógrafo ressalta a significação desse fato em toda a sua trajetória profissional:

[...] esse incidente deixa-lhe pela vida um gosto mais do que desagradável com referência à remuneração. Nunca mais foi capaz de cobrar, de particulares, serviços cultural, aplicação de testes. Desiste de uma vez por todas de ter consultório psicológico e sempre prefere o serviço público. (ANTIPOFF, 1975, p. 32).

Respirando os ares da Revolução que se aproximava, Helena, em sua adolescência, presenciou debates e manifestações políticas que discorriam, dentre outras questões, acerca da supremacia da monarquia rural sobre os trabalhadores do campo. Lourenço (2001) aponta que, na adolescência, Helena e suas amigas frequentemente assistiam e discutiam as peças de Gogol, escritor russo que em suas dramatizações criticava o modo de funcionamento da burguesia russa e problematizava a relação entre os fidalgos donos de terra e camponeses (PROIN, 2009).

Em 1909, com a separação dos seus pais, Helena muda-se para Paris. Lá, realiza um exame de equivalência para obter o diploma de Curso Secundário e Normal. Em 1911, já estava matriculada na Sorbonne, caloura no curso de Medicina. Em detrimento das disciplinas de Anatomia e Fisiologia, desenvolvia um grande interesse pela sociologia e ciências humanas. Concomitante, Helena Antipoff passa a frequentar o Colégio da França (Collège de France), onde possui os primeiros contatos com os estudos de Pierre Janet, Bergson, Theodule Ribot, dentre outros acadêmicos, que, naquele momento, debruçavam-se sobre as ciências psicológicas (CAMPOS, 2002).

Após um ano do curso de Medicina, Helena se apresenta ao professor Théodore Simon, que assumira o Laboratório de Pedagogia Normal dada a morte do professor Alfred Binet e é recebida como nova integrante do laboratório (CAMPOS; QUINTAS, 2007). Binet e Simon desempenharam um significativo papel na história da psicologia, no desenvolvimento de testes psicológicos, dedicando-se ao estudo da inteligência de crianças e na elaboração de possíveis soluções para o problema da educação de crianças com déficits de aprendizagem. Nesse sentido, Binet, em parceria com Simon, desenvolveu a primeira escala para medida da inteligência, que ficou conhecida como Escala Binet-Simon.

Posteriormente, o Laboratório de Pedagogia Normal recebe a visita de Edouard Claparède, que convida Helena Antipoff para integrar o Instituto de Ciências da Educação, que depois viria ser o Instituto Jean Jacques Rousseau. Desse modo, Helena abandona o

curso de Medicina e passa a se dedicar exaustivamente ao estudo da educação e da psicologia aplicada aos processos educativos. O contato com o pensamento de Claparède contribuiu significativamente para o desenvolvimento de suas ideias e ações (CAMPOS, 2001).

Claparède (1873-1940), psicólogo e neurocientista, tem sido considerado um dos precursores de um movimento educacional denominado Escola Nova (Écoles Nouvelles). Mais do que um modelo educacional, trata-se de uma ruptura no paradigma educacional da época, contrapondo-se ao modelo tecnicista, higienista e transmissional, propondo uma “revolução copernicana da educação”, ou seja, na relação ensino/aprendizagem, a criança deixa de girar em torno do modelo educacional, passando a ocupar o centro dos processos educativos. Nesse processo, a criança deixa de ser objeto da educação e passa a ser o sujeito ativo desse processo (DI GIORGI, 1992).

Na perspectiva escolanovista, a formação vai além da aprendizagem cognitiva. Nela, são inseridos aspectos afetivos e sociais, justificando, assim, a grande ênfase dada na problematização da realidade, bem como a preocupação com a formação cidadã dos educandos (NASSIF; CAMPOS, 2005). Desse modo, propunha-se formar bons homens para que mais tarde construíssem uma boa sociedade. Para tanto, grande ênfase era dada à liberdade do educando, participação do mesmo, pesquisa e respeito ao interesse do mesmo.

Deve-se considerar ainda o papel que o campo ocupa no modelo da Escola Nova. Di Giorgi (1992) indica que as primeiras experiências escolanovistas surgiram como pequenas experiências isoladas no final do século XIX e início do século XX, no meio rural. Assim, em internatos situados no campo, foram desenvolvidas ações que buscavam atrelar o processo educativo à realidade dos alunos. As atividades agrícolas, como jardinagem, criação de animais, estudo da vegetação nativa, bem como a convivência em grupo eram valorizadas, numa tentativa de reprodução da sociedade no espaço escolar (DI GIORGI, 1992).

Dado o grande desafio ao qual se propunha – trazer à criança para o centro do processo educativo –, Claparède desenvolveu inú-

meros estudos e pesquisas no intuito de compreender melhor seu objeto. Para tanto, contou com o auxílio de Helena Antipoff, que durante alguns anos contribuiu com o instituto na posição de auxiliar de Claparèd (CAMPOS, 2001).

HELENA ANTIPOFF E SUAS HISTÓRIAS NO BRASIL

Sua chegada ao nosso país deu-se em 1929, através de um convite do secretário do Interior, Sr. Francisco Luis da Silva Campos, num momento de grandes reflexões e construção de um novo modelo de escola e educação em Minas Gerais, conhecida como Reforma Francisco Campos – Mário Casassanta (CAMPOS, 2003). Tal reforma previa, dentre outras coisas, a criação de uma Escola de Aperfeiçoamento de Professores, visando a uma melhor formação de docentes que ocupariam um importante papel na reformulação das práticas educativas no estado. Tendo em vista o grande desafio proposto, o secretário do Interior recorreu ao laboratório de Édouard Claparède, na Europa, onde, enfim, contratou os serviços de Helena Antipoff para que esta assumisse uma complexa e objetiva tarefa: “submeter os alunos das escolas primárias a provas psicológicas”, além de assumir a cadeira de Psicologia Educacional na Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Minas Gerais (CAMPOS; QUINTAS, 2007).

A tarefa que lhe fora designada refletia a visão higienista e excludente que imperava no início do século XX no país. Aos educadores, caberia o papel de homogeneizar as salas de aula, de modo que retirassem de suas turmas aqueles indivíduos que não se adaptassem às metodologias de ensino e avaliação do sistema educacional vigente (PINTO; JACÓ-VILELA, 2004). Para tanto, valiam-se dos conhecimentos desenvolvidos pela Psicometria e Psicologia das Diferenças Individuais, sobretudo das medidas de avaliação psicológica, sem levar em conta a existência de fatores sociais e culturais que pudessem contribuir para os resultados verificados. Ao final, os alunos eram divididos em duas classes diferentes: a primeira composta pelos “normais”, ou seja, os que atingiram os resultados esperados nos

testes psicológicos e a segunda pelos “retardados” ou “excepcionais”, na qual se enquadravam aqueles que atingiram um escore abaixo da média populacional e deveriam receber uma educação diversificada, porém repleta de estigmas e depreciações (CAMPOS, 2002).

Ao mudar-se para o Brasil, Helena Antipoff traz consigo toda a sua história – pessoal acadêmica e profissional –, proporcionando-lhe um olhar diferenciado sobre a realidade brasileira. Nesse sentido, seguia na contramão do pensamento dominante, ampliando o seu olhar para além dos aspectos físicos e cognitivos.

Já em seus primeiros escritos no país, Helena questiona o conceito de excepcionalidade, subdividindo-o em dois grupos: os excepcionais “orgânicos” e “sociais”. Nessa perspectiva, considerava como “excepcionais orgânicos” os indivíduos portadores de quaisquer tipos de deficiência de origem hereditária, biológica. Já os “excepcionais sociais” seriam aqueles sobre os quais fatores socioeconômicos, condições de vida familiar e cultural somavam-se e contribuíam para um resultado acadêmico abaixo da curva de normalidade, ou seja, abaixo da parcela elitizada da população brasileira (CAMPOS, 2003).

Ao deparar-se com um sistema educacional tão excludente, Helena Antipoff inicia um abrangente estudo da criança brasileira, levando em conta não apenas sua estrutura cognitiva, passando a considerar que aspectos, como miséria, abandono, pobreza e modo de vida, estavam intimamente atrelados ao fracasso escolar (CAMPOS, 2002). A autora passa então a se dedicar à elaboração de estratégias educacionais equânimes, de modo a transformar a escola num espaço de inclusão social e promoção da autonomia. Nesse ínterim, Helena desenvolveu um importante papel na emancipação da educação ao portador de necessidades especiais, mas também elegeu o meio rural e seus habitantes como espaço necessário de intervenção e promoção da cidadania. Dado seu envolvimento na luta pela ampliação do número de escolas rurais e empenho na formação de educadores para o campo, Antipoff tem sido considerada como integrante do movimento denominado “ruralismo pedagógico” que

já no início do século delineava as primeiras propostas de educação voltada para o meio rural (AUGUSTO; ROCHA, 1994).

Revisitar a obra de Helena Antipoff faz-se necessário num momento de grandes debates sobre a inclusão e ampliação de políticas públicas de educação, marcados por programas de cotas para negros, indígenas e população carente, ampliação de vagas através do REUNI e inclusão social da população campesina, seja no nível médio ou superior.

Não foi objetivo deste artigo esgotar as contribuições da autora acerca da temática rural. Tentar fazê-lo seria cair no simplismo, dado o grande número de trabalhos e publicações de Helena Antipoff voltado à educação e ao meio rural. Todavia, espera-se que os dados apresentados neste texto possam contribuir para discussões e debates que fomentarão as formulações de políticas públicas de educação e reflexão da prática do psicólogo em contextos rurais.

METODOLOGIA

Neste estudo foram analisados textos do quarto volume da Coletânea de Obras Escritas de Helena Antipoff, intitulado **Educação rural**, publicado pelo Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA), em 1992. A coletânea diz respeito a uma reedição, num só volume, de diversos textos da autora, escritos entre as décadas de 1940 e 1970, nos quais são revelados seus trabalhos e pensamentos sobre a educação voltada à população rural, justificando, assim, a escolha do volume como objeto de análise.

Em seguida realizou-se a análise de conteúdo do material selecionado, segundo os pressupostos de Bardin (1976). Esse processo apontou para as seguintes categorias temáticas: o campo, o educador e o estudante, a escola e a educação.

Tratando-se de um trabalho historiográfico, priorizou-se a perspectiva da historiografia externalista que busca interpretar os acontecimentos “internos” na pesquisa, tendo em vista o contexto “externo” em que ocorrem, aproximando a história pessoal do autor ao momento sócio-histórico no qual os fatos se o (MASSIMI;

CAMPOS; BROZEK, 1996). Nesse sentido, para uma melhor compreensão dos fatos, faz-se necessário um relato de “quem fez”, “o que fez”, “quando” e em “que lugar”, procurando responder não apenas o que foi feito, mas ainda os motivos que impulsionaram este fazer – “os porquês”.

RESULTADOS

O rural

Ao se analisar os textos de Helena Antipoff, percebe-se uma visão valorativa em relação ao meio rural. Tal olhar, construído durante toda sua trajetória, sobretudo na Europa, destoava daquele, ainda presente nos discursos sociais, no qual o meio rural é representado como local atrasado, arcaico e desmerecedor da atenção pública (FERNANDES; MOLINA, 2004). Helena Antipoff percebia o meio rural como um local propício ao ensino e aprendizagem, elegendo-o assim como local de sua atenção e implementação de estratégias pedagógicas:

A beleza do ambiente natural e suas maravilhas são fatores importantes na educação artística e no despertar científico da juventude escolar, assim como o amor à terra e o gosto de seu tamanho, desde a instância, na formação da sensibilidade e do civismo.

O campo favorece o desabrochar físico e moral da juventude estudantil.

Todo jovem brasileiro deve ter o contato direto com a terra, com o céu azul de Minas, com a planta, as árvores, para subir nelas e descansar nos seus galhos, ver o verde dos prados e matas nas épocas das chuvas, sobretudo. (ANTIPOFF, 1992, p. 171, 201).

Todavia, a visão positiva em relação ao campo brasileiro não fechava os seus olhos diante dos muitos problemas enfrentados por essa parcela da população. Em outro texto, a autora aponta:

Faltam ali (no meio rural), cada dia mais, meios para suprir a população com teto, água, alimentos, combustível, energia elétrica, transporte, assistência médica e escolar, empregos e meios de ganha-pão honrado [...].

Urge focalizar a atenção naqueles dois terços da população que no Brasil, acham-se quase inteiramente deixados ao seu próprio destino, isto é, o roceiro, o homem do campo, auxiliando-o, com meios modernos, a permanecer ali onde nasceu, ou a fixar-se em climas e terras melhores para a lavoura. (ANTIPOFF, 1992, p. 9, 10).

Helena acreditava piamente na educação como a melhor saída para o desenvolvimento e emancipação do meio rural e seus habitantes. Dessa forma, apregoa: “Somente a educação, sistema organizado de influência social sobre as novas gerações e num clima de respeito e de amor, poderá transfigurar a existência do homem rural e mudar sua vida onde campeia hoje a miséria” (ANTIPOFF, 1992, p. 122).

Seu interesse pelos sujeitos campestres materializou-se com a criação de inúmeras instituições no próprio meio rural, como, por exemplo, a Fazenda do Rosário, o Museu Escolar Rural, o Serviço de Orientação Técnica do Ensino Rural (SOTER), o Instituto Superior de Educação Rural (ISER), dentre outras que muito contribuíram, em suas palavras, “para o progresso do país pela educação integral do homem dentro do ambiente rural em via de civilização e da emancipação de sua comunidade para formas mais evoluídas de vida social, cultural e econômica” (ANTIPOFF, 1992, p. 153).

O professor e o aluno rural

O novo modelo de escola e de educação proposto por Helena Antipoff, alicerçado no paradigma escolanovista, exigia da pedagogia da época professores e professoras com um novo tipo formação que não poderia ser construída apenas na academia. Tal formação deveria ser construída em suas vivências enquanto ser humano e em sua relação com a natureza.

De vista larga e preparo sólido, esses agentes do progresso social devem ser capazes de alterar o meio em que trabalham, desde a hora presente, sem deixar na espera platônica, como geralmente o faz o mestre, que as modificações se operem no futuro pelos alunos seus, chegados à idade madura.

Deve assim o regente da escola possuir um preparo sólido, conhecimento vasto e ter uma personalidade de líder, capaz de realizar obras verdadeiramente úteis ao meio rural, abandonado à sua própria sorte.

Que considere a sua tarefa diária como um serviço dos mais importantes no país, de repercussão infinita no meio dos seus alunos, junto ao meio tão hostil e desconfortável, mas que um dia mudará de aspecto porque tal é a finalidade de sua escola. (ANTIPOFF, 1992, p. 14, 79, 40).

Dessa forma, no lugar da figura fria e autoritária, que consagra o professor como a fonte inesgotável e inquestionável do saber, o educador rural é pensado como uma figura essencial no elo entre a escola e a comunidade. Nesse sentido, Helena Antipoff aponta para o papel ativo que o professor ocupa durante todo o processo de ensino-aprendizagem, considerando-o como um “agente do progresso social”, cabendo a ele “o papel social de edificar formas produtivas e mais equitativas de vida coletiva” (ANTIPOFF, 1992, p. 113). “Mas sem professores convenientemente formados, as escolas rurais não podem fazer trabalho eficiente e por conseguinte manter a frequência” (ANTIPOFF, 1992, p. 16).

Como fruto do trabalho desses docentes um novo olhar sobre aluno se estabelece: do lugar de mero espectador e receptor de saberes, os educandos passam a ocupar um lugar central e participativo no processo de ensino-aprendizagem, rumo à autonomia.

Por que não pedir ainda ao aluno suas impressões acerca da própria escola, assim como sugestões sobre coisas que ele gostaria de ter nela, estudar, conhecer, fabricar? Verá a mestra como mais íntima se tornará a vida escolar, porque mais iniciativa terá a criança e com maior confiança dará opinião sobre assuntos que lhe tocam de perto.

Não haverá inspetores de alunos e sim alunos responsáveis e educadores que os auxiliem na manutenção da ordem, como na realização das atividades escolares, do campo ou da recreação.

Deve haver em cada indivíduo da coletividade organizada presente ao espírito a ideia de que ele é um membro ativo,

cingindo do direito e da obrigação de colaborar, dar sugestões e fazer a crítica, construtiva e útil ao progresso da obra social. (ANTIPOFF, 1992, p. 46, 73, 114).

A escola

Helena reconhecia o papel primordial que a escola desempenha na constituição do indivíduo:

A escola civiliza o homem, oferecendo-lhe ambientes novos e formando nele novos hábitos de vida em sociedade. A escola humaniza despertando a consciência e leva o homem a formas superiores de pensamento e de sentimentos. Como instrumento de nacionalização, a escola pública delinea a área física e moral de sua pátria e, unindo os indivíduos em grupos cada vez maiores, dita ao povo seus direitos e deveres de cidadãos. (ANTIPOFF, 1992, p. 122).

Todavia, reconhecia a situação precária dessa tão importante instituição no meio rural:

Como conhecer, porém, esta escola, perdida nas fazendas, escondida atrás dos morros, sem estradas, sem condução direta, sem pessoas que as visitem? Como ter conhecimento das escolinhas isoladas, das quais mal chegam notícias de sua existência, através de uma estatística precária e abstrata? (ANTIPOFF, 1992, p. 45).

Assim, Helena Antipoff desmistifica a escola passando a questionar não apenas sua estrutura física, mas seus interesses, ideais e objetivos. A escola a ser conquistada, na visão de Helena, seria aquela que, pautada em conhecimentos práticos, levasse em conta as especificidades dos alunos, seu contexto e sua história. Dessa forma, a escola rural não seria uma mera cópia das escolas dos centros urbanos, mas um novo modelo a ser construído juntamente a docentes, alunos, Estado e comunidade:

A escola, longe de constituir uma torre de marfim de caráter privilegiado, ao contrário, terá o máximo empenho de irradiar a sua influência, atuando generosamente em torno de si e prestando maior número de

serviços úteis à comunidade de que faz parte geográfica ou socialmente falando.

Aprender a solucionar os problemas do meio rural é tarefa principal da escola em zonas rurais.

A boa escola leva o aluno a trabalhar com suas próprias mãos; leva-o a pensar com as mãos, a sentir, a exprimir os desejos e a revelar aptidões. Ela ajuda a reproduzir valores sociais e econômicos, preparando o homem do campo para uma vida menos dependente das contingências precárias do meio rural que o fazem fugir para a cidade. (ANTIPOFF, 1992, p. 65, 73, 157).

Nesse sentido, a escola passa a ter um papel pedagógico, mas também um compromisso social com a comunidade que a acolhe: “A escola tem de irradiar em torno de si a civilização. Temos que agir pelo exemplo e melhorar a vida que nos rodeia” (ANTIPOFF, 1992, p. 207).

Educação

Durante toda sua trajetória, Helena Antipoff manteve viva sua ardente crença na educação como forma de mudança social e melhoria dos espaços rurais:

[...] o verdadeiro progresso social, econômico, político e espiritual não se opera senão através da educação, da educação esmerada das novas gerações [...].

Na miséria atual das populações rurais que invade o campo e se alastra pelo país, levando o povo brasileiro a aceitar esmolas dos países estrangeiros para não sucumbir de fome, não há mais tempo a perder: precisam-se concentrar as zonas rurais e seus problemas a atenção dos estudiosos e dos homens capazes de soluções práticas e duradouras.

Estou com a fé inabalável e inabalada quanto ao futuro do Brasil e por isso creio na educação [...]. (ANTIPOFF, 1992, p. 114, 170, 209).

Em meio a iniciativas de se adequar os povos camponeses a um modelo de educação pronto e urbanizado, Antipoff defendia um modelo de educação que se adequasse à realidade do meio rural, reconhecendo aspectos como calendário agrícola, clima e outras difi-

culdades que poderiam dificultar o acesso à educação, aumentando assim evasão escolar:

As chuvas copiosas do mês de fevereiro da zona central, principalmente, reduzem grandemente a frequência dos alunos, que tende a se normalizar a partir do mês de março ou abril.

Para cada região serão estabelecidas épocas mais apropriadas ao início das aulas e ao período de férias, dependerá isso das temporadas de grandes chuvas, de plantio e de colheitas.

Não é fácil privar o lavrador pobre do braço valioso dos seus filhos nem é fácil às vezes convencer o próprio aluno de que ele precisa frequentar a escola, enquanto lhe parece que já é homem feito e pode utilizar de sua independência, sem ter mestres a lhe apontar como deve sentar, andar e responder. (ANTIPOFF, 1992, p. 33, 36, 39).

A educação proposta por Antipoff visava ainda ao acesso da população rural à educação na própria localidade, voltada aos seus interesses e contextos, respeitando suas idiossincrasias:

Daí a premência de um plano pedagógico a ser executado todo ele no próprio campo, com o aproveitamento máximo do elemento humano oriundo do mesmo, vinculado a ele por laços de tradição e inclinado à existência mais rústica por características pessoais. (ANTIPOFF, 1992, p. 72, grifo nosso).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Helena Antipoff deixou-nos um legado de grandes contribuições no âmbito da psicologia, da educação, ou na interface de ambas as áreas do saber. Sua visão acerca do meio rural rompeu com os paradigmas excludentes e higienista de sua época, fazendo emergir as necessidades e os potenciais dos povos do campo. Todavia, não ficou apenas nas idealizações. Sua obra funde-se com a concretude de seu trabalho, materializado nas diversas instituições, como a Fazenda do Rosário, o Serviço de Orientação Técnica do Ensino Rural (SOTER) e o Instituto Superior de Educação Rural (ISER).

Num período anterior à regulamentação da profissão do psicólogo, Helena já apontava caminhos possíveis para a atuação desse profissional no meio rural. Tais caminhos mostram-se ainda como inovadores e desafiantes, já que estudos indicam um distanciamento da psicologia do contexto rural, na formação, produção científica e atuação profissional. (ALBUQUERQUE, 2002; MARTINS et al., 2009).

Ao resignificar o conceito de “excepcionalidade”, chamou a atenção para o abandono político em que os habitantes rurais viviam, sendo esta uma grande fonte de sua indignação (PINTO; JACÓ-VILELA, 2004). Antipoff acreditava num desenho de educação que pudesse contribuir para a mudança das condições políticas, econômicas e culturais que viviam a população rural brasileira, além de defender uma escola atrelada à realidade do aluno, visando à emancipação e autonomia dos educandos (FREIRE, 2008).

Seu ardor pelos povos do meio rural esteve presente até o final da sua vida: “Antes de ir-me embora e desaparecer no túmulo da Capelinha do Canal, que eu possa ainda ajudar, para tornar esta Fazenda do Rosário um local em que o esforço, para o bem seja desenvolvido [...]” (ANTIPOFF, 1992, p. 204).

Ao se analisar sua bibliografia, percebe-se o quanto o meio rural esteve presente em sua trajetória, nas discussões políticas da Revolução Russa, nos autores lidos na infância ou nas peças de teatro presenciadas ainda na adolescência. Sua sensibilidade foi construída a partir das suas experiências profissionais, sobretudo após sua inserção no Instituto Jean Jacques Rousseau, cujos ideais podem ser encontrados em toda obra antipoffiana.

Não procuramos comparar o trabalho de Antipoff com autores posteriores, já que o viveram tempos e contextos distintos. Todavia, seu legado apresenta nuances bastante próximas as de educadores como Paulo Freire, que em seu discurso primava pela valorização dos desejos, afetos e autonomia dos educandos. Essa análise deve ser melhor discutida em estudos posteriores.

O trabalho de Helena Antipoff não termina com sua morte. Ele transcende as barreiras do eterno, se refazendo através daqueles

que, olhando o passado, veem nele inúmeros erros e acertos que precisam ser repensados. Helena esteve à frente de seu tempo, semeando seus ideais, que hoje começam a ser colhidos nas conquistas dos povos do campo às políticas de educação: a educação básica ou a de nível superior. Muito há que se plantar, adubar e regar. Todavia, muitos frutos estão sendo colhidos e alimentando novos agricultores na seara do saber. “É preciso tirar do passado as lições para o futuro” (João Paulo II apud ANTIPOFF, 1992, p. 155).

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, F. J. B. Psicologia social e formas de vida rural no Brasil. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 18, n. 1, 2002.
- ANTIPOFF, D. I. **Helena Antipoff**: sua vida/sua obra. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1975.
- ANTIPOFF, H. **Educação rural**. (Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff, Org.). Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1992.
- AUGUSTO, R. C.; ROCHA, M. I. A. O significado da experiência do ISER no contexto da educação rural no Brasil. **Boletim do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff**, Ibirité, v. 14, n. 12, p. 27-33, 1994.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1976.
- BOCK, A. M. B. Psicologia e sua ideologia: 40 anos de compromisso com as elites. In: BOCK, A. M. B. (Org.). **Psicologia e o compromisso social**. São Paulo: Cortez, 2003.
- CAMPOS, R. H. de F. Helena Antipoff (1892-1974): A Synthesis of Swiss and Soviet Psychology in the Context of Brazilian Education. **History of Psychology**, 4(2), p. 133-158, May 2001.
- CAMPOS, R. H. de F. **Helena Antipoff**: textos escolhidos. São Paulo: Editora Casa do Psicólogo, 2002.
- CAMPOS, R. H. de F. Helena Antipoff: razão e sensibilidade na psicologia e na educação. **Estudos Avançados**, v. 17, n. 49, 2003.
- CAMPOS, R. H. de F.; QUINTAS, G. de A. O ensino de psicologia para educadores em Minas Gerais: a experiência de Helena Antipoff (1930-1987). **Mosaico: Estudos em Psicologia**, v.1, n. 1, p. 61-76, 2007.
- CAMPOS, R. H. de F. História da psicologia e história da consciência através do estudo das representações sociais. **Memorandum**, n. 16, p. 77-84, 2009.
- CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO E PESQUISA HELENA ANTIPOFF. **Educação rural**, Belo Horizonte, Imprensa Oficial, v. 4, 1992.
- DI GIORGI, C. **Escola nova**. 3 ed. São Paulo: Ática, 1992.
- FERNANDES, B. M.; CRIOLI, P. R.; CALDART, R. S. **Por uma educação básica do campo**: texto base. Brasília: [s.n.], 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

LOURENÇO, Érika. **A psicologia da educação na obra de Helena Antipoff**: uma contribuição para a historiografia da psicologia. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

MANACORDA, M. A. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

MARTINS, A. M. et al. A formação em psicologia e os povos do campo: um debate necessário. **Psicologia: Ensino & Formação**, v. 1, n. 1, p. 83-98, 2010.

MASSIMI, M.; CAMPOS, R. H. de F.; BROZEK, J. Historiografia da psicologia: métodos. In: CAMPOS, R. H. de F. (Org.). **História da psicologia**: pesquisa, formação, ensino. Coletâneas da APEPP, v. 1, n. 15, 1996.

NASSIF, L. E.; CAMPOS, R. H. de F. Édouard Claparède (1873-1940): interesse, afetividade e inteligência na concepção da psicologia funcional. **Memorandum**, v. 9, p. 91-104, out. 2005.

PINTO, K. P.; JACÓ-VILELA, A. M. Educação para a liberdade: um projeto de Helena Antipoff. **Mnemosine**, v. 1(0), p. 179-184, 2004.

PROIN. Instituto de Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/proin/versao_2/capote/index44.html>. Acesso em: 12 jun. 2009.

Os laboratórios de psicologia e a formação de professores em Minas Gerais: exemplos do passado e do presente

Deolinda Armani Turci

Rita de Cássia Vieira

OS LABORATÓRIOS DE PSICOLOGIA E SEU PAPEL NA FORMAÇÃO DOCENTE

O cientificismo dominante no século XIX apontava a ciência como único conhecimento possível. O método das ciências naturais era o único reconhecidamente válido e, por esse motivo, deveria ser estendido a todos os campos do saber e da atividade humanos. É nesse clima que se desenvolve e ganha extrema visibilidade o pensamento positivista comteano, apoiado em dogmas como a observação, a precisão e previsão e a evidência empírica. A Psicologia não ficou alheia a essa tendência e se viu reconhecida como ciência através de Wundt. Naquele momento, o considerado “pai da psicologia moderna” (SCHULTZ e SCHULTZ, 2009) intentava fundar uma nova ciência, fundamentada na experimentação sistemática e rigorosa e teve em seu laboratório de Leipzig o primeiro e grande aliado nessa empreitada, um local privilegiado para fazer acontecer a cientificidade tão exigida naquele tempo.

Acompanhando as modernas tendências científicas mundiais, a psicologia e a pedagogia brasileiras também se esforçavam para se desvencilhar de seus passados filosóficos e alcançar o *status* de disciplinas científicas. Os conteúdos psicológicos que circulavam no interior da área pedagógica eram variados e tinham como

objetivo formar o docente brasileiro, preparando-o para lidar de forma objetiva, positiva e eficaz com as questões da educação. Nesse momento, as escolas normais foram instituições-chave e de suma importância, pois, desde as origens do ensino nessas escolas, na segunda metade do século XIX, já se verificava aqui no Brasil a existência de um diálogo estreito entre psicologia e pedagogia. No final do século XIX, mais especificamente a partir de 1890, os currículos dos cursos normais são reformulados e a psicologia passa a ocupar um espaço significativo nos mesmos (MASSIMI, 1990). Também PFROMM NETTO (1996, p. 33) afirma que “o ensino normal brasileiro foi nosso primeiro foco de irradiação de concepções, pesquisas e aplicações práticas do que hoje denominamos psicologia escolar e/ou educacional”.

Para contribuir eficazmente com a educação e realizar a tarefa a que foi chamada, a recém-surgida psicologia científica oferecia os seus métodos estritamente científicos, os seus laboratórios modernamente instalados com equipamentos importados da Europa. A via da psicologia experimental, ancorada no positivismo comteano, torna-se o recurso da pedagogia para fazer jus à necessidade de fundamentar cientificamente a educação e os laboratórios, é claro, se apresentaram como espaços singulares de construção desse conhecimento científico. Exemplos de todo esse movimento podem ser observados ao se retomar a história da psicologia brasileira (ANTUNES, 2004).

Como se pode observar, desde o final do século XIX, o conhecimento psicológico vem contribuindo na formação de professores no Brasil. Nos dias de hoje, a psicologia ainda continua tendo um papel de relevância nesse âmbito, pois além dos conteúdos teóricos oferecidos nas diversas licenciaturas, os laboratórios de psicologia existentes vêm possibilitando uma interlocução direta com a prática na formação docente. É essa interlocução que vai favorecer a esses futuros professores conseqüentemente, estabelecer conexões entre os conteúdos vistos em sala de aula e as suas experiências concretas nesse espaço. Pensando nessa direção, cabe destacar uma discussão

que vem sendo realizada no âmbito do ensino de psicologia para educadores e que aponta a existência de dois paradigmas como norteadores desse ensino: o paradigma racional-técnico e o paradigma crítico-reflexivo (LAROCCA, 2000).

Em linhas gerais e muito resumidamente, o paradigma racional-técnico, ao supor “a atividade educativa como sendo uma aplicação rigorosa de princípios e leis gerados na investigação científica” (LAROCCA, 2000, p. 61) se basearia na pesquisa psicológica como norteadora para um conjunto de saberes empregáveis, “aplicáveis” a um campo de atuação. Nessa perspectiva, o professor seria um técnico que, de posse dos conhecimentos teóricos recebidos em sua formação, desenvolveria por si só a competência para intervir nas questões que o seu cotidiano de trabalho em sala de aula lhe apresentasse, partindo da aplicação daquele conhecimento à sua prática. Aqui, a expressão “psicologia aplicada à educação” se encaixaria perfeitamente e não é difícil visualizar o eixo crítico relativo a esse tipo de paradigma. De acordo ainda com essa mesma autora, ao apresentar primeiramente as disciplinas teóricas para só num momento subsequente abrir espaço para a prática, muitos cursos de formação docente trazem esse paradigma já implícito em sua organização curricular. Existe, pois, nesses currículos, uma perspectiva que ignora a inter-relação dialética existente entre saber e fazer, entre teoria e prática (LAROCCA, 2000).

Na outra vertente se encontraria o paradigma crítico-reflexivo, que levando em consideração a extrema complexidade da situação educativa e o contexto social onde ela se insere, se propõe a indicar a impossibilidade de se aplicar integralmente e de forma linear uma única abordagem teórica a prática pedagógica. Nessa perspectiva, entende-se que os cursos de formação de professores devem estar aptos a formar sujeitos críticos e em condições de refletir sobre suas práticas a partir dos conhecimentos teóricos obtidos nesse campo; sujeitos sócio-culturais capazes de articular a teoria vista em sala de aula com as intrincadas situações que os contextos educativos irão lhes apresentar. Seria, dessa forma, res-

gatar a práxis “como trabalho vivo, movimento dialético entre ação e reflexão” (LAROCCA, 2000, p. 64).

Nesse viés, o ensino de psicologia deve, então, ser encaminhado de forma a entender o ser humano como pessoa, uma complexidade dotada de dimensões social, cultural, biológica, econômica, política, afetiva, ideológica, histórica e outras. A pesquisa pode e deve ser uma constante iluminadora para as questões surgidas no dia-a-dia, mas não pode nunca perder de vista a dinâmica educação-sociedade. Os conteúdos psicológicos ensinados necessitam que o seu caráter teórico possibilite aos futuros professores refletirem e agirem em seus espaços educativos buscando a transformação tão desejada. Os laboratórios de psicologia, ao permitirem de forma ampliada e mais abrangente o contato desses futuros professores com a pesquisa, lhe permitem ao mesmo tempo indagar sua problemática educacional cotidiana e, paralelamente e de forma crítica, sua realidade social. Com isso, esses espaços podem se apresentar para os futuros docentes alcançando sua própria definição como apontada no dicionário⁹, ou seja, como “um teatro de notáveis operações ou transformações”.

Partindo então dos pressupostos indicados até aqui, esse texto pretende evidenciar a importância dos laboratórios de psicologia na formação docente no Estado de Minas Gerais, desde a institucionalização da psicologia no Brasil até os dias de hoje. Para isto, destacaremos o Laboratório da Escola de Aperfeiçoamento de Minas Gerais, onde pioneiramente a psicóloga e educadora russa, Helena Antipoff (1892-1974) trabalhou para a consolidação do estabelecimento da psicologia no Brasil e mais especificamente, para o vínculo entre psicologia e educação. Nesse nosso percurso, chegaremos à atualidade, apresentando o trabalho que vem sendo desenvolvido pelo Laboratório de Psicologia e Educação Helena Antipoff (LAPED) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, que como núcleo de pesquisa e ensino, tem se mostrado como uma importante via que favorece o diálogo entre a prática e a teoria na formação de professores.

9. Cf. referências bibliográficas.

O LABORATÓRIO DE PSICOLOGIA DA ESCOLA DE APERFEIÇOAMENTO DE MINAS GERAIS

Com a demanda advinda do movimento escolanovista no Brasil, a psicóloga e educadora Helena Antipoff é convidada a vir a Minas Gerais para lecionar Psicologia Educacional na Escola de Aperfeiçoamento, instituição criada em Belo Horizonte no ano de 1928, com a finalidade de formar professores que contribuiriam com a reforma vigente do ensino mineiro, conhecida como Francisco Campos. Na oportunidade, Antipoff organizou e coordenou, a partir de agosto de 1929, o Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento. Esse laboratório foi a primeira instituição dedicada à pesquisa psicológica em Minas e possuía, entre outros materiais, aparelhos para avaliar principalmente ações motoras e sensoriais.

O cotidiano do Laboratório cumpria três funções: (1) a função de pesquisa, baseada na metodologia experimental, avaliando os sujeitos físico, biológico, social e psicológico; (2) a função de ensino, integrando teoria e prática; e (3) a função de aplicação. Foi extinto por volta de 1946, quando a Escola de Aperfeiçoamento foi incorporada ao Instituto de Educação de Minas, na qualidade de Curso de Administração Escolar (FAZZI, 2005).

Estudaram-se no Laboratório vários testes de inteligência utilizados e trazidos da Europa e Estados Unidos, que foram sendo adaptados para a realidade brasileira; além disso, foram realizados estudos pertinentes ao desenvolvimento mental das crianças mineiras, visando conhecer a capacidade intelectual das mesmas, para a formação de classes homogêneas nos grupos escolares, serviço prestado ao governo mineiro em atendimento a demanda das autoridades educacionais (CAMPOS, 1992). Ressalta-se que, para os educadores da época, a idéia de homogeneização não era a de dividir, separar os melhores ou piores alunos, mas dividir para dar mais aporte aos que necessitavam, ou seja, separar para fortalecer e melhorar. Um exemplo de destaque no âmbito dos trabalhos efetivados pelo Laboratório foi o estudo so-

bre o desenvolvimento mental das crianças mineiras, realizado por Antipoff em colaboração com as professoras-alunas da Escola de Aperfeiçoamento em 1931¹⁰.

Nessa direção, o Laboratório promovia a formação das professoras, que participavam ativamente das pesquisas, da construção de novos conhecimentos, e era também nesse espaço investigativo que as mesmas aprendiam as técnicas psicológicas adquiridas nos livros e em sala de aula e ao mesmo tempo as colocavam em prática. O Laboratório, além de desenvolver nas alunas o espírito científico, de experimentação, observação e indução, tinha também a função didática e ilustrativa das aulas teóricas. A prática era bastante valorizada nas aulas de Antipoff e registros da mesma aparecem frequentemente nos documentos do acervo (CAMPOS e QUINTAS, 2008).

Várias pesquisas foram empreendidas no Laboratório e dentre elas destacam-se: estudo e publicação dos “Ideais e interesses das crianças de Belo Horizonte e algumas sugestões pedagógicas”. Esse trabalho foi apresentado no Boletim nº 6 da Secretaria do Interior de Minas Gerais, em 1930 (FAZZI, 2005). Trazia informações sobre a mentalidade própria das crianças de Belo Horizonte, bem como o interesse das mesmas sobre vários temas e, conseqüentemente, disponibilizava material para subsidiar ações pedagógicas nas escolas. Estudos variados sobre a temática são tratados na já referida Coletânea das Obras Escritas de Helena Antipoff (1992), podendo-se citar como exemplo as “Observações sobre a compaixão e o sentimento de justiça na criança”.

Alguns estudos feitos no laboratório indicavam as limitações impostas às crianças pelas condições precárias das escolas públicas mineiras, além das influências que o meio social exercia na formação da inteligência infantil. Os resultados dessas pesquisas sugeriam, dentre outros fatores, que as escolas cuidassem de prover exercícios de educação compensatória (ortopedia mental) aos alunos das classes especiais (CAMPOS, 1992).

10. Este estudo encontra-se descrito com detalhamento no volume 1 da Coletânea das Obras Escritas de Helena Antipoff (ANTIPOFF, 1992).

A partir do Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento de Minas e das investigações para melhoria do ensino empreendidas por Antipoff e suas alunas, outras instituições e escolas foram fundadas. Para fazer mais por crianças rotuladas de *retardadas* e, complementar o treinamento das professoras no ensino do excepcional, Antipoff buscou novos espaços que permitissem descobrir formas para amparar e dar assistência as crianças. Um desses espaços criados foi a Sociedade Pestalozzi de Belo Horizonte, fundada no próprio Laboratório em novembro de 1932 (FAZZI, 2005).

O Laboratório não só contribuiu para a compreensão de fatores pessoais e sociais que envolviam as crianças nas escolas mineiras, mas, mais que isto, o mesmo prestava serviços a comunidade local, não se resguardando apenas à experimentação ou ao diagnóstico propriamente dito. Os estudos não se limitavam a testes, simplesmente, mas valorizavam também o método da observação natural no levantamento de dados de pesquisa e na formação das alunas da Escola de Aperfeiçoamento, futuras professoras do ensino mineiro.

Além desse Laboratório situado na Escola de Aperfeiçoamento, Helena Antipoff criou ainda outro laboratório no estado de Minas Gerais, desta vez em Ibirité, na Fazenda do Rosário: o Laboratório de Psicologia e Pesquisas Educacionais Edouard Claparède. Fundado no ano de 1955, essa instituição, além de se constituir num centro com ênfase no atendimento clínico e pedagógico de qualidade à comunidade local e do entorno, também se consolidou como um núcleo de excelência na formação de professoras para a educação rural. Dentre as iniciativas desenvolvidas nesse âmbito, vale destacar o Curso Normal Regional Sandoval Soares Azevedo da Fazenda do Rosário, criado pelo então governador de Minas Gerais, Milton Soares Campos, através da Lei n.º. 291 de 24 de novembro de 1948 com o objetivo de formar educadoras rurais para todo o Estado. Além desse destaque, diversas ações foram empreendidas pelo Laboratório Claparède e contribuíram efetivamente não apenas com o magistério rural, mas também para o estabelecimento e consolidação da psicologia mineira (VIEIRA, 2008).

O LABORATÓRIO DE PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO HELENA ANTIPOFF – LAPED

O Laboratório de Psicologia e Educação Helena Antipoff (LAPED) constitui-se num núcleo de pesquisa e produção de materiais didáticos destinados ao ensino de Psicologia para educadores e está vinculado ao Departamento de Ciências Aplicadas à Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – Decae/FaE/UFMG. Registrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do Brasil (DGP) mantido pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e certificado pela UFMG, o Laboratório oferece ainda suporte às atividades acadêmico-científicas desenvolvidas pela linha de pesquisa Psicologia, Psicanálise e Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade (PPG-FaE).

Foi criado em 1998 pela professora Regina Helena de Freitas Campos com a denominação de Laboratório de Psicologia da Educação, com o apoio da Pró-Reitoria de Graduação e recursos do Fundo Fundep, com a finalidade de promover a pesquisa em Psicologia da Educação e a produção de novos materiais instrucionais para o ensino de Psicologia para educadores. Em outubro de 2005, por decisão dos integrantes da equipe e após aprovação da Câmara Departamental, o Laboratório passou a se chamar Laboratório de Psicologia e Educação Helena Antipoff, em homenagem àquela que foi fundadora da cadeira de Psicologia da Educação na UFMG e Professora Emérita da FaE/UFMG.

Reunindo docentes e pesquisadores vinculados à FaE, responsáveis pelas disciplinas da área da Psicologia da Educação nos cursos de graduação (Pedagogia e Licenciaturas)¹¹ e de pós-gradua-

11. A Faculdade de Educação é a unidade da UFMG onde é realizada uma parte relevante da formação pedagógica de futuros docentes. A disciplina Psicologia da Educação é oferecida para todos os cursos de Licenciatura da Universidade, que são atualmente Letras, História, Filosofia, Artes Cênicas (Teatro), Ciências Sociais, Geografia, Física, Matemática, Ciências Biológicas, Psicologia, Química, Artes Visuais, Educação Física, Música e Pedagogia. Desta forma, a psicologia se faz representar na Licenciatura por um significativo grupo de professores e pesquisadores (todos eles integrantes do Laboratório), com seus respectivos alunos. Além dos graduandos, somam-se ainda, mestrandos

ção em Educação, o LAPED mantém relações de intercâmbio e cooperação com o CEALE (Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita) e o CECIMIG (Centro de Ensino de Ciências e Matemática), órgãos ligados à FaE; com o Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA) e com a rede interinstitucional de pesquisadores em História da Psicologia, reunidos no Grupo de Trabalho em História da Psicologia da ANPEPP; com o Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação (GEPHE), com os Archives Jean Piaget, da Universidade de Genebra, na Suíça, e com a Red Interuniversitaria: Infancia, Educación, Psicoanálisis, Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes, com sede em Mar del Plata, na Argentina.

Possui ainda uma coleção de vídeos educativos na área da Psicologia da Educação, elaborados pela equipe. Foram também adquiridos vídeos educativos elaborados nos Arquivos Jean Piaget, da Universidade de Genebra, que se encontram disponíveis para uso no ensino e na pesquisa.

O LAPED reúne os seguintes grupos/núcleos de pesquisa que, por sua vez, também se encontram vinculados à linha de pesquisa Psicologia, Psicanálise e Educação do PPG-FaE:

GEHPSIC – Grupo de Pesquisa em História da Psicologia e Contexto Sócio-Cultural. Foi criado em 1991, sob a liderança da Profa. Dra. Regina Helena de Freitas Campos, do Departamento de Ciências Aplicadas à Educação da UFMG, e do Prof. Dr. Miguel Mahfoud, do Departamento de Psicologia da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFMG. O grupo congrega pesquisadores e estudantes interessados na constituição histórica da área da Psicologia no Brasil, como ciência e como profissão. Linhas de pesquisa: História da Psicologia no Brasil; História da Psicologia da Educação; História da Psicologia e Contexto Sócio-Cultural; Memória, Cultura e Subjetividade; Psicossociologia do Conhecimento.

GENPSI – Grupo de Pesquisa em Ensino de Psicologia. Foi criado em abril de 2007, sob a liderança do Prof. Dr. Sérgio Cirino, e doutorandos vinculados à já referida linha de pesquisa apoiada pelo Laped, assim como todo o público acadêmico em geral, interessado nos assuntos abrangidos pela temática Psicologia e Educação.

articulado em torno de três eixos principais: pesquisa, ensino e extensão. O grupo tem como objeto de estudo o ensino de Psicologia nos lugares e contextos em que este possa se dar. O grupo promove semestralmente o Encontro de Licenciatura em Psicologia, que nesta data está em sua 6ª edição e propicia discussão sobre o tema entre as diversas faculdades de psicologia de BH-MG, bem como entre as instituições de interlocução com a academia, como o Conselho Regional de Psicologia de Minas Gerais (CRP-MG) e a Associação Brasileira de Ensino de Psicologia de Minas Gerais (ABEP-MG).

GEPSA – Grupo de Estudos de Psicologia Sociocultural na Sala de Aula. Foi criado em novembro de 2009, sob a liderança da Profa. Dra. Maria de Fátima Cardoso Gomes e tem como objeto de estudo o *locus* da sala de aula, vista a partir de uma abordagem sociocultural.

NIPSE – Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Psicanálise e Educação. Foi criado em 2004, sob a liderança da Profa. Dra. Ana Lydia Bezerra Santiago, do Departamento de Ciências Aplicadas à Educação da FAE/UFGM, em torno de projetos de pesquisa, publicações, seminários e palestras sobre o tema das contribuições e possibilidades de aplicação da Psicanálise ao campo da Educação. Em 2006, o NIPSE se consolida a partir da criação da Linha de Pesquisa “Psicologia, Psicanálise e Educação” do PPG-FaE e do desenvolvimento de pesquisa-intervenção sobre as diversas formas de manifestação do mal-estar docente e discente frente às dificuldades de aprendizagem e distúrbios de comportamento, em parceria com as Secretarias Municipal de Educação e Municipal de Saúde da cidade de Belo Horizonte. O grupo integra estudantes do PPG-FaE em nível de mestrado e doutorado, estudantes do PPG em Saúde do Adolescente da Faculdade de Medicina da UFGM, nível mestrado e doutorado, bem como pesquisadores e alunos de graduação dos cursos de pedagogia e psicologia. Mantém relações de intercâmbio com o CIEN-Centro Interdisciplinar de estudos sobre a Infância, na França e Argentina e com o Programa de Teoria Psicanalítica da UFRJ.

Além desses quatro grupos, o Laboratório abriga ainda o GEI-NE – Grupo de Estudos de Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais, que, liderado pela Profa. Dra. Priscila Augusta Lima, tem por objetivo desenvolver estudos, pesquisas e eventos sobre a inclusão de pessoas com necessidades especiais na escola e no trabalho.

O público atendido pelo LAPED é amplo e diversificado, como se pode depreender através desta breve descrição dos grupos que o compõem¹. Desde sua criação até os dias de hoje, o Laboratório tem como um de seus objetivos a investigação e reflexão sobre o ensino de psicologia que vem sendo oferecido nos cursos de formação de professores. Nessa perspectiva, várias iniciativas abrigadas sob o tripé ensino-pesquisa-extensão vêm sendo desenvolvidas e/ou apoiadas pelo Laboratório. Apenas para exemplificar, podem ser citados: o apoio oferecido aos professores da disciplina Psicologia da Educação no desenvolvimento de aulas e trabalhos práticos, bem como as orientações aos alunos durante a execução dos mesmos; orientações a monitores; suporte às atividades acadêmico-científicas desenvolvidas pela linha de pesquisa Psicologia, Psicanálise e Educação do PPG-FaE, incluindo aí a promoção e organização de eventos relativos à pesquisa; atendimento à demandas externas, relativas ao campo da Psicologia da Educação, etc.

No que se refere à promoção e organização de eventos, vale destacar os Seminários de Pesquisa – nesse ano de 2010 em sua terceira edição. Nesses encontros, que têm se revelado como oportunidades únicas e bem sucedidas de trocas de experiências, são apresentadas e discutidas todas as pesquisas realizadas no âmbito do Laboratório. Outro evento apoiado pelo LAPED e que se sobressai são os Encontros Anuais Helena Antipoff¹². Aliás, no ano de 2007 o

12. O Encontro Anual Helena Antipoff, realizado desde 1981, é um dos mais profícuos e longevos eventos da Psicologia e vem recebendo regularmente o apoio de várias instituições e órgãos de fomento ao desenvolvimento científico. Nos últimos anos, tem sediado também as reuniões periódicas da rede interinstitucional de pesquisadores vinculados ao Grupo de Trabalho em História da Psicologia da ANPEPP (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia). Os Anais de cada evento têm sido divulgados através do Boletim do CDPHA, atualmente em sua 21ª. Edição, e, desde 2007, as conferências e trabalhos selecionados tem sido

tema desse Encontro, naquela oportunidade em sua 25^a. edição, foi “Formação de professores – diálogos com a experiência antipoffiana” e durante esse evento foram debatidos projetos e concepções de formação de professores, visando contribuir com esse debate tão atual no âmbito educativo.

Nessa direção, as atividades do LAPED vêm sendo pensadas e organizadas no sentido de auxiliar na formação de futuros docentes mais críticos, capazes não apenas de pensar e propor alternativas que possibilitem mudanças na realidade educacional e social em que se encontram, mas também capazes de levarem seus futuros alunos a agirem da mesma forma. A proposta do LAPED se encontra em consonância com o projeto almejado por Helena Antipoff para a formação docente, que acreditava que a teoria deveria estar sempre acompanhada pela prática, num processo de valorização da produção do conhecimento, em consonância com o desenvolvimento do pensamento crítico e o respeito às diferenças individuais (CAMPOS e QUINTAS, 2008). Cabe ressaltar que a inclusão do nome de Helena Antipoff na denominação desse laboratório, não se pautou em uma simples homenagem, mas, também, numa tentativa de resgatar seus valores e ideais.

A TÍTULO DE CONCLUSÃO

Através desse breve relato, pode-se notar que os laboratórios de psicologia, tanto no passado quanto no presente, constituem-se em locais que abrem para os futuros professores a possibilidade de unir as perspectivas teórica e prática em sua formação, locais que favorecem o resgate da práxis num confronto dialético entre ação e reflexão.

O modelo de formação que traz aquele que ensina é, sem dúvida, uma peça fundamental no complexo cenário educacional, principalmente quando se leva em conta que a educação é uma atividade

publicados em coletâneas patrocinadas primeiramente pela Nau Editora (RJ) e em seguida pela Editora PucMinas (CAMPOS e VIEIRA, 2007; NASSIF e NUNES, 2008; CAMPOS, GUEDES e LOURENÇO, 2009).

social, historicamente localizada, intrinsecamente política e problemática. Formar professores reflexivos e capazes de fazer uma leitura crítica de sua realidade é um desafio constante, e porque não dizer, uma das grandes questões da educação brasileira na atualidade.

Pensando nesse desafio e constatando a relevância que o conhecimento psicológico exerceu (e exerce) na formação docente é preciso mais do que nunca evidenciar a contribuição dos laboratórios de psicologia nesse âmbito. Ao oferecer ao aluno-professor possibilidades de questionar sua prática e confrontá-la com a teoria (e vice-versa), esses espaços permitem, de forma privilegiada, a construção de um saber diferenciado, que parte da inter-relação dialética existente entre o saber e o fazer.

Dessa forma, considera-se que tanto o Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento de Minas Gerais de ontem, quanto o LAPED de hoje, ao promoverem a pesquisa, o ensino e a aplicação dos conhecimentos advindos do jogo que se estabelece entre o saber e o fazer, entre a teoria e a prática, se apresentam como essenciais ao desenvolvimento da psicologia enquanto ciência e profissão – especialmente no diálogo que esta vem efetivando com a Educação ao longo dos tempos –, e se revelam também como *locus* especiais e de grande valia para a formação docente.

REFERÊNCIAS

- ANTIPOFF, H. Coletânea das Obras Escritas de Helena Antipoff. **Psicologia Experimental**, vol. 1. Org. pelo Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA). Belo Horizonte, Imprensa Oficial: 1992.
- ANTUNES, M.A.M (Org.). **História da Psicologia no Brasil: primeiros ensaios**. Rio de Janeiro: EdUERJ, Brasília: CFP, 2004.
- CAMPOS, R.H.F. Notas para uma História das idéias psicológicas em Minas Gerais. Em **Psicologia: possíveis olhares outros fazeres**. Conselho Regional de Psicologia, 4ª região. Belo Horizonte, 1992.
- CAMPOS, R.H.F e VIEIRA, R.C. Instituições e psicologia no Brasil. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2007.
- CAMPOS, R.H.F e QUINTAS, G.A. Ensinando psicologia para educadores: a perspectiva de Helena Antipoff (1930-1987). Em: NASSIF, L.E & NUNES, M.T. Formação de professores: diálogos com a experiência antipoffiana. Coleção Encontros Anuais Helena Antipoff, Belo Horizonte: CDPHA/Editora PucMinas, 2008, pp. 12-150.

- FAZZI, E. H. **O laboratório de psicologia da escola de aperfeiçoamento de Belo Horizonte (1929-1946)**. Dissertação de Mestrado (Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2005.
- GUEDES, M.C.; CAMPOS, R.H.F e LOURENÇO, E. Patrimônio cultural, museus, ciência e educação: diálogos. Belo Horizonte: Editora PucMinas, 2009.
- LAROCCA, P. O saber psicológico e a docência. *Psicologia, Ciência e Profissão*, 2000, 20 (2), pp.60-65.
- MASSIMI, M. **História da psicologia brasileira: da época colonial até 1934**. São Paulo: E.P.U., 1990.
- NASSIF, L.E e NUNES, M.T. Formação de professores: diálogos com a experiência antipoffiana. Coleção Encontros Anuais Helena Antipoff, Belo Horizonte: CDPHA/ Editora PucMinas, 2008.
- NOVO DICIONÁRIO AURÉLIO ELETRÔNICO SÉCULO XXI, versão 5.0, Editora Positivo e Positivo Informática, 2004.
- PFROMM NETTO, S. As origens e o desenvolvimento da psicologia escolar. Em: WECHSLER, S.M. (Org). **Psicologia Escolar: pesquisa, formação e prática**. Campinas: Ed.Alínea, 1996.
- SCHULTZ, D.P. e SCHULTZ, S.E. **História da Psicologia Moderna**. São Paulo: Cengage Learning, trad.da 9ª. ed. americana, 2009.
- VIEIRA, R.C. O psicólogo na Educação: fazeres possíveis. São Paulo: Annablume; Belo Horizonte: Fapemig, 2012.

Educação em direitos humanos: uma reflexão sobre a formação humana em cursos de Pedagogia

Sônia Vieira Coelho

Regina Helena de Freitas Campos

Este texto apresenta um recorte de pesquisa qualitativa sobre representações sociais de direitos humanos (RSDH) realizada em uma instituição de ensino superior particular e em uma pública. O estudo descreveu e analisou as RSDH e as ideias relativas à relação entre formação da consciência ética e práticas educativas, captadas por meio da produção discursiva conjunta dos sujeitos em grupos de reflexão. Os dados contribuíram para a análise da formação ética e para uma análise específica relativa aos DH, à constituição da cidadania na educação universitária, trazendo visões diferenciadas ao campo de formação de profissionais.

A crise do *éthos* social – crise de valores no interior da própria sociedade – suscita uma revisão da ética entre as pessoas. É evidente a democratização das relações interpessoais e institucionais no processo de mudanças contemporâneas, na veiculação de valores humanos, morais, econômicos e políticos. No caso do Brasil, no processo de democratização político-social do país, há espaço para reflexão sobre direitos do indivíduo, enquanto cidadão, bem como há maior preocupação da sociedade em fazer valer esses direitos.

Como uma instituição social, a escola é encarregada da socialização de crianças, adolescentes e jovens, repassando-lhes valores, normas e modelos de conduta, reproduzindo, mantendo e transformando a organização social, transmitindo a herança simbólica.

Entre o tradicional e o contemporâneo, observam-se contradições e ambivalências entre o que a sociedade valoriza, em função das exigências do mundo capitalista, de uma educação voltada para a instrumentalização, e os fins gerais da educação, de formação humana integral, sugerindo repensar a coerência entre as práticas educativas e os fins da educação. Nesse sentido, a escola precisa definir formas de desenvolver os valores, de modo a formar a consciência de respeito humano, de justiça, de liberdade, de igualdade, o espírito de cooperação, solidariedade e de responsabilidade entre as pessoas.

A universidade, como instituição educativa, veicula ideias políticas, econômicas e sociais, ao formar profissionais para a força de trabalho, tendo que definir seus princípios e valores (CHAUÍ, 2001).

Os princípios universais dos DH são considerados o nível mais abstrato do desenvolvimento moral, os orientadores dos valores sociais, o fim a alcançar para uma convivência possível entre os homens (HERRERO, 2004). Como uma referência normativa, os DH são uma das mais importantes formulações que a nossa sociedade chegou em relação à questão da ética. Orientam-se por princípios éticos de respeito a si e ao outro, por valores de convivência humana, construídos na interação social, no sistema linguístico e na formulação de leis. Não esgotam a ética, mas são uma maneira de saber como a nossa sociedade operacionaliza a ética, nas representações e práticas cotidianas. Assim, uma das formas de analisar a influência que as morais coletivas têm na percepção que os indivíduos constroem dos seus direitos e deveres é por meio de pesquisas sobre DH, a partir do enfoque psicossocial.

Esta pesquisa investigou como estudantes e professores universitários pensam a relação entre consciência de DH, a formação ética e as práticas educativas desenvolvidas na universidade. O referencial teórico articulou conceitos filosóficos, políticos e educacionais sobre as relações entre ética, DH e formação para a cidadania (BOBBIO, 2004; CARVALHO, 2002 ; HERRERO, 2004; MARSHALL, 1967) e a importância das práticas educativas como instâncias de formação humana integral, na universidade (ARROYO,

2001; RODRIGUES, 2001; VALLE, 2001). Para abordar a construção individual e grupal das ideias e concepções sobre essas relações, foram utilizadas a teoria das representações sociais de Moscovici (1978) e a de Doise (2001) e a teoria do desenvolvimento moral de Piaget e a de Kohlberg (BIAGGIO, 2006; DUSKA; WHELAN, 1994; PARRAT-DAYAN; TRYPHON, 1998; PIAGET, 1994).

A revisão da literatura mostrou pesquisas sobre RSDH que analisam a influência das morais coletivas na construção da percepção dos indivíduos sobre direitos e deveres e como se dá a aprendizagem e a incorporação desses direitos na convivência cotidiana dos cidadãos de determinados segmentos da sociedade. A contribuição específica de Doise e colaboradores em DH refere-se à universalidade desses direitos, e há um entendimento comum sobre a Declaração Universal de Direitos Humanos (DUDH) para além das fronteiras dos países da sociedade ocidental, mesmo havendo diferenças individuais quanto à adesão ao conjunto de direitos. Consideram que DH são representações sociais normativas, envoltas em definições jurídico-institucionais, que podem orientar sobre os limites e as medidas das interações no grupo e entre os grupos, permitindo aos homens organizá-las. Concluem que há influência do progresso da socialização, da educação formal, dos valores políticos e da confiança nas instituições na concepção dos DH (CAMPOS, s.d. a; CAMPOS s.d. b; DOISE, 2001, 2002, 2003; DOISE et al., 1998).

No Brasil, algumas pesquisas enfatizam a educação moral e a educação em DH como função da escola, no sentido da educação em valores, do desenvolvimento da autonomia do aluno e da noção de democracia. Destacam a importância da formação de professores pelo conteúdo teórico sobre desenvolvimento moral e autorreflexão sobre suas ações educativas relativas aos DH. Comentam como as escolas públicas e particulares têm se distanciado entre si no sentido de como educar (MENIN, 2002). Especificamente sobre RSDH, há as que questionam o papel da escola na transmissão de valores no processo socializador e de formação profissional de estudantes nos momentos cruciais do seu desenvolvimento moral (MENIN, 2000;

SHIMIZU; MENIN, 2004; SOUZA et al., 1998). Existem também as que discutem o papel complexo do sistema de valores na representação das pessoas sobre a responsabilidade e o compromisso com a aplicação dos DH e a relação com atitudes políticas, participação política, democracia (CAMINO et al., 2004; PEREIRA; CAMINO, 2003; PEREIRA; LIMA; CAMINO, 2001; PEREIRA; RIBEIRO; CARDOSO, 2004; PEREIRA; TORRES; BARROS, 2004).

No contexto universitário, Miranda, Carozzi e Magalhães (2002) e Miranda, Magalhães e Castro (2004) concluem que as instituições universitárias falham no dever de formar cidadãos; estão negligentes quanto à dimensão cívica dessa formação e enfatizam mais a eficiência técnico-profissional do que a reflexão sobre direitos e deveres e as práticas educativas que elas desenvolvem para isso. Há desconhecimento em relação aos DH entre os estudantes, e os professores apresentam pouca participação política e social. Um dado positivo observado se refere à universidade ser considerada pelos estudantes a instituição mais confiável como defensora dos direitos fundamentais, um espaço educacional em que é possível reflexão e desenvolvimento da consciência desses direitos. Cardoso (2007) pesquisou a relação entre as RSDH e a capacidade de empatia em estudantes universitários, concluindo que quanto maior o índice de empatia, maior valorização e maior escolha de DH humanos voltados para o bem comum e para valores sociais, para DH concretos. Quanto maior a idade, mais tendência a apontar os direitos coletivos e abstratos.

O problema examinado na pesquisa aqui apresentada consistiu em investigar qual a relação entre as ideias relativas à formação da consciência ética e as práticas educativas desenvolvidas na escola universitária. Diante disso, a questão principal foi verificar o que estudantes e professores universitários de cursos de Pedagogia pensam sobre esse fenômeno, ou seja, quais as representações sociais presentes nesse grupo social: como pensam os direitos humanos? Como essa problemática se reflete nos processos educativos, nas relações entre os atores sociais que participam do contexto universitário, em

suas práticas educativas? O que pensam sobre a formação humana do jovem adulto na universidade?

O objetivo do estudo foi conhecer como as pessoas envolvidas no processo educativo da escola universitária percebem sua contribuição ou não para o desenvolvimento da consciência dos DH e como as práticas educativas desenvolvidas na universidade refletem essas ideias na formação ética dos estudantes.

Os sujeitos foram cinco professores e sete estudantes do sexo feminino, do curso de Pedagogia de uma instituição particular de ensino superior; dois professores (um do sexo feminino e outro masculino) e 15 estudantes (13 do sexo feminino e dois do sexo masculino) de uma universidade pública.

Na instituição particular, os sujeitos foram selecionados a partir de convite pessoal a todos os professores e coordenadores, em reunião de professores e coordenadores, e a todos os alunos presentes em sala de aula, por ocasião do convite, em todos os períodos do curso, que funcionava em turno noturno, independente de idade, sexo ou classe social. Verificamos que os indivíduos que aceitaram participar foram os professores que desenvolviam um projeto institucional – Projeto Ético – e estudantes que também eram professores em educação infantil, educação especial e educação de jovens na comunidade. Esses foram os tipos de envolvimento dos sujeitos com os DH e no processo educativo.

Na instituição pública, os sujeitos foram selecionados a partir de convite pessoal e também feito por *e-mail* a todo corpo docente do curso de Pedagogia e a todos os alunos deste curso presentes em sala de aula, por ocasião do convite, em todos os períodos do turno da manhã, independente de idade, sexo ou classe social. Dos sujeitos que aceitaram participar, verificamos que foram motivados pelo interesse em pesquisa em educação, pelo tema dos DH e por participarem de movimento estudantil (um) e de “ações afirmativas” na universidade. Em ambas as instituições, os convites foram reforçados por meio de cartazes colocados no corredor dessas escolas, antes e durante o processo de coleta de dados.

Para captar os aspectos das representações sociais foi constituído um grupo de professores e estudantes, considerado como unidade de produção discursiva, em cada instituição. Com cada unidade grupal, foram realizados três encontros conversacionais com estudantes e professores reunidos em grupos de reflexão, considerando-se o processo grupal de construção das ideias. A suposição foi de que a produção discursiva dos participantes refletia as crenças e os valores do grupo social e institucional de sujeitos – curso de Pedagogia de universidade particular e pública –, bem como as crenças e os valores enquanto membros da sociedade brasileira. O registro do conteúdo consistiu na transcrição de gravação em fita cassete e filmagem dos encontros conversacionais e observações do diário de campo sobre o processo grupal.

O estudo analítico e interpretativo dos resultados foi feito por meio de três tipos de análise: de conteúdo (FRANCO, 2005; MINAYO et al., 2000), lexical (KRONBERGER; WAGNER, 2002; NASCIMENTO; MENANDRO, 2006) e do processo grupal de co-construção de ideias sobre o fenômeno pesquisado (SILVA, 2000; SPINK; LIMA, 2004). Na análise lexical, possibilitada pelo Programa ALCESTE – uma técnica computadorizada para tratamento analítico de dados – a unidade de registro é a palavra e a unidade de contexto são segmentos do *corpus* do texto. Ela foi conjugada com a análise de conteúdo por um processo de abdução, de busca de sentido das ideias centrais contidas nas classes identificadas pelo ALCESTE. As categorias descritas pelo Programa foram integradas às categorias distinguidas no conteúdo dos textos-relatos dos grupos de reflexão, no momento da organização dos resultados. Por meio desses procedimentos pode-se aproximar do conteúdo das representações sociais acerca das relações entre práticas educativas e direitos humanos, que circulam nos grupos focalizados.

Os resultados evidenciam núcleos de sentido apreendidos no momento da interação grupal, cujos repertórios representam a especificidade do contexto da educação universitária, traduzindo a realidade social e os valores de pertença social do grupo de

estudantes e professores de cursos de Pedagogia, em cada instituição universitária.

Na *universidade particular*, os aspectos apreendidos das representações sociais de DH se apresentaram em duas dimensões gerais, constituindo duas categorias amplas: 1) concepção de DH; 2) pensando a educação do cidadão e refletindo sobre a prática. Na primeira categoria, foram distinguidas duas subcategorias: 1) o ser humano como ser integral; 2) o ser humano como cidadão: construindo a noção de cidadania. Na segunda, foram distinguidas quatro subcategorias: 1) pensando a educação do cidadão; 2) condições da educação e formação da consciência de DH; 3) espaços éticos na relação professor-aluno; 4) formação ética e práticas educativas em DH: uma proposta.

O princípio organizador das RSDH foram as considerações do ser humano como ser integral, cujas necessidades devem ser satisfeitas em sua totalidade, como garantia de sua sobrevivência, e a do ser humano como cidadão, implicando a ideia de existência de leis, regras instituídas que orientam a convivência dos homens de uma nação, devendo garantir os direitos formalizados na Constituição nacional.

Outro princípio organizador foi pensar a educação do cidadão e refletir sobre a prática. A educação do cidadão foi pensada como formação humana integral, concebida como formação ética em valores, atitudes e habilidades, integrando as noções de ética e moral e a noção de direitos e deveres por meio de práticas educativas e nas relações interpessoais, dentro e fora da sala de aula.

O pensamento dos participantes se dirigiu ao educador como o sujeito da ação reflexiva sobre si mesmo, sobre o outro e sobre a relação entre eles no contexto educativo. Surgem questionamentos se as relações entre educador e educando, na escola, estão efetivando a construção conjunta da cidadania; se a escola tem conseguido consistência entre conhecimento e prática, propiciando o desenvolvimento da cidadania; se a educação se preocupa com desenvolvimento da moralidade, da formação da consciência de direitos e

deveres no processo educativo; se os formadores têm reafirmado a forma de pensar egocêntrica instrumentalista, individualista de se apropriar dos direitos, enquanto membros dessa sociedade, mais do que desenvolver uma consciência coletiva, em que se considera também o direito do outro.

Para os participantes, o conhecimento de DH se dá pelo conteúdo transmitido verbalmente e pela prática, vivências que possibilitam a compreensão do outro, o respeito ao ser humano, que concretizam o compromisso e a responsabilidade social. Ter informação sobre DH institucionalizados ajuda o cidadão a reivindicá-los com maior propriedade e garanti-los. Há a percepção do desconhecimento dos DH entre os estudantes, professores e na sociedade em geral. Os estudantes foram percebidos como alienados na construção da cidadania, por não se apropriarem deles e não reivindicarem sua garantia, pela falta de postura ativa e pela falta de a escola tratar desse tema ou se ocupar da sua formação integral. Por outro lado, evidenciam que o conhecimento dos direitos entre os jovens existe enquanto voltado para os interesses individuais sem a correspondência do reconhecimento do direito do outro, do dever. As fontes de conhecimento dos direitos do cidadão evocadas foram a Constituição e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), os métodos de ensino-aprendizagem para sensibilizar e mobilizar o interesse por eles e experiências práticas profissionais ligadas aos DH que o aluno pode desenvolver.

Outro aspecto da RS de educação em DH foi a prática de formação humana, de formação integral do ser humano, compreendida como formação ética, integrando valores, atitudes e habilidades e concretizada em atividades cotidianas da escola, na relação professor-aluno e em ações institucionais. Não só dando informações sobre código de ética, mas oferecendo condições para o desenvolvimento moral do aluno, por meio de tomada de consciência da responsabilidade coletiva, fazendo valer valores humanos na convivência intersubjetiva. A ética foi considerada como tema transversal no currículo.

O professor foi pensado como modelo ético, exemplo de atitude e de disposição em integrar a ética em suas ações educativas, tendo reflexão crítica sobre a própria moralidade e conhecimento sobre teorias do desenvolvimento moral.

Algumas práticas educativas ancoraram as ideias de formação da consciência de DH e de construção da cidadania, desenvolvidas pelo professor, dentro e fora da sala de aula, e têm o sentido de dever do professor: as que possibilitam a sensibilização, o interesse e a reflexão crítica sobre os DH e o contexto social e as relações entre estudantes, professores e as instituições sociais, no cotidiano da universidade; as que permitem a flexibilidade nos currículos disciplinares, introduzindo conhecimentos específicos de ética e DH, direito, leis, mecanismos legais de direito; as de inclusão de experiências para além da universidade, ampliando a forma de pensar a “sala de aula”. As atividades como seminários, palestras, encontros, projetos, filmes, música, percebidas como pouco valorizadas nessa instituição.

Na *universidade pública*, os aspectos apreendidos das representações sociais de DH se apresentaram em cinco dimensões gerais, constituindo cinco categorias amplas: 1) Concepção de DH; 2) Conhecimento dos DH e a ética como participação; 3) A formação humana na universidade: contextos conflitos e limites; 4) A universidade: oportunidade de concorrência e de acesso ao saber; 5) Desenvolvendo a ideia de uma prática: formação ética e de DH – uma proposta.

Para cada uma dessas categorias foram apreendidas subcategorias. Na primeira: 1) DH como leis normativas; 2) Fundamentos dos DH: direitos naturais e direitos positivos; 3) Garantia dos DH. Na segunda: 1) O acesso aos DH; 2) A participação como forma de conhecimento. Na terceira: 1) A formação ética: uma prática educativa para além das disciplinas; 2) O professor como mediador no processo educacional: modelo de ética. Na quarta: 1) A universidade como oportunidade de concorrência: competição como valor; 2) A universidade como oportunidade de acesso ao saber: o conhecimento como valor. Na quinta: 1) Desenvolvendo a ideia de uma prática: formação ética e DH – uma proposta.

A concepção de DH é referida como uma forma de organização da sociedade por meio de um conjunto de regras, acordos sociais que se institucionalizam como leis que regulam a convivência entre os homens, estabelecendo direitos e deveres.

O núcleo de sentido compartilhado pelos participantes sobre conhecimento dos DH se apresentou em dois aspectos: ensino e aprendizagem de leis e normas específicas e prática pela participação na luta pela sua garantia e pelo exercício da ética como formação humana.

Para eles, o conhecimento dos DH pode ser adquirido em conteúdos implícitos e explícitos nas disciplinas curriculares dos cursos de Pedagogia e Filosofia, bem como em experiências, observações e situações concretas do cotidiano da universidade que evidenciam os valores humanos no exercício da ética entre as pessoas. Leitura e atividades extraclasse foram evocados como meios de construção desse conhecimento, articulados com conteúdo das disciplinas pelo próprio aluno, como em um currículo curto, formando suas concepções. DH e ética foram percebidos como temas transversais no currículo. As fontes de conhecimento evocadas foram a DUDH, o ECA e o Estatuto do Idoso. O desconhecimento dos DH foi atribuído à falta de divulgação, de interesse, de atenção e de reflexão direcionados na sala de aula, dificultando o acesso a eles. Os participantes sugerem a articulação clara entre o passado histórico da educação e questões contemporâneas de DH, vividas dentro e fora da universidade.

O segundo aspecto do conhecimento dos DH evocado foi a prática pela participação na luta pela sua garantia e pelo exercício da ética como formação humana. A participação foi considerada dever do cidadão de conhecer as leis, praticá-las, desenvolvendo responsabilidade, compromisso social, pela reivindicação e busca de justiça, pela conquista e garantia dos DH, observando as leis do Estado, adquirindo o status de cidadania. Nesse sentido, o uso estratégico da ignorância pelo indivíduo, não assumindo a participação na mudança social, mantendo-se despolitizado, foi considerado fuga da responsabilidade. Sair da ignorância teve o sentido de dever recíproco

do indivíduo, da escola e do governo em assumir responsabilidade pública na formação do cidadão. A participação crítica-política foi evocada como espaço de luta pela conquista e garantia de certos direitos, ancorada na mobilização de estudantes no movimento estudantil, de professores, de pais e da organização da sociedade civil. A participação política como movimento coletivo foi percebida como sendo pouca e sugerida como objeto de avaliação da prática da formação do cidadão na universidade.

Outro aspecto do conhecimento dos DH compartilhado foi a prática da ética, no sentido de formação de atitudes de respeito ao outro, reconhecendo a legitimidade do direito do outro. Relacionam ação/participação para além do conhecimento de contratos formais, normativos, como a DUDH, ou da teoria sobre DH, com o desenvolvimento da moralidade, referindo-se à formação de valores, à ética nas relações interpessoais, à formação humana como princípio educacional, um sentido sociopolítico da educação em DH. A prática da ética e a dos DH foi percebida como se realizando no contexto da universidade em diferentes situações na sala de aula e fora dela. Foi ancorada em vivências e experiências de vida dos participantes, relações entre os colegas e entre professor e aluno, exercício da reflexão crítica, participação ativa de seus elementos, livre pensamento em debates abertos, ações cooperativas e de solidariedade como os movimentos de inclusão, de luta pelos direitos das minorias, possibilitando a participação e a luta pela igualdade de oportunidades para todos. Por outro lado, situações polêmicas ancoradas nos movimentos de inclusão das diferenças étnicas, na luta pela igualdade de direitos, foram evocadas como pontos de discordância que evidenciam a dificuldade de efetivação dos direitos humanos na própria universidade.

A universidade foi pensada como contexto de formação humana, de reflexão crítica e de práticas cotidianas, de competição e de concorrência, em que há conflitos e limites diante das transgressões éticas com que se depara ao confrontar-se com as diferentes orientações de valores da sociedade e os ideais de educação. Os

participantes chamam a atenção para a reflexão sobre o ideário da universidade como instituição formadora, seu posicionamento para atender às demandas da formação do indivíduo e as da coletividade e o tipo de formação que é dada. Reconhecem a necessidade de participação cooperativa nas transformações sociais, nas conquistas de valores humanos, éticos, que atendam a humanidade, exercendo seus direitos e deveres, assumindo compromisso e responsabilidade.

Nesse sentido, percebem que há falhas na formação de professores, quando exercem sua prática, colocando em evidência o despreparo deles para lidar com as contradições entre sua ação e as condições objetivas do contexto social, que viola os direitos e dificulta sua garantia. Consideram-na unilateral, enfatizando mais os direitos que deveres. Colocar em prática os valores humanos, enquanto formadores de cidadãos e conscientes de seus direitos, foi considerada ação difícil, angustiante pelo desconhecimento de “como fazer”, “como trabalhar” a formação ética dos alunos, sugerindo um sentimento de impotência dos participantes. Percebem desinteresse e/ou falta de articulação da ação educativa entre a escola e outras instituições sociais formadoras, como a família, a Igreja, ultrapassando os muros da universidade.

A prática de ética foi percebida como implícita e explícita na relação professor-aluno. Na percepção dos participantes, o professor influencia na formação do aluno, é exemplo ético, transmitindo valores ao assumir respeito ao outro e compreensão humana pela aceitação das diferenças, mediando a construção do pensamento e de atitudes. O aluno constrói a noção de ética e de moral pela reflexão e práticas autônomas que escolhe exercer, formando-se humanamente.

Os participantes sugeriram que a educação em DH na universidade implica ter uma disciplina teórica, vivências que possibilitam reflexão crítica, como em oficinas, dinâmica de grupo, grupos de reflexão, esclarecimento sobre direitos humanos, formação de atitudes e exemplo do professor.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

As ideias que constituíram as representações sociais de DH, nas duas universidades pesquisadas, revelam o pensamento desses grupos em relação aos DH, à formação da consciência ética e às práticas educativas desenvolvidas na universidade. Refletem o ideário da universidade, enquanto instituição educativa, com as diferenças de contexto nas particularidades da universidade pública e particular, e o ideário do curso de Pedagogia, cujo espaço e personagens caracterizam suas crenças e valores voltados para a educação.

A tônica dessas ideias se referiu a pensar os DH e a pensar a educação em DH e refletir sobre sua prática na universidade. Os aspectos das representações sociais reúnem-se em um conjunto de ideias que revela um campo semântico mais abrangente: a educação em direitos humanos constitui-se em formação humana, considerada como formação ética, que se apresentou em uma dimensão moral, na universidade particular, e em uma dimensão política, na universidade pública.

Na *universidade particular*, promover a conscientização de DH significou formar o cidadão como uma prática continuada de desenvolvimento de valores. Pensar a formação em DH e a construção da cidadania está relacionado à concepção da educação/formação integral do ser humano, implicando uma ideologia da educação.

Na *universidade pública*, os aspectos gerais das representações sociais de DH revelam núcleos de sentido em que os DH são pensados como referências normativas e como princípios éticos que orientam as ações humanas, uma dimensão política, com ênfase no ponto de vista sociopolítico e na participação política. A concepção de formação humana contém os princípios éticos do respeito a si e ao outro como ser humano, da responsabilidade, da cooperação, da liberdade e da igualdade e as limitações e conflitos na sua efetivação.

A universidade foi percebida como espaço de formação humana e de competição e concorrência como limitadoras de garantia dos DH, na universidade pública. Nesse sentido, parece que há

uma distância maior entre discurso teórico de orientação humanista e uma prática orientada por valores instrumentalistas, um descompasso entre pensar os DH e vivê-los no cotidiano. As reflexões dos participantes sobre as próprias relações e vínculos humanos entre eles sugerem uma reivindicação de revisão dos valores que orientam a educação universitária e das práticas que os efetivam.

A polissemia de expressões ética, DH e cidadania, que reflete o caráter moral de valores e o caráter político com que o campo teórico-prático se reveste, torna-se objeto de estudos e de práticas diferenciados, mas que têm uma raiz comum: a formação do ser humano.

A universidade, como instituição acadêmica, sempre se dedicou à formação intelectual e moral dos jovens com o objetivo de formação humana e profissional. No momento atual, considerando a luta pela conquista dos DH, a preocupação com a universidade, na perspectiva da Unesco, é a de luta pela garantia dos DH (MAYOR, 1999).

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNED) visualiza como universidades, escolas e outras instituições podem contribuir na construção de uma cultura voltada para o respeito aos direitos fundamentais. Propõe que as políticas públicas, por meio dos órgãos públicos, e as ações de entidades da sociedade civil implementem planos e programas integrados dirigidos à educação em DH (BRASIL, 2008).

Nas dimensões em que os DH são considerados, no âmbito da educação, discute-se a formação humana como formação de valores, constituição do sujeito ético; como exercício da cidadania, a constituição do cidadão; e os DH como conhecimento e prática a partir da DUDH, institucionalização normativa de princípios universais consensuais para a convivência dos seres humanos. Assim, no âmbito da educação, discutem-se as diferentes dimensões em que os DH são considerados, ou seja, a da formação humana, por meio da formação em valores, ao constituir-se o sujeito ético; a do exercício da cidadania, ao constituir-se o cidadão; e a do conhecimento e prática dos DH, a partir da DUDH, que é a institucionalização normativa de princípios universais consensuais para a convivência dos seres humanos.

Abordar a educação em DH implica associar visão filosófico-política, contextualização histórica, teorias psicológicas sobre o desenvolvimento moral e suas aplicações por meio de práticas educativas que desenvolvam a consciência de DH.

A definição atual da universidade como prestadora de serviços lhe traz dilemas como espaço de formação de cidadania e de formação em DH. Algumas reflexões sobre esses dilemas são apresentadas na discussão sobre os rumos da educação e os rumos da universidade. Carvalho (2002) considera tarefa da *universidade*, na formação dos docentes, a promoção de reflexão constante sobre seus discursos e práticas, colocando em pauta os princípios morais que devem guiar a ação docente e a instituição escolar. Para Arroyo (2001), a universidade *forma* professores, o ser humano em toda dimensão do seu desenvolvimento, e o cidadão. Propõe o alargamento das concepções de cidadania, educação e escola: a cidadania dos direitos sociais, dos DH, dos direitos básicos do ser humano, a educação total, que está em todos os lugares e que inclui essa dimensão de cidadania, e a escola não isolada de outros espaços sociais.

Por outro lado, Candau (2007) alerta que a educação em DH pode ser mais direcionada no sentido de sua compreensão normativo-jurídica e da prática na luta pela garantia dos DH, referências que contemplam a formação humana em valores e para a cidadania. Propõe três dimensões que podem constituir a perspectiva do significado da educação em direitos humanos: formar sujeitos de direitos, favorecer o processo de apropriação dos direitos e processos que conduzem para a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática e humana: “educar para o nunca mais”.

CONCLUSÃO

O conhecimento dos direitos humanos não é espontâneo, é construído nas relações sociais e institucionais. Um aspecto das representações sociais apresentado foi a ambivalência na tarefa educativa, diante das incertezas do que é educar e de como educar para formar moralmente o aluno e para formá-lo no sentido de aquisição

do status de cidadania. A necessidade dos alunos e professores de utilizar práticas educativas que contribuam para a formação ética e em DH foi sentida como não satisfeita pela escola; há proposições de que a escola deve rever sua função de formação. Sugerimos, então, pesquisas que explorem mais esses procedimentos e formas de atuação “formadoras”, de intervenção socioeducacional.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. A universidade e a formação do homem. In: SANTOS, G.A. (Org.). **Universidade, formação e cidadania**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 33-50.
- BIAGGIO, Â. M. B. **Lawrence Kohlberg: ética e educação moral**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- BOBBIO, N. **A Era dos Direitos**. Apresentação de Celso Lafer. Nova edição. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004. 6ª. impressão. Original italiano 1990.
- BRASIL. Disponível em: <www.mj.gov.br/sedh/ct/sddh/pnedh.pdf>. Acesso em: jul. 2008.
- CAMINO, C. et al. Moral, direitos humanos e participação social. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 9, n. 1, p. 25-34, jan.-abr. 2004.
- CAMPOS, R. H. F. (UFMG), em colaboração com Willem Doise, da Universidade de Genebra. **Representações sociais dos direitos humanos entre jovens**: estudo transcultural. Belo Horizonte, [s.d.]a. Digitado.
- CAMPOS, R. H. F. **Direitos humanos e juventude genebrina**: um estudo do desenvolvimento de representações sociais. Trad. Regina Helena F. Campos. Belo Horizonte, [s.d.]b. Mimeografado.
- CANDAU, V. M. **Educação em Direitos Humanos e Estratégias Metodológicas**. Disponível em WWW.DHnet – Rede Direitos Humanos e Cultura. Acessado em 26/09/2007.
- CARDOSO, R. M. **Representações sociais de direitos humanos e alteridade em estudantes do ensino superior**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.
- CARVALHO, J. S. Podem a ética e a cidadania serem ensinadas? **Por-Posições**, Campinas, v. 13, n. 3, p. 157-168, set./dez. 2002.
- COELHO, S. V. **Representações sociais de direitos humanos**: um estudo sobre a relação entre a formação da consciência ética e as práticas educativas na escola universitária. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2008.
- CHAUÍ, M. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora Unesp, 2001. 205 p.
- DOISE, W. **Droits de l'homme et force des idées**. Paris: Presses Universitaires de France, 2001.
- DOISE, W. Da psicologia social à psicologia societal. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 18, n. 1, jan./abr. 2002.

- DOISE, W. Human Rights: Common Meaning and Differences in Positioning. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 19, n. 3, set./dez. 2003. ISSN 0102-3772. Versão impressa. Disponível em: <www.scielo.com>. Acesso em: 2007.
- DOISE, W. et al. Human Rights and Geneva Youth: A Develop. **Swiss Journal of Psychology**, v. 57, n. 2, p. 86-100, 1998.
- DUSKA, R.; WHELAN, M. **Desenvolvimento moral na idade evolutiva**: um guia a Piaget e Kohlberg. São Paulo: Loyola, 1994.
- FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.
- HERRERO, F. J. O “Ethos” atual e a “Ética”. **Síntese**, Belo Horizonte, v. 31, n. 100, p. 149-161, 2004.
- KRONBERGER, N.; WAGNER, W. Palavras-chave em contexto: análise estatística de textos. In: BAUER, M. W; GASKELL, G. (Ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 416-441.
- MARSHALL, T. H. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1967.
- MENIN, M. S. de S. Representações sociais de justiça em adolescentes infratores: discutindo novas possibilidades de pesquisa. **Psicologia reflexão e crítica**, Porto Alegre, v. 13, n. 1, 2000. Disponível em: <www.scielo.com>. Acesso em: 23 maio 2004.
- MENIN, M. S. de S. Valores na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, jan.-jun. 2002. Disponível em: <www.scielo.com>. Acesso em: 2004.
- MAYOR, F. Discurso de abertura. In: LÁZARO, A. (Org.). **Visão e ação**: a universidade no século XXI. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 1999. p. 21-23.
- MINAYO, M. C. S. et al (Org.). **Pesquisa social**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- MIRANDA, G. M. C.; CAROZZI, S. C. O.; MAGALHÃES, C. T. Direitos humanos: o que pensam os universitários? In: SOARES, A. (Org.). **Revista Iniciação Científica Newton Paiva**, 2000-2001. Belo Horizonte: Centro Universitário Newton Paiva, 2002. p. 13-39.
- MIRANDA, G. M. C.; MAGALHÃES, C. T.; CASTRO, R. C. Direitos humanos: o que pensam os professores universitários? In: SOARES, A.; BARBOSA, M. (Org.). **Revista Iniciação Científica Newton Paiva**, 2002-2003. Belo Horizonte: Centro Universitário Newton Paiva, 2004. p. 13-39.
- MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1978.
- NASCIMENTO, A. R. A.; MENANDRO, P. R. M. Análise lexical e análise de conteúdo: uma proposta de utilização conjugada. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, ano 6, n. 2, 2º sem. 2006.
- PARRAT-DAYAN, S.; TRYPHON, A. (Org.). **Jean Piaget**. Sobre a pedagogia - Textos inéditos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.
- PEREIRA, C.; LIMA, M. E.; CAMINO, L. Sistema de valores e atitudes democráticas de estudantes universitários de J. Pessoa. **Psicologia - Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 14, n. 1, 2001. ISSN 0102-7972. Versão impressa.

PEREIRA, C.; CAMINO, L. Representações sociais, envolvimento nos DH e ideologia política em estudantes universitários de João Pessoa. **Psicologia - Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 16, n. 3, 2003. Disponível em: <www.scielo.com>. Acesso em: 23 set. 2007.

PEREIRA, C.; TORRES, A. R. R.; BARROS, T. S. Sistemas de valores e atitudes democráticas de estudantes universitários. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 20, n. 1, p. 1-10, jan./abr. 2004.

PEREIRA, C.; RIBEIRO, A. R. C.; CARDOSO, S. J. Envolvimento nos direitos humanos e sistemas de valores. **Estudos de Psicologia**, Maringá, v. 9, n. 1, jan.-abr. 2004.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. 2. ed. Trad. Elzon Lenardom. São Paulo: Summus, 1994.

RODRIGUES, N. Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 76, out. 2001. ISSN 0101-7330. Versão impressa.

SHIMIZU, A. de M.; MENIN, M. S. de S. Representações sociais de lei, justiça e injustiça: uma pesquisa com jovens argentinos e brasileiros utilizando a técnica de evocação livre de palavras. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 9, n. 2, p. 239-247, maio/ago. 2004. ISSN 1413.-294X. Acessado em setembro de 2007.

SILVA, M.V. **Processo grupal, afetividade, identidade e poder em trabalhos comunitários**: paradoxos e articulações. Tese (Doutorado) – PUC-SP, São Paulo, 2000.

SOUZA, L. et al. Direitos humanos e representação de justiça. **Psicologia - Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 11, n. 3, 1998.

SPINK, M. J.; LIMA, H. Rigor e visibilidade: a explicitação dos passos da interpretação. In: SPINK, M. J. (Org.). **Práticas discursivas e produção de sentido no cotidiano**: aproximações teóricas e metodológicas. 3. ed. São Paulo: Cultrix, 2004. p. 93-122.

VALLE, L. Ainda sobre a formação do cidadão: é possível ensinar a ética? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 76, out. 2001. ISSN 0101-7330. Versão impressa.

Las exigencias de diversidad cultural e igualdad humana en la experiencia educativa de niños migrantes: aportes para el diálogo crítico entre psicología, psicoanálisis y educación en la cultura contemporánea

Gracia María Clérico

¿En qué sentido es posible pensar el diálogo entre psicología, psicoanálisis y educación en nuestra sociedad contemporánea? Proponemos algunas pistas:

- Este diálogo se enriquece cuando nos centramos en identificar los aportes que nos brindan las disciplinas para entender e intervenir desde cada campo profesional en las problemáticas centrales ligadas a la cultura contemporánea.
- Cada área del conocimiento nos ofrece hipótesis para comprender la realidad a la que intenta explicar, buscando responder a los interrogantes que orientan su quehacer. La identidad de cualquier campo científico, la posibilidad de diferenciarse de otras disciplinas, se funda en la posibilidad de recortar, en el amplio espectro del saber humano, un saber de problemas que les son propios.

Para desarrollar estas pistas, proponemos centrar la mirada sobre el análisis de una cuestión específica e indagar el modo en

que las distintas psicologías entran en diálogo para su comprensión. Así, este diálogo se visualiza con claridad si tomamos un problema particular. En este trabajo, proponemos indagar cuestiones que suceden en una escuela urbana cuando llegan alumnos que proceden de otros pueblos, del campo, del interior del estado o de otro país, con culturas diferentes a la de la sociedad en la que se ubica la institución educativa. Es decir, cuando se incorporan alumnos migrantes.

La inmigración es considerada por Demetrio (1992) como un verdadero desafío a nuestro modo de hacer ciencias en una sociedad destinada a ser cada vez más intercultural: “La relación con la diferencia constituye de hecho una de las unidades de análisis que se ubica entre las más importantes” (DEMETRIO, 1992: 5).

Este autor señala asimismo que, siendo que la inmigración es un evento que sacude profundamente la personalidad del adulto o del menor hasta orientarla en un sentido o en otro, los psicólogos (excepto raras excepciones), no parecen haber generado hasta el momento instrumentos suficientes para penetrar de un modo mejor en el mundo psíquico y psicosocial de quien ha migrado. Del retraso de la psicología al de la pedagogía, el paso es breve. Por tal razón, propone promover encuentros más “conciliados” con la realidad de la inmigración de parte de disciplinas que muestra un retraso en la investigación sobre esta temática.” (Cfr. Demetrio, 1992).

La importancia que la cuestión del sujeto tiene en la escuela en tanto institución de existencia, que afecta de modo sustantivo a la identidad del sujeto, nos pone frente a frente en relación con los problemas de la alteridad.

En ese sentido, el modo en que la escuela se vincula con sus alumnos migrantes, con esos “otros” procedentes de distintos puntos de otras regiones, del interior, del campo, de otra provincia o de otro país (vecinos o no tanto), nos pone en evidencia cómo ésta se posiciona frente a lo diverso. Al mismo tiempo, nos permite analizar en qué medida se reconoce en estos recién llegados, en estos “distintos” algún punto común, algo de semejante respecto a sus pares

no migrantes, pero también respecto a sus docentes, respecto a sus directivos, respecto a la nueva comunidad en su conjunto.

Siguiendo la línea de investigación que venimos desarrollando, nos focalizamos aquí particularmente en alumnos que además de ser migrantes, son niños. En tanto tales, en este proceso resultan más adaptables que los adultos pero al mismo tiempo, más vulnerables. Demetrio (1992) destaca que el niño migrante vive una experiencia real de desarraigo, de pérdida de relación con sus figuras de referencia, de adaptación forzada a objetos, ambientes y lugares diferentes.

En nuestros estudios previos (Clérico, 1998; Cavallo Brito y Clérico, 1996; Clérico y Torres, 1993) pudimos constatar que la escuela se constituye para estos alumnos en un espacio central que puede adquirir un papel de facilitador pero también de obstaculizador del proceso de inserción al nuevo medio. Estos niños vivencian allí desde la aceptación a la total indiferencia o rechazo por su condición de migrante. Para muchos de ellos esta institución constituye el único espacio de encuentro con la nueva cultura, sus valores, sus historias y su tradición, actuando a veces como puente del proceso de inserción familiar al nuevo medio. Sin embargo, los testimonios recogidos ponen en evidencia que en ciertos casos la escuela puede resultar también un espacio de desencuentro, en virtud de la posición asumida hacia ellos, que en ciertos casos va desde la indiferencia al rechazo y la marginación, antes que la acogida y la aceptación.

METODOLOGÍA

Para analizar esta problemática, realizaremos una nueva lectura a la luz de otra hipótesis, recuperando información presentada con respecto a dos de los seis casos que fueran estudiados en lo que constituyera nuestra tesis de Licenciatura de Psicología (Brito, Cavallo, Brito y Clérico, 1995).

Para dicha tesis realizamos una investigación cualitativa con estudio de casos recuperando aportes de la etnografía, y aplicando a cada uno una batería de diez instrumentos de recolección de datos.

Al niño le realizamos observaciones, entrevistas con el auxilio de títeres, técnicas proyectivas. Entrevistamos a su familia y aplicamos un cuestionario a sus docentes; hicimos además algunas entrevistas grupales y aplicamos el sociograma y un cuestionario de situaciones hipotéticas a todos los compañeros del curso al que asistían, aplicando asimismo algunas técnicas proyectivas en forma grupal

Si bien el estudio de casos no admite establecer generalizaciones, permite un conocimiento más profundo de situaciones complejas. En él se busca la percepción lo más completa posible del objeto, considerándolo como una entidad holística. A su vez, el método etnográfico permite recuperar aquellas dimensiones simbólicas y subjetivas intrínsecamente ligadas a las biografías de los sujetos migrantes.

Las variables en estudio fueron en ese momento de investigación, las estrategias de integración en relación con la personalidad, la historia migratoria y la situación actual del contexto. En esta nueva etapa, como parte de la Tesis de Doctorado en Educación de la Universidad Católica de Santa Fe (Argentina), incorporamos como nuevas dimensiones de análisis las exigencias de igualdad humana y diversidad cultural que subyacen en la vida educativa de estos alumnos.

Para ello, acudimos en esta etapa a la perspectiva fenomenológica que nos ayuda a reconocer la experiencia del niño migrante como el lugar en que él juzga su acción y sus vivencias en el proceso de inserción escolar, en donde verifica su correspondencia de este proceso con las propias exigencias humanas.

Referencias en las citas de los instrumentos utilizados:

(EF) Entrevista Familiar

(EG) Entrevista Grupal a compañeros del curso

(EI) Entrevista Individual aplicada al caso en estudio

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Presentamos entonces aquí una situación paradigmática en relación a dos de los casos estudiados. Se trata de dos niñas, Noelia y Carla que en una primera aproximación se muestran como dos

casos muy similares. En efecto, ambas nacieron en el mismo país: Bolivia, las dos migraron a la misma ciudad argentina (Córdoba) y asisten a la misma escuela, concurriendo al mismo grado y teniendo la misma edad: 8 años.

Sin embargo, su integración escolar resulta ser muy distinta. De hecho, si analizamos los resultados del test sociométrico (Moreno, 1954) aplicado a su curso, Carla, es la más elegida por sus pares como compañera de juegos y de estudio, llegando a ocupar la posición de líder. Noelia en cambio no es elegida por ninguno de sus compañeros, para ninguna de las situaciones propuestas en el test.

¿Por qué ocurrirá esto, si ambas son, a primera vista, dos casos tan similares?

Podemos entonces preguntarnos: ¿cómo entran en diálogo las psicologías y el psicoanálisis para entender esta cuestión?

Cada disciplina “encuentra su legitimación en el empeño de dar respuesta a particulares problemas humanos” (Mencarelli, 1988 en Mazzeo: 1998) En ese sentido, las ‘psicologías’ como expresión cultural, pero también como expresión del desarrollo humano en sus diversos aspectos, no solo plantean preguntas acerca de la existencia, sino que proyectan también las respuestas, no sólo “describen” sino que llegan a ser también, al menos de hecho, también “normativas” (Imoda, 2001: 422).

Sostenemos en este sentido que para entender, y en caso que sea necesario, intervenir en la realidad educativa, en particular la que ahora nos preocupa, se hace necesario un diálogo crítico entre las preguntas y las respuestas que nos ofrecen las distintas corrientes psicológicas y el psicoanálisis.

Por tal razón, intentaremos a continuación esbozar el tipo de interrogantes que se plantearía algunas de las corrientes psicológicas y el psicoanálisis, así como hacer una primera aproximación a las respuestas que se podrían delinear desde cada una de ellas a dichos interrogantes.

En particular, se rescatan aquí aportes específicos que nos ofrecerían la psicología social, la psicología cultural, la psicología sistémica y la psicología de la personalidad, como así también el psicoanálisis.

¿Cuáles son las estrategias de integración psicosocial que emplean estas niñas? Los aportes de ofrece la Psicología Social.

En primer término, podemos recuperar aspectos puntuales de la mirada que adoptaría frente a esta cuestión la *Psicología Social*, desde la cual retomamos para este análisis la noción de estrategias de integración. Estas son entendidas como unidades adaptativas de la personalidad en acción y aluden a opciones, a modos alternativos de organizar los recursos disponibles. Se pueden diferenciar entre aquellas que denotan el intento por adecuarse a la situación (*estrategias de ajuste*), las que denotan una obstinación hacia ella (*estrategias de reacción*) o bien una separación de la situación (*estrategias de retirada*) (Cfr. Clérico, Cavallo y Brito, 1995).

En el caso de Carla, se reconoce el predominio de estrategias de ajuste a la situación puesto que intenta de diversos modos ser colaboradora, participativa y cumplidora. Así, los datos recogidos dan cuenta por ejemplo que en varios recreos se queda cuidando la puerta del aula para que no entren a robar los útiles, en vez de dedicarse a jugar con sus compañeros. Responde así al pedido de su docente. También por atender sus pedidos, es siempre la encargada de que sus compañeros se porten bien cuando por algún motivo la maestra necesita ausentarse del aula.

Es la alumna con mejor rendimiento escolar alumna de su curso y es elegida por su pares como la mejor compañera, registrando además asistencia perfecta a clases.

Del mismo modo, su padre nos relata que en su hogar es la responsable de llevar al día el control de los gastos menores.

La otra niña, Noelia, utiliza en forma predominante estrategias de reacción, que se manifiesta por ejemplo en que denuncia a sus compañeros cuando hacen algo inapropiado. Asimismo hace uso de estrategias de retirada, las cuales se muestran cuando se va del lugar cuando sus compañeros la agreden y cuando juega sólo con sus hermanos o primos durante los recreos. Pero también se registra

que ella acude a estrategias de ajuste, buscando llamar la atención, tratando de cambiar su tonada boliviana y respetando de modo excesivo las normas escolares.

¿De qué modo intervienen la cultura en este proceso?

La *Psicología Cultural* nos ayudaría a arriesgar alguna respuesta. Así, se podría decir que las estrategias de adaptación de tipo colaborativas que se expresa en ambas niñas reflejan las modalidades familiares de ajuste al nuevo medio, las cuales son a su vez claro reflejo de las modalidades relacionales que predominan en su cultura de origen. En ambos casos, se reconocen en sus estrategias de adaptación las características culturales de alianza, cooperación y solidaridad que distinguen a quienes proceden de Bolivia, a diferencia de las matrices de tipo más individualista que se manifiestan entre sus pares.

En el caso de Noelia, su permanente esfuerzo por insertarse entre sus pares, muestra el mismo interés de sus familiares muestran por salir adelante. Sus modalidades de ajuste que usa en la escuela y el barrio (llamar la atención, respetar pautas y retirarse) están en estrecha relación con sus rasgos de personalidad y con las modalidades familiares de inserción social.

Según Hofstede, el colectivismo traduce una cierta dependencia emocional, una identificación con los grupos y las organizaciones y una cierta primacía del sentimiento del 'nosotros', que lleva incluso a sacrificar la propia intimidad cuando resulta necesario (Hofstede, 1980 citado en Morales, López y Vega: 17).

De tal forma, se pone en evidencia el valor de las matrices que distinguen la trama cultural del lugar de pertenencia.

¿Cómo interviene la dinámica familiar en el proceso de integración social de estas niñas?

Para responder esta pregunta podemos recuperar ahora la contribución de la Psicología Sistémica, que nos lleva a poner el foco de la mirada en las configuraciones familiares.

En el caso de Carla, la migración fue motivada por razones familiares, adquiriendo un sentido negativo: “zafar” (huir) de una situación muy conflictiva: su madre forma pareja con el esposo de su hermana. Migran entonces ambos adultos con los dos niños de ella y con una hija de él, conformándose así un nuevo grupo familiar. Eligen Córdoba, que es el lugar de origen de este hombre, que de ser su tío pasará a asumir el rol de papá - padrastro.

En el nuevo medio él recupera sus amistades nacidas antes de irse a Bolivia, con quienes establecerá nuevas alianzas que favorecerán la inserción de este nuevo grupo familiar. Un hecho muy importante para esta historia familiar fue que la mamá fallece a los dos años de vivir en la ciudad de Córdoba. Entonces se produce un cambio en el hogar y una reasignación de roles, siendo Carla quien brinda la principal colaboración con la vida doméstica, aún a pesar de su corta edad.

Se registran experiencia de clara disonancia entre las expectativas previas y lo que efectivamente encuentran en el nuevo lugar de residencia, en particular en relación con las posibilidades de establecer lazos de amistad. Así lo expresa el padrastro:

“Allá hay más amigos, es más fácil encontrarse con alguien por el hecho de quedar solo. Yo añoro volver” (EF).

La niña asistió siempre a la escuela actual y su padrastro la apoya mucho para que estudie. En cuanto a su participación social, se registran varias actividades, tales como asistir a una iglesia o salir de paseo.

Según las configuraciones sugeridas desde la psicología sistémica, esta se trataría de un tipo de familia “cambiante”, en virtud del traslado de país; “con miembro fantasma” debido a la muerte de la madre y “con soporte” dado la reorganización familiar producida que permitió enfrentar la situación.

Se reconoce en este grupo flexibilidad ante los cambios, y que busca brindar a Carla su contención y apoyo, exigiendo al mismo tiempo una fuerte reorganización de la tarea doméstica. El padre da cuenta así de esta modalidad de funcionamiento familiar:

“Soy muy severo en lo que hace a la organización, en ausencia de la madre” (EF).

En el caso de Noelia, la causa de la migración familiar es laboral, en virtud de fuerzas de atracción de Córdoba y de expulsión de Bolivia. La significación de este proceso fue positiva: mejorar económicamente y reunificar el grupo, que había migrado en red. Primero se había trasladado la familia de unos tíos, luego el papá y por último la mamá y sus hijos. En este momento ambas familias (la de sus tíos y la propia) conviven en un mismo hogar, registrándose serias dificultades de convivencia entre las dos.

Diversas circunstancias negativas tales como un importante asalto vivido a pocos meses de llegar, sumado a las condiciones de indocumentación y a las dificultades de adaptación al nuevo medio parecen incidir en la existencia de experiencias de disonancia respecto a las expectativas previas hacia el nuevo lugar. Al igual que en el caso de Carla, estas son vivenciadas también en relación con la posibilidad de establecer vínculos de amistad. La madre lo indica así:

“Allá con los vecinos nos llevábamos muy bien, se armaba siempre alguna fiesta, acá no podemos tener esa misma amistad” (EF).

Dado que hace once meses vive en Córdoba, asistió antes a otra escuela en su país de origen. En la familia de Noelia también se evidencian demandas educativas. Así lo expresa su mamá: *“Yo voy a trabajar a fin de que sean profesionales, y después tal vez vuelva a mi país”* (EF).

La participación social del grupo se centra en la vida hogareña, pero a veces también asisten a una iglesia y el padre tiene una importante participación sindical. Recuperando la categorización sistémica de las configuraciones familiares, se puede identificar que el tipo de familia en este caso también es “cambiante”, debido al cambio de país con todas sus consecuencias, “familia acordeón” dado que la madre cumple funciones instrumentales cuando el padre migra solo en su primer período, y en ciertos momentos, “descontrolada” como consecuencia de las dificultades de la presencia simultánea de dos familias conviviendo en el mismo hogar.

¿Cómo es la personalidad de estas niñas?

De acuerdo con los diversos instrumentos de recolección de datos utilizados, y en virtud del importante aporte que nos brinda la *Psicología de la Personalidad* para su interpretación, podemos realizar una caracterización de algunos rasgos de la personalidad de cada una.

Carla es una niña simpática y alegre, que evidencia tener necesidad de reafirmar su autoestima. Se muestra segura y autónoma, aunque hay situaciones que la deprimen y angustian: la muerte de su mamá, la inseguridad futura dado que su padrastro aún no tramitó la tenencia legal de los niños y que al mismo tiempo, duda si seguir viviendo en Córdoba o bien retornar a Bolivia.

Tal vez por esta razón, ella denota en la información recogida la necesidad de contar con un grupo afectivo estable. En su afán de colaborar y suplir la ausencia materna, en su familia asume un rol parental. Se reconoce que está atravesando el período de latencia, lo cual se manifiesta por ejemplo en su gran laboriosidad.

Es notable cómo ese rol parental y esa laboriosidad suya también se reconocen en su vida escolar.

Esta niña elige las mismas estrategias que, de acuerdo al Cuestionario de Situaciones Hipotéticas aplicado, es el que predomina en su grupo, mostrando así que alcanzó el conocimiento social compartido. Su modelo de relaciones inter vinculares utilizado en el núcleo primario aparece en el espacio escolar: de ser representante de la madre en la casa pasa a serlo de la maestra en escuela, cuando ella se ausenta: ejerce roles parentales a través de asunción de responsabilidades que la ubican en rol jerárquico superior a sus pares.

La asunción de roles ejecutivos y el exceso de responsabilidades y preocupaciones le impiden compartir momentos de juego pero consigue integrarse y ser aceptada por el grupo escolar. Su imagen de niña responsable y su excelente rendimiento académico contribuyen a que ocupe la posición de líder en situaciones ligadas al aprendizaje escolar.

Sin embargo, es de destacar que la sobrecarga de compromisos por estar centrada en responder a las demandas de los adultos disminuye la atención a sus pares y le resta posibilidades de desplegar con mayor libertad su propia iniciativa y su creatividad por necesitar acomodarse a las exigencias de los adultos.

Por su parte, la otra niña, Noelia, evidencia en las técnicas proyectivas administradas tener una gran necesidad de cariño y de aprobación social así como poner en juego una constante búsqueda de afirmación.

Se muestra dependiente, insegura, retraída, temerosa, denotando sensación de rechazo. Busca reforzar su grupo primario y sus figuras de autoridad, posiblemente en virtud que conviven dos familias en el mismo hogar. Se reconoce que ella también está atravesando el período de latencia, lo cual se denota en las actividades en que participa, en especial en el tipo de juegos.

Se evidencia en ella dependencia de los adultos y una constante búsqueda por compensar su inseguridad, que se acentúa ante los numerosos cambios asociados a la migración y su intento por aferrarse a personas conocidas.

Se reconoce su inquietud por adaptarse a nueva realidad que se le presenta muy distinta a la de su lugar de procedencia. Sobresale la connotación positiva de la migración reflejada en su predisposición a resolver los problemas que se le presentan.

Surgen dificultades por el modo en que fue recibida y por su conmoción ante los cambios vividos, ante las cuales ella implementa estrategias dirigidas a sus pares y a los adultos para integrarse, ganar protección y su afecto.

Así esta niña demuestra una gran capacidad de adaptabilidad ante lo nuevo. El sentido de sus relaciones sociales son definidas en término de afecto, respeto y protección y ella logra asegurar su autoestima, mostrando que cuenta con recursos para satisfacer sus necesidades

De tal forma, esta Psicología ayuda a desentrañar los rasgos que distinguen a cada niña, los cuales pueden ser entendidos en virtud de la historia familiar y la situación socioeducativa actual.

¿Cómo interviene la mirada del otro en la adaptación escolar de estas niñas?

Para responder esta pregunta, podemos recuperar aportes del *Psicoanálisis*. En la cultura contemporánea que desvaloriza el lugar de la autoridad, el Psicoanálisis nos ayuda a entender el papel fundante del otro en la subjetividad, del otro con minúscula que representa los padres, los compañeros, los docentes; y del Otro con mayúscula que para Lacan será el mundo simbólico de la cultura. Es así como la mirada que el otro tiene va a contribuir a la configuración de la identidad de cada sujeto.

Si analizamos la posición del docente frente a estas niñas, en Carla se reconoce que ella le asigna el cuidado del grado y del recreo. La maestra la prefiere entre todos sus alumnos y denota que le brinda mucho cariño, quizás por el hecho de ser huérfana de mamá. Esta mirada de aprobación, aceptación y preferencia contribuyen a afianzar la identidad de esta niña.

En el caso de Noelia, la actitud de esta misma maestra es muy distinta, al punto tal de llegar a generar hacia ella una situación de discriminación vinculada a su origen migrante. Así lo denuncia su mamá:

“La profesora la trató mal a Noelia, le dijo “En Bolivia seguramente Uds. no pagan la cooperadora, pero acá deben pagar”. Los chicos le decían: “Ah!, sos una boliviana, no has pagado”; la trataban mal. Ella lloraba y no quería ir más a la escuela” (E.F.).

Es de destacar la diferencia de postura que esa misma docente asume ante dos alumnas del mismo lugar de procedencia, y resultaría preciso analizar cómo esto incide sobre la que sus compañeros asumen ante ellas.

En este sentido, si analizamos la mirada de los pares, en Carla se expresa un cambio notorio. Así, en los primeros días de su estadía en la escuela, ella vive una situación inicial de rechazo debida a su lugar de procedencia:

“El segundo día (de haber llegado a la escuela) nos pusimos a jugar y me preguntaban de dónde era, y me hacían burlas: “¡Jua, jua, Boliviana!”, pero después se les pasó”. (E1).

El posterior proceso de mutua adaptación conllevará una progresiva actitud de mayor aceptación, al punto tal de ser para ella un importante apoyo para vivir los momentos difíciles:

“Cuando estoy triste me ponen contenta con una broma” (E1).

Noelia también vive el rechazo de sus pares, aunque en este caso parece ser mayor que en el de Carla, llegando a existir inclusive agresión física:

“Al principio en la escuela la trataban mal, le decían “¡Boliviana, boliviana, allá son unos negros!”. Al principio, tres o cuatro meses la trataban mal, le pegaban incluso” (E.F).

Esta situación de discriminación llevan a que la niña no quiera seguir asistiendo a la escuela, aunque finalmente la madre la convence para retornar y la maestra le pide disculpas. De todas formas, será entonces la propia madre la que no quiere volver a acercarse a la escuela, dado que se sintió ofendida en relación con su lugar de pertenencia.

Es de destacar que en el Test Grupal, cuando se a Noelia se le pide que dibuje su grupo de compañeros del grado actual, incluye a solamente a sus compañeros de su escuela de Bolivia, denotando el escaso sentido de pertenencia que tiene hacia el grupo al que asiste ahora.

De todas formas, aunque al principio es discriminada por sus compañeros y por su docente, con el tiempo comienza a reconocerse una mayor aceptación hacia ella, quizás por sus mismas pautas de respetarlos y de irse cuando la agredían, o también por el proceso de mutua aceptación que se fue produciendo.

De tal forma, se evidencia el papel que cumple la mirada del otro en el modo en que se va resolviendo el proceso de adaptación al nuevo medio.

Los niños intentarán hacer uso de los recursos que le ofrece el contexto escolar, pero la mirada del otro ejerce su influencia, de-

terminando en gran medida el contexto de la acción, y, por lo tanto los recursos de estos niños en cuanto protagonistas de este proceso.

¿En dónde reside entonces la igualdad entre ambos casos?

Siendo entonces que ambas niñas atraviesan procesos de integración diferentes, marcados por sus historias familiares, las actitudes asumidas por sus docentes y pares ante ellas, así como por sus propios recursos personales, ¿se podría identificar en ambas algún tipo de igualdad?

Para responder esta pregunta recuperamos aquí las contribuciones que puede ofrecernos la perspectiva fenomenológica, la cual según Husserl, “*aspira a ser una ciencia eidética, que no investiga la existencia sino la esencia*” (*Wesen*) (Schutz, 2003: 123) Hay una gran confianza de Husserl en el hecho de que logramos aprender lo que es esencial de los fenómenos (Bello, 2004) En este sentido, este autor “procura excavar más a fondo para verificar si existen vivencias estructurales comunes a todos los seres humanos. ¿Cuáles serían esas vivencias? Serían aspectos estructurales últimos lo cuales, sin embargo, pueden dar vida a formas culturales diversas (Bello, 2004: 158-159).

Y esta perspectiva nos conduce a mirar no sólo lo aquello que distingue a estas dos niñas sino también lo que las une a sus pares, a sus docentes.

Sostenemos aquí la hipótesis que sus exigencias, de felicidad, de justicia, de belleza, de de verdade, de amor son las que las hacen iguales a todos los hombres. Ellas son en otras palabras, aquello que Giussani (1987) califica como experiencia elemental, esto es, un conjunto de evidencias y exigencias originales; y hasta tal punto originales que todo lo que el hombre dice o hace depende de éstas. ¿Cómo se manifiestan estas exigencias en estas niñas?

Mostramos aquí una primera aproximación al modo en que estas se pueden identificar en la experiencia de ambas, a partir de una relectura de sus decires. Así por ejemplo, podemos reconocer la exigencia de amar y ser amada aparece en las siguientes expresiones de Carla:

“A todos los que puedo me gusta ayudar” (EI).

A su vez, su padrastro expresa el modo en que se siente querido por ella:

(Carla) siempre está atenta a lo que necesito” (EF).

Pero también, se reconoce en las descripciones que sus compañeros hacen de esta niña:

“Carla es buena con todos, es respetuosa, colaboradora, ella presta las cosas cuando alguien no trae” (EG).

A su vez, esta exigencia se evidencia en Noelia, por ejemplo, cuando expresa su enojo por la falta de afecto de sus pares o docentes. Así lo expresa su mamá

“Le duele que le traten así, se enoja que la traten mal” (EF).

De tal forma, mientras en una niña la exigencia de amar ser amada por sus pares y docentes es vivenciada como una experiencia presente, en la otra se la identifica más bien como una carencia.

La exigencia de felicidad se reconoce en Carla cuando manifiesta: *“Quiero juntar amigos y divertirme”*. A su vez, se evidencia en Noelia, cuando reclama, por ejemplo, su deseo deregresar a Bolivia para evitar mayores sufrimientos. Así lo señala su mamá:

“Después que entraron a robarnos ella decía: “Vámonos, yo no quiero estar acá, porque yo no quiero perder a mi padre” (EF).

En ambos casos, se reconoce cómo interviene la propia experiencia en esta dinámica: en el primero, en virtud que la niña no puede jugar dado que está siempre abocada a las responsabilidades de adulta tanto en la casa como en la escuela, y por ende no puede tener suficientes amigos. En el segundo, la experiencia de haber vivido el distanciamiento de su padre en la primera etapa migratoria y haber experimentado el riesgo de perderlo definitivamente con otro asalto, la lleva a desear retornar a su lugar de origen.

La exigencia de justicia se reconoce con suma claridad en Noelia, no en cambio así en Carla. Es posible interpretar que esto se debe a que esta niña no ha vivido una experiencia de injusticia

como la de Noelia. En efecto, su madre relata cómo ella interpreta la situación de burlas y de discriminación vivida con su maestra y sus compañeros;

“Ella decía: “Ya se les va a pasar, son tal vez de otro lugar, por eso se burlan de mí)” (EF).

“Si la maestra me quiere retar, que me rete a mí sola, no delante de todos los chicos. Lloraba y decía: “Yo me voy, llévenme a otra escuela” (EF)

De tal forma, estas frases pueden ser consideradas como primeros indicios para dar cuenta de cómo entran en juego las exigencias humanas de amor, de felicidad, de justicia, en la dinámica de las relaciones que establecen con los demás.

En ambos casos se puso de manifiesto las consecuencias positivas de la migración, en virtud del desarrollo de capacidades sociales para enfrentar situaciones nuevas. Es así como la posibilidad de adaptarse a la nueva realidad se une a la capacidad de optar que ellas cuentan, en tanto sujetos protagonistas de este proceso, donde ponen en juego su exigencia de libertad.

Así, sus estrategias de adaptación se desarrollan en función de las posibilidades que se le presenten, de su capacidad de hacer uso de los recursos que dispone y, en especial, de su posibilidad de establecer relaciones con el otro para responder a sus exigencias humanas.

Antes que migrantes, ellos son niños, y por tanto tienen las mismas exigencias humanas que sus compañeros y docentes y necesitan ser valorizados como tales.

Ya en 1973, la UNESCO afirmaba que es preciso aceptar tanto la esencial diferencia y especificidad de las culturas, como la unidad otorgada por un mismo fundamento humano, subrayando que es necesario reconocer al “otro” en tanto que distinto e igual al mismo tiempo” (Sagástizabal, 2004: 25).

En este sentido, resulta pertinente recuperar los aportes de Ana Arendt, cuando reconoce el valor de la igualdad y la distinción como características inescindibles de la condición humana:

“la pluralidad humana es condición fundamental tanto del discurso cuanto de la acción, tiene el doble carácter de la igualdad y la distinción. Si los hombres no fuesen iguales, no podrían comprenderse entre ellos, ni comprender a sus propios predecesores, ni hacer proyectos para el futuro y prever las necesidades de sus sucesores. Si los hombres no fuesen diversos –y cada ser humano es distinto de todos los otros que es, fue o quizás será, - no tendría necesidad ni del discurso ni de la acción para comprender los acontecimientos” (Arendt. A citado por Terenzi, P., 1999, p. 55).

Asumir una perspectiva de este tipo requerirá acudir a los aportes no sólo de las psicologías y del psicoanálisis, sino también de otras disciplinas o áreas del saber tales como la filosofía(en este caso, recuperamos la perspectiva fenomenológica), la sociología y la antropología (por mencionar algunas), dando cuenta de la necesidad de incorporar una perspectiva interdisciplinaria para el abordaje de todos los factores involucrados en la problemática presentada.

¿Qué desafíos plantea a los procesos educativos este diálogo en la cultura contemporánea?

El contacto con la diversidad cultural es una realidad que está presente en todos los rincones de nuestro continente. Más que un imperativo del mundo actual, tradicional o moderno, aprender a vivir juntos constituye hoy una exigencia a los sistemas educativos actuales. Sin embargo, si analizamos con Borghesi la situación de nuestra cultura contemporánea, podemos visualizar que existe en la sociedad actual, caracterizada como posmoderna, una tendencia a la abolición del sujeto como tal, es decir, como protagonista de la historia. Los deseos y las intenciones humanas son ignorados. Por tal razón, este autor sostiene que “*el problema educativo hoy viene dado por la afirmación del yo, por el redescubrimiento del yo como objetivo prioritario de la pedagogía actual* (Borghesi, 2002: 57).

¿Qué supone este redescubrimiento del yo? Este autor alude al valor de que se redescubra el valor de la tradición cultural, pero

también, que se valore la personalidad del enseñante. Considera que su papel es central en el trabajo de reinterpretación de la tradición resulta fundamental. Así, destaca:

“Este trabajo no es fin en sí mismo, sino que se sitúa dentro de una intencionalidad educativa fundamental: Provocar la conciencia del yo mediante contenidos de la tradición, llevar el yo a la “certeza” de sí. El yo del maestro suscita el yo del discípulo: éste es el fundamento de toda educación” (Borghesi, 2002: 60).

Este autor nos pone en evidencia el valor del docente en su persona, en tanto está íntimamente implicado en lo que comunica:

“El “qué”, lo escrito, el texto, remite al “quién”, a aquel que habla, comenta, interpreta El redescubrimiento del yo encausa, hoy, la persona del educador, su testimonio, dado que es su viva voz la que debe certificar el significado del mundo (Borghesi, 2002: 61).

Este desafío no es un problema de voluntarismo. No es una decisión moral para rectificar nuestro modo de hacer educación. Sí es más bien, un problema de conocimiento, de juicio: ¿Quién soy yo frente a este otro?, ¿quién es el otro para mí?

Reconocer de qué cosa somos hechos, ir al fondo de la naturaleza del yo. Mirar a la cara a nuestros alumnos, para lo cual primero tengo que abrazar mi propio yo, abrazar toda mi humanidad. Sin esta conciencia del yo en la vida no podemos acogernos primero a nosotros mismos, menos a los otros.

Se trata de que en cada acción educativa se pueda vivir la conciencia de esta presencia, de este yo que tengo enfrente. De otra forma, la acción educativa se embrutece, porque le falta el factor determinante del sentido de esta acción: ser un lugar vivo donde yo soy provocado por aquellos rostros que tengo enfrente. Que yo desee tener esta conciencia de esa presencia, que invada cada acción. Imoda pone de relieve las actitudes antagónicas con que podemos posicionarnos ante este otro:

“El otro se nos presenta constantemente como una pregunta, un duda, un mundo por descubrir y por conocer,

de forma que también puede llegar a ser respuesta, el otro puede ser vivido como obstáculo, que como sujeto de deseo se opone al deseo de los otros, o como posibilidad de realización en el reconocimiento, en la comunicación: el otro puede ser concebido como amenaza, desafío, peligro, fuente de ansiedad, o como promesa de perfeccionamiento, de promoción del valor que se realiza en el don de sí” (Imoda, 2001: 290).

La educación nos llama a la acogida como una energía, una libertad, que como inteligencia y como afectividad supera el vacío posmoderno, la lejanía de la diversidad, la lejanía de nosotros mismos.

La acogida es el abrazo de lo diverso, de esta lejanía, afirmar-lo sobre todo aquello de verdadero, de justo, de bueno, de ser que existe en el otro. Este es el origen de una mirada diferente, que no nace de un sentimiento sino de un juicio sobre la naturaleza del yo. El tú se vuelve una dimensión del decir “yo”. Es un tú que domina verdaderamente, en cualquier punto que esté el yo. Es necesario, por tanto, reconocer al “otro” en tanto distinto e igual al mismo tiempo

¿Dónde reside la diversidad? En sus características culturales, su particular historia personal, familiar y comunitaria, sus matrices vinculares que va configurando en estrecha relación con su contexto.

¿Dónde reside la igualdad? En estas exigencias elementales, de verdad, de belleza, de justicia, de felicidad, de amar y ser amado, en fin, de dar sentido y significado de la realidad.

CONCLUSIONES

La aproximación al diálogo crítico entre psicologías, psicoanálisis y educación nos dan cuenta del valor que cada teoría, cada corriente de pensamiento, cada campo del saber puede tener para acercarnos a respuestas a las preguntas que la realidad escolar nos presenta, realidad con múltiples desafíos que no se desvanecen con el correr del tiempo sino que se multiplican día a día.

Así, la comprensión de la situación paradigmática presentada al comparar ambos casos estudiados puede ser entendida si acudimos a aportes que nos ofrecen las distintas escuelas psicológicas: la

psicología cultural que nos ayuda a entender la intervención de las modalidades vinculares internalizadas en la trama cultural del lugar de origen de ambas niñas, la psicología sistémica, que nos ofrece la posibilidad de desentrañar los modelos familiares que se van configurando como resultante de los múltiples cambios que acontecen como consecuencia de la migración de estos grupos, así como los cambios en los procesos de asunción y adjudicación de roles. La Psicología de la Personalidad nos ofrece herramientas teóricas y metodológicas que permiten conocer mejor los rasgos que identifican a estas alumnas, en el marco de las tramas vinculares y de las circunstancias familiares y escolares que están atravesando. A su vez, el Psicoanálisis nos permite dar cuenta del modo en que intervienen los otros en la configuración de sus personalidades, así como el Otro con mayúscula que identifica las miradas que la cultura asume frente a esta realidad.

La Fenomenología, por su parte, brindan la ocasión de mirar en ellas no sólo lo que cambia, sino también aquello que permanece estructurando las experiencias de estas alumnas: su experiencia elemental, expresada en sus exigencias humanas de ser feliz, de amar y ser amada, de justicia en las relaciones cotidianas.

Esta aproximación crítica nos pone en evidencia la necesidad de evitar todo reduccionismo, ya sea un determinismo sociologista o bien psicologista, por las inevitables consecuencias negativas que esto puede acarrear para la acción educativa.

Por el contrario, una razón abierta a entender todos los factores involucrados en las circunstancias puede ser capaz de recoger positivamente los frutos de los avances que en el campo del saber científico se fueron realizando para entender e intervenir mejor en ellas.

Nos dan cuenta del valor de revisar nuestra posición frente a aquel otro que se nos presenta, como novedad o como extraño, y que comienza a formar parte de la vida del aula en la que desarrollo mi trabajo.

En este recorrido se hace evidente la necesidad de valoración de la experiencia /del docente, del alumno, donde el yo se pone en

juego. Yo que requiere ser redescubierto, y junto con esto, precisa de una revalorización de la tradición cultural. Y, como hemos visto, para alcanzar este redescubrimiento muchos son los aportes que nos pueden brindar las psicologías y el psicoanálisis, así como la filosofía, en sus diversas vertientes, tales como la que aquí se recupera que es la fenomenológica.

Atender a la experiencia, entendida como juicio sobre las situaciones en las que el yo en acción se ve involucrado para confrontarla en un horizonte de sentido, sería la clave para sustentar nuevos caminos que procurasen brindarles una educación realista.

Así podremos ver los frutos supremos de la relación entre los hombres (pero frutos sin pensar en los frutos): la leticia “en las buenas” y “en las malas”, y la paz en las relaciones, que no es la cancelación de las relaciones, no es que son igual a nada, es que están todas investidas de esta conciencia del común destino de felicidad, de belleza, de plenitud. El tesoro de la educación reside está en este abrazo al yo.

REFERENCIAS

- ALES BELLO, A. **Culturas e Religiões: uma leitura fenomenológica** (A. Angonese, Trad.). Bauru, São Paulo: Edusc. (Original de 1997), 1998.
- ALES BELLO, A. **Fenomenologia e ciencias humanas: psicologia, história e religião** (M. Mahfoud & M. Massimi, Org. e Trad.). Bauru, São Paulo: Edusc. ,2004.
- BORGHESI, M. **El sujeto ausente. Educación y escuela entre nihilismo y tradición**. Madrid: Encuentro, 2002.
- BRITO, F; CAVALLO, N.; CLERICO, G. **Estrategias de integración de niños migrantes en la escuela**. Tesis para optar al Título de Licenciado en Psicología. Facultad de Humanidades y Letras, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina, 1995.
- DEMETRIO, D.; FAVARO, G. **Inmigrazione e pedagogia interculturale**. Bambini, adulti, comunita nel percorso di integrazione. Italia: Ed. La Nuova Italia, 1992.
- GIUSSANI, Luigi (1998). **El sentido religioso**. Madrid: Encuentro.
- IMODA, F **Psicología y Misterio**. Salta: Universidad Católica de Salta, 2001.
- MAZZEO, R. **Insegnare un metodo de studio**. Milán: Ed Il Capitello, 1998.
- MORALES, F, LÓPEZ, M. y VEGA, L. Individualismo, colectivismo e identidad social. En González Gabaldón, B. y Guíl Bozal, A. (comp.) *Psicología cultural*. (pp. 17-21). Sevilla: Eudema, 1993.
- RAMIREZ GOICOCHEA, E. **Inmigrantes en España**; vidas y experiencias. Centro de Investigaciones Sociológicas. Madrid: Ed. Siglo XXI, 1996.

SAGASTIZABAL, F. **Diversidad cultural y fracaso escolar**. Educación intercultural, de la teoría a la práctica. Buenos Aires: Primera Edición Novedades Educativas, 2004.

SCHÜTZ, A. **El problema de la realidad social** (N. Míguez, Trad.). Buenos Aires: Amorrortu. (Original de 1945), 2003.

TERENZI, P. **Il pensiero secondo de HANNAH Arendt Pagina Scelte I libri dello spirito cristiano**. Milán: Biblioteca Universal Rizzoli, 1999.





Terceira parte
Psicologia e
educação especial



Educação especial: conceitos e definições na psicologia da educação e na legislação brasileira¹³

Érika Lourenço

Nayara Ferreira de Moura Barbosa

Tomadas como inspiração, as experiências concretizadas na Europa e nos Estados Unidos serviram de base para que alguns brasileiros iniciassem, no século XIX, a organização de serviços para atendimentos a cegos, surdos, deficientes mentais e deficientes físicos. No entanto, somente no final dos anos 1950 e início da década de 1960 ocorre a inclusão da “educação de deficientes”, da “educação dos excepcionais” ou da “educação especial” na política educacional brasileira (MAZZOTTA, 2001). A partir da década de 1990, verifica-se no Brasil a criação de leis para garantir a inclusão social, em geral e a educação inclusiva, em particular. O surgimento dessa nova legislação é acompanhado da divulgação dos documentos internacionais a favor da inclusão e também da organização de grupos de pessoas com necessidades especiais, que buscam uma modificação nas políticas educacionais e de outras medidas que evitam a exclusão social (LIMA, 2006).

Vale mencionar que, a partir dos anos 1970, a formação de professores em nível superior para atuação na educação especial começa a ganhar visibilidade no Brasil. De acordo com Bueno (2002), a incorporação da educação especial no Brasil pelas instituições de 13. Este estudo faz parte do projeto de iniciação científica “Educação especial e educação inclusiva na psicologia da educação: conceitos, definições e práticas”, financiado pela Fapemig/Probic/UFOP e desenvolvido no período de março de 2008 a fevereiro de 2009.

ensino superior (IES) teve seu início na década de 1970, com a promulgação da Lei nº 5.692/1971. Esse documento legal definiu que a formação de professores e especialistas para o ensino dos então 1º e 2º graus fosse se elevando progressivamente. A partir dessa lei, o Conselho Federal de Educação decretou resoluções tornando obrigatória a formação de professores de educação especial em nível superior, dentro dos cursos de pedagogia. Recentemente, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que tem o Brasil como um dos países signatários, enfatizou a inserção de disciplinas e núcleos temáticos referentes à educação inclusiva e educação especial nos cursos de formação de educadores das IES. As Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001a) também fazem referência à formação de professores quando os categorizam, segundo o artigo 18, em dois tipos: o professor da classe comum capacitado e o professor especializado em educação especial. Pressupõe-se, com essas iniciativas legais, uma formação por parte dos profissionais da educação, especialmente aqueles do ensino fundamental, para promover a inclusão escolar de alunos oriundos de grupos sociais que até então ficavam excluídos do sistema público de ensino e para lidar com alunos que possuem alterações orgânicas, sensoriais e mentais que pudessem interferir em seu processo de escolarização.

A psicologia da educação é uma das áreas que vem se dedicando às investigações de temáticas referentes à educação especial e, por isso, é uma das disciplinas que, nos cursos de licenciatura e de especialização, tem contribuído para a formação e orientação dos professores no processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.

Dada sua relevância na formação de professores para a educação especial e para melhor compreender essa formação, torna-se relevante conhecer o que os manuais de psicologia da educação trazem de conceitos e discussões a respeito do assunto, assim como a relação desses conceitos com aqueles apresentados na legislação brasileira específica a respeito da educação especial.

Ao considerar essa problemática, este estudo teve como objetivos gerais identificar, analisar e avaliar comparativamente os conceitos, as definições referentes à educação do aluno com necessidades educacionais especiais presentes em obras da área da psicologia da educação e na legislação brasileira.

METODOLOGIA

Os critérios utilizados para a escolha das obras analisadas foram os seguintes: obra de referência na área da psicologia da educação, independentemente de ter sido escrita ou organizada por brasileiro ou ser uma tradução; obra escrita ou organizada por brasileiro com reconhecida atuação na área da educação especial; obra publicada a partir da década de 1980; acesso à obra; obra que apresentasse pelo menos um capítulo a respeito da educação especial. Foi feito também um levantamento da legislação vigente a respeito da educação especial e ainda realizada a identificação, análise e avaliação das propostas de integração, inclusão e igualdade presentes nessa legislação. Alguns autores dessa bibliografia estudada, como Mantoan (2006), Lima (2006), Coll, Marchesi e Palacios (2004) e Amaro (2006), foram selecionados como exemplos para os resultados e discussões aqui apresentados.

O levantamento da legislação específica brasileira foi feito a partir do site da Secretaria de Educação Especial – SEESP (BRASIL, 2007). Foram analisados, no total: um aviso, nove decretos, seis documentos internacionais, quatorze leis, um parecer, seis portarias e seis resoluções. Essa análise se baseou em uma leitura em busca de termos, conceitos e definições que se referissem à educação especial nessa legislação. Após essa identificação, as palavras encontradas foram transcritas e organizadas em uma relação geral da legislação específica e em uma relação mais pormenorizada, na qual constam os termos encontrados em cada parte da legislação.

Identificada a legislação específica e escolhidas as obras que seriam analisadas, as mesmas foram submetidas a uma leitura analítica, visando à identificação dos conceitos e definições referentes

à educação especial. Os termos identificados, com suas respectivas definições, foram transcritos e organizados. Posteriormente, esses termos foram comparados entre si.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Conceitos relacionados à educação especial

Alguns dos conceitos presentes nas obras analisadas e na legislação vigente que se referem à educação especial e que merecem destaque são: inclusão, integração, deficiência, necessidades educacionais especiais, portadores de deficiências, habilidades, apoio especializado, atendimento específico, desvantagens, escola especial e escola inclusiva, comprometimento, igualdade, limitação, incapacidade, recursos especializados, acesso a ensino especial, professor especializado e professor capacitado, serviço especializado. Dentre esses, serão apresentados a seguir alguns termos que aparecem com maior frequência no material estudado e os seus respectivos usos nas diferentes obras.

Inclusão e *integração* são termos usualmente presentes no material estudado. Na legislação vigente, eles são encontrados no Plano Nacional de Educação – Educação Especial (BRASIL, 2001b), como na expressão “*integração/inclusão*”, para se referir às tendências recentes dos sistemas de ensino para o aluno com necessidades especiais no sistema regular de ensino. A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), por sua vez, usa esses termos ao dizer que a educação integrada se baseia, dentre outros, nos princípios de *inclusão* e de *integração* para promoção de igualdade de acesso para aqueles com necessidades educacionais a fim de uma educação para todos. Nesses documentos, não há o uso de definições específicas do que seja *integração* e *inclusão*. Os termos são usados de uma maneira geral e sem a preocupação de apresentar definições dos mesmos.

Segundo Coll, Marchesi e Palacios (2004), os termos *integração* e *inclusão* remetem às condições de acesso e permanência de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular.

Ressaltam ainda que a necessidade de *integração* surge dos direitos dos alunos, além de ser a concretização na prática social do princípio da igualdade – todos os alunos devem ter acesso à educação de forma não segregadora. Ao dar um significado para a *integração*, esses autores a definem como um processo que permite aos alunos que habitualmente foram escolarizados fora das escolas regulares serem educados nela e que

a integração não deve ser entendida como um movimento que procura unicamente incorporar os alunos das escolas especiais à escola regular, juntamente com seus professores e os recursos materiais e técnicos que existem nelas. A integração não é simplesmente a transferência da educação especial às escolas de ensino comum, mas seu objetivo principal é a educação dos alunos com necessidades educativas especiais. (COLL; MARCHESI; PALACIOS, 2004, p. 23).

Para Mantoan (2006), cada um desses termos tem um sentido diferente. A palavra *integração*, para essa autora, refere-se mais especificamente à inserção de alunos com deficiência nas escolas comuns e também a alunos agrupados em escolas especiais para pessoas com deficiência, ou mesmo em classes especiais, grupos de lazer ou residências para deficientes. Pela *integração* é que o aluno tem acesso às escolas por meio de um leque de possibilidades educacionais, que vai da inserção às salas de aula do ensino regular ao ensino em escolas especiais. Esse processo ocorre em uma estrutura educacional que oferece ao aluno certa oportunidade de transitar no sistema escolar – da classe regular ao ensino especial –, em atendimentos como: escolas especiais, classes especiais em escolas comuns, sala de recursos, classes hospitalares, entre outros. A *integração* refere-se então a uma concepção parcial de inserção, uma vez que prevê serviços educacionais segregados. Mantoan (2006), ao definir o conceito de *inclusão*, deixa bem claro que, ao contrário do objetivo principal da *integração* – inserir um aluno ou um grupo de alunos que já foi anteriormente excluído –, o objetivo fundamental da *inclusão* é não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo da vida

escolar. Sendo assim, a *inclusão* implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge somente os alunos que apresentam deficiências ou dificuldades de aprendizagem, mas todos os outros, para que tenham sucesso na corrente educativa geral. Além disso, na proposta da *inclusão*, as escolas devem atender às diferenças sem discriminar ou trabalhar à parte com alguns alunos.

Lima (2006) também difere esses termos, pois, para ela, a *integração* trata as deficiências como problema pessoal dos sujeitos, visa à manutenção das estruturas institucionais e diz respeito, sobretudo, ao ato de compartilhar o mesmo espaço – a sala comum da escola regular. O outro termo, *inclusão*, é o que considera as necessidades educacionais dos sujeitos como problema social e institucional, busca transformar as instituições e relaciona-se ao princípio de constituir, de fazer parte.

Necessidades educacionais especiais também é uma expressão recorrentemente usada no contexto da educação especial. Ao identificá-la na legislação específica brasileira, percebe-se que, de acordo com a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), ela refere-se a todas as crianças ou jovens cujas necessidades apresentadas se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Segundo os conceitos da educação especial levantados a partir do Censo Escolar de 2005 (BRASIL, 2005), os alunos com *necessidades educacionais especiais* são aqueles que apresentam, durante o processo educacional, dificuldades acentuadas de aprendizagem, que podem ser: não vinculadas a uma causa orgânica específica ou relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências, abrangendo dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, bem como altas habilidades/superdotação. Na mesma linha do Censo Escolar, o Plano Nacional de Educação – Educação Especial (BRASIL, 2001b) informa que as *necessidades educacionais especiais* podem ser de diversas ordens, como visuais, auditivas, físicas, mentais, múltiplas, distúrbios de conduta e também superdotação ou altas habilidades. As Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001a) também se referem aos alunos

com *necessidades especiais*, explicando que são aqueles a quem se destina uma modalidade de educação escolar – a educação especial – oferecida preferencialmente na rede regular de ensino.

Ao encontrar esse termo nas obras estudadas, nota-se que o sentido da expressão *necessidades educacionais especiais*, segundo Coll, Marchesi e Palacios (2004), reflete o fato de que os alunos com deficiência ou com dificuldades significativas de aprendizagem podem apresentar necessidades educativas de gravidades distintas, em diferentes momentos. Esse sentido remete ainda à provisão de recursos educativos indispensáveis para atender a essas necessidades e reduzir as dificuldades de aprendizagem que esses alunos possam apresentar e implica que os grandes objetivos da educação devem ser os mesmos para todos os alunos, de modo a assegurar a igualdade de oportunidades e a futura inserção na sociedade.

Deficiência pode ser visto como outro termo presente tanto na legislação vigente quanto nas obras estudadas. Segundo a legislação específica, a definição desse termo é encontrada no Decreto nº 3.298/1999, que regulamenta a Lei nº 7.853/1989 (BRASIL, 1999), como “toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano”. Outros conceitos referentes à *deficiência* também estão presentes nesse mesmo decreto. São utilizadas expressões como: *deficiência permanente*, que é aquela que ocorreu ou se estabilizou durante um período de tempo suficiente para não permitir recuperação ou ter probabilidade de que se altere, apesar de novos tratamentos; *deficiência física*, que é a alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções; *deficiência auditiva*,

que se apresenta como a perda parcial ou total das possibilidades auditivas sonoras, variando de graus e níveis na forma seguinte: de 25 a 40 decibéis (db) - surdez leve, de 41 a 55 db - surdez moderada, de 56 a 70 db - surdez acentuada, de 71 a 90 db - surdez severa, acima de 91 db - surdez profunda; *deficiência visual*, que é a acuidade visual igual ou menor que 20/200 no melhor olho, após a melhor correção, ou campo visual inferior a 20° (tabela de Snellen), ou ocorrência simultânea de ambas as situações; *deficiência mental*, que é funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos 18 anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como comunicação, cuidado pessoal, habilidades sociais, utilização da comunidade, saúde, segurança, habilidades acadêmicas, lazer, trabalho; e *deficiência múltipla*, que é a associação de duas ou mais deficiências. Em outro decreto, Decreto nº 5.296/04, que regulamenta as Leis nº 10.048 e 10.098, com ênfase na Promoção de Acessibilidade (BRASIL, 2004), também são encontradas definições semelhantes às expressões citadas.

A Convenção de Guatemala (BRASIL, 2001c), documento internacional presente na legislação vigente, apresenta o conceito de *deficiência* como “uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social”.

De modo semelhante ao que é apresentado na legislação vigente, Amaro (2006) menciona que a “Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens: um manual de classificação das consequências das doenças – CIDID” (1989, citado por AMIRALIAN et al., 2000) define *deficiência* como uma perda ou uma anormalidade de estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica, temporária ou permanente. Inclui-se nessas a concorrência de uma anomalia, defeito ou perda de um membro, órgão, tecido ou qualquer outra estrutura do corpo, inclusive das funções mentais. Representa a exteriorização de um estado patológico, refletindo um distúrbio orgânico, uma perturbação no órgão (AMARO, 2006, p.

63). É importante ressaltar que, a partir de 2001, a CIDID foi substituída pela Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF). Nessa nova classificação, o termo *funcionalidade* substitui as palavras *deficiências*, *incapacidades* e *desvantagens*, que eram usadas na terminologia antiga com o propósito de ampliar as experiências positivas e potencialidades das pessoas que apresentam alguma deficiência.

Lima (2006) também cita em sua obra o conceito de *deficiência* segundo a CIF: o termo *deficiência* aparece definindo uma perda ou uma anormalidade de estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica, temporária ou permanente. No entanto, a autora aborda menos detalhes do que Amaro (2006).

Coll, Marchesi e Palacios (2004) afirmam que, durante a primeira metade do século XX, o conceito de *deficiência* incluía as características de inatismo e de estabilidade ao longo do tempo. As pessoas eram consideradas deficientes por fatores fundamentalmente orgânicos, que se produziam no início do desenvolvimento e com uma difícil modificação posterior. Já nas décadas de 1960 e 1970 essa concepção passa a tomar caminhos diferentes, nos quais não se estuda a deficiência como um fator extremamente interno do aluno, mas sim em que ela é considerada em relação aos fatores ambientais e, particularmente, à resposta que a escola proporciona. Atualmente, segundo esses autores, a *deficiência* pode ser vista como uma característica comum de situações causadas por uma etiologia variada. Portanto, ela não constitui uma unidade nosológica, mas uma qualidade ou uma condição comum a quadros, a anomalias de natureza e origens distintas.

Após essa exposição de dados a respeito dos termos referentes à educação especial citados, será apresentada, a seguir, uma discussão a respeito dos diferentes usos desses termos no material analisado.

Discussões

O emprego de alguns dos termos encontrados nas obras analisadas e na legislação específica demonstra que eles são usados de forma bem diversificada entre os autores, como o que

acontece com os conceitos de *inclusão*, *integração* e *necessidades educacionais especiais*.

O termo *inclusão* é encontrado de modo recorrente na legislação brasileira e é usado por alguns autores como sinônimo de *integração*. O Plano Nacional de Educação – Educação Especial (BRASIL, 2001b) e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) podem ser tomados como exemplos de documentos oficiais que fazem uso desses termos como sinônimos.

Percebe-se que, quando se trata da legislação específica e de autores como Coll, Marchesi e Palacios (2004), os termos *integração* e *inclusão* são usados de forma indiscriminada, remetendo ambos às condições de acesso e permanência de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular.

Outros autores, ao contrário de Coll, Marchesi e Palacios (2004), fazem questão de apontar as diferenças entre os conceitos de *integração* e *inclusão*. Esse seria também o caso de Mantoan (2006) e Lima (2006). Segundo Mantoan (2006), os termos *integração* e *inclusão* são empregados para expressar situações de diferente modo de inserção do aluno com necessidades especiais e se fundamentam em posicionamentos teórico-metodológicos divergentes. Entretanto, o uso indiferenciado desses dois conceitos reforça o paradigma tradicional dos serviços educacionais e pode ser considerado como uma forma de resistência às mudanças que a proposta da inclusão demanda nos propósitos e práticas educacionais.

Lima (2006) também adota de modos distintos os dois termos. Ao dizer que tanto a *inclusão* quanto a *integração* são formas de inserção social, essa autora ressalta as diferenças entre os termos. Outra autora, Amaro (2006), ao se referir à expressão *educação inclusiva*, para tratar da *inclusão*, utiliza o termo *educação de qualidade para todos* como sinônimo de *educação inclusiva*. A autora explica que, quando se trabalha por uma educação inclusiva, tem-se como consequência o fornecimento de uma educação de qualidade para todos.

Percebe-se então que, quando se trata da legislação específica e de autores como Coll, Marchesi e Palacios (2004), os termos *integra-*

ção e *inclusão* são usados de forma indiscriminada, ao passo que, para autores como Mantoan (2006) e Lima (2006), os termos são utilizados com sentidos diferentes e são submetidos a uma avaliação crítica.

Nota-se que a expressão *necessidades educacionais especiais* é empregada por vários autores e utilizada na legislação brasileira com sentidos bastante similares no que diz respeito a um conjunto de alunos que apresentem alguma deficiência ou com dificuldades significativas de aprendizagem. No entanto, existem algumas variações na forma como o termo aparece.

Entre os documentos legais analisados, a Lei nº 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN (BRASIL, 1996), apresenta as expressões *educandos com necessidades especiais* e *educandos portadores de necessidades especiais*; no Plano Nacional de Educação – Educação Especial (BRASIL, 2001b), são usadas as expressões *pessoas com necessidades especiais*, *alunos com necessidades especiais*, *educandos com necessidades especiais* e *pessoas com necessidades especiais no campo da aprendizagem*; a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), por sua vez, faz referência a *crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais*, a *necessidades educativas especiais* e a *necessidades especiais*, enquanto Coll, Marchesi e Palacios (2004) usam *necessidades educativas especiais*.

Além das variações em torno do termo *necessidades educacionais especiais*, há também posições críticas em relação a ele. Coll, Marchesi e Palacios (2004) apontam algumas dessas críticas: o termo é muito vago e geralmente precisa remeter a outros conceitos para que seja adequadamente compreendido; ele é muito amplo e não ajuda a diferenciar os vários problemas de aprendizagem que podem decorrer de uma gama de necessidades educacionais especiais e procura apresentar uma visão excessivamente positiva da educação especial. Além disso, esses autores ressaltam que o enfoque das *necessidades educativas especiais* está atento à sua apresentação atual, à demanda específica que coloca ao profissional, ao professor, à escola, aos recursos materiais e didáticos para responder a ela. Centra-se na realidade presente do aluno e na possibilidade de modificá-la nas capacidades atuais e na possibilidade de desenvolvê-las.

Percebe-se que *deficiência* é um termo empregado pela legislação específica brasileira e nas obras estudadas para se referirem a algum tipo de problema orgânico que o indivíduo possa apresentar. Esse termo torna-se ainda mais específico quando se refere a um tipo determinado de deficiência, por exemplo, *deficiência auditiva*, *deficiência visual*, *deficiência física*, *deficiência sensorial*, *deficiência mental*, *deficiência permanente*, *deficiência grave*, *deficiência múltipla ou severa*.

A legislação específica brasileira, como a Lei nº 10.098/1994 – Acessibilidade (BRASIL, 1994a) e a Convenção de Guatemala (BRASIL, 2001c), assegura que o poder público, por meio dos organismos de apoio à pesquisa e das agências de financiamento, fomentará programas destinados à promoção de pesquisas científicas voltadas ao tratamento e prevenção de *deficiências*. De acordo com a legislação, pode-se então considerar a *deficiência* como algo instável e com possíveis tratamentos. Nota-se também que nos Decretos nº 3.298/1999 – Regulamenta a Lei nº 7.853/1989 (BRASIL, 1999) e nº 5.296/2004 – Regulamenta as Leis nº 10.048 e 10.098 com ênfase na promoção de acessibilidade (BRASIL, 2004), os conceitos referentes à *deficiência* aparecem praticamente de modo semelhante.

No entanto, Mantoan (2006) faz uma crítica ao conservadorismo que se encontra na maioria das propostas de ação educacional que visam à inclusão. Ela afirma que essas orientações entendem a *deficiência* como um fator estável no indivíduo, sem evolução no quadro geral de suas especificações estáticas e nem nos graus de comprometimento, nas categorias educacionais, nos quocientes de inteligência, nas predisposições para o trabalho e outras.

Já Coll, Marchesi e Palacios (2004) fazem uma breve discussão ao comparar os conceitos de *deficiência* e *necessidades educacionais especiais*. Para eles, o termo *deficiência* refere-se

a qualidades intrínsecas à pessoa, como se tais qualidades não tivessem nada a ver com a consideração social, com as relações dos indivíduos com o meio e com as reações do meio diante de tal indivíduo. Em comparação com esses conceitos, o de necessidades educativas especiais tem não

somente a vantagem, mas também o rigor e a honestidade de colocar em primeiro plano não um aspecto apenas interno, inerente à pessoa, e sim um fato relacional: uma condição do indivíduo, mas precisamente ligada a alguma coisa no seu entorno, em relação com o ambiente educativo. O conceito não diz tanto sobre o que o aluno é e faz, mas, sobretudo, sobre o que a escola tem de fazer com ele. As demandas e as necessidades educativas especiais têm como correlato a resposta científica da escola. São necessidades que se manifestam não no aluno como tal, mas sim em sua inter-relação com o meio escolar. É por essa razão que tal conceito está associado ao mesmo tempo a uma concepção da aprendizagem como processo construtivo que se desenvolve não apenas de dentro nem apenas de fora, mas da interação do sujeito com o meio. (COLL; MARCHESI; PALACIOS, 2004, p. 208-209).

Diante dos dados analisados, vê-se que, no geral, há um consenso entre o uso dos conceitos de *deficiência* encontrados na legislação específica e nas obras estudadas para se referirem a algum tipo de peculiaridade humana. No entanto, existem pequenas divergências quando se trata do quadro clínico, que pode ser estável ou instável, apresentado pelo indivíduo.

CONCLUSÃO

É notável a busca por maiores conhecimentos na área da educação especial. Vários campos de pesquisa vêm sendo desenvolvidos a fim de melhor promover a proposta da educação para todos e percebe-se que, nas últimas décadas, houve uma produção significativa de bibliografia referente a essa área.

A legislação brasileira também tem se empenhado para assegurar uma educação igualitária e mais justa. Tal legislação, como o Plano Nacional de Educação – Educação Especial (BRASIL, 2001b), a Resolução CNE-CP nº 1/2002 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (BRASIL, 2002), a Portaria nº 1.793/1994 – Formação de docentes (BRASIL, 1994b), também garante a capacitação de professores que estão em formação nos cursos

de licenciatura e pedagogia, para atuarem com alunos que apresentem alguma necessidade educacional especial.

A partir do material analisado, percebe-se que ainda não há um consenso entre conceitos teóricos relacionados à educação especial nas obras analisadas da área da psicologia da educação nem na legislação específica brasileira.

Após o levantamento de termos, conceitos e definições mais frequentes dentro dessa área educacional, vê-se que alguns aparecem com mais destaque e são usados de diferentes maneiras, como é o caso das palavras *inclusão* e *integração*. Assim como a legislação específica, existem autores que utilizam esses termos de forma sinônima, como Coll, Marchesi e Palacios (2004). Outros já abordam a diferença entre eles, como o caso de Lima (2006) e Mantoan (2006). Já a expressão *necessidades educacionais especiais* é vista na legislação vigente e nas obras com sentidos semelhantes, embora existam variações na forma como a expressão aparece. O conceito de *deficiência*, em geral, foi encontrado de maneira parecida no material analisado, uma vez que as pequenas divergências entre os autores se referiam às peculiaridades de alguma deficiência que o indivíduo poderia ter, mas não ao conceito da palavra *deficiência*.

Assim, pode-se dizer que a legislação brasileira e as obras estudadas, no que concerne à educação especial, revelam uma diversidade de conceitos e uma gama de possibilidades de usos dos mesmos. Essa pluralidade, ao mesmo tempo que revela que a educação especial é campo de saber em pleno processo de desenvolvimento e que tem gerado uma vasta produção de estudos e pesquisas, também revela a dificuldade de consenso com relação aos significados de alguns termos, que chegam a ser usados por autores diferentes com sentidos que são, não raras vezes, contraditórios.

Sendo assim, conclui-se que é necessária uma reflexão a respeito do que a legislação específica brasileira vigente e os manuais de psicologia da educação apontam como propostas e definições para a educação especial para que possíveis transformações no sistema de ensino propiciem a convivência com a diversidade.

REFERÊNCIAS

AMARO, D.G. **Educação inclusiva, aprendizagem e cotidiano escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

AMIRALIAN, M. L. T. et al. Conceituando deficiência. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 97-103, fev. 2000.

BRASIL. Lei nº 10098/1994 – Acessibilidade, 1994a. SEESP – Secretaria de Educação Especial, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei10098.pdf>>. Acesso em: 5 set. 2008.

BRASIL. Portaria nº 179319/94 – Formação de docentes, 1994b. SEESP – Secretaria de Educação Especial, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf>>. Acesso em: 5 ago. 2008.

BRASIL. Lei nº 9394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), 1996. SEESP – Secretaria de Educação Especial, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 5 set. 2008.

BRASIL. Decreto nº 3.298/1999 – Regulamenta a Lei nº 7.853/1989, 1999. SEESP – Secretaria de Educação Especial, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec3298.pdf>>. Acesso em: 5 set. 2008.

BRASIL. Resolução nº 2/2001 – Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, 2001a. SEESP – Secretaria de Educação Especial, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao2.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2008.

BRASIL. Lei nº 10.172/2001. Plano Nacional de Educação – Educação Especial, 2001b. SEESP – Secretaria de Educação Especial, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/plano1.pdf>>. Acesso em: 5 set. 2008.

BRASIL. Convenção de Guatemala, 2001c. SEESP – Secretaria de Educação Especial, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>>. Acesso em: 05 de set. de 2008.

BRASIL. Resolução CNE-CP nº 1/02 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, 2002. SEESP – Secretaria de Educação Especial, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acesso em: 5 ago. 2008.

BRASIL. Decreto nº 5.296/04 - Regulamenta as Leis nº 10.048 e 10.098 com ênfase na Promoção de Acessibilidade, 2004. SEESP – Secretaria de Educação Especial, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/decreto%205296-2004.pdf>>. Acesso em: 5 set. 2008.

BRASIL. **Conceitos da educação especial**: Censo Escolar 2005. SEESP – Secretaria de Educação Especial, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp>>. Acesso em: 21 out. 2007.

BRASIL. SEESP – Secretaria de Educação Especial, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/index.php?option=content&task=view&id=159&Itemid=311>>. Acesso em: 10 set. 2008.

BUENO, J. G. S. Ações voltadas ao ensino. In: **A educação especial nas universidades brasileiras**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2002. p. 23-63.

COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. **Desenvolvimento psicológico e educação**: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. Trad. Fátima Murad. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. v. 3.

LIMA, P. A. **Educação inclusiva e igualdade social**. São Paulo: Avercamp, 2006.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MAZZOTTA, M. J. S. História da educação especial no Brasil. In: **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 27-65.

UNESCO. Declaração de Salamanca, 1994. SEESP – Secretaria de Educação Especial, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 5 set. 2008.

As concepções equivocadas sobre o tema das altas habilidades / superdotação na contemporaneidade e sua implicação na educação dos indivíduos talentosos¹⁴

*Cecília Andrade Antipoff
Regina Helena de Freitas Campos*

A superdotação e o atendimento educacional para pessoas com altas habilidades têm suscitado um interesse crescente por parte de pesquisadores. Mettrau (2000), Alencar (2001), Guenther (2000, 2006 a.) e Greenfield (2006) têm ressaltado essa crescente preocupação, que pode ser verificada não só no Brasil, como também no cenário internacional. Apesar desse aumento no interesse, ainda percebe-se uma desinformação no âmbito educacional no que se refere ao tema, o que repercute diretamente na prática de atendimento a essa parcela da população. Alencar (2001), Maia-Pinto e Fleith (2002), Rech e Freitas (2005) e Mettrau e Reis (2007) discutem sobre essa defasagem e a necessidade de uma maior informação da população sobre a temática, além de um melhor preparo das escolas, professores e famílias para lidarem com essa questão.

De acordo com as Diretrizes e Bases do Conselho Nacional de Educação Especial, através da Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1995, p. 17), uma criança bem dotada é aquela capaz de um desempenho superior (em comparação com o mesmo grupo de idade), incluindo o talento em qualquer das áreas seguintes, con-

14. Trabalho desenvolvido com apoio do CNPQ.

sideradas isoladamente ou em combinação: habilidade intelectual em geral, aptidão acadêmica específica, pensamento criativo ou produtivo, artes visuais e práticas, habilidade psicomotora. Definição esta que é ampliada por alguns autores, dentre eles Renzulli (1986), que considera fundamental incluir fatores relacionados também à motivação. Esse autor propõe uma novo significado denominado “concepção dos três anéis”. Para ele, a superdotação deve ser analisada como resultado da interação entre três fatores (três anéis): habilidade acima da média (que envolve habilidades gerais e habilidades específicas), envolvimento com a tarefa (motivação) e criatividade.

Muito tem se falado em educação inclusiva nos contextos educacionais brasileiros na contemporaneidade. Educação esta que busca o reconhecimento dos direitos da criança, sobretudo o direito à educação:

[...] o movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. (BRASIL, 2007, p. 1).

E, ainda, “na perspectiva da educação inclusiva [...], atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e *altas habilidades/superdotação*” (Grifo nosso) (BRASIL, 2007, p. 10). Apesar de a proposta da educação inclusiva implicar uma mudança estrutural e cultural nas escolas para que *todos* os alunos tenham suas especificidades atendidas, a ideia disseminada na prática de uma forma geral e mais frequente é a de que se deve incluir aquele indivíduo cujo desenvolvimento ou habilidade é considerado inferior quando comparado ao desenvolvimento e às habilidades das outras crianças que se encontram na mesma faixa etária ou em nível de desenvolvimento.

Diferentemente do que ocorre com as crianças citadas, não existe consenso de que a criança portadora de altas habilidades ou talentosa necessita de um atendimento diferenciado. Talvez por falta de um maior conhecimento sobre a temática, ainda existem muitas

concepções equivocadas que pairam sobre a realidade das crianças e jovens bem-dotados, que serão explicitados de forma mais específica no desenvolvimento deste texto. Dentre os pesquisadores que têm abordado as crenças errôneas que envolvem as crianças com altas habilidades, citam-se: Winner (1998), Guenther (2000), Mettrau (2000) Alencar e Fleith (2001).

O objetivo geral deste artigo é realizar um levantamento de crenças e concepções equivocadas que ainda mostram-se presentes quando se aborda o tema das altas habilidades/superdotação na atualidade, enfatizando as consequências advindas desse fato, especificamente no que concerne à educação desses sujeitos. Espera-se que a análise crítica da literatura consultada possa suscitar novos questionamentos sobre o tema e que possa auxiliar numa maior sensibilização das pessoas para com o tema proposto, além de favorecer a implementação de novos programas voltados para os indivíduos superdotados e para o meio no qual se encontram inseridos.

O ATENDIMENTO AO SUPERDOTADO NO BRASIL

A educação especial visa à formalização do direito à igualdade de oportunidades educacionais e surge em decorrência de uma série de transformações que foram ocorrendo na forma de atendimento das pessoas com deficiência e, posteriormente, ampliou-se para o atendimento de pessoas com altas habilidades. Uma das ideias que prevalecem é a do respeito às diferenças individuais e do direito à igualdade de oportunidades, sem privilégios ou discriminações (BRASIL, 2001). A construção de políticas públicas para embasar a educação especial visa garantir educação para todos, de forma a amparar ações que enfrentem desigualdades sociais, democratizando o acesso a bens e serviços públicos, dentre eles, a educação.

No Brasil, a preocupação com os bem-dotados existe desde 1929, quando a psicóloga e educadora russa Helena Antipoff sensibilizava a todos para a necessidade de se levar em conta essa parcela da população, buscando alternativas que pudessem favorecer o desenvolvimento pleno desses indivíduos. O primeiro atendimento

educacional especializado aos bem-dotados foi criado em 1945 por Helena Antipoff na Sociedade Pestalozzi do Rio de Janeiro (BRASIL, 2001). Dessa época até o início da década de 1970, a menção aos bem-dotados praticamente é pouco enfatizada. Somente em 1971 acontece o I Seminário sobre Superdotação do país em Brasília. Nesse mesmo ano aparece, pela primeira vez, a menção ao superdotado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, enfatizando a necessidade de essa parcela da população receber um atendimento diferenciado: “[...] e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação” (BRASIL, 1971, art. 9º).

Helena Antipoff, que foi uma das primeiras pessoas no país a se preocupar e dar atenção ao desenvolvimento de talentos no quadro geral da educação especial, sensibilizada com a realização do I Seminário sobre Superdotação em Brasília, teve a motivação necessária para colocar em prática um projeto voltado para a educação de talentosos em Minas Gerais. Em 1973, funda a Associação Milton Campos para o Desenvolvimento e Assistência de Vocações de Bem-Dotados (ADAV).

O Ministério da Educação e Cultura, ciente da necessidade de colocar em prática a proposta de atender as necessidades diferenciadas dessas crianças e jovens talentosos, cria, em 1973, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP). Em 1978, cria-se a Associação Brasileira para Superdotados. Entre as décadas de 1970 e 1990, vários programas voltados para o superdotado surgiram em diferentes estados do país, dentre eles: Bahia, Minas Gerais, Rio de Janeiro, São Paulo, Espírito Santo, Goiás, Pará, Piauí, Rio Grande do Sul e Rondônia (BRASIL, 1994). Também se ressalta o Distrito Federal, que desde 1977 tem um programa de atendimento voltado para os superdotados. Entretanto, essas iniciativas ainda não garantiriam o acolhimento e efetivo atendimento dessa clientela pelas escolas e autoridades. No que tange à educação das crianças superdotadas, não chegou a ser formulado um atendimento especializado às suas singularidades de aprendizagem. Em 1994, a Secretaria de Educação

Especial lança uma série de atualidades pedagógicas na qual um dos volumes refere-se às “Tendências e Desafios da Educação Especial”. Em 1995, a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação lança as políticas federais e as diretrizes para a educação do aluno com altas habilidades. Já em 1996, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.393 de 20 de dezembro de 1996) e do Plano Nacional da Educação, em 2001, o atendimento à criança talentosa na rede de ensino foi reconhecido legalmente (ressaltando a necessidade desses indivíduos de obter um atendimento especializado que favorecesse o enriquecimento e aprofundamento dos conteúdos, além da autorização para, quando necessário, concluírem a série ou etapa em menos tempo do que o convencional. Em 2005, são criados os Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) no Distrito Federal e em todos os estados do país.

Apesar do amparo de leis e políticas públicas e de um crescente interesse por parte das autoridades governamentais para com a atenção e o atendimento ao superdotado, a prática vem sendo enfatizada com desafios e dificuldades. É o que salienta Melo e Rocha (2008, p. 83): “A questão, cuja ênfase incide normalmente no trato com alunos com necessidades especiais, não é simples e apenas reflete a complexidade das polêmicas e mudanças a enfrentar nas escolas regulares.”

Ao analisar a realidade nos contextos educacionais atuais, percebe-se que o amparo dado aos educadores no sentido de lidarem com as crianças talentosas tem sido limitado. Dessa forma, o professor ou não sabe identificar a criança portadora de altas habilidades ou, quando identifica, não sabe o que fazer para auxiliá-la no desenvolvimento de seus talentos (MAIA-PINTO; FLEITH, 2002). Isto quando acredita que essa criança necessita de um atendimento especializado, o que nem sempre acontece. Em muitos casos, a criança, erroneamente, é considerada como capaz de se desenvolver e desenvolver seus estudos e talentos por conta própria. Extremiana (2000, p. 102) ressalta a questão desse mito construído a respeito

da criança com altas habilidades: “[...] por ser superdotados tienen el éxito asegurado; no necesitan ayuda ni en la escuela ni en hogar porque triunfan de forma natural [...]”. Questionando essa visão e destacando a importância de um trabalho diferencial para esse aluno com altas habilidades em sala de aula e sensibilizando para as possíveis consequências ao não fazê-lo, destaca Gross (2002, p. 102) que “correm sério risco de isolamento social e rejeição dos pares, a menos que o sistema educacional proporcione a eles um grupo de colegas baseado não em idade cronológica, mas em habilidades, interesses comuns e nível de desenvolvimento”.

Guenther (2000) assim como Alencar e Fleith (2001) destacam a importância do reconhecimento e estimulação do potencial dessa criança em sala de aula. Analisando a literatura da área, uma enorme dificuldade de identificação e, conseqüentemente, de atuação efetiva e favorável junto a essas crianças. Um dos motivos para que isso ocorra pode ser explicado pela existência, ainda na atualidade, de ideias e concepções equivocadas sobre o tema das altas habilidades/superdotação. Nesse momento, a intenção é de citar brevemente algumas ideias e crenças que são mais citadas na literatura contemporânea.

A SUPERDOTAÇÃO MOSTRA-SE DE FORMA GLOBAL: A PESSOA COM ALTAS HABILIDADES SE DESTACA EM TODAS AS ÁREAS DO CURRÍCULO ESCOLAR

A ideia implícita nessa concepção é a de que a criança que foi identificada como superdotada possui uma capacidade intelectual geral que faz com que seja brilhante e se destaque em todas as áreas (WINNER, 1998).

Mas o que tem sido encontrado com mais frequência são pessoas que se destacam numa determinada área (como a matemática, por exemplo) e que podem apresentar dificuldades e até distúrbio de aprendizagem em outras. Alencar (2001) afirma que é comum haver uma discrepância entre o potencial de um indivíduo (aquilo que ele é capaz de realizar e aprender) com o seu desempenho real (aquilo que ele vai realmente demonstrar que conhece).

A PESSOA COM ALTAS HABILIDADES APRESENTA UM QI EXCEPCIONAL

Essa concepção traz a suposição implícita de que qualquer criança superdotada (independente da área na qual o talento foi identificado) deva apresentar um QI (quociente intelectual) elevado. Esta ideia é logo descartada ao levarmos em consideração a existência dos chamados *idiots savants*. Winner (1998, p. 16) vai defini-los como: “[...] indivíduos frequentemente autistas, com QIs na extensão de retardo e habilidades excepcionais em domínios específicos”. Além desses casos específicos, existem crianças extremamente superdotadas nas artes e nas músicas sem apresentarem um QI¹⁵ excepcionalmente elevado.

A SUPERDOTAÇÃO PROVÉM UNICAMENTE DA BIOLOGIA VERSUS AMBIENTE

Essa concepção, que foi abordada tanto por Winner (1998) quanto por Guenther (2000), envolve duas dimensões que atualmente, quando separadas, são consideradas incompletas e equivocadas. A primeira delas é aquela na qual a superdotação é vista como inata ao indivíduo, relacionada com a genética, ou seja, ou se nasce superdotado ou não. Já a segunda concepção é aquela que preconiza somente o papel do ambiente e da influência social na constituição da inteligência, ou seja, a ideia de que a superdotação é uma questão de treinamento por parte de professores e pais e, se a criança nasce num ambiente que lhe proporciona boas condições de estudos e estímulos às habilidades, então a superdotação em determinada área poderá ser desenvolvida.

A concepção mais aceita na atualidade é a de que a habilidade e o talento devem existir em algum grau no indivíduo, mas que só essa existência não é suficiente para que a superdotação se desenvolva. Para isso, é necessário muito esforço, treino e motivação (SCHRAW, 2006; GREENFIELD, 2006).

15. Medida utilizada para a estimativa da inteligência em quocientes intelectuais, sendo representada pela relação da idade mental sobre a idade real, expressa em percentil.

AS PESSOAS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO APRESENTAM, NECESSARIAMENTE, SAÚDE PSICOLÓGICA

A ideia implícita nessa concepção é a de que as crianças superdotadas são aquelas vistas como populares, bem ajustadas, esbanjando saúde física e psicológica. Entretanto, vários são os autores que destacam o quanto essas crianças podem ser emocionalmente instáveis, pelo fato de não poderem ser quem realmente são, na tentativa de se igualarem aos demais, o que pode ocasionar uma angústia significativa e até a perda da identidade (NOVAES, 1979), ou pelo fato de serem ridicularizadas pelos pares ou, até mesmo, por serem ainda emocionalmente imaturas para lidar com as questões que já conseguem compreender racionalmente. Dentre algumas das características socioemocionais dos superdotados que podem ser motivo de preocupação e de maior atenção por parte dos familiares e profissionais que lidam com os mesmos, Alencar (2007) cita: assincronia entre distintas dimensões do desenvolvimento, perfeccionismo excessivo, hipersensibilidade e sub-rendimento.

AS PESSOAS COM ALTAS HABILIDADES PROVÊM DE CLASSES SOCIOECONÔMICAS PRIVILEGIADAS

Tal concepção foi citada pelo documento elaborado pelo MEC, *Programa de capacitação de recursos humanos do ensino fundamental: superdotação e talento* (BRASIL, 1999), e constitui-se de uma crença equivocada de que somente aquelas crianças que provêm de famílias de classes mais abastadas terão condições de serem estimuladas e de poderem desenvolver seus talentos. Contrariando tal crença, o fato verificado por vários pesquisadores é de que, mesmo nas camadas menos privilegiadas socioeconomicamente, é possível e frequente encontrar crianças brilhantes em alguma área da inteligência (ANTIPOFF, 1992 b.). O que não pode deixar de ser dito é que a necessidade de estímulo é sim muito importante, podendo ser decisiva no desenvolvimento futuro desses indivíduos.

NÃO SE DEVE IDENTIFICAR AS PESSOAS COM ALTAS HABILIDADES

Essa crença remete à ideia de que não há vantagens em identificar as pessoas com altas habilidades (ALENCAR, 2001). Rech e Freitas (2005) rebatem esse mito afirmando que é fundamental os professores saberem identificar seus alunos talentosos de forma que possam proporcionar meios de encaminhá-los para um atendimento especializado, visando ao aprimoramento de suas habilidades.

AS PESSOAS COM ALTAS HABILIDADES NÃO PRECISAM DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIAL

A ideia implícita nessa crença é a de que, por ser superdotado, tudo é muito fácil para o indivíduo e, dessa forma, para que proporcionar um atendimento diferenciado? Será que esse aluno apresenta necessidades educacionais especiais?

O que é encontrado na literatura vai em direção contrária a essa ideia. Os pesquisadores da área afirmam que existe a necessidade de essas crianças serem identificadas o quanto antes e que um atendimento diferenciado é essencial a esses indivíduos, para que os talentos não sejam desperdiçados e para favorecer não só o pleno desenvolvimento dos talentos em questão, mas também o pleno desenvolvimento emocional e psicológico delas (NOVAES, 1979; ANTIPOFF, 1992 b; GUENTHER; FREEMAN, 2000; GUENTHER, 2000; MAIA-PINTO; FLEITH, 2002; RECH; FREITAS, 2005; ALENCAR, 2007).

Entre os especialistas da área, pode-se dizer que é unânime a ideia da necessidade de as escolas regulares oferecerem um atendimento especializado a essa clientela tão singular em suas características e necessidades. Além disso, outra função desse atendimento especializado que é enfatizada pelas *Diretrizes gerais para o atendimento educacional aos alunos portadores de altas habilidades: superdotação e talentos* (1995) é a de conscientizar a pessoa com altas habilidades do valor de sua condição diferenciada, para que ela possa ir em busca

de seu pleno desenvolvimento. Ao analisar como as escolas podem auxiliar as crianças com altas habilidades, destaca Schraw (2006):

As escolas podem facilitar a aquisição de competências e o desenvolvimento de expertise, fornecendo apoio usando professores especializados, tecnologia e colegas. Além disso, as escolas podem facilitar situando a aprendizagem em contextos da vida real, tanto quanto possível. . (SCHRAW, 2006, p. 257).¹⁶

Abordar o tema da escola e da educação implica, necessariamente, falar do professor e de seu fundamental papel nesse processo de ensino-aprendizagem. Assim, não só a escola deve estar preparada para receber esse aluno a partir de estruturas e materiais específicos, mas também o professor que dela faz parte deve ter, em primeiro lugar, a consciência de que a sua forma de atuar também deverá ser diferenciada ao lidar com tais alunos. “É necessário modificar a atitude do professor, levando-o a compreender e aceitar melhor esses alunos, a reavaliar situações de rotina escolar e a redefinir soluções, contornando suas dificuldades de adaptação aos programas especiais” (BRASIL, 1995, p. 22).

Outro aspecto de fundamental importância que deve ser modificado ao lidar com alunos bem-dotados na escola é o conteúdo curricular. O que se objetiva ao lidar com alunos que apresentam atraso escolar decorrente de alguma deficiência e que entram numa sala de aula da escola regular é buscar aparatos teóricos e metodológicos que favoreçam um avanço em sua aprendizagem, de forma que essa criança em questão possa se igualar com os colegas em ritmo e aprendizagem. Diferentemente do que acontece nesses casos, o objetivo, ao lidar com alunos bem-dotados, jamais poderia ser essa equiparação de ritmos e desempenhos entre alunos. Isso porque esses alunos em questão buscam mais, têm necessidade de ir além e de explorar conteúdos que extrapolem o que é abordado em sala de

16. Schools can facilitate skill acquisition and the development of expertise by providing distributed support using expert teachers, technology, and peers. In addition, schools can facilitate expertise by situating learning in real-life contexts as much as possible. (SCHRAW, 2006, p. 257).

aula. Dentre os autores especialistas, esse é um tópico que também apresenta consenso geral na literatura.

Sacristán (2001, p. 72) critica uma educação que seja igual para todos, uma vez que a diversidade é real:

Uma escola comum que satisfaça o ideal de uma educação igual para todos (o que pressupõe em boa parte um currículo comum), na paisagem social das sociedades modernas, acolhendo sujeitos muito diferentes, parece uma contradição ou uma impossibilidade.

Corroborando Sacristán no que diz respeito à ineficácia das escolas tradicionais para os talentosos, acrescenta Antipoff (1999, p. 145): “[...] a escola comum não atende aos seus anseios de curiosidade e cultura. Por isso, a maioria dos superdotados vive insatisfeita e revoltada nessa nossa atual estrutura escolar e mesmo social”.

Guenther (2000, p. 95) questiona a postura que se adota em sala de aula com certa frequência: “[...] a maioria dos professores tem uma tendência natural a sintonizar o nível das aulas pela faixa de capacidade média do grupo. Uma criança mais inteligente, esperando que a turma chegue ao nível em que está [...] pode ter que matar o tempo.” A autora sensibiliza ainda para o risco que se corre caso essa criança e suas habilidades sejam negligenciadas:

Todo o potencial e os recursos para enriquecimento que a criança bem-dotada pode trazer para a turma de alunos podem ser perdidos pela conformidade. Mais grave ainda é a possibilidade da criança perder sua individualidade, suas características únicas, e esforçar-se para ser igual aos outros. (GUENTHER, 2000, p. 95).

Essas crianças necessitam e têm o direito de receber um atendimento diferenciado nas escolas, de forma que possam desenvolver suas habilidades ao máximo. Isso, muitas vezes, significa ir além do que é aprendido e compreendido pelos colegas da mesma sala. “É preciso modificar o conteúdo curricular e as estratégias de ensino no sentido de se introduzirem práticas pedagógicas dinâmicas e temas e assuntos que despertem o interesse dos alunos” (BRASIL, 1995, p. 22). Faz-se necessário, dessa forma, repensar a

educação no que diz respeito ao conteúdo e à forma como o processo ensino-aprendizagem tem se dado na maioria das escolas: através de uma metodologia baseada na memorização e repetição excessivas de conteúdos, de forma descontextualizada com a realidade das crianças em questão. “Sabe-se hoje que não basta o conhecimento: de fundamental importância é o exercício da capacidade de pensar, imaginar e criar” (BRASIL, 1995, p. 29). A possibilidade de exercer a capacidade de pensar por si, imaginar e criar, só se faz de fato na medida em que o clima psicológico seja coerente com essa proposta: um ambiente encorajador e positivo, no qual os alunos se sintam livres e seguros para explicitar suas ideias sem medo de serem avaliados, criticados, ridicularizados ou até mesmo punidos por fazê-los.

Os estudiosos dessa área trazem constantes questionamentos quanto ao papel das escolas e dos educadores frente às crianças e jovens talentosos, criticando a educação atual que vem se mostrando massificada, baseada em um currículo pronto, único e muitas vezes sem sentido para as crianças que estão aprendendo. Os especialistas na área das altas habilidades são unânimes em afirmar que esses indivíduos necessitam ser identificados e estimulados em suas escolas, de modo que possam desenvolver-se de forma plena e madura, tornando-se capazes de contribuir para a sociedade como um todo. “Evitar que o talento humano seja perdido, ou desviado, e proporcionar a estimulação e orientação necessárias ao desenvolvimento sadio e apropriado são as grandes tarefas da educação” (GUENTHER, 2000, p. 18). Além disso, cabe ressaltar que esse é um direito desses alunos, assegurado pelas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, que, no segundo artigo da resolução CNE/CEB, número 2/2001, determina:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (BRASIL, 2001).

Alencar (2007), ao abordar o tema das características socio-emocionais dos superdotados, enfatiza o papel da escola, que pode tanto favorecer quanto dificultar um desenvolvimento emocional positivo nessas crianças. Dentre as causas frequentes dos problemas observados em alunos superdotados no que se refere ao papel da escola, a autora cita: desestímulo e frustração em relação à escola (superdotados acabam “abafando” suas potencialidades); programa acadêmico monótono e clima psicológico em sala de aula pouco favorável à expressão do potencial superior; despreparo do professor em proporcionar um melhor desenvolvimento dos talentos; pressão dos colegas – com grandes expectativas em relação à superdotação. Como consequência a esses fatores que podem ser observados com frequência nas escolas regulares, os alunos bem-dotados podem apresentar ausência de hábitos adequados de trabalho no ambiente escolar (pouco empenho, “sonhando acordado”). Dessa forma, na maioria das vezes, para essas crianças, a escola é vista como perda de tempo, havendo uma distância significativa entre as demandas da escola e as competências pessoais dessas.

Segundo Guenther e Freeman (2000), é muito comum as crianças talentosas não desejarem ir para a escola, sentindo-se desestimuladas, com poucas oportunidades para desenvolver o potencial que apresentam. Começam a não ver sentido em aprender conteúdos tão descontextualizados com seus interesses e apresentados de forma repetitiva e monótona. Acrescente-se a isso o clima psicológico em sala de aula pouco favorável à expressão de potenciais mais elevados em algumas áreas.

Novaes (1979, p. 50) diz da necessidade de as crianças talentosas serem atendidas precocemente, ressaltando que essa atenção terá decisiva influência em seu desenvolvimento psicológico, prevenindo futuros problemas de aprendizagem e ajustamento. A autora aponta também que, em muitos casos, quando não estimulados e favorecidos com o ensino, os talentosos apresentam dificuldades de aprendizagem. Isso se deve à falta de motivação e interesse pelas atividades escolares. Em muitos casos, há uma rejeição declarada frente

à instituição escolar. Um aspecto grave e que deve ser considerado é o abalo que essas experiências frustrantes no dia a dia em sala de aula podem proporcionar na autoestima dessas crianças, que podem chegar a duvidar de suas habilidades e de seu valor como pessoa. Alguns talentosos lidam com essas questões se isolando, mostrando-se agressivos e hostis na relação escolar e com o outro em geral. Em consequência, não vendo interesse e novidade nas escolas, utilizam algumas estratégias: muitos abandonam os estudos (principalmente nas camadas mais pobres da população); alguns ficam distraídos e indisciplinados nos momentos de aula; outros “abafam” suas potencialidades como forma de se sentirem mais aceitos pelo grupo (diminuindo, aparentemente, as diferenças). O mais grave nisso tudo é a possível perda de identidade do talentoso (NOVAES, 1979).

Guenther e Freeman (2000) citam estudos realizados por Terman que indicaram que uma criança que apresenta alto índice de inteligência passa de 50% a 70% do seu tempo escolar esperando pelos outros. Fato esse que causa tédio, impaciência e falta de motivação. Uma possível consequência para isso é que essa criança “preencha seu tempo vazio”, distraída, divagando e baixando sua produção numa necessidade de se igualar aos demais. Esses autores procuram sensibilizar quanto à educação dessas crianças:

Seja qual for a solução que a criança encontre e adote, o resultado final é sempre uma ameaça pairando sobre essa criança. Seu potencial pode permanecer intocado, seu talento apenas parcialmente desenvolvido, e a atitude que ela vem a ter em relação à escola e ao trabalho escolar é sempre negativa, acabando por se prejudicar a ponto de se tornar uma pessoa apenas “média”, na escola e provavelmente também na vida, ou por definir a escola de tal forma que o que é importante, estimulante e positivo, acontece fora da sala de aula, e não dentro dela. (GUENTHER; FREEMAN, 2000, p. 16).

Rogers (1978) diz de um natural desejo de aprender do aluno se lhe forem dadas condições apropriadas. Essas condições implicam um clima de liberdade (de fazer e de ser) e criatividade.

Helena Antipoff, que foi uma das pioneiras a enfatizar a necessidade de uma maior sensibilização, atenção e atendimento para as crianças bem-dotadas no contexto educacional brasileiro, considera que o talento provém de uma combinação entre aquilo que é inato ao indivíduo e as estimulações externas, provindas de seu ambiente. Dessa forma, preconiza a importância do estímulo às potencialidades dessas crianças e jovens como favoráveis ao desenvolvimento não só delas, mas da sociedade como um todo.

A partir das concepções e ideias apresentadas, pode-se perceber que a dificuldade tanto na identificação quanto na educação especializada para os indivíduos com altas habilidades/superdotação pode estar relacionada à desinformação sobre a temática.

As pesquisas analisadas indicam que, apesar de haver leis e políticas públicas voltadas para um atendimento individualizado e diferenciado para os superdotados desde a década de 1970, estas não se mostram suficientes para superar as concepções equivocadas sobre o tema em questão e proporcionar uma prática efetiva na educação dos talentos desses sujeitos. Assim, o que tem sido verificado, na maioria dos casos, são escolas despreparadas, professores e famílias desamparadas e pessoas com altas habilidades desconsideradas em seus talentos, o que, muitas vezes, traz consequências emocionais e psicológicas futuras para os mesmos. No entanto, quando bem orientadas e preparadas, tanto as escolas quanto os professores e famílias superam ou reformulam suas concepções sobre a superdotação, podendo atuar de forma efetiva na educação dos talentos.

REFERÊNCIAS

- ACKERMAN, P. L.; LOHMAN, D. F. Individual differences in cognitive functions. In: ALEXANDER, P. A.; WINNE, P. H. **Handbook of educational psychology**. London: LEA, 2006. p. 139-161.
- ALENCAR, E. M. L. S. **Psicologia e educação do superdotado**. São Paulo: EPU, 1986. 97p.
- ALENCAR, E. M. L. S. Características socioemocionais do superdotado: questões atuais. **Psicol. Estud.**, v. 12, n. 2, ago. 2007. ISSN 1413-7372
- ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. de S. **Superdotados: determinantes, educação e ajustamento**. 2. ed. rev. e atual. São Paulo: EPU, 2001. 188 p.

- ANTIPOFF, D. **Excepcionais e talentosos, os escolhidos**. Belo Horizonte: Lastro, 1999. 161 p.
- ANTIPOFF, H. **Educação rural** – coletânea das obras escritas de Helena Antipoff. Rio de Janeiro: Senai, 1992a. 209 p.
- ANTIPOFF, H. **A educação do bem dotado** – coletânea das obras escritas de Helena Antipoff. Rio de Janeiro: Senai, 1992b. 110 p.
- ANTIPOFF, H. **Psicologia experimental** – coletânea das obras escritas de Helena Antipoff. Rio de Janeiro: Senai, 1992c. 369 p.
- ANTIPOFF, H. O problema do bem-dotado no meio rural. In: INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**. Rio de Janeiro: MEC, 1976. p. 417-430.
- BRASIL. Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1114.
- BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Tendências e desafios da educação especial**. Org. Eunice M. L. S. de Alencar. Brasília: SEESP, 1994. 263 p.
- BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes gerais para o atendimento educacional aos alunos portadores de altas habilidades: superdotação e talentos**. Brasília: MEC/SEESP, 1995.
- BRASIL. **Programa de capacitação de recursos humanos do ensino fundamental: superdotação e talento**. Brasília: MEC/SEESP, 1999. v. I.
- BRASIL. **Resolução 02/2001**. Câmara de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2001.
- BRASIL. **Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: altas habilidades/superdotação**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2006.
- BRASIL. **Política nacional de educação inclusiva na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2007.
- EXTREMIANA, A. A. **Niños superdotados**. Madrid: Pirâmide, 2000.
- GALLAGHER, J. J. Issues in education for the gifted. In: THE GIFTED AND TALENTED: their education and development. Illinois: University of Chicago, 1979.
- GREENFIELD, P. M. et al. Cultural concepts of learning and development. In: ALEXANDER, P. A.; WINNE, P. H. **Handbook of educational psychology**. London: LEA, 2006. p. 675-69.
- GROSS, M. U. M. Nurturing the talents of exceptionally gifted individuals. In: HELLER, K. A.; MÖNKES, F. J.; PASSOW, A. H. (Eds.). **International handbook of research and development of giftedness and talent**. Oxford: Pargamon. p. 473-490.
- GUENTHER, Z. C. **Capacidade e talento: um programa para a escola**. São Paulo: EPU, 2006 a. 116 p.
- GUENTHER, Z. C. **Desenvolver capacidades e talentos: um conceito de inclusão**. Petrópolis: Vozes, 2006 b. 179 p.
- GUENTHER, Z. C. **Capacidade e Talento: Um Programa Para a Escola**. São Paulo: EPU, 2006 a. 116 p.
- GUENTHER, Z. C. **Desenvolver Capacidades e Talentos: Um conceito de Inclusão**. Petrópolis: Vozes, 2006 b. 179 p.

- GUENTHER, Z. C.; FREEMAN, J. **Educando os mais capazes**. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 2000. 183 p.
- GUENTHER, Z. C.; COMBS, A. W. **Educação de pessoas**. Belo Horizonte: Fumarc, 1980. 185 p.
- HALPERN, D. F. Assessing gender gaps in learning and academic achievement. In: ALEXANDER, P. A.; WINNE, P. H. **Handbook of educational psychology**. London: LEA, 2006. p. 635-653.
- LANDAU, E. **A coragem de ser superdotado**. Trad. Sandra Miessa. São Paulo: CERED, 1990.
- MAIA-PINTO, R. R.; FLEITH, D. de S. Avaliação das práticas educacionais de um programa de atendimento a alunos superdotados e talentosos. **Psicol. Esc. Educ.**, v. 8, n. 1, p. 55-66, jun. 2004. ISSN 1413-8557.
- MAIA-PINTO, R. R.; FLEITH, D. de S. Percepção de professores sobre alunos superdotados. **Estud. Psicol.**, v. 19, n. 1, p. 78-90, abr. 2002. ISSN 0103-166X.
- MELO, Patrícia Eliane de; ROCHA, Marisa Lopes. Poder e trabalho na escola: práticas inclusivas em discussão. *Psicologia em revista*. Dez. 2008, vol. 14, n. 2, 81-94 p.
- METTRAU, M. B. **Inteligência, patrimônio social**. Rio de Janeiro: Dunya, 2000. 86 p.
- METTRAU, M. B.; REIS, H. M. M. de S. Políticas públicas: altas habilidades/superdotação e a literatura especializada no contexto da educação especial/inclusiva. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, v. 15, n. 57, p. 489-509, 2007. ISSN 0104-4036.
- NOVAES, M. H. **Desenvolvimento psicológico do superdotado**. São Paulo: Editora Atlas, 1979. 176 p.
- RECH, A. J. D.; FREITAS, S. N. Uma análise dos mitos que envolvem os alunos com altas habilidades: a realidade de uma escola de Santa Maria/RS. **Rev. Bras. Educ. Espec.**, v. 11, n. 2, p. 295-314, ago. 2005. ISSN 1413-6538.
- RENZULLI, J. S. The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity. In: STERNBERG, R. J.; DAVIDSON, J. E (Org.). **Conception of giftedness**. New York: Cambridge University Press, 1986. p. 53-92.
- RENZULLI, J. S. **Enriching curriculum for all students**. Arlington Heights: SkyLight, 2001.
- RESENDE, M. H. S.; MARSICANO, N. M. de O. **História das políticas públicas de educação especial em Minas Gerais: um espaço em discussão**. Juiz de Fora: [s.n.], 2002.
- ROGERS, C. R. **Liberdade para aprender**. Belo Horizonte: Interlivros, 1978. 330 p.
- SACRISTÁN, J. G. **A educação obrigatória: seu sentido educativo e social**. Porto Alegre: Artmed, 2001. 128 p.
- SCHRAW, G. Knowledge: structures and processes. In: ALEXANDER, P. A.; WINNE, P. H. **Handbook of educational psychology**. London: LEA, 2006. p. 245-263.
- SILVA, P. V. C.; FLEITH, D. de S. A influência da família no desenvolvimento da superdotação. **Psicol. Esc. Educ.**, v. 12, n. 2, p. 337-346, dez. 2008. ISSN 1413-8557.

SILVERMAN, L. K. Counseling needs and programs for the gifted. In: HELLER, K. A.; MÔNKS, F. J.; PASSOW, A. H. (Eds.). **International handbook of research and development of giftedness and talent**. Oxford: Pergamon, 1993. p. 631-647.

STERNBERG, G. J. People's conceptions of intelligence. **Journal of personality and Social Psychology**, Washington, v. 41, n. 1, p. 37-55, 1981.

WINNER, Ellen. **Crianças superdotadas: mitos e realidades**. Porto Alegre: Artmed, 1998. 289 p.

O luto e a perda da visão: rumos e desafios

Daniela Leal

Mitsuko Aparecida Makino Antunes

A preocupação humana com a morte e o morrer vem desde a pré-história, causando, assim, diversos questionamentos sobre o significado desse fenômeno para as pessoas de todas as culturas. Afinal, do ponto de vista psiquiátrico, é inconcebível para o inconsciente imaginar um fim para nossa própria vida. Ou, como descreve Santos,

a morte é um fenômeno antigo na natureza, entretanto ela permanece sem definição até os dias atuais. Exceto as bactérias e alguns protistas elementares, todos os seres vivos, tanto animais como vegetais, estão destinados a morrer. (SANTOS, 2007, p. 88).

Kübler-Ross, citada por Kovács (2007), ainda complementa a ideia de Santos, quando afirma:

A morte como tema interdito pode conduzir à conspiração do silêncio, na qual se acredita na mútua proteção. Não se fala do que está acontecendo com o temor de provocar mais sofrimento. No entanto, [...] mais sofrimento é causado por um silêncio que não fala daquilo que precisa ser falado. (KÜBLER-ROSS apud KOVÁCS, 2007, p. 216).

Nesse sentido, procurou-se estabelecer relação entre os cinco estágios para aceitação da morte (negação e isolamento, raiva, barganha, depressão e aceitação) propostos por Elizabeth Kübler-Ross (1998) e a perda da visão de uma pessoa com deficiência visual, para conhecer como se deu tal processo, pois, durante a leitura das falas de Rosália, notou-se que, apesar da mesma não passar pelo processo de morte/morrer, os sentimentos que existem durante o processo de

perda de um dos órgãos do sentido é muito semelhante com os estágios propostos por Kübler-Ross. Para tanto, utilizar-se-á a terminologia perda ao longo da análise, pois foi o que de fato ocorreu, mas sempre em comparação com o processo de morte/morrer.

Cabe destacar, antes de prosseguirmos, que os estágios propostos por Kübler-Ross não são uma sequência: “É sim, e antes de tudo, uma busca de sintonia com as necessidades daqueles que estão enfermos ou de seus cuidadores. Em toda a sua obra, Kübler-Ross aponta para a importância de respeitar as singularidades de cada pessoa, a sua biografia” (KOVÁCS, 2007, p. 216).

Nota-se, contudo, que, apesar de todo o suporte obtido (médico e escolar) desde a descoberta da retinose pigmentar até a perda de fato da visão, Rosália não queria aceitá-la mesma, pois a morte em si e, neste caso, a perda, muitas vezes, está ligada a uma ação má, a um acontecimento medonho. O sofrimento vivenciado por saber que perderia a visão somente ganha outra forma, segundo Kübler-Ross (1998), quando Rosália consegue aceitar a realidade de sua própria perda, aprendendo a encarar menos irracionalmente e com menos temor tal situação trágica, mas inevitável. O período que antecede esse momento é muito doloroso, repleto de angústias e medos, porém, depois que ele acontece, não que seja fácil lidar com a perda, mas passa a ser mais compreensível e mais fácil de viver aquilo que tanto queria e perdeu.

Este artigo é, portanto, fruto de parte dos resultados obtidos na pesquisa de mestrado que buscou verificar como se deu a constituição da identidade de uma aluna com deficiência visual (Rosália) frente ao processo de inclusão escolar. Pode-se dizer que, em princípio, buscava-se compreender como se deu a constituição da identidade de Rosália ao longo de sua trajetória escolar; contudo, após leituras incessantes do discurso obtido, por intermédio do relato de sua história de vida, pôde-se verificar que, além de encontrar na década de 1970 professores que já atuavam inclusivamente, Rosália passa pelo mesmo processo de luto que a pessoa que está entre a morte e o morrer, nesse caso especificamente, entre a perda e o perder.

DESENVOLVIMENTO

Por se tratar de uma pesquisa que leva em conta “todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas” (ANDRÉ, 2005, p. 17), optou-se pela abordagem qualitativa. Afinal, a pesquisa qualitativa implica “compreender o conhecimento como produção e não como apropriação linear de uma realidade que se apresenta” (REY, 2005, p. 8) e, nesse sentido, nada melhor do que buscar na narrativa de história de vida a apreensão dos aspectos cognitivos, afetivos, volitivos constitutivos da subjetividade, produzidos pelo homem em sua relação dialética com o social e a história (AGUIAR, 2007).

A narrativa de história de vida, segundo Glat et al. (2004, p. 236), é o “tipo de abordagem propícia para uma apropriação maior com o sujeito ou grupo analisado, já que privilegia as apreciações das experiências de interesse interpretadas pelos próprios participantes”. Ou seja, é por intermédio da escuta que se tenta apreender, aferir os significados que o sujeito atribui aos eventos/acontecimentos de sua vida.

Nesse sentido, a metodologia de história de vida distingue-se de outras formas de investigação porque utiliza a entrevista aberta – sem um roteiro predeterminado –, como forma de permitir que a condição do estudo seja dada pelo próprio sujeito, com base em sua visão de mundo. (LEAL, 2008, p. 59).

Posto isso, após a primeira entrevista com Rosália, a gravação foi passada para o computador, para logo em seguida ser feita sua transcrição. Durante os dias que se seguiram, foi comparada várias vezes a transcrição com a gravação, para rever e não passar possíveis erros ou equívocos, bem como resgatar os sentimentos expressos pela entonação de voz de Rosália.

Uma vez concluída essa etapa e com a transcrição completa em mãos, ela foi formatada em uma tabela do Word, separando, em uma coluna à esquerda, a fala de Rosália e, em uma coluna à direita, as primeiras impressões que surgiram ao ouvir sua fala, bem como as primeiras tentativas de agrupamento.

Diante dessa primeira tentativa de análise, delimitamos alguns agrupamentos, que foram identificados por cores para uma melhor visualização: família (vermelho), escola, formação e trabalho (amarelo), a doença (rosa), ela por ela mesma (verde), suas professoras e o processo de inclusão (laranja), não esquecendo que em todos os grupos os temas perdas, lutas, perseguir objetivos, estabelecer metas e depressão permeiam sua trajetória de vida.

Pautada na definição de tais agrupamentos, a fala foi reorganizada na tabela, sendo acrescida de mais duas colunas, uma referente às anotações que serviram de fio condutor para a análise e, na outra, o enquadramento teórico relacionado ao discurso da aluna, bem como de sua trajetória de vida.

Após a redistribuição das falas, sentiu-se a necessidade de selecionar novamente as frases que mais correspondiam a cada um dos agrupamentos, bem como se notou que as falas encontradas no grupo “ela por ela mesma” deveriam ser redistribuídas nos demais, pois o mesmo completava a fala de Rosália nos vários aspectos abordados.

Ao concluir essa etapa, a formatação de análise foi modificada, buscando intercalar o discurso de Rosália com as interpretações realizadas e a teoria que embasava a pesquisa, por intermédio de uma narrativa coerente e sequencial dos fatos narrados. O agrupamento, por exemplo, “O caminhar da deficiência visual – descoberta, aceitação, perda e vida após a cegueira” recebeu o título de “O caminhar da deficiência visual: da descoberta à cegueira total”. E é a esse grupo especificamente que se deterá o relato a seguir.

DO SENTIMENTO DE PERDA DA VISÃO A PERDA TOTAL

Rosália, à época da pesquisa, tinha 42 anos e, apesar da deficiência visual ter atingido toda sua retina, causando-lhe, aos 36 anos, a cegueira total, em função da retinose pigmentar,¹⁷ nota-se em seu

17. A retinose pigmentar é ocasionada pela degeneração primária da retina, na qual bastonetes e, posteriormente, cones são destruídos com atrofia secundária da retina e epitélio pigmentar, sendo a cegueira noturna o primeiro sintoma, assim como a deficiência de adaptação à mudança de ambientes com diferentes intensidades de iluminação (AGOSTINI, 2002).

discurso que, desde o primeiro diagnóstico obtido na primeira série (7 anos), até a certeza da cegueira total, Rosália teve a oportunidade de fazer vários tratamentos para retardar o processo.

O que permitiu que a baixa visão, durante a infância, adolescência e alguns anos da fase adulta, nunca fosse motivo para sua desistência, pelo contrário, foi motivo de incentivo para continuar a seguir seus objetivos, bem como para criar e sinalizar recursos para que seguisse em frente, sem desistir, tanto nos estudos quanto na vida pessoal e profissional.

Contudo, cabe ressaltar que, durante parte desse primeiro processo de adaptação da baixa visão, Rosália defronta-se com o que Ciampa (2001) denomina *fetichismo da personagem*. Ou seja, Rosália mantém-se sempre na personagem “não sou cega, nem enxergo”, pois, ao mesmo tempo que pede para Deus para perder o pouco que tem, arrepende-se e inventa desculpas para justificar a perda gradativa da visão. Demonstrando, assim, que, apesar de saber que iria perder a visão, Rosália mantinha sempre uma esperança que a sustentava através dos dias, das semanas, dos meses ou dos anos: uma “esperança – que de vez em quando se insinua[va] [...]” (KÜBLER-ROSS, 1998, p. 144).

Afinal, segundo suas próprias palavras: “Tinha um pouco de visão... mas era assim: ‘É a lente dos óculos que deixei dentro da bolsa, junto com uma moeda que riscou’, ou, ‘A lente está suja, riscou e eu não consigo enxergar’. Eu não conseguia ter noção [...] que, na verdade, eu já estava perdendo a visão.” Ou, nas palavras de Ciampa:

[...] a quase impossibilidade de ser-para-si vai ocultar a verdadeira natureza da identidade como metamorfose, gerando o que será chamado de identidade mito [...] [Ou seja, apesar das duas personagens: lutadora e idealista], todas as mudanças que sofre estão sob o domínio [da personagem não sou cega, nem enxergo] e uma transformação efetiva, um salto qualitativo não se dá. (CIAMPA, 2001, p. 40).

Suas contradições, portanto, não se resolvem como superação e assim são repostas em um círculo infundável, o que, segundo o au-

tor, pode ser identificado como a morte, seguida da vida que começa a se concretizar com a nova personagem: pessoa com deficiência visual. Isso revela, assim, que durante a sua adolescência percebia que a cada dia estava perdendo mais e mais a visão; no entanto, para não aceitar a verdade, sempre encontrava justificativas para se consolar.

Tais justificativas dadas por Rosália coadunam-se perfeitamente com a fala de Vigotski (1997), ao demonstrar as metamorfoses pela qual a criança passa desde o engatinhar até o marchar, bem como do balbuciar até a linguagem propriamente dita. Afinal, em ambos os casos, ocorre uma transformação qualitativa e, nesse sentido, aceitar a condição de quem enxerga pouco para quem fica cega é necessário compreender que essa transformação se deu aos poucos e gradativamente.

A negação, segundo Kübler-Ross (1998), é, portanto, um dos primeiros estágios para que ocorra a aceitação da perda, ou seja, ela é uma defesa temporária, que logo é substituída por uma aceitação parcial:

Um pouco antes de minha mãe falecer, descobri que era uma doença degenerativa e que a tendência era de ficar totalmente cega [...] Fui procurar outros médicos, mais foi conversando com a Ilma, que percebi a proporção da minha deficiência [...] Aquilo foi uma dor, porque aí eu já tinha aceitado a ser só meio vidente [...].

Surge, aqui, o que Kübler-Ross (1998) denomina como estágio da barganha. Esse estágio nada mais é que uma tentativa de adiamento do inevitável, e, normalmente, a maioria das barganhas é feita com Deus e mantidas em segredo: “Eu não quero ser mais cega! Aí eu fui conversar com Deus, mas o pedido já estava feito: ‘Meu Deus do Céu, o Senhor não pode voltar atrás do meu pedido?!’ Aí foi aquele sofrimento: ‘Quanto tempo será que eu vou ficar com esse pouco?’”

Quando da perda da visão, apesar das diversas conversas com a terapeuta ocupacional (Ilma), o choque e o sentimento de tristeza e de perda ainda eram grandes. Afinal, ao se acostumar a ver pelo

menos um pouco, Rosália encontra dificuldades para aceitar que não verá nunca mais. Somente algum tempo após a perda, Rosália acaba por admitir que depois que a visão se foi, tudo se tornou muito mais fácil e sereno. Morre aqui a personagem “não sou cega, nem enxergo” para dar lugar a uma nova vida, a uma nova personagem: “Rosália com deficiência visual”.

Nas palavras de Rosália: “[...] Eu já estava preparada, eu já tinha me preparado [...] O fato de ter ficado sem a visão foi normal. Não comemorei, não soltei fogos, mas tive que aceitar que eu perdi. Aí, no momento em que você perde, acabou. Não tem mais o que discutir.”

O ser humano não está preparado, ou melhor, não aceita a perda, portanto, o período que antecede a esse momento é muito doloroso, repleto de angústias e medos; depois que ele acontece, não que seja fácil lidar com a perda, mas passa a ser mais compreensível e mais fácil viver sem aquilo que tanto queria e perdeu. “A ansiedade maior, a dor maior era a da perda! Não da perda da visão, mas da perda! De não querer perder! Independe de ser a visão, a perda é o problema.”

Nesse momento, pode-se dizer que Rosália passa pelo período de luto, ou, nas palavras de Kovács (2007, p. 217):

É a vivência da morte consciente, é como se uma parte nossa morresse. Faz parte de nossa existência e nos configura como humanos, e dela nos recordamos, todos temos histórias de perda para contar, e às vezes é mais sofrida do que a própria morte.

Segundo a mesma autora, as perdas podem ser classificadas de duas formas: festivas ou dolorosas. As festivas envolvem alegria, mas também podem provocar medo ou tristeza pelo desconhecido. Já as perdas dolorosas têm ressaltado fortemente a situação de perda, que podem, posteriormente, com elaboração ocasionar em reestruturação e crescimento – caso esse o de Rosália.

Posto isso e após ter passado pelos quatro estágios – negação, raiva, barganha e depressão –, Rosália consegue, depois da perda total da visão, atingir o quinto e último estágio: a aceitação. Nele, se a pessoa tiver recebido ajuda para superar os estágios anteriores, não mais sentirá

depressão nem raiva. Cabe destacar que aceitação não quer dizer felicidade, embora esta venha mostrar que a perda não é uma coisa horrível, medonha, como se pensava (KÜBLER-ROSS, 1998). Afinal, o estágio de negação, que surge no momento em que se dá conta da perda, apesar de esmaecer, vai e volta como forma de defesa do indivíduo.

No caso de Rosália, ao mesmo tempo que passa a aceitar sua condição de pessoa com deficiência visual, também, em alguns momentos, deprimi-se pela falta da mesma: “Quando meu neto nasceu, fiquei deprimida por não poder ver o rostinho dele”. Para Kübler-Ross (1998), é só muito mais tarde que a pessoa lança mão da negação e fala da sua perda sem perder as esperanças, coexistindo, lado a lado, a perda e a esperança como irmãs gêmeas.

Apesar de vivenciar momentos como o que foi relatado, após a perda total da visão Rosália revela que aprendeu muitas coisas: “Os meus sentidos aguçaram muito mais do que antes [...] A minha percepção de mundo aumentou muito!”. Quando ela relata tal passagem de sua vida, não se pode deixar de lembrar quando Vigotski (1997) descreve a concepção biológica da cegueira.

Afinal, muitas vezes as pessoas acreditam que é através da compensação do funcionamento e do desenvolvimento de outro órgão que a carência de um órgão é suprida. No entanto, sabe-se que, apesar dos sentidos se aguçarem mais, não se pode esquecer que a insuficiência de um dos órgãos origina e põe em ação novas formas de funções para que a pessoa com deficiência se desenvolva.

CONCLUSÃO

Pensando em Rosália, pode-se afirmar que vários momentos e/ou recordações rememoradas vieram à tona repletos de significados e sentidos, ilustrando sua história, seus momentos e suas atividades, bem como descrevendo suas transformações, sua subjetividade.

A história de vida de Rosália revela-se, portanto, como um constante processo de metamorfose e mesmice, mediante o “embate paradoxal entre o passado e o futuro em favor do questionamento presente” (JOSSO, 2004, p. 41) – questionamento esse que pode ser

observado ao trazer para o presente as marcas deixadas pela dúvida ocasionada entre “o ser ou não ser vidente”.

Posto isso, pode-se dizer que Rosália, apesar de tudo o que passou desde a descoberta até a perda total, assim como dos processos de metamorfoses e mesmices vivenciados ao longo de sua vida – da infância aos dias de hoje –, demonstra ser uma pessoa lutadora e otimista, que busca constante aperfeiçoamento em sua vida profissional, assim como retira de todas as experiências vividas, positivas ou negativas, um ensinamento e um aprendizado para seu crescimento pessoal.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, W. M. J. A pesquisa em psicologia sócio-histórica: contribuições para o debate metodológico. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (Org.). **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva em psicologia**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 129-140.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 12. ed. Campinas: Papirus, 2005. 132 p.
- CIAMPA, A. C. **A estória do Severino e a história da Severina: um ensaio de psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 2001. 248 p.
- GLAT, R. et al. O método de história de vida na pesquisa em educação especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 10, n. 2, p. 235-250, maio/ago. 2004.
- JOSSO, M-C. **Experiência de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004.
- KOVÁCS, M. J. Contribuições de Elizabeth Kübler-Ross nos estudos sobre a morte e o morrer. In: INCONTRI, D.; SANTOS, F. S. (Org.). **A arte de morrer: visões plurais**. Bragança Paulista: Editora Comenius, 2007. p. 207-216.
- KÜBLER-ROSS, E. **Sobre a morte e o morrer**. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. 295 p.
- LEAL, D. **A constituição da identidade de uma aluna com deficiência visual: um estudo sobre o processo de inclusão escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.
- REY, F. G. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2005. 222 p.
- SANTOS, F. S. Perspectivas histórico-culturais da morte In: INCONTRI, D.; SANTOS, F. S. (Org.). **A arte de morrer: visões plurais**. Bragança Paulista: Editora Comenius, 2007. p. 13-25.
- VIGOTSKI, L. S. **Fundamentos de defectologia**. Obras Escogidas. Madrid: Visor, 1997. t. V. 391 p.



Funções assumidas por psicólogos que atuam na educação especial visando atender ao princípio inclusivo

*Tânia Gonçalves Martins¹⁸
Sérgio Vasconcelos de Luna*

Em nosso país, questões como o acesso à escolaridade, a permanência na escola e a qualidade de ensino são problemas recorrentes que atingem a maioria da população. Essa constatação torna o princípio inclusivo um marco importante, pois pretende que todos os alunos sejam atendidos pelas instituições públicas de ensino, defendendo a igualdade de direitos e a eficácia do sistema. Portanto, com a finalidade de implementar o sistema inclusivo, muitas discussões vêm ocorrendo e algumas iniciativas podem ser observadas no sentido de transformar as escolas comuns em escolas inclusivas, visando respeitar as diferenças individuais entre os educandos e eliminar todo o tipo de atendimento segregador que configure discriminação contra as pessoas com deficiência.

Nosso sistema educacional é orientado pelas políticas educacionais que definem a estruturação dos serviços e conta com profissionais que promovem o ensino: profissionais estes que são influenciados por diferentes referenciais teóricos, empregam métodos variados e às vezes contraditórios; têm disponibilidade ou carência de recursos didáticos, e que, em alguns casos, dispõem de apoio técnico para subsidiar a prática pedagógica, sendo, muitas vezes, obrigados a se submeter às exigências da legislação sem nenhum esclarecimento. Trata-se de uma realidade que atravessa as institui-

18. Fonte de financiamento: CNPq.

ções de ensino de nosso país e que vem dificultando o processo de transformação das escolas para atender ao paradigma da inclusão.

Documentos como a Declaração dos Direitos Humanos (ONU, 1948), a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990) e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) serviram de referência para a elaboração das políticas nacionais de educação inclusiva. Em virtude dessa influência exercida pelos documentos e também pelas agências internacionais sobre os rumos da educação brasileira, autores como Abenhaim (2005) e Padilha e Freitas (2005) alertam para a necessidade de a implantação de sistemas educacionais inclusivos respeitar as condições locais de cada comunidade, dadas as diferenças regionais peculiares deste país tão extenso.

Bueno (2001) alerta para outro aspecto, a necessidade de cautela antes de uma implantação imediata, efetuada por exigência normativa. O autor observa que a Declaração de Salamanca deve ser tomada como um documento orientador (*um norte*). Por isso, considerando as condições locais e institucionais, “[...] é preciso estabelecer metas de curto, médio e longo alcance, de tal forma que gradativamente a inclusão deixe de ser este norte e vá se constituindo, através de práticas concretas, numa realidade de fato” (p. 23).

Coloca-se em discussão que papel deve assumir a educação especial, que modificações são propostas para essa modalidade de ensino e como isso se reflete na organização dos serviços e no significado que assume para os profissionais que ali atuam.

INCORPORAÇÃO DO PRINCÍPIO INCLUSIVO NO SISTEMA PÚBLICO DE ENSINO DE MINAS GERAIS

A parceria entre as escolas comuns e o ensino especial foi o meio escolhido pelo estado de Minas Gerais para transformar o sistema público de ensino instituindo, no estado, escolas inclusivas. Essa parceria está prevista na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e nas Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001b) que propõem a prestação de serviço complementar pelo ensino especial legitimando a existência das escolas especiais

para atender casos graves que as escolas comuns não têm condições de acolher. Conforme Padilha e Freitas (2005), é recomendável que os profissionais e os recursos da educação especial sejam aproveitados possibilitando que as escolas especiais atuem “como centro de formação e apoio aos professores da rede comum de ensino” (p. 39).

Nesse sentido, o atendimento oferecido pelas escolas estaduais de educação especial de Minas Gerais vem sendo reestruturado por meio da oferta de novos serviços e revisão das práticas profissionais. Trata-se de um processo de mudança, que em está em andamento e que foi adotado como marco inicial do presente estudo.

Para a reestruturação do papel da educação especial, conforme a perspectiva inclusiva, foram aprovados pelo Conselho Estadual de Educação, em maio de 2003, o Parecer nº 424, que *propõe normas para a educação especial na educação básica no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais* (MINAS GERAIS, 2003a), e a Resolução nº 451, que *fixa normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino* (MINAS GERAIS, 2003b).

Em 9 de abril de 2005, foi publicada a Orientação SD nº 01, da Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, que *orienta o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais decorrentes de deficiência*. Esse documento determina que as escolas especiais devem prestar apoio técnico e teórico às escolas comuns que receberem alunos que apresentam deficiências e condutas típicas, auxiliando no planejamento e nas estratégias de ensino visando ao desenvolvimento e à aprendizagem dessa clientela.

Seguindo essa determinação, no segundo semestre de 2006, a Secretaria de Estado de Educação, juntamente com a Superintendência de Educação, a Diretoria de Educação Especial e as superintendências regionais de ensino, implantou nas escolas estaduais de ensino especial o “Projeto escolas especiais: um novo tempo”, com objetivo de “reorganizar as escolas especiais da rede estadual de ensino para atuarem na rede de apoio às escolas comuns públicas que tenham alunos com deficiência e condutas típicas” (MINAS GERAIS, 2006).

AS FUNÇÕES DO PSICÓLOGO EM ESCOLAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: UMA EXPLORAÇÃO EMPÍRICA

Na implantação do “Projeto escolas especiais: um novo tempo”, os profissionais dessas instituições foram mobilizados e orientados para atuar nas escolas estaduais de educação especial de Minas Gerais reconfiguradas como centros de apoio para as escolas comuns. A partir de encontros mensais, assessorados por um coordenador, os profissionais se prepararam para adotar esse modelo de atendimento fazendo a revisão de suas práticas pedagógicas, dos atendimentos especializados e elaborando um novo projeto político pedagógico (PPP) que seria implementado no início do ano letivo de 2007.

Mesmo que essa revisão do serviço e das práticas na educação especial envolvesse todos os profissionais das escolas especiais, em razão dos questionamentos levantados nas minhas experiências profissionais como psicóloga escolar no ensino especial e influenciada por essa vivência, foram eleitos como sujeitos dessa pesquisa os psicólogos que atuam nas escolas estaduais de educação especial de Belo Horizonte. Conforme Mitjás Martínez (2007),

a representação do psicólogo escolar, mesmo que em um processo de mudança, ainda está vinculada à imagem de um profissional que atende demandas específicas, essencialmente relacionadas com dificuldades de alunos, e não de um membro da equipe que participa do trabalho da escola na sua dimensão institucional. As questões que se trabalham e se debatem no espaço escolar são questões educativas que têm na sua base as representações e os sistemas conceituais próprios dessa prática social. O psicólogo contribui para o trabalho educativo e para os debates na escola a partir do arcabouço conceitual da psicologia, porém a significação de sua participação está mediatizada pela articulação desse saber com os outros saberes que caracterizam o espaço escolar. (MITJÁS MARTÍNEZ, 2007, p. 126-127).

Del Prette (2002) ressalta a importância desse profissional apontando contribuições que o mesmo pode oferecer à educação.

O conhecimento sobre teorias de desenvolvimento e aprendizagem de que esse profissional dispõe pode contribuir no planejamento de serviços educacionais voltados para o ensino infantil. Habilitado, também, para lidar com situações que envolvem relações humanas, dispondo de conhecimento sobre estruturas organizacionais e sobre questões educacionais (fundamentos, teorias, métodos e políticas educacionais), é capaz de contribuir na construção e implementação do projeto pedagógico da escola, na formação continuada de professores, assim como nos serviços interdisciplinares que acontecem na interface entre a escola, a família a comunidade ou com instituições conveniadas.

Portanto, o psicólogo enfrenta o desafio de não se adequar ao novo, procurando questionar, criticar o domínio das teorias absorvidas por interesses políticos, duvidar dos determinismos e evitar a institucionalização das práticas. O psicólogo deve abandonar a visão fragmentada que tem da escola e as leituras individualizadas que faz dos problemas que surgem nesse meio. Para uma atuação crítica e livre de concepções ideais, faz-se necessária uma reflexão sobre a sua prática priorizando uma atuação contextualizada, considerando os aspectos pedagógicos, institucionais e sociais.

O principal objetivo desta pesquisa consistiu em identificar e analisar as funções que os psicólogos que atuam nas escolas de educação especial se atribuem, tendo em vista a necessidade de adequação e planejamento de suas atividades para atender à perspectiva inclusiva e em conformidade com o “Projeto escolas especiais: um novo tempo”.

O estudo foi realizado nas sete escolas estaduais de educação especial de Belo Horizonte que atendem a alunos com deficiência mental. Foram entrevistados 14 psicólogos que constituíam o grupo de profissionais que trabalhavam nas escolas estaduais de ensino especial de Belo Horizonte e que participaram das transformações implantadas nessas instituições. As entrevistas foram realizadas seguindo o seguinte roteiro: primeiro, solicitava-se ao entrevistado informações sobre a sua formação e trajetória profissional e, em se-

guida, apresentava-se uma questão desencadeadora: *Quais as suas atribuições aqui na escola, como realiza as funções e qual o objetivo delas?* Buscava-se, com esse procedimento, estimular o entrevistado a falar livremente sobre sua prática na instituição. Porém, quando ele esgotava sua fala, algumas questões específicas (*focalizadoras*) foram formuladas visando direcionar as respostas do entrevistado com o intuito de buscar informações complementares.

Os procedimentos de análise dos dados transcorreram da seguinte maneira: primeiro, foram trabalhadas as informações coletadas com cada entrevistado a partir da questão desencadeadora; em seguida, as respostas fornecidas com as questões focalizadoras, verificando as complementações e possíveis contradições em relação às informações obtidas com a questão inicial; para finalizar, foi analisado o conjunto de dados coletados.

RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS

Perfil profissional dos psicólogos

Os entrevistados possuíam graduação em Psicologia há mais de 10 anos, e 11 deles deram sequência à formação profissional em cursos de especialização na área de educação ou de psicologia (psicopedagogia, psicomotricidade, psicologia da educação, educação inclusiva, educação especial), ou em cursos de extensão voltados para a educação.

Dentre os 14 entrevistados, 12 profissionais atuavam nas escolas especiais de Belo Horizonte há pelo menos 10 anos. Entre esses 12 profissionais, 8 estavam há mais de 15 anos na rede de ensino especial e 5 deles atuando na mesma escola.

Na trajetória profissional dos entrevistados, 11 profissionais conjugaram a atuação na área da educação com o trabalho em outras áreas, especialmente a área clínica, na qual 10 deles investiram por curto ou longo prazo durante a carreira. No entanto, três psicólogos disseram ter atuado, exclusivamente, na educação especial desde a graduação, acumulando períodos de experiência que variavam de

10 a 15 anos. Na ocasião das entrevistas, 10 profissionais revelaram estar atuando exclusivamente na educação especial.

O primeiro procedimento de análise, identificação e agrupamento das atividades desenvolvidas pelos psicólogos, forneceu uma visão panorâmica da nova organização das escolas e de como se deu a distribuição das atividades desse profissional.

Após a reorganização das escolas para atender à perspectiva inclusiva, houve a criação de outros serviços, além da escolarização formal. Ainda que sejam caracterizados como serviços complementares e de apoio à inclusão educacional, eles foram criados para, de forma indireta, propiciar o desenvolvimento do aluno no ensino comum. Assim, criaram-se, na educação especial, serviços oferecidos nas escolas especiais (ou nos centros de apoio, conforme a meta da Secretaria de Educação de Minas Gerais), como as salas de escolaridade (casos graves), as salas de recurso, as oficinas profissionalizantes, os serviços externos à escola, que incluem o serviço itinerante, o suporte oferecido para as escolas comuns no processo de inclusão dos alunos encaminhados pelas escolas especiais, as parcerias com empresas ou instituições de inserção profissional e a troca de dados e informações com especialistas da área da saúde. Constatou-se que as atividades dos psicólogos podem estar voltadas para esses serviços ou direcionadas para diferentes sujeitos (alunos, professores, familiares, direção, equipe técnica, funcionários) da instituição, sendo realizadas na forma de assessoria, acompanhamento, orientação, intervenção, atendimento e avaliação, de acordo com a demanda específica de cada grupo.

Diante da *questão desencadeadora*, quando convidados a falar livremente sobre sua prática, a maioria dos profissionais reportou-se às atividades tradicionais ligadas às famílias, aos alunos e professores da escolaridade, complementando com funções mais atuais assumidas em consequência dos serviços que a reestruturação das escolas instituiu. As práticas identificadas como inclusivas estão, na maioria dos casos, ligadas aos próprios serviços de apoio ou complementares à educação inclusiva e, dessa forma, caracterizam um acrés-

cimo de funções em razão das mudanças ocorridas na escola e da redistribuição de funções entre os profissionais, mas não se observa uma mudança na perspectiva de atendimento que perpassa todas as atividades dos profissionais em concordância com o princípio inclusivo. No entanto, foi possível constatar que algumas atividades vêm sofrendo mudanças na forma como são realizadas visando atender à perspectiva inclusiva. Esse fato sugere que as práticas inclusivas não estão direcionadas somente para os serviços criados para atender à educação inclusiva e que o princípio inclusivo começa a preencher o núcleo das escolas especiais, modificando o caráter de algumas funções características do ensino especial desempenhadas de modo tradicional. Essa mudança foi observada quando, nas avaliações para a triagem dos alunos, alguns profissionais começam a colocar em questão os encaminhamentos feitos pelas escolas comuns e tornam-se mais criteriosos para admitir, no ensino especial, somente alunos com deficiência mental (seguindo a orientação da Secretaria de Educação) e passam a envolver e orientar as famílias para que elas sejam capazes de se responsabilizar pela inserção dos alunos no ensino especial.

Ao considerar a visão que a escola tinha do papel do psicólogo na instituição, os profissionais revelaram que vem ocorrendo uma modificação na compreensão do papel do psicólogo na escola e que essa delimitação tem ficado cada vez mais clara, porém ainda existe uma demanda para atender a questões emergenciais e para apresentar soluções rápidas para as dificuldades enfrentadas no trabalho pedagógico.

As análises referentes às informações fornecidas em resposta à questão desencadeadora e às questões focalizadoras deixaram evidente que a reestruturação das escolas para atender no molde de centro de apoio às escolas comuns trouxe mudanças para a prática dos psicólogos.

As respostas à questão desencadeadora apontaram as atividades que deram início à mudança de perspectiva no atendimento, gerando um intuito inclusivista nas ações dos profissionais. Porém, a análise das questões focalizadoras sugeriu que as transformações,

no caráter do atendimento oferecido pelos psicólogos, estão acontecendo de forma processual, pois, diante das questões dirigidas, eles mencionaram novas atividades que ganharam contornos inclusivos ou descreveram as atividades mencionadas anteriormente de forma diferenciada, exigindo inversão da interpretação feita a partir da informação obtida com a questão desencadeadora.

CONCLUSÃO

Os psicólogos observaram que, em suas trajetórias profissionais, o atendimento das escolas especiais vem sofrendo mudanças, muitos admitiram que algumas alterações ocorreram nos últimos anos e, em especial, após a implementação do “Projeto escolas especiais: um novo tempo”. Aqueles que já faziam parte dos quadros da rede, mesmo que não estivessem na mesma escola onde atuavam em 2007, quando foi realizada a coleta de dados, e passaram por escolas diferentes até a implementação do projeto, vivenciaram e participaram das mudanças de perspectiva no atendimento do ensino especial para atender ao paradigma da inclusão que o estado vem promovendo.

Constatou-se que as mudanças ocorridas nas escolas para atuar nos moldes de centro de apoio promoveram o surgimento de funções que, até então, não correspondiam ao repertório dos psicólogos que trabalhavam nas escolas especiais, como a coordenação de serviços, a capacitação de pessoal e a assessoria às escolas comuns. Porém, esses profissionais conservaram em suas atuações muitas atividades que atendem às demandas do ensino especial nos moldes tradicionais. Foi possível concluir que a escola especial ainda não é encarada como um centro de apoio para as escolas comuns e a atuação dos profissionais oscila adquirindo um caráter inclusivo, ou não, conforme a necessidade do serviço que está sendo prestado. Algumas contradições verificadas nas falas dos entrevistados levaram a acreditar que, por estarem em pleno processo de mudança, os profissionais ainda não tiveram prazo suficiente para incorporar a concepção inclusiva a ponto de aplicá-la naturalmente em suas práticas.

REFERÊNCIAS

- ABENHAIM, E. Os caminhos da inclusão: breve histórico. In: MACHADO, A. M. et al. **Psicologia e direitos humanos: educação inclusiva, direitos humanos na escola**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 39-53.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica (CNE/CEB). Resolução nº 2 de 11 de setembro de 2001. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, 2001b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=content&task=view&id=329&Itemid=460>>. Acesso em: 8 nov. 2006.
- BUENO, J. G. S. A inclusão de alunos deficientes nas classes comuns do ensino regular. **Temas sobre Desenvolvimento**, São Paulo, v. 9, n. 54, p. 21-27, 2001.
- DEL PRETTE, Z. A. P. Psicologia, educação e LDB: novos desafios para velhas questões. In: GUZZO, R. S. L. (Org.). **Psicologia escolar LDB educação hoje**. 2. ed. Campinas: Alínea, 2002. p. 11-34.
- MINAS GERAIS. Conselho Estadual de Educação. **Parecer nº424, de 27 de maio de 2003**. Propõe normas para a Educação Especial na Educação Básica, no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2003a. Disponível em: <<http://www.cee.mg.gov.br/parecer424.2003.htm>>. Acesso em: 22 set. 2006.
- MINAS GERAIS. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº451, de 27 de maio de 2003**. Fixa normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino. Belo Horizonte, 2003b. Disponível em: <<http://www.cee.mg.gov.br/resolucao451.htm>>. Acesso em: 22 set. 2006.
- MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais – Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação. **Orientação SD nº 01, de 9 de abril de 2005**. Orienta o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais decorrentes de deficiências e condutas típicas. Belo Horizonte, 2005. Disponível em: <http://www.educacao.mg.gov.br/sistema/banco_objetos_seemg/{283F2B-D7-4FC6-4570-A02B-D23B8829D63D}_orientacao_sd_01-2005.pdf>. Acesso em: 22 set. 2006.
- MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Projeto escolas especiais: um novo tempo**. Belo Horizonte, 2006. Disponível em: <http://www.educacao.mg.gov.br/sistema/index.asp?ID_PROJETO=28&ID_OBJETO=25150&ID_PA1=24413&tipo=Objeto>. Acesso em: 28 jul. 2006.
- MITJÁNS MARTÍNEZ, A. O psicólogo escolar e os processos de implantação de políticas públicas: atuação e formação. In: CAMPOS, H. R. (Org.). **Formação em psicologia escolar: realidades e perspectivas**. Campinas: Alínea, 2007. p. 109-133.
- ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <http://www.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm>. Acesso em: 15 ago. 2006.
- PADILHA, S. M. A.; FREITAS, S. N. A instituição especializada no cenário da educação inclusiva: o contexto brasileiro. In: RODRIGUES, D.; KREBS, R.; FREITAS, S. N. (Org.). **Educação inclusiva e necessidades educacionais especiais**. Santa Maria: UFSM, 2005. p. 13-43.
- UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Sobre princípios, políticas e práticas na área

das necessidades educativas especiais. Espanha, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2006.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Tailândia, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>> Acesso em: 15 ago. 2006.



Quarta parte
Intervenções no campo
da subjetividade



Acolhimento coletivo: experiências em um serviço de atendimento de saúde mental infanto-juvenil

Raquel Brandão Toussaint

Marcela Camargos Dias

Gláucia Mascarenhas Mourthé

Ana Paula Moura dos Santos Ferreira

Carla Adriana Diniz Amaral

Jane Martins Santos

Lucilene Alves da Costa

Maria José Carneiro

A história da Clínica de Psicologia da Fundação Helena Antipoff tem início em 1955, quando a psicóloga e pedagoga Helena Antipoff criou o Laboratório de Psicologia Edouard Claparède. O laboratório funcionava no Instituto Superior de Educação Rural (ISER), que, pelo trabalho e empenho de Helena Antipoff, foi transformado em Fundação Estadual de Educação Rural, e, após sua morte, como homenagem, recebeu o nome de Fundação Helena Antipoff. O laboratório era centro psicopedagógico e realizava pesquisas educacionais e sociais com crianças do município de Ibituripe, cidade localizada na região metropolitana de Belo Horizonte. De acordo com Alkmim (1980), as pesquisas realizadas no laboratório buscavam focar o desenvolvimento das áreas rurais. Esse objetivo surgiu da preocupação dessa grande pesquisadora com as classes menos favorecidas da sociedade que, em sua maioria, moravam em zonas rurais. As pesquisas do laboratório tentavam traçar um perfil diagnóstico das crianças da região. Helena Antipoff supervisionou o funcionamento do laboratório até 1974, ano de seu falecimento.

Em seu estudo, que possui um capítulo destinado à Clínica Edouard Claparède, Vieira (2008) relata que, mesmo após o falecimento de Helena Antipoff, os profissionais que trabalhavam no laboratório deram continuidade às suas pesquisas. Em 1978, o laboratório passou a se chamar Divisão de Psicologia Edouard Claparède. Em março de 1979, foi publicado o regimento da Divisão, estabelecendo metas que estavam diretamente relacionadas ao compromisso com as pesquisas em psicologia clínica e escolar e com atividades voltadas à seleção e orientação vocacional. Nesse mesmo ano, a Divisão de Psicologia Edouard Claparède foi registrada no Conselho Regional de Psicologia.

Para Vieira (2008), apesar da continuidade dos ideais de Helena Antipoff, as atividades do laboratório mudaram no primeiro trimestre de 1980, as ações de pesquisa decaíram. Em 1983, o Relatório das Atividades da Divisão foi bem específico quanto à exclusividade do caráter clínico das ações realizadas. A Divisão passou a ser conhecida como Clínica de Psicologia Edouard Claparède. Para a autora, a clientela também se apresentava de forma diferente:

A partir do primeiro semestre de 1980, momento em que a instituição começa gradativamente a perder suas características de laboratório, tem início também, como consequência, uma demarcação mais nítida no que se refere à clientela atendida e, com isso, evidencia-se um centramento de ações no atendimento psicopedagógico de crianças e adolescentes. Em termos mais gerais, pode-se dizer que surge um privilégio do psicodiagnóstico, com vistas a subsidiar a ação de escolas, professores, diretores e técnicos escolares. (VIEIRA, 2008, p. 93).

Para responder à demanda das escolas da região, os atendimentos clínicos ampliaram e passou-se a oferecer atendimentos psicológicos, fonoaudiológicos e pedagógicos. Em 2001, quando foi firmado um convênio entre a Fundação Helena Antipoff/Clínica Edouard Claparède e a Prefeitura Municipal de Ibirité/Serviço de Atendimento Psicológico a Criança e ao Adolescente (SAPECA), os atendimentos foram ampliados, abrangendo toda a população. A clínica passou a re-

ceber encaminhamentos das Unidades de Saúde do SUS, Programa de Saúde da Família (PSF), Fórum, Conselho Tutelar, escolas públicas e privadas do município, entre outros. O convênio trouxe novos profissionais para compor a equipe, incluindo um profissional da psiquiatria infantil, que, em muito, contribuiu para a qualidade e o caráter multidisciplinar dos atendimentos. Atualmente, a equipe técnica conta com quatro psicólogas, uma fonoaudióloga e um psiquiatra.

Com o crescimento da população da Região Metropolitana de Belo Horizonte, incluindo a população de Ibirité, a demanda por atendimentos na clínica aumentou consideravelmente. No ano 2000, a clínica registrou 212 clientes atendidos. Em 2001, após a assinatura do convênio, esse número triplicou para 806 clientes atendidos.

A equipe de profissionais se viu diante do desafio de dinamizar os serviços oferecidos pela clínica, de maneira a atender melhor um maior número de pessoas. Nossos profissionais também sabiam que, assim como afirmam Gauy e Guimarães (2006), o alto índice de desistência e evasão dos usuários é uma consequência dos longos períodos de espera pelo atendimento. Sendo assim, nos concentramos em estratégias focadas na redução das filas de espera.

Gauy e Guimarães (2006), em seu estudo sobre a triagem em saúde mental infantil, apontam para as vantagens e desvantagens das avaliações grupais e individuais. Para os autores, a grande vantagem da avaliação grupal é a economia de tempo. Porém, seus resultados mostram que a avaliação individual, com utilização de um roteiro estruturado de entrevista, sobressai em riqueza de variáveis e de comportamentos-problema identificados. Sugerem ainda que, para obter os ganhos em tempo e informação, o uso de entrevistas grupais com roteiro estruturado seria o mais indicado.

EXPERIÊNCIA DO ACOLHIMENTO COLETIVO: TRAJETÓRIA DO SERVIÇO

Cabral e Sawaya (2001), em seus estudos, apresentam que a grande maioria dos encaminhamentos dirigidos ao serviço público de saúde mental infantil tem como principal queixa os casos de

dificuldades de aprendizagem. A Clínica Edouard Claparède, não muito diferente de outras clínicas de saúde mental infantil, recebe um grande número de encaminhamentos das escolas de todo o município. Os encaminhamentos das escolas sempre lotavam nossas filas de espera por atendimento. Apesar de toda a equipe querer a redução do tempo de espera pelo atendimento, o grande número de encaminhamentos tornava essa tarefa quase impossível. Conscientes de que os encaminhamentos para o psicólogo não são a única solução para a questão das queixas escolares, começamos a buscar alternativas para trabalharmos esse tipo de demanda.

Para tratarmos das demandas escolares, começamos a trabalhar com palestras e orientações dirigidas a professores da comunidade. Porém, não podíamos deixar de atender as crianças que nos eram encaminhadas. Também precisávamos de algo para trazer os pais para esse diálogo com as escolas.

Nossa primeira iniciativa de mudar a forma de acolhermos os clientes¹⁹ foi atendê-los em dois plantões mensais. Em cada plantão eram agendados 25 clientes, que eram acolhidos individualmente. As psicólogas atendiam cinco clientes cada uma, fazendo uma entrevista detalhada, reunindo o maior número de informações possíveis. Com o passar do tempo, a equipe começou a atender os clientes em duplas ou em grupos de três. Mas foi observado que essa prática, apesar de promover trocas de experiências, ainda não contribuía o suficiente para a compreensão e elaboração das queixas e demandas trazidas pelos pais e responsáveis.

Uma terceira tentativa foi agendar 15 clientes para dois plantões mensais coordenados por dois profissionais. Mas essa alternativa também não atendeu nossas expectativas com relação ao trabalho a ser realizado. Apesar de haver dois profissionais para direcionar o grupo, a orientação acabava por ser realizada apenas por um. Com o passar do tempo, percebemos que a presença do segundo profissional era desnecessária.

19. É importante destacarmos que os clientes que participam do acolhimento são pais e responsáveis pelas crianças e adolescentes da clínica.

Posteriormente, surgiu a proposta de utilizar uma nova estratégia de trabalho: o acolhimento dos clientes em pequenos grupos. Essa nova forma de acolhimento seria realizada semanalmente, por um profissional. O primeiro encontro seria realizado somente com os pais ou responsáveis pela criança ou adolescente em questão e teria a duração de aproximadamente quatro horas. O número de pais agendados girava em torno de 10 a 15. Cada profissional criou seu roteiro de trabalho para o grupo de pais que iria atender.

Na fonoaudiologia, o acolhimento tinha uma proposta similar, se diferenciava apenas por incluir a participação das crianças. Respeitando as características do trabalho da fonoaudiologia, o profissional tinha preferência por utilizar essa forma de acolher somente nos casos de crianças menores de 5 anos.

Procurávamos um modelo de saúde baseado na satisfação de profissionais e usuários. O conceito de acolhimento é definido pela PNH (Política Nacional de Humanização – Humaniza SUS) como a

recepção de usuários, desde sua chegada, responsabilizando-se integralmente por ele, ouvindo sua queixa, permitindo que ele expresse suas preocupações, angústias e, ao mesmo tempo, colocando os limites necessários, garantindo atenção resolutiva e a articulação com os outros serviços de saúde para a continuidade da assistência quando necessário. (PEIXOTO, 2006, p. 51).

O acolhimento é um momento de escuta em que o profissional procura dar condições ao indivíduo de falar daquilo que o angustia. As pessoas fazem desse momento um instante de desabafo de seus sofrimentos pessoais e familiares.

Com a prática, começamos a perceber a dinâmica das trocas de experiências entre as famílias. Sabemos que, nos casos de saúde mental infanto-juvenil, o trabalho clínico necessariamente envolve o trabalho com os responsáveis, o que acaba por compreender a família do cliente em questão. Surgiu também a ideia de criar gru-

pos de mães,²⁰ procedimento mais utilizado em outras clínicas de atendimento infanto-juvenil. Entretanto, devido às características da região,²¹ esses grupos eram difíceis de serem formados, pois as mães, não podendo faltar ao trabalho, acabavam por desistir do atendimento. Além, é claro, de não terem como arcar com despesas relativas ao transporte semanal.

Esse novo caminho que começamos a percorrer estava vinculado à proposta de proporcionar uma escuta diferenciada, de produzir espaços de convivência e, principalmente, de criar ambientes terapêutico onde o cliente expresse, perceba e vivencie suas limitações e potencialidades.

O período reservado para o acolhimento era de três a quatro horas, tempo necessário para escutar todos os participantes dentro de suas particularidades, trabalhando o particular dentro do coletivo. A ideia era aproveitar aquele tempo para fazer um acolhimento diferenciado, uma escuta terapêutica, um momento para que aqueles familiares se sentissem compreendidos em suas angústias, em suas queixas e pudessem perceber que não estavam sozinhos em seu sofrimento, contavam com a ajuda da equipe e com o apoio de outros pais que passavam, naquele momento, por problemas semelhantes.

O roteiro utilizado pelos profissionais para o Acolhimento Coletivo incluía os seguintes passos:

- *Apresentação*: consiste na explicação do funcionamento da clínica: formas de atendimento existentes, tipo de serviços ali prestado e do caráter sigiloso dos relatos apresentados naquele momento;
- *Entrevista em grupo aberta e semiaberta*: geralmente começa livre, mas aos poucos vai sendo direcionada para as questões

20. São raros os pais que comparecem ao serviço de atendimento. A justificativa apresentada é de que trabalham fora e cumprem longas jornadas de trabalho, não restando tempo para cuidarem de seus filhos.

21. A maioria da população com baixa renda e caracterizada como “cidade dormitório” por causa do alto índice de trabalhadores que recorrem a empregos na Capital – Belo Horizonte ou em cidades vizinhas maiores, como Betim e Contagem.

que o profissional de saúde detecta como as mais relevantes para aquela família e para o grupo. Em alguns acolhimentos, os profissionais também utilizam de recursos como dinâmicas e textos para reflexão;

- *Escuta clínica*: permite a *avaliação* e distinção por parte dos profissionais dos casos para tratamento e dos casos para aconselhamento. Aos poucos as demandas surgem, os pais esclarecem suas dúvidas e falam de suas angústias em relação aos filhos;
- *Avaliação dos casos*: esta etapa ocorre juntamente com a escuta clínica, é o momento em que o profissional reflete e define as indicações terapêuticas cabíveis em cada caso (muitas vezes esta avaliação também é feita em grupo, o que contribui com a avaliação do profissional);;
- *Orientação e aconselhamento psicológico* (quando necessário): ocorrem em casos específicos, por meio de uma construção coletiva entre pais e profissionais, assunto que iremos abordar mais adiante
- *Encaminhamentos*: ocorrem quando é identificada a demanda de psicoterapia para a criança ou adolescente. Os casos podem ser direcionados para tratamento psicológico, fonoaudiológico e psiquiátrico na clínica e/ou encaminhados para outras especialidades médicas, oficinas pedagógicas ou ainda para outros serviços que se fizerem necessários.

De acordo com Ginott (1974), os grupos de orientação de pais têm o propósito de melhorar o funcionamento cotidiano das relações familiares. Para o autor, esse objetivo é alcançado quando se consegue sensibilizar os pais para os sentimentos das crianças, levando-os a buscar a compreensão do sentido do comportamento infantil. Mães e pais devem ser sensibilizados para compreender a dinâmica das relações pais-filhos, o desenvolvimento da criança e suas necessidades.

Alguns pais necessitam de informações mais objetivas para tomar algumas decisões em relação aos seus filhos. Nesse momento

o psicólogo utiliza o recurso do aconselhamento, que, de acordo com Scheeffter (1977), atinge esse enfoque: “O aconselhamento pretende ajudar o indivíduo a lidar satisfatoriamente com problemas reais; a solução para conflitos profundos da personalidade pertence ao âmbito da psicoterapia” (SCHEEFFTER, 1977, p. 16). Ainda em Scheeffter temos que “[...] o aconselhamento se destina a proporcionar ajuda a indivíduos normais, a fim de remover obstáculos ao seu ótimo desenvolvimento” (p. 16). Portanto buscamos, por meio do aconselhamento, ajudar nossos pais e responsáveis a resolver os problemas das relações cotidianas com seus filhos.

É importante destacarmos que nem todos os encaminhamentos²² recebidos na clínica são direcionados ao Acolhimento Coletivo. De acordo com a queixa apresentada no formulário de encaminhamento, os casos considerados mais urgentes ou mais sigilosos são direcionados para entrevistas individuais. As marcações de consulta respeitam o caráter prioritário de algumas queixas, considerando o conceito da avaliação de risco proposto pela PNH:

Mudança na lógica de atendimento, permitindo que o critério de priorização da atenção seja o agravo à saúde e/ou grau de sofrimento e não mais a ordem de chegada (burocrática). Realizado por profissional da saúde que, utilizando protocolos técnicos, identifica os pacientes que necessitam tratamento imediato, considerando o potencial de risco, agravo à saúde ou grau de sofrimento e providencia de forma ágil o atendimento adequado a cada caso. (PEIXOTO, 2006, p. 52).

Como já foi dito, a equipe de profissionais sempre detectou a predominância de casos encaminhados pelas escolas da região relatando dificuldades de aprendizagem. Também é comum a prevalência da queixa escolar de agressividade por parte das crianças e adolescentes. Estudos como o de Schoen-Ferreira et al. (2002) mostram que existe um número considerável de pesquisas que sinalizam que a maioria das crianças encaminhadas aos serviços de psicologia

22. Devido ao grande número de clientes que procura a clínica todo mês, o serviço tem como critério o encaminhamento por outros setores.

tem como queixa principal dificuldades escolares, seguidas de comportamento agressivo. Esses autores defendem a necessidade de se identificar o perfil da clientela atendida e de suas principais queixas.

Portanto, o momento do Acolhimento Coletivo, em sua dimensão ampliada, é utilizado para explorar, principalmente, os pontos de vista dos responsáveis sobre as queixas apresentadas nos encaminhamentos de seus filhos. O termo “coletivo” se refere à rede social a qual queremos atingir. As possibilidades de conexões que buscamos com essa troca de experiência e não ao fato de que o acolhimento é feito com mais de uma pessoa. Queremos trabalhar através dos pais e responsáveis, as famílias, e esperamos que os resultados de nosso encontro produzam, também, efeitos em toda a comunidade do município. Para tanto, nos pautamos em Barros, que, ao falar das interfaces da psicologia com o Sistema Único de Saúde, define coletivo:

Coletivo é multidão, composição potencialmente ilimitada de seres tomados na proliferação das forças. No coletivo não há, portanto, propriedade particular, personalidades, nada que seja privado, já que todas as forças estão disponíveis para serem experimentadas. (BARROS, 2005, p. 23).

Para Barros (2005), é impossível pensarmos a atuação do psicólogo desvinculada ao compromisso da produção de saúde no país em que vivemos, considerando as condições de vida da população em que atuamos.

Levando em conta essas condições, os profissionais discutem com os pais os problemas ali levantados, desmistificando algumas crenças e até mesmo explicando alguns conceitos, como depressão, agressividade, saúde e doença. É a partir dessa discussão com os responsáveis que vão surgindo as orientações e direcionamentos para os casos menos complexos, e, em conjunto, sob a coordenação do profissional, o grupo vai estabelecendo as queixas prioritárias levantadas naquele momento. É comum que alguns responsáveis manifestem sua sensação de alívio ao saber que existem muitos casos semelhantes aos seus, ou também que já se sentem mais seguros em

como lidar com seus filhos. Esse sentimento é evidenciado no relato de alguns pais:

- Nossa! Meu filho faz assim mesmo e eu achava que ele era perturbado.
- O meu também é assim.
- Pois o meu é pior ainda, ele consegue me enganar até para tomar banho.
- Eu penei como vocês. Hoje ela não está boa... Boa, mas melhorou muito com os remédios que tomou. Deixou de ir ao médico e piorou... Por isto estou aqui.

Alguns relatos denunciam a dificuldade de relacionamento dos familiares com as escolas. Por exemplo, quando escutamos: “O professor disse que meu filho é um capeta, que não tem mais nada que a escola pode fazer por ele, que o lugar dele não é na escola.” Tais atitudes não contribuem em nada com a melhoria da criança e/ou adolescente, apenas deixam os pais desmotivados e se sentindo impotentes diante da dificuldade de relacionamento com os filhos. Acreditamos que temos a missão de contribuir para a saúde dessas relações.

Quando acontecem maiores discrepâncias nos relatos apresentados pelos responsáveis, incentivamos o grupo a trocar conselhos e experiências em relação ao cuidado e orientação dos filhos. A maioria dos pais que procuram nosso serviço não lê o motivo do encaminhamento descrito no protocolo que lhes é dado. No momento do Acolhimento Coletivo lemos todos os protocolos e discutimos com o grupo as informações ali apresentadas. Para Oaklander (1980) temos uma tarefa:

Parte do meu trabalho com pais torna-se simples de ensinar e guiar. Muitos pais pedem linhas de conduta e conselhos específicos para trabalhar com seus filhos, e eu estou disposta a fazer sugestões para aliviar a tensão familiar. Entretanto, acredito que resultados mais duradouros surgem através da oportunidade que se dá aos pais de tomarem consciência e trabalharem suas atitudes, reações e interações com seus filhos. (OAKLANDER, 1980, p. 340).

O que buscamos com este texto é, também, criar uma autonomia nas pessoas da comunidade, valorizando seu saber para que elas se sintam capazes e confiantes em buscar soluções pessoais para suas dificuldades. Percebemos, ainda, a melhora na autoestima dos familiares quando suas ideias e sugestões são acatadas pelos profissionais ou por outros pais. Nesse momento, o psicólogo conta com a ajuda de todos os pais presentes – eles expressam o que sentem e dão ideias para outros pais que estão colocando os seus problemas. Um dos valores norteadores da PNH é a produção de sujeitos autônomos, protagonistas e corresponsáveis pelo processo de produção de saúde. Como afirma Peixoto: “Pensar os indivíduos como sujeitos autônomos é considerá-los como protagonistas nos coletivos de que participam, corresponsáveis pela produção de si e do mundo em que vivem” (PEIXOTO, 2006, p. 52).

Portanto, no Acolhimento Coletivo procuramos discutir vários conceitos com os pais, como, por exemplo, o de dificuldade de aprendizagem, o de TDAH (transtorno de déficit de atenção e hiperatividade), e quantos mais surgirem no momento. Queremos que conheçam e opinem sobre o diagnóstico que é dado aos seus filhos. Colocá-los para dizer o que pensam sobre o problema apresentado e escutar outras pessoas da comunidade falando de problemas parecidos. Dessa forma, construímos uma nova dimensão da queixa, transformando-a ou até mesmo anulando-a, se ambos, psicólogo e responsável, concordam.

O Acolhimento Coletivo cria o exercício de uma escuta qualificada e compartilhada da dor dos pais. E por ser compartilhada acaba por diminuir a ansiedade dos pais ao perceberem que outros passam por preocupações semelhantes as suas. Queremos deixar claro que essa forma de acolhimento não foi apenas um sistema para dar vazão ao grande número de clientes que procuram por atendimento na clínica, pois acreditamos que

o trabalho não pode reduzir-se à produtividade, mas pensar-se enquanto produção – possibilidade de projeto, criação, empreendimento. O público, além de distinguir-se

claramente do privado, não é sinônimo de estatal: remete, sobretudo, ao coletivo, ao que é de todos, sem exclusões nem privilégios. (LOBOSQUE, 2003, p. 173-174).

Portanto, nossa prática buscou, principalmente, “abrir as portas”, dialogar com as famílias, construir algo novo, ampliando a discussão das queixas e experiências trazidas pela comunidade ao nosso serviço.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda temos muito que avançar nas propostas de melhoria dos serviços de saúde mental infanto-juvenil. Acreditamos que nossa proposta é apenas um passo na caminhada pela construção de um serviço de qualidade e garantia da produção de saúde para toda comunidade. Mas defendemos que essa construção não é do campo dos profissionais apenas. É uma construção coletiva, que envolve todas as pessoas de uma comunidade. Nossa tarefa é buscar envolver a comunidade nas questões mais eminentes de nosso serviço, tentando descobrir juntos as alternativas para os problemas mais comuns às crianças da região.

A maioria dos participantes do Acolhimento Coletivo demonstrou sua satisfação por essa forma de atendimento, porém alguns também manifestaram o desejo de ter um tempo a mais para falar em particular com o psicólogo. Não podemos ignorar essas pessoas que manifestam seu interesse por uma atenção exclusiva. De qualquer forma, o profissional deve sempre avaliar a real necessidade dessa atenção.

Uma questão importante e sempre discutida pela equipe gira em torno da necessidade da escuta da criança ou adolescente. O que temos feito para suprir essa necessidade é avaliar a queixa trazida para o serviço, principalmente sua origem. Quando avaliamos que a queixa é originada da criança ou adolescente, o que ocorre em um menor número de casos, não deixamos de priorizar essa escuta. Mas reconhecemos que esse ainda é um ponto a ser discutido em outros estudos sobre as formas de acolher nas clínicas de saúde mental infanto-juvenil.

Por fim, concluímos retomando as considerações de Gauy e Guimarães (2006), que defendem que tanto a entrevista individual

quanto a entrevista de grupo são importantes. Nos nossos atendimentos, os acolhimentos individuais têm seu papel fundamental nos casos considerados mais graves. Porém o Acolhimento Coletivo é considerado pela equipe uma ferramenta ideal para trabalhar com a comunidade. Esse procedimento vai muito além de uma simples triagem, é um momento de construção conjunta e se apresenta como uma forma mais humana de tratar o “outro”.

REFERÊNCIAS

- ALKMIM, H. D. O laboratório de Dona Helena... **Boletim Claparède**, Divisão de Psicologia Edouard Claparède, Fundação Helena Antipoff, Ibirité, n. 3, p. 46-47, mar. 1980.
- BARROS, R. D. B. de. A psicologia e o Sistema Único de Saúde: quais as interfaces? **Psicologia & Sociedade**, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 21-25, maio/ago. 2005.
- BOARINI, M. L.; BORGES, R. F. Demanda infantil por serviços de saúde mental: sinal de crise. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 3, n. 1, p. 83-108, 1998.
- CABRAL, E.; SAWAYA, S. M. Concepções e atuação profissional diante das queixas escolares: os psicólogos nos serviços públicos de saúde. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 6, n. 2, p. 143-155, 2001.
- GAUY, F. V.; GUIMARÃES, S. S. Triagem em saúde mental infantil. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 22, n. 1, p. 5-15, 2006.
- GINOTT, H. G. Grupos de orientação de pais. In: _____. **Psicoterapia de grupo com crianças**. Belo Horizonte: Interlivros, 1974. p. 169-188.
- GUERRA, A. M. C.; LIMA, N. L. de. **A clínica de crianças com transtorno no desenvolvimento**: uma contribuição no campo da psicanálise e da saúde mental. Belo Horizonte: Autêntica/Fumec, 2003.
- LOBOSQUE, A. M. Trabalhadores dos serviços públicos de saúde mental: dos nossos recursos. In: _____. **Clínica em movimento**: por uma sociedade sem manicômios. Rio de Janeiro: Garamond, 2003. p. 171-180.
- OAKLANDER, V. **Descobrimo crianças**: a abordagem gestáltica com crianças e adolescentes. 10. ed. São Paulo: Summus, 1980.
- PEIXOTO, T. C. (Org.). Ministério da Saúde – Políticas Nacional de Humanização – Humaiza SUS/Documento Base. **Curso de humanização da atenção e gestão em saúde**. Belo Horizonte: Autêntica/Escola de Saúde Pública/Funed, 2006. p. 45-58.
- SCHIEFFER, R. Conceito de aconselhamento psicológico. In: _____. **Aconselhamento psicológico**: teoria e prática. 6. ed. São Paulo: Atlas, 1977. p. 11-18.
- SCHOEN-FERREIRA, T. H. et al. Perfil e principais queixas dos clientes encaminhados ao Centro de Atendimento e Apoio Psicológico ao Adolescente (CAAA) – UNIFESP/EPM. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 7, n. 2, p. 73-82, 2002.
- VIEIRA, R de C. **O psicólogo e seu fazer na educação**: contando uma outra história. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.



O tratamento da solicitação de atendimento psicológico no serviço de psicologia aplicada da UFMG

Ângela Vorcaro

Ingrid Gianordoli Nascimento

Gizele Aparecida de Almeida

Bruna Rocha Almeida

Ao se interrogar sobre o estatuto da psicologia, Canguilhem (1966[1956], p. 76) afirma que suas práticas “misturam uma filosofia sem rigor, uma ética sem exigência e uma medicina sem controle”. Efetivamente, a pluralidade dos enfoques, de tentativas de fundamentação epistemológica e de doutrinas presentes nas ciências psicológicas, é frequentemente lastimada pelos estudiosos da psicologia (FIGUEIREDO, 1991). A diversidade persistente de matrizes de pensamento psicológico instalou-se na psicologia desde seu nascimento. As tentativas de unificação sintéticas ou ecléticas não se viabilizaram. Não haveria um projeto de psicologia, mas vários, a partir dos quais se definiriam diferentes objetos e procedimentos, tornando necessário assumir a unidade contraditória do projeto. (FIGUEIREDO, 1991). Esse estado de coisas remete-nos à discussão de Figueiredo (1992), que indica uma articulação ambígua entre os eixos liberal, romântico e disciplinar na produção das subjetividades e exige detenção histórica acurada dos modos de subjetivação. O “psicológico” foi constituído como o interdito e excluído no território da ignorância demarcado pelo entrecruzamento desses três vértices. Ao situar a tarefa que a cultura impõe às clínicas psicológicas, Figueiredo (1995) assinala uma decorrência dessa configuração:

a cisão entre o campo fenomenal (das representações e identidades) e seus metafenômenos (os avessos das identidades e das representações, suas condições de possibilidades e seus outros sentidos), observando que esses avessos retornam em bruto ao campo da experiência sob a forma da estranheza.

Nesse sentido, a insistência da pluralidade de matrizes epistemológicas, desde a formação da psicologia, implica, além da sua análise, suportar tais dificuldades para assim positivá-las: localizar e nomear os interstícios das práticas, nos confins do que cada generalidade teórica delimita de vácuo na apreensão da singularidade. Essa concepção destitui a segurança do saber psicológico e instaura a possibilidade de se reconceber a lógica da transformação das ideias por meio da crítica e da dissolução de verdades totalitárias, pela via de desconstruções e de reconstruções contínuas.

Mas como fazer vigorar esse prisma na formação clínica do psicólogo? Não se pode negligenciar que, como qualquer instituição, a sustentação de um curso de Psicologia depende das condições particulares nas quais os sujeitos são constituídos, aí incluída necessariamente, na transmissão de saberes, a ordem administrativa (VORCARO, 1998; COSTA, 2006). Por isso, as interrogações sobre as modalidades de organização da formação dos alunos localizam o próprio estofo da transmissão e, portanto, situam tais problematizações como posicionamento ético.

É possível constatar que a transformação de alunos em profissionais depende da organização de modalidades de funcionamento que considerem e ultrapassem essas condições de formação. Nessa perspectiva, um olhar é voltado para as atividades institucionais que permitem um vínculo com os alunos, propiciado por meio de laços de trabalho em pequenos subgrupos, sejam eles de estágios ou de pesquisas, que são constituídos a partir do interesse e vocação pessoal tanto de alunos quanto de professores. Esses interesses são frutos de incômodos e de interrogações sobre o cotidiano que, mesmo incipientes quanto à sistematicidade e ao rigor científico, estão calcados na experiência de cada sujeito e, por isso, repercutem a

realidade social de sua época. Desde que devidamente abordados, esses incômodos podem ser transformados em problemas legítimos de investigação. Cabe ao curso de Psicologia acolhê-los e interrogá-los para transformá-los em reflexões rigorosas e sistemáticas.

Para problematizar sistematicamente a ressonância do discurso teórico-metodológico nas práticas efetivamente realizadas no campo de estágios, é preciso estabelecer o diferencial que as práticas psicológicas impõem ao campo da observação, da construção e da análise de dados.

A psicologia volta-se especificamente para a tensão entre esses diferentes planos, ou seja, a relação de tensão entre o plano da singularidade (o sujeito), o da particularidade (o grupo) e o da universalidade (o humano). Por isso, suas modalidades de análise e de intervenção exigem que seus métodos estejam delimitados e diferenciados das disciplinas nas quais se apoiaram originalmente.

A detenção acurada sobre os métodos não pode ser adiada. É função dos professores responsáveis pelas práticas de estágios, em sua estreita vinculação à prática, depreender dessa os métodos que vêm orientando as atividades dos psicólogos em formação, de modo a não condenar a psicologia ao silêncio quanto ao enunciado que a fundamenta e ao desconhecimento dos laços que faz, tal como demarca Canguilhem (1966 [1956]). Nessa perspectiva, a interrogação sobre a clínica-escola ganha preponderância, e, por isso, houve a urgência de abordá-la no presente artigo.

A CLÍNICA-ESCOLA NA FORMAÇÃO DO PSICÓLOGO: CONTINGÊNCIAS DO SERVIÇO

A reflexão sobre o Serviço de Psicologia Aplicada (SPA) parte da interrogação sobre a possibilidade de um serviço universitário referenciar práticas efetivas. Afinal, a formação prática universitária deve prover estágios que constituam parâmetros ao exercício profissional, especialmente quando se verifica a modalidade de violência operada pelas instituições públicas relativa à condição insuficiente e precária para responder às solicitações da população. A disponibili-

zação restrita de centros de promoção à saúde em relação ao necessário para efetivo atendimento à população, segundo critérios internacionais, caracteriza as políticas públicas brasileiras. Tal defasagem entre grande demanda e pequena oferta hiper-utiliza os serviços ao custo de reduzir imensamente sua qualidade. Não é difícil constatar, nessas circunstâncias, a configuração de uma imposição sobre o cidadão violentado quanto aos seus direitos civis de saúde assistida (VORCARO; TORRES; TEIXEIRA, 2008).

Na universidade, o atendimento psicológico à população, a partir da formação prática de psicólogos, é oficializado por meio da clínica-escola. Nesse laboratório se exercita e se reinventa, em cada ato, a construção de profissionais. Entende-se “profissionais” como sujeitos que, por terem constituído um discernimento aguçado das realidades subjetivas, tornam-se capazes de aprimorar e problematizar suas práticas, reorientando-as ou ampliando-as de modo a sustentar sua própria posição ética, e de transpor constrangimentos insistentemente presentes no funcionamento político-institucional.

Sendo assim, procurou-se investigar em que medida e por meio de quais estratégias a clínica-escola de psicologia da UFMG exerce sua função política, tendo em vista a importante contrapartida que as universidades federais deveriam devolver à sociedade, pelo grande investimento com esta que as mantém. Ao criar espaços de atendimento/atenção que incluam e favoreçam as necessidades dessa grande parcela da população (que, provavelmente, não alcançará as condições necessárias para ingressar na universidade e que, possivelmente, não terá acesso aos benefícios, serviços e profissionais gerados por ela), torna-se possível, em alguma medida, implicar os alunos nas obrigações e comprometimentos sociais.

Muitos empecilhos de difícil desmontagem atravessam a possibilidade de cumprimento dessa prática. A prestação de serviços na universidade impõe um funcionamento regido por critérios específicos, que se sobrepõem à rotina de uma prestação de serviços continuada. Com um número restrito de professores

para o curso de Psicologia e com a responsabilidade de transmitir saberes e fazeres específicos que exigem procedimentos longitudinais de médio e longo prazo, muitas restrições se impõem: 1) a prática de estágio é datada pelo calendário acadêmico, a despeito das solicitações de atendimento, que são contínuas; 2) o número de horas-aula que se converte em horas-supervisão (três horas semanais) limita o grupo de estagiários (12) e define o número médio de um caso por estagiário; 3) a fixação de quadros clínicos específicos de acordo com a formação e interesse dos supervisores restringe as ofertas de atendimento institucional; 4) as variações dos estágios ofertados no curso dependem das disponibilidades de professores que acumulam disciplinas teóricas; 5) a localização do curso de Psicologia na universidade como departamento da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (tão positiva para fins de interlocução teórica) situa a clínica-escola em exterioridade às demais práticas de atenção à saúde da população, inviabilizando, muitas vezes, atendimento a sujeitos cujos quadros clínicos fazem intersecção com outras áreas do campo, situadas em outros espaços universitários.

Nesse contexto, o acesso do estagiário e do supervisor ao “caso” a ser, por eles, atendido e supervisionado configurou-se numa lógica modalizada na particularidade em que o campo de dispersão de saberes ocupa e disputa o espaço psicológico entre diversas psicologias (FIGUEIREDO, 1995). A psicologia continua, hoje, dividida entre diferentes linhas de pensamento e tornou-se ciência independente no bojo dessa crise (FIGUEIREDO; SANTI, 2003). Essa composição de teorias conflitantes produziu, nas práticas, grande fragmentação.

Não discrepante dessa realidade, também a clínica-escola da UFMG, na tentativa de amortecer os conflitos entre as concepções e na tentativa de harmonizá-las de maneira a tornar viável uma organização clínica, encontrou solução no estabelecimento tanto de serviços quanto de modalidades de estágio, de maneira a proporcionar a redução do gerenciamento institucional às suas tarefas administra-

tivas. Sem um projeto institucional partilhável, a clínica universitária restringia-se ao laço cliente-estagiário-supervisor. A alimentação desse laço era, nessas condições, viabilizada por meio de atividade técnico-administrativa. Tanto os recursos físicos (disponibilização de salas, definição de horários) quanto à provisão de pacientes para os estágios (cadastro, triagem e encaminhamentos) eram administrados e definidos pela secretaria da clínica.

Nessa lógica configurada em subserviços autônomos e distintos, perfila-se o seguinte funcionamento: 1) os alunos de cada estágio são selecionados pelo professor supervisor segundo seus próprios critérios; 2) quando autorizados pelos supervisores, esses alunos recolhem, na secretaria, por meio do cadastro de solicitações, o caso que lhes convém (horário compatível, modalidade de queixa, faixa etária, interesse no quadro clínico etc.); 3) ao final do estágio (quatro meses, prorrogáveis por mais um semestre letivo), o caso tem diferentes destinos: é encerrado por alta ou por abandono, encaminhado a outro profissional (ou conduzido ao consultório do próprio estagiário, caso esteja formado) ou retorna ao cadastro, aguardando nova possibilidade de atendimento.²³

Constatou-se, assim, que o Serviço de Psicologia Aplicada (SPA) funcionava tão somente para recrutar pacientes que poten-

23. A secretaria do SPA recebia, até meados de 2006, solicitações de serviços psicológicos, numa média mensal de 400 casos. Tais solicitações eram insistentemente repetidas, devido à orientação (da própria secretaria) de que voltassem a fazer a solicitação, quando houvesse “abertura da triagem”. Em uma ou duas semanas de “triagem”, alguns alunos eram escolhidos pela secretaria para procederem às entrevistas agendadas, com a finalidade de preencher o cadastro, no qual constavam, além da identificação, os horários disponíveis para atendimento e o motivo da solicitação. Alguns alunos estagiários decidiam, juntamente com a secretária, a pertinência dos casos e disponibilizavam essas fichas aos demais estagiários. A captação de informações junto ao curso sobre as características dos estágios previstos no semestre (faixa etária, tipo de procedimento) permitia à secretária definir os casos à disposição dos supervisores. Munidos de autorização dada pelo supervisor, os alunos recolhiam as fichas do cadastro e definiam os pacientes a serem atendidos em sua modalidade de estágio. Muitos dos casos cadastrados não eram atendidos no mesmo semestre de solicitação, porque dependiam das vagas e da especificidade psíquica definidas pelos supervisores. Casos excedentes permaneciam em espera e eram atendidos mediante o surgimento de novas vagas. A falta de casos reabria a triagem. Durante o período de espera, ocorria grande número de desistências.

cialmente “serviriam” às ofertas de tratamento apresentadas pelos supervisores e alunos, sem considerar as demandas concretas endereçadas ao serviço e sem respeitar o direito e o princípio de autonomia do paciente em inserir seu processo terapêutico na sua rotina diária da forma que melhor lhe favorecesse. Concomitante a isso, até então não havia esclarecimentos aos solicitantes quanto às potencialidades e limites do serviço. O cadastro estrangulado de “pacientes potenciais” perfilava a função utilitária dos deles, expostos, inadvertidamente, ao percurso de que seriam alvo. Não se construíam espaços e práticas que favorecessem a autonomia e participação do cliente em seu processo subjetivo antes do processo terapêutico. Demandas cadastradas à mercê da escolha dos alunos e supervisores ficavam, por anos, à deriva sem qualquer abordagem (VORCARO et al., 2008).

Ao constatar-se que esse é um limite inevitável às clínicas-escola, pela necessidade de compatibilizar a necessidade de formação circunscrita e específica dos alunos às solicitações imprevisíveis que emanam da população, é possível considerar ainda o constrangimento ético que esse funcionamento impõe, também, ao corpo discente em fase de formação. Dessa forma, o atendimento clínico reproduzia padrões do serviço público, baseado em disponibilidade de horários de ofertas, sem qualquer atenção às especificidades das necessidades daquele que busca auxílio psicológico. Mantinha-se, com isso, a alienação dos alunos quanto à interface entre a prática clínica e a realidade coletiva. Tal situação encontra seu argumento na necessária proteção a que devem submeter-se paciente e aluno. Na medida em que a clínica-escola deve “proteger” o solicitante de um encontro desastroso com um estagiário iniciante e também deve “proteger” o aluno iniciante dos riscos que uma demanda espontânea pode configurar (pacientes em estado de crise, com graves distúrbios psiquiátricos, entre outros), o estágio na clínica da universidade reduz-se a uma prática aberrante, sem correlação com a realidade cotidiana. Interroga-se, então, se essa redução da clínica-escola a tal artificialidade poderia ser ultrapassada.

O MÉTODO DE ACOLHIMENTO NA CLÍNICA-ESCOLA E A FORMAÇÃO DO PSICÓLOGO

A universidade tem a responsabilidade de sustentação de uma prática de ensino e pesquisa sistemáticos que permita a transposição do que é nela gestado para a comunidade. Enfrentar os desafios da atualidade por meio dessa instituição de ensino, de modo a fazer vigorar seu projeto, exige que o saber transmitido tenha pertinência e ressonância no cotidiano. Baseado nesse pressuposto, uma nova modalidade de atenção, que pretende contribuir para o estabelecimento de uma relação efetiva com a comunidade que procura o serviço, foi então gestada.²⁴ Isso tem sido feito por meio do acolhimento das solicitações, com o objetivo de ultrapassar a função pontual de cadastro do solicitante e de sua queixa para se estabelecer como procedimento de acolhimento em que são diferenciadas as funções de: a) prestação de esclarecimentos sobre este serviço, bem como sobre a rede social de serviços em saúde mental; b) tratamento da queixa; c) promoção de encaminhamentos específicos; d) estabelecimento de sistema informativo para o ensino e pesquisa em psicologia e para a comunidade em geral; e) promoção de formação comprometida ética e socialmente.

Esse projeto foi viabilizado inicialmente por estudantes voluntários de Psicologia da UFMG, sob orientação da então coordenadora do Serviço de Psicologia Aplicada, a professora Ângela Vorcaro.

24. Entre agosto de 2006 e agosto 2009, por meio do projeto de iniciação científica (CNPq) “Método de acolhimento a urgências subjetivas”, orientado por Ângela Vorcaro (professora adjunta da UFMG, também coordenadora do SPA nesse período), com a colaboração de Ingrid Gianordoli Nascimento (professora adjunta da UFMG, responsável pelo Estágio I – 7º período do curso). Nesse período, iniciou-se o Estágio Supervisionado II em Acolhimento às Urgências Subjetivas e a reestruturação do Estágio Supervisionado I. Essas atividades contaram, em diferentes momentos, com o auxílio das graduandas Christiana Dornas, Júlia Alves, Dâmaris Teixeira, Patrícia Tôrres, com as monitoras Bruna Almeida e Gizele Almeida e com as mestrandas Cláudia Moreira, Izabel Massara, Carla Capanema e Daniela Viola. Cabe lembrar que, paralelamente a esse projeto de atendimento à população circunvizinha, foi instituído o Plantão Psicológico (não abordado aqui) para a comunidade interna à UFMG, ou seja, alunos, professores e demais funcionários da instituição, inclusive os terceirizados, sob a coordenação do professor Miguel Mahfoud.

A partir de março de 2007, esse projeto foi oficializado por meio da modalidade de estágio curricular, intitulado Estágio Supervisionado II de “Acolhimento a Urgências Subjetivas”, com a oferta de 12 vagas semestrais a alunos da graduação. Estabeleceu-se o período de estágio de quatro horas semanais, além da supervisão não apenas para conhecimento e participação na rotina da clínica, mas também para realizar atendimentos agendados e para o acolhimento de urgências de solicitantes que procuram o serviço.

Antes, contudo, de abordar as peculiaridades do Estágio Supervisionado II de “Acolhimento a Urgências Subjetivas”, é imprescindível que se atenha às características agora atribuídas ao funcionamento do Estágio Supervisionado I, que iniciou seu período de integração com o Estágio II de Acolhimento no segundo semestre de 2007.

A modificação estrutural do Estágio I se deveu, entre outros motivos, ao grande volume de solicitações e à necessidade de conferir um perfil clínico desde o primeiro contato dos solicitantes com a clínica-escola. Isso exigiu a alteração da rotina de captação das demandas realizadas no SPA. Assim, foi necessária a implantação de uma nova forma de recepção aos clientes, o que atribuiu um novo caráter ao Estágio Supervisionado I,²⁵ desde então sob a coordenação da professora doutora Ingrid Gianordoli Nascimento. Esse estágio, que até então antecedia o período de atendimento clínico, integrou-se às atividades que vinham sendo realizadas no Estágio de Acolhimento. Atrelado a este, o Estágio Supervisionado I se tornou, de fato, uma modalidade de atuação e aproximou os alunos do sétimo período à realidade institucional, bem como promoveu a familiarização com as demandas direcionadas ao SPA e demais estágios curriculares.

25. Era de imenso incômodo que essa atividade de estágio introdutória não estivesse sendo devidamente aproveitada na formação dos alunos, dado o caráter de disciplina que detinha e que, inclusive, não contava com a participação de professores efetivos do curso de Psicologia da UFMG, devido à insuficiência do quadro docente para suprir toda a carga horária a ser oferecida. Desse modo, os alunos se matriculavam sem, no entanto, se darem conta de que se tratava de um estágio, experiência esta que supunham só poderem adquirir posteriormente, com os Estágios Supervisionados II. Eles se restringiam a coletar dados sobre os campos de estágio.

Além de possibilitar um primeiro contato com a escuta de queixas psicológicas e questões relacionadas às práticas profissionais comprometidas com a formação ético-política, esse primeiro estágio proporciona uma experiência que conjuga atividades práticas e teóricas capazes de subsidiar as disciplinas dos estágios posteriores, além de construir junto aos alunos em formação a compreensão da postura profissional que necessita ser problematizada na atuação dos estagiários de Psicologia (que não se restringem ao SPA, mas incluem muitos outros projetos institucionais), além de instruí-los e introduzi-los em uma nova e fundamental modalidade de aprendizado e atuação, o contexto de supervisão coletiva semanal.

Nessa fase, em que se deu sua formulação inicial, o Estágio I realizava a primeira captação das demandas através do telefone, por meio de um plantão de uma hora por semana, realizado por cada estagiário, que preenchia aí a ficha cadastral do solicitante e repassava as instruções e informações sobre o funcionamento dos atendimentos e do SPA. O volume de ligações recebidas em um semestre (2007/2) totalizou 745, sendo que 523 cadastros foram preenchidos (ligações para outros fins, como recados de clientes, entre outros, totalizaram 222 ligações). Mais reduzido do que o volume de solicitações anteriores (1.200 por semestre), o enorme número de pedidos de atendimento psicológico em relação ao de vagas oferecidas continuava a gerar muitos incômodos: como seria possível atender toda aquela demanda? Novas formas de conceber o atrelamento entre os dois estágios foram pensadas, pois, apesar de as novas práticas terem significado um avanço, elas se mostravam, ainda, muito insuficientes.

Nesse momento, a análise do banco de dados dos pacientes evidenciou que o cadastramento realizado por telefone comprometia tanto a qualidade das fichas preenchidas, quanto o processo de movimento terapêutico dos clientes, já que estes, ao falarem sobre seus incômodos pelo telefone, não recebiam daqueles que os atendiam, por exemplo, o acolhimento necessário para que talvez se sentissem mais à vontade ao expor com mais clareza os motivos pelos quais

buscou o atendimento psicoterápico. Por essa razão, foi proposto aos estagiários que recebessem pessoalmente no SPA o solicitante do atendimento, de modo que se pudessem obter mais elementos para avaliar as condições de tratamento e, ainda, permitir a implicação do cliente nesse processo. Assim, a prática do Estágio Supervisionado I, iniciada no atendimento telefônico, não mais se limitou a ele. A partir do primeiro semestre de 2008, cada estagiário passou a cumprir duas modalidades de atividades: atendimento telefônico e entrevista presencial para cadastro.

O atendimento telefônico se caracteriza por um plantão diário de acolhimento a solicitações por meio de ligações, com o objetivo de informar e/ou esclarecer aos interessados os tipos de atendimento que a clínica oferece, bem como sobre o possível tempo de espera pelo atendimento. Além disso, é realizado o encaminhamento dos casos para outros serviços, caso fiquem explícitas a urgência no atendimento e, por isso, a necessidade de uma atenção mais imediata. Nesse momento também são apresentadas àqueles que buscam atendimento para si ou para terceiros as condições e implicações necessárias para que a entrevista de cadastro pudesse ser realizada.²⁶ Esse atendimento telefônico se tornava o primeiro contato do usuário com o serviço e, por tais características, buscava promover o primeiro passo para a construção da autonomia do cliente em potencial, já que esse serviço oferecia-lhe condições para definir e decidir se sua queixa inicial poderia ou não ser favorecida com o atendimento. Após a decisão do futuro cliente de que essas condições lhe eram favoráveis, este era convidado a fazer uma visita ao SPA, para que uma entrevista inicial pudesse ser realizada, a fim de ser o cadastro efetivado. O telefonema passou, então, a gerar o agendamento imediato do atendimento presencial no dia e na hora que

26. Aquele que solicitava e/ou necessitava do atendimento deveria fazer o contato com o serviço, e a ficha de cadastro só poderia ser preenchida mediante a presença daquele que buscava ou necessitava do atendimento. Em caso de atendimento infantil, o responsável pela criança necessitava estar presente na entrevista; na procura pelo atendimento para adolescentes, estes deveriam estar a par e presentes no momento da entrevista para preenchimento do cadastro etc.

melhor atendesse às condições do usuário. Os próprios estagiários, com o auxílio de monitores, responsabilizavam-se pelas entrevistas presenciais, realizadas no SPA.

Nessa entrevista, com duração média de meia hora, observam-se os motivos pelos quais o sujeito procurou o serviço, bem como o que está implicado nessa queixa. São aí novamente esclarecidas informações acerca do funcionamento do SPA e do tempo de espera pelo atendimento. Esse contato inicial serviu para acolher as necessidades e urgências que conduzem a pessoa ao serviço. Nesse momento, a ficha de cadastro é preenchida com os dados pessoais e descrição acurada da queixa, com as implicações nela incutidas, o que torna essa atividade não só um importante aprendizado para os alunos sobre a forma de registro de informações clínicas, como também permite um melhor recolhimento de dados sobre o caso a ser trabalho pelos alunos nas modalidades de Estágio II.

O atendimento presencial se mostrou importante para o entendimento do processo que traz a pessoa ao SPA, bem como para compreender suas necessidades e urgências. Isso propiciou maior eficiência no acolhimento e maior atenção às necessidades daqueles que buscam ajuda psicológica. Nesse momento, tenta-se permitir, juntos (aluno-estagiário e cliente), a significação desse importante passo que o solicitante está franqueando ao buscar um atendimento.

A partir daí, tenta-se verificar quais as legítimas possibilidades de atendê-lo o mais rápido em suas necessidades. Nesse sentido, os alunos são orientados a observar o motivo pelo qual o sujeito procurou o serviço, bem como o que está implicado nessa queixa, sempre pautados por uma escuta clínica que começa, então, a ser tornar mais aguçada nesse primeiro estágio.

Com isso, a qualidade das fichas preenchidas também ascendeu consideravelmente. A situação vivenciada pelos clientes passou a ser abordada de forma mais profícua, o que favorecia o conhecimento do caso e a melhor definição de qual indicação seria dada ao atendimento. Um cadastro identificado como “urgência” poderia então ser atendido imediatamente, sem passar pelas longas

esperas ou pelo critério de interesse ou disponibilidade pessoal de algum estagiário, garantindo assim um maior comprometimento ético ao atendimento.

Analisadas em toda sua extensão, as solicitações de atendimento puderam ser diferenciadas e, assim, agrupadas em quatro categorias relativas à adesão ao serviço: 1) solicitantes que procuram informações genéricas, sem intenção de comparecer ao serviço (mesmo que cheguem a agendar entrevistas para o cadastramento, não comparecem a elas); 2) solicitantes que procuram apenas um atendimento imediato e pontual (nessas situações, além desse primeiro atendimento, são criadas as condições para que possam voltar a procurar o serviço posteriormente, caso decidam por um processo de elaboração maior dessa questão); 3) solicitantes que se cadastram, marcam seu retorno, mas desistem do atendimento antes do primeiro encontro com o estagiário do acolhimento; 4) solicitantes que procuram diretamente o atendimento e assumem as implicações de um retorno para a continuidade de um processo psicoterápico. Estes últimos se subdividirão em duas categorias: os casos mais graves são encaminhados ao Estágio de Acolhimento e poderão ou não prosseguir com o atendimento psicoterápico; e os casos cuja gravidade é menos iminente são agregados à fila de espera para os atendimentos longitudinais.

Essa nova experiência permitiu aos estagiários elaborar relatórios mensais sobre os atendimentos presenciais, nos quais expressaram suas angústias, dificuldades, dúvidas e/ou situações delicadas que enfrentaram, além de outras questões que porventura surgissem. Com isso, tornou-se possível trabalhar, também, as questões dos estagiários, de modo a desenvolver neles uma percepção sobre sua prática e dinâmica pessoal de construção acerca de seu fazer profissional – questões essas que foram abordadas no decorrer das supervisões semanais.

A análise desses relatórios permitiu ainda mais a elucidação do objetivo inicial do Estágio I. Os alunos-estagiários tornaram-se capazes de questionar essa realidade, de levantar propostas de me-

lhorias, de discorrer com propriedade sobre a dinâmica da clínica, além de incluir em seu discurso dados sobre a instituição e de compreender que não apenas faziam parte dessa realidade, como também a construíam ativamente.

Outra mudança interessante observada foram os questionamentos sobre a postura ética concernente ao psicólogo. Os próprios estagiários começaram a cobrar entre si condutas mais responsáveis, de respeito para com o outro, de sigilo e de pontualidade. Assim, a postura profissional passou a fazer parte da percepção e da avaliação pessoal destes que agora vislumbram a mudança iminente de “alunos de psicologia a futuros profissionais”.²⁷

Com toda essa dinâmica reformulada, o Estágio Supervisionado I buscou proporcionar aos alunos a elaboração de suas primeiras experiências de entrevista clínica, uma vez que estes se deparam aí com a forma de apresentação de queixas, com a condição pessoal de crise e com manifestações que ultrapassam seu *savoir-faire*, tendo aí uma oportunidade de problematizar sua função, suas dificuldades práticas e discernir sua angústia diante da situação clínica. Segundo eles, “a ideia de um contato presencial com pessoas que já [os] enxergam como membros da área de psicologia, antes da situação terapêutica, é muito boa”, uma vez que eles podem se “acostumar com esse papel social e com as expectativas do outro que procura um serviço de psicologia”. Podem, ainda, se “acostumar com a ideia de um tempo limitado em um encontro para se falar de subjetividades infinitas e desenvolver técnicas para frear as expectativas exageradas”.²⁸

Pelos relatos, é evidente que essa experiência do Estágio Supervisionado I prepara o aluno para iniciar o Estágio Supervisionado II, uma vez que permite certa intimidade com a clínica: torna seu olhar, sua escuta e sua ação passíveis de problematização e estabelece, assim, novas perspectivas sobre as condições de acolhimento e tratamento.

27. Dado extraído do relatório de um dos alunos do Estágio I, do 7º período, em 2008/1.

28. Dado extraído do relatório de um dos alunos do Estágio I, do 7º período, em 2009/1.

No que concerne ao cliente, sua vinda à clínica-escola para realizar o cadastro proporciona, além de um sentimento de acolhimento e respeito a ele dispensado, um maior comprometimento com seu processo psicoterápico. Há relatos de estagiários do Estágio Supervisionado II que, ao atenderem clientes que tiveram acesso à clínica a partir do processo supracitado, notaram com evidência que “só o fato de comparecer para o cadastro já provoca na pessoa um movimento de se comprometer com o tratamento, pois, ao vir, ela reconhece que quer e precisa de ajuda”,²⁹ e isso é o que propulsiona o início e o desenvolvimento do atendimento psicoterápico.

Após essa etapa do Estágio I, todos os casos atendidos, passíveis de abordagem pela clínica-escola, aguardam os atendimentos dos diversos estágios de psicoterapia (Estágios II), sendo que os mais urgentes eram prioritariamente atendidos no Estágio de “Acolhimento a Urgências Subjetivas”.

Revelou-se aí o incômodo constituído por uma espera que tornava impotente qualquer perspectiva de solução. Devido a esse incômodo é que pôde ser aprimorada a construção de uma resposta mais eficiente às solicitações e se destaca, então, a dinâmica do Estágio II de “Acolhimento a Urgências Subjetivas”.

Tendo como principal característica o fluxo de atendimentos, que é bem maior em relação aos demais estágios, o Estágio de Acolhimento, gerenciado pela coordenação do SPA, permitia que cada um de seus 12 estagiários atendessem a uma média de quatro casos por semana, e que cada caso fosse acompanhado por um período restrito de sessões, ou até que lhe fosse dado o devido encaminhamento. Tal processo beneficiava a diminuição do período de espera na fila e, ao mesmo tempo, propiciava o melhor encaminhamento possível ao paciente naquele momento.

Nesse estágio, verificava-se se cada solicitante poderia ser atendido na própria clínica da UFMG, através de outros estágios ofertados no semestre, ou se deveria ser encaminhado para atendi-

29. Dado extraído do relatório de um dos alunos do Estágio II, do 8º período, em 2009/2.

mento externo. Uma das formas de encaminhamento se dava por meio de indicação de ex-alunos aos clientes, profissionais estes cadastrados no SPA e com a disponibilidade em atender nas mesmas condições financeiras praticadas na clínica-escola (média de 5 a 30 reais por sessão).

Em geral, cinco ou seis sessões eram suficientes para que a queixa inicial fosse convertida em demanda endereçada, período em que o solicitante resignificava seu pedido de ajuda em uma urgência de atendimento psicoterápico com a qual estava comprometido. Se, ao contrário, essa queixa se diluísse nesse atendimento pontual, o Estágio do Acolhimento por si só já bastava para atender ao usuário do SPA, que deixaria então a clínica com a certeza de que poderia retornar, caso essa ou outra queixa viesse à tona.

No entanto, se essa queixa inicial se configurasse em uma demanda de fato por atendimento psicológico, esse cliente seria encaminhado ao atendimento psicoterápico mais condizente com o seu caso, obviamente dentro das limitações da clínica, que detém um número de vagas nitidamente inferior ao da procura por atendimento. Mesmo para esse atendimento no Estágio do Acolhimento, a fila de espera era muito grande, e, por isso, eram privilegiados os casos cuja gravidade era mais iminente, tais como indícios de possibilidade de autoextermínio, crianças menores de seis anos em situação de risco, doenças graves, entre outros.

No entanto, tendo-se como pressuposto teórico do Estágio de Acolhimento a abordagem psicanalítica, impossível seria não se ater aos atravessamentos que matizes do inconsciente fazem a tais processos, como os vínculos transferenciais, por exemplo, facilmente percebidos entre o paciente e o estagiário do Acolhimento. Tais relações nunca são negligenciadas; ao contrário, quando acontecem, são acolhidas e utilizadas como pivô do desenvolvimento da atividade terapêutica, e, nesse caso, é permitido que o estagiário prossiga no seu atendimento enquanto a demanda persistir, ainda que com isso se faça necessário iniciar um trabalho de análise propriamente dito.

Tendo como objetivo principal permitir ao sujeito elaborar e ressignificar a queixa para, assim, se localizar nela e se decidir não por um tratamento, o trabalho de “Acolhimento de Urgências Subjetivas” consiste em provocar a pessoa a se implicar no atendimento. Consta-se que, mesmo não tendo a adesão de todos os solicitantes na continuidade desse processo (ainda aí existem desistentes), nem sempre a queixa se relaciona a um pedido de terapia, sendo muitas vezes apenas um pedido de orientação pontual para um problema específico, que pode ser realizado em poucos encontros. As situações mais comuns em que se verificou esse tipo de solicitação foram (1) as advindas de queixas escolares de comportamento e (2) as que surgiam da impressão de insuficiência dos próprios pais em sustentar a posição parental, delegando ao psicólogo a realização de sua função educativa. Nesses casos, os pais ou as crianças compareceriam ao SPA por demandas de terceiros e, longe de estar efetivamente comprometidos com a queixa apresentada, posicionam-se como executores de uma determinação externa: seja a que condicionava o atendimento psicológico à permanência da criança na escola (no primeiro caso), seja a que emanava dos pais, pretendendo delegar ao psicólogo a própria função parental (no segundo caso). Em muitas situações, foi possível tratar o problema com os pais e conduzi-los a diferenciar a posição da escola de sua própria posição em relação à criança, bem como distinguir o lugar de sua função daquela que seria atribuição de um profissional especializado. Afinal, em ambos os casos, os pais percebiam rapidamente, ao se escutarem, que estavam se destituindo de sua função. Muitas vezes, era, portanto, possível tratar o problema dos pais sem atribuir a necessidade de tratamento à criança.

Através desses procedimentos, da supervisão e do estudo de textos que situam teoricamente essa prática, os alunos passaram a reconhecer, na queixa do solicitante, o pedido de saber que ela subteende. Esse reconhecimento “amarra” o cliente à sua própria queixa, produzindo uma urgência de trabalho psíquico. Afinal, ao apresentar sua queixa para o outro, o solicitante pode problematizá-la, iniciando-se, a partir daí, a construção de uma demanda que nesse

momento ainda pode deter o caráter de indizível e enigmática. Nesse sentido, o solicitante pode resituar seu mal-estar e responsabilizar-se, dispondo-se a um trabalho psíquico que se configure como demanda de tratamento (VORCARO, 2007).

É importante ressaltar, ainda, a integração do Estágio Supervisionado de Acolhimento com alunos do mestrado, em fase de estágio docente. Alguns mestrandos, com suficiente experiência clínica anterior, mas sem experiência didática, ajudam na supervisão dos casos semanais (atendidos pelos estagiários). Além de fornecer assim mais condições de abordagem de todos os casos, trazem novas concepções e interrogações, evitando a cristalização de procedimentos. A supervisão é feita caso por caso, e a troca de experiências com outros estagiários e com os mestrandos enriquece as realidades envolvidas. Em acréscimo a essa proposta de integração em níveis distintos de formação, acontece o já mencionado grupo de estudos semanal, que se propõe ao estudo de experiências de atendimento institucional em correlação com a análise do acolhimento em uma perspectiva psicanalítica.

ESTRATÉGIAS PARA CONSTRUÇÃO DE UMA EFETIVA PRÁTICA NA CLÍNICA-ESCOLA

Para a prática do Estágio Supervisionado I, foram organizados materiais didáticos e de apoio. Para tanto, a professora supervisora conta com o auxílio de monitores, em geral três por semestre, que se dividem em um monitor responsável pela turma da manhã, um pela turma da tarde e um monitor coordenador que é responsável por orientar os outros dois monitores e por organizar as questões burocráticas do Estágio I no espaço do SPA. Com a preocupação de fazer uma gestão do conhecimento eficiente acerca das informações, práticas e funcionamento geral do Estágio I e do SPA, todo semestre ingressam à monitoria do referido estágio dois alunos que se destacaram na prática do estágio no semestre anterior. Nesse sentido, os monitores que já estão no Estágio I há mais tempo orientam/coordenam as atividades dos novos monitores.

As principais atividades realizadas pela monitoria são referentes à participação efetiva durante as aulas; à organização da divisão das atividades práticas realizadas no acolhimento aos usuários do SPA; ao acompanhamento da participação individual dos alunos nas atividades desenvolvidas; à orientação dos alunos em relação a prazos e andamento das atividades; à observação sobre a dinâmica individual no processo de elaboração e desenvolvimento das atividades de entrevista de acolhimento; à participação da supervisão com a professora orientadora; e à discussão prévia da bibliografia teórico-metodológica utilizada na disciplina. Há, ainda, a preparação de leituras para as aulas, o levantamento de material bibliográfico complementar e a leitura dos trabalhos entregues pelos alunos, realizada em conjunto com a professora. Não cabe aos monitores, no entanto, qualquer tipo de avaliação, embora participem de todo o processo de construção dos critérios avaliativos.

Os monitores também acompanham os alunos nos atendimentos presenciais e ao telefone. Sanam, sempre que possível, dúvidas quanto ao tipo de encaminhamento e quanto ao fato de o caso se configurar em urgência ou não. Nesse sentido, o monitor deve estar disponível a ouvir o caso, as angústias dos estagiários e a esclarecer suas dúvidas.

Também são de responsabilidade dos monitores o controle e a análise das atividades desenvolvidas pelos alunos no SPA, tais como as frequências dos estagiários tanto no atendimento presencial quanto no atendimento ao telefone. Deve, ainda, sempre observar a pontualidade do aluno e o seu desempenho durante os atendimentos. Ele também é responsável por convocar estagiários para atendimentos que necessitam ocorrer fora dos horários disponíveis para agendamento, convocar estagiários caso algum aluno não possa comparecer ao seu atendimento ou quando este atrasa. Cabe ao monitor, ainda, a leitura das fichas preenchidas pelos estagiários e a triagem dos atendimentos. Enfim, o monitor do Estágio I está presente no SPA durante todo o tempo possível.

Além do ganho para os clientes e estagiários do SPA, é visível o ganho dos monitores que participam desse projeto, uma vez que, segundo a professora orientadora do Estágio I,

é muito explícito, nesse percurso, como o monitor vai se apropriando do espaço da monitoria e, com isso, dando mais sentido para sua inserção no próprio curso de Psicologia a partir de uma ampliação do olhar crítico sobre os lugares institucionais da universidade, bem como a ampliação das possibilidades de inserção acadêmica.³⁰

A monitoria do Estágio II de “Acolhimento a Urgências Subjetivas” é muito semelhante à do Estágio I, resguardadas as devidas proporções, uma vez que Estágio I conta com cerca de 60 alunos, enquanto o Estágio de Acolhimento conta somente com 12. Cabe, em especial, ao monitor do Acolhimento selecionar os casos por ordem de prioridade de urgência e, em seguida, encaminhá-los aos estagiários, bem como também é de sua responsabilidade acompanhar o andamento dos atendimentos, os processos de encerramento dos casos e, por consequência, o andamento da fila de espera.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como consequência deste trabalho, promoveu-se uma organização da fila de espera do SPA, bem como se priorizou a oferta de um atendimento adequado e consciente àqueles que procuram a universidade para tratamento psicoterápico, a partir do favorecimento de um maior comprometimento da pessoa que busca a clínica em seu movimento de promoção à saúde. Como bem disse Penna (2003, p. 18), a particularidade da experiência clínica reside no fato de que é uma “experiência em que se apura, de maneira singular, a relação do sujeito com a dimensão do desejo”, e, nesse sentido, foi objetivo dessa dinâmica a emergência de um espaço no qual ao solicitante fosse permitido desejar o atendimento, desejar ressignificar sua queixa e, a partir disso, dissolvê-la em uma demanda por acompanhamento longitudinal, se fosse o caso.

30. Dado extraído da avaliação da monitoria, realizada pela professora orientadora do Estágio I no segundo semestre de 2009.

No entanto, muitas são as dificuldades e interrogações que se mantêm nessa prática de estágio. O dimensionamento entre a administração e a prática clínica é insistente limite ao atendimento. O restrito número de estagiários, em contraposição ao elevado volume de demanda por serviço, está sempre marcado pela insuficiência: de espaço, de formação, de supervisão, de sistematização, de pesquisa e de disposição pessoal. Esse limite inexorável implica improvisações constantes e equacionamentos provisórios.

Assim, por exemplo, com a suspensão do Estágio de “Acolhimento a Urgências Subjetivas”, a partir de agosto de 2009, o cadastro de adultos foi fechado, pois já havia um grande volume de demandas em espera de psicoterapia que, sem o acolhimento, não poderiam ser discernidas, encaminhadas externamente ou resolvidas no próprio âmbito daquele estágio. Na medida em que já se sabia previamente da impossibilidade de vazão desses casos, os solicitantes eram avisados antes de serem cadastrados, produzindo um decréscimo do número de solicitantes fichados. Assim, enquanto no primeiro semestre do ano de 2009 houve 331 matrículas (a partir das 607 ligações atendidas em que 340 resultaram em atendimentos agendados), no segundo semestre de 2009, sem o acolhimento de adultos, apenas 196 matrículas foram feitas (as 355 ligações atendidas resultaram em 209 atendimentos agendados e 196 fichas preenchidas).

Ainda assim, essa nova modalidade de atendimento possibilitou o desenvolvimento ético, teórico e prático dos alunos do curso de Psicologia, que passaram a compreender melhor o funcionamento da clínica psicológica. Transformar o atendimento clínico em um campo de pesquisa convoca os profissionais a se submeterem a cada caso clínico, situando-o como lugar de interrogação sobre as teorias e sobre sua transmissão. Mais que isso, convoca os profissionais a suportarem a convivência com campos disciplinares distintos, testemunhando as ocorrências da clínica, sustentando ou problematizando conceitos que lhe são correlativos e expondo-se à refutação (VORCARO, 1998).

Por tudo isso é que o estabelecimento de procedimentos que diferenciaram o pedido de atendimento, o tratamento da queixa e a psicoterapia favoreceram a articulação do solicitante ao serviço, o que demonstra que esses procedimentos técnicos ultrapassam a mera racionalidade administrativa, apresentando-se como posição ética. Para isso, é necessário que as ocorrências perturbadoras da clínica sejam acolhidas pelo profissional que as testemunha, para que elas possam, como enfatiza Vorcaro (1998, p.107):

constituir um obstáculo à decisão interpretativa imediata do agente da clínica e, assim, interrogar o discurso teórico que a referenda. É o que pode fazer, da clínica, um lugar propício à problematização da estabilidade de conceitos, permitindo a pesquisa e a formação dos profissionais.

REFERÊNCIAS

- CANGUILHEN, G. **Qu'est ce que la psychologie?** Les Cahiers pour l'analyse. Paris: Societé du Grafe, [1956] 1966.
- COSTA, A. Uma experiência de clínica institucional. In: ALBERTI, S.; FIGUEIREDO, A. (Org.). **Psicanálise e saúde mental: uma aposta.** Rio de Janeiro: Cia. de Freud, 2006.
- FIGUEIREDO, L. C. **Matrizes do pensamento psicológico.** Petrópolis: Vozes, 1991.
- FIGUEIREDO, L. C. **A invenção do psicológico: quatro séculos de subjetivação: 1500-1900.** São Paulo: Escuta/Educ, 1992.
- FIGUEIREDO, L. C. **Revisitando as psicologias - Da epistemologia à ética das práticas e discursos psicológicos.** Petrópolis: Vozes, 1995.
- FIGUEIREDO, L. C.; SANTI, P. **Psicologia, uma nova introdução.** São Paulo: Educ, 2003.
- PENNA, L. M. D. M. **Psicanálise e universidade: há transmissão sem clínica?** Belo Horizonte: Autêntica/Fumec, 2003.
- RINALDI, D. Clínica e política: a direção do tratamento psicanalítico no campo da saúde mental. In: ALTOÉ, S.; LIMA, M. (Org.). **Psicanálise, clínica e instituição.** Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2005.
- RINALDI, D. Entre o sujeito e o cidadão. In: ALBERTI, S.; FIGUEIREDO, A. (Org.). **Psicanálise e saúde mental: uma aposta.** Rio de Janeiro: Cia. de Freud, 2006.
- TEIXEIRA, A. M. R. A eficácia simbólica do ato médico e o estatuto da cura em psiquiatria. In: JORNADA DE TRABALHOS DO SIMPÓSIO DO CAMPO FREUDIANO "A CURA E OS ENGODOS DE SEU PODER", 9. **Anais...** Belo Horizonte: Simpósio do Campo Freudiano, 1990.

VORCARO, A. Sobre a clínica da DERDIC. In: CONGRESSO ESTADUAL DE INSTITUIÇÕES PARA CRIANÇAS COM DISTÚRBIOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO (DGD). **Anais...** São Paulo, 1998.

VORCARO, A. Na contracorrente da avaliação psicológica: o Serviço de Psicologia Aplicada da UFMG. In: ENCONTRO MINEIRO DE AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA, 3. **Anais...** Belo Horizonte: Fumec, 2007.

VORCARO, A.; TORRES, P.; TEIXEIRA, D. A posição da clínica-escola na formação do psicólogo e o exercício profissional. In: ENCONTRO "PSICOLOGIA NAS GERAIS". **Anais...** Belo Horizonte: UFMG, 2008.

VORCARO, A. et al. Método teórico-clínico de atendimento às urgências subjetivas. In: JORNADA SEMA-SOMA, 7.; ENCONTRO OUTRARTE, 1. **Anais...** Belo Horizonte: UFMG, 2008.



Estratégias subjetivas: outro nome do saber-poder³¹

Bárbara Oliveira Paulino

O exercício de educar, o qual os professores se dedicam diariamente, coloca esses profissionais frente a diversos impasses. Diante da falta de interesse, dos problemas de disciplina, das mais diferentes demandas que os alunos trazem para a sala, os professores acabam por desenvolver estratégias subjetivas, cada um a seu modo, na tentativa de lidar com o impossível que se apresenta em sua profissão. A investigação de tais estratégias constituiu um ponto fundamental da pesquisa “A subjetividade docente produzida em tempos de declínio do discurso do mestre”,³² realizada de 2007 a 2009, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, da qual o presente trabalho faz parte. A pesquisa pretendeu entender, empírica e teoricamente, através dos meandros discursivos dos docentes e das produções acadêmicas referentes ao tema, como os professores constroem modos de enfrentamento da tão falada desautorização que vem sofrendo.

A abordagem qualitativa permeou tanto as entrevistas, com intuito de melhor compreender a produção discursiva acerca da subjetividade, quanto às produções escritas contidas no questionário aplicado aos docentes. Se para as entrevistas nos valemos de uma orientação clínico-social da análise de discurso, para os escritos realizamos uma análise de conteúdo. As entrevistas visavam a um aprofundamento das questões escritas, bem como verificar, por exemplo, o que levou o professor à sua profissão, como a exerce, seus impac-

31. Adaptado do texto originalmente publicado em: PEREIRA, M.R., PAULINO, B.O., FRANCO, R.B. *Acabou a autoridade?: professor, subjetividade e sintoma*. Belo Horizonte: FinoTraço/Fapemig, 2011.

32. A pesquisa foi parcialmente financiada pelo CNPq e pela Fapemig.

ses, o que encontra no seu cotidiano que interfere na realização de seu trabalho, na posição que ocupa e quais as estratégias subjetivas (e não as exclusivamente didáticas) que lança mão ou inventa para lidar com os desafios de autoridade. Optamos por entremear as análises das produções bibliográficas às regularidades discursivas extraídas das entrevistas, citando originalmente falas e significantes dos próprios professores, de modo a produzir um texto único que tenta amalgamar pensamento formal e ato, episteme e discurso.

As teorias da formação docente que pesquisamos, por vezes, tentam classificar o trabalho do professor de acordo com o modo como ele empreende a tarefa do ensino. Tardif (2005) discorre sobre algumas teorias que dizem dos diferentes formas de trabalho do professor, em que predominam algumas características segundo seu tipo, como o *emotional labor*, o trabalho mental, moral ou artesanal. Na visão de Tardeli (2003), o professor pode adquirir atitudes que variam entre posições autoritárias, de diálogo e reflexão ou de desânimo e sentimento de humilhação. Essa tentativa de classificação para quais algumas teorias apontam nos parece um esforço de entender também as estratégias utilizadas pelos professores, no sentido de atribuir-lhes um estilo ou um tipo de atitude para com o seu trabalho.

No entanto, tendemos a pensar que, para além de uma classificação da prática, por qualquer que seja o adjetivo empregado, os professores desenvolvem em sala de aula estilos e estratégias próprias, as quais denominamos subjetivas, não entendendo tais recursos como uma negação do método, mas algo que o ultrapasse. Os professores a quem ouvimos remetem sua atuação para muito mais do que os métodos aprendidos na formação, sem, no entanto, dispensá-los.

De acordo com Perrenoud (1993), a profissão docente pode estar sempre frente a urgências, diante das quais os professores precisam improvisar. Apoiando-se na ideia de *habitus* de Bourdieu, o autor afirma que nessas situações recorre-se a algo para além do raciocínio ou de modelos. Perrenoud coloca ainda que os atos educativos nunca estão sob o total controle da consciência e da escolha deliberada, estando a interação com o aluno sempre perpassada pela

personalidade, caprichos, preferências, automatismos, angústias etc., o que determina a intensidade e a tonalidade de tal interação. Sendo assim, ainda que a prática se sirva de esquemas e modelos didáticos, ela não é para o autor uma concretização de receitas, ela é “dirigida pelo *habitus* do professor, sistemas de esquemas de pensamento e de ação que alicerçam as inúmeras microdecisões tomadas na sala de aula” (PERRENOUD, 1993, p. 35). Dessa forma, o que pretendemos compreender, para além da categoria do “saber-fazer” construído na experiência, são a especificidade e a subjetividade postas nessas ações, empreendidas por esses professores ao lidarem com as dificuldades que se impõem cotidianamente.

Ao investigarmos as saídas utilizadas frente à desautorização, vemos que várias delas apontam para direções congruentes. Correndo o risco de cair, como os autores citados, em classificações do fazer docente, o que almejamos, contudo, é apontar regularidades discursivas encontradas nessas saídas e entender, do ponto de vista psicanalítico e psicossociológico, como os professores constroem seus saberes e suas subjetividades levando-se em conta uma função de mestria cada vez mais declinada. Sabendo-se, como nos diz Freud (1925; 1937), do impossível da educação, não é aqui o objetivo descobrir um método ou receita que funcione para todos. Haverá sempre discontinuidades e incongruências, e não pretendemos indicar uma direção a ser seguida, mas entender como essas saídas se constroem.

É grande o número de falas que nos remetem à questão do diálogo e da importância da abertura do professor para conversar com os alunos. Diz-nos uma professora do ensino médio da rede pública: “A solução é sempre o diálogo!”. Na rede particular também aparecem exemplos: “deixava os meninos irem construindo o conhecimento tal, mas era junto comigo no diálogo, na fala” (professor do ensino médio); ou: “escuta o aluno, aquilo que ele quer dizer independente se é assunto de aula ou se não é. Valoriza a fala do aluno” (professor do ensino fundamental). No ensino não regular, o mesmo parece ocorrer, como nos dizem uma educadora e

um educador, respectivamente: “às vezes, a gente nem tem aula [...] fica trocando ideia, conversando: ‘e a namorada?’”; e ainda: “sempre quando há um conflito [...] eu paro a aula em algum momento; se eu não puder parar imediatamente, eu paro um pouco depois, e nós vamos discutir aquele conflito, no geral”. A ênfase dada ao diálogo, independente do tipo de escola ou série, nos remete às ideias amplamente difundidas na educação, do ensino como processo de interação e construção conjunta, sustentadas através de pensamento de teóricos como, por exemplo, Piaget e Vygostky. Entretanto, podemos pensar que, para além dessas noções já incorporadas ao discurso pedagógico e ao senso comum, o que esses professores colocam é também de outra ordem.

Ao permitirem a expressão dos alunos, os docentes parecem vislumbrar um possível entendimento *com* eles, e, uma vez compreendendo, podem ser compreendidos e assim assegurar seu lugar de autoridade em sala. Um professor do ensino não regular nos diz:

[...] você adquire maior intimidade com os alunos e os alunos se sentem também mais íntimos e mais confiantes de estarem contando o que realmente acontece. [...] Muitas vezes, o educador, por não conseguir se comunicar de igual para igual, porque o menino muitas vezes não vê o educador como alguém que entende a situação dela...

Essa hipótese talvez se faça mais clara se pensarmos na relação que alguns deles procuram estabelecer com os alunos; sempre através do diálogo, os professores procuram convencer, conquistar, se aliar aos estudantes: “ultimamente, estou mais tolerante, antes batia de frente. Agora conquisto o aluno” (professora do ensino fundamental público); “você chega na sala de aula e já percebe aqueles que dominam a sala de aula. Esses, você tem que colocar como aliados desde o princípio” (professor do ensino não regular); ou ainda: “é uma estratégia de conquista [...] por eu gostar e conhecer história eu uso dela para seduzir os alunos. Não pego todos, claro, mas conquisto a maioria” (professora do ensino médio público); “sabe, eu não posso só tá do lado dos pais, tende? Porque senão a distância

fica maior ainda, de alguma forma eu tenho que estar do lado deles, sabe. Pra ter a atenção deles, pra ter alguma produção, eu tenho que estar do lado deles de alguma forma” (professora do não regular). Ao se colocarem como cúmplices, aliados, íntimos, como aquele que precisa atrair, conquistar, seduzir o aluno, os professores parecem fazer um duplo movimento a ser investigado: se, por um lado, se posicionam como iguais, por outro garantem seu lugar na hierarquia educacional.

A primeira nuance desse movimento a ser analisada coloca-nos frente à questão já abordada da identificação com o jovem (cf. PEREIRA, 2009; KHEL, 2002). Se esses professores estão realmente se “teenagizando”, ou seja, se identificando com o adolescente e apagando a diferença do jovem enquanto tal, essa conduta parece ser eficiente em outros aspectos. Ao falarem na mesma língua e se colocarem enquanto iguais, esses profissionais podem estar produzindo um movimento de abertura para os alunos. No entanto, ao fazerem isso, ao mesmo tempo que dão abertura para que eles produzam questionamentos sobre si, tal abertura também pode levá-los a questionar sobre a própria prática do professor, o que, por vezes, pode desautorizá-lo.

Os professores dizem: “acho que eu consigo falar as coisas de uma forma simplificada” (professora do médio particular), ou “e aí eu começo a usar um pouco de gíria: ‘e aí?’. Pra eu ficar um pouco mais perto deles, para eu não ser essa pessoa tão distante que está ameaçando eles” (professora do fundamental público). Tal movimento de aproximação aparece muito ligado a uma ação empreendida constantemente pelos professores, a saber, a tentativa de, uma vez estabelecido o diálogo, tentar voltar às questões do aluno para que ele as repense.

Essa estratégia aparece repetidas vezes, como podemos observar: “Essa autonomia que a gente dá pra criança, de a criança conseguir fazer as coisas dentro do limite dela, que é o nosso resultado” (professora do não regular). Um professor do ensino fundamental particular diz que pergunta para seus alunos: “O que é uma aula?

O que você acha melhor, todo mundo falando junto? O que você pensa? Claro que eu já sei, né? Mas eu quero que ele me responda. Então eu levo o menino a pensar nesse sentido.” Uma professora do circuito não regular responde aos alunos quando perguntada sobre uma excursão que realizaria com a turma: “Aí eles: ‘nó, tia, como é que é?’ [ela responde aos alunos] ‘Eu não sei, eu também nunca fui, nós vamos ver juntos!’”. Ou então: “eu acho que você abre um caminho, aí a pessoa discute e daí a possibilidade pra descobrir algo, mas ensinar eu não acredito, nunca acreditei que a gente ensina” (professor do fundamental público); “tem um discurso que você trabalha interagindo mais com o aluno [...] ‘que você acha que vai acontecer?’ E aí você começa a fazer perguntas pra que eles vão raciocinando junto, então, assim, sempre que a gente começava a matéria eu tentava fazer esse tipo” (professor do médio particular).

Ao estabelecerem essa ação, ainda que um pouco retórica, os docentes talvez consigam despertar nos alunos algum interesse pelo que estão produzindo e fazê-los refletir sobre o conhecimento produzido ou, ainda, sobre sua posição enquanto sujeitos. No entanto, é necessário desconfiar, não tanto no que diz respeito à efetividade da estratégia – pois o alcance pode não ser o pretendido e inclusive ter efeitos de desautorização –, mas muito mais sobre o questionamento que se faz acerca dos papéis estabelecidos. Porém, é pertinente que pensemos que esse movimento retórico pode operar no sentido de garantir ao professor seu lugar de autoridade. É justamente esse o outro lado da estratégia de aproximação. Através da conquista e da cumplicidade, os professores parecem conseguir manter-se em tal lugar enquanto autoridade.

Foucault (1998, 2002) desenvolve com profundidade a ideia da mudança ocorrida no controle e na punição dos indivíduos, e a forma como, a partir do século XIX, o indivíduo passa a ser considerado pela sociedade ao nível de suas virtualidades, e não somente dos seus atos. O autor nos mostra como em torno dessa função de controle, ao nível da periculosidade, se desenvolve toda uma rede de um poder (não judiciário) que se corporifica em instituições de

enquadramento do sujeito ao longo de sua existência, sendo uma dessas instituições a pedagógica. A escola, dentro da sociedade que Foucault nomeia de disciplinar, tem a função formadora do indivíduo, mas para além, e concomitantemente a isso, é um instrumento de vigilância, no qual o docente exerce um poder sobre os alunos, o qual permite constituir, sobre os alunos vigiados, um saber.

Esse saber, balizado pela norma, nos termos do que é normal ou não, do que se deve e se pode fazer, parece cada vez mais colocado em xeque pelos próprios objetos dele, os alunos. No entanto, como bem nos demonstra Foucault, o mecanismo saber-poder não é estável, e, diante do enfrentamento ou da apatia dos discentes, os professores irão constituir outros saberes e práticas acerca destes. As estratégias abordadas aqui, como dar voz aos alunos, por exemplo, parecem apontar para uma nova forma de relação de poder. Ao permitirem aos alunos dialogarem, se expressarem, esses professores podem estar se mantendo hierarquicamente na posição de controle. Ao contrário do modelo clássico de educação, já denunciado como falho pelas mais diversas instâncias, no qual se esperava uma sala silenciosa e uma disciplina religiosa, temos um novo modo de saber-poder. O que os professores parecem apontar é que, para além da simples incorporação de aspectos comumente valorizados na formação, como o diálogo e a construção conjunta do conhecimento, as estratégias subjetivas, que se utilizam dessas fórmulas como base, permitem algo a mais.

Os alunos, individualizados, expondo seus problemas (de foro íntimo ou não), recolocam o docente enquanto autoridade em sala. É ele ainda que pode responder aos anseios e às angústias que aparecem e são trazidos para o espaço escolar. Na posição de ouvinte, de aliado, de conquistador do aluno, os professores podem continuar docilizando os corpos com um mecanismo fundamental de sujeição institucional.

Um professor do ensino público fundamental nos explicita bem a situação. Ele utiliza-se de uma história que vai construindo junto com os alunos como estratégia para conseguir atenção e nos diz:

[...] quando eles estão muito agitados, que eu não consigo prender a atenção no quadro eu vou para a história. Eu paro a história, porque afinal de contas [inaudível] deixa eu contar um pouco; eu vou dá um pouquinho de matéria, depois eu conto o resto, então, eu vou enrolando-os, sempre que eu posso segurá-los, eu vou segurando na medida do possível, mas o adolescente é muito difícil. Segurá-los é complicado...

Outra professora, também do ensino público fundamental, diz que os alunos gostam dela pela abertura e concessões que ela tem em sala:

[...] deixo os alunos escutarem música na aula, na hora dos exercícios. Aí eles mesmos ficam quietos se polician-do para que a música continue tocando [...] Deixo eles conversarem sobre outros assuntos que querem. Isso é um acordo que não é dito. Negocio, metade dou aula e a outra converso.

Assim, a instituição pedagógica pode, a partir de suas próprias observações e adaptações acerca dos alunos, continuar exercendo poder sobre esses sujeitos, na medida em que incorporam o saber extraído das demandas do alunado à sua prática. Foucault (2002) denomina esse tipo de poder como um “poder epistemológico”, já que ele se faz possível através de um saber extraído dos e sobre os indivíduos. Isso, além de individualizar os sujeitos, acaba por fixá-los em um aparelho normalizador. Trata-se, para o autor, de um saber sobre os sujeitos, que nasce da classificação, da comparação, do registro e da análise de seus comportamentos, próprio das instituições que ele nomeia como de “sequestro”.

A análise que propomos aqui se delinearía nesse sentido, mas em uma forma própria dos professores de se apropriarem de tal saber, não tanto pela classificação ou registro dos comportamentos discentes, mas pela percepção subjetiva que cada docente tem de seus alunos. Cada um a sua maneira, ao identificar as demandas do alunado de falar de si, de dialogar em outros campos que não o conteúdo curricular, abriría esse espaço no intuito de conseguir atenção e negociar conteúdo e diálogo. Ao se colocarem como aliados e ou-

vintes, os docentes parecem saber, no sentido foucaultiano, que essa é uma estratégia eficaz para continuar no lugar de poder, ou seja, de autoridade em sala.

Contudo, apesar de estratégias subjetivas, como as vistas acima, irem em direção de acompanhar as mudanças experimentadas pela sociedade e pela escola nos últimos tempos, o diálogo ou as conversas não foram as únicas estratégias encontradas ao escutarmos os professores. As velhas saídas que reclamam a autoridade idealizada de outrora através da punição e dos discursos autoritários ainda têm lugar na sala de aula, como nos diz uma professora do ensino médio público:

Aí, na maioria não fica só no argumento. Quando se instaura o terror, aí você eleva a voz e diz: ‘ah, mas você vai levantar! Porque nesse momento quem está na sala sou eu, a professora sou eu, se levante e vá para o seu lugar.’ Se não for, lá [na escola] tem instrumentos de coerção, tem diário de bordo, tem a pedagoga e tem a sua mãe.

Visando ao controle da ordem em sala, os professores ainda recorrem a falas que nos remetem a um caráter moral, que parece querer inculcar nos alunos alguns princípios normalizadores, valorizados pelos docentes: “por exemplo, o conceito de família com ele [o aluno], não consigo estruturar mais família pra ele, enquanto a família tradicional, [...] ‘eu acho que você tá apontando aquilo que você acredita, você não acredita no seu pai por quê?’” (professor do ensino médio público). O mesmo discurso também aparece na rede não regular. Uma professora nos coloca:

[...] teve um tempo que as mães da comunidade viam a obra social como ‘aquela pessoa que ensinava à criança o certo’. Porque nós tínhamos uma psicóloga [...] Ela trabalhava com crianças e adolescentes a questão da sexualidade. Como usar camisinha, como preservar a virgindade, como não engravidar [...] Estava fazendo um trabalho que é obrigação de pai e mãe. Não é obrigação de terceiros. Porque, a atividade sexual, essa conversa sexual, a primeira conversa é dentro de casa. Hoje que escola faz esse papel. Antigamente não fazia.

Outra atitude observada foi a de ignorar os atos indisciplinados, uma professora do fundamental particular, quando perguntada sobre seu posicionamento com os alunos que se recusaram a cumprir as atividades, ela diz: “olha, geralmente eu ignoro”. Outro educador do ensino não regular diz: “faço questão de várias coisas, mas se eu tenho que falar uma coisa um milhão de vezes, faço vista grossa, desisto. Tenho dificuldade de punir”. Isso nos sugere certa desmotivação com a função a cumprir na descrença de que qualquer ação possa surtir efeito. Alguns docentes ainda nos relataram que, diante da impossibilidade de manter a disciplina ou a atenção, acabam por deixar a sala de aula, e há até um caso da desistência da própria profissão.

Julgamos, no entanto, que no concernente às estratégias descritas acima, como a punição, as que remetem à moralidade e à desistência perante o ato educativo, não temos muito a acrescentar, por isso nossa ênfase recai na novidade que acreditamos ter encontrado: o diálogo que permite ao aluno a expressão de si enquanto mecanismo de poder.

A demanda do aluno de se colocar, de deixar de ser somente o aprendente silencioso que tenta incorporar o conteúdo, parece ser utilizada como estratégia para conseguir atenção. Um professor do fundamental público conta que: “porque você tem que dar conta do currículo; eu tenho hoje uma avaliação sistêmica, que me cobra dados, que eu tenho que dar conta do aluno, mas ele não quer isso, ele quer expor a vida dele”. Nesse sentido, ouvir os alunos pode ser eficaz para se manter no lugar de poder, e ainda é mais uma forma de extrair deles um saber, como já mencionamos. As estratégias subjetivas, então, ainda que peculiares a cada docente, operariam no sentido de serem voltadas para a continuidade das práticas de sujeição institucional, ao mesmo tempo que estariam voltadas para certo código moral.

Para Foucault (1984), o “código moral” é um conjunto de valores e regras, explícitas ou difusas, através do qual o sujeito se conduz e que determina o grau de conformidade com o qual o sujei-

to lida. Tal conjunto de valores e regras de ação, vistos como “código moral”, se coloca para os indivíduos e para os grupos por meio da família, escola, igreja, entre outros aparelhos prescritivos. Para o autor, todo sujeito constitui-se, em última instância, como um sujeito moral, ou seja, que está imerso no código que orienta sua sociedade. Contudo, isso que é nomeado como “código” se diferencia da “moralidade de comportamentos”. A moralidade diz respeito às práticas ou às condutas reais dos indivíduos em relação ao código que os sujeita. Trata-se de um princípio de conduta que se refere a um sistema prescritivo, que estabelece os modos individuais de subjetivação.

Há assim, em Foucault, dois aspectos concernentes à moral, um que se refere ao “código moral”, o conjunto de regras e valores existentes, e outro que se refere ao modo como o sujeito se coloca diante do código, seu modo de subjetivação, chamado pelo autor de práticas de si. Ambos os aspectos compõem “uma moral orientada para o código”, tanto o código quanto as práticas de si resultam num sujeito moral. Entretanto, ao lado disso, principalmente no que se refere às práticas de si, observa-se ainda que por parte desse sujeito surgem formas de relação consigo, exercícios que ele toma a si como objeto a conhecer e práticas que permitem transformar o seu próprio modo de ser. A isso o autor denomina “uma moral orientada para a ética”, que, distintamente da primeira, diz de uma produção de sujeito na sua estrita singularidade. Ao lado das práticas de si e dos modos de subjetivação, encontra-se um elemento dinâmico, além do código, que se traduz como o que se produz por um sujeito na sua pura diferença.

É nesse sentido também que acreditamos que as estratégias construídas pelos professores possam ser consideradas subjetivas. Além de nossa orientação psicanalítica que nos permite ver o sujeito como dividido e sempre singular, produzindo em seu discurso as peculiaridades de como opera no mundo, talvez as estratégias também digam de sua inserção na ordem moral. Elas dizem dessa singularidade com que cada um exerce o ato educativo, para além do código, mas sem, no entanto, fugir dele. Respondendo ao código e também o

reafirmando, os professores produzem práticas de si, que ainda que expressem a sua especificidade, sua moral orientada para a ética, também legitimam esse código em que estão inseridos, no caso, tentando assegurar o lugar da autoridade escolar institucionalizada.

Para Foucault, não há como o sujeito se conduzir sem uma moral orientada para o código, nem sem uma moral orientada para a ética. Não é necessária uma idealização de algo que ensine a ética, para que isso se dê, isto é, para que um sujeito se constitua. Todo ato de um sujeito não se reconhece inteiramente num código nem, conseqüentemente, numa moralidade de comportamentos que o prescreve. O jogo de respeito ou negligência, de obediência ou resistência ao conjunto de valores e regras é, de alguma maneira, previsto pelo código moral. Porém, além disso, esse sujeito instaura e desenvolve relações para consigo, reflexões sobre si ou decifrações de si por si mesmo. Desse modo, todo sujeito se constitui moral, tanto orientada para o código quanto para a ética.

Assim, as estratégias que analisamos aqui poderiam ser consideradas práticas de si, compondo ao mesmo tempo uma moral orientada para a ética e para o código. No entanto, pensamos que há formas fundamentalmente éticas de o sujeito vir a se constituir na sua prática, como abordado em outra parte da pesquisa. Por ora, nos é útil analisar como tais práticas se constroem em consonância com o código e a manutenção do mecanismo de saber-poder, permeando o fazer docente e se constituindo como modos de enfrentamento da desautorização denunciada.

Não nos cabe aqui fazer juízo de tais estratégias como boas ou ruins. A possível eficiência do diálogo e da expressão dos alunos para a manutenção da autoridade, além das outras formas, nas quais se reclama ou se renega explicitamente um lugar de poder, é analisada de forma a compreender como o professor lida diante da sua tão propalada desautorização. Todas essas diferentes estratégias subjetivas expressam a forma singular com que cada docente lida com suas atividades, podendo nos levar a pensar que os professores, ao construírem suas próprias saídas, acabam também consolidando

um estilo de docência. Estilo esse que exprime certo posicionamento diante da função de educar, acreditando mais ou menos em sua contribuição formativa para os alunos.

Um professor do fundamental público revela: “educar não é só ‘salinha’, educar pra mim é fazer com que esse sujeito saia desse lugar rígido e venha pra um outro lugar, reconstrua esse espaço, né?”. Outra professora do médio público nos fala:

[...] acho que o professor tem o poder de convencer, apesar de não estar ali para doutrinar, mas que no mínimo ele me acompanhe, raciocine comigo, não precisa mudar, mas esteja ali. Ele pode até dizer que não gosto, não quero, mas que saiba criticar. Mas por que? Eu quero convencê-lo o tempo todo de que o que eu faço, o que a história faz é importante [...].

Ou ainda: “eu sou uma professora que sou ‘tia’, eu sou uma professora que passo a mão na cabeça dos meninos mesmo, mando beijo, abraço, os meninos vêm aqui na minha casa... eu sou assim...” (professora do fundamental particular).

Na tentativa de se definirem, contudo, percebemos que os docentes apresentam alguma dificuldade em fazê-lo: “eu acho que eu sou perdida ainda, porque eu não acho que o que eu faço faz sentido pros meus alunos, por mais que eu vou lá e faço e goste do que eu faço [risos]; o pior é isso, adoro, adoro!” (professora do médio particular). Ou outro professor do ensino não regular que, ao ser perguntado se tem um estilo de dar aulas, responde com dificuldade e brinca: “aí você quebrou minhas pernas! [risos] Sou um professor atípico, são o que os outros me dizem... quando eu falo que sou professor os outros estranham: ‘nó! Você não tem nada a ver’. Eu não sigo esse modelo”. E ainda uma professora do fundamental público que diz: “o que eu tento ser é ponderada, agora o que eu sou, eu acho que o mesmo que te respondi no questionário, uma confusão [risos]! Em um momento rindo, momentos extremamente brincalhões, brinco muito com eles, em outro momento alienada.” Essa mesma professora, quando perguntada pelo estilo, nem entende a pergunta.

Essa posição pode, para nós, se constituir como um questionamento da ideia de identidade docente, difundida na literatura sobre o assunto. Tardif (2005) aponta para a ideia de que a educação ocidental foi e ainda é identificada como uma atividade racional, técnico-científica, na qual um ser humano exerce voluntária e conscientemente uma ação sobre o outro a fim de formá-lo. O autor ainda afirma que é graças aos seus recursos pessoais que o docente pode assumir os vários custos existenciais que a trajetória acarreta (como formação, choque com a realidade, negociações com os outros, entres outros), e é todo esse processo, para Tardif, o que modela a identidade pessoal e profissional que o docente assume para os outros e para si. Já Souza (1996) defende que o trabalho dos professores é o que lhes permitem se reconhecer enquanto tal e compartilhar uma identidade única de “ser professor”.

No entanto, se apostamos aqui numa ideia de subjetividade, podemos concordar com Pereira (2002), quando se diz que ser professor é uma diferença de si que os sujeitos produzem, de forma cultural em um campo coletivo. Para o autor, não é possível a pergunta do que é ser professor, no sentido de uma identidade, já que esse questionamento se inscreve no campo da definição e se volta para um enquadre essencialista, quando, na verdade, o que há é um modo de ser contingente. O professor seria, assim, “sujeito-em-prática”, inserido numa coletividade e em um estrato social partilhado.

REFERÊNCIAS

- FOUCAULT, M. **A verdade e as formas jurídicas**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nau, [1973] 2002.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, [1975] 1998.
- FOUCAULT, M. **História da sexualidade II: O uso dos prazeres**. 8. ed. Rio de Janeiro: Graal, [1984] 1998.
- FREUD, S. **Prefácio à juventude desorientada, de Aichhorn**. [S.l.: s.n.], [1925] 1980. v. XIX.
- FREUD, S. **Análise terminável e interminável**. [S.l.: s.n.], [1937] 1980. v. XXIII.
- FREUD, S. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1980.

KEHL, M. R. Quem tem moral com os adolescentes? Duas hipóteses sobre a crise na educação no século XXI. In: COLÓQUIO DO LEPSI IP/FE-USP, 4., 2002, São Paulo. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC00000003200_2000400034&lng=pt&nrm=abn> Acesso em: 10 out. 2009.

PEREIRA, M. R. **A impostura do mestre**. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2008.

PEREIRA, M. R. Mal-estar docente e modos atuais do sintoma. In: SOUZA, R.; CAMARGO, A. (Org.). **Que escola é essa?** Anacronismos, resistências e subjetividades. Campinas: Átomo-Alínea, 2009.

PEREIRA, M. V. Nos supostos para pensar formação e autoformação: a professoralidade produzida no caminho da subjetivação. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Ensinar e aprender**: sujeitos, saberes e pesquisa (ENDIPE). Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

SOUZA, A. N. de. **Sou professor sim senhor!** Representações do trabalho docente. Campinas: Papyrus, 1996.

TARDELI, D'A. **O respeito na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 2003.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2005.



Violência e contemporaneidade: o trabalho de oficinas junto à prevenção de homicídios entre jovens³³

Andréa Máris Campos Guerra

Nádia Laguárdia de Lima

Kátia Silva Simões

Maira Cristina Soares Freitas

Marina Xavier de Miranda Pompeu

Bárbara Pompeu

Camila Noberto

Naiane Nascimento

Felipe é decidido, em seus 20 anos, e conhece bem o território por onde circula: a Pracinha em um aglomerado de Belo Horizonte. Com pouco mais de 200 metros de circunferência, uma praça e um galpão abandonado desse território reconhecido, ele não pode sair por conta da “guerra”. Salvo se sai de “quebradinha”, escondido, ou com outros “chegado”, por exemplo, de manhã cedo, misturado à leva de trabalhadores para buscar um novo emprego na cidade. O que ele encontra ainda é insuficiente para fazer frente ao que tem: um turno de quatro horas na venda de “farinha” (cocaína), no qual tira cerca de 300 reais, e o respeito do “patrão” e dos outros colegas da comunidade.

Ele é “dono de si mesmo”, compra e vende a droga sem dividir seu lucro. Entrou cedo nessa vida a exemplo dos irmãos. Desde seus 14 anos, morava com sua companheira e, há menos de dois, teve com ela seu primeiro filho: David. Nas brigas com a esposa, tinha

33. A discussão aqui iniciada prossegue em artigo publicado no periódico *Cartas de Psicanálise* em dezembro de 2009, pelas mesmas autoras.

medo de que ela o matasse com uma das três armas que tinha em casa. Também tinha medo de, um dia, matá-la numa das discussões que tinham. Entretanto, ele conhecia muito bem as “leis do tráfico” e reconhecia o limite do tecido comunitário no qual vivia. Nunca fez nada além de bater nela, sendo as discussões marcadas mais pela ofensa verbal que pela física.

Ele não queria ser para seu filho como seu pai fora para ele. Seu pai abandonara a família quando ele tinha pouco mais de quatro anos, deixando a mãe com mais três filhos e uma filha. Ele se esforça para se lembrar dele, mas não tem sequer uma lembrança do pai. Dele apenas “carrega esses fio de cabelo branco, foi só o que ele deixou”. Sabe que aquele “safado” mora com outra família em cidade vizinha e é trabalhador. O que fizera com sua mãe, deixando-a só com os filhos, é, porém, imperdoável. Ele, ao contrário, quer ser um pai presente e um homem de exemplo para o filho. Apesar de ter acabado de romper com sua esposa, que se mudou do aglomerado onde moravam, quer recuperar o filho e criá-lo com “dignidade”. Ele que, aos 20 anos, tem apenas a terceira série primária, um diploma comprado e um barraco próprio.

Atualmente sua mãe não fala com ele em função de sua decisão de voltar ao “movimento” (tráfico). Há três meses afastado, sabe que precisa “fazer dinheiro” para sair dessa vida. Além do mais, tem que se manter e manter sua família. E o salário mínimo como lavador de betoneiras, que exige trabalho de segunda a sábado, até às dez da noite, não compensa. Ele precisa se virar. Por outro lado, votou esse ano pela primeira vez, tem seu currículo digitado e impresso, a carteira de trabalho (ainda não assinada) e uma madrinha em Portugal.

Possui também um irmão preso por atirar na barriga de um policial, com quem dividia a namorada. A prisão desse irmão foi decisiva para parar de integrar o “movimento”. E o nascimento do filho um ponto de corte que o fez desejar outra vida. Nesse intervalo, frequentando as oficinas do Fica Vivo!, conheceu Priscila, uma técnica responsável pela base local. Aliás, seu contato com ela e com

o oficinairo é anterior a esse período, no qual pede ajuda. Pipa, o oficinairo e amigo de infância, não tem os dois braços por conta de um acidente com fios de alta tensão na laje. É respeitado na Pracinha: “há males que vêm pra bem”. Se fosse Felipe a ter esse acidente, talvez “não estivesse nessa vida”.

Pipa é o único nesse território a quem um jovem pode recorrer se deseja mudar de vida. E foi o que Felipe fez. Na sua. Com o auxílio de Priscila, conseguiu um curso no Senac. Mas não sabia chegar a seu endereço. Perdeu as primeiras aulas. Em seguida, teve que abandoná-lo, pois estava visado e podia ser morto. Os dois únicos ônibus que pode pegar para sair da Pracinha passam por territórios inimigos. Correndo risco de vida, ele deixa o curso. Mas Priscila é “como uma irmã mais velha”. Ela “chega junto e não dá moleza”. Nela, ele pode confiar e sabe que ela vai ajudá-lo novamente em seu projeto de sair do “movimento” e do “morro”. Em seu projeto de circular por mais de 200 metros quadrados em sua cidade.

CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROBLEMA

A pesquisa que toma esse jovem em entrevista é financiada pela Fapemig e pelo FIP/PUC Minas/CNPq, tendo se iniciado em agosto de 2008 sob o título “A construção do laço social de jovens moradores de territórios com alto índice de criminalidade violenta”. Nela discutimos a construção da subjetivação e do enlaçamento de jovens moradores de territórios urbanos com alto índice de criminalidade violenta.³⁴

Curiosamente, a elevação do nível de miséria e o processo de redemocratização no Brasil, que deveriam sinalizar para um quadro de melhoria da qualidade de vida da população, vieram acompanhados do aumento crescente da taxa de criminalidade e dos homicídios entre homens jovens (ZALUAR, 1985, 2007). Tradicionalmente, essa criminalidade vem associada a duas interpretações: ora ela é

34. Beato (1998) define como taxa de criminalidade violenta os crimes de homicídio, tentativa de homicídio, estupro, roubo e roubo à mão armada por 100 mil habitantes.

pensada como determinada por fatores econômicos (PARKER; SMITH, 1979; TAYLOR et al., 1980 apud BEATO, 1998). E, nesse caso, falta de oportunidades, desigualdade social e marginalização seriam tomadas como estímulos decisivos para uma resposta criminosa no laço social. Ora é pensada como agressão às normas de boa convivência, ao consenso moral e normativo da sociedade (DURKHEIM, 1978, SHERMAN; BERK, 1984; CLARKE, 1983 KRAUT, 1976 apud BEATO, 1998). E, nesse sentido, estaria centrada numa tomada de posição que partiria essencialmente do sujeito.

A esses estudos clássicos temos que somar a idiosincrasia do contexto brasileiro, no qual as versões acerca da incidência da criminalidade violenta vêm associadas à organização do tráfico e à ineficácia de intervenção do Estado. O dossiê sobre o crime organizado, apresentado por Zaluar (2007), articula esse aumento crescente ao cruzamento de quatro dimensões: o contexto internacional do tráfico de drogas e de armas de fogo, a importância e os limites das explicações macrosociais sobre a criminalidade violenta que interage com os mecanismos transnacionais do crime organizado, a inércia institucional que explica a ineficácia do sistema de justiça, os processos microsociais ou as formações subjetivas sobre a concepção de masculinidade em suas relações com a exibição de força, dinheiro e armas de fogo.

Verificamos também que o contexto nacional de convivência com os desenvolvimentos econômico e urbano desiguais acirra essa violência em aglomerados. Ela é potencializada: 1) pela ausência de um referente simbólico subjetivo (em geral, centrado na ausência de uma figura paterna); 2) pela experiência da adolescência (transição que marca a perda do corpo e dos pais infantis, bem como o encontro com o outro sexo); 3) bem como pela experiência errante de desfiliação histórica, que caracteriza a contemporaneidade.

Dessa maneira, supomos que, diante da precariedade de significação subjetiva e social na contemporaneidade, o jovem tenta encontrar novas formas de se estabelecer no laço social, buscando uma amarra coletiva e uma articulação afetivo-simbólica de inscri-

ção no campo da alteridade pela via do crime. Assim, a entrada num circuito criminoso pode oferecer, diante dessa carência simbólica, uma promessa de sentido social e uma ilusão afetiva, favorecendo a violência, numa posição em que o jovem atua, sem necessariamente fazer uma escolha, tomar uma decisão.

Segundo a SEDS (2008), a partir de uma análise detalhada dos homicídios na capital mineira no ano de 2002, o CRISP (2003) pôde identificar as condições que favoreciam a ocorrência de violência naquela cidade. Inicia-se um novo enfoque, no qual se procura desvincular a violência e o crime. Outros saberes passam a ter lugar nesse debate, o que é uma inovação no contexto brasileiro. Os pilares da nova prática instalada em Belo Horizonte são orientados pelo diagnóstico produzido por profissionais de diferentes áreas e pela troca de experiência entre parceiros, o que culminou no Programa de Controle de Homicídios, o programa Fica Vivo! (SEDS, 2008).

Assim, essa intervenção estatal visando à redução de danos em nível de prevenção primária foi implementada em Minas Gerais sob a alcunha de “Programa de Controle de Homicídios Fica Vivo!”, pelo Decreto nº 43.334, de 20 de maio de 2003. Ele “visa trabalhar com jovens de 12 a 24 anos, em especial com jovens envolvidos em situações de violência e criminalidade. O foco é o controle de homicídios e, num passo a mais, possibilitar a convivência em comunidade” (SEDS, 2008), a partir da articulação entre poder público e poder comunitário local. O programa intervém por meio de uma gestão coordenada de ações de proteção social e de intervenção estratégica.

No campo da proteção social, oficinas variadas favorecem o acesso dos jovens ao esporte, à cultura, ao lazer e à profissionalização, bem como abrem espaços para a constituição de novos laços. São definidas pelo programa como uma estratégia de aproximação dos jovens, mais que de ocupação ou profissionalização. Seus responsáveis, osicineiros, são, em sua maioria, moradores das próprias comunidades nas quais elas são realizadas. O que se pretende transmitir aos jovens são formas alternativas de lidar com a violên-

cia, bem como a oferta de um lugar de endereçamento e pertencimento. As oficinas são a principal porta de entrada dos jovens no programa e se apresentam em modalidades diversificadas de cultura, lazer, esporte, comunicação e inclusão produtiva, tais como karajucá (“karatê”, judô e capoeira), futsal feminino e masculino, futebol masculino, basquete, artesanato, *break*, *tae kwon do*, *silkscreen*, *rap*, percussão, informática, grafite, entre outras. Elas possuem objetivos específicos, determinados pelo programa, a saber:

- garantir aos jovens o direito ao esporte, lazer, cultura e formação profissional;
- permitir o conhecimento, a valorização e apropriação de elementos culturais;
- potencializar o protagonismo juvenil;
- possibilitar o direito de ir e vir nessas comunidades, através da integração e circulação dos jovens;
- possibilitar a inserção e a participação dos jovens em novas formas de grupos;
- trabalhar com os jovens temas relacionados à cidadania, aos direitos humanos e à cultura de paz;
- possibilitar a criação de espaços abertos para discussão e mediação de conflito;
- criar um laço entre os jovens e o programa que possibilite o acompanhamento e a inserção de alguns deles em grupos específicos.

METODOLOGIA

O objetivo geral da pesquisa foi investigar as estratégias subjetivas, coletivas, comunitárias e sociais de estabelecimento do laço social de jovens envolvidos direta ou indiretamente com a criminalidade violenta, moradores de territórios de alta concentração de violência urbana. Em especial, buscamos caracterizar o(s) estilo(s) de construção do laço social dos jovens pesquisados em seu território de vida, além de identificar e analisar especificamente a posição

deles em relação ao espaço público e privado que circunscreve seu horizonte existencial, detendo-nos nas categorias: 1) relação com o Estado (segurança pública, saúde e educação); 2) com a comunidade local e seus dispositivos formais e informais; 3) com a inserção no grupo e seus correlatos (lazer, informação, uso de drogas); 4) com a família; 5) posição diante do(s) parceiro(s) sexual(is); e 6) relação com a própria experiência da adolescência.

Para empreendermos essa discussão, decidimos pela pesquisa qualitativa, dado que, nesta investigação de caráter exploratório, interessa-nos mais a interpretação e análise em profundidade dos significados que os jovens tecem sobre sua posição no laço social que a quantificação categorizada de suas respostas a fim de obtermos um quadro a ser generalizado. A pesquisa, de cunho exploratório (DESHAIES, 1992; GIL, 2007; LAVILLE; DIONNE, 1999), permite um desenho que, ao mesmo tempo, confere uma perspectiva global do objeto abordado, qual seja, os estilos de estabelecimento do laço social desses jovens, garantindo, pela identificação de elementos estruturais, sua dinâmica e suas principais características. Sua principal vantagem é a de determinar a existência das relações do fenômeno abordado.

Sobre a análise dos dados, orientamo-nos pela construção iterativa de uma explicação. É uma modalidade que convém especialmente aos estudos de caráter exploratório, lembrando a construção de uma grade aberta, na qual novas significações e/ou categorias podem emergir e serem incluídas na explicação. Nela,

o processo de análise e interpretação é fundamentalmente iterativo, pois o pesquisador elabora pouco a pouco uma explicação lógica do fenômeno ou da situação estudados, examinando as unidades de sentido, as inter-relações entre essas unidades e entre as categorias em que elas se encontram reunidas. (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 227).

Tomar a palavra do jovem é outro ponto estratégico e fundamental em nossa pesquisa, dado que, segundo Bardin (1987) em sua proposição de uma análise orientada pela enunciação,

na altura da produção da palavra, é feito um trabalho, é elaborado um sentido e são operadas transformações [...] O discurso não é um produto acabado mas um momento num processo de elaboração, com tudo o que isso comporta de contradições, de incoerências, de imperfeições. Isto é particularmente evidente nas entrevistas em que a produção é ao mesmo tempo espontânea e constrangida pela situação. (BARDIN, 1987, p. 170-171).

Por apoiar-se numa concepção da comunicação como processo e não como dado e por funcionar desviando-se das estruturas e dos elementos formais, trata-se de um método de análise do discurso ou, mais exatamente, da enunciação, que se aplica especialmente bem à entrevista não diretiva ou aberta que, realizada coletivamente, caracteriza exatamente o grupo focal. Tomaremos, pois, o discurso como palavra em ato (BARDIN, 1987, p. 170).

Para irmos a campo, partimos das seguintes premissas, extraídas do quadro de análise teórico atual acerca da criminalidade violenta nos grandes centros urbanos:

- o quadro econômico, a industrialização e a urbanização incidiriam de maneira decisiva na escolha pela criminalidade como forma de presença no laço social;
- a vulnerabilidade social e afetiva seria outro determinante dessa escolha;
- o contexto contemporâneo favoreceria a instabilidade e precariedade simbólica e afetiva dos laços sociais, exigindo novos estilos de enlaçamento, por vezes sintomáticos;
- a experiência da adolescência incidiria em, ao menos, quatro aspectos sobre os jovens pesquisados: sexualidade, corpo, separação dos pais e adoção de uma atitude em relação à autoridade e à normatização da sociedade; consolidação das relações amorosas;
- a influência do grupo sobre a inserção social do adolescente contribui como fator de pressão para tomada de decisões;
- o Estado ainda carece de legitimidade em suas ações junto aos jovens.

A coleta de dados em campo dividiu-se em duas etapas. Na primeira, centramo-nos na observação direta (DESHAIES, 1992, p. 296), participante (HAGUETTE, 2000, p. 66-78) e não estruturada (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 178-182) das oficinas do programa Fica Vivo!. Registramos em diário de bordo e analisamos qualitativamente os dados observados a partir da categorização predefinida e apresentada, mantendo a abertura a novas categorias que toda interpretação suscita. Esse período de um mês (outubro a novembro de 2009) funcionou também como ensaio para identificação dos respondentes entre os jovens das oficinas, que foram entrevistados no segundo tempo.

Entendemos que essa pesquisa contribuirá para paramentar as políticas públicas e seus técnicos com dados que visam orientar sua ação, assim como aos jovens com um saber formal extraído de seu saber-fazer com a realidade que o cerca. Especificamente, neste artigo destacamos os resultados da primeira etapa da pesquisa, qual seja, a observação participante junto aos oficinairos. Visamos à análise de recursos de intervenção junto aos jovens e às oficinas comunitárias como metodologia estratégica e inovadora desse Programa de Controle de Homicídios.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como uma das portas de entrada no programa, vimos que as oficinas cumprem um papel de sensibilização, reorientação e abertura a um novo campo de significados que podem ou não desembocar numa ação mais diretiva junto ao jovem, por elas tocado. As oficinas estão distribuídas geopoliticamente e por atividades, conforme a lógica e os recursos da vida comunitária local. Da observação participante da primeira etapa, alguns aspectos se destacaram na análise dos dados. Eles seguem agrupados por categorias analíticas a seguir analisadas.

1. A variabilidade das oficinas e sua relação com o programa Fica Vivo!

Há uma grande variação quanto aos elementos que compõem o cenário das oficinas, o que enriquece e amplia as possibilidades de

participação de diferentes jovens. Elas variam essencialmente quanto a: estilo da coordenação (oficineiro), método de trabalho e dinâmica da oficina, atividade em si, local em que acontece, público que a frequenta (número e perfil dos jovens).

As oficinas são orientadas em termos gerais pelo programa, mas ganham sua particularidade a partir da incidência doicineiro, que a singulariza. Assim, há um objetivo amplo e geral de prevenção aos homicídios. A cada oficina, porém, novos objetivos indiretos, oriundos da posição/ação doicineiro são agregados ao objetivo do programa, ampliando o campo de efetividade do Fica Vivo!. Os objetivos indiretos de cada oficina convergem para o objetivo final do programa, fortalecendo e potencializando sua capacidade de alcançar os jovens. Nesse sentido, osicineiros destacam a importância da função – ainda pouco sistematizada – de recolhimento dos efeitos sócio-subjetivos suscitados nos jovens pelas oficinas, que deveria se dar juntamente ou com o apoio de seus técnicos sociais de referência, a partir dos dispositivos da rede local de suporte social de cada região.³⁵

2. As oficinas e os jovens

Verificamos que há, para cada jovem, um uso e um sentido singular atribuídos à oficina, que podem ou não coincidir com os doicineiro ou com os do programa. Esse uso único não implica um desrespeito às normas sob as quais cada oficina funciona, mas antes num vínculo que caracteriza a maneira pela qual cada jovem se relaciona com seus pares e com sua comunidade. É a partir de sua forma de entrada na comunidade, identificado a determinados ideais e valores, que ele se inserirá também na oficina. Em outros termos, parece-nos que sua entrada na oficina é correlata a seu modo de posicionamento simbólico na teia social.

A possibilidade de transformar esse estilo de entrada, ou sua manutenção, é um dos pontos-chave da ação da oficina e do ofici-

35. Trata-se de técnicos de nível superior, atuando em dupla, como referência para cada núcleo instalado nas regiões urbanas em que se verifica alta taxa de incidência da criminalidade violenta.

neiro para cada jovem no programa. Através da atividade realizada na oficina, decorrem diálogos, contatos, ideias e outras ações que, por vezes, operam como veículo de transição e transformação. Assim, pode-se abrir uma gama nova de articulações entre o jovem e o seu entorno, favorecendo uma mudança de posição subjetiva e/ou sociocomunitária.

Além disso, a oficina também aparece como espaço social importante em si mesmo, ponto de encontro, espaço de diálogo e de lazer, promovendo um contato dos jovens dentro e fora dela. Daí a importância do território, do local no qual ela acontece. Muitos jovens não transitam entre espaços excessivamente próximos, territorializados pelo crime e pelo tráfico. E na medida em que cada oficina se realiza, em geral, em locais diferentes, ela facilita o acesso dos jovens a novas atividades, que passam a ser incluídas em seu cotidiano, em geral carente de opções. Uma forma nova de convivência nasce aí. Assim, a oficina provoca um movimento dos jovens *em torno* dela, que necessariamente não é incluído em seu trabalho, mas é potencializado por ele.

3. As oficinas e a comunidade

As oficinas se apresentam como um espaço de intervenção comunitária e de participação dos jovens no programa. Como não é exigido nenhum pré-requisito para entrada nas mesmas, elas estimulam o acesso de qualquer interessado. Em algumas regiões, torna-se uma das poucas atividades das quais o jovem dispõe, dada sua restrição de circulação, formação e diversão. Há oficinas que concentram jovens de uma única região geopolítica, enquanto outras recebem jovens de diversas regiões que passam a circular com um pouco mais de liberdade. Dessa maneira, há uma capilarização maior do tecido social e uma irrigação dos espaços geopolíticos da comunidade, a partir da incidência das oficinas.

Destaca-se, além disso, a importância de levar para fora da comunidade local o jovem – mesmo que isso não se torne mais uma responsabilidade do oficinairo. Para esse fim, atividades complemen-

tares denominadas “intervenções gerais” e “projetos institucionais” se ocupam em promover novas formas de participação e circulação na cidade, como as Olimpíadas do Fica Vivo! e a Exposição de Grafite, que reúnem todos os jovens do programa em torno de atividades esportivas realizadas nos espaços da cidade. Verifica-se, assim, que o programa e também as oficinas permitem uma maior circulação de seus integrantes (oficineiros e jovens) na comunidade, acenando para a vida que corre fora dela como uma nova possibilidade.

4. As oficinas e os oficinairos

Os oficinairos, como vimos, são, em geral, moradores do aglomerado no qual se instalam as oficinas. Essa, inclusive, é uma condição que favorece a consolidação de sua ação de liderança e de promoção do protagonismo juvenil. Entretanto, dada a proximidade que se estabelece entre sua vida pública (trabalho e vida comunitária) e sua vida privada (intimidade, família e lazer), o oficinairo acaba por ultrapassar sua ação junto às oficinas, acompanhando os jovens mesmo fora delas. Agem, assim, como verdadeiras lideranças comunitárias – motivo, em geral, pelo qual foram selecionados –, extrapolando sua função de oficinairos do Fica Vivo!.

O oficinairo coloca sua história pessoal na relação com o jovem e isso favorece o laço com este. O fato de ser parte daquela história partilhada desde a infância na comunidade implica a construção de uma relação de confiança e de suposição de saber que se estabelece entre oficinairo e jovem. Assim, é um aspecto importante para sua ação o fato de muitos oficinairos serem também moradores da comunidade.

Verifica-se muitas vezes, entretanto, que a função de liderança comunitária do oficinairo – que, no geral, o levou à oferta de oficinas no Fica Vivo! – acaba por se sobrepor ao trabalho efetivo nelas. Essa ação, que ultrapassa sua função de oficinairo, aparece nas demandas comunitárias variadas que recebem e na função de liderança e referência que exercem junto aos jovens e à comunidade como um todo

no dia a dia. O indivíduo, o oficinairo e o líder convivem numa só pessoa, o que torna complexa sua ação junto ao programa e à comunidade. Nem sempre a disjunção necessária entre as três funções é lida e exercida pela comunidade.

Além disso, ao lado de sua ação concreta, a intervenção do oficinairo tem também uma ação simbólica: sua ação no cotidiano da oficina gera efeitos subjetivos, simbolicamente impactantes, em seus participantes. Através de sua atuação, o oficinairo pode abrir perspectivas novas de vida que interrogam o sujeito no automatismo da rotina com o crime ou com a ociosidade. Ao demarcarem uma expulsão ou uma penalidade no futebol, por exemplo, ou somente circunscrever o espaço que corresponde ao campo possível para a bola correr, os oficinairos delimitam funções outras, estruturais, correlacionadas à lei, aos limites da vida social e sua incidência junto à forma como o laço social se organiza e se articula. É nesse intervalo que pode se fazer vacilar a certeza compulsiva que anima a ação criminosa. É dele que o sujeito dividido pelo desejo – aí então angustiado – pode, talvez, buscar um outro destino.

CONCLUSÕES

As oficinas, como uma das portas de entrada no Programa de Controle de Homicídios, se especificam por oferecer possibilidades novas de inscrição no laço social junto aos jovens que passam a frequentá-las. Nesse sentido, podem deslocar ou ao menos, provocar um abalo nas respostas subjetivas encontradas por cada jovem ao tratar individualmente do mal-estar que o assola no período de atravessamento da adolescência. Nesse sentido, há um primeiro movimento de mobilização de afeto e de nomeação de outras possibilidades de convivência. Além desse primeiro movimento de descolamento do outro, é preciso também desenvolver, do deslocamento operado, uma forma de acolhimento dos efeitos subjetivos despertados, recolhendo junto a cada jovem marcas de destinos outros que permitam o traçado de novas escritas de si sobre o tecido sociopolítico mais amplo.

É preciso estar lá para cuidar dos efeitos da intervenção das oficinas, seja através delas próprias, seja através de outras modalidades de trabalho, observando, obviamente, os riscos de se constituir um todo sintomático novo e defensivo por meio de novos rearranjos criados para manter o sujeito alienado a um novo ideal do outro social. Evita-se, dessa maneira, alimentar um sintoma que faria imaginariamente o UM ideal do coletivo comunitário. Respeitar a diversidade em seu interior assinala uma posição ética tal qual a que orienta a prática das oficinas. Não há modelo *prêt-à-porter* a seguir ou a adotar como melhor destino para esses jovens. É preciso construir a cada caso a solução singular que fará sentido para o jovem em questão.

Nesse sentido, as oficinas, como coletivo de trabalho, também devem estar advertidas dos efeitos de grupo traduzidos em “sintomas da negação da particularidade” (PINTO, 1999, p. 72). É somente nos coletivos que operam sem a ilusão do todo homogeneizador que, parece-nos, o surgimento de brechas pelas quais o singular poderia se manifestar se estabeleceria, sendo a partir delas – essas brechas e seus becos – que algo de novo na resposta/responsabilidade desses jovens poderia surgir e se tornar efetiva a partir da intervenção das oficinas.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. Análise da enunciação. In: **Análise de conteúdo**. Rio de Janeiro, Edições 70, 1987, p. 169-184.
- BEATO F; CLÁUDIO, C. Determinantes da criminalidade em Minas Gerais. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 13, n. 37, p. 33-54, jun. 1998.
- BEATO F; CLÁUDIO, C. et al. Programa Fica Vivo!: ações simples, resultados efetivos. **Informativo Centro de Estudos de Criminalidade e Segurança Pública**, Belo Horizonte, ano 1, n. 5, fev. 2003.
- DESHAIES, B. **Metodologia da investigação em ciências humanas**. Lisboa: Beauchemin Itée, 1992.
- FREUD, S. Psicologia de grupo e análise do ego (1921). In: _____. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. 3 ed. Rio de Janeiro, Imago, 1976. v. XVIII. p. 91-184.
- FREUD, S. Totem e tabu (1913[1912-1913]). In: _____. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. 3 ed. Rio de Janeiro, Imago, 1976. v. XVIII. p. 1-138.

go, 1976. v. XIII. p. 13-191.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo, Atlas, 2007.

HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 66-78.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: UFMG/Artmed, 1999.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política**. Trad. Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Livro I, 1).

PINTO, J. M. A servidão ao saber e o discurso do analista. In: FURTADO, A. P. et al. (Org.). **Fascínio e servidão**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 67-80.

SEDS – Secretaria de Estado de Defesa Social. Minas Gerais. **Programa controle de homicídios**. 2008.

ZALUAR, A. **A máquina e a revolta**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

ZALUAR, A. Democratização inacabada: fracasso da segurança pública. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 21, n. 61, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142007000300003&lng=pt&nrm=i>. Acesso em: 12 mar. 2008. DOI: 10.1590/S0103-40142007000300003.





Sobre os autores

Alberto Mesaque Martins

Graduando em psicologia pela Faculdade Metropolitana de Belo Horizonte. É membro do Grupo de Estudos Transdisciplinares em Educação em Saúde e Ambiente do Laboratório de Educação em Saúde e Ambiente (LAESA) do Centro de Pesquisa René Rachou - Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ MG), do Grupo de Estudos em Representações Sociais (UFMG) e do Laboratório de Representações Memórias e Práticas Sociais (UFMG). É também colaborador em projetos de pesquisa e intervenção psicossocial da Universidade de Brasília (UnB).

Ana Paula Moura dos Santos Ferreira

Fonoaudióloga da Clínica Edouard Claparède – Fundação Helena Antipoff

Andréa Máris Campos Guerra

Possui doutorado em Teoria Psicanalítica pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, com período de estudos aprofundados na Université de Rennes II. É professora do Departamento de Psicologia da UFMG, autora de livros e artigos diversos sobre os temas: psicanálise, adolescência e infração, saúde mental, políticas públicas e inclusão social.

Ângela Vorcaro

Possui doutorado em Psicologia (Psicologia Clínica) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. É professora do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Minas Gerais e pesquisadora dos seguintes temas: psicanálise, linguagem, instituições, clínica com bebês, crianças e adolescentes.

Bárbara Oliveira Paulino

Possui graduação em Psicologia pela Universidade Federal de Minas Gerais.

Bárbara Pompeu

Bolsista da FAPEMIG e aluna de Psicologia na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

Bruna Rocha Almeida

Graduação em Psicologia pela Universidade Federal de Minas Gerais.

Camila Noberto

Bolsista do FIP/CNPq e aluna do curso de Psicologia da Universidade Católica de Minas Gerais.

Carla Adriana Diniz Amaral

Psicóloga Especialista em Educação Inclusiva pelo Instituto Superior de Educação Anísio Teixeira da Fundação Helena Antipoff e em Psicologia Clínica pelo Conselho Regional de Psicologia - MG.

Cecília Andrade Antipoff

Possui mestrado em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais e atualmente é professora do Centro Universitário UNA.

Daniela Leal

Doutoranda em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e bolsista CNPQ

Deolinda Armani Turci

Graduação em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Pós graduada em Psicopedagogia (Faculdades São Luis-SP) e em Educação a Distância (SENACMG). Mestre em Educação (Wisconsin University Extention). Mestranda em Psicologia (FAFICH-UFMG). Professora de cursos de graduação e pós graduação, atualmente na Faculdade Pitágoras e no Senac-MG.

Érika Lourenço

Possui doutorado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais, atualmente é professora do Departamento de Psicologia e do programa de pós-graduação da Universidade Federal de Minas Gerais. Membro do grupo de pesquisa História da Psicologia e Contexto Sociocultural, integrante da diretoria do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff. Realiza pesquisas em História da Psicologia no Brasil.

Filipe Milagres Boechat

Doutorando do Programa de pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Gizele Aparecida de Almeida

Graduanda do curso de Psicologia da Universidade Federal de Minas Gerais.

Gracia María Clérico

Professora da Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe, Argentina. Atua na área de Psicologia da Educação e realiza pesquisas sobre crianças imigrantes na escola.

Ingrid Gianordoli Nascimento

Possui doutorado em Psicologia pela Universidade Federal do Espírito Santo. Atualmente é professora adjunta da Universidade Federal de Minas Gerais e do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Minas Gerais.

Jane Martins Santos

Psicóloga da Clínica Edouard Claparède – Fundação Helena Antipoff

Kátia Silva Simões

Psicóloga. Foi Diretora do Programa de Controle de Homicídios - FicaVivo!-SEDS MG. Atualmente é gerente executiva de um instituto de pesquisa e intervenção em projetos de assistência social.

Lucilene Alves da Costa

Psicóloga da clínica Edouard Claparède da Fundação Helena Antipoff, especialista em Psicopedagogia pela Universidade Castelo Branco e em Educação Inclusiva pelo Instituto Superior de Educação Anísio Teixeira da Fundação Helena Antipoff

Marcela Camargos Dias

Psicóloga da Clínica Edouard Claparède da Fundação Helena Antipoff, especialista em Psicopedagogia pela Universidade Castelo Branco

Maira Cristina Soares Freitas

Psicóloga. Técnica do Programa de Controle de Homicídios FicaVivo!-SEDS MG

Maria de Fátima Cardoso Gomes

Possui doutorado-sanduiche pela University of California, Santa Barbara – EUA e Pós-Doutoramento pela UNICAMP/IEL. Atualmente é professora de Psicologia da Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, na Pós-graduação e na Graduação. Coordena o Grupo de Pesquisas e Estudos de Psicologia Histórico-Cultural na Sala de Aula (GEPSA) vinculado ao Laboratório de Psicologia da Educação Helena Antipoff da FaE/UFMG (LAPED). É também pesquisadora do CEALE (Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita)

Maria Isabel Antunes-Rocha

Possui doutorado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais, é professora adjunta da Faculdade de Educação/UFMG. Coordenadora do Observatório da Educação do Campo/CAPES - Parceria UFC/UFPA/UFPA/UFMG. Membro da Comissão Nacional de Educação na Reforma Agrária do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo (EduCampo/FaE-UFMG). Membro do Laboratório de Psicologia da Educação Helena Antipoff - FaE/UFMG.

Maria José Carneiro

Psicóloga da Clínica Edouard Claparède da Fundação Helena Antipoff especialista em Educação Inclusiva pelo Ciclo de Estudos Mexicanos e Psicopedagogia pela FHA, Especialista em Psicologia Escolar/Educacional e Psicologia Clínica, pelo CRPMG.

Marina Xavier de Miranda Pompeu

Psicóloga e técnica do Programa de Controle de Homicídios FicaVivo!-SEDS MG. Participa de atividades voltadas para a clínica com adolescentes, crianças, constituição do sujeito e medida socioeducativa.

Mitsuko Aparecida Makino Antunes

Possui doutorado em Psicologia (Psicologia Social) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. É professora titular do Departamento de Fundamentos da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, atuando, desde 1992, no Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: Psicologia da Educação. Realiza pesquisas em História da Psicologia no Brasil.

Nádia Laguárdia de Lima

Possui doutorado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Atualmente é professora do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Minas Gerais. É co-coordenadora do Laboratório de Psicologia e Educação do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Minas Gerais. Participa do Laboratório de Psicanálise e Psicopatologia da Universidade Federal de Minas Gerais. Realiza pesquisas em psicanálise e cultura, psicanálise e educação e clínica psicanalítica com crianças e adolescentes.

Naiane Nascimento

Bolsista do FIP/CNPq e aluna de Psicologia na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

Nayara Ferreira de Moura Barbosa

Possui graduação em Letras pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), nas habilitações Licenciatura em Língua Inglesa e Licenciatura em Língua Portuguesa. Mestre em Educação pela UFOP. Atualmente é integrante do Grupo de Pesquisa Formação e Profissão Docente – (FOPROFI) da UFOP.

Paulo Roberto Holanda Gurgel

Possui doutorado em Educação (Educação: história, política e sociedade) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. É professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia onde desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão na interface da Psicologia com a Pedagogia. Coordena o Laboratório de Pedagogia & Psicologia (PEPSI), grupo de pesquisa registrado no CNPq, e ocupa a função de tutor do Programa de Educação Tutorial do Curso de Licenciatura em Pedagogia.

Raquel Brandão Toussaint

Mestre em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. É Diretora do Observatório de Direitos Humanos (SEDESE-MG). Atua nas áreas de direitos humanos, saúde mental e clínica social.

Regina Lucia Sucupira Pedroza

Posui doutorado em Psicologia pela Universidade de Brasília e Pós Doutorado em Sciences de l'Education pela Université Paris V, René Descartes. Atualmente é professora da Universidade de Brasília. Realiza pesquisas em psicologia, com ênfase em desenvolvimento e psicologia escolar.

Regina Helena de Freitas Campos

Psicóloga, PhD em Educação pela Universidade de Stanford, EUA. Atualmente é professora titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais e Presidente do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff. Realiza pesquisas em História da Psicologia e representações sociais.

Rita de Cássia Vieira

Psicóloga, mestre em Psicologia Social pela Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais. Possui doutorado pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Atualmente é professora da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – MG.

Rosely Carlos Augusto

Possui doutorado em Educação pela UFMG, atualmente é educadora popular do Instituto Paulo Freire. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Psicologia Social.

Sérgio Vasconcelos de Luna

Possui doutorado em Psicologia (psicologia experimental) pela Universidade de São Paulo. Atualmente é professor titular da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, filiado aos programas de Pós-graduação em Educação: psicologia da educação e psicologia experimental. Atua na área de análise experimental do comportamento.

Silvia Parrat-Dayan

Psicóloga, doutora em Psicologia pela Universidade de Genebra. É colaboradora científica dos Arquivos Jean Piaget.

Sônia Vieira Coelho

Possui doutorado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Atualmente, é professora e coordenadora de cursos de Pós-Graduação do Instituto de Educação Continuada- IEC- PUC- Minas e do Instituto de Desenvolvimento Pessoal- INDESP/ Faculdade de Ciências Humanas de Aracruz- ES. Membro da EquipSIS- Equipe Sistêmica de Atendimento Formação e Pesquisa em Recursos Sistêmicos e Terapia Familiar, Terapeuta de família, casal e individual.

Tânia Gonçalves Martins

Psicóloga, discente do Programa de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Este livro foi composto em Berkeley, Corbel
e Dante e impresso em papel Pólen Soft 80g
para a Editora PUC Minas pela XXXXXX
no inverno de 2014.