Marli Lúcia Tonatto Zibetti
Marilene Proença Rebello de Souza
Sonia Mari Shima Barroco
Organizadoras

PSICOLOGIA, POLÍTICAS EDUCACIONAIS E ESCOLARIZAÇÃO

PANDION
editora

© 2015, Marli Lúcia Tonatto Zibetti
Marilene Proença Rebello de Souza
Sonia Mari Shima Barroco

P974 Psicologia, políticas educacionais e escolarização / Marli Lúcia Tonatto Zibetti, Marilene Proença Rebello de Souza, Sonia Mari Shima Barroco, organizadoras. – 1. ed. – Florianópolis : Pandion, 2015.
256 p.

Inclui referências
ISBN: 978-85-8475-013-9

1. Psicologia. 2. Educação. 3. Educação e estado. 4. Políticas públicas. 5. Professores – Formação. 6. Psicologia escolar. 7. Atuação do psicólogo. I. Zibetti, Marli Lúcia Tonatto. II. Souza, Marilene Proença Rebello de. III. Barroco, Sonia Mari Shima.

CDU: 37.015.3

Catalogação na publicação por: Onélia Silva Guimarães CRB-14/071

O presente trabalho foi realizado com apoio do CNPq,
Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – Brasil.

ISBN: 978-85-8475-013-9

1ª Edição pela Editora Pandion

Impresso no Brasil

2015

SUMÁRIO

PREFÁCIO..... 7

APRESENTAÇÃO 13

1. **PSICOLOGIA, IDEOLOGIA E POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO: reflexões necessárias**
   Rafael Iglesias Menezes da Silva e Sonia Mari Shima Barroco..... 21

2. **RECUPERAÇÃO ESCOLAR: uma análise crítica a partir da Psicologia Escolar**
   Roseli Caldas e Marilene Proença Rebello de Souza 43

3. **RECUPERAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO: um estudo em Porto Velho-RO**
   Flora Lima Farias de Souza e Marli Lúcia Tonatto Zibetti..... 67

4. **PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: um olhar da psicologia sobre a ampliação da jornada escolar**
   Débora Mendes de Sousa Gemelli; Marli Lúcia Tonatto Zibetti e Juracy Machado Pacífico..... 93

5. **PROJETO INTENSIVO NO CICLO I: um estudo de caso etnográfico a partir da Psicologia Escolar**
   Kátia Yamamoto e Marilene Proença Rebello de Souza..... 113

6. O PSICÓLOGO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO: possibilidades e desafios de uma atuação na perspectiva crítica
Aline Morais Mizutani Gomes e Marilene Proença Rebello de Souza 135

7. PSICÓLOGOS NA REDE PÚBLICA DE EDUCAÇÃO: em busca de uma atuação institucional
Juliana Sano de Almeida Lara e Marilene Proença Rebello de Souza . 161

8. REPERCUSSÕES DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES SOBRE A PRÁTICA DOCENTE: investigando o cotidiano escolar
Ana Carolina Bastides Horibe e Marilene Proença Rebello de Souza.. 183

9. POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL EM RONDÔNIA: entre tramas e entraves
Deusodete Rita da Silva Aimi e Maria Ivonete Barbosa Tamboril..... 205

10. POLÍTICAS PÚBLICAS E PROCESSOS EDUCATIVOS NA GUINÉ BISSAU: contribuições da Psicologia Escolar Brasileira no enfrentamento ao fracasso escolar
Mamadú Djaló e Sonia Mari Shima Barroco 227

SOBRE AUTORES E AUTORAS 249

PREFÁCIO

Foi um privilégio ler PSICOLOGIA, POLÍTICAS EDUCACIONAIS E ESCOLARIZAÇÃO, organizado por Marli Lúcia Tonatto Zibetti, Marilene Proença Rebello de Souza e Sonia Mari Shima Barroco, em primeira mão. Só pelo título já se pode afirmar que, mais do que relevante, esta obra é necessária e vem responder a uma forte demanda face aos problemas, velhos ou novos, que a educação brasileira vivencia e que se colocam para a psicologia em geral e para a psicologia escolar em especial. Mas, o valor deste livro transcende essa questão e traz contribuições em diversos âmbitos, que se sintetizam na afirmação: "Esta é uma tarefa que pressupõe um compromisso teórico, ético e político do conhecimento psicológico para com os desafios e finalidades da Educação", expressa na apresentação da obra.

Num primeiro nível de análise, este livro trata da articulação entre política educacional, psicologia e processos de escolarização, que se constituem em instâncias fundamentais para a apreensão da concreticidade da realidade escolar e condição para intervenções efetivas para sua transformação. Entretanto, para além da relevância dessa abordagem, o conteúdo baseia-se em pesquisas, e não em ensaios, realizadas, sobretudo, em escolas de três estados (Paraná, Rondônia e São Paulo) de três regiões do país (Sul, Norte e Sudeste) e de um país africano, Guiné-Bissau. A base na realidade, os focos de análise e o referencial teórico adotado são os elementos que tornam esta publicação original e necessária.

É, portanto, muito bem vindo este livro!

Mas não apenas por isso. Este livro revela qualidades que precisam ser explicitadas.

Não se trata de um texto que, nominalmente crítico, preocupa-se em fazer apenas a primeira negação, mas considera os avanços realizados, isto é, os núcleos de bom senso. Constata o que ainda é carência, problema e mesmo um conjunto de erros acumulados ao longo do tempo no processo educativo que precisam ser superados. Entretanto, reconhece as contradições e sobre elas se debruça para, no esforço de compreendê-las, contribuir para que se possa realizar a negação da negação, isso é, caminhar para a superação, criando condições para que o novo possa ser engendrado no campo da educação. É na articulação entre políticas públicas, psicologia e processos escolares que a denúncia (dos problemas educacionais) e o anúncio (das possibilidades de superação) se revelam como resultados de um processo de produção de conhecimento dialeticamente produzido.

Pode-se dizer que a psicologia, nessa perspectiva, materializa o compromisso com um projeto ético-político. As opções por determinado campo da vida social: a educação; por determinadas concepções teórico-metodológicas: a psicologia histórico-cultural e o materialismo histórico-dialético; e, sobretudo, pelos focos de abordagem: políticas educacionais, psicologia e escolarização são a clara expressão de uma tomada de posição a favor da transformação social comprometida com os interesses da classe trabalhadora, em especial, com a educação que lhes é devida.

Esse conhecimento, produzido na pesquisa empírica, no "chão da escola", é trabalhado, no processo de produção de conhecimento, pelo estabelecimento de mediações teóricas que fogem da superficialidade e do modismo, pois têm uma sólida fundamentação teórica, um referencial forte e coerente com as concepções de ser humano, sociedade e educação comprometidas com o já referido projeto ético-político de construção da psicologia.

Só essas características já seriam suficientes para justificar a publicação deste livro. Mas, há ainda outra questão, de fundo, que a obra

suscita. Poder-se-ia dizer que se trata de um questionamento ético, para o qual a iniciativa de organização destes textos contribui para iluminar e, talvez, apontar para caminhos possíveis (ou necessários).

A pesquisa em psicologia é hoje regida pelos preceitos e procedimentos éticos estabelecidos pelos Comitês de Ética locais, consubstanciados na Plataforma Brasil. A exigência de não serem identificados os sujeitos de pesquisa e, quando necessário, instituições e referências político-geográficas, garantem o anonimato necessário em investigações com seres humanos, acrescentados os termos de consentimento livre e esclarecido. Não se trata de negar a importância desses cuidados. Mas, pergunta-se: esses procedimentos garantem efetivamente uma atitude ética do pesquisador? A resposta é: não!

Nesse campo – educação, psicologia e política – são tratadas questões humanas essenciais. Por isso, a dimensão ética transcende a mera aceitação em participar e colaborar com uma pesquisa e a garantia de anonimato. Os sujeitos das pesquisas, nesse caso, são geralmente aqueles que sofrem os problemas que a pesquisa identifica, analisa e interpreta. Entretanto, essas pessoas não têm sido historicamente beneficiadas pelos resultados das ciências que os têm como sujeitos de investigação.

Não se pode questionar a qualidade teórica e metodológica de uma parte significativa da pesquisa nessas áreas em nosso país. Mais do que isso, é possível dizer que se pode contar com um cabedal de conhecimentos sofisticado e exitoso na interpretação de questões sociais complexas como a educação, assim como a gênese e a manutenção dos problemas crônicos que, historicamente, lhe acomete. Assim como tem sido crônica a constatação de que os conhecimentos acadêmicos não chegam à escola e não têm sido capazes de romper o ciclo vicioso do fracasso em suas várias instâncias; enfim, esses conhecimentos não têm sido capazes de transformar a realidade.

O livro é um dispositivo de socialização e compartilhamento do saber que, desde o início do século XX, no Brasil, tem sido um meio

valioso para dar suporte teórico e prático para o professor. Em outras palavras, um elemento fundamental para uma sólida formação docente.

Entretanto, numa época em que impera o produtivismo acadêmico, medido pelo número de artigos publicados em periódicos qualificados por critérios questionáveis, entre eles o de "impacto", como a quantificação de citações dos artigos em outros periódicos que, por sua vez, também são avaliados redundantemente pelas mesmas escalas de medida, deve-se questionar: o que de fato é impacto de uma produção científica? Uma resposta simples seria: o que esse conhecimento propiciou para a transformação, num sentido emancipatório, da realidade. Não se trata de negar a importância dos periódicos científicos, muito menos o cuidado com sua qualidade, sobretudo, tendo em vista o intercâmbio de conhecimento entre pares.

Mas, a questão aqui colocada refere-se a outro público que, não sendo nossos pares pesquisadores, tem sido negligenciado e esquecido depois da "coleta de dados". São, principalmente, os sujeitos das pesquisas na área: educandos, educadores (professores, gestores, psicólogos escolares e outros trabalhadores da educação), famílias e comunidades. É a eles que o compromisso ético de fato deve se submeter.

Nessa linha de pensamento, afirma-se que a pesquisa cumpre sua finalidade quando é capaz de, pelo conhecimento produzido, intervir sobre a realidade. Para isso, ela deve voltar à origem: seus sujeitos. O livro é um meio efetivo e privilegiado de cumprir essa finalidade. Se, em geral, não chega diretamente ao educando, o livro a ele chegará pela ação de professores, gestores e psicólogos escolares.

O livro pode ser considerado como um instrumento de difusão de conhecimento. A palavra "difundir" pode ser definida como: propagar-se no sentido centrífugo; irradiar-se; disseminar-se; multiplicar-se; espalhar-se; transmitir a luz através de um corpo translúcido (Houaiss). Por outro lado, um projeto ético-político de cunho transformador deve assumir uma concepção ampla de ética, que se compromete radicalmente com seus sujeitos de pesquisa. O livro pode ser, portanto, uma

forma de cumprir essa exigência ética: devolver aos sujeitos (reais ou por eles representados) o conhecimento produzido pela pesquisa.

A psicologia ética e socialmente comprometida com os interesses da classe trabalhadora deve, para além de suas opções por temas de investigação, fundamentação e referenciais teórico-metodológicos e práticas de análise e interpretação dos dados coerentes com seus compromissos, levá-los, necessariamente, aos fins a que se propõe: a realidade social e sua transformação. A escrita de um livro que socializa esses conhecimentos, promovendo sua difusão, permite que a pesquisa possa ser chamada de *práxis*.

Esse compromisso é uma característica do grupo de organizadoras deste livro, seja por esta publicação propriamente dita, seja por sua incansável atividade e militância na área da psicologia escolar/educacional, por suas opções teórico-metodológicas, pela seriedade e competência com que realizam o que se propõem na pesquisa, na docência, na participação em associações da área, particularmente na Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), nas entidades da categoria e em seu compromisso com psicólogos escolares e educadores que, cotidianamente, trabalham na ou pela escola pública.

Assim, é possível dizer que este trabalho concretiza e justifica a pesquisa científica, qual seja, produzir conhecimento para intervir na vida humana, transformá-la, torná-la melhor e mais digna. Sem isso, a pesquisa seria anódina, o que, em sentido figurado, significa "pouco eficaz; sem importância ou interesse; banal, insignificante, medíocre" (Houaiss).

Este livro deve ser lido por psicólogos (não somente psicólogos escolares, mas estes em especial), por professores, gestores, enfim, por todos aqueles que buscam aprofundar seus conhecimentos e estabelecer mediações entre teoria, realidade e prática, constituindo uma práxis que propicie transformações efetivas numa das mais essenciais esferas da vida social: a educação.

Mitsuko Aparecida Makino Antunes

APRESENTAÇÃO

Com o presente livro, temos por objetivo expor trabalhos produzidos no *Mestrado Acadêmico em Psicologia da Universidade Federal de Rondônia* (MAPSI/UNIR), *Programa de Pós-Graduação Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano da Universidade de São Paulo* (PSA/USP) e *Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá* (PPI/UEM). Todos eles abordam o tema das políticas públicas em educação, com vistas a fornecer ao leitor materiais que podem auxiliar pesquisadores, estudantes e professores de pós-graduação cujo campo de interesse seja esta temática, sob a ótica da Psicologia.

A insatisfação com a educação tem sido notória, sobretudo com a educação básica, demandando, aos programas de pós-graduação, pesquisas que atentem para as dificuldades enfrentadas pelas escolas para ofertar um ensino que promova aprendizagens, visto que essas movimentam o desenvolvimento, como teoriza Vygotski (1896-1934). Esta é uma tarefa que pressupõe um compromisso teórico, ético e político do conhecimento psicológico para com os desafios e finalidades da Educação.

Ao recuperarmos a história da educação brasileira, para entendê-la em suas conquistas e necessidades atuais, é necessário reconhecermos que, nas últimas décadas, houve um grande avanço na universalização do ensino, com elevação nas taxas de matrículas para a educação básica, considerando-se, inclusive, a educação de jovens e adultos, do campo, para indígenas e quilombolas, entre outras moda-

lidades ou especificidades. Isso, obviamente, demandou um aumento nas alíquotas de investimentos nos sistemas nacional, estaduais e municipais de ensino, incluindo a participação, cada vez mais notória, do capital privado.

Embora não ignoremos o investimento e o crescimento da educação escolar brasileira, consideramos que os investimentos realizados nos últimos anos, bem como os avanços obtidos ainda são insuficientes para a superação dos obstáculos que se interpõem entre os aprendizes e o conhecimento. É preciso nos atentar a esse contexto para compreendermos o momento presente, tanto no que se refere à insatisfação com a educação (sobretudo a educação básica), quanto às alternativas que têm sido propostas para o enfrentamento dos desafios do processo educacional. Uma das barreiras a ser superada na escolarização básica é a ocorrência de alunos matriculados que não aprendem ou que progridem lentamente, repetem o ano e acabam abandonando os estudos. A repetência, a desistência ou evasão e a consequente defasagem idade/série, ampliam o tempo médio de permanência no ensino fundamental e comprometem os índices de conclusão dessa etapa da escolarização.

Essa situação educacional tem sido objeto de inúmeros estudos de profissionais da educação e da psicologia. Sob uma perspectiva crítica, a preocupação desta, que é uma área do conhecimento e um campo profissional, não se detém aos indicadores educacionais, mas busca desvendar o que os provocam: a notória desigualdade de acesso aos bens materiais e culturais. É justamente por isso que se justifica o interesse da Psicologia na temática das políticas educacionais.

De acordo com Souza (2011), a temática das políticas públicas em educação passou a fazer parte das preocupações do campo da Psicologia Escolar/Educacional há pouco mais de 20 anos, no momento em que esta área passou a ser questionada em relação aos seus princípios epistemológicos e às suas finalidades. A partir daí, iniciou-se no campo da Psicologia Escolar um conjunto de questionamentos a

respeito do papel social dessa ciência e dos pressupostos que a orientavam. Isso resultou em um conjunto de trabalhos que permitiram a análise da atuação da Psicologia enquanto ciência em uma sociedade de classes. Isso se deu em meio às transformações políticas pelas quais passava a sociedade brasileira na década de 1980, que se constituíram em momento propício para discussões teórico-metodológicas que orientaram a construção de propostas de atuação de cunho emancipatório.

Ante o contexto atual e o de décadas anteriores, o presente livro apresenta dados analíticos e propositivos referentes às políticas voltadas ao enfrentamento das dificuldades escolares, considerando como elas são apropriadas e vivenciadas nas situações escolares concretas que circunscrevem o cotidiano das escolas.

A história de aproximação das instituições cujos trabalhos compõem esta obra deu-se por vários caminhos, todos eles vinculados às pesquisas e às produções na área de Psicologia Escolar e Educacional. A mais recente delas refere-se ao âmbito formativo em nível de Pós-Graduação por intermédio do Programa Nacional de Cooperação Acadêmica - Ação Novas Fronteiras (PROCAD - NF) - Edital PROCAD - NF n. 21/2009, proposto pela CAPES. Nos desdobramentos da parceria iniciada via PROCAD, o grupo obteve financiamento junto ao CNPq (Edital 14/2011), o que permitiu aprofundar as discussões sobre políticas públicas de escolarização para o enfrentamento das dificuldades escolares, suscitando investimentos no sentido de ampliar o escopo de investigações que se voltassem para a análise de ações decorrentes de políticas educacionais.

O livro principia com o trabalho **IDEOLOGIA E POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO: reflexões necessárias** de autoria de Rafael Iglesias Menezes da Silva e Sonia Mari Shima Barroco (UEM). O capítulo tece reflexões sobre relações entre ideologia e políticas públicas de educação. Tomando a Psicologia como ciência comprometida com o desvendamento da constituição e do desenvol-

vimento histórico-cultural do psiquismo, e considerando que as políticas impactam na formação dos sujeitos, justifica-se a importância do tema para as discussões desta obra.

No segundo capítulo, **RECUPERAÇÃO ESCOLAR: uma análise crítica a partir da Psicologia Escolar**, de autoria de Roseli Fernandes Lins Caldas e Marilene Proença Rebello de Souza (USP), as autoras apresentam um estudo sobre a recuperação escolar, fundamentado na abordagem histórico-cultural. Os objetivos foram estabelecer uma análise crítica, a partir dos conceitos da psicologia escolar sobre programas de recuperação na educação pública paulista, e compreender os sentidos pessoais atribuídos à recuperação escolar por educadores, mães e alunos. A pesquisa apresenta dados sobre a política de recuperação de ciclo, no estado de São Paulo.

Essa temática também é abordada no capítulo de autoria de Flora Lima Farias de Souza e Marli Lúcia Tonatto Zibetti (UNIR), intitulado **RECUPERAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO: um estudo em Porto Velho-RO**. A partir das contribuições da Psicologia Escolar crítica, o estudo busca analisar as concepções e práticas de recuperação como atividade garantida legalmente a todos os estudantes que não alcançam as médias para aprovação nos anos finais do ensino fundamental, tomando-se em conta os múltiplos determinantes das práticas educacionais tais como, as regulamentações dos documentos oficiais, as condições materiais de funcionamento da instituição e as concepções dos sujeitos que constroem o dia a dia da escola.

No texto **PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: um olhar da psicologia sobre a ampliação da jornada escolar**, Débora Mendes de Sousa Gemelli, Marli Lúcia Tonatto Zibetti e Juracy Machado Pacífico (UNIR) investigam as implicações e contribuições da ampliação da jornada, proporcionadas pela implantação do programa Mais Educação, para a apropriação dos conhecimentos escolares a alunos de uma escola pública de Porto Velho-RO. O referido programa

se caracteriza como a mais recente política de ampliação do tempo de permanência das crianças nas escolas públicas brasileiras, por meio do qual as escolas têm acesso a financiamento específico para execução de atividades no contraturno a estudantes, prioritariamente, em situação de vulnerabilidade social.

Kátia Yamamoto e Marilene Proença Rebello de Souza (USP) escrevem o capítulo intitulado **PROJETO INTENSIVO NO CICLO I: um estudo de caso etnográfico a partir da Psicologia Escolar** que visa analisar aspectos que constituem o Projeto Intensivo no Ciclo (PIC), no cotidiano escolar, a partir de uma perspectiva crítica em Psicologia Escolar, a fim de contribuir para compreensão do processo de escolarização, na direção de uma Educação como direito social. As classes de PIC se destinam a crianças que cursam a terceira série do Ensino Fundamental e que não possuem os requisitos mínimos para o ano, que é o domínio da leitura e da escrita. A pesquisa também foi desenvolvida em uma escola pública da rede estadual paulista.

Os dois capítulos seguintes versam sobre a atuação de psicólogos escolares em escolas da rede pública em São Paulo. O primeiro, de autoria de Aline Morais Mizutani Gomes e Marilene Proença (USP), com o título **O PSICÓLOGO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO: possibilidades e desafios de uma atuação na perspectiva crítica**, tem como objetivo identificar e analisar as práticas desenvolvidas por psicólogos de uma rede municipal de educação no estado de São Paulo. O segundo, **PSICÓLOGOS NA REDE PÚBLICA DE EDUCAÇÃO: em busca de uma atuação institucional** escrito por Juliana Sano de Almeida Lara e Marilene Proença Rebello de Souza (USP), buscou identificar práticas de psicólogos desenvolvidas na rede pública de educação, em abordagem institucional, de modo a caracterizá-las, compreender as concepções que as embasam e analisar suas contribuições para a Educação.

A formação de professores e os saberes docentes são o tema do capítulo denominado **REPERCUSSÕES DA FORMAÇÃO DE**

PROFESSORES SOBRE A PRÁTICA DOCENTE: investigando o cotidiano escolar, de autoria de Ana Carolina Bastides Horibe e Marilene Proença (USP), com os objetivos de identificar e analisar as repercussões, na prática docente e nos processos de escolarização, do novo modelo de formação, que vem se constituindo recentemente, a partir de programas especiais de formação continuada para professores, e em que medida tal formação tem contribuído para a construção de saberes docentes que respondam aos atuais desafios da educação básica no estado de São Paulo.

No capítulo **POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL EM RONDÔNIA: entre tramas e entraves,** Deusodete Rita da Silva Aimi e Maria Ivonete Barbosa Tamboril (UNIR) apresentam análise das políticas públicas para a Educação Especial, implementadas após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/1996) a partir da perspectiva de gestoras e professoras que atuam (e atuaram) nesta modalidade de ensino na rede pública estadual de Rondônia.

Por último, apresentamos o capítulo resultante dos estudos pós-doutorais de Mamadú Djaló em parceria com Sonia Mari Shima Barroco (UEM), intitulado **POLÍTICAS PÚBLICAS E PROCESSOS EDUCATIVOS NA GUINÉ BISSAU: contribuições da Psicologia Escolar Brasileira no enfrentamento ao fracasso escolar.** Nele, os autores abordam as políticas públicas da educação para o enfrentamento do fracasso escolar na Guiné-Bissau. Decorre de uma pesquisa bibliográfico-documental em desenvolvimento, que dá continuidade à contribuição brasileira na formação e na atuação de quadros guineenses para o magistério e para a pesquisa, por meio do Convênio Educacional entre Brasil e Guiné-Bissau para o ensino Superior e a Pós-Graduação do país africano.

Esperamos que a sistematização de diferentes estudos nesta obra contribua para a divulgação de conhecimentos sobre a temática, evidenciando resultados de investigações desenvolvidas em três di-

ferentes regiões do Brasil, sobre distintas ações empreendidas pelos poderes públicos federal, estaduais e municipais voltadas à melhoria dos processos de escolarização no ensino fundamental. Ações estas que também influenciam as parcerias do Brasil com outros países, tal como a Guiné-Bissau.

As organizadoras.

1

PSICOLOGIA, IDEOLOGIA E POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO

reflexões necessárias

Rafael Iglesias Menezes da-Silva
Sonia Mari Shima Barroco

Universidade Estadual de Maringá

INTRODUÇÃO

A temática das políticas públicas é muito abrangente, podendo tratar desde a sua própria definição semântica e programática, das suas transformações históricas, até as demandas a serem atendidas, o público alvo, o modo como são elaboradas, implantadas, implementadas e avaliadas. Para estudá-las ou compreendê-las, é preciso que as consideremos em relação às transformações do mundo contemporâneo que se dão em escala global, e o condizente desenvolvimento produtivo. Elas expressam as complexas formas como os homens se relacionam entre si e com o mundo, respondem às contradições que emergem e se avolumam dessas relações. Dito de outro modo, elas não se põem à parte do modo de produção e de reprodução da vida estabelecidos.

A vida na contemporaneidade, mais que em outros períodos históricos, se mantém com base em dada forma organizativa orientada por documentos ou leis. Via de regra, o *modus vivendi* estabelecido é administrado pelo Estado – o que ocorre desde o seu advento como Estado burguês, em torno do século XVI. No entanto, desde a revolução industrial no século XVIII até o momento em que se revela plenamente capitalista, os resultados da sociedade burguesa podem ser destacados pela imbricação entre a produção de riquezas (coisas em quantidade e em qualidade) e a própria formação social (população, classes sociais, correntes migratórias, transformações culturais etc.). O desenvolvimento dessa sociedade implica na criação contínua de novas necessidades e na administração do suprimento das mesmas. Em outros momentos, ou elas não existiam ou não se apresentavam numa magnitude tal que demandassem grandes ações sociais deliberadamente conduzidas, as

políticas de estado – que nem sempre foi público. Assim, é preciso que nos atentemos: as políticas de estado não podem ser entendidas, necessariamente, como políticas públicas.

A visibilidade das facetas problemáticas, das contradições inerentes às transformações históricas que são próprias da sociedade burguesa, contudo, não significa que necessariamente sejam compreensíveis por parte daqueles que as reproduzem. A reprodução do modo de vida instituído e das contradições de toda ordem que se avolumam e se acirram, em geral, é um *moto contínuo*, sem implicar, necessariamente, em consciência crítica dos homens que as protagonizam. Isso evidencia a necessidade de reflexão histórica por parte da Psicologia, área do conhecimento que se arvora em desvendar a formação humana, a constituição e o desenvolvimento do psiquismo humano.

Entendemos, com o exposto, que essa ciência deva ir para além do que se apresenta *aparente* e *imediatamente* aos sujeitos, buscando pelas origens ou gênese dos fatos que lhes são afetos, bem como acompanhando e estudando os desdobramentos que podem ter e os seus impactos sobre os sujeitos. Um desses fatos ou fenômenos da sociedade burguesa diz respeito à escolarização e à produção do sucesso e do fracasso escolar. Reconhece-se que a Psicologia tem assumido importante papel nas décadas mais recentes ao explicitar sua relação com as políticas públicas.

POLÍTICAS PÚBLICAS: considerações conceituais

De modo geral, entende-se que as políticas públicas são utilizadas e definidas como o meio pelo qual é feito um projeto da gestão pública. Também se entende que elas podem orientar as realizações em dadas áreas da gestão sendo que os Programas e Projetos indicam como, quando, onde são desenvolvidas e a quem se destinam.

Para Teixeira (2002, p. 2):

> Políticas públicas são diretrizes, princípios norteadores de ação do poder público; regras e procedimentos para as relações entre poder público e sociedade, mediações entre atores da sociedade e do Estado. São, nesse caso, políticas explicitadas, sistematizadas ou formuladas em documentos (leis, programas, linhas de financiamentos) que orientam ações que normalmente envolvem aplicações de recursos públicos.

Segundo Howllet e Ramesh (2003), há várias definições concorrentes de política pública. Entre convergências e divergências, as várias conceituações concordam que a política pública resulta de decisões tomadas por governos e que estas decisões servem para manter o *status quo*. Esses dois autores citam Dye (1972, p. 2 apud HOWLLET; RAMESH, 2003, p. 9) que descreve a política pública como "tudo o que um governo decide fazer ou não fazer". Essa definição é alvo de crítica, pois acaba tomando como política pública

> [...] todo aspecto do comportamento governamental, desde comprar ou não comprar grampos de papel até travar ou não uma guerra nuclear, e não provê os meios para separar os aspectos triviais dos importantes nas atividades do governo (HOWLLET; RAMESH, 2003, p. 9).

O conceito de política pública de Jenkins (1978, apud HOWLETT; RAMESH, 2003, p. 11) é um pouco mais preciso, tomando-a como um processo:

> um conjunto de decisões inter-relacionadas, tomadas por um ator ou grupo de atores políticos, que se refere à seleção de objetivos e dos meios necessários para lográ-los, numa situação especificada em que o alvo dessas decisões estaria, em princípio, ao alcance efetivo desses atores.

Howlett e Ramesh (2003) escrevem que o estudo da política pública se trata de uma tarefa complexa e difícil, que requer análise dos registros oficiais de decisões governamentais expressas em leis, atos,

regulamentos e promulgações. Contudo, explicam que embora estes documentos constituam uma fonte vital de informação, as políticas públicas extrapolam o registro das decisões concretas e envolvem

> o reino das decisões potenciais, ou não tomadas, e a análise dessas decisões compreende, necessariamente, a análise da complexa ordem de atores do estado e da sociedade envolvidos nos processos de tomada de decisão e de suas capacidades para ação (HOWLETT; RAMESH, 2003, p.12).

Numa abordagem diferenciada sobre políticas públicas, podemos considerar que, em períodos de crise financeira generalizada, torna-se comum a utilização de medidas políticas e econômicas internacionalizadas e cosmopolitas (HARVEY, 2011; FONTES, 2011). Essas medidas costumam ser tomadas e gerenciadas por organismos multilaterais de financiamento, em acordo, através do Estado, com os governos que os representam. Assim, medidas de austeridade, modificações profundas na organização do trabalho, nos planejamentos econômicos dos países e na aplicação de políticas públicas são sintomas decorrentes das tentativas de reconfiguração global da sociabilidade, dentro do modo de produção capitalista corrente. Por esse entendimento, a área de políticas públicas para a Educação não está ausente dessas medidas, tampouco é de história recente (SOUZA C., 2006; SOUZA M., 2010).

Quando nos voltamos, especificamente, à educação, ao tratarmos das políticas públicas, não podemos deixar à margem a relação entre Capital e Estado, que se dá mediante a reformulação programática e prática da relação entre políticas públicas, constituição estatal e sociabilidade, de modo a conduzir uma política internacionalista global. Desse modo, uma das principais tendências que pode ser notada nos estudos das políticas públicas é justamente o seu **financiamento por organismos internacionais**. A esse respeito, Harvey (2011, p. 43) escreve:

> No coração do sistema de créditos está um conjunto de acordos que constitui o que eu chamo de "nexo Estado-finanças". Isso descreve a confluência do

> poder estatal e das finanças que rejeita a tendência analítica de ver o Estado e o capital como claramente separáveis um do outro. Isso não significa que o Estado e o capital tenham constituído no passado ou agora uma identidade, mas que existem estruturas de governança nas quais a gestão do Estado para a criação do capital e dos fluxos monetários torna-se parte integrante e não separável, da circulação do capital. A relação inversa também se sustenta na medida em que impostos ou empréstimos fluem para os cofres do Estado e na medida em que as funções do Estado também se monetarizam, mercantilizam e, finalmente, privatizam. [...] Os meios legais incluem a privatização do que antes era considerado como recursos de propriedade comum (como água e a educação).

Quando esses projetos instrumentalizam os recursos públicos, a constituição das políticas públicas corresponde, em geral, à imposição destas determinações, o que causa uma limitação estrutural no papel dos executores e provoca impactos na própria formação dos sujeitos aos quais se destinam – daí a importância da participação e acompanhamento da Psicologia como área da ciência e como campo profissional.

As políticas públicas perdem, com isso, a sua seletividade, a sua capacidade de transformar, de fato, uma dada região a partir de uma ação necessária e coletiva, corroborando com um contexto no qual a sociedade civil está distante, ou *desqualificadamente* representada, da cobrança e a participação efetiva na formulação das políticas mediadoras destes recursos. Os discursos de cunho ideológico de uma intervenção mínima do Estado, nas esferas administrativas, não correspondem com dados analisados:

> Os recursos provindos de órgãos governamentais (federais, estaduais e municipais) cresceram de 3,2% em 1993 para 18,46% do total de recursos em 2001, traduzindo a substituição de políticas públicas pela atuação desses aparelhos privados de hegemonia (FONTES, 2011, p. 267).

Conforme Figueiredo (2009), a participação de órgãos multilaterais, tais como: o Banco Mundial (BM), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e Fundo Monetário Internacional (FMI), acabam por instaurar uma política em que o resultado a ser buscado pelos investimentos públicos, tem como principal finalidade a racionalização destes investimentos, o subsequente gerenciamento administrativo, em que são traçados metas e planos, tais como as imposições econômico-financeiras que os países dependentes devem seguir, em conjunto com condições político-ideológicas. Figueiredo (2009) salienta, ainda, que há um consenso entre estes órgãos e o Estado a respeito da necessidade de políticas básicas para a educação e a saúde, que visem à oferta mínima destes serviços, a fim de manter estável uma dada situação social.

Outra tendência nas políticas públicas da educação refere-se à **descentralização da gestão pública**. Para Teixeira (2002) a tendência geral do fim do milênio, e que perdura neste início do século XXI, é de descentralização da gestão escolar. Há a prática instalada de se estimular as escolas a atingirem metas nos programas de desenvolvimento, o que acirra a concorrência intranacional. Por ela, a atribuição do fracasso escolar repousa à "gestão ineficiente" ou à "cultura da repetência" e a racionalidade econômica é apresentada como meio de combate a ele. O enfrentamento ao fracasso escolar passa a ser traduzido em metas a serem atingidas, transpondo os imperativos do plano econômico na esfera da subjetividade da comunidade escolar, familiares e propositores de políticas.

Fontes (2011), ao fazer um aprofundado estudo sobre as transformações do Estado brasileiro nas décadas de 1990 e 2000, e as consequências político-econômicas, constata que com a adesão do Brasil ao modelo neoliberal, tem-se:

- uma proliferação de ONGs e aparelhos privados de hegemonia como as Fundações Privadas e Associações sem Fins Lucrativos (**FASFIL)**, que, cumprindo um papel relevante,

contribuiu para um rebaixamento das pautas sociais em seu sentido universal enquanto Direitos;

- a democracia cerceada ainda mais pelos interesses privados, favorecendo a desqualificação dos processos políticos, que se tornaram redundantes ou meros executores dos planos internacionais, ainda que este alinhamento não se dê sem contradições;
- o rebaixamento da análise teórica dos problemas sociais, podendo ser sentido e observado na nacionalização de programas imediatistas e centralizados, definindo políticas unilaterais, como a descentralização dos problemas a serem enfrentados pelas escolas, individualizando instituições que fazem parte de todo um *tecido* social, onde perpassa a prática social.

Como, de 2001 para cá, notamos que essas características citadas têm se acirrado, havendo a necessidade de considerações específicas, por parte da Psicologia, a respeito das relações entre Estado, política pública, educação e desenvolvimento humano. Entendemos que à luz da vertente da Psicologia Histórico-Cultural, o cuidado com essas características se torna mais viável ou possível, já que para esta escola psicológica não há fronteiras obtusas nas relações entre esses elementos.

Nas décadas de 1920 e 1930, Vygotski (2004), por exemplo, já apontava para que a Psicologia de fato explicasse o modo como se dá a formação do humano no Homem e qual o papel da cultura como resultado dos trabalhos concretos do conjunto societário. Essa matriz teórica liderada por esse autor entende o processo educativo como principal mediador entre a história dos instrumentos e signos desenvolvidos e aperfeiçoados pelo homem em sua totalidade histórico-social, podendo a criança somente humanizar-se na medida em que tem as condições de se apropriar do já adquirido, e ainda, que esta atividade de humanização não se dá de modo espontâneo, natural, ou biologicamente maturacionista,

muito menos em um campo "neutro", mas numa sociedade de classes, no caso da burguesa, com tudo que isso possa implicar.

Nesse cenário, com essas duas tendências citadas, entre outras, justifica-se a necessidade de a Psicologia buscar uma práxis capaz de encaminhar ações que alcancem resultados que nos levem para além do já imbuído no âmbito cotidiano da existência, da institucionalidade, em busca de uma totalidade do sujeito histórico. O processo formativo de cientistas e profissionais da área de psicologia, sob a matriz que adotamos, deve propiciar o conhecimento a respeito dos processos sociais, processos estes que, por definição, são políticos e, por isso, passíveis de modificação. É fundamental que esses cientistas e profissionais sejam sensíveis ao modo como a sociedade se organiza, suas múltiplas determinações, sua inserção na formação educacional dos sujeitos que a compõem.

Essa sensibilidade, longe de se remeter ao indivíduo como se ele pudesse se constituir humanamente de modo isolado, antes o posiciona em dado contexto sócio-histórico que precisa ser explicado em suas origens, o qual oferece os elementos para que se dê a composição e o desenvolvimento do psiquismo propriamente humano. Assim, a explicação desse processo constitutivo não pode se dar de modo alienado a tal contexto, o que abarca considerar as políticas públicas vigentes.

Por esse caminho analítico, temos não só problemas éticos e políticos envolvidos, como também, uma orientação metodológica:

> Inevitavelmente, qualquer orientação metodológica que possua em seu cerne estrutural o ponto de vista da individualidade isolada segue a tendência de *insuflar* o indivíduo – o qual, em virtude de ser o pilar de sustentação de todo o sistema, pode apenas ser imputado – em um tipo de entidade pseudouniversal. Eis porque as concepções dúbias de "natureza humana" – que constitui um dos mais importantes lugares comuns de toda a tradição filosófica [...] não são os únicos corolários apriorísticos de determinados interesses ideológicos, mas, ao mesmo tempo, são, também, a realização de

> um *imperativo metodológico* inerente com vistas a elevar a mera *particularidade* ao patamar de *universalidade* (MÉSZÁROS, 2009, p. 49, grifos do autor)

Tratar de políticas públicas sob esse entendimento de base levanos, ainda, a outras reflexões. Uma delas refere-se ao **papel das mediações sociais que plasmam os elementos da cultura na constituição individual**, e ao grau com que a sociedade, no caso a brasileira, representada pelo Estado, permite uma intervenção da ciência psicológica no âmbito da educação. Indagamos, por isso, se por meio das políticas: são criadas possibilidades concretas de transmissão de conhecimento desenvolvido ao longo da história da humanidade; se são levadas em conta as condições especificamente humanas do psiquismo, como, por exemplo, a natureza sócio-histórica do desenvolvimento das funções psicológicas superiores; se correspondente a este desenvolvimento, tem se dado devida atenção a uma sistematização de ensino em acordo com esta peculiaridade tipicamente humana, a consciência, em busca de um psiquismo complexo, mais próximo possível de um *universal*.

O enfrentamento do fracasso escolar seria, pois, o objetivo último propugnado das políticas públicas voltadas para a Educação. Entretanto, devido a fatores como o intervencionismo mercantil, às concepções de escola e de educação às quais essas políticas subjazem, muitas vezes, não se considera o espaço escolar como local de aprendizagem, de transmissão de cultura e *locus* de atividade não cotidiana. Em resumo, não se tem a escola como um lugar que vise ao ensino que leve à apropriação do conhecimento já produzido e necessário para se viver no atual cenário de desenvolvimento das forças produtivas, sob a forma predominante de sociabilidade vigente. Tampouco, se considera a possibilidade de formação de potencialidades no aluno pela atividade de ensino, já que se tem a expectativa de que o alunado devesse apresentar nível de desenvolvimento psicológico superior independentemente desta atividade.

Imbricada a essa situação problemática, outra reflexão diz respeito a uma característica muito comum da execução das políticas públicas

em geral, e em particular na educação, que é a **falta de continuidade em longo prazo**. Isso favorece o partidarismo mandatário dentro das suas formulações, em contraposição a um esforço contínuo e autocrítico da comunidade escolar e daqueles que com ela se envolvem. Aquelas se tornam, facilmente, alvos de gestões de dirigentes políticos, assumindo excessiva e descontínua cor partidária, movendo-se e metamorfoseando-se a cada período de mandato, dependendo da esfera a qual se atrelam (municipal, estadual, federal). Elas deixam de ser espaço e meio para se regular a vida societária negociada pela coletividade, para ser meio de manutenção de poderes instituídos, sem que se resguarde minimamente um grau de autonomia no tocante aos seus objetivos gerais. A ruptura com o já realizado e o contínuo recomeçar são consequências previstas. Assim, parece-nos tratar-se de uma contradição dizer que buscam alcançar o sucesso escolar quando perdem a memória do já realizado (para e junto à sociedade de modo geral e junto e para alunos específicos).

Como escreve Saviani (2008, p.109):

> Parece que as nossas iniciativas em educação pecam por uma extrema descontinuidade e isso, a meu ver, entra em contradição com uma das características próprias da atividade educacional, com uma das características que se insere na natureza e especificidade da educação, que é a exigência de um trabalho que tenha continuidade, que dure um tempo suficiente para provocar um resultado irreversível. Sem se atingir o ponto de irreversibilidade, os objetivos da educação não são alcançados.

Ante isso, faz-se necessário que nos atentemos à ideologia.

CONSIDERAÇÕES SOBRE A IDEOLOGIA

Tratar de ideologia não é tarefa fácil. Conforme Eagleton (2004), podemos ter uma breve noção disso se olharmos as definições de ideologia que sumariza: a) processo de produção de significados, signos e

valores na vida social; b) um corpo de ideias característico de um determinado grupo ou classe social; c) ideias que ajudam a legitimar um poder político dominante; d) ideias falsas que ajudam a legitimar um poder político dominante; e) comunicação sistematicamente distorcida; f) aquilo que confere certa posição ao sujeito; g) formas de pensamento motivadas por interesses sociais; h) pensamento de identidade; i) ilusão socialmente necessária; j) a conjuntura de discurso e poder; k) o veículo pelo qual atores sociais entendem o seu mundo; l) o conjunto de crenças orientado para a ação; m) a confusão entre realidade linguística e realidade fenomenal; n) oclusão semiótica.

As definições podem, segundo Eagleton (2004), ser resumidas sinteticamente em seis grupos; podem ser definidas com um enfoque "progressivamente mais nítido" que vai das representações neutras até as que consideram relações de conflito e interesses de poder reais nos discursos. Entende que a teoria do fetichismo da mercadoria de Marx seria uma resolução mais completa do problema, ainda que outras teorias também tenham considerações importantes a serem destacadas. No entanto, o que salvaguarda a potência da teoria marxiana é a capacidade de sintetizar as relações ideológicas de relações sociais predominantes que confluam com o produto histórico do conjunto coletivo dos homens e, portanto, a sua resolução é uma questão muito mais material do que de disputa sobre as ideias corretas. Como escreve:

> Há finalmente, a possibilidade de um sexto significado de ideologia, cuja ênfase recai sobre as crenças falsas ou ilusórias, considerando-as, porém, oriundas não dos interesses de uma classe dominante, mas da estrutura material do conjunto da sociedade como um todo o termo ideologia permanece pejorativo, mas evita-se uma descrição genético-classista. O exemplo mais célebre de ideologia nesse sentido é, como veremos, a teoria de Marx sobre o fetichismo das mercadorias. [...] Podemos, enfim, retornar à questão da ideologia como "relações vivenciadas", e não como representações empíricas. Se isso é verdadeiro, seguem-se, então, certas consequências políti-

> cas importantes. Uma delas, por exemplo, é que não se pode transformar substancialmente a ideologia oferecendo-se aos indivíduos descrições verdadeiras em lugar de falsas – ela não é, nesse sentido, simplesmente um equívoco. Uma transformação de nossas relações vivenciadas com a realidade só poderia ser assegurada mediante uma mudança material dessa mesma realidade (EAGLETON, 1997, p. 40).

Por Botomore (2001), tendemos a entender o conceito de ideologia em sua origem marxista com conotação negativa. Aponta que a crítica da ideologia em Marx teve origem na crítica à religião realizada por Feuerbach, por um lado, e na crítica ao idealismo hegeliano por outro. Ambos os alicerces relacionam-se com o mesmo efeito: a inversão das capacidades sociais; neste caso, velando contradições que surgem da atividade prática humana real. Bottomore (2001) também nos permite pensar que o desenvolvimento desse conceito na obra marxiana não seria marcado por uma profunda ruptura epistemológica conservando o seu aspecto negativo:

> A partir da crítica inicial da religião, até o desmascaramento das aparências econômicas mistificadas e dos princípios aparentemente libertários e igualitários do capitalismo, há uma notável coerência na compreensão da ideologia por Marx. A ideia de uma dupla inversão na consciência e na realidade, é conservada em todos os momentos, embora no fim se torne mais complexa, graças à distinção de um duplo aspecto da realidade no modo de produção capitalista. A ideologia, portanto, conserva sempre a sua conotação crítica e negativa, mas o conceito só se aplica às distorções relacionadas com o ocultamento de uma realidade contraditória e invertida. Nesse sentido, a definição, tão frequente, de ideologia como falsa consciência não é adequada na medida em que não especifica o tipo de distorção criticada, abrindo, dessa forma, caminho a uma confusão de ideologia com todos os tipos de erro (BOTTOMORE, 2001, p. 183).

A análise do trecho retirado de Bottomore (2001) sobre a definição de ideologia indica uma espécie de continuidade no efeito negativo e crítico do termo, ainda que este tenha se complexificado, da crítica ao idealismo até as maneiras práticas nas quais se estabelecem relações de dominação. Em seu sentido mais tardio de elaboração, contudo, pode ser diferenciada da concepção de "ideias da classe dominante" verificáveis pela falsidade ou não em si das ideias, e ganha um sentido considerado mais "prático" e passa a assumir uma feição que implica um modo de operação e estratégia de ação.

Um vigoroso ponto que toma a feição em toda a tradição do pensamento marxista que atravessa o século XX debateu a estratégia ideológica, que permitia a naturalização do ser social e a inversão de seus agentes determinantes, colocando as ideias como aspectos primários do ser, portanto, tendo uma posição subjetiva e parcial sobre o tema, relacionando-o com o processo de reificação.

A ideia de uma inversão na consciência dos processos efetivos da atividade social dos homens na história já estava presente nos escritos de Marx (1989) desde sua juventude, como é o caso dos *Manuscritos Econômico-Filosóficos de 1844* (Manuscritos de Paris). Conforme Eagleton (2004) é possível encontrar esta lógica e inversão nos conceitos de alienação e reificação. A lógica da inversão ganha maior escopo teórico adiante, como em *A ideologia alemã* de Marx (2007) e permanece um tema recorrente em seus escritos. A presença dessa lógica que inverte a relação sujeito-objeto, já exposta por Marx como reflexão presente na crítica à filosofia de Hegel, leva a dotar de um caráter imutável o que é histórico, e a petrificar a ação do sujeito sob o objeto. Se o ser social é uma totalidade histórica aberta, é resultado do agir humano na realidade, a reificação expressa uma inversão desta capacidade única, uma submissão da consciência às ideias dominantes do presente.

Essa inversão de uma relação recíproca entre sujeito e objeto que dá a primazia e fim para o objeto, tomando-o por coisa, é levada à discussão filosófica sobre a singularidade da consciência humana. A

consciência tal como defendida e diagnosticada pelos estudiosos idealistas, tenderia a supervalorizar o alcance das ideias e da crítica teórica abstrata. Pelos escritos de Marx, essas elucubrações colaborariam para que as tarefas exigidas pelos problemas colocados a serem resolvidos nos planos científico e político, mascarassem a própria existência, e, por conseguinte, negassem a atividade de crítica teórica. Desse modo, intelectuais e pensadores se desprenderiam do solo dos conflitos reais, da sua terrenalidade: a divisão entre classes, a apropriação pela propriedade privada do excedente econômico, e a divisão social do trabalho.

Assim, a ideologia colocaria, em um plano primordial, objetivos que só podem ser realmente alcançados por mudanças nas condições materiais da maioria dos seres humanos, no movimento de emancipação humana global do próprio modo de produção capitalista. Desse modo, consciência, ciência e ideologia tornam-se temas principais no cenário exposto em *A Ideologia Alemã* (MARX, 2007). Neste texto, Marx define como ideologia, seguindo o caminho iniciado nos *Manuscritos de Paris*, em torno da autonomia da consciência idealista, da ideologia como um processo de inversão que emerge da elaboração teórica da limitada atividade material dos seres humanos, e que, portanto, deve ser suplantada por uma teoria científica que abarque os homens concretos e reais, os explorados modernos que erigem a produção de riqueza do modo de produção capitalista. Em resumo, há uma cisão clara entre conhecimento do real (ciência) e ideologia enquanto a mistificação, e o exercício, no plano das ideias, da dominação econômica real.

Apesar de figurar como um dos principais textos para compreender o projeto marxiano, sua visão de mundo e filosofia da história, colocar a discussão exposta por Marx em *A ideologia Alemã* como a canônica ou a mais elaborada é tema controverso. Em primeiro lugar, porque o próprio Marx parece abandonar a ideia de ideologia enquanto predominantemente negativa e passível de ser suplantada por uma consciência científica e passa a abranger a concepção que ficou conhecida como concepção ampliada de ideologia (LUKÁCS, 1981). A concep-

ção ampliada estaria mais próxima da definição de uma ação conjunta orientada para um fim, que Marx refere-se em *O capital* como a forma que permite aos seres humanos tomarem consciência do conflito e lutar para resolvê-lo, suprimindo a dimensão necessariamente gnosiológica da crítica prática da ideologia (EAGLETON, 2004).

O conceito é, pois, alçado numa inter-relação entre base e superestrutura em que o fenômeno ideológico pode ser também entendido como forma de tomar para a consciência o conflito real, existente nos interesses antagônicos profundos das classes sociais, emergente da superestrutura econômica.

Podemos selecionar, portanto, alguns dos fatores que incluem a concepção crítica de ideologia partindo de pressupostos caros à tradição materialista histórica: a ideologia pode ser uma falsa atribuição das ideias sobre a realidade, a naturalização e concepções históricas de fenômenos históricos e sociais, e, ainda, a universalização de um caráter parcial destes fenômenos. De todo modo, ela mistifica e impede uma compreensão que possibilite engendrar uma mudança política contundente.

Levando em conta essas elaborações de Marx, e também de Engels, a respeito de ideologia, podemos expor um exemplo de como este acaba sendo tratado na Psicologia. No começo do século XX, Vigotski (1999), ao tratar da crise da Psicologia, escreve sobre o *papel diretivo* nesta ciência, que tomava o que denominou a *psicologia teórica do homem normal*. Esta conforma um padrão estabelecido, através de um fator generalizador que forma, até certo ponto, a estrutura dos sistemas das disciplinas concretas, oferecendo conceitos fundamentais e sustentação lógica para se tornar defensável.

Afirma Vigotski (1999, p. 204) que:

> Embora a psicologia do homem normal tenha desempenhado um papel diretivo, isto não decorre da própria natureza da ciência, mas dependeu de condições externas: basta que estas variem para que a psicologia do homem normal perca esse papel diretivo.

Aqui, claramente, o autor enfatiza que um fenômeno teórico-científico não pode ser compreendido sem referência aos conflitos materiais próprios da sociedade em que estes conhecimentos emergem e se desenvolvem. Vigotski trata do desenvolvimento das ideias científicas e da sua transformação em ideologia, destacando ser possível retirar dela "descobertas concretas".

> Mas a única coisa que a história da ciência pode explicar é porque surgiu a necessidade de novas ideias num determinado estágio do desenvolvimento e porque esse nascimento era impossível cem anos antes. Que descobertas concretas se desenvolvem no seio de uma ideologia e quais não; que ideias se destacam, que caminho percorrem, que destino alcançam, tudo isso depende de fatores externos à história da ciência e que a determinam (VIGOTSKI, 1999, p. 223).

As primeiras aproximações ao conceito de ideologia em Vigotski parecem encaminhar para uma relação conceitual complexa, ou seja, que não abrigaria apenas um sentido de ideologia na perspectiva crítica, como, por exemplo, a ideia de ideologia como falsa consciência, mas, sobretudo, entende que as ideias estão relacionadas com as condições materiais em que se encontra o homem concreto em um dado estágio do desenvolvimento das suas forças produtivas e o papel que uma ideia pode cumprir de modo progressivo ou reacionário em ciência.

Essa visão de homem e de mundo projeta uma psicologia comprometida com a revolução social, uma vez que as condições sociais e históricas do homem concreto são a totalidade em que se desenvolvem os indivíduos singulares, portanto, em relação com um mundo já constituído por gerações anteriores e pela transmissão da cultura. Essa consideração nos leva a pôr em relevo os fatores macroculturais nas possibilidades históricas de humanização dos indivíduos singulares e na luta pela transformação dos empecilhos (alienação) deste desenvolvimento através de um projeto coletivo de transformação. Isso envolve as políticas públicas voltadas à educação.

Não se pensa ser essa uma tarefa fácil, como aponta Bittencourt (2009), ao mostrar a inconsistência no controle social das políticas públicas educacionais estaduais quando o nível de cidadania e participação da sociedade civil ainda é reduzido. Evidencia-se a necessidade de mudanças na formação do Psicólogo pelas universidades ou instituições de ensino superior e, em consequência, na prática da Psicologia no que concerne às políticas públicas voltadas para o enfrentamento do fracasso escolar. É preciso repensar a ambas, formação e atuação, e encaminhar alternativas que impactem favoravelmente os serviços escolares públicos, tanto educacionais quanto psicológicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ante o exposto, consideramos necessária a discussão sobre a relação entre a formação do psicólogo nos cursos de graduação e a sua atuação prática como um executor das políticas públicas que visam o enfrentamento ao fracasso escolar.

Se considerarmos que as práticas sociais ou a objetividade dos processos socializantes causam impacto direto na formação da subjetividade do homem de uma dada época, na atualidade, devemos pôr em perspectiva o papel mediador que as políticas públicas exercem nessa formação. Isso não parece ser possível de ser realizado sem reflexões sobre a constituição das imbricadas relações entre Estado, Política e Educação, atravessados pela ideologia.

Esse caminho defendido justifica-se pela necessidade de redirecionamento das pesquisas e práticas em Psicologia, bem como de sua inserção profissional como prática social específica. Embora já existam movimentos nessa direção, como indicam os escritos de Souza (2010), ainda é preciso que busquemos, cada vez mais, reverter a *passividade* de sermos apenas implementadores, posicionados na ponta do processo interventivo das políticas públicas.

Talvez os cursos de graduação não estejam alheios à formação do psicólogo neste contexto, mas ainda trazem em si uma marca que apresenta as políticas propostas como prontas e acabadas, isto é, difundem a ideia de que cabe ao futuro psicólogo apenas conhecer onde atuará, sem, necessariamente, *compreender* qual foi a trajetória histórica que resultou em dado processo social vigente – isso é expressão da ideologia. Isso é muito sério, pois caberia ao cientista, ao pesquisador na área de Psicologia atentar-se a isso.

Vivenciamos um momento de distanciamento de pessoas especializadas em *assuntos específicos,* como as políticas públicas, uma vez que tem sido observado um afastamento paulatino do núcleo dos intelectuais como núcleo propositivo de políticas públicas (SAFATLE, 2012, grifos nossos). Contudo, reiteramos que se há muito por fazermos, vale registrar que estamos em meio a um trabalho em desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, E. S.. **Políticas públicas para a educação básica no Brasil, descentralização e controle social:** limites e perspectivas. 2009. 132f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Formação Humana). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2009.

BOTTOMORE, T.. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

EAGLETON, T.. **Ideologia**: uma introdução. Campinas: Editora Boitempo, 2004.

FACCI, M. G. D.. **O Psicólogo nas Escolas Municipais de Maringá**: a história de um trabalho e a análise de seus fundamentos teóricos. 1998. 252 f. (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (UNESP). Marília, 1998.

FIGUEIREDO, I. M. Z.. Os projetos financiados pelo Banco Mundial para o Ensino Fundamental no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1123-1138, set./dez. 2009.

FONTES, V.. **O Brasil e o capital-imperialismo**: Teoria e História. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2011.

FREITAS, E.. **FMI e Banco Mundial**. Disponível em: http://www.brasilescola.com/geografia/fmiebancomundial.htm. Acesso em: maio 2013.

HARVEY, D.. **O enigma do capital e as crises do capitalismo**. Campinas: Editora Boitempo, 2011.

HOWLETT, M.; RAMESH, M.. **A ciência da política pública**: ciclos e subsistemas político-administrativos. Tradução de Francisco G. Heidemann. Toronto: Oxford University Press, 2003.

LUKÁCS, G.. **O momento ideal na economia e a ontologia do momento ideal**. Trad. de Silvia Salvi sob Versão italiana de Alberto Scarponi, a partir da cópia datilográfica da redação em alemão, preparada por Ferenc Bródy e Gábor Révai e revista por G. Lukács. 1. ed.. Roma: Editori Riuniti, 1981.

MARX, K.. **A Ideologia Alemã**. Campinas: Editora Boitempo, 2007.

_____. **Contribuição à crítica da economia política**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

_____. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. Lisboa: Edições 70, 1989.

SAFATLE, V.. **A Ascensão Conservadora**: Vladimir Safatle. Disponível em: http://www.youtube.com/watch?v=ZjiQQlgkBVM. Acesso em 22 out de 2012.

SAVIANI, D.. **Pedagogia histórico-crítica***:* primeiras aproximações. 10. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2008.

SOUZA, C.. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 8, n. 16, p. 20-45, jul/dez 2006.

SOUZA, M. P. R.. Psicologia Escolar e políticas públicas em Educação: desafios contemporâneos. **Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 83, p. 129-149, mar. 2010. Disponível em: http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1637/1303. Acesso em 21 out. 2012.

TEIXEIRA, E. C.. O papel das Políticas Públicas no desenvolvimento local e na transformação da realidade. **Cadernos da AATR - BA** (Associação de Advogados de Trabalhadores Rurais no Estado da Bahia). Salvador, p. 1-11, 2002. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/aatr2/a_pdf/03_aatr_pp_papel. pdf>. Acesso em: 10 jan. 2015.

VIGOTSKI, L. S.. O significado histórico da crise da psicologia: uma investigação metodológica In: _____. **Teoria e método em psicologia**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. p. 203-417.

2

RECUPERAÇÃO ESCOLAR
uma análise crítica a partir da psicologia escolar

Roseli Fernandes Lins Caldas

Universidade Presbiteriana Mackenzie

Marilene Proença Rebello de Souza

Universidade de São Paulo

INTRODUÇÃO

O interesse da Psicologia Escolar pelas políticas públicas tem se intensificado no Brasil a partir das discussões produzidas na década de 1980, quando vários trabalhos científicos realizados por psicólogos voltam-se especificamente a políticas educacionais, algumas de âmbito nacional e outras implantadas em São Paulo.

Torna-se indispensável vislumbrar as políticas públicas em educação como assunto que também diz respeito à psicologia escolar, considerando os efeitos da materialização dos planos e metas oficiais na constituição das pessoas, atores sociais da escola, com os quais a psicologia tem estreito compromisso. Assim, pouco a pouco vai se consolidando o imperativo de que política pública em educação seja assunto discutido na interlocução entre as searas da educação e da psicologia escolar – cabe destacar: não de qualquer concepção de psicologia escolar, mas da que compreende o homem constituído nas mais variadas relações sociais, culturais e históricas, muitas delas fortemente marcadas pelas vivências na instituição escolar. Afinal, é nesse espaço em que as políticas educacionais se concretizam, que, de fato, acontecem, que nos cabe, como psicólogos, identificar e denunciar o "hiato entre a intenção e a realidade" (SOUZA, 2006, p. 232).

O tema das políticas públicas tem grande importância como permanente pano de fundo à recuperação escolar, uma vez que várias políticas são elaboradas, pressupondo, a priori, a necessidade de classes de recuperação para atender aos alunos que não conseguirem adequar-se aos objetivos propostos.

A psicologia escolar brasileira, nas últimas décadas, tem discutido possibilidades de superação da alienação, e muitos autores têm encontrado na vertente da psicologia histórico-cultural meios para preencher as lacunas deixadas pelas discussões sobre o fracasso escolar. Tomando emprestada a concepção de educação proposta por Saviani (2005, p.24), de que "o trabalho educativo é o ato de produzir, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens" a pesquisa cujo recorte é aqui descrito elegeu a psicologia histórico-cultural como base teórica do caminho a ser trilhado em busca de respostas às indagações sobre a recuperação escolar.

É nesta direção que se configurou o estudo: desvelar, compreender e revelar os atravessamentos gerados pela prática pedagógica da recuperação escolar, na tentativa de "entender e denunciar mecanismos sutis de exclusão" encobertos pela promessa de apoio e auxílio aos que não aprendem, bem como propor caminhos para superar contradições presentes na recuperação escolar, visando contribuir para uma reflexão sobre a escola como instrumento de emancipação para todos os alunos, inclusive os destinados às classes de recuperação.

Este artigo retrata recorte de uma tese de doutorado, defendida em 2010 no Instituto de Psicologia da USP, denominada *Recuperação escolar: discurso oficial e cotidiano educacional – um estudo a partir da Psicologia Escolar*. Tal estudo teve como principais objetivos:

a) estabelecer uma análise crítica sobre a recuperação escolar praticada na educação pública paulista ao longo da história. Para ir além das críticas às maneiras como esta proposta se efetiva, das críticas às estratégias utilizadas, torna-se imprescindível fortalecer críticas aos pressupostos de uma prática que há muito se põe como compensatória às dificuldades das crianças de famílias de baixa renda. Uma medida que, independentemente do modo como se materializa, entende que as dificuldades pertencem aos alunos que precisam ser

recuperados. Deste modo, não se trata de verificar quais os melhores caminhos para atingir os objetivos previstos nos projetos oficiais de recuperação, mas de questionar tais objetivos;

b) compreender quais as interpretações e os sentidos pessoais atribuídos à recuperação no cotidiano escolar pelos envolvidos, em especial equipe técnica, professores, alunos e pais de uma escola pública paulista.

CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA A COMPREENSÃO DO FENÔMENO DA RECUPERAÇÃO ESCOLAR

A escolha da perspectiva da psicologia histórico-cultural para fundamentar a pesquisa deveu-se à compreensão de ser este o referencial teórico mais apropriado para um estudo que pretendia investigar a singularidade de pessoas envolvidas em processos de recuperação escolar, a partir das categorias *sentido e significado*, considerando-se que os pressupostos construídos por essa teoria possibilitam entrelaçar a história das pessoas envolvidas no processo de recuperação à história dessa prática pedagógica ao longo do tempo, levando em conta os contextos culturais que permeiam o cotidiano escolar observado. Outro elemento essencial à pesquisa descrita neste artigo e que encontra sustentação nessa teoria diz respeito ao valor das relações que se estabelecem na escola – tanto entre as pessoas como entre estas e o conhecimento – para o desenvolvimento psíquico, ou seja, a investigação sobre a função da sala de aula – nesse caso, da sala de recuperação, como espaço de formação social da mente.

Essa concepção pressupõe, segundo Vigotski (2007, p. 83), "mecanismos pelos quais a cultura torna-se parte da natureza de cada pessoa", de modo que o homem é compreendido como alguém que se constitui em uma relação dialética entre o social e a história, sendo,

ao mesmo tempo, único, singular e histórico. Um ser que, ao nascer, é candidato à humanidade, mas somente dela se apropria no processo de apropriação do mundo (AGUIAR, 2006).

Dentre as inúmeras contribuições dos autores precursores da teoria Histórico-cultural, os conceitos de sentido e significado, explicitados a partir de Vigotski e de Leontiev e destacados a seguir, são fundamentais para a discussão do sentido da recuperação escolar.

Para Vigotski (1935), o significado, inseparável da palavra é o princípio organizador de desenvolvimento da consciência, voltado a determinado conceito compartilhado pelo grupo social. O sentido, por outro lado, é a integração dos eventos psicológicos despertados por determinada palavra na consciência de cada pessoa, uma vez que qualquer acontecimento ou situação no entorno de uma criança surtirá efeito, dependendo do sentido que ela lhe imprime.

Assim, o homem, ao nascer, encontra um sistema de *significações* pronto, elaborado historicamente, e toma posse dele. Entretanto, o modo como este homem se apropria ou não, e em que grau assimila ou não determinada significação, ou o efeito que este significado tem em sua personalidade, depende do *sentido pessoal* atribuído por ele.

Asbahr (2005, p. 15) esclarece com bastante precisão estes conceitos:

> A passagem do mundo social ao mundo psíquico não se dá de maneira direta, o mundo psíquico não é cópia passiva do mundo social, isto é, as significações sociais compartilhadas por meio da linguagem não são apropriadas imediatamente pelos homens. Essa apropriação depende do sentido pessoal atribuído às significações sociais. Dessa forma, a relação entre significação social e sentido pessoal é componente central da consciência humana.

Para Leontiev (1981), o sentido individual se dá quando a criança toma consciência de dado fenômeno para além do conhecimento *a respeito* deste. *Sentido* pode ser entendido como o conjunto dos fenôme-

nos psíquicos suscitados na consciência por um fenômeno, uma palavra ou uma relação. Uma vez que o sentido traduz a relação entre o motivo e a ação, para encontrar o sentido pessoal, devemos descobrir o motivo que lhe corresponde.

O êxito do processo de resolução de tarefas é determinado não somente pelo conteúdo objetivo, mas depende primordialmente do motivo que impele a criança a atuar. Em outras palavras, depende do sentido da atividade que realiza. Na particularidade dos motivos determinados pelo sentido, que tenha a tarefa dada, temos o ponto essencial para análise.

As relações entre sentido e significado se expressam como relações reais da própria atividade do homem. Sua análise, portanto, pode se constituir num método fundamental da investigação psíquica da consciência.

Uma vez que a aprendizagem requer motivação e que só há atividade verdadeira se houver motivação, para que ocorra aprendizagem é preciso que se estabeleçam vínculos afetivos que possam conduzir a atenção dos processos intelectuais aos objetos de conhecimento. Desse modo, trata-se de pensar um processo pedagógico que seja "motivador porque faz sentido para o aluno, como uma resposta para sua necessidade de compreender melhor sua vida e a vida em sua sociedade" (TANAMACHI; MEIRA, 2003, p. 50).

Pode-se deduzir que o sentido pessoal da criança em relação às experiências vividas na escola está ligado às particularidades psicológicas da sua atividade na escola, produzidas a partir tanto de suas interações com o professor, com o trabalho, com os seus colegas de classe como pela maneira de perceber a matéria escolar, compreender as explicações, a maneira como organiza sua linguagem nas respostas ao professor etc. O modo como esses diversos processos afetam sua vida psíquica imprimirá o sentido pessoal ao processo de escolarização.

A PESQUISA

O alvo de compreender o espaço destinado à recuperação escolar, considerando que "nos bastidores de uma política pública gesta-se uma direção a ser dada àqueles que a ela se submetem" (SOUZA, 2006, p. 234), aguçou dúvidas a respeito das perspectivas e concepções de educação presentes nos bastidores da recuperação escolar e dos efeitos que recaem sobre os seus protagonistas. Além disso, o questionamento sobre as contribuições da psicologia escolar na direção da consolidação ou superação de tais concepções foi fundamental para provocar desconforto e inquietação, condições indispensáveis para a realização de qualquer investigação científica.

As contribuições da psicologia escolar são inegáveis por descortinarem um novo modo de estudar o fracasso escolar, buscando referenciais teórico-metodológicos que possibilitem uma compreensão mais fiel à sua complexidade. As concepções, que ora, entendiam a educação como principal responsável pelas transformações sociais, ora, como simples reprodutora das distorções da estrutura social, deram lugar a outra compreensão de educação tida como determinada social e economicamente, mas com certo grau de autonomia que a tornava um caminho de grande valia na busca de uma sociedade mais justa. A década de 1980 torna-se marco do início de uma produção científica que busca as contradições de medidas e reformas educacionais feitas pelos órgãos oficiais, utilizando-se de inovações metodológicas, como a pesquisa ação ou a pesquisa participante, possibilitando "análises das condições objetivas de vida e de trabalho, das representações, ações, reações e relações dos participantes do processo escolar" (PATTO, 1988, p. 77).

Ter como fonte de informação o ambiente em que o fenômeno investigado ocorre, descrever detalhadamente os dados, manter o interesse no processo e não nos resultados ou produtos, a investigação indutiva, que é construída à medida que as informações vão se agrupando, a preocupação com o sentido que as diferentes pessoas dão às suas vidas

e às suas vivências são os principais aspectos que caracterizam a pesquisa qualitativa e que foram devidamente respeitados no presente estudo.

Na investigação, procuramos, utilizando-nos de fundamentos da pesquisa qualitativa, estabelecer estratégias e procedimentos que permitissem um diálogo com os participantes a partir da convivência e aproximação, procurando levar em conta as experiências relativas às classes de recuperação sob o ponto de vista dos protagonistas da escola (Bogdan; Biklen, 1994). Somente assim, é possível testemunhar os fenômenos escolares: quando chegamos perto das pessoas que deles participam e passamos algum tempo convivendo e partilhando suas experiências à luz do referencial teórico construído pela Psicologia Escolar.

Surgindo como uma opção radicalmente diversa dos paradigmas dominantes na pesquisa educacional, a etnografia implica em observação e interpretação das realidades a serem estudadas a partir de concepções teóricas assumidas pelo pesquisador. É, portanto, consequência do trabalho teórico e não a matéria-prima que lhe dá origem.

Mais do que uma técnica ou opção metodológica, indica um enfoque, uma perspectiva em pesquisa que se articula com método e teoria e se distingue pelo respeito à natureza do que é estudado. O objeto de estudo se constrói teoricamente, vinculando-se os conceitos construídos às referências empíricas vividas no campo (ROCKWELL, 1987). O etnógrafo carrega as discussões teóricas em suas perguntas e nas tarefas de observação e interpretação do campo a ser pesquisado.

Assim, buscou-se primeiramente, investigar como se constituíram as classes de recuperação ao longo da história e, depois, compreender como os protagonistas de uma escola específica apropriam-se desses espaços escolares tidos como *recuperadores* de aprendizagem.

Método

Neste estudo, foi utilizada a observação participante, especificidade da pesquisa etnográfica apropriada da antropologia e aplicada às

pesquisas educacionais tendo como uma de suas maiores expressões o trabalho desenvolvido por Ezpeleta e Rockwell (1986).

De caráter qualitativo, o estudo utilizou-se das seguintes fontes de informação: a) documentos oficiais sobre recuperação, teses e dissertações publicadas, documentos produzidos pela rede oficial de ensino e registros escolares; b) observações participantes nas salas de recuperação, durante alguns meses do semestre letivo; c) entrevistas individuais com professoras de classes de recuperação, gestores e mães de alunos de classes de recuperação; d) entrevistas coletivas com um grupo de alunos dessas classes; e) desenhos feitos por eles sobre a classe de recuperação, sendo todos vinculados regularmente a uma escola estadual situada na Zona Sul da cidade de São Paulo.

O presente texto detém-se, basicamente, na análise das informações obtidas na pesquisa de campo a partir das observações participantes e entrevistas.

Participantes

Como elementos complementares às observações etnográficas em campo, foram realizadas *entrevistas semidirigidas individuais* com as duas professoras de classes de recuperação, a diretora da escola, a professora coordenadora pedagógica, duas mães de alunos e *entrevistas coletivas* com dois grupos de alunos das classes de recuperação, todos vinculados à mesma escola da rede pública, situada na zona sul da cidade de São Paulo.

Procedimentos

Foram realizadas 17 visitas à escola, nas quais o pesquisador permanecia em sala de aula durante as aulas de recuperação, realizando observações semanalmente e interagindo com alunos e professoras, tanto durante as aulas, como após as mesmas.

A observação era estruturada para registro posterior, de modo a selecionar as cenas e diálogos que diziam respeito aos objetivos da pesquisa, caracterizada como participante, uma vez que havia constantes interações com alunos e professoras procurando vivenciar e entender o sistema de referências deles. No tempo em que estivemos na escola, procuramos fazer parte daquele grupo, tentando o máximo de convivência e integração com alunos e professoras. Pudemos perceber a aceitação gradual das professoras em relação à presença da pesquisadora em sala de aula. No início, houve certa resistência, mas pouco a pouco, fomos nos aproximando e estabelecendo vínculos que nos comprometiam uns com os outros, na busca de respostas às questões que se apresentavam.

As aulas de recuperação tinham a duração de uma hora e ocorriam após o período regular de aulas dos alunos, tanto no turno da manhã como no da tarde.

Os roteiros utilizados em cada uma das entrevistas foram complementados e enriquecidos diferentemente, em função dos depoimentos específicos de cada participante, surgindo, assim, outros assuntos nas entrevistas, além dos que inicialmente faziam parte dos roteiros.

Todas as entrevistas tiveram a autorização dos participantes ou responsáveis, por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, para serem realizadas e gravadas de modo a registrar as próprias palavras dos sujeitos, sendo, posteriormente, transcritas para as devidas análises.

Os resultados das investigações foram organizados articulando-se a análise da realidade em estudo e a teoria produzida sobre o tema, entendendo ser este o melhor caminho para possibilitar a interpretação da realidade.

Três foram as rotas para a organização das informações obtidas na pesquisa de campo: relatos registrados no diário de campo, elaborados a partir das *observações* feitas nas salas de recuperação; relatos orais coletados a partir de *entrevistas* (alunos, professoras, mães, dire-

tora da escola e professora coordenadora pedagógica) e *desenhos* feitos pelos alunos sobre as classes de recuperação.

Intentando entrecruzar as informações obtidas por meio das diferentes fontes da pesquisa, foi utilizada a organização/categorização proposta por Bogdan e Biklen (1994, p. 220) que sugere a análise da compreensão dos participantes da pesquisa sob os seguintes prismas: (1) da situação – no caso, a classe de recuperação; (2) de si próprios em relação à situação; e (3) uns dos outros.

As informações obtidas, tanto nas entrevistas como por meio das observações no campo, foram organizadas em uma tabela para cada categoria de participantes, considerando-se os eixos indicados: a) compreensão sobre a recuperação; b) compreensão sobre os outros participantes do processo de recuperação; c) compreensão sobre si mesmos.

Buscando encontrar elementos que permitissem esboçar o sentido atribuído às classes de recuperação pelos que as vivenciavam, valemo-nos de procedimentos de análise de investigações baseados no esforço de ultrapassar a aparência (os significados) e ir a busca dos sentidos construídos pelos eventos psicológicos no plano das motivações, necessidades e interesses.

RESULTADOS E ANÁLISE

As falas dos participantes da pesquisa, tanto as que foram ouvidas durante as observações participantes como aquelas que resultaram das entrevistas, constituíram-se no ponto de partida em busca dos significados e sentidos constituídos.

Importante frisar que as categorias *significado e sentido*, embora diferentes, não podem ser compreendidas desvinculadas uma da outra e, para sua compreensão, devem ser considerados os processos cognitivos, afetivos e biológicos que as constituem.

A análise das palavras implica, necessariamente, na análise dos pensamentos, e esta pressupõe a compreensão dos motivos, necessida-

des e interesses que orientam as atividades humanas. Isso evidencia a grande complexidade desse processo em que registros permeados de emoções, baseados em desejos e tensões mobilizadoras dos sujeitos, criam experiências afetivas em relação às suas ações.

Segundo Aguiar (2006, p. 17), "esse processo de ação do sujeito no mundo a partir das suas necessidades só vai se completar quando o sujeito significar algo do mundo social como possível de satisfazer suas necessidades". Somente então, o objeto/fato/pessoa poderá ser vivido como algo que motiva o sujeito.

Tentando dar voz aos participantes, destacamos aqui algumas de suas falas, consideradas emblemáticas:

> *Chamo José e não sei ler. Eu me esforço, mas já fiz reforço quatro vezes. Na 1ª, na 2ª, na 3ª e na 4ª. Todo ano faço reforço... Eu sou o pior, já até repeti um ano* (Aluno de 11 anos, da classe de recuperação).

> É um vazio, eu me sinto vazia. Apesar *da supervisora ter acompanhado eles neste semestre e achar que eles avançaram. As professoras também disseram que eles avançaram um pouco. Eu penso naqueles que não avançaram nada. Me dá um vazio porque eu queria que todos tivessem alfabéticos* (Professora da classe de recuperação).

> *Vira uma tortura. Soa como um castigo. Acaba perdendo o ritmo, tanto o professor como o aluno e a escola acabam só cumprindo uma formalidade. Faz porque tem que fazer [...]. Sinceramente, desanimei. Sabia como fazer, vem alguém que me manda fazer de um jeito que sei que não dá certo, é pra desanimar mesmo. É pra não funcionar, mesmo. Pra inglês ver* (Diretora da escola).

Aparentemente, os objetivos da recuperação foram sofrendo alterações com o passar do tempo. Entretanto, visto que as concepções a respeito dos alunos tidos como os "que não aprendem", dos educadores e da função da escola têm se mantido intactas em suas bases, a mudança de foco da recuperação ao longo das diferentes legislações não traz

efeitos reais ao processo de aprendizagem, especialmente dos alunos considerados "com dificuldades", a quem a recuperação sempre se destinou.

Embora os discursos das professoras e gestoras participantes dessa pesquisa tenham apontado a recuperação contínua como ideal, ou seja, o processo de apoio dado diariamente em classe pela própria professora no cotidiano escolar, à recuperação paralela – feita em separado aos alunos com dificuldades, ainda continua sendo conferido um poder mágico de salvar os que não aprendem. Ainda é evidenciada a necessidade de segregar os que aprendem de modo diferente, com outros ritmos, que os distinguam da maioria dos alunos. A recuperação põe-se como medida para solucionar as dificuldades encontradas pelos alunos em seu processo de aprendizagem, no entanto, à medida que sua concretização na escola aponta muito mais para a discriminação e rotulação do que para a superação dos obstáculos, é possível afirmar que a recuperação escolar vem sendo instrumento de mascaramento da realidade e, consequentemente, de alienação.

Sustentamos essa ideia por considerar, pactuando com Duarte (2006), que uma das formas mais evidentes de alienação é aquela que provoca o impedimento da apropriação das riquezas do gênero humano, dentre as quais, em nossa sociedade letrada, a aprendizagem da leitura e escrita. Dito de outro modo, sempre que alguém não consegue aprender a ler e a escrever na escola, sempre que o direito à aprendizagem não se concretiza na vida dos indivíduos, há, implicitamente, um processo de impedimento de sua humanização.

Breve tempo de convivência na escola, durante a pesquisa de campo deste trabalho, basta para que se ouça nos corredores da mesma a reedição da voz de D'Ávilla, autor do primeiro documento oficial sobre recuperação escolar na rede paulista, datado de 1939, confirmando um sistema que insiste em pregar a recuperação como "salvadora das crianças fadadas ao fracasso escolar, com o objetivo de reajustá-las ao ambiente da classe [...], estimulando-lhes as forças, corrigindo-lhes

as deficiências, reforçando-lhes a capacidade de aprender" (D'AVILLA, 1959, p. 15).

A partir dessas considerações, destacamos, a seguir, alguns aspectos comuns, voltados às relações com a recuperação escolar, que surgiram com mais frequência nos encontros com os participantes desta pesquisa, considerando as respostas nas entrevistas e as vivências no campo.

Cabe realçar a presença constante dos problemas físicos ou psicológicos como elementos explicativos das dificuldades de aprendizagem na concepção de *todos* os participantes desta pesquisa. Tanto nas entrevistas das duas professoras, como da coordenadora, da diretora, das mães e dos próprios alunos havia constantes referências a doenças físicas ou emocionais como justificativas para a não aprendizagem, o que implicava no pertencimento à classe de recuperação.

A mesma concepção que fundamentou a proposta documentada por D'Ávilla, na década de 1950, se faz presente nos discursos dos participantes da pesquisa. Sua descrição dos alunos que necessitavam da recuperação naquela época indicava características ainda hoje atribuídas aos alunos matriculados nas classes de recuperação, ou seja, a concepção sobre os alunos de recuperação, guardadas as diferenças na terminologia, ainda se mantém inalterada nos discursos proferidos na escola mais de 60 anos depois: "Tardos na aprendizagem; deficientes por desvios disciplinares ou fraqueza mental; repetentes; instáveis; apáticos; imaturos; e prejudicados pelo próprio meio social, familiar" (D'ÁVILLA, 1959, p. 2).

Merecem destaque, também, as várias menções dos educadores e mães às possibilidades de Dislexia, TDH ou problemas neurológicos como hipóteses explicativas das dificuldades dos alunos das classes de recuperação.

Maria Aparecida Moysés e Cecília de Azevedo Collares, entre outros pesquisadores, têm trazido grandes contribuições na desmistificação da relação entre questões escolares e os supostos distúrbios, denun-

ciando o processo de Medicalização da Educação, perigoso engano que transforma em doença fisiológica o que essas autoras denominam de "complexo de doença social" (MOYSÉS; COLLARES, 1993).

Desde os seus primórdios, a recuperação é tida como "remédio ao grave problema da repetência". A escolha de D'Ávilla pelo termo *remédio* parece conter pressupostos ainda hoje bastante sugestivos.

O mito de Sísifo[1] ilustra com perfeição os relatos de gestoras, professoras, mães e dos próprios alunos sobre sua relação com o trabalho desenvolvido na escola, em especial nas classes de recuperação. Algumas vezes, pode-se verificar na escola quase um conformismo de todos os envolvidos. Alunos tentando fugir das aulas de recuperação, professores indagando "o que se há de fazer...", gestores apenas cumprindo determinações nas quais não acreditam. A frase dita por uma das professoras é ilustrativa desse fenômeno de acomodação: *"É muito difícil, mas, como diz que nada é impossível, a gente vai trabalhando"*. O processo de recuperação escolar revelou um efeito esmagador para os envolvidos. Sofrimento e sentimentos negativos em relação às atividades exercidas na escola foram relatados por alunos, professoras, coordenadora pedagógica, diretora e mães.

O "não saber", a incompetência, aparece nas falas de todos os participantes, professoras, professora-coordenadora pedagógica, diretora, mães e alunos. Todos se revelaram destituídos de potencialidades e possibilidades, passando, assim, a potencializar outros como responsáveis por eventuais mudanças. A busca por resposta na área da saúde e, especificamente, da medicina, pode ter aí sua explicação.

Outro ponto que merece discussão é o fato de que a razão principal pela qual os alunos são encaminhados para a classe de recuperação diz respeito às insuficiências no processo de leitura e escrita, cabendo

1 O mito de Sísifo é um ensaio filosófico escrito por Albert Camus, publicado originariamente em 1942. Por ter enganado e ofendido a Zeus, por toda a eternidade, Sísifo foi condenado a rolar uma grande pedra com suas mãos até o cume de uma montanha, sendo que toda vez que ele estava quase alcançando o topo, a pedra rolava novamente montanha abaixo até o ponto de partida por meio de uma força irresistível. Por esse motivo, a tarefa que envolve esforços inúteis passou a ser chamada "Trabalho de Sísifo".

destacar o pensamento de Vigotski a este respeito, que pode fomentar novas alternativas à recuperação escolar.

Esse autor enfatiza a importância da mediação no processo de ensino da leitura e escrita se dê não de modo mecânico, mas vivo e significativo. Importante lembrar que, por serem estas as atividades principais nesse momento do desenvolvimento infantil, saber ler e escrever está diretamente relacionado às concepções que a criança tem de si mesma. Suas vivências na escola em relação à aprendizagem são generalizadas para a vida e interferem diretamente em seu desenvolvimento psíquico.

Vigotski conclui em seus estudos que:

> El niño de edad escolar generaliza los sentimientos, es decir, cuando una situación se ha repetido muchas veces nace una formación afectiva que tiene la misma relación con la vivencia aislada o el afecto, que el concepto con la percepción aislada o el recuerdo. [...] Justamente en la crisis de los siete anos es cuando surge la propia valoración, el niño juzga sus éxitos, su propia posición (VIGOTSKI, 2006, p. 380).

O sentido da recuperação é impregnado dos efeitos das experiências escolares permeadas de fracassos e não de êxitos, e isso se aplica não somente aos alunos, mas a cada um dos atores sociais da escola participantes desta pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: uma proposta alternativa à recuperação escolar

A teoria de Vigotski convida a vislumbrar potenciais, a olhar para frente e deter-se nas potencialidades de aprender que *a criança tem*, em contraposição a um olhar que procura somente *o que* lhe faltou, *onde* precisaria ter se desenvolvido mais ou *como* poderia ter aprendido melhor. Recuperar implica em olhar para o passado – verificar o que a criança não conseguiu aprender –, enquanto que ensinar, de acor-

do com a psicologia histórico-cultural, necessariamente nos remete ao futuro – ao que ela é capaz de aprender. Para Vigotski, "a pedagogia deve orientar-se não no ontem, mas no amanhã do desenvolvimento da criança" (VIGOTSKI, 2001, p. 333).

É óbvio que a concepção de falta evidencia-se no processo de aprendizagem de um aluno de 9 ou 10 anos que ainda não está alfabetizado, a despeito de estar na escola desde os 7 anos. Entretanto, cabe questionar a origem dessa falta. Estaria no aluno ou nas circunstâncias em que se dá o processo de aprendizagem? Segundo Meira e Antunes (2003), quando o foco está nas circunstâncias, a chance de mudança é muito maior do que quando se centra nas pessoas.

Deste modo, dois eixos podem guiar o enfoque das faltas: em primeiro lugar, as faltas *não pertencem à criança ou à professora*, são multideterminadas e ampliam-se para diversas instâncias, dentre as quais as políticas públicas; e, em segundo lugar, é preciso pensar a defasagem do processo de aprendizagem sob a lente dos potenciais dos envolvidos no processo – as faltas até podem ser vislumbradas, desde que sirvam de indicadores de possibilidades.

Aos alunos *marcados pelo fracasso escolar*, a função da escola deveria ser, de modo mais intenso ainda, a de possibilitar, por meio do ensino de conhecimentos sistematizados, o desenvolvimento deste nível de pensamento abstrato e mais elaborado, caracterizado pela formação de conceitos científicos. A educação escolar tem ao seu encargo a responsabilidade de promover o desenvolvimento de conceitos científicos cada vez mais aprofundados, de forma a provocar alterações qualitativas na consciência dos alunos. Entretanto, evidenciam-se as incoerências entre as propostas na regulamentação oficial das classes de recuperação como espaços de apropriação do conhecimento e o que de fato ocorre: crianças com tarefas simplificadas, repetitivas, com conteúdos muito aquém do que é ensinado nas salas regulares, atrasadas no cronograma curricular oferecido aos demais, desacreditadas, segregadas em um espaço destinado a quem, supostamente, não consegue aprender e com

investimentos pedagógicos incipientes. *Uma escola mais fácil, uma escola fraca para os fracos.*

Vigotski (2005, p. 113) argumenta que "a criança atrasada, abandonada a si mesma, não pode atingir nenhuma forma evolucionada de pensamento abstrato" e, exatamente por isso, a escola tem tarefa primordial em seu desenvolvimento.

Este trabalho dispôs-se a ser mais uma voz que se junta a tantas outras da psicologia escolar que criticam as políticas públicas e medidas educacionais segregadoras e manifestam resistências a medidas que desqualificam a escola como espaço de socialização do saber, objetivo historicamente produzido, propondo o enfrentamento da exclusão social, mascarada e ocultada pela realidade concreta da recuperação escolar.

Nesse sentido, terminamos o artigo indicando como proposta alternativa a valorização da prática de aproveitamento dos pares mais hábeis em sala de aula, de modo que o auxílio mútuo entre alunos que se encontrem no nível real em relação a algum processo de aprendizagem e outros que estejam na zona do desenvolvimento proximal possa se concretizar como medida pedagógica oficial, contrapondo-se aos espaços reservados à recuperação e maximizando as potencialidades de cada criança.

Isso implicaria em abolir o termo recuperação, uma vez que o caminho seria a ênfase nas potencialidades por meio de processos de aprendizagem, tendo como sustentação teórica para essa proposta a argumentação de Vigotski sobre as possibilidades de assessorar as crianças deficientes produzindo avanços em seu desenvolvimento e proponho sua aplicação aos alunos *tidos como atrasados na escola*, entendendo o atraso na aprendizagem como um processo a ser superado. A sala de aula deve ser um espaço emancipador, e escola só é emancipadora quando revela o que as pessoas são, não o que não são. Para definir *superação*, pode-se remeter à origem da palavra na língua alemã (aufheben), que significa esconder, ser posta em segundo plano.

Assim, a deficiência não é eliminada, mas é escondida pelas potencialidades, é submetida às novas possibilidades que vão sendo desenvolvidas (VIGOTSKI, 1997). É como se o brilho das potencialidades das crianças tornasse opacas as impossibilidades.

Os processos compensatórios foram propostos por Vigotski (1997) em sua teoria da Defectologia, relativa ao desenvolvimento de crianças com atraso mental.

Aventuramo-nos a propor sua aplicabilidade ao estudo dos alunos tidos como *atrasados* em seu processo de escolarização e, comumente, alvos do encaminhamento às classes de recuperação. É preciso deixar bem claro que não há qualquer intenção de sugerir que haja atraso mental ou de ordem biológica nos alunos das classes de recuperação; ao contrário, a aproximação desses alunos, por meio da pesquisa de campo, deu-nos certeza de estarmos diante de crianças inteligentes e com muito potencial para aprendizagem, o qual, de algum modo, foi usurpado delas no processo de escolarização.

Os atrasos desses alunos são outros, *de ordem escolar*, que não devem ser entendidos como próprios deles, mas como *atrasos socialmente construídos*. As dificuldades que apresentam no processo de escolarização na sala de aula regular são o seu passaporte para as classes de recuperação, cujo objetivo *oficial* é prover as necessidades educacionais, resultando, entretanto, em cristalização de atrasos. Vigotski elaborou uma crítica aos critérios de seleção das crianças encaminhadas para as classes específicas para deficientes. Eram escolhidas pelo critério de capacidade ou incapacidade ou, o que era pior, pelo fato de serem tidos como *alunos que não desejavam aprender* – fator muito recorrente na concepção dos alunos encaminhados às classes de recuperação. Para esse autor russo, não havia nada mais infundado do que uma seleção segundo ângulos negativos, ou seja, apoiando-se somente naquilo que falta à criança, e não pelo que ela é e tem, e especialmente pelo que ela pode vir a conquistar em termos de desenvolvimento. Entendia que o estudo da deficiência só fazia sentido se propiciasse superação das difi-

culdades dessas crianças tidas como mentalmente atrasadas. As questões que deveriam nortear os procedimentos dos educadores seriam: quais os processos do desenvolvimento que podem levar à superação do atraso, elevando essa criança a um nível superior? Quais as suas potencialidades? Como fazê-la desejar aprender?

Para interar-se a este respeito, é preciso estudar não somente a defasagem, mas o lugar que esta insuficiência ocupa na personalidade e as reestruturações que se processam nessa criança, bem como as condições sociais e o meio em que ela é educada, uma vez que

> la reserva de la compensación es en una enorme medida, la vida social colectiva del niño, la sociabilidad de su conducta, en las cuales encuentra el material para construir las funciones internas que se originam en el processo del desarrollo compensatório (VIGOTSKI, 1997b, p. 137).

Se as crianças com deficiências podem desenvolver processos de adaptação ao meio, elaborando uma série de funções que *compensam, equilibram e suplantam* as deficiências, podem-se inferir a respeito da importância da escola para as crianças *tidas como portadoras de fracasso escolar* e, no caso deste estudo, pertencentes às turmas de recuperação. As reservas de compensação, sobretudo para crianças de classes populares, serão construídas nos processos de aprendizagem proporcionados *dentro* do espaço da sala de aula regular. Este olhar que vislumbra potenciais, capacidades, habilidades nas crianças deve ser o prisma adotado pelos educadores, gestores e pais.

As considerações de Vigotski a respeito do objetivo da psicologia diante das *crianças com dificuldades para aprender* nos conduzem a um grande desafio, como psicólogos voltados à área da educação: lutar por uma escola pública comprometida com a mediação cultural e que contribua, de fato, para a emancipação.

Nossa busca do sentido da recuperação conduziu à conclusão de que o espaço reservado à recuperação escolar configura-se muito mais

como um lugar de impossibilidades do que de potencialidades. A recuperação não tem o efeito alardeado oficialmente, mas tem outros efeitos.

As classes de recuperação exercem em alunos e professores o pernicioso efeito de cristalização do "não saber". Professores destituídos de sua função de ensinar e alunos desistentes de sua possibilidade de aprender.

Foi consensual, entre os diferentes personagens da escola, a concepção sobre a fragilidade da função da recuperação, apontando o esvaziamento do sentido dessa prática pedagógica para todos os seus atores: gestores, professores, alunos e pais.

Encerramos com o desejo de que este trabalho seja mais uma *denúncia* na direção da luta por educação de qualidade na escola pública brasileira e um *anúncio* da possibilidade de que a recuperação propagada pelos discursos oficiais como solução dê lugar a outro processo que nos aventuramos a denominar de "*Aprendizagem Contínua*".

Neste sentido, é preciso que a Psicologia Escolar continue denunciando políticas públicas que não contribuem para a concretização de uma escola pública de qualidade. Assim, é preciso comemorar conquistas, sem perder de vista que ainda há muito por fazer para que a educação seja, de fato, promotora de dignidade humana para todas as crianças brasileiras!

REFERÊNCIAS

AGUIAR, W.M.J.. A pesquisa junto a professores: fundamentos teóricos e metodológicos. *In*: AGUIAR, W. M. J. (org.). **Sentidos e significados do professor na perspectiva sócio-histórica**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. p. 5-22.

ASBAHR, F.S.F.. **O sentido pessoal e projeto político pedagógico:** análise da atividade pedagógica a partir da psicologia histórico-cultural.

2005. 169f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2005.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S.. **Investigação Qualitativa em Educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

D'ÁVILLA, A.. O problema da repetência e as classes de recuperação. *In*: IV Congresso Nacional de Professores Primários. **Anais**... Recife, Pernambuco, 1959.

DUARTE, N.. **Vigotski e o aprender a aprender:** crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 4 ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

EZPELETA, J.; ROCKWELL, E.. **Pesquisa participante.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

LEONTIEV, A.. **Actividad, conciencia, personalidad.** Playa, Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo e Educación, 1981.

MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M.. **Psicologia Escolar:** Teorias Críticas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L.. Sobre alguns preconceitos no cotidiano escolar. **Ideias***,* São Paulo, n.19, p. 9-25, 1993.

PATTO, M. H. S.. O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características de um discurso. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 65, p. 72-77, maio, 1988.

ROCKWELL, E.. **Reflexiones sobre el processo etnográfico.** (1982-1985) Investigaciones Educativas. México: Centro de Investigación y de Estudios Avançados, IPN, 1987.

SAVIANI, D.. **Escola e Democracia.** 38 ed. Campinas: Autores associados, 2005.

SOUZA, M. P. R.. Políticas públicas e educação: problemas e

possibilidades. *In*. VIÉGAS, L. S.; ANGELUCCI, C. B. (org.). **Políticas Públicas em Educação:** uma análise crítica a partir da Psicologia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. p. 229-243.

TANAMACHI, E.; MEIRA, M. E. M.. A atuação do Psicólogo como expressão do pensamento crítico em psicologia e educação. *In*: MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. **Psicologia Escolar**: práticas críticas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 11-62.

VIGOTSKI, L. S.. El problema del entorno. *In*: **Fundamentos de la podologia**. 4. Conferência publicada em Vigotski, Lev Semionovich. Leningrad: Izdanie Instituto, 1935.

VIGOTSKI, L. S.. La infância dificil. *In*: _____. **Obras escogidas**: fundamentos da defectologia. Tomo V. Tradução de Julio Guillermo Blanck. Madrid: Visor Dist. S.A, 1997.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. La crise de los siete anos. *In*: **Obras escogidas**. v. IV. Madri: A. Machado Libros, 2006.

_____. **A formação social da mente**. 7 ed São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In*: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 2005. p. 103-117.

3

RECUPERAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO

um estudo em Porto Velho/RO

Flora Lima Farias de Souza
Marli Lúcia Tonatto Zibetti

Universidade Federal de Rondônia (UNIR)

INTRODUÇÃO

A recorrente não aprendizagem de meninos e meninas tem sido uma constante preocupação de estudiosos e profissionais bem como da sociedade de uma forma geral, o que torna a discussão sobre o tema sempre atual. Contudo, há temáticas relacionadas ao processo de escolarização que ainda não foram devidamente investigadas, entre elas, a recuperação de aprendizagem. Referimo-nos, aqui, à oferta de aulas extras como mecanismo estabelecido pela legislação como direito de todos os alunos e alunas inseridos no processo educacional que apresentarem ao final de determinado período letivo, rendimento insuficiente para obter aprovação na série em que se encontram matriculados.

Embora a legislação tenha garantido, desde a Lei nº 5.692 de 1971, o direito a estudos de recuperação, poucos estudiosos[2] se dedicaram a entender como esta atividade escolar tem sido realizada. Estariam estas atividades, de fato, constituindo-se como um espaço de recuperação da aprendizagem? O que indicam as críticas ouvidas no cotidiano escolar de que não é possível recuperar em poucas aulas o que não se aprendeu ao longo do processo de ensino?

Este trabalho tem por objetivo analisar as concepções de recuperação presentes nos documentos oficiais, bem como as práticas desenvolvidas em uma escola da rede estadual de ensino em Rondônia, no intuito de contribuir com as discussões que buscam alternativas para melhorar os processos educacionais em nosso estado.

2 Em Souza (2012) apresentamos levantamento realizado na Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações sobre a temática.

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola na periferia da cidade de Porto Velho/RO, orientada por uma abordagem qualitativa e adotou como instrumentos para a produção dos dados, análise documental, entrevistas e observações.

No tratamento dos dados coletados, inspiramo-nos nas reflexões teórico-metodológicas de Rockwell e Ezpeleta (2007) que defendem a necessidade de aproximação com as instituições educativas considerando-se os processos históricos em curso no cotidiano escolar, decorrentes dos contextos sociopolítico e econômico mais amplos.

O texto está organizado de maneira a apresentar, inicialmente, a temática da recuperação na legislação nacional e estadual e, em seguida, os dados levantados sobre avaliação e recuperação na unidade escolar investigada. Por último, são apresentadas as considerações finais.

A RECUPERAÇÃO COMO TEMA DAS LEGISLAÇÕES NACIONAL E ESTADUAL

A década de 1990 constituiu-se como um período de grande efervescência em relação a mudanças no âmbito educacional em todo o mundo. Com a realização da Conferência de Jomtiem, a escolarização passou a ser tratada em todo o mundo como prioridade, como vetor de transformação e ascensão social, como instrumento capaz de fazer os países se desenvolverem econômica e socialmente. O Brasil, como signatário da "Declaração Mundial sobre Educação para todos" (UNESCO, 1990), compromete-se a, no prazo de dez anos, inserir todos os meninos e meninas em idade escolar nos estabelecimentos de ensino e, nesse mesmo limite de tempo, erradicar o analfabetismo.

As transformações educacionais decorrentes das mudanças internacionais e das condições políticas no interior do país são consubstanciadas no Brasil em 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394), fruto de intensas discussões e lutas. Construída com o anseio de mudanças e renovações na educação,

inspirada pela promulgação da Constituição de 1988, conforme observa Saviani (2001, p. 34):

> [...] se foi impondo cada vez mais fortemente a exigência de se modificar por inteiro o arcabouço da educação nacional, o que implicava a mudança da legislação em vigor. A oportunidade surgiu com a instalação de um governo civil (a chamada Nova República) e a elaboração da nova Constituição Federal.

A recuperação da aprendizagem, na nova lei, passou a ser contemplada nos artigos 12, 13 e 24:

> Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:
>
> [...]
>
> **V - prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;**
>
> Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:
>
> [...]
>
> III - zelar pela aprendizagem dos alunos;
>
> IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
>
> Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: [...]
>
> e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos (BRASIL, 1996, grifos nossos)

A preocupação com o rendimento dos estudantes, ainda tímida na Lei 5692/1971, ganha maior espaço na atual, dando-se ênfase ao aproveitamento escolar. Essa mudança indica as transformações sociais e políticas do momento histórico, no qual se discute a "Satisfação das

Necessidades Básicas de Aprendizagem" conforme estabelecia a Declaração de Jomtiem.

Apesar da participação popular e do esforço de vários segmentos sociais no sentido de inserir na legislação o direito à educação pública, gratuita e de qualidade para todos, sem distinção de idade, raça, condição física e/ou social, a LDB em vigor carrega as marcas do período político em que foi gestada, ou seja, a década de 1990. De acordo com Ferreira (2009, p. 267) "As reformas educacionais empreendidas no governo FHC são caracterizadas, por grande parte dos estudos realizados sobre o período, por práticas descentralizadoras, de controle e de privatização." Ao discutir descentralização por parte do Estado, se faz necessária uma breve contextualização histórica, acerca do gerencialismo e do neoliberalismo que influenciam preponderantemente as legislações e os programas educacionais brasileiras da década de 1990.

Conforme apontam Lima e Gandin (2011), após a crise de acumulação capitalista atravessada pelos Estados Unidos, frentes neoliberais e neoconservadoras se unem, formando a "Nova Direita", a fim de questionar os limites do Estado de Bem-estar social, bem como propor remodelações no panorama econômico.

Como solução às críticas da ineficiência dos bens e serviços que provêm do modelo de Estado de Bem-estar social, assim como a valorização do produto terceirizado, a aliança propõe os modelos neoliberais e de gerencialismo calcados na supressão de investimentos por parte do Estado, que, a partir de então, divide suas responsabilidades entre civis e corporações.

> Além disso, o gerencialismo ou gestão gerencial também tem como características a redução e o controle dos gastos públicos e o modelo de avaliação por desempenho – que será fundamental no âmbito educacional (LIMA; GANDIN, 2011, p. 05).

Com a obrigatoriedade da matrícula de crianças e adolescentes de 7 a 14 anos, esse nível de ensino praticamente atinge a universalização

enquanto a ampliação da oferta da Educação Infantil e do Ensino Médio ainda é limitada. Há significativa elevação do número de alunos nas escolas públicas de Ensino Fundamental, entretanto, os investimentos financeiros para sua manutenção não acompanham essa ampliação. Deste modo, o Estado assume a postura de delegar responsabilidades (aos estados federados, aos municípios e às escolas) e fiscalizar, tomando os indivíduos como consumidores e/ou clientes, ou seja, materializa-se a concepção de Estado gerencialista.

E, enquanto a ampliação do acesso, discutida na sociedade como garantia de direitos, se efetiva como conquista apenas para o ensino obrigatório, ocorre a desresponsabilização do poder público com o aumento do financiamento. Na década de 1990, a discussão sobre a relação "custo-benefício" atinge o cenário escolar. Sobre a questão, Ferreira esclarece:

> Uma análise geral dos programas e projetos implantados no período nos revela a preocupação do governo em diminuir o chamado 'custo Brasil', privatizando empresas estatais e regulando os serviços sociais de forma que passaram a focalizar uma parte da população 'em risco social' e, no caso da educação, o critério foi o de cumprimento da formação básica para a população de 7 a 14 anos (entendida como domínio da leitura, escrita e primeiros números) como necessidade para uma colocação no mercado de trabalho (FERREIRA, 2009, p. 256).

A operacionalização dessas mudanças nos âmbitos estadual e municipal gerou muitas dúvidas, principalmente pela adoção de medidas de "democratização da gestão" com repasse de responsabilidades aos sistemas estadual e municipal de ensino e às unidades escolares e, consequentemente, com a cobrança de resultados.

Fazendo jus às atribuições que lhe foram conferidas pelo artigo 90 da LDB, o Conselho Nacional de Educação emitiu vários pareceres durante o ano de 1997 com vistas a orientar estados e municípios na

organização de seus sistemas de forma a se adequarem à legislação recém-aprovada.

Com base nas orientações do CNE, no estado de Rondônia, a obrigatoriedade de oferta da recuperação passou a ser regulamentada por meio da Resolução 106/97-CEE/RO. Porém, foi a Resolução n. 138/99- CEE/RO o documento que abarcou todas as alterações advindas da promulgação da nova Lei e os artigos dispostos nessa resolução é que foram considerados na elaboração de todos os documentos posteriores expedidos, tanto pelo Conselho Estadual, quanto pela Secretaria Estadual de Educação.

A referida resolução, nos parágrafos VII e VIII do artigo 21, delegou à instituição escolar a escolha de seus instrumentos avaliativos bem como a organização da recuperação, desde que a opção adotada estivesse de acordo com o estabelecido pela LDB, pelo próprio CEE e normatizada no regimento escolar:

> VII- A verificação do rendimento escolar, sob a responsabilidade da escola, será regulamentada no regimento escolar, observando os seguintes critérios:
>
> Avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de exames finais, quando adotados; [...]
>
> e) – os estabelecimentos de ensino definirão, em regimento escolar, os critérios mínimos para avaliação e recuperação do aproveitamento escolar, observada a legislação de ensino vigente e esta Resolução;
>
> VIII- **a obrigatoriedade de estudos de recuperação** para os casos de baixo rendimento escolar a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos devidamente aprovados, observando:
>
> a) **devem ser oferecidos, preferencialmente, paralelos ao período letivo e com prioridade no mesmo turno da matrícula regular do aluno**;

> b) os estudos de recuperação obrigatórios, a serem oferecidos pelos estabelecimentos de ensino aos alunos, serão gratuitos;
>
> c) os alunos terão direito a estudos de recuperação em todos os componentes curriculares;
>
> d) não haverá estudos de recuperação por insuficiência de frequência (RONDÔNIA, 1999, p. 8-9, grifos nossos).

O repasse de responsabilidades para as escolas regulamentarem suas modalidades de avaliação e de recuperação, que poderia representar a tão reivindicada autonomia, esbarra nos limites impostos pela própria legislação, que deixa pouco espaço para mudanças mais amplas, principalmente em razão do Regimento Escolar depender de aprovação da Secretaria de Estado da Educação (SEDUC) e do Conselho Estadual de Educação.

Além disso, esbarra também nas condições materiais e humanas disponíveis nas instituições as quais estão muito distantes de possuir autonomia de gestão:

> Os programas e os projetos implantados no contexto dessa lei [LDB] fizeram da gestão administrativa financeira e pedagógica uma competência da escola. A organização do trabalho pedagógico, por sua vez, não foi alterada, pois constituída pelos mesmos princípios da divisão do trabalho, com ausência de alteração na quantidade de profissionais (mínima em alguns casos) (FERREIRA, 2009, p. 254).

No ano de 2000 o Conselho Estadual de Educação baixou a Resolução nº 149/00-CEE/RO, primeiro documento do CEE destinado exclusivamente às questões da avaliação e recuperação de aprendizagem. Esta temática, nas resoluções anteriores, dividia espaço com esclarecimentos gerais sobre a adequação dos sistemas às alterações inseridas pela nova LDB. Esta medida parece indicar que a problemática da avaliação e da recuperação da aprendizagem continuava a causar dificuldades às escolas e à Secretaria de Educação, principalmente em relação à

operacionalização da carga horária obrigatória destinada a estudos de recuperação, considerando-se a ampliação na duração do ano letivo de 180 para 200 dias.

Novamente neste documento, o Conselho Estadual incumbia às escolas a tarefa de organizar e definir seus instrumentos avaliativos.

> Art. 1º - Ao estabelecimento de ensino compete com exclusividade proceder à verificação do rendimento escolar de seus alunos, definindo em seu regimento escolar ou similar, os critérios para avaliação e recuperação do aproveitamento escolar, observando a legislação do ensino vigente e esta Resolução (RONDÔNIA, 2000, p. 01).

As leituras críticas realizadas por estudiosos/as como Ferreira (2009), Freitas (1998) e Saviani (2001) esclarecem que a atribuição à escola da tarefa de organização e definição dos instrumentos avaliativos e de recuperação, com base na justificativa de ampliar a autonomia é, na verdade, evidência da manifestação do papel regulador do Estado, assumido a partir das reformas dos anos 1990. De acordo com Lima e Gandin (2011, p. 04) "[...] o Estado passa a não ser mais o fornecedor de serviços, mas a ter, principalmente, um papel de gerenciador das políticas".

Ainda que o Conselho Estadual tenha emitido três resoluções e adotado os esclarecimentos prestados pelo Conselho Nacional de Educação em forma de pareceres, seis anos após a promulgação da LDB, a comunidade escolar ainda explicitava dúvidas quanto às alterações decorrentes desta. O Conselho Estadual, por meio do Parecer 068/03, se propôs a responder a esses questionamentos. À luz das resoluções já expedidas pelo CEE, a conselheira Walquiria Reis Cordeiro, no referido Parecer, se propõe interpretar as concepções de avaliação e de recuperação que sustentam a legislação em vigor:

> A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – nº 9.394/96, diferentemente da anterior (Lei 5.692/71), é uma lei que permite ampla flexibilida-

> de na condução dos assuntos escolares, e justamente por este motivo, vem provocando forte impacto na organização dos sistemas de ensino e das escolas.
>
> É nos artigos 12 e 13 da Lei 9.394/96 que se caracteriza, de forma cristalina, a flexibilidade para as escolas, estabelecendo suas incumbências e as dos docentes, na organização e desenvolvimento do ensino. [...] A LDB ainda prevê a gestão democrática do ensino público, com a participação dos profissionais da educação e da comunidade escolar e local, assim como determina que os sistemas de ensino assegurem progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira às escolas. Toda essa flexibilidade da Lei tem uma razão de ser: pretende colocar a qualidade da aprendizagem e o sucesso do aluno acima de toda e qualquer formalidade burocrática (RONDÔNIA, 2003, p. 01-02).

A relatora apresenta a LDB como uma legislação democrática e flexível. Entretanto, conforme Oliveira (2009), na verdade, essa característica pode representar transferência de responsabilidades à comunidade escolar se não forem garantidas condições para a efetivação dessa autonomia.

> A ação pública, à medida que é descentralizada para o nível local e envolve atores de fora do Estado na sua consecução, pode se traduzir em particularismos e resultar em que seja ela mesma cada vez menos estatal e cada vez menos pública (OLIVEIRA, 2009, p. 21).

No que se refere à recuperação, o parecer esclarece:

> Os estudos de recuperação continuam obrigatórios e a escola deverá deslocar a preferência dos mesmos para o decurso do ano letivo. Antes, eram obrigatórios entre os anos ou períodos letivos regulares. Esta mudança aperfeiçoa o processo pedagógico, uma vez que estimula as correções de curso, enquanto o ano letivo se desenvolve, do que pode resultar apreciável melhoria na progressão dos alunos com dificuldades que se projetam nos passos seguintes (RONDÔNIA, 2003, p. 3).

Em se tratando dos tipos disponíveis de recuperação, afirma:

> Em referência aos estudos de recuperação, dentro de sua prerrogativa de mantenedora, a Secretaria de Estado da Educação, **deixou a liberdade às escolas estaduais para escolher** o tipo de recuperação a ser aplicada (a interperíodo ou a paralela), conforme o disposto no §4º, do Artigo 4º da Portaria nº 398/GAB/SEDUC/2000 (RONDÔNIA, 2003, p. 5, grifos nossos).

Contudo, a escolha feita pela escola só seria validada mediante elaboração de projetos de Recuperação e Operacionalização, que deviam ser aprovados pela SEDUC, respeitando os critérios e recomendações da legislação que estabelecia que a oferta de recuperação a alunos/as com baixo rendimento escolar deveria ocorrer, sempre que possível, "[...] com prioridade no mesmo turno de matrícula regular do aluno" (RONDÔNIA, 2003, p. 2). Além disso, o documento esclarece, na mesma página: "[...] que o tempo destinado a estudos de recuperação não poderá ser computado no mínimo das oitocentas horas anuais que a lei determina, por não se tratar de atividade a que todos os alunos estão obrigados".

Além de caracterizar o sucesso na aprendizagem como produto do esforço e compromisso docente, e a recuperação como direito do aluno/a:

> É preciso ter claro, que todos os alunos têm o direito a estudos de reforço e recuperação, em todas as disciplinas em que o aproveitamento for considerado insatisfatório. [...] **Não se trata, portanto, de trabalho formal, para atender apenas aos preceitos da lei**. **A questão é oferecer aos alunos, novas oportunidades de alcançar sucesso na escola**. Assumir o compromisso com a aprendizagem dos alunos, inclusive, com aqueles que, por alguma razão, não estão caminhando no ritmo esperado, **demonstra o compromisso do professor e o empenho da escola em garantir, a todos eles, os meios necessários para que consigam o sucesso na aprendizagem** (RONDÔNIA, 2003, p. 5).

No Parecer 068/03/CEE, a Conselheira dava ênfase ao papel pedagógico da recuperação de aprendizagem e tomava as condições ideais como se fossem reais. Ao chamar a atenção para o compromisso do professor e o empenho da escola na garantia dos meios necessários ao sucesso na aprendizagem sem mencionar que compete ao estado o fornecimento de condições objetivas para que essas ações se efetivem, constatamos que os objetivos proclamados, conforme alertou Saviani (2001) ganham protagonismo nos documentos oficiais enquanto se ignoram os elementos necessários para o desenvolvimento das ações normatizadas.

Assim, atribui-se unicamente às unidades escolares a tarefa de responsabilizar-se por garantir as condições de ensino, cabendo questionar, como garantir recuperação paralela sem espaços físicos adequados ou profissionais disponíveis para isso? Não está na alçada de competência da escola ampliar seu próprio espaço. Também não está no âmbito da autonomia escolar garantir que os profissionais que atuam na escola dediquem-se exclusivamente a uma instituição, de maneira a ter tempo disponível na jornada de trabalho para atender a essa atividade.

Ainda no mesmo espírito, em 2008, a SEDUC emite a Portaria nº 1001 que em seu o artigo 2º determina a construção coletiva do Projeto Pedagógico bem como atribui à gestão da escola a responsabilidade por garantir os meios para sua elaboração (RONDÔNIA, 2008). A referida Portaria, que se constitui como o documento em vigor, mantém as mesmas garantias da legislação anterior aos estudos de recuperação, ampliando, entretanto, as formas de controle sobre os resultados:

> Art. 7º. Ao aluno com baixo rendimento escolar serão garantidos estudos de recuperação da aprendizagem disciplinados nos regimentos escolares devidamente aprovados, observando:
>
> I. os alunos terão direito a estudos de recuperação de aprendizagem em todos os componentes curriculares;

> II. os estudos de recuperação da aprendizagem são obrigatórios e os dias e carga horária destinados aos mesmos não serão computados como dias e horas letivas;
>
> III. a definição da forma de recuperação de aprendizagem adotada com os dias e carga horária deverão ser disciplinadas no Regimento Escolar;
>
> IV. **a escola proverá e organizará os meios para a realização dos estudos de recuperação,** conforme definido no seu Projeto Pedagógico;
>
> V. **os docentes e equipe técnica estabelecerão as estratégias para os estudos de recuperação**;
>
> VI. **os docentes preencherão ficha de registro** de dificuldades e/ou deficiência de aprendizagem dos alunos visando à realização destes estudos de recuperação (RONDÔNIA, 2008, p. 3, grifos nossos).

Após a análise dos documentos normatizadores da recuperação no âmbito do estado, passamos a apresentar as formas como se materializam na escola estudada as práticas de avaliação e recuperação de aprendizagem.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A escola Maria da Silva optou, em 2005, pela recuperação bimestral, atendendo ao que estabelece a Resolução 138/99 CEE-RO. Assim, a cada dois meses, a instituição estabelece em seu calendário uma semana para as atividades de recuperação que, conforme esclarece o Parecer 068/03-CEE-RO, não podem ser contabilizadas entre os 200 dias letivos obrigatórios.

Ainda de acordo com o Parecer, a carga horária obrigatória de recuperação é composta por 10% do número de aulas de cada disciplina. Desta maneira, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática são

oferecidas quatro aulas na semana de recuperação, enquanto que, em Ciências, História e Geografia são duas aulas.

Considerando-se que as avaliações bimestrais são realizadas na semana imediatamente anterior à realização da recuperação, e não há tempo para informar os estudantes sobre seus resultados, as primeiras aulas da semana de recuperação são tumultuadas, pois ficam em sala todos os alunos aguardando os resultados.

Nas matérias em que eram ministradas quatro aulas de recuperação (Língua Portuguesa e Matemática), no primeiro dia, eram realizadas duas aulas de atividades de revisão com todos os estudantes; e no outro dia, aplicava-se a prova de recuperação.

No momento da prova de recuperação, o professor ficava somente com o grupo que precisava recuperar. E, neste momento, a intervenção da professora de Língua Portuguesa ocorria à medida que seus alunos iam encerrando a atividade avaliativa. Por isso, no dia da prova meninos e meninas amontoavam-se na mesa da docente. Às vezes, eles formavam fila para serem atendidos. Esta foi a forma encontrada por ela para acompanhar e orientar os alunos. Mesmo durante a realização da prova, ela acabava ensinando algumas questões, ou seja, realizando, de maneira elementar, a recuperação.

Nas disciplinas em que há apenas duas aulas destinadas à recuperação, como é o caso de Ciências, História e Geografia, ao serem informados sobre suas notas, sem que houvesse outras aulas para revisão, os estudantes realizavam a prova. Ou seja, os alunos e alunas tinham apenas outra oportunidade de realizar a prova, e a isso se chama recuperação que, na expressão da professora de Geografia pode ser denominado como "faz-de-conta":

> *Na realidade, foi adotada na escola a recuperação, mas na verdade essa recuperação em minha opinião é um faz-de-conta, porque se um aluno com todos os esforços do professor, ele não conseguiu [alcançar a média] porque em duas aulas ele vai conseguir tirar as dúvidas? [...] Agora eu falar: "Você não conse-*

> *guiu, você ficou para recuperação, toma, amanhã é a prova de recuperação" É como se eu tivesse brincando de dar aula* (Profª de Geografia 6ºA e 6ºB).

Além da pressão que recebem para diminuir os índices de reprovação, os professores são responsáveis por um número grande de turmas em mais de uma escola, ocasionando falta de tempo para organizar-se. Isso tudo têm contribuído para que as atividades desenvolvidas durante a recuperação acabem sendo a repetição das tarefas ou provas já realizadas.

> Ao receber a atividade do último aluno, a professora de Língua Portuguesa desabafa: *Em dois dias não dá para fazer nada, o jeito é dar as mesmas atividades só que mudando o exemplo* (REGISTROS DE OBSERVAÇÃO, 07/10/2011).

Os estudantes percebem a precariedade na oferta desta forma de "recuperação" e enunciam a desvalorização desta prática:

> *Ele só passa um 'negocinho' lá e pronto e já cobra a prova*. (Clara, 6º ano).
>
> Às vezes nem passa revisão e já passa a prova (João, 6º ano).
>
> (Entrevista aluno/as sexto ano/2011).

No tocante às atividades desenvolvidas na semana de recuperação, perguntamos se a forma como estas, que têm sido efetivadas, tem ajudado os estudantes a superarem suas dificuldades. Os docentes afirmaram que dentro de suas possibilidades e dadas as poucas condições materiais e temporais, os resultados têm sido positivos, embora não satisfatórios.

Seus discursos são atravessados pela limitação que percebem na atividade. "*Eu tento o que eu posso fazer*" ou "*metade dos alunos que fazem recuperação consegue passar*" ou ainda, "*se fosse mais tempo para trabalhar [...]*". E o professor de matemática completa:

> *A recuperação acontecendo bimestralmente, ela poderia sim recuperar muito mais, mas só que* ***a gente não consegue isso*** *pelo fato de o sistema já ser totalmente quebrado, minimizado de questões internas de dentro da escola e de todo o sistema da escola que mandam aqui para a gente****, então a gente acaba saturado, a gente não consegue recuperar****, a gente tem noção de que não consegue recuperar, a gente sabe que* ***a gente tenta, tenta*** [...] (Entrevista Prof. Matemática, grifos nossos).

Para os alunos, a recuperação tem ajudado porque eles conseguem alcançar a média e a aprovação. "*Mas eu acho que me ajudou sim, porque eu passei!*" (Vinícius, 7º ano).

Os professores de Língua Portuguesa e os dois de Geografia (6ºA e 6ºB) e (6ºC e 7ºA), cientes da escassez de tempo para recuperação ao final de um bimestre, afirmaram desenvolvê-la no "dia a dia", assim que diagnosticada a dificuldade do aluno. Apontam que essas práticas têm surtido mais efeito do que a idealizada nos documentos oficiais.

Estas afirmações nos remetem à constatação de Patto (2000, p. 133) para quem:

> Se de um lado existe um grande contingente de professores despreparados e inscientes de seu papel social, muitos há portadores de uma visão adequada do sistema social e de conhecimentos sobre a vida escolar e imprescindíveis à reconstrução da escola, mas que não encontram condições estruturais na rede escolar que lhes permite exercê-los.

O esforço institucional para superar as limitações enfrentadas no cotidiano escolar e manter a escola funcionando, a falta de tempo para reunir os diferentes segmentos da instituição para a discussão coletiva dos rumos a serem dados ao processo educacional, somados às formas de gestão das políticas públicas educacionais, cujas normativas limitam a auto-organização das unidades escolares, evidenciam a dificuldade que a escola pesquisada enfrenta para olhar-se, identificando as necessidades de mudança para atender às demandas de aprendizagem dos alunos.

O desafio que se coloca à educação escolar, qual seja, a construção de propostas próprias de enfrentamento das dificuldades escolares, não tem sido acompanhado de medidas que de fato mobilizem e instrumentalizem as escolas, tanto material quanto tecnicamente para a proposição de alternativas. Neste contexto, as poucas iniciativas de enfrentamento são sufocadas pelas dificuldades. E as possibilidades que se abririam fortalecendo-se as potências que caracterizam estes enfrentamentos, não são alargadas.

Em uma pesquisa como esta, cujo tema central é a recuperação, a avaliação, como elemento intrínseco do processo de ensino e parte constitutiva da definição da necessidade ou não de práticas de recuperação, não pode ser excluída da discussão. Ou seja, os instrumentos de avaliação auxiliam (ou deveriam auxiliar) o professor a diagnosticar quais aspectos do conteúdo não foram apreendidos durante as aulas regulares e precisam ser melhor abordados.

A maior parte dos professores ouvidos na pesquisa faz uso dos critérios de avaliação estabelecidos pela Portaria 1001/08-SEDUC-RO a qual coloca que metade dos pontos deve ser atribuída por meio de provas e os outros 50% distribuídos em conceitos de participação, avaliação do caderno e trabalhos. Conforme elucida a professora de Ciências.

> *[...] eu trabalho sempre assim: uma avaliação para eles valendo cinco e o restante da nota são atividades que são desenvolvidas dentro da sala de aula, caderno, roteiro de algum filme que eu passo para eles* (Entrevista Profª Ciências).

Entretanto, os professores de Matemática e Geografia afirmam desenvolver práticas avaliativas que diferem das de seus colegas

> *Dou quatro pontos com atividades, cadernos, tarefas e pesquisas, os outros seis pontos eu dou uma avaliação escrita, nessa avaliação de seis pontos é que ele [o aluno] tem que provar todo o conhecimento dele* (Entrevista Prof. Matemática).

Entre o grupo de alunos ouvidos, poucos demonstraram estar cientes dos critérios de avaliação aos quais estão submetidos. Alguns ainda não compreendem porque foram aprovados mesmo não indo bem nas provas, enquanto outros conseguem apropriar-se das regras do jogo, percebendo que é preciso estar atento para outros elementos do processo avaliativo para alcançar aprovação.

> *Eu não sei que milagre aconteceu do professor me passar, porque eu tinha errado tudo na prova, só acertei uma* (Melissa[3], 6º ano).
>
> *Mas não conta só a prova, tem ponto de caderno, trabalho e comportamento* (João, 6º ano).

Em um contexto de avaliações externas, no qual a iminência de aumentar os índices de repetência representa a depreciação pública da escola, é exigido cada vez menos dos alunos. Durante nossa observação, identificamos como prática comum as avaliações aplicadas durante o período de recuperação representarem uma simplificação das provas realizadas no bimestre. Ou seja, embora os documentos legais estabeleçam a recuperação como "[...] uma nova oportunidade de **aprendizagem** a alunos com rendimento insatisfatório" (RONDÔNIA, 2003, p. 5 – grifo nosso), na verdade, o que se cria é uma nova situação para que estes sejam aprovados a todo o custo.

Algumas provas aplicadas durante a avaliação bimestral, quando comparadas às provas da etapa de recuperação no mesmo bimestre, indicam o rebaixamento do nível de exigência na recuperação. Durante a recuperação de Língua Portuguesa no 3º bimestre, foram suprimidos os conteúdos relativos à leitura e interpretação de textos, mantendo-se, embora com exercícios diferentes, os mesmos conteúdos relativos às questões gramaticais.

Conforme as normas seguidas pela escola, a nota obtida via recuperação substitui a média bimestral, quando for superior a esta. Portanto, ao suprimir parte do conteúdo avaliado na prova bimestral, a

3 Todos os nomes dos alunos são fictícios.

professora diminui o grau de exigência na avaliação de recuperação e/ou considera que a gramática é o conteúdo que precisa ser reavaliado. Considerando-se que, nas entrevistas, os professores apontam as limitações dos alunos em relação ao domínio da leitura e da escrita, podemos inferir que essa supressão tem, de fato, o objetivo de diminuir o grau de exigência na prova de recuperação.

Ganha relevância, neste contexto, a discussão sobre a função da escola, pois da clareza desta função decorrerão as demais ações a serem desencadeadas no projeto educativo da instituição. Ou seja, se acreditamos como Saviani (2003) que é papel da escola garantir aos estudantes o acesso aos conhecimentos cada vez mais elaborados, a gradativa ampliação das exigências, a organização do currículo de forma a acrescentar desafios ao desenvolvimento dos alunos assume uma importância central, pois conforme Vigotski (2000), a aprendizagem de conceitos e conhecimentos sistematizados amplia as capacidades psíquicas dos estudantes.

Por outro lado, se entendermos que a função da escola é diminuir os problemas sociais da sociedade capitalista, mantendo dentro dela os jovens que ainda não estão aptos a ingressar no mercado de trabalho seja em função da idade ou do preparo profissional, garantir-lhes o mínimo de informação, fragmentada e mecânica é o suficiente.

Outro aspecto relacionado aos critérios de avaliação e que merecem ser discutidos diz respeito à atribuição de 50% da nota a variáveis como bom comportamento, realização de tarefas, uso adequado do caderno pelo aluno. Atribuindo notas a estes elementos, substitui-se a função da avaliação de verificação do conhecimento obtido, para o papel de controle e submissão do estudante às regras estabelecidas pela escola. Ou seja, a avaliação passa a servir como instrumento de disciplinamento e adaptação do sujeito às regras de comportamento do que se define como “bom aluno”.

Em sentido mais amplo, a forma como têm sido realizadas as práticas avaliativas no interior da escola, ao invés de identificarem as

aprendizagens alcançadas, ou dificuldades de assimilação pelos alunos, estas têm se configurado como mecanismo de expressão da política de controle imposta à escola: maior aprovação, com o menor tempo e o mínimo de gastos possíveis. O foco nos resultados quantitativos, sem considerar o direito dos sujeitos ao conhecimento tem contribuído para que a instituição hoje mantenha seus/as estudantes por mais tempo em seu interior sem, no entanto, garantir-lhes acesso ao conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realidade encontrada na escola Maria da Silva, não difere da realidade de muitas instituições situadas nas periferias das cidades brasileiras, que não possuem um corpo docente exclusivo, com tempo na jornada de trabalho para dedicar-se ao planejamento, às discussões coletivas e ao atendimento aos alunos, mas que fazem grandes esforços para atender às demandas dos órgãos gestores em termos de elaboração de documentos necessários para a garantia de funcionamento legal da escola: projetos pedagógicos, projetos de recuperação, regimentos escolares.

São estas as escolas a que tem acesso a maioria da população brasileira. São nelas que aprendem, pouco ou muito, os meninos e meninas das classes populares. Atuam nessas escolas os profissionais que se dividem entre várias unidades para cumprir uma exaustiva jornada de trabalho, ganhando salários que não suprem suas necessidades básicas e, portanto, não garantem oportunidades de aperfeiçoamento profissional.

A escola investigada, como uma das escolas da rede estadual de Rondônia, está submetida a determinações legais que, pretensamente, lhe garantiriam autonomia para elaborar seu próprio projeto pedagógico. Na verdade, o que constatamos é que as determinações legais, sob uma aparente delegação de autonomia são, na prática, um repasse de responsabilidades à escola, pois as condições de funcionamento não permitem que se façam grandes inovações.

Como formas de controle, as Secretarias de Educação exigem que todos os projetos sejam aprovados pelas instâncias competentes da SEDUC e, além disso, servem-se dos resultados das avaliações externas para cobrar das escolas que estas diminuam os índices de reprovação e, ao mesmo tempo, elevem os resultados dos alunos nas provas.

Assim, do ponto de vista das concepções sobre recuperação, estas comparecem nos documentos oficiais e nos projetos da escola como uma nova oportunidade de aprendizagem para os alunos e alunas que não alcançaram o mínimo rendimento esperado. No entanto, na prática, estas atividades têm se caracterizado como novas oportunidades para os estudantes alcançarem as notas mínimas para aprovação.

As condições nas quais são realizadas as práticas de recuperação não se constituem em momentos de identificação de necessidades e atuação em favor da aprendizagem dos conteúdos escolares, contribuindo apenas para que os alunos avancem na escolarização sem, entretanto, garantir que dominem os conhecimentos necessários.

Os professores e as professoras percebem as limitações dessas práticas, principalmente em relação ao tempo destinado a essas atividades. Alguns profissionais apostam no atendimento mais próximo dos alunos e alunas que apresentam dificuldades, durante as aulas regulares, explicitando que esta ação, de fato, garante o avanço de seus educandos.

Quanto aos alunos e alunas, sentem-se abandonados em relação à aprendizagem, não conseguem ver nos professores, aliados nesse processo e desafiam constantemente a autoridade docente em uma tentativa de serem tratados de outra maneira.

Atendendo aos princípios estabelecidos na LDB e nos Planos Nacionais de Educação, o Estado tem atuado com base nos discursos de flexibilização, descentralização e autonomia dos Sistemas Estadual e Municipal de Educação, bem como das unidades escolares, assumindo apenas o papel de regulador da oferta de serviços e não mais de provedor. No bojo destas políticas, a elaboração de projetos por parte das

unidades educativas ganha relevância e o estabelecimento de metas a serem alcançadas é entendido, em última instância, como ação fundamental para o sucesso escolar.

Dessa forma, às escolas não têm sido disponibilizados os meios para que os projetos sejam viabilizados. E não nos referimos apenas aos meios materiais. O controle da escola e de suas práticas por meio da regulação externa ficou evidente, por exemplo, quando analisamos a legislação que estabelece como deve ser feita a avaliação da aprendizagem. Além disso, a autonomia das escolas precisa ser construída por meio de mecanismos reais de participação, nos quais professores e equipe escolar sejam instrumentalizados e sejam, de fato, protagonistas e não coadjuvantes da organização do sistema escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação, n. 5.692 de 11 de agosto de 1971. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm> Acesso em: 15 set. 2011.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 15 ago.2011.

FERREIRA, E. B.. Políticas Educativas no Brasil no tempo da crise. *In*: FERREIRA, E. B. ; OLIVEIRA, D. A. (org.). **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 253-270.

FREITAS, D. N. T. de. A gestão educacional na interseção das políticas federal e municipal. **Revista Faculdade Educação**, São Paulo, v. 24, n.2, jul/dez., 1998.

LIMA, I. G. de; GANDIN, L. A.. Estado, gerencialismo e políticas educacionais: construindo um referencial teórico de análise. 34ª Reunião

Anual da ANPED. 2011. **Anai**s. Natal, 2011. Disponível em: <*www.anped.org.br/app/webroot/34reuniao/.../GT05-667%20int.pdf*> Acesso em: 26 jun. 2012.

_____. Política educativa, crise da escola e a promoção de justiça social. *In*: FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A. (org.). **Crise da escola e políticas educativas**, Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 17-31.

PATTO, M. H. S.. **Mutações do cativeiro:** Escritos de Psicologia e Política. São Paulo: EdUsp, 2000.

ROCKWELL, E.; EZPELETA, J.. A Escola: relato inacabado de um processo de construção. **Currículo sem Fronteiras**, v.7, n.2, p.131-147, jul/dez 2007.

RONDÔNIA. Conselho Estadual de Rondônia. Resolução nº 106/97-CEE/RO de 03 de julho de 1997. [Digitado]

_____. **Conselho Estadual de Rondônia**. Resolução nº138/99-CEE/ROde 27 de dezembro de 1999**.** [Digitado]

_____. **Conselho Estadual de Educação**. Resolução nº 149/00-CEE/RO de 18 de dezembro de 2000. [Digitado]

_____. **Conselho Estadual de Educação**. Processo 120/03 Parecer nº 068/03-CEE/RO de 22 de setembro de 2003. Relatora: Walquiria Reis Cordeiro. [Digitado].

_____. **Secretaria Estadual de Educação**. Portaria nº 1001/GAB/SEDUC de 29 de setembro de 2008. [Digitado]

SAVIANI, D.. **A nova lei da Educação:** trajetória, limites e perspectivas. 7. ed. Campinas,SP: Autores Associados, 2001.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica**. 8 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos – 1990**. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf. Acesso em 10 dez. 2014.

SOUZA, F. L. F.. **Concepções e práticas de recuperação no processo de escolarização:** um estudo em Porto Velho-RO. 2012. 157 f. Dissertação (Mestrado em psicologia). Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Porto Velho, 2012.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da Linguagem.** São Paulo-SP: Martins Fontes, 2000.

4

PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO
um olhar da psicologia sobre a ampliação da jornada escolar

Débora Mendes de Sousa Gemelli
Marli Lúcia Tonatto Zibetti
Juracy Machado Pacífico

Universidade Federal de Rondônia (UNIR)

INTRODUÇÃO

A ampliação da jornada escolar, como medida de enfrentamento do insucesso nos processos de escolarização, comparece no Plano Nacional de Educação (2001-2010 - Lei nº 10172/2001) ao defender o turno integral nas escolas públicas como instrumento para a universalização do ensino e possibilidade de minimizar a repetência. Na meta 21 do referido plano, previa-se a ampliação progressiva da jornada escolar para um período de, pelo menos, sete horas diárias prevendo-se também a garantia de professores e funcionários em número suficiente.

O programa Mais Educação, como mecanismo de indução à ampliação da jornada, foi lançado em 2008, amparado no artigo 34 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/1996), que preconiza a ampliação gradativa do período de permanência dos estudantes na escola, e no artigo 87, que estabelece como objetivo para as redes escolares públicas urbanas a implantação do regime de escolas de tempo integral. Desta forma, o programa Mais Educação constitui-se como uma política pública evocando esforços da esfera federal, estadual e municipal para a realização de suas atividades.

A implantação do referido programa demanda também mudanças na configuração e funcionamento das escolas, uma vez que estas passam a ter suas funções ampliadas de forma muito significativa, pois ampliar o tempo de permanência nas instituições educativas implica na oferta de refeições, atividades físicas, artísticas, culturais e pedagógicas, no contraturno, sob responsabilidade da escola.

Conforme explicitado nas finalidades do programa, espera-se que a ampliação da permanência dos alunos na escola contribua, dentre

outras coisas, para "[...] **a redução da evasão, da reprovação, da distorção idade/série**, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria de condições para o rendimento e o aproveitamento escolar" (BRASIL, 2007, grifos nossos).

A importância atribuída à ampliação da jornada para a elevação da qualidade do ensino e os argumentos utilizados para fundamentar as ações propostas para essa ampliação, justificam a importância desta investigação. Desta forma, o objetivo da pesquisa foi investigar as implicações e contribuições da ampliação da jornada escolar, proporcionada pela implantação do programa mais Educação, para a apropriação do conhecimento escolar a alunos de uma escola pública de Porto Velho.

Na organização deste texto, apresentamos, inicialmente, um breve levantamento histórico dos projetos e programas de ampliação da jornada escolar implantados nas escolas públicas brasileiras. Em seguida, discorremos sobre a metodologia da pesquisa. Na apresentação e discussão dos dados abordamos a forma como se deu a implantação e o funcionamento do programa na instituição investigada, enfocando mais especificamente as oportunidades de aprendizagem criadas pelo programa, por meio das oficinas, analisando de que maneira estas se ocupam dos conteúdos escolares.

Nas considerações finais, apresentamos uma síntese com as principais questões que emergiram durante o estudo, com vistas a responder os objetivos que o balizaram.

A IMPLANTAÇÃO DE PROJETOS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NAS ESCOLAS BRASILEIRAS

As diversas correntes filosóficas que defenderam a educação integral nas décadas de 1920 e 1930, apesar de concepções diferentes, defendiam uma formação para além do que a escola oferecia: a transmissão de conteúdos centrada na figura do professor. A educação integral deveria ser a formação a partir do desenvolvimento das diversas dimen-

sões da vida, considerando, para tanto, os aspectos sociais, familiares e religiosos.

O aporte ideológico deste período não foi suficiente para a disseminação da educação integral nas escolas brasileiras. Entretanto, as propostas dos intelectuais da época marcaram de forma significativa a história da educação, principalmente com a divulgação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, e do Manifesto dos Educadores, em 1959, e também por meio de experiências isoladas de implantação de projetos de educação em tempo integral.

A grande oportunidade de materialização dos ideais de uma educação integral surgiu quando Anísio Teixeira, à época Secretário da Educação do Estado da Bahia, executou um projeto ousado de escola, um Centro Popular de Educação com uma concepção educacional renovada. O Centro Educacional Carneiro Ribeiro inaugurado em 1959, atenderia, inicialmente, 4000 alunos que dividiriam seu dia entre as atividades de "instrução", ou seja, o ensino da leitura, escrita, aritmética, ciências físicas e sociais e o setor da "educação" que seria formado pelas atividades de socialização, artes, trabalhos manuais, artes industriais e a educação física. Assim, este projeto piloto foi constituído de forma a atender as demandas das novas situações de aprendizagens, caracterizando-se como uma escola de tempo integral.

Quase duas décadas após a iniciativa do Carneiro Ribeiro, outro projeto ganha destaque nas escolas do Rio de Janeiro: Darcy Ribeiro, inspirado e influenciado por Anísio Teixeira, planejou e dirigiu os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), durante os anos 1980 e 1990, um modelo de escola que ofertava atividades de tempo integral a crianças de baixa renda.

O projeto dos CIEPs em muito se assemelhava à experiência da proposta do Carneiro Ribeiro, na Bahia. Durante o dia, os alunos deveriam ter, além das aulas curriculares, orientação no estudo dirigido, atividades esportivas e recreativas, acesso à leitura de livros e revistas na biblioteca, de vídeos na sala para esse fim, e participação em eventos

culturais. Como o projeto previa atendimento aos alunos provenientes de segmentos sociais de baixa renda, as escolas foram construídas preferencialmente onde havia maior incidência de população carente.

Cavaliere e Coelho (2003) apresentam dados de um estudo sobre as escolas de tempo integral da rede estadual do Rio de Janeiro, do qual participaram 50 diretores de CIEPs. Além de demonstrar uma ligação entre a criação e implantação dos CIEPs e o cenário político partidário da época, as autoras enumeram, ainda, alguns obstáculos que dificultaram o funcionamento dos CIEPs: o excesso de tarefas burocráticas administrativas; a falta de profissionais para efetivação da proposta; falta de orientações político-pedagógicas dos órgãos centrais; problemas sociais que envolveram as escolas e falta de recursos materiais.

Na continuidade das experiências de educação de tempo integral em nosso país, outras iniciativas podem ser destacadas como políticas públicas de ampliação do tempo das crianças na escola, dentre elas, o Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC), constituído como um programa da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. O PROFIC propunha que as escolas fossem além da função de instruir os alunos e tinha como missão institucional a proteção das crianças. Desenvolvido de 1986 a 1993, caracterizou-se como a proposta que inaugura a ideia de fazer a educação integral por meio de parcerias e convênios com as demais Secretarias, da Saúde, do Lazer, Cultura, Esportes, dentre outras, bem como demais instituições públicas e privadas.

Em pesquisa sobre esta experiência, Giovanni e Souza (1999) encontraram um relatório de avaliação do programa realizado pela equipe central de coordenação do PROFIC, no ano de 1990. Os 791 professores que responderam os questionários aplicados pela secretaria apontaram que as crianças ficaram mais sociáveis, tornaram-se mais bem-humoradas, com melhora no desempenho e na realização das tarefas escolares, além de melhorarem também sua capacidade de tomar iniciativas e de se expressarem. Este mesmo relatório também destaca dificuldades relacionadas ao processo de consolidação do programa, dentre eles,

falta de material escolar, de recursos financeiros (o dinheiro chegava à escola tardiamente), inadequação/falta de espaço físico, insuficiência de orientação técnica, pouca/nenhuma assistência dos órgãos públicos, falta de participação comunitária e demanda reprimida.

A partir do ano de 2001, outras experiências de menor porte foram executadas em diversas regiões do Brasil como no Amazonas, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Goiás, Pernambuco, Sergipe, Tocantins e Distrito Federal. Estas experiências caracterizam-se, basicamente, pela grande variedade de formatos de ampliação da jornada escolar. Algumas se organizando entre 8 a/ou 10 horas, com as crianças permanecendo o dia todo na escola, outras distribuindo as atividades de ampliação no contraturno com durações e continuidades variadas (BRASIL, 2010a).

O programa Mais Educação faz parte de um rol de políticas públicas que vêm sendo implantadas nas escolas públicas brasileiras, nas últimas décadas, com o intuito de promover a qualidade da educação nacional. Instituído pela portaria interministerial nº 17/2007 e, operacionalizado pela Secretaria de Educação Continuada, caracteriza-se como uma política pública concebida para induzir o aumento da jornada escolar, para, no mínimo, sete horas diárias, por meio da articulação entre vários órgãos do governo.

Para tanto, foi idealizado para acontecer no contraturno das atividades escolares regulares, oferecendo oficinas que são agrupadas em torno de dez macro campos, a saber: a) Acompanhamento pedagógico, b) Meio ambiente, c) Esporte e lazer; d) Direitos Humanos em Educação; e) Cultura e Artes; f) Cultura Digital; g) Promoção da Saúde; h) Educomunicação; i) Investigação no Campo das Ciências da Natureza; j) Educação Econômica.

Para cada macro campo, o Ministério da Educação (MEC) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), dispõem os recursos e materiais necessários para as escolas (BRASIL, 2013). Porém, a característica fundamental do programa é recomendar

o aproveitamento de espaços físicos disponíveis na comunidade, bem como buscar a colaboração de recursos humanos que possam contribuir com a formação dos estudantes, independentemente de possuírem ou não formação pedagógica. Denominados como monitores, estes profissionais são remunerados por meio de bolsas pagas durante o período em que prestam serviços à instituição.

A PESQUISA

Neste trabalho, utilizamos o estudo de caso como método para compreensão de como tem sido realizada a ampliação da jornada escolar, por meio da implantação do programa Mais Educação, em uma escola pública de Porto Velho – RO.

Para Mazzotti (2006, p. 650) o estudo de caso

> Constitui uma investigação de uma unidade, específica, situada em seu contexto, selecionada segundo critérios predeterminados e, utilizando múltiplas fontes de dados, que se propõe a oferecer uma visão holística do fenômeno estudado.

Definimos o campo empírico por meio de dois critérios. Como primeiro critério, buscamos estudar a experiência de uma escola que estivesse cadastrada no programa desde o início de sua implantação no estado. O segundo critério, foi priorizar uma instituição que estivesse obtendo bons resultados no desenvolvimento das ações deste programa, de acordo com avaliação da Secretaria de Estado da Educação.

Como instrumentos para a produção dos dados, foram utilizados: análise documental, observação participante e realização de entrevistas semiestruturadas.

As análises apresentadas neste texto são decorrentes dos dados obtidos por meio dessas diferentes fontes e triangulados com vistas a compreender como se deu a implantação e que implicações esse programa trouxe à aprendizagem dos conteúdos escolares.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O programa Mais Educação foi implantado na escola investigada no ano de 2009. De acordo com relatórios da própria escola, no primeiro ano de funcionamento, foram cadastrados 155 alunos, 84 dos anos iniciais e 71 dos anos finais do Ensino Fundamental.

Conforme o texto do Projeto Mais Educação no Estado de Rondônia, a adesão das escolas ao programa é feita a partir de uma pré-seleção realizada pela Secretaria de Educação Básica (SEB). Essa adesão precisa ser referendada pelas respectivas Entidades Executoras (EEx), ou seja, de acordo com o respaldo das Secretarias de Educação correspondentes. As escolas, por sua vez, confirmam sua participação no programa, a partir do preenchimento do Plano de Atendimento, formulário disponível no site do MEC, em que a instituição declara, dentre outras informações, as atividades que irá adotar e o número de estudantes que participarão das oficinas.

Nesta organização, dizer que a escola pode decidir sobre sua participação no programa, constitui mero discurso; entretanto, a forma como ele é enunciado se reveste do sentido de autonomia e poder de escolha. Assim, considerando que a escola não escolheu de fato pela sua participação, considerando, ainda, que a organização e funcionamento do programa obedecem orientações específicas para sua execução e prestação de contas, cujas diretrizes normatizadoras levam a uma operacionalização padrão, a escola é levada a trabalhar dentro de procedimentos que já estão pré-determinados, dispondo de uma margem muito limitada para suas adaptações.

Esta situação ilustra bem o conceito de governança, conceito norteador do Programa Mais Educação numa perspectiva de enunciação da autonomia por meio da proposta da descentralização de poderes.

Para Ferreira (2009, p. 264),

> A descentralização sob a batuta da governança adquire maior aderência social, fomenta a participação

> organizada e controlada. A impressão que se quer passar é de distribuição do poder, com a ideia de que a ação política sai dos gabinetes técnicos.

A ideia de autonomia disseminada nos materiais de orientação do programa foi assimilada pelos profissionais envolvidos no programa, conforme demonstram os excertos a seguir:

> *Mas as escolas têm toda a* ***autonomia*** *para estarem fazendo essas adequações como você vai observar lá na escola. Eles usam a sala de apoio, eles usam as quadras, o pátio, salas que eles fizeram adaptações, e para tudo isso, a Secretaria faz a sensibilização* (Entrevista Coordenadora do Programa na SEDUC, 2012 – ênfase nossa).

> *A escola tem a* ***liberdade de escolher*** *o profissional que ela quer, que tem aquele perfil traçado para ser o coordenador naquela unidade escolar* (Entrevista Coordenadora do Programa na SEDUC, 2012 - ênfase nossa).

> ***A gente escolhe de acordo com a nossa realidade*** *porque a gente vê a nossa clientela, porque não é unificado. A gente não escolhe a oficina igual a de outra escola, pode ter oficinas parecidas, mas a gente adéqua a nossa realidade. Eu estou com música, que os alunos gostam, karatê, artes marciais, que os meninos gostam, sem contar com as obrigatórias que é Ciências e Matemática, que essas são obrigatórias. Então essas oficinas, a gente viu a necessidade dos alunos e fizemos o cadastro. [...] Você não pode, aleatoriamente, escolher, mudar as oficinas, tem um tempo pra serem executadas* (Entrevista Coordenadora do Programa na escola, 2012 - ênfase nossa).

Os discursos das coordenadoras operam como se as ações a serem desenvolvidas dependessem apenas de boa vontade, desconsiderando que as condições de implementação demandam disponibilidade financeira, recursos humanos e outros recursos materiais. Esta margem limitada de opção é erroneamente entendida como autonomia financeira e pedagógica.

Ao remunerar profissionais da comunidade com bolsas que não excedem R$ 600,00 mensais, o programa pressupõe a colaboração desses à educação das crianças e jovens, em uma clara desresponsabilização do poder público com a contratação efetiva de profissionais habilitados para o exercício da docência.

Os conceitos de autonomia, democratização, participação e trabalho pela qualidade na educação são colocados em xeque quando são analisadas as condições em que o programa efetivamente é desenvolvido.

Considerando que, para a implantação do programa na escola, não foram realizadas adequações em sua estrutura física e também não houve redução no número de alunos atendidos, esperava-se que a escola utilizasse outros espaços da comunidade para a realização das atividades no contraturno, conforme orientações dos documentos oficiais. Entretanto, no entorno da escola onde realizamos a investigação não havia outros espaços disponíveis.

Essa necessidade de ajustar-se ao que não tem ajuste comparece nos documentos orientadores do programa. Alguns títulos do material "Mais Educação passo a passo" ilustram estas preocupações: "Título 7: Como posso fazer Educação Integral em minha escola, sem o apoio financeiro do programa Mais Educação? Título 8: Como faço, se minha escola não tem espaço?" (BRASIL, s/d, p. 17-18). As respostas a estas perguntas têm resultado, na prática, em perda de espaços anteriormente conquistados para o desenvolvimento das aulas regulares tais como sala de leitura, laboratório de informática e biblioteca. Portanto, ao fazer um esforço para se adequar às novas atribuições, a escola passa a ocupar esses espaços para oferecer oficinas aos alunos que participam do Mais Educação, impedindo que os professores possam utilizar esses locais durante as aulas do turno regular, confinando-os às quatro paredes da sala de aula.

Quanto à forma como os conteúdos escolares comparecem nas atividades do Mais Educação, percebemos uma completa dissociação entre as aulas do ensino regular e as atividades do contraturno ofere-

cidas pelo programa. Por meio da análise dos documentos escolares, observação das oficinas oferecidas e do diálogo com os profissionais e alunos, constatamos que o Programa Mais Educação não faz parte do projeto político pedagógico da escola. Ou seja, não está incorporado como instrumento relevante ao currículo da escola que, por sua vez, não sofreu nenhum tipo de alteração em virtude da implantação do referido programa.

Este fato faz com que a escola desenvolva, de forma diferenciada, a programação curricular, nas aulas do turno regular e nas oficinas do Mais Educação que acontecem no contraturno, caracterizando-se como uma cisão dentro da própria escola, como se fossem duas em uma.

Para além das questões operacionais do programa, essa dissociação também colabora para a construção de uma dinâmica de organização das oficinas que não favorece a aprendizagem, pois contribui para a construção e manutenção de uma concepção equivocada de ampliação da jornada que opõem o ensino regular às demais atividades oferecidas. Ou seja, ensino regular é tratado como atividade séria, exigente, trabalhosa, cansativa enquanto as atividades oferecidas no contraturno devem ser lúdicas, leves, sem necessidade de avaliação, prazerosas, conforme enuncia a coordenadora do programa:

> *[...] o aluno estuda 04 horas pela manhã e a tarde ele tem 03 horas de oficina por semana, então, com certeza, isso contribui para que o aluno, isso amplia o conhecimento sim, porque é uma forma diferente de aprendizado, é uma forma mais lúdica; então o aluno vem porque ele tem vontade de vir, interage, está relaxado naquele momento, você pode ver que tem oficina que nem precisa trazer material. Então, dá impressão que não está, é uma continuidade do conhecimento sem aquela pressão da manhã: é nota, tem que passar, somar nota. À tarde não, você pode até fazer uma avaliação, mas essa avaliação não implica em dar problema pra ele* (Entrevista com a Coordenadora do programa na Escola, 2012).

O discurso da coordenadora nos remete a uma fragilidade curricular, como se o contraturno se caracterizasse mais pela ocupação do tempo que por objetivos propriamente pedagógicos. A falta de um projeto consistente, de intencionalidade pedagógica, revestida de flexibilidade, de currículo alternativo, faz com que as ações se findem em si próprias, não colaborando para a aprendizagem dos alunos.

Durante as primeiras observações, tivemos dificuldade de identificar os critérios que a escola utilizava para a seleção dos alunos e a formação das turmas para as oficinas. Inicialmente, parecia-nos que não havia um critério de agrupamento desses alunos, mas no decorrer das observações, conseguimos perceber que, em algumas dessas oficinas, a turma era constituída de alunos de séries diferentes e, quando se tratava de alunos da mesma série, estes estavam agrupados por turmas. Ao dialogar com os profissionais envolvidos compreendemos, conforme esclarece a coordenadora, que na impossibilidade de oferecer as atividades para todo o público da escola, são necessários critérios para a seleção:

> *As oficinas de Ciências e Matemática, eu selecionei os que têm dificuldades. Eu utilizei o critério da dificuldade porque se você deixar aberto, vêm alunos que não têm dificuldade porque é uma maneira dele sair de casa. Então eu usei este critério para favorecer este aluno em que o tempo de aula dele não é suficiente pra aprender. Ele tem uma dificuldade que o professor em sala não consegue sanar, muito aluno, o tempo pouco, uma hora só, um tempo de aula de 50 minutos é pouco. Aí a gente selecionou, contemplamos todas as turmas, mas selecionamos* (Entrevista com a Coordenadora do Programa na escola, 2012).

Nas palavras da coordenadora, percebemos a preocupação em atender nas oficinas relacionadas aos conteúdos curriculares aqueles que apresentam algum tipo de dificuldade, produzindo, assim, outra forma de separação no interior das atividades: o acompanhamento es-

colar para os que não alcançaram bom rendimento e as demais para os considerados bons alunos.

Além disso, direta e indiretamente, as oficinas são reconhecidas pela escola como instrumento de disciplinamento ou de barganha na busca de comportamentos considerados adequados.

> *Você olha para os nossos alunos, são alunos diferentes, o Projeto ele cobra isso. Se você quiser participar da aula de música, e se você já tiver passagem pelo SOE [Serviço de Orientação Educacional] você não entra na aula de música. Então o aluno tem aquele compromisso de mudar o comportamento dele também. O aluno do karatê vai para campeonato, se ele tiver dificuldade em Matemática, ele já é chamado, o professor de karatê cobra: por que você está com dificuldade em Matemática? Você não está prestando atenção em Matemática? Então você não vai para o campeonato* (Entrevista com a Coordenadora do programa na escola, 2012).

Este excerto coloca em evidência duas questões merecedoras de atenção em nossa discussão. A primeira relaciona-se ao entendimento da oficina de karatê como uma moeda de troca pelo bom rendimento na Matemática. A segunda trata-se da atribuição do bom ou mau rendimento exclusivamente ao aluno.

De acordo com estes dados, podemos afirmar que o conceito de meritocracia está incutido no espaço escolar, servindo, inclusive, como estratégia de distribuição dos alunos nas oficinas. Esta divisão diferencia não apenas o perfil dos alunos, mas também a forma e a função das atividades que compõem as oficinas.

Esta dinâmica é absorvida pelos alunos, que percebem como natural a função disciplinadora das oficinas, conforme enuncia nosso diálogo com uma das alunas durante as observações: "*Eu acho que a música ajuda em Matemática e o karatê ajuda no comportamento dos alunos em sala. O karatê ensina ainda a entrar, cumprimentar, não chegar atrasado, pedir licença, ouvir*" (Registro Ampliado 5, 2012). As-

sim, os discursos dos participantes permitem entrever uma atribuição às funções da educação como manutenção do poder por meio da disciplina que ordena e aliena.

O problema que se coloca neste contexto é a realização desse tipo de atividade denominando-o de ampliação das oportunidades de aprendizagem com a oferta de "mais educação". O termo educação, aqui tomado em sentido *lato,* pode ser melhor compreendido quando analisado a partir de seu inverso: falta de educação, ou má educação. Em outras palavras, quando se inserem no espaço escolar atividades para "educar" os que não têm educação, atribui-se aos usuários da escola pública as responsabilidades pelo baixo rendimento do sistema educacional, acrescentando-se às funções da escola a tarefa de atender àquilo que falta a esses estudantes para que possam usufruir o que a escola oferece: disciplina, cultura, esporte, interesse em estar na escola.

Além dos aspectos disciplinares, outro elemento preocupante é que a forma como o trabalho é conduzido nas oficinas de acompanhamento pedagógico não se constitui em práticas diferenciadas ou enriquecedoras. Tomemos como exemplo uma situação registrada durante as observações de uma oficina de Matemática, direcionada aos alunos dos sétimos anos. Estavam presentes em sala de aula apenas duas alunas, os demais não compareceram e não justificaram a ausência. O tempo da oficina foi de 55 minutos. O monitor iniciou a atividade apresentando, no quadro, a definição de porcentagem, deu alguns exemplos e, em seguida, apresentou as atividades a serem feitas pelas alunas que realizaram individualmente os exercícios que foram corrigidos pelo monitor sem que houvesse maior interação ou diálogo entre ele e as alunas que, em nenhum momento, foram questionadas sobre suas necessidades ou dificuldades.

Se considerarmos os critérios estabelecidos pelo programa e pela própria escola, as oficinas de acompanhamento pedagógico deveriam ser espaços nos quais as dificuldades enfrentadas pelos estudantes na

aprendizagem de conteúdos curriculares fossem enfrentadas por meio de ações pedagógicas capazes de contribuir para sua superação.

Para isso, seriam necessários professores com um amplo conhecimento do conteúdo e também de práticas pedagógicas que pudessem ser adequadas às necessidades de diferentes alunos. Ou seja, profissionais capazes de realizar um fazer pedagógico diferenciado, que possibilitasse a identificação das dificuldades dos estudantes, o planejamento de intervenções adequadas que permitissem o envolvimento e melhoria no desempenho desses alunos. Parafraseando Saviani (1997), Facci (2007, p. 152, grifos da autora) destaca os conhecimentos docentes, necessários para a condução de uma prática pedagógica humanizadora:

> a) conhecimentos específicos da disciplina por ele ministrada;
> b) conhecimento didático-curricular, que lhe permita compreender como esses conhecimentos específicos devem ser organizados para que tenham efeito no processo de apropriação e produção do conhecimento nos alunos;
> c) "saber pedagógico", apropriado dos conhecimentos produzidos pelas ciências da educação e sintetizado nas teorias da educação;
> d) compreensão das condições sócio-históricas que determinam a tarefa educativa;
> e) "saber atitudinal", categoria que compreende o domínio de comportamentos e vivências considerados adequados ao trabalho educativo.

Nesta perspectiva, designar aos monitores, ainda estudantes, a responsabilidade pelo ensino destes alunos é, certamente entregá-los à sua própria sorte. Além disso, as possibilidades que esses futuros profissionais teriam de contribuir e também aprender no processo demandariam apoio pedagógico específico durante o planejamento e a execução das atividades. Entretanto, conforme evidenciamos durante a pesquisa, o que os monitores consideram apoio relaciona-se ao provimento de insumos materiais como pincel, apagador, jogos, papéis etc.

Sobre os conteúdos, podemos afirmar que não está garantida a premissa da aproximação dos conteúdos à realidade dos alunos, ou a construção dos mesmos a partir da experiência dos educandos.

Ao contrário da premissa oficial, o que evidenciamos, a partir dos trechos acima destacados, é uma repetição de conteúdos e de formas de tentar transmiti-los, o que sugere a intensificação do mesmo trabalho do turno regular, numa prática de menor qualidade visto que a execução desta repetição está a cargo de monitores, sem experiência docente, num ambiente no qual inexiste o diálogo com os professores da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para além das questões que envolvem diretamente o estudo de caso em questão, a busca pelo entendimento desta política pública proporcionou uma discussão mais ampla acerca das iniciativas de implantação da educação integral nas escolas públicas brasileiras e sobre os processos constituintes da relação entre o Estado e a sociedade civil pelas vias da organização e implantação deste programa.

A análise das experiências de educação integral no Brasil e o estudo do programa Mais Educação como proposta recente de ampliação da jornada escolar em andamento em uma escola da rede estadual de Porto Velho suscitaram elementos importantes para a compreensão das transformações em curso no processo de escolarização na contemporaneidade.

O levantamento das experiências de educação integral no Brasil demonstra que, independentemente da forma como foram planejados e instituídos, esses projetos foram direcionados, em todos os casos, às camadas mais pobres da população, oferecendo a estes, no tempo ampliado, serviços que lhes são negados como direitos sociais. Além disso, estes projetos foram implantados e interrompidos conforme interesses políticos, tendo sido também suas condições de implantação e manutenção dependentes desses interesses.

Ao retomarmos o objetivo desta pesquisa, podemos afirmar que os dados relativos ao processo de implantação e organização do programa indicam a precarização e a terceirização da tarefa educacional, visto que, em sua concepção, o programa prevê o pagamento de bolsas a monitores, a utilização de espaços da própria comunidade, a improvisação de atividades com profissionais e possibilidades disponíveis. A descentralização das ações se interpõe com a centralização de concepções e de recursos pelo poder público. Assim, ao se proporcionar às escolas maior autonomia através da descentralização de tarefas, verifica-se a centralização da concepção e definição dos programas, bem como, a limitação dos investimentos gerando a precarização do trabalho docente.

A análise da inserção do programa na escola investigada indica que ele não faz parte do Projeto Político Pedagógico da escola, constituindo-se como uma atividade paralela, que não foi absorvida pela equipe da escola, inclusive, porque sua constituição como demanda externa implica uma operacionalização particular: uma coordenação própria, financiamento externo, prestação de contas e prazos conforme regulamentação específica.

Também não há articulação entre os professores e os monitores das oficinas, entre a coordenação específica do programa e os demais profissionais da escola, o que provoca uma dissociação entre o turno das aulas regulares e o turno da realização das oficinas. Desta forma, enfrentar o baixo rendimento dos estudantes pelo princípio da adição de atividades, tarefas, horas/aula, evidencia a atribuição deste rendimento insuficiente apenas aos próprios alunos, pois, nesse modelo, o processo de ensino desenvolvido pela escola no turno regular, continua intocado.

Mais preocupante ainda é percebermos que a proposta de a escola oferecer mais, com as mesmas condições de antes, provoca um ciclo de ocupação das mentes, dos corpos, dos espaços e dos tempos, impossibilitando cada vez mais o repensar das próprias ações e do processo educativo, condição essencial para uma mudança efetiva capaz de em-

poderar os envolvidos na gestação de soluções próprias aos contextos em que atuam.

Acreditamos que este estudo de caso, embora apresente limitações decorrentes da impossibilidade de generalização, contribui para evidenciar, a partir do olhar da Psicologia Escolar, a importância de trazer à tona as implicações e os efeitos dessas políticas no cotidiano de escolas públicas brasileiras nos distintos recantos deste país.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394, 20/12/1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www6.senado.gov.br/sicon/ExecutaPesquisaLegislacao.action. Acesso em: 20 ago. 2011.

_____. **Lei nº 10.172, de 10/01/2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: http://www6.senado.gov.br/sicon/ExecutaPesquisa Legislação.action. Acesso em: 20 ago. 2011.

_____. **Portaria Interministerial nº 17, de 24/04/2007**. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. Disponível em:http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14887&Itemid=817. Acesso em: 20 ago. 2011.

_____. **Programa Mais Educação** – Passo a Passo. Brasília: MEC/SECAD. 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso_maiseducacao.pdf. Acesso em: 23 set. 2011.

_____. Ministério da Educação. **Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral**: concepções e práticas na educação brasileira - Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil. Brasília: MEC/SECAD, 2010a.

BRASIL. **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)** Fernando de Azevedo [et al.]. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010b.

CAVALIERE, A. M.; COELHO, L. M.. Para onde caminham os CIEPS? Uma análise após 15 anos. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 147-174, jul./2003.

FACCI, M. G. D.. "— Professora, é verdade que ler e escrever é uma coisa fácil?" — Reflexões em torno do processo ensino-aprendizagem na perspectiva vigotskiana. *In*:
MEIRA, M. E. M.; FACCI, M. G. D. (org.). **Psicologia Histórico-Cultural**: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 135-155.

FERREIRA. E. B.. Políticas educativas no Brasil no tempo de crise. *In*: FERREIRA. E. B.; OLIVEIRA. D. A. (org.). **Crise na escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

GIOVANNI, G.; SOUZA, A. N.. Criança na escola? Programa de formação integral da criança. **Educação & Sociedade**. Campinas. v. 20, n. 67, p. 70-111, ago. 1999.

MAZZOTTI, A. J. A.. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, set./dez. 2006.

RONDÔNIA. **Projeto Educação em Tempo Integral na Rede SESI Rondônia**, 2011 [material digitado].

SAVIANI, D.. A função docente e a produção do conhecimento. **Educação e Filosofia,** v.11, n. 21-22, p. 127-140, jan./jun e jul./dez, 1997.

5

PROJETO INTENSIVO NO CICLO I

um estudo de caso etnográfico a partir da psicologia escolar

Kátia Yamamoto
Marilene Proença Rebello de Souza

Universidade de São Paulo

INTRODUÇÃO

No campo educacional brasileiro, questões referentes ao não acesso e à permanência no sistema educativo formal, assim como com a qualidade do ensino oferecida aos estudantes têm mobilizado atenção estatal, principalmente nos primeiros anos de escolarização, quer por pressões econômicas internacionais e nacionais, quer pelos movimentos organizados de professores e pais, quer pela academia. Assim sendo, a resposta governamental tem se constituído, basicamente, no planejamento e na execução de políticas educacionais com base em resultados de mensuração de determinados índices de qualidade, na maioria das vezes, avaliados por sistemas internacionais, nacional, estaduais e municipais.

Além da mencionada constatação de índices que, de fato, revelam uma importante faceta do campo educacional, na busca em analisar o fenômeno educativo em seus vários aspectos e em sua complexidade, ressaltamos que as formas como são planejadas e inseridas as políticas públicas educacionais imprimem marcas na constituição do processo de escolarização dos alunos. Assim, a escola se materializa em condições histórico-culturais, ou seja, ela é constituída e se constitui diariamente, a partir de uma complexa rede em que se imbricam condições sociais, interesses individuais e de grupos, atravessada pelos interesses do estado, dos gestores, do bairro. A peculiaridade de uma determinada escola se articula com aspectos que a constituem e que são do âmbito da denominada rede escolar ou sistema escolar, no qual são implantadas determinadas políticas públicas educacionais (ROCKWELL, 2009).

Neste sentido, é a imbricação entre a implantação de políticas e aqueles as quais são destinadas que alicerça este trabalho. Como nos afirma Rockwell (2009), encontramos esta interlocução, o estabelecimento de tensões, quando adentramos os pormenores da vida escolar, no interior da sala de aula, na convivência com alunos, professores, gestores. É no cotidiano que nos deparamos com todos os níveis de apropriação da política; ocasião em que se resguarda a singularidade de sua materialização, ao mesmo tempo em que revela a dimensão genérica de seus pilares; é a condição em que essa política ganha vida, cor e brilho... ou falta de vida, cor ou brilho.

É notória a relevância da pesquisa etnográfica, como perspectiva teórico-metodológica, utilizada para desvelar aspectos da vida diária escolar, visando compreender a complexidade dos fenômenos escolares. Assim, nos últimos quinze anos de pesquisa na área de Psicologia Educacional e Escolar no Brasil, a etnografia educacional tem demonstrado ser um importante instrumento de compreensão dos bastidores que constituem a implantação e implementação de políticas públicas em Educação. Políticas públicas criam formas de vivê-las – e acreditamos que o modo como isto ocorre no cotidiano deve ser levado em conta no processo educacional.

No presente capítulo, fruto de trabalho de mestrado[4,5] realizado entre os anos de 2010 e 2012, destacaremos o Projeto Intensivo no Ciclo (PIC), política criada a partir da verificação da existência de estudantes em séries iniciais que se mantêm sem o domínio da leitura e da escrita, embora tenham cursado três ou quatro anos de escolarização. Esta proposta governamental se insere no Programa Ler e Escrever, implantado em 2008, em toda a rede estadual paulista, vigorando até os dias atuais. Constitui-se, dentre outros aspectos, de salas específicas de alfabetização, com material próprio voltado a estudantes e professores, encontros

4 Dissertação de mestrado de Kátia Yamamoto, sob orientação da Profa Dra Marilene Proença Rebello de Souza.

5 Agradecimentos à FAPESP e CAPES pelo apoio financeiro e institucional.

de formação e que deveria contar com professores com experiência em alfabetização.

PROJETO INTENSIVO NO CICLO I E RAÍZES HISTÓRICAS: crianças não alfabetizadas no interior das escolas

Em meados dos anos de 1980, a falta de vagas nas escolas era vista, até então, como principal vilã da Educação brasileira. Neste período, discussões oriundas do campo acadêmico, Ferrari (1985) e Ribeiro (1993) apontavam para algo além da pouca abrangência da estrutura educacional, que não comportava a demanda. Neste sentido, Ferrari (1985) denunciava o predomínio da existência de sistemas de exclusão na própria escola e a própria estrutura educacional como produtora de analfabetismo e fracasso escolar: a exclusão na escola, que compreendia fenômenos de evasão, repetência e defasagem série e ano. Estes estudos baseiam-se em uma análise mais aprofundada da produção de índices e lançam foco para algo que não era discutido: a qualidade do ensino que era oferecido aos alunos. De fato, com as políticas de universalização do Ensino Fundamental, nos anos 1990, o Brasil atingiu 97% de acesso a esta nível de ensino, mas a baixa qualidade da escolarização, avaliada pelos índices de evasão e repetência, mantinha-se inalterada. Visando interferir nesse quadro educacional, é implantada, em vários estados brasileiros, a política de Ciclos Básicos de Alfabetização.

No caso aqui estudado, do estado de São Paulo, a política de Ciclos se amplia para todo o Ensino Fundamental (da primeira à 8ª séries), sendo esta política denominada Progressão Continuada, em 1998. A proposta trazia a ideia de que **todo aluno é capaz de aprender** se lhe for dado o **tempo adequado** e **dispositivos de apoio** diferenciados, como materiais e ajuda pontual durante o processo. O tempo adequado seria dado com a eliminação das avaliações e consequentes reprovações; os dispositivos de apoio seriam as recuperações paralelas,

hora de reforço para os alunos que precisarem. Nas palavras de Freitas (2003, p. 20): "Estava desvelado o nó da escola – 'a seriação intra e extraclasse das atividades, com tempo único'".

De fato, com o regime de Progressão, os altos índices de evasão, reprovação e defasagem série e ano deixaram de existir. Consequentemente, deixaram de existir como preocupação de governo. Porém, segundo Viégas (2007, p. 54), a Progressão Continuada, desde o início de sua implantação, foi "apresentada como uma solução 'em si' para os problemas educacionais.", com foco nas mudanças nas formas de organização da escola, nos modos de atuação do professor em sala de aula, presentes na proposta pedagógica. Ao longo desde período de implantação, ainda segundo Viégas (2007, p. 56), a não aprendizagem era atribuída, ao "desinteresse e falta de participação da família; e comodismo e resistência dos professores", não a questões do próprio sistema.

Os alunos que não estavam sendo alfabetizados no interior da Educação Básica não encarnavam mais índices tão duros, por alguns anos tiveram pouca visibilidade nos anos iniciais de implantação. Porém, a constância nos altos números de crianças não alfabetizadas nas séries elevadas do Ensino Fundamental, durante longo tempo de vigor do regime, constatava que a Progressão Continuada "como política em si", não estava dando conta do que se propôs: velho problema com nova vestimenta estava convocando novas ações.

Após 10 anos da política de Progressão Continuada constata-se, a partir de dados oriundos do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do estado de São Paulo (SARESP), que um número significativo de crianças não estava aprendendo, nem com os dispositivos de recuperação que foram criados junto com a Progressão Continuada. Insere-se, então, novo Programa, voltado para esta área da escolarização.

Assim, em 2008, houve a implantação do Programa Ler e Escrever e com ele o reconhecimento em documento oficial, por parte da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, que algo não estava funcionando bem no sistema e que atitudes deveriam ser tomadas. Com a

resolução 86/2007: "[...] foi elaborado o Programa "Ler e Escrever", que desenvolverá projetos visando reverter o quadro de analfabetismo e de alfabetização precária dos alunos do Ciclo I do Ensino Fundamental, da Rede Estadual de Ensino." (SÃO PAULO, 2007, grifos nossos). Assim, via-se a necessidade de imprimir investimentos na "efetiva melhoria da qualidade de ensino nos anos iniciais da escolaridade" (SÃO PAULO, 2007).

De um modo geral, o Programa Ler e Escrever propunha ações voltadas para cada uma das séries do Ensino Fundamental I, por meio de: a) produção de material didático diferenciado; b) investimento na formação dos professores; c) contratação de um auxiliar de sala para as classes em processo de alfabetização (graduando de Pedagogia ou Letras). Foram criadas, concomitantemente, as classes de Projeto Intensivo no Ciclo I (PIC), para as 3ªs e 4ªs séries[6]·, voltadas para um conjunto significativo de estudantes que apresentava baixos índices de aproveitamento escolar.

Sobre as Classes de 3ª PIC, objeto do presente estudo, sua criação se justificava pela "necessidade de cuidar o problema o quanto antes", ou seja, de identificar crianças que não estavam sendo alfabetizadas e ensiná-las. Assim, essas classes de "recuperação intensiva" foram criadas para "alunos que chegarem ao final do 2º ano do Ciclo I sem o suficiente avanço na alfabetização, com o principal propósito de não prorrogar a correção do fluxo para o final do Ciclo I" (SÃO PAULO, 2007).

Como critério de encaminhamento para essas classes, utiliza-se a sondagem das "hipóteses de escrita" – método avaliativo, na perspectiva construtivista, para verificar a relação do aluno com o sistema alfabético de escrita. Soma-se às sondagens a possibilidade de avaliação por dados do SARESP. Há, também, a afirmação de que Classes PIC são projetos emergenciais, de caráter pontual, voltado para crianças "que chegarem

6 Atualmente, após a implantação do Ensino Fundamental de nove anos, a nomenclatura correta seria 4ºs e 5ºs anos. Neste estudo utilizamos a nomenclatura antiga, pois no momento do trabalho de campo esta era a nomenclatura utilizada pela escola.

ao seu terceiro ano de escolaridade básica que não tenham aprendido a ler e escrever" (SÃO PAULO, 2007).

A PESQUISA: aspectos teórico-metodológicos

A pesquisa ora apresentada visou compreender aspectos de constituição dessa proposta política no estado de São Paulo, o Projeto Intensivo no Ciclo PIC, no cotidiano escolar, a partir de uma perspectiva crítica em Psicologia Educacional e Escolar, a fim de contribuir para compreensão do processo de escolarização, na direção de uma educação como direito social, no enfrentamento à desigualdade social. Do ponto de vista teórico-metodológico, embasamos este estudo em uma perspectiva etnográfica, utilizando como base de análise os trabalhos de Rockwell (2009), Mercado (2002) e André (1986). A pesquisa foi desenvolvida em uma escola estadual na cidade de São Paulo, em 2010, a partir de um estudo de caso etnográfico. Durante um ano letivo, foram realizadas visitas, uma vez por semana, a uma classe de 3ª série do PIC de uma escola estadual paulista. Também foram realizadas entrevistas com o coordenador pedagógico da escola, com as professoras regentes da sala e grupo de conversa com estudantes (ROCKWELL, 2009).

Adentrar a rotina escolar nada tinha de "rotina", como sinônimo de repetição. Algumas vezes, os estudantes estavam ocupando outros espaços da escola, assistindo filme na sala de vídeos, estavam na aula de artes, ensaiando coreografia para festa junina, ou estavam divididos em outras salas pela falta da professora. Este último evento ocorreu com grande frequência, devido a um acidente sofrido pela regente da sala, deixando-a afastada por quase quatro meses de aula, além do período de recesso escolar. Neste período, alguns professores substitutos passaram pela 3ª PIC. No período da pesquisa, cinco deles estiveram como regentes desta sala de aula.

Para a classe, que já era conhecida na escola pela indisciplina, por ser formada somente com alunos considerados "terríveis" da escola

e que não sabiam ler e escrever, com esta mudança constante de professor, com a turma dividida nas outras salas em alguns dias de aula, o rótulo de "classe que ninguém aguenta" se fortalecia. De fato, era muito difícil estar na classe naquelas condições: para os professores substitutos, que tinham que lecionar para uma "classe que ninguém aguenta"; para os alunos, que a cada dia de aula não sabiam como seria, onde e com quem estariam; e também para pesquisadora, em seus momentos de visita, que vivenciava tais situações com grande sentimento de impotência. Apesar das inconstâncias que ocorriam na escola, a situação era vivenciada pelos alunos como fracasso deles próprios, afinal, mais um ano tinha se passado sem conseguirem aprender.

TECENDO ANÁLISES

A análise foi realizada a partir do processo de triangulação entre os diferentes materiais de campo[7], documentos oficiais[8] e literatura. A imersão no cotidiano escolar, a busca da compreensão dos sentidos e significados atribuídos por gestores, professora e estudantes nos levaram a produzir um amplo conjunto de aspectos a respeito da complexidade da instalação de políticas em redes públicas de educação. Dentre os aspectos analisados, neste capítulo, apresentaremos dois temas: a) condições de trabalho docente; b) práticas cotidianas em sala de aula.

Condições de trabalho docente

No que tange aos objetivos do PIC, para que sejam alcançados, pressupõe-se que haja um encadeamento de acontecimentos que não pode ser quebrado: engajamento do professor, atuação presente do professor coordenador e gestor, uso do material didático – sendo o profes-

7 Entrevistas e Registro ampliado, frutos de observações em campo.

8 Resoluções do Programa Ler e Escrever, apresentação do material pedagógico, textos disponibilizados nos endereços eletrônicos do Programa.

sor o elo mais frágil, pois a ele foi imputada a maior responsabilidade pelo sucesso do programa. Assim, é possível perceber no Programa Ler e Escrever e, consequentemente no Projeto Intensivo no Ciclo – 3ª série, ações que visam fortalecer o professor junto a sua sala, por meio da formação diferenciada em lócus e especificações no processo de atribuição da classe, por meio de critérios que priorizam um perfil que corresponda às demandas específicas de cada projeto.

A "valorização" e priorização do trabalho docente como ferramenta para enfrentamento do fracasso não é algo novo, esta visão tem se fortalecido no campo educacional por meio de Políticas, Programas e Projetos, de teorias que dão destaque ao papel do professor no processo de ensino e aprendizagem. Estas ações convidam os professores a "vestirem a camisa do projeto", a "convocar com simpatia, entusiasmo e boas intenções o professorado a trabalhar de maneira viva em sala de aula" (PATTO, 2005a, p. 22). E se há fracasso? Por vezes, são os alunos que carregam a culpa pelo "não aprender"; por vezes, são os docentes pelo "não ensinar". O que temos visto é que a "culpa" tem que ser sempre de alguém: daquele que não aprendeu, que não ensinou, que não formou, que não aproveitou a formação.

Este pensamento nos faz viver a desigualdade no âmbito social, como uma falha individual: "A cada um resta aceitar a fatalidade das diferenças individuais ou étnicas de capacidade, responsabilizar-se pelo próprio fracasso" (PATTO, 2005b, p. 97). O que queremos dizer é que, num campo de forças como este, vários fatores para o não aprender estão presentes. O que tem se naturalizado como hegemônico é o discurso institucional de que o professor não tem cumprido o seu papel, devido ao não engajamento em seu trabalho, ao não uso correto do material didático, entre outros fatores.

Na experiência em campo com a professora regente, durante o período em que deu aulas para os alunos da PIC, na entrevista no final do ano letivo, era constante o desabafo de que não tinha perfil para a PIC, por considerá-la uma classe de alfabetização. Porém, este requisi-

to consta como critério fundamental para a regência do PIC: "É fundamental que tenham **perfil adequado** ao trabalho a ser desenvolvido com essa turma" (SÃO PAULO, 2007, grifos nossos).

Sobre sua a insatisfação com a atribuição da 3ª PIC, além de não ter experiência de alfabetizar crianças, uma situação nova apesar dos longos anos de exercício da docência na rede estadual paulista, conta sobre a sensação de injustiça por receber "essa classe", apenas por ser nova na escola. Assim como discutem Feijó e Souza (1996) em meados dos anos de 1990, o ato de delegar a "classe que ninguém quer" ao professor que recém chega a uma escola já era considerada prática comum nas unidades escolares do Ensino Público, como relatam:

> O professor que "vem de fora", que não pertencia até então ao corpo docente da escola, é visto como mais fraco do que seus pares; [...] Nesta escola, confirmando uma tendência já notada por outras pesquisas, ao professor novo é atribuída a classe "fraca" (FEIJÓ; SOUZA, 1996, p.127-128).

Durante o período pesquisado, a professora regente sofreu um acidente, ficando cinco meses afastada de suas funções. A partir deste fato, a inconstância tomou conta da 3ª E – PIC. Em campo, entramos em contato com cinco professores substitutos, cada um com uma forma de lidar com a classe, com diversidade no conteúdo ministrado aos alunos. Em algumas visitas, a classe estava dividida em outras classes, também houve vezes em que alunos de outras classes estavam tendo aula na 3ª E. A fala da diretora dá o tom: *"Eles não estacionaram, eles regrediram*!".

A alta rotatividade de professor na classe ocorria, em alguns casos, devido à falta constante de professores na escola; em outros, ocorria devido a pedidos dos próprios docentes. Independente do que se coloca como "causa", essas constantes mudanças foram vividas pelos alunos como um descaso, fortalecendo neles a percepção de que "ninguém os aguenta". Completando o círculo vicioso, na escola eram constantes as

reclamações em relação aos alunos em relação à bagunça e indisciplina, o que reforçava o estereótipo de que a 3ª PIC era realmente "terrível". Neste longo período, não houve uma regularidade no modo de ensinar, no conteúdo ministrado. Houve, principalmente, enfraquecimento no vínculo entre o docente e seus alunos, ao ter que ser renovado a cada troca de professor, aspecto considerado importante no processo de aprendizagem, principalmente com crianças com histórico de não alfabetização.

Como discute Paparelli (2009), as faltas, os afastamentos, os professores substitutos estão presentes na rede pública como um todo, quando se trata da carreira docente, tornando-a cada vez mais vulnerável e enfraquecida. Associada a estas condições, soma-se os baixos salários, muitos professores trabalham em duas redes, em dois ou mais empregos. Isto ocorria com a professora regente da turma, que não podia participar da formação no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), outro critério do perfil do professor regente do PIC previsto em resolução (SÃO PAULO, 2007), por ter horário para iniciar seu turno de trabalho em outra escola.

Desde as concepções que orientam a proposta, as várias normas listadas possuem como característica garantir o bom funcionamento da classe com o fortalecimento do professor; tais ações são idealizadas para garantir que ele não falhe em sua missão de alfabetizar seus alunos, independente das condições que lhe são dadas para sua realização. Ao não levar em conta tais condições, individualiza-se uma questão que é institucional, culpabilizando o professor pelo fracasso no processo de alfabetização. Como reflete Souza D. (2008, p. 251), sobre este pensamento que engendra tais ações:

> [...] seguem uma lógica que pode ser sintetizada da seguinte maneira: os professores não recebem uma formação inicial adequada, logo não sabem como lidar com a clientela escolar, majoritariamente pertencente às classes populares. Os índices de fracasso escolar são, portanto, o atestado da incompetência dos professores.

É intrigante pensar que um espaço criado para crianças que não foram alfabetizadas em dois anos de escolarização, em que todas as condições teriam que ser garantidas para reverter este quadro, guarde também dentro de si as consequências de um ensino público sucateado. O Projeto Intensivo no Ciclo tem como um de seus principais pilares a priorização do papel do professor, ao mesmo tempo em que há na rede uma visível precarização do trabalho docente. Pelas características homogeneizantes que carrega em sua base, a PIC demandaria mais recurso e dedicação institucional para promover educação com qualidade e o que vimos em campo é exatamente o contrário.

Contudo, não podemos tomar os acontecimentos na 3ª E PIC como fatos isolados, não são situações inusitadas, são situações corriqueiras na rede de ensino paulista, verificadas pela literatura: professores não preparados para a demanda, atribuições de classe de modo arbitrário, duas ou mais jornadas que impedem a formação extra-aula, faltas, afastamentos, adoecimentos, alta rotatividade de professores, professores substitutos (PAPARELLI, 2009; MACHADO, 2011; VIÉGAS, 2007; BAUER, 2011).

Práticas Cotidianas

Como em outros tempos na escola, as posições cristalizadas, dentro da sala de aula e fora dela, geram estereotipias, personagens, sofrimento, sentimento de incapacidade (MACHADO; SOUZA, 2004). De fato, durante as visitas, nas conversas com os alunos em pequeno grupo, muitos se chamavam de “burros”, alguns disseram que não aprenderam por causa dos outros alunos, como se o não aprender decorresse unicamente de uma incapacidade sua ou do colega na mesma situação. A classe era conhecida como a “classe dos fraquinhos”, uma classe “café-com-leite”.

Aliados ao não aprender, outros adjetivos ganharam vida própria nesse cenário que, em tese, não fariam parte dos requisitos para compo-

sição da classe: "bagunceiros", "aqueles que só brigam e batem", "aqueles que possuem algum transtorno". Fora da classe, a estereotipia continuava, alguns alunos eram conhecidos na escola como "terríveis". A classe era conhecida como "aquela que ninguém aguenta". Assim como nos alertam Machado e Souza (2004, p. 45), esses adjetivos que ganham status de nome são na verdade fruto de práticas "que potencializam a diferença ser vivida como negação, como algo qualitativamente inferior"; não são, como parecem, adjetivos que descrevem características essenciais ao ser que os possuem. Ser "fraquinho", "classe que ninguém aguenta", "classe que ninguém quer", são rótulos e, como tais, paralisam ações ou movimentos.

Práticas tais, como a divisão entre alunos fortes e fracos, ou entre classes de alunos fortes e fracos, produzem subjetividades, produzem a sensação de que pertencer ou não a uma delas depende de um esforço ou desempenho individual. Neste sentido, Feijó e Souza (1996) apontam os efeitos que surgem na criação dessas classes e acrescentam que essa divisão não implica, necessariamente, na capacidade intrínseca dos alunos que as compõem e nos incentivam a pensar no processo de produção de "classes fracas" como práticas que possuem efeitos de exclusão, a partir de seu estudo desenvolvido há mais de 16 anos atrás.

As autoras consideram que, quando uma "classe fraca" é formada, pouco se investe nela, há uma crença de que seus alunos não irão aprender. Isto porque, as práticas que produzem tais classes, seja pela cultura escolar vigente, que afeta a escolha dos alunos e professores nas classes em uma unidade, como abaliza Feijó e Souza, (1996), ou mesmo por Programas e Projetos oriundos da Secretaria de Educação, como são as Classes Especiais, na afirmação de Machado (2004, 2011), ou as Classes de Aceleração apontadas por Viégas et al. (1999), Patto, (2005a) e Placco et al. (1999) e as de PIC, possuem caráter de homogeneização e efeito de segregação e exclusão, independente das intenções:

> Sabemos que a velha estratégia de juntar o que se julga homogêneo para resolver algum problema serve

> mais para produzir cristalizações do que imprimir algum movimento ao que está cristalizado (MACHADO; SOUZA, 2004, p. 45).

A 3ª série E, conhecida como "a classe de fraquinhos" na escola pesquisada, assim como as outras classes PIC, é a última ramificação hierárquica deste programa, onde a criança e o professor, desenhados de modo abstrato nas resoluções e decretos, são encarnados, "ganham vida"; em que ações estatais afetam vidas. Como previsto, seus 19 alunos possuem requisito para fazerem parte de uma classe de PIC, ou seja, não dominam a leitura e a escrita. Entretanto, quando adentramos seu cotidiano, notamos que, apesar das práticas de homogeneização embutidas em uma montagem que agrega crianças com dificuldades em seu processo de escolarização, o diverso e o singular se apresentam. Há diversidade no modo de viver a não-aprendizagem e o pertencimento a uma classe discriminada desde sua base. Nesta seara, temas como a preguiça, burrice, falta de vontade surgem para justificar o não saber.

"Aquele que sabe" e "aquele que não sabe". E o aprender? Souza, M. (2004) cita Cruz que, em sua dissertação de mestrado, pesquisou a expectativa de crianças ingressantes na 1ª série em relação à escola. Tal estudo foi realizado em meados dos anos de 1980, na cidade de Fortaleza/CE. Para as crianças pesquisadas, "A escola passa a ser vista, no decorrer do ano letivo, não mais como um lugar onde se aprende a ler e a escrever e ainda faz-se amigos, mas, sim, 'onde se tem que mostrar o que se sabe'" (SOUZA, M., 2004, p.149). Assim, tanto "o que sabe" quanto "o que não sabe" não possibilitam compreender e atuar no processo de escolarização, imprimir movimento e aprendizagem.

No tempo em que estiveram na escola nos anos anteriores, ao estarem junto com outros alunos que aprendiam mais facilmente, os alunos do PIC encontravam "formas de estarem na escola e de não aprender". Durante as visitas, notamos algumas estratégias utilizadas para tentar atenuar o sofrimento pelo fracasso, sentido como do próprio aluno ou atribuído aos seus colegas; não da escola em proporcionar ex-

periências bem sucedidas de escolarização. Uma das formas encontradas, muito frequente, era copiar as respostas prontas, para não receber bronca, para receber elogios da professora, para não ser alvo de piadas por ser alguém que não sabe.

Os alunos copiavam. Copiavam da lousa, copiavam a resposta dos colegas. Perguntavam, frequentemente, a resposta para a pesquisadora. O sentido do aprender foi se tornando esvaziado ao longo do período de escolarização, dando lugar à necessidade de saber, ou "mostrar que sabe" a resposta certa (SOUZA, M., 2004). Podemos pensar que, por trás deste modo de agir, estereotipado e com pouco movimento, há uma grande sensação de incapacidade frente às tarefas, que impede os alunos em seu primeiro passo. E, segundo Patto (2005a, p. 20, grifos nossos), "Considerado **incapaz**, o aluno não terá espaço para que seja ativo nesse processo", perde sua coragem de ousar e sua criatividade.

O "erro", também considerado parte do processo de aprendizagem, é temido pelos alunos. Mesmo não tendo avaliações de caráter punitivo, repetições, defasagens série e ano, a noção de certo ou errado perdura e se mostra até na criação de desenhos. O medo de ousar, de errar, a sensação de incapacidade avança para outros âmbitos do processo de escolarização. E a arte, que poderia incitar a criatividade e libertar as crianças das posições cristalizadas de não aprendizagem se burocratiza, torna-se mais uma "tarefa", "atividade escolar". As crianças enxergavam o desenho pela noção de certo ou errado, apagavam demasiadamente, copiavam uns dos outros, pediam que os colegas fizessem por eles – não criavam, não questionavam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As classes de Projeto Intensivo no Ciclo na 3ª série são classes criadas para promover a alfabetização de crianças com dois anos ou mais de não aprendizagem no Ensino Fundamental. A partir das análises apresentadas neste estudo, procuramos compreender tais monta-

gens em sua complexidade, ora transitando pelo olhar às continuidades e descontinuidades do PIC – enquanto resolução e sua materialização no cotidiano escolar; ora transitando pelo olhar às formas de viver que esta ação cria, afetando relações escolares e processos de escolarização; de modo a acrescentar às discussões no campo educacional sobre a temática abordada.

Deste modo, as classes de PIC, apesar de materializarem em ações a preocupação com as crianças que possuíam dificuldades em seu processo de escolarização, eram também montagens que agregavam alunos que não aprenderam ler e escrever, oriundos das várias 2ªs séries da unidade escolar, com todas as implicações subjetivas de uma prática com aspectos homogeneizantes, como discutimos. Na classe pesquisada, presenciamos a submissão; o sofrimento por não saber; vetos à criatividade; cristalizações que impedem a aprendizagem, criando personagens como "o burro", "o preguiçoso, que não quer aprender", entre outros. Contudo, a lógica perversa no processo de cristalização é que a não aprendizagem é vivida e atribuída a fatores intrínsecos dos alunos, não a falhas no processo de escolarização, em que foram engendradas.

Neste sentido, as questões do coletivo da escola e da rede, em relação ao cuidado do processo de escolarização de todos os seus alunos, principalmente daqueles que mais necessitam de apoio institucional, eram, em grande parte, delegadas ao professor regente dessas turmas. Esta unilateralidade é perceptível na Resolução estatal que cria o Programa Intensivo no Ciclo. Nota-se em suas diretrizes, recomendações e critérios com o intuito de garantir o bom exercício da docência, como meio para alcançar os objetivos e metas traçadas na Educação.

Consequentemente, como observamos em campo, quando há fracasso este também é atribuído ao professor, pela rede de ensino, pela escola e é vivido por ele e também por seus alunos como se fossem apenas seus. Na 3ª série PIC, de um modo geral, os alunos relacionaram o "ano chato" aos colegas que bagunçam e/ou que são "burros"; a professora aponta constantemente a sua inadequação ao cargo, diz que

foi péssima com os alunos. Situações vividas no âmbito privado, apesar de todos os entraves institucionais que ocorreram durante o ano letivo, ocasionados por falta de condições estruturais da Secretaria de Estado da Educação em lidar com a complexidade da rotina escolar, considerando o que escapa às regras como "imprevisto" ou "falha". Assim, neste modo individualizante de pensar, presente na criação de ações como a PIC, a outra face da moeda do que nos é alheio, é a sensação da solidão no enfrentamento do que nos é imputado – produz-se "o professor eficiente" e "o ineficiente"; "o aluno que sabe" e "o que não sabe", entre outras dicotomias.

Contudo, os acontecimentos presenciados na 3ª série PIC são emblemáticos das grandes questões que, de um modo geral, a rede pública de ensino tem atravessado, principalmente no que tange à profissão docente: falta de professores, grande número de professores substitutos, professores que trabalham em duas redes para garantir renda suficiente, grande rotatividade de professores, adoecimento docente frente aos desafios em sala de aula, entre outros. Contraditoriamente, o que temos observado na literatura, como PaparellI (2009), Machado (2011), Patto (2005a) e Viégas (2007), entre outros, em relação às políticas públicas neste campo, são ações destinadas a garantir melhor atuação do professor, sem que haja intuito de reverter o quadro precário em que se encontra a profissão docente, ou mesmo, sem que haja criação de dispositivos que possibilitem a participação coletiva na escola, a fim de atenuar, no caso do presente estudo e de muitas outras classes desse Projeto, a solidão que a professora regente vivencia frente aos grandes desafios do PIC. Assim, apesar de ser um projeto recentemente implantado na rede (desde 2008), muitas questões e problemas que o permeiam são históricas, discutidas por inúmeros trabalhos acadêmicos.

Pesquisas têm se debruçado ao estudo de políticas públicas destinadas a conter fenômenos educacionais como o não acesso à educação, evasão, repetência e defasagem série/ano, no sentido de melhoria do ensino oferecido nas redes públicas (FERRARI, 1985; RIBEIRO, 1993;

SOUZA, 2006; PATTO, 2009; 2005a; VIÉGAS; SOUZA, 2006; VIÉGAS, 2007; MACHADO; SOUZA, 2004; MACHADO, 2011). Os autores analisam que tais ações têm contido o fenômeno: os índices declinaram, mas o fracasso escolar teima em reincidir, de outras formas, como no caso das crianças não alfabetizadas nas séries do Ensino Fundamental II, após a universalização do acesso e o regime de Progressão Continuada, implantado nas redes públicas paulistas.

De fato, a reincidência do problema revela que sanar os sintomas tem se mostrado paliativo, nos faz questionar, não só em relação à aplicabilidade de uma ação no campo educacional, como nos faz pensar na razão de tantas ações que visam agir na produção de fracasso escolar não alcançarem o sucesso almejado. Tais estudos têm trazido a preocupação em desvelar tais índices como produções e os fenômenos como sintomas de um mau funcionamento do sistema de ensino.

Durante o trabalho de campo etnográfico, constatamos que algumas crianças foram alfabetizadas, outras não. Entretanto, mesmo que houvesse cumprimento dos objetivos do PIC, em alfabetizar alunos de 3ª série com dois anos de não aprendizagem no sistema, mesmo se tudo ocorresse como no papel, ainda assim, muito mereceria ser discutido. É preciso pensar no sentido amplo de Educação e a forma como ela tem sido oferecida: a escolarização fornecida pelo Estado deve se restringir a ler e escrever? E a formação para a cidadania, ou outros aspectos do desenvolvimento humano?

Como vimos, as crianças querem aprender, ler e escrever, escrever com letra cursiva e aprender outras disciplinas. São alunos ainda em formação, não têm a percepção de que são sujeitos de direitos. Por isso, cabe à sociedade e ao Estado a garantia do direito à Educação com qualidade, a fim de formar cidadãos críticos e cientes de seu compromisso social e político.

REFERÊNCIAS

BAUER, A.. **Avaliação de impacto de formação docente em serviço**: o programa Letra e Vida. 2011. 250f. Tese. (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, 2011.

FERRARI, A. R.. Analfabetismo no Brasil: tendência secular e avanços recentes (avanços preliminares). **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 52, p. 35-49, fev. 1985.

FREITAS, L. C. de. **Ciclos, seriação e avaliação**: confronto de lógicas. São Paulo: Editora Moderna, 2003.

FEIJÓ, I.; SOUZA, M. P. R.. A exclusão no Ciclo Básico: uma pedagogia das aparências. **Revista Psicologia USP**, São Paulo, v. 7, n.1/2, p.115-131, 1996.

MACHADO, A. M.; SOUZA, M. P. R.. As crianças excluídas da escola: um alerta para Psicologia. *In*: _____. (org.). **Psicologia Escolar em busca de novos rumos**. 4. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. p. 39-54.

MACHADO, A. M.. Relato de uma intervenção na escola pública. *In*: MACHADO, A. M.; SOUZA, M. P. R. (org.). **Psicologia Escolar em busca de novos rumos**. 4. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

_____. Formas de pensar e agir nos acontecimentos escolares: criando brechas com a Psicologia. *In*: FACCI, M. G. D.; MEIRA, M. E. M.; TULESKI, S. C. A. (org.). **Exclusão dos Incluídos**: uma crítica da Psicologia da Educação à patologização e medicalização dos processos educativos. Maringá: EDUEM, 2011. p. 61-90. (v.1).

ANDRÉ, M. E. D. A.. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São. Paulo: EPU, 1986.

MERCADO, R.. **Los saberes docentes como construccíon social**: la enseñanza centrada em los niños. México: FCE, 2002.

PAPARELLI, R.. **Desgaste mental do professor da rede pública de ensino**: trabalho sem sentido sob a política de regularização de fluxo escolar. 2009. 194f. Tese (Doutorado em Psicologia). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, 2009.

PATTO, M. H. S.. Acelerando a escolarização: em nome de quê? *In*: _____. **Exercícios de Indignação**: escritos de Educação e Psicologia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005a. p. 17-28,

_____. Mordaças sonoras: a Psicologia e o silenciamento da expressão. *In*: _____. **Exercícios de Indignação**: escritos de Educação e Psicologia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005b. p. 95-106,

_____. Para ler as entrevistas: *In*: _____. (org). **Cidadania negada**: políticas públicas e formas de viver. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009. p. 11-22.

PLACCO, V. M. N. S.; ANDRÉ, M. E. D. A.; ALMEIDA, R. L.. Estudo Avaliativo das Classes de Aceleração na Rede Estadual Paulista. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 108, p. 49-79, nov., 1999.

RIBEIRO, S. C.. Educação e a inserção do Brasil na modernidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.84, p.63-82, fev. 1993.

ROCKWELL, E.. Reflexiones sobre el trabajo etnográfico. *In*: _____. **La experiencia etnográfica**: história e cultura em los procesos educativos. Buenos Aires: Paidós, 2009.

SÃO PAULO, Secretaria do Estado da Educação. **Resolução SE 86/2007 (2007).** Regulamenta a implantação do Programa Ler e Escrever na rede estadual paulista, da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Disponível em: <http://lereescrever.edunet.sp.gov.br/site/Documentacao.aspx>. Acesso em: 20 set. 2009.

SOUZA, D. T. R.. A formação contínua de professores como estratégia fundamental para a melhoria de qualidade de ensino: uma reflexão crítica. *In*: OLIVEIRA, M. K. de; SOUZA, D. T. R. de; REGO, T. C. (org.).

Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea. 3.ed. São Paulo: Editora Moderna, 2008. p. 249-268. (v.1).

SOUZA, M. P. R.. As contribuições dos estudos etnográficos na compreensão do fracasso escolar no Brasil. *In*: MACHADO, A. M.; SOUZA, M. P. R (org.). **Psicologia Escolar em busca de novos rumos**. 4.ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

_____. Políticas Públicas e Educação: desafios, dilemas e possibilidades. *In*: VIÉGAS, L. S; ANGELUCCI, C. B. (org.). **Políticas Públicas em Educação**: uma análise crítica a partir da Psicologia Escolar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

VIÉGAS, L. S.; BONADIO, A. N.; SOUZA, M. P. R. O resgate do desejo de aprender: uma experiência educacional bem sucedida em uma classe de aceleração I. *In:* **Anais**. 22ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, Caxambu-MG. Diversidade e Desigualdade: desafios para a educação na fronteira do século, 1999.

VIEGAS, L.S.. **Progressão Continuada em uma perspectiva crítica em Psicologia Escolar**: história, discurso oficial e vida escolar. 2007. 238f. Tese (Doutorado em Psicologia). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, 2007.

VIEGAS, L.S.; SOUZA, M. P. R.. A progressão continuada no estado de São Paulo: considerações a partir da perspectiva de educadores. **Psicologia Escolar e Educacional** (Impressa), Campinas, v. 10, n. 2, p. 247-262, dez. 2006.

6

O PSICÓLOGO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO

possibilidades e desafios de uma atuação na perspectiva crítica

Aline Morais Mizutani Gomes
Marilene Proença Rebello de Souza

Universidade de São Paulo

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento da Psicologia Escolar e Educacional no Brasil esteve atrelado às demandas de um país em crescente processo de urbanização e industrialização, que apostava na Educação para a concretização do projeto de uma nação moderna. Nesse sentido, a preocupação com a eficiência no ensino encontrou um terreno fértil para a utilização dos conhecimentos sobre os fenômenos psicológicos, especialmente aqueles capazes de minimizar as diferenças, prevenir os erros e controlar a conduta das pessoas (ANTUNES, 2003).

Desde os primórdios das relações entre a Psicologia e a Educação, observamos que o foco da atenção esteve no aluno desviante da norma, buscando adaptá-lo aos padrões da sociedade. Ao ser chamada a compreender os determinantes do rendimento escolar e a responder às demandas educacionais, a Psicologia ofereceu explicações para o fracasso escolar pautadas na teoria da carência cultural e intervenções intensamente marcadas por uma prática individualizada, psicodiagnóstica e psicoterapêutica. A única crítica que se fazia em relação à escola era a de que ela seria inadequada para as crianças carentes, que ela estaria falhando ao tentar ensinar, com os mesmos conteúdos e métodos, crianças culturalmente deficientes. Desse modo, a parcela de responsabilidade da escola restringia-se a não conseguir se adequar ao aluno de baixa renda, perpetuando-se a pouca atenção dada aos aspectos intra-escolares e os preconceitos em relação aos alunos (PATTO, 2000; BARBOSA; MARINHO-ARAÚJO, 2010).

Contudo, a partir da década de 1980, uma série de reflexões sobre tais concepções começaram a ser desenvolvidas – com destaque para a

Tese de Doutorado de Maria Helena Souza Patto (1981)[9] – ganhando grande força a denúncia da cumplicidade ideológica entre a Psicologia e a Educação no processo de culpabilização dos alunos, que mantinha ilesas da responsabilidade as instituições educacionais.

No bojo desse movimento, foi se configurando uma perspectiva crítica em Psicologia Escolar e Educacional sob influência do pensamento marxiano como método de compreensão da realidade, como em Tanamachi (2000), que se caracteriza pelo reconhecimento dos determinantes sociais e dos aspectos subjetivos inerentes à organização escolar e pelo desvelamento de uma série de concepções cristalizadas, que geram a imposição de padrões de ação muito distantes das necessidades das escolas e impedem a construção de práticas educativas humanizadoras (MEIRA, 2000; 2003).

Passou-se a defender uma aproximação com a instituição educacional coerente com determinadas concepções de homem e de mundo que considerem a escolarização como um bem universal, um direito de todos e que precisa ser efetivado com qualidade (ANDALÓ, 1995; PATTO, 2000; TANAMACHI; PROENÇA; ROCHA, 2000; MEIRA; ANTUNES 2003; MACHADO; SOUZA, 2004). Nesse sentido, uma atuação do psicólogo escolar pensada numa perspectiva crítica precisaria levar em conta: os modos de produção da queixa escolar; a construção de referenciais interpretativos que tenham como princípio a construção de uma história não documentada, composta por diferentes versões (criança, pais, professores, psicólogo) a respeito da criança e de sua relação com a escolarização; a constituição de uma atuação profissional com finalidade emancipatória (SOUZA; CHECCHIA, 2003).

9 Trata-se da Tese de Doutorado intitulada Psicologia e ideologia: reflexões sobre a psicologia escolar, defendida no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, em 1981, sob a orientação da Profa. Dra. Ecléa Bosi.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A INSERÇÃO DO PSICÓLOGO NA REDE PÚBLICA DE EDUCAÇÃO

Os desafios da Educação no Brasil contemporâneo exigem que o psicólogo se envolva não somente com questões estritamente psicológicas, mas também políticas e sociais. As políticas educacionais estão o tempo todo atravessando a vida diária escolar e imprimem marcas profundas na constituição do processo de escolarização, afetando diretamente as concepções que circulam entre os educadores a respeito do processo de ensino-aprendizagem assim como a representação que alunos e pais têm da escola.

O entendimento das contradições vividas pela escola passa, necessariamente, pelo desvelamento das raízes históricas, políticas e conceituais que constituem os projetos educacionais, pois sob a capa de inovação, grande parte das propostas mostra-se distante da realidade escolar e ao invés do enfrentamento dos problemas educacionais, seus efeitos consistem em tentativas de contorná-los a partir da lógica da economia de recursos. Assim, é de suma importância ao psicólogo que pretende intervir efetivamente nas dificuldades que impedem a construção de uma escola pública de qualidade, compreender a complexidade das relações entre aquilo que está proposto como programas de governo e/ou leis e a sua efetivação no cotidiano escolar, atentando-se para as sutilezas dos discursos oficiais, que com a pretensão de incluir, acabam gerando a exclusão dos alunos no interior das escolas (VIÉGAS; ANGELUCCI, 2006).

Destaca-se aqui, a política de Educação Inclusiva instituída por meio das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001). A proposta da Educação Inclusiva é promover uma escola comprometida com todos os alunos, na qual caibam todos os mundos, que não busca apagar as diferenças, mas as considera em suas práticas pedagógicas e que procura adaptar-se às exigências do aluno e não o contrário (MENDES, 2006; RODRIGUES, 2006).

Todavia, como trabalhar a inclusão numa sociedade que é por ela mesma excludente? Como indica Veiga Neto (2005), o primeiro passo para que a inclusão realmente se efetive é compreender que a exclusão está aí posta a serviço de interesses históricos. Assim, é necessária a construção coletiva de um clima de conscientização geral que permita transformar a realidade a partir da reflexão sobre as suas contradições, limites e possibilidades.

Além disso, é preciso pensar uma Educação capaz de formar sujeitos abertos ao diálogo e à aceitação das diferenças e, para isso, torna-se fundamental a criação de um ambiente inclusivo, que se caracteriza pelo clima de acolhimento e respeito, permitindo, assim, a emergência dos conflitos, o reconhecimento dos preconceitos e, a partir daí, a possibilidade de refletir e mudar o que se sente, o que se pensa e, consequentemente, o que se faz. Também devem ser criados espaços institucionais, que façam parte da rotina escolar, nos quais as dúvidas e angústias possam ser compartilhadas e projetos possam ser discutidos coletivamente (SEKKEL, 2005). E é exatamente nesse aspecto que o psicólogo escolar pode intervir, facilitando a criação desses espaços, despertando o olhar dos educadores para os efeitos degradantes que inclusões marginais na escola podem acarretar, e abrindo caminhos para possíveis processos de superação.

Outras possibilidades de atuação incluem o estímulo à integração entre os professores das salas regulares e de educação especial, afastando a ideia de que Educação Inclusiva é prática exclusiva de especialistas, e a parceria entre psicólogos e educadores para elaborarem estratégias educacionais que visem o desenvolvimento das potencialidades de cada aluno. Também é fundamental que o profissional possa ajudar na promoção da interlocução entre a escola (regular e especial) e os equipamentos de saúde e de assistência social, de modo a fornecer um cuidado integral ao aluno.

Contudo, ao nos depararmos com o Título VI da LDB (1996), acerca dos profissionais da Educação, não há referências ao psicólogo e,

em tese, este não poderia estar inserido no quadro do Magistério. Como, então, esse profissional tem conseguido o seu espaço? Embora muito tenha se avançado no campo acadêmico acerca das possibilidades de atuação do psicólogo no âmbito escolar, pouco se sabe acerca dos caminhos que esses profissionais têm percorrido para se inserirem nas redes públicas de ensino. A falta de uma legislação que garanta a contratação do psicólogo para trabalhar especificamente na Educação acaba gerando situações como: desvio de função, realocação do profissional em outras secretarias ou serviços, descontinuidade do trabalho, insegurança frente à mudança de gestão.

Portanto, é nesse cenário que é contratado o psicólogo para atuar na Educação, não há uma política de atuação claramente definida. Na maioria dos casos, o trabalho desse profissional é bastante diversificado e não apresenta diretrizes específicas, estando à mercê das demandas do público de atendimento, do gestor ou do próprio profissional.

Em vista dos aspectos levantados, este texto pretende apresentar os resultados de uma pesquisa realizada junto a psicólogos atuantes na rede pública de Educação, cujos objetivos foram identificar e analisar as práticas desenvolvidas por eles em seu cotidiano, visando compreender os desafios e as possibilidades presentes no processo de construção de uma atuação coerente com as discussões presentes na literatura da área de Psicologia Escolar e Educacional nos últimos anos.

MÉTODO

A pesquisa de campo, que ocorreu no período entre setembro e novembro de 2010, elegeu como método investigativo a abordagem qualitativa de estudo de caso, segundo André (1995), e contou com a participação de seis psicólogos que atuam em uma Secretaria Municipal de Educação da região metropolitana do estado de São Paulo.

Foram adotados os seguintes procedimentos metodológicos: a) observação participante: acompanhamento do trabalho dos psicólogos

em cinco visitas a Unidades Escolares e de um momento formativo da equipe organizado por uma ONG, que presta assessoria ao município – após cada visita, buscou-se realizar um relato das observações, construindo um diário de campo; e b) entrevista coletiva com os psicólogos participantes: produziu-se um roteiro semiestruturado a partir das principais impressões geradas ao longo das visitas. A entrevista foi gravada e, posteriormente, transcrita.

A partir do método da análise de conteúdo segundo Bardin, (2000), foi realizada uma primeira leitura do material, buscando destacar os temas recorrentes para, em seguida, organizar os dados em uma categorização que possibilitasse construir relações entre as práticas e as concepções apresentadas pelos participantes e os avanços teóricos da Psicologia Escolar e Educacional.

TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DOS PSICÓLOGOS E CARACTERIZAÇÃO DO SERVIÇO

A trajetória profissional dos psicólogos que participaram da pesquisa se confunde com a história do serviço de Psicologia da Secretaria Municipal de Educação. Eles estiveram envolvidos no processo de construção da atual forma de trabalho, na luta por melhores condições na carreira e na discussão sobre o papel das escolas especiais. Exceto um, todos ingressaram no serviço público municipal há mais de 15 anos, passando por diferentes setores e atribuições, não só na área da Educação, mas também na Assistência Social e Saúde.

A inserção de psicólogos na Secretaria de Educação esteve atrelada, principalmente, ao atendimento de crianças com alguma deficiência ou comprometimento intelectual, que eram encaminhadas para as escolas especiais ou acompanhadas em serviços de tratamento vinculados à Secretaria. Todos são concursados para a função de psicólogo e a carga horária varia entre 20 e 30 horas. Nesse ponto, vale ressaltar que, inicialmente, o edital do concurso foi feito para 40 horas, mas o sindicato

fez todo um movimento, do qual os psicólogos participaram e, com essa pressão política, o prefeito reduziu a carga horária sem redução do salário.

Em 2005, com a criação do Núcleo de Educação Inclusiva, o município passou a se preocupar com a implementação da política de Educação Inclusiva e, aos poucos, os próprios profissionais passaram a se questionar a respeito do atendimento clínico no âmbito da Educação. As equipes, que já realizavam visitas às escolas, sentiam a necessidade de organizar espaços de trabalho mais coletivos, nos quais os professores pudessem se encontrar, trocar experiências, trazer suas angústias e, assim, realizar uma atuação mais institucional, em parceria com o trio gestor e capaz de promover a autonomia da escola.

No final de 2009, formalizou-se o fechamento das escolas especiais com a inclusão de todos os alunos na rede regular de ensino e, em 2010, constituiu-se o Corpo Técnico Pedagógico, cujo foco de trabalho seria a assessoria às escolas municipais nos casos de inclusão, em resposta a demanda da própria rede:

> *Eles fizeram uma avaliação, uma discussão com as escolas e os próprios diretores, gestores, eles falavam muito isso, que eles gostariam que a equipe fosse até a escola orientar, porque as questões vão aparecendo ali, e eles precisavam de orientação, eles não estavam sabendo lidar com várias questões, então o pedido deles – isso foi o que eles nos passaram, eles fizeram essa avaliação – o pedido dos professores era que realmente a equipe fosse para a escola. E foi então que eles implementaram esse trabalho, dividiram por seis equipes e aí vamos para escola* (Psicólogo 04).

Formaram-se seis equipes multiprofissionais compostas por psicólogos, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos, fisioterapeutas e assistentes sociais divididas em dois turnos (manhã e tarde). Na área da Educação, o trabalho multiprofissional é um assunto relativamente novo e demanda o repensar dos papéis e das relações de poder instituí-

dos nesse campo de atuação, considerando-se que o trabalho em equipe implica na existência de um trabalho coletivo em que cada profissional coloca seus conhecimentos, seus sentimentos e suas expectativas em função de um objetivo comum, estabelecendo uma inter-relação capaz de produzir uma intervenção diferenciada e com um maior nível de complexidade. Observamos, na fala a seguir, a visão positiva de um dos psicólogos sobre a potência desse tipo de trabalho:

> *Então, têm algumas coisas das relações que acontecem na escola que eu acho que não é tão específico de cada área... ontem a gente foi em uma escola que tinha uma questão com um cadeirante, que precisava de uma orientação de TO, mas a TO não foi junto, contudo ele não precisa só da orientação de TO, ele é um ser humano que também tem as questões emocionais, também tem a questão de linguagem, é nesse sentido que a gente tenta trabalhar, e nos últimos anos a gente estava fazendo esse trabalho, de uma forma mais global. Eu nunca vou querer dar uma de fisioterapeuta, não é isso, mas eu vou olhar para as questões da escola, a instituição, as relações e fazer a escola pensar junto. Então, o trabalho multiprofissional, é isso que eu acredito, eu acho que ele contribui muito, eu já aprendi muito nessa relação, eu acho que enriquece porque são olhares diferentes, você consegue, às vezes, ver uma coisa que a outra pessoa não consegue, então eu acho que é muito legal o trabalho multiprofissional* (Psicólogo 01).

Por outro lado, vemos que dentro da própria escola o processo de construção de um trabalho multiprofissional ainda é incipiente:

> *O próprio gestor solicita o psicólogo quando liga, ele não quer uma da equipe, eu não sei nas suas equipes, mas se ele tem um caso, por exemplo, ele liga lá e quer falar com a psicóloga, é a demanda, então quando a gente vai, a gente vai com a equipe e a gente tenta falar que todos estão lá, mas ele diz 'eu gostaria da psicóloga participando desse momento, que a psicóloga fizesse a interferência* (Psicólogo 05).

Assim, a visão que parece predominar a respeito da equipe multiprofissional é a de que se trata de uma reunião de diferentes especialistas sem que se estabeleçam articulações entre as áreas e cujas práticas se dão de forma isolada e fragmentada. Algumas questões se colocam: Como o grupo de psicólogos poderia contribuir para desconstruir esse paradigma e promover um verdadeiro diálogo entre os diversos saberes? Quais estratégias seriam eficazes para romper com a fragmentação disciplinar, sem perder a especificidade de cada profissão?

Sabe-se que a formação do psicólogo para a atuação em contextos educativos tem sido um grande desafio para a área, muitas instituições não contam com disciplinas e estágios específicos, priorizando ainda a Psicologia Clínica (GUZZO, COSTA; SANT'ANA, 2009). Assim, a formação continuada torna-se fundamental na busca de um redirecionamento da identidade do profissional da Psicologia Escolar de forma a ter uma melhor compreensão sobre o processo de escolarização, pautada numa prática contextualizada e fundamentada pelos avanços acadêmicos (MARINHO-ARAÚJO; NEVES, 2007).

Embora alguns dos psicólogos tenham se formado há mais de 20 anos – o tempo de formação desses profissionais varia entre 11 e 26 anos – quando as discussões a respeito da perspectiva crítica ainda estavam em seu início, o grupo pesquisado entende a importância de continuar os estudos e busca se apropriar dessas discussões por meio de leituras de autores como Maria Helena Souza Patto e da supervisão por profissionais do serviço de Plantão Institucional da Universidade de São Paulo, importante polo de referência nesta perspectiva. Além disso, todos relataram ter realizado algum curso de pós-graduação, especialmente nas áreas de Psicopedagogia, Violência e Educação Inclusiva, escolhidos a partir das necessidades do trabalho com as escolas.

Em relação às modalidades de atuação adotadas pelo serviço, de modo geral, a partir de 2010, cada equipe passou a desenvolver um trabalho de caráter institucional pautado, principalmente, em conversas com professores, funcionários, famílias, observação dos alunos em sala

de aula e nos intervalos, realização de grupos ou encontros individuais com os alunos, com o objetivo de oferecer orientações que favorecessem o desenvolvimento de todos e permitisse a própria escola resolver problemas parecidos no futuro. A cada visita, também são levantadas novas demandas, que nem sempre eram explicitadas pelos gestores, mas trazidas à tona nesses contatos.

Essa forma de atuação vai ao encontro do que muitos autores têm defendido, isto é, uma atuação que procura envolver todos aqueles que estão em volta da criança no processo educativo, promovendo formas de conhecer a professora da criança, verificar como esta entende os problemas do aluno, obter informações sobre o contexto da sala de aula e obter dados sobre a história escolar, ou seja, ampliar as informações referentes à queixa envolvendo os professores, pais e toda equipe escolar possível (TANAMACHI; MEIRA; ANTUNES, 2000; MEIRA; ANTUNES, 2003; MACHADO; SOUZA, 2004; MACHADO, 2000, 2003, 2004; MARINHO-ARAÚJO; ALMEIDA, 2005).

O DISCURSO E AS PRÁTICAS COTIDIANAS: lidando com a inclusão/exclusão

Um dos focos de atuação do grupo pesquisado diz respeito ao acompanhamento das *crianças de inclusão* (sic). Embora os psicólogos justifiquem-se dizendo que não se restringem a crianças com deficiências físicas ou intelectuais, mas a todos que apresentem problemas de comportamento, dificuldades de aprendizagem, suspeita de negligência, maus-tratos, abuso sexual e alunos em situação de vulnerabilidade em geral, esse termo ainda carrega ranços de uma visão restrita a respeito da Educação Inclusiva.

Mais especificamente, realizam um trabalho com as crianças matriculadas nas Salas de Apoio Educacional Especializado (SAEE), nesse caso, englobando os professores dessas salas, os alunos que a frequentam, os professores das salas regulares desses alunos e o trio gestor das

escolas que sediam essas salas. Segundo os psicólogos, o público-alvo desse atendimento são crianças com deficiências em geral, TDAH, altas habilidades e outros transtornos mentais que prejudiquem o sujeito a ter acesso à educação formal, assim, a proposta é que o professor dessa sala descubra – atuando como um pesquisador – estratégias que permitam a cada aluno singular, dentro das suas limitações, acessar o conhecimento transmitido pela escola.

Mas como sair do discurso para a prática e contribuir para estruturar uma escola capaz de atender as singularidades de todos os alunos? Ao relatarem o trabalho realizado nas SAEEs, os psicólogos enfatizaram que não se trata de aulas de reforço ou atendimento clínico, mas de um serviço que é oferecido no contra turno, com atividades diversificadas, que ajude o aluno a superar as barreiras que o impedem de acompanhar o ensino regular, facilitando o seu acesso ao conhecimento. O professor da sala regular deve fazer um relatório justificando os motivos do encaminhamento e suas hipóteses sobre o caso. O professor da SAEE então, ao receber esse relatório, teria que avaliar a criança, observá-la em sala de aula, conversar com o professor e demais gestores e, a partir daí, definir se esse aluno ficaria ou não na SAEE. Destaca-se, nesse processo, a preocupação em evitar os excessos nos encaminhamentos ou a transferência da responsabilidade, delegando ao professor da SAEE a função de ensinar esses alunos.

E para isso torna-se imprescindível interagir com todos os agentes escolares, pois para que a inclusão se efetive é preciso que a escola toda se envolva, não depende apenas de uma professora específica ou de um gestor, é uma tarefa coletiva que demanda mudanças nas práticas institucionais. Além disso, esse contato com os diferentes atores permite conhecer as múltiplas realidades que compõem o cotidiano escolar e, dessa forma, realizar uma atuação que leve em conta essa multiplicidade e que seja capaz de promover o desenvolvimento humano, que segundo Meira (2003, p. 64) deve ser o papel do psicólogo, “profissional comprometido com as necessidades sociais

humanas, ou seja, aquelas que permitam o máximo desenvolvimento possível do homem".

Nesse sentido, quando em uma das observações durante reunião com o professor e o coordenador pedagógico, um dos psicólogos pontua que, em alguns casos, realmente era importante realizar um encaminhamento, mas também era preciso olhar para dentro da escola e procurar lá as causas de aquele aluno estar apresentando dificuldades para aprender, pois talvez estivessem relacionadas à forma como a professora ensina, por exemplo, cria-se a oportunidade de analisar a produção desses encaminhamentos, discutindo o tema da exclusão dentro da própria escola. Problematiza-se, assim, a demanda inicial sem necessariamente negar o pedido da coordenadora, abrindo espaço para a reflexão.

Os psicólogos também enfatizaram que, apesar de imprescindível, consideraram que o processo de inclusão dos alunos das escolas especiais na rede regular foi muito brusco, não houve a adequada preparação da rede e os professores se queixavam de que não sabiam como lidar com as crianças. Nessa linha, observamos a seguinte fala, na qual o psicólogo expõe esses entraves:

> *E sobre a Educação Inclusiva, elas já falaram isso também, eu acho que foi super importante, que tinha que ser feito porque é a lei, só que eu acho que realmente o processo poderia ter sido um pouco mais cuidadoso. Não acho que tem como preparar ninguém para a inclusão, preparar no sentido de 'olha, vou fazer dez cursos e você vai saber receber um aluno de todos os tipos', não acho que é isso, mas eu acho que uma discussão maior, uma reflexão maior, eu acho que faltou mesmo, que é decorrente também dessa mudança de gestão que é isso que [nome do psicólogo] falou, tinha todo um projeto, aí a pessoa que coordenava saiu, então acabou o projeto?! Aí foi isso, pronto!* (Psicólogo 01).

Assim, favorecer a construção de uma escola inclusiva não é tarefa fácil, é preciso entender não só as necessidades de cada aluno, como

também o sofrimento e as dificuldades pelas quais os professores passam em sua profissão, principalmente diante de um cenário de trabalho tão exaustivo como no qual vivem hoje. Os psicólogos apontaram que já ter tido a experiência de trabalhar em sala de aula facilita a compreensão desse campo e dá um peso maior às suas intervenções, que devem incluir a sensibilização de toda a comunidade escolar para que se consiga refletir criticamente a respeito de uma escola que se constituiu obedecendo à lógica da exclusão.

A PRODUÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR

Em uma das unidades escolares visitadas, observou-se a seguinte história: por causa do número excessivo de alunos nas duas salas de 4ª série decidiu-se formar mais uma turma. Contudo, embora inicialmente a ideia fosse formar essa turma aleatoriamente – o supervisor escolar chegou a conversar com a diretora sobre como esse processo deveria ser feito para evitar exatamente o que acabou acontecendo – as professoras das salas escolheram os piores alunos (aqueles com maiores dificuldades e que na visão delas davam mais trabalho) e uma professora recém-contratada teve que assumir em agosto a nova sala. O clima de caos instalou-se nessa classe e havia, inclusive, comentários na escola sobre terem pena da tal professora por ter que assumir essa turma. A equipe da Secretaria de Educação então foi chamada e propôs três encontros – a pesquisadora pode observar o último deles – com os alunos e a professora, realizados durante o período de aula. A seguir, serão apresentados alguns trechos do diário de campo para ilustrar os diversos elementos que compuseram esse momento:

> O psicólogo bateu na porta e foi entrando na sala. Cumprimentou a todos e me apresentou. Grande parte da turma – formada por menos de 15 crianças – estava de pé e conversando. Chamou minha atenção uma menina estar sem os sapatos e correndo pela sala. Na lousa, estava escrito a data de hoje e uma

série de palavras com AL, EL, IL, OL, UL. O psicólogo conversou rapidamente com a professora e pude ouvi -la contar que naquele dia havia proposto aos alunos continuarem trabalhando com os feijões que tinham plantado e o treino de ortografia. Ela falou algo sobre a escola ter muitos projetos e ela não dar conta de todos.

Enquanto isso, outro técnico começou a organizar as cadeiras formando uma roda e pediu a ajuda dos alunos. Fomos sentando. O psicólogo explicou a todos que aquele era o terceiro e último encontro que estava sendo feito com a classe. Retomou que nos encontros anteriores as crianças haviam falado sobre como se sentiam em relação àquela turma e contaram um pouco sobre como foram parar naquela sala. Em seguida, pediu para que eles falassem o que tinham aprendido nesses encontros. Todos ficaram calados. Os técnicos notaram que era a primeira participação de um dos meninos. Perguntaram por que ele tinha faltado e acabaram descobrindo que ele faltava bastante porque participava de uns eventos numa escolinha de futebol (não foi possível entender exatamente o que ele ia fazer lá, se eram seleções ou algo do tipo). A professora disse que naquele dia mesmo tinha conversado com ele, alertando-o para o número excessivo de suas faltas. O menino justificou-se dizendo que já sabia ler e escrever e que, portanto, não tinha problema ter tantas faltas. Iniciou-se uma conversa sobre a ausência nas aulas e os demais alunos também pareciam faltar bastante. Perguntou-se sobre quem os acordava e os ajudava a se arrumarem para ir à escola e, em alguns casos, a família pareceu estar bem ausente.

Os técnicos levantaram um questionamento sobre os alunos estarem preparados para irem para a 5ª série e consequentemente, mudarem de colégio. A maioria levantou a mão indicando que não se sentia preparada. Eles comentaram não ter boas referências da 5ª série, que foi caracterizada da seguinte maneira: vários professores e disciplinas, muitos não deixam terminar a lição e já apagam a lousa, medo dos alunos mais velhos. Uma das alunas repetia diversas vezes:

"mas vocês nem sabem se vão passar". O psicólogo tentou mostrar as coisas boas de ir para a 5ª série, mas as crianças não pareceram muito convencidas.

[...] Em seguida, o psicólogo pontuou que o comportamento deles não condizia com o que deveriam apresentar no final da 4ª série, gritando dentro da sala, não ficando nos lugares, bagunçando. Acrescentou que a professora tinha lhe relatado que eles tinham mexido nas coisas dela e continuavam desatentos na aula. Por outro lado, destacou que alguns estavam lendo melhor e pediu que a professora falasse a respeito. Esta, então, afirmou que eles tinham avançado pedagogicamente, citou, inclusive, um aluno (que não estava lá) de quem já tinha 'desistido' (sic), mas que conseguira melhorar, contudo ressaltou que o comportamento deles continuava muito ruim. Citou outro aluno, presente, dizendo que ele brigava muito com as outras crianças, batendo nos colegas. Tocou o sinal para o intervalo e as crianças saíram correndo. Os técnicos, então, comentaram estar receosas em relação a como essas crianças conseguirão "sobreviver" na 5ª série. A professora disse que muita das ausências nas aulas, desinteresse nos estudos, bagunça constante é resultado dos pais que não valorizarem a escola, que, no máximo, levam os filhos e pronto. Contou um exemplo de um pai que ao receber a prova da filha com apenas um acerto disse à professora que pelo menos a criança tinha acertado algo, que a situação não era tão ruim. Um dos técnicos destacou que a observação daquele pai demonstra algo positivo, que é reconhecer o que há de bom na filha, por outro lado, o psicólogo pontuou que o problema estava em a expectativa desse pai ser muito baixa. Outro técnico sugeriu, então, que se organizasse uma reunião com os pais das crianças. O supervisor ressaltou que a professora tinha autonomia para chamar os pais das crianças sempre que julgasse necessário, que não era preciso ter medo de convocar a mãe e mostrar-lhe sua responsabilidade na educação do filho. A professora disse que já tentou conversar com os pais das crianças, mas, na maioria das vezes, eles não aparecem. Um técnico ponderou que isso acon-

> tecia porque os professores só costumam chamar os pais para dar notícias ruins, "dar bronca" e que por isso eles demonstram essa resistência, assim era importante também elogiar as crianças, mostrar suas conquistas (TRECHOS DO DIÁRIO DE CAMPO – 27 out. 2010).

Como Sayão e Guarido (2004) apontam, ao iniciar um trabalho com a escola, o primeiro passo deve ser resgatar as histórias envolvidas, histórias de alunos e de professores, histórias que nem sempre estão aparentes para quem está inserido cotidianamente na estrutura da instituição. Daí a necessidade de um novo olhar, de novas perguntas que possam romper com o que está dado e permitam conhecer como os sujeitos se percebem, se relacionam, tornando possível que algo a mais seja notado, constituindo um lugar de escuta, onde aquilo que é dito possa ser ressignificado. Parece ter sido esse um dos objetivos da equipe ao realizar encontros com os alunos daquela 4ª série. Buscou-se recuperar a trajetória escolar que levou aqueles alunos a serem rotulados como os piores daquela série e conhecer a versão deles a respeito do seu próprio processo de escolarização, além de suas expectativas para o próximo ano.

É importante destacar que para produzir qualquer mudança nesse cenário é preciso conectar-se com o que pode romper com a cristalização que se constituiu a respeito desses alunos e nesse sentido, o objetivo do trabalho não deve priorizar saber o quanto eles demonstravam saber, mas pesquisar o quanto era possível desenvolver suas potencialidades.

Segundo Machado (2000), se é possível a criança agir e produzir de maneira diferente da que acontece em sala de aula, então não se trata de um problema crônico e individualizado no corpo da criança, mas do fato de ela viver num cotidiano escolar que produz a sensação de fracasso e de impotência, e não de desafio, frente ao "não saber". Quando os professores dizem repetidamente o que elas deveriam fazer e não estão fazendo, produz-se o efeito de provar que as crianças são

incapazes, imaturas, indisciplinadas, que realmente nada pode funcionar com elas ou ajudá-las a aprender.

Além disso, é preciso considerar que a produção do fracasso escolar está relacionada ao fato da escola estar inserida em uma sociedade de classes regida pelos interesses do capital, sendo a própria política pública um de seus determinantes. A reversão desse quadro requer, por parte das políticas educacionais, a resistência aos interesses privatizantes e o compromisso com a construção de uma escola que seja capaz de transmitir o conhecimento com igualdade. Contudo, o que temos observado é a responsabilização ora do aluno e da sua família, ora do professor, sempre de maneira descontextualizada e fragmentada.

Em meio a esse cenário, também aparecem muitas queixas da professora: dos inúmeros projetos propostos pela Secretaria, dos quais ela não dá conta, do desconhecimento dos pais sobre as atividades realizadas pelos filhos na escola e não colaboração desses em suas propostas (cobrança de deveres de casa e comparecimento em reuniões), dos alunos que não se comportam, faltam excessivamente e não fazem as atividades. Acolhendo essas queixas e legitimando-as, é possível demonstrar a necessidade de compreender as raízes de tais comportamentos e atitudes das famílias, dos alunos e, inclusive, do sistema educacional. Muito mais do que aplacar suas queixas com justificativas reducionistas, é preciso questionar as concepções que a professora construiu a respeito de seus alunos e de suas famílias, apontando as relações de poder que atravessam e constituem seu discurso:

> *Uma coisa que eu acho que a gente também atua bastante é tentar fazer com que a escola não tenha aquela visão preconceituosa da família: 'o aluno não aprende e o problema é da família', 'mas também olha a família, a família é desestruturada', como era antigamente falado, então eu acho que isso também é um pouco do nosso papel, é fazer a escola pensar que se a gente for culpabilizar* só a família, o aluno não aprende só por causa da família e se isentar de uma responsabilidade que é da

> escola, eu acho muito complicado. Eu acho que tem sim coisas que interferem, é lógico, o indivíduo está dentro da família, o que ele passa no contexto social vai interferir na escola, mas eu acho que é usar isso não para justificar, mas para tentar pensar: então com este aluno talvez eu tenha que propor outras coisas, fazer outras atividades, ir por outro caminho para que ele possa aprender, porque senão fica *muito essa coisa: 'ah, o problema é da família e acabou' e para* aí, e fica essa coisa de *culpabilizar, achar um culpado e é como estávamos falando, não tem apenas uma questão, são vários fatores e a função da escola é reconhecer que hoje em dia, cada vez mais, a gente vai trabalhar com as diferenças e é aprender a lidar com essas diferenças porque a gente não sabe mesmo, a gente também estudou numa época que era todo mundo quadradinho, quem não aprendesse daquele jeito estava fora. Então eu acho que precisamos rever o papel de escola, rever o papel de gestores, rever o papel de professora, de criança* (Psicólogo 01).

A partir de sua experiência, Machado (2000) observa ser muito comum os pais não comparecem ao chamado da escola, pois já sabem que irão ouvir as mesmas queixas em relação aos filhos e as mesmas orientações do que deve ser feito, orientações essas que, na maioria das vezes, estão totalmente descoladas de suas realidades. Isso também nos remete a questão de como se dá a participação dos pais na escola, que, muitas vezes, ficam de fora das decisões sobre a vida escolar de seus filhos – como provavelmente ficaram, quando foi construída essa classe – e se submetem passivamente às explicações dadas pelos gestores.

Também é importante estar atento para que o psicólogo não assuma o papel daquele que sabe e irá dizer o que o professor deve fazer, tirando sua autonomia e transformando-o num mero executor de tarefas. Nesse sentido, a desconstrução dessas concepções – tanto da visão preconceituosa do professor em relação ao seu alunado como do próprio psicólogo a respeito do professor – é o grande desafio, já que propostas

de transformação da realidade, seja no âmbito educacional ou em qualquer outro, somente são possíveis se os indivíduos se perceberem como partes integrantes e ativas em seus sistemas de ação cotidiana.

A viabilização de qualquer proposta de Psicologia Escolar que envolva o professor necessita de uma parceria com este, e deve buscar a compreensão de que essa relação, assim como qualquer outra que se refira a uma dinâmica intersubjetiva, é necessariamente dialética. A partilha de experiências no encontro entre o professor e o psicólogo escolar deve contribuir para o processo ensino-aprendizagem bem como propiciar o desenvolvimento de estratégias capazes de auxiliar o professor a lidar com os desafios colocados em sua prática e com a heterogeneidade que caracteriza a vida cotidiana das escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após mais de 30 anos do início de um movimento de crítica aos pressupostos teórico-metodológicos da Psicologia Escolar, vivemos um momento histórico no qual há uma preocupação com a disseminação dos conhecimentos produzidos pela academia e até podemos verificar a tendência de se abordar a Psicologia sob uma visão crítica e comprometida com transformação da realidade. Contudo, concordamos com Meira (2000, p. 54) quando ela afirma que "é preciso estar atentos para não incorrermos no risco de simplesmente adotar o discurso da transformação sem alcançarmos a consistência teórica e filosófica necessária para concretizá-la". Assim sendo, partiu-se para o campo, procurando ir além do discurso dos psicólogos e buscando observar em seu *lócus* de trabalho como seria possível efetivar uma atuação comprometida com a humanização dos indivíduos e com a problematização das múltiplas determinações do fracasso escolar.

Ao analisar a história do serviço de psicologia na secretaria de Educação do município pesquisado, observa-se uma forte associação dos objetivos do serviço com o tema da inclusão escolar de crianças com

deficiência, o que desde o início produziu um viés no olhar da rede de ensino para esse psicólogo, assim como trouxe para o interior da escola o debate sobre a construção de uma Educação pautada nos princípios inclusivos. Com efeito, os psicólogos afirmaram que o trabalho educacional com a deficiência não é tarefa fácil, exige que a escola reveja sua tendência à padronização, seus métodos de ensino e considerem os diferentes ritmos e formas de aprendizagem. Exige, também, que os próprios psicólogos revejam seus preconceitos, modalidades de atuação e reconheçam que os sujeitos são capazes de transformar a si e a realidade em que estão inseridos.

Em relação ao serviço, também nos chama a atenção a busca por desenvolver um trabalho multiprofissional no âmbito da Educação, algo inovador nesse campo. As questões que surgem dos embates entre as diferentes visões dos profissionais a respeito do que acontece na escola contribuem para o enriquecimento do trabalho, ao mesmo tempo em que trazem alguns desafios, pois nem sempre as concepções sobre o papel da escola e da família são partilhadas e os próprios profissionais têm dúvidas sobre a especificidade de sua função ao intervir no processo de escolarização.

Ao analisar as práticas desenvolvidas pelo grupo pesquisado, podem-se destacar alguns elementos coerentes com a perspectiva crítica, entre eles: a) promover espaços reflexivos no cotidiano escolar, que possam produzir quebras na rotina e na visão estereotipada sobre os alunos e professoras; b) favorecer o comprometimento de todos os atores (aluno, professor, família, trio gestor) que estão envolvidos no processo de escolarização; c) facilitar a implementação e a consolidação de políticas públicas voltadas para a Educação Inclusiva; d) desenvolver um trabalho interdisciplinar, que contemple as dimensões social, psíquica e biológica do ser humano.

Também se podem elencar alguns desafios à concretização dessa atuação, como: a) escassez de espaços de intervenção mais coletivos, nos quais professores e gestores possam trocar experiências e produ-

zir, juntos, reflexões sobre sua prática; b) ausência de reuniões entre a própria equipe técnica, para além das subequipes, em que o trabalho possa ser construído e avaliado de forma participativa; c) os limites impostos pelo serviço público, como mudanças de gestão ou dos modelos de trabalho de forma autoritária e repentina; d) divergências de expectativas em relação às propostas de trabalho de psicólogos por parte de professores e/ou gestores, que ainda esperam uma atuação clínica do psicólogo na Educação.

Diante do exposto, torna-se fundamental pensarmos sobre a formação do psicólogo escolar, e não só a inicial, mas também a continuada, a fim de que os profissionais se apropriem das discussões teóricas mais recentes e possam discuti-las a partir da sua realidade. Toda formação deve ter como base o tripé pesquisa – ação – reflexão, superando, assim, a dicotomia teoria e prática. Dessa forma, como ressaltam Guzzo, Costa e Sant'ana (2009), a presença de estágios supervisionados na grade curricular dos cursos de graduação é de grande importância para o desenvolvimento futuro de uma prática contextualizada e de uma escuta acurada para a compreensão do cotidiano escolar, pois possibilita viver a experiência subjetiva de tornar-se profissional. Além disso, deve fazer parte desse processo de formação, a supervisão, isto é, a possibilidade de troca com interlocutores externos, o que favorece a ampliação do olhar para a instituição escolar e a elaboração de projetos.

REFERÊNCIAS

ANDALÓ, C. S. A.. **Fala professora!** Repensando o aperfeiçoamento docente**.** Petrópolis: Vozes, 1995.

ANDRÉ, M. E. D. A.. **Etnografia da Prática Escolar.** Campinas: Papirus, 1995.

ANTUNES, M. A. M.. Psicologia e educação no Brasil: um olhar histórico-crítico. *In*: MEIRA, M. E. M.; ANTUNES M. (org.). **Psicologia Escolar:** teorias críticas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003, p. 139-168.

BARBOSA, R. M.; MARINHO-ARAÚJO, C. M.. Psicologia escolar no Brasil: considerações e reflexões históricas. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 27, n. 3, p. 393-402, 2010.

BARDIN, L.. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições, 2000.

BRASIL. **Lei federal Nº 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 10 jun. 2011.

_____. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Secretaria de Educação Especial. MEC/SEESP. Resolução CNE/CEB nº 2/01. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf. Acesso em: 14 mar. 2011.

GUZZO, R. S. L.; COSTA, A. S.; SANT'ANA, I. M.. Formando psicólogos escolares: problemas, vulnerabilidades, desafios e horizontes. *In*: ARAÚJO, C. M. M. (org.). **Psicologia Escolar:** novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática. Campinas, SP: Alínea, 2009. p. 35-52.

MACHADO, A. M.. Avaliação psicológica na educação: mudanças necessárias. *In*: TANAMACHI, E.; PROENÇA, M.; ROCHA, M. (org.) **Psicologia e Educação:** desafios teórico-práticos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. p. 143-167.

MACHADO, A. M.. Os psicólogos trabalhando com a escola: intervenção a serviço de quê? *In*: MEIRA, M. E. M.; ANTUNES M. (org..) **Psicologia Escolar:** práticas críticas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 63-85.

MACHADO, A. M.. **Crianças de Classe Especial:** efeitos do encontro da saúde com a educação. 3 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

MACHADO, A. M.; SOUZA, M. P. R. (org.). **Psicologia Escolar:** em busca de novos rumos**.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

MARINHO-ARAÚJO, C. M.; NEVES, M. M. B. J.. Psicologia Escolar: perspectivas e compromissos na formação continuada. *In*: CAMPOS, H. R. (org.) **Formação em Psicologia Escolar:** realidades e perspectivas. Campinas: Alínea, 2007. p. 69-87.

MARINHO-ARAÚJO, C. M.; ALMEIDA, S. F. C.. Psicologia Escolar Institucional: desenvolvendo competências para uma atuação relacional. *In*: ALMEIDA, S. F. C. (org.) **Psicologia escolar:** ética e competências na formação e atuação do profissional. Campinas: Alínea, 2006. p. 59-82.

MEIRA, M. E. M.. Psicologia Escolar: pensamento crítico e práticas profissionais. *In*: TANAMACHI, E.; PROENÇA, M.; ROCHA, M. (org.). **Psicologia e Educação:** desafios teórico-práticos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. p. 35-71.

MEIRA, M. E. M.. Construindo uma concepção de Psicologia Escolar: contribuições da Pedagogia histórico-crítica e da Psicologia sócio-histórica. *In*: MEIRA, M. E. M.; ANTUNES M. (org.). **Psicologia Escolar:** teorias críticas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 13-78.

MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. (org.). **Psicologia Escolar:** teorias críticas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

MENDES, E. G.. A radicalização do debate sobre inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006.

PATTO, M. H. S.. **A produção do fracasso escolar:** histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

RODRIGUES, D.. Dez ideias (mal feitas) sobre educação inclusiva. *In*: RODRIGUES, D. (org). **Inclusão e educação:** doze olhares sobre educação inclusiva. São Paulo: Summus Editorial, 2006. p. 299-318.

SAYÃO, Y.; GUARIDO, R. L.. Intervenção psicológica em creche/pré-escola. *In*: MACHADO, A. M.; SOUZA, M. P. R. (org.). **Psicologia Escolar:** em busca de novos rumos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. p. 79-86.

SEKKEL, M. C.. Reflexões sobre possibilidades e limites da educação inclusiva. **Boletim de Psicologia**, v. LV, n. 122, p. 43-58, 2005.

SOUZA, D. T. R.. A formação contínua de professores como estratégia fundamental para a melhoria da qualidade de ensino: uma reflexão crítica. *In*: OLIVEIRA, M. K.; SOUZA, D. T. R.; REGO, M. T. (org.). **Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002. p. 249-268.

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

TANAMACHI, E.. Mediações teórico-práticas de uma visão crítica em Psicologia Escolar. *In*: TANAMACHI, E.; PROENÇA, M.; ROCHA, M. (org.) **Psicologia e Educação:** desafios teórico-práticos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. p. 73-103.

TANAMACHI, E., PROENÇA, M.; ROCHA, M.. Apresentação. *In*: TANAMACHI, E.; PROENÇA, M.; ROCHA, M. (org.) **Psicologia e Educação:** Desafios Teórico-Práticos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

TANAMACHI, E.; MEIRA, M. E. M.. A Atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em Psicologia e Educação. *In*: MEIRA, M. E. M.; ANTUNES M. (org.). **Psicologia Escolar:** práticas críticas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 11-62.

VEIGA NETO, A.. Quando a inclusão pode ser uma forma de exclusão. *In*: MACHADO, A. M. et al.. **Psicologia e direitos humanos:** educação inclusiva - direitos humanos na escola. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 55-70.

VIÉGAS, L. de S.; ANGELUCCI, C. B. (org.). **Políticas públicas em educação:** uma análise crítica a partir da psicologia escolar**.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

7

PSICÓLOGOS NA REDE PÚBLICA DE EDUCAÇÃO

em busca de uma atuação institucional

Juliana Sano de Almeida Lara

Universidade Paulista

Marilene Proença Rebello de Souza

Universidade de São Paulo

INTRODUÇÃO

Após mais de trinta anos de críticas à atuação do psicólogo na Educação, muito ainda se tem discutido sobre os novos rumos de sua prática profissional, buscando-se implementar modelos que representem alternativas às leituras individualizantes das dificuldades de escolarização. Compreender como o fracasso escolar é produzido pelo próprio sistema educacional como afirma Patto (2010) e as queixas escolares como síntese de múltiplas determinações – sociais, políticas, institucionais, relacionais, pedagógicas – segundo Souza (1996), são alguns dos conceitos-chave que marcaram a produção da Psicologia Escolar a partir da década de 1990. A compreensão de que as queixas escolares são multideterminadas e produzidas na escola levou à necessidade de construir práticas que tenham como foco a instituição escolar, de forma a intervir no processo de produção dessas queixas.

Para tanto, as produções teórico-práticas na área de Psicologia Escolar passaram a perceber a necessidade de conhecer o dia a dia da escola, bem como de se aproximar de modelos teóricos da Psicologia que compreendessem o homem como ser social e, assim, possibilitassem romper com a dicotomia indivíduo-sociedade (TANAMACHI; PROENÇA; ROCHA, 2002; MEIRA; ANTUNES, 2003; SOUZA, 2007; SOUZA; MACHADO, 2010). Tais desenvolvimentos teórico-práticos se concentraram principalmente no campo acadêmico e em centros de atendimento vinculados às universidades (SOUZA, 2010). No entanto, de que forma essas críticas chegaram às práticas dos psicólogos da rede pública de Educação?

A inserção do psicólogo na rede pública de Educação e suas práticas profissionais aí desenvolvidas em resposta às críticas às práticas adaptacionistas do psicólogo escolar vêm sendo objeto de estudo de vários pesquisadores brasileiros, desde os momentos iniciais dessa discussão (PATTO, 1984; NEVES, 1989; ANTUNES; COLS, 2003; TAVERNA, 2003; SOUZA, 2010; GOMES, 2012). Recentemente, Souza, Silva e Yamamoto (2015) apresentam um panorama geral da atuação dos psicólogos na rede pública de educação em vários estados brasileiros. Nesse trabalho, nos concentraremos, principalmente, no estado de São Paulo, por ser a região estudada pela pesquisa de onde esse texto se origina[10].

No estado de São Paulo, Souza (2010) constatou que as críticas formuladas de maneira intensa no campo acadêmico tiveram repercussões nas práticas de psicólogos inseridos nas redes públicas de Educação. 92% dos profissionais participantes apresentam como foco de sua atuação um público amplo, composto não só por alunos e pais, mas também corpo docente e funcionários. Dentre as modalidades de atuação empregadas pelos psicólogos, destacam-se a formação de professores (69,4%) e a assessoria às escolas (63,5%), utilizados em maior frequência do que procedimentos de avaliação psicológica (58,3%) e atendimento clínico (40,2%) no interior das escolas. Os resultados parecem apontar para um deslocamento do objeto de intervenção do psicólogo – do aluno que não aprende e sua família para abarcar a totalidade da escola como instituição –, visto a ampliação do público-alvo atendido, o que representaria uma coerência com os avanços da academia. No entanto, a tendência de atuação clínica, que reproduz os moldes do modelo médico de consultório, ainda permanece de maneira expressiva, como pode ser notado nas modalidades de atuação empregadas.

10 LARA, J. S. A.. **Psicólogos na rede pública de Educação***:* em busca de uma atuação institucional. 2013. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, 2013.

É possível compreender esse panorama ao se analisar a formação dos psicólogos, predominantemente clínica desde que os primeiros cursos de graduação em Psicologia começaram a ser oferecidos, na década de 1960 (MELLO, 1983; PEREIRA, 2010). Estudos mostram que as consequências dessa ênfase na formação fizeram-se sentir nas décadas subsequentes até os dias atuais. Na década de 1980, Botomé (1998) analisa que o modelo de atendimento à população ainda apontava, preferencialmente, para análises e atendimentos restritos ao âmbito individual dos fenômenos psíquicos. Yamamoto (2012) constata que, nos anos 2000, pouco efetivamente tem mudado nas práticas dos psicólogos que atuam nas políticas sociais, pois continuam a se destacar o *psicodiagnóstico*, a *aplicação de testes psicológicos* e o *atendimento a crianças com distúrbios de aprendizagem* como as atividades mais frequentes, não só na Educação, mas nos diversos campos de atuação em que tem se inserido (YAMAMOTO, 2012).

Dessa forma, no campo da Educação, por um lado, a formação fortemente influenciada pelo caráter clínico e de profissional liberal do psicólogo, com disciplinas que enfatizam o Psicodiagnóstico, as Psicoterapias e as Técnicas de Exame Psicológico, contribuiu para afastar os psicólogos dos postos de trabalho nas escolas. Por outro lado, suas intervenções com as crianças que enfrentavam dificuldades na escola passaram a reproduzir o atendimento individual do cliente nos moldes do modelo médico de consultório, marcadas por uma prática psicodiagnóstica, com grande influência da Psicometria, psicoterapêutica e reeducativa, geralmente baseada no tripé: entrevista inicial e anamnese; aplicação de testes; encaminhamento para psicoterapia e orientação de pais (SOUZA, 2010b).

Outro aspecto também deve ser considerado ao se pensar o desenvolvimento das práticas críticas pelos psicólogos da rede pública: a pouca identificação do psicólogo com a área de educação e sua retirada desse espaço, ao final da década de 1980 e início da década de 1990, conforme Taverna, (2003), movida pelas efervescentes críticas à atua-

ção tradicionalmente individualizante frente às queixas escolares[11]. Se, no campo acadêmico, o movimento de crítica se fortaleceu e construiu, principalmente a partir de meados dos anos 1990, novas formas de aproximação da Psicologia com a Educação Escolar, no campo profissional permaneceu a pouca presença de psicólogos (SOUZA, 2011). Isto prejudicou o desenvolvimento de novas práticas em Psicologia Escolar, na rede pública.

A partir dessa breve exposição sobre a trajetória de atuação do psicólogo na rede pública de Educação em São Paulo, é possível evidenciar alguns pontos importantes para se pensar a inserção desse profissional na rede pública. Uma questão levantada pelas pesquisas citadas é a discussão sobre a inserção do psicólogo na Educação. Posicionamentos contra e a favor têm se chocado ao longo dos últimos trinta anos e se fazem presentes na rede pública, quando constatamos que o psicólogo não é, efetivamente, profissional integrante da política educacional brasileira, mas que seu lugar vem se construindo aos poucos, na esfera dos estados e municípios, a depender de contextos locais que favoreçam o reconhecimento de sua contribuição nesse campo. Essa discussão se mostra atual, visto os projetos de lei[12] em tramitação que preveem sua entrada profissional na Educação.

---

11 De acordo com Souza (2011), o psicólogo foi transferido da área de Educação para a Saúde nos principais municípios do estado de São Paulo, como São Paulo, Campinas, Santos, São José do Rio Preto, entre outros. No município do Rio de Janeiro, o psicólogo também foi transferido para a Saúde, permanecendo na Educação apenas os contratados pelo estado, vinculados à Educação Especial.

12 Podemos citar como exemplos na esfera federal o PL 7500/2006 (PLC 76/2011), que determina a obrigatoriedade da assistência psicológica a educadores e educandos da educação básica, por meio de uma emenda na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96); e o PL 3688/2000 (PLC 60/2007), que visa assegurar atendimento psicológico e de assistência social aos alunos da rede pública de educação básica, prestado por psicólogos vinculados ao SUS e por assistentes sociais vinculados aos serviços públicos de assistência social. No estado de São Paulo, temos o PL 441/ 2007, de idêntico teor ao anterior, e o PL 442/2007, que dispõe sobre a inserção de um psicólogo e um assistente social nos quadros funcionais das escolas estaduais. No município de São Paulo, há o PL 280/ 2009, que prevê a instituição de um programa de Assistência Social e Psicológica nas instituições da rede municipal de ensino nos níveis infantil, fundamental e médio, com ingresso de psicólogos e assistentes sociais na Educação via concurso público, porém sem deixar claro o local onde esses profissionais ficariam lotados; e o recém-encerrado PL 417/2007, que previa lotação de psicólogos em todas as unidades de ensino municipais, embora também fosse indicada sua participação em equipe

Constata-se a presença expressiva da demanda de queixa escolar, endereçada ao psicólogo, seja na rede de Educação, Saúde e, recentemente também, na Assistência Social, setor em que o psicólogo passou a fazer parte da equipe multiprofissional. Ainda que não haja a pretensão de defender de forma irredutível que o melhor lugar para o psicólogo atender as queixas escolares é necessariamente a Educação, pois entendemos a possibilidade de trabalhar tais demandas de maneira crítica e comprometida, nos diversos lugares em que o psicólogo puder estar presente. Fica a questão: será que a presença do psicólogo diretamente na Educação não permitiria a esse profissional uma ação mais efetiva e intensiva frente às queixas escolares, visto que poderá, nesse setor, concentrar-se mais nas questões educacionais e não precisará dividir sua atenção a demandas mais direcionadas aos outros setores? De qualquer maneira, entendemos, também, haver a necessidade de ações articuladas entre diferentes setores, nos quais a Educação vem emergindo como tema transversal e demanda esforços coletivos nesse sentido.

Dessa forma, o objetivo do presente texto é se aprofundar em práticas de psicólogos que trabalham na rede pública de Educação e que tenham conseguido expressar, em sua atuação, as concepções críticas que têm sido discutidas ao longo dos últimos trinta anos, principalmente no que tange à instituição escolar como *focus* do trabalho psicológico na Educação. Essa discussão vem sendo acompanhada da discussão sobre o *lócus* do trabalho do psicólogo escolar. Maluf (1994) analisa que a perspectiva crítica da atuação do psicólogo repensa o lugar desse profissional no interior da instituição escolar, propondo que ele tenha uma autonomia de poder e de trabalho em relação ao corpo diretivo da escola para possibilitar, de fato, um certo manejo das rela-

multidisciplinar para elaboração de projetos e programas educativos e de planejamento de políticas de saúde. Recentemente, foi aprovada no município de São Paulo a Lei nº 15.719, de 24 de abril de 2013, que implementa assistência psicopedagógica em toda a rede municipal de ensino, mas não oferece maiores detalhes sobre de que forma e com que profissionais isso será feito.

ções institucionais. Em consonância com isso, a autora aponta a prática do psicólogo sob a forma de consultoria e assessoria às escolas, pois o foco institucional e a condição de assessor permitem que, embora a expectativa inicial seja, muitas vezes, de que o psicólogo faça diagnóstico e tratamento dos problemas psicológicos dos alunos, a partir do trabalho conjunto, surja a sensibilização para outros aspectos da questão e a escola se disponha a rever suas próprias práticas.

Essa discussão tem sido atualizada, suscitada pela elaboração de projetos de lei que preveem o psicólogo como profissional que presta serviços ao ensino público, havendo diferentes pontos de vista quanto ao lugar que ele deve ocupar, ligado à Secretaria de Saúde ou de Educação, alocado nas escolas ou em equipes multiprofissionais que atendam toda a rede, ou mesmo sem qualquer especificação sobre de onde será feito o provimento de profissionais, nem sobre onde será a lotação, o que gera embates e divergências sobre quais desses lugares seria o mais adequado.

Pelo fato de haver diversos nomes para esse tipo de trabalho (assessoria, consultoria, assessoramento etc.) e nem sempre todos os psicólogos se identificarem com um ou outro, optamos por denominar o objeto desse trabalho como **a atuação do psicólogo escolar em uma abordagem institucional**. Com base na observação e em entrevistas com psicólogos, pertencentes ao quadro de funcionários de Secretarias de Educação de dois municípios do estado de São Paulo, que desenvolvem uma atuação nas escolas da rede pública cujo foco não consiste nos alunos individualmente, mas na escola como um todo. Elencamos alguns aspectos centrais para compreender como os profissionais têm conseguido expressar concepções críticas em sua prática profissional e os desafios que ainda temos a encarar na realização dessa tarefa.

Para tanto, separamos a análise de suas práticas e das concepções que os psicólogos têm de seu próprio trabalho em três eixos: serviço, atuação e concepções.

SERVIÇO: condições e organização do trabalho

Iniciamos pela exposição a respeito dos serviços de psicologia nas Secretarias de Educação por compreendermos que dados sobre seu histórico, bem como sua organização e as condições de trabalho, são fundamentais para entender de que maneira as práticas atuais puderam ser construídas.

Os dois grupos de psicólogos pesquisados estão vinculados a equipes pertencentes às Secretarias Municipais de Educação. São equipes que tiveram sua origem em pontos distintos da história – à época da pesquisa, foram relatadas origens remotas de um serviço datando de seis anos atrás e, do outro, há vinte e três anos – mas que, no entanto, construíram um mesmo histórico de reflexão sobre o atendimento oferecido, com diversas reformulações ao longo de sua trajetória, buscando abandonar um modelo de atendimento individualizado e fora da escola, para adentrar a realidade escolar e realizar um trabalho com a instituição em todos os seus públicos: alunos, pais e, principalmente, professores, equipe gestora e funcionários.

Um dos grupos consiste em uma equipe multidisciplinar, formada por cinco psicólogos, duas assistentes sociais, uma psicopedagoga, uma fonoaudióloga e um oftalmologista; o outro grupo é composto apenas por psicólogos, totalizando nove profissionais, e está sempre em interlocução com profissionais de outras equipes da secretaria, buscando articular intervenções conjuntas, principalmente com psicopedagogas e assistentes sociais, e, em alguns casos, geralmente relacionados a alunos com deficiência, também as áreas de fisioterapia e terapia ocupacional.

Constata-se, assim, um esforço de integração entre diferentes especialidades em ambos os casos, embora a concretização de uma atuação multidisciplinar seja apontada pelas equipes como um desafio. Em uma das equipes, foram relatadas tentativas de realização de visitas conjuntas às escolas, juntando, ao mesmo tempo, psicóloga, assistente social, psicopedagoga e, por vezes, fonoaudióloga, cada qual em sua es-

pecialidade; depois, em um segundo momento, tentou-se realizar visitas individualmente, sem haver separação por especialidades, com todos fazendo o mesmo trabalho independente de sua formação; no momento em que a pesquisa foi realizada, os psicólogos consistiam nos responsáveis pelo contato direto com a escola, acionando os demais profissionais quando necessário, o que representou um retorno à especialização. Nota-se, assim, que as equipes têm buscado a melhor maneira de trabalhar integrando diferentes especialidades, e têm tentado diferentes formatos para se adequar à demanda atendida.

Também é possível perceber um grande esforço em empreender reuniões periódicas com toda a equipe, embora a sobrecarga de trabalho acabe reduzindo os momentos de encontro. Assim, alguns psicólogos manifestaram a necessidade de poder ter encontros mais frequentes e ter mais tempo para discutir casos, de forma a alinhar o trabalho dos diferentes profissionais em uma mesma direção e garantir maior consistência teórico-prática no interior da equipe. Foram relatadas, também, reuniões e articulações intersetoriais, envolvendo, geralmente, a Educação, a Saúde, a Assistência Social e o Conselho Tutelar.

Em ambas as equipes, no geral, os psicólogos não estão lotados em uma unidade específica: com exceção de uma profissional que fica em um centro municipal de atendimento a crianças com deficiência, os demais são responsáveis por um certo número de escolas, que varia de duas a dezenove unidades escolares por profissional, havendo grande variabilidade de número de escolas por profissional tanto entre as duas equipes, quanto no interior de uma mesma equipe. Assim, os psicólogos, geralmente, passam muito mais tempo nas escolas do que na Secretaria de Educação, sendo, por isso, considerados os profissionais das secretarias mais próximos da realidade das escolas. Dessa forma, os psicólogos acabam ficando num lugar intermediário, entre as escolas e a secretaria de educação, sentindo-se parte integrante das equipes de ambas as instâncias.

Os profissionais entrevistados relatam uma série de dificuldades nas condições de trabalho, e também conquistas, conseguidas graças

à mobilização da equipe. Uma queixa constante é a falta de materiais básicos e espaço físico para o trabalho, como computadores, impressoras, papeis e até mesmo cadeiras e espaço na sala para que todos da equipe consigam se reunir e, inclusive, trabalhar na secretaria. As visitas diárias às unidades escolares não são subsidiadas pela secretaria, e os psicólogos precisam arcar com as despesas de se deslocar por longas distâncias no interior dos municípios para conseguirem realizar seu trabalho. Foram constatadas diferenças na remuneração dos profissionais, tanto entre psicólogos da Educação e da Saúde, com vantagem para estes, quanto entre as equipes dos municípios pesquisados, bem como da carga horária de trabalho, que variou entre 20h e 40h semanais. A diferença intersetorial foi revertida graças aos esforços dos próprios psicólogos, que conseguiram equiparação salarial. Foram também, relatadas dificuldades em conseguir apoio das secretarias para participar de eventos e congressos, momentos que os participantes avaliam ser de extrema valia para a evolução do trabalho desenvolvido.

No momento de realização da pesquisa, todos os psicólogos eram concursados pela Educação, e ocupavam o cargo de "psicólogo educacional" ou "psicólogo", à exceção do coordenador de uma das equipes, psicólogo, mas concursado como professor. Os psicólogos também passavam por um momento de transição para o regime estatutário e de elaboração de planos de carreira. Ao ser considerado que, no passado recente das equipes, os psicólogos estavam em desvio de função ou em contratos temporários, é possível reconhecer, atualmente, um ganho de estabilidade.

Em uma das secretarias, o serviço dos psicólogos faz parte do organograma; na outra secretaria, não. De qualquer forma, há o temor de desmantelamento do serviço, caso assuma uma gestão que não veja necessidade para ele e, assim, resolva transferir os psicólogos para desempenharem outras funções.

Em suma, ainda que seja possível identificar um lugar mais institucionalizado na Secretaria de Educação pelo ganho de estabilidade

recente, com relação à inserção via concurso público e passagem para o regime estatutário, ainda há muitas lutas a serem travadas no que se refere à melhoria das condições de trabalho e ao reconhecimento do trabalho do psicólogo no interior da rede pública de Educação.

ATUAÇÃO: modalidades de trabalho dos psicólogos na Educação

Passamos, aqui, a entender que atividades os psicólogos têm desenvolvido diante da demanda a eles endereçada pelas escolas. A seguir, identificamos algumas das frentes mais frequentes de atendimento dos psicólogos.

O **atendimento às queixas escolares** consiste em uma das principais frentes de trabalho dos psicólogos junto à rede de ensino. Esse atendimento apresenta algumas permanências de práticas tradicionais, como encaminhamentos de alunos e pais para diagnóstico e tratamento de transtornos ou problemas emocionais, pautadas na concepção de que a origem das queixas escolares está em problemas individuais do aluno e sua família, e têm, como decorrência, atuações que se atêm prioritariamente a esses pontos e tornam secundária a intervenção nas relações em que esse aluno está inserido. Cabe salientar que essas práticas constituem minoria dentre as observadas e dão lugar, em grande parte, a encaminhamentos que entendem a participação de pais e educadores na produção das queixas escolares e resultam em intervenções com todos os grupos.

Essas intervenções, inicialmente, tomam a forma de entrevistas com gestores escolares, professores, pais e alunos, na busca de entender as diferentes versões a respeito do que é apontado como problema. O seguimento que se dá a tais avaliações pode tanto ser terapias e consultas médicas, quanto encaminhamentos para atividades extracurriculares dentro do município e interlocução constante com professores e gestores sobre estratégias de intervenção com o aluno dentro das ati-

vidades escolares. A compreensão de que as queixas escolares não são fruto apenas de questões individuais leva a ampliar as formas de intervenção, que deixam de ser direcionadas a casos isolados de alunos para trabalhar com os grupos envolvidos no formato de projetos, conforme veremos posteriormente.

A atuação dos psicólogos tem ganhado espaço na **Educação Inclusiva** e consiste em uma das principais frentes de trabalho na rede pública de Educação. Os psicólogos contribuem com a inclusão, a partir do conhecimento sobre desenvolvimento e aprendizagem, usados para divulgar junto aos educadores características específicas dos alunos, advindas da deficiência, de forma que não se constituam em obstáculos para o processo ensino-aprendizagem e, sim, em busca de um olhar sobre a criança, capaz de captar suas potencialidades de desenvolvimento. Dessa forma, pode ser resgatada a crença na capacidade de aprender dessas crianças, bem como na capacidade de o professor da sala regular ensiná-las, e, assim, abrem-se as possibilidades de se construírem maneiras de promover a aprendizagem e o desenvolvimento desse grupo de alunos. Visto que, em ambas as secretarias de educação estudadas, há outras equipes direcionadas especificamente para o atendimento em Educação Especial, alguns desentendimentos têm ocorrido a respeito do papel de cada equipe no atendimento aos alunos com deficiência ou outros tipos de necessidade educacional especial; assim, os profissionais se desentendem sobre qual das equipes deve fazer o atendimento, ou se alguma ação conjunta entre as equipes pode ser organizada.

O psicólogo pode atuar na **mediação de conflitos** nos quais a escola é uma das partes envolvidas. Por se situar fora do conflito, sua atuação pode ajudar a restabelecer a comunicação entre os envolvidos, esclarecer interpretações equivocadas que acabam aumentando o atrito e orientar as partes de forma que recuperem a confiança uma na outra. Todas essas ações visam fortalecer os laços entre educadores, alunos e pais, imprescindíveis para o bom andamento do processo educativo. Nos casos em que a escola também está fora do conflito e age como

mediadora, o psicólogo entra em seu auxílio para compreender as diferenças de posicionamento entre as partes em litígio e, a partir de características do aluno e das relações que ele estabelece com os colegas e educadores, ajudar a pensar em alternativas para solucionar o problema. Essa tem se revelado uma tarefa árdua, visto que quando o conflito é entre um grupo de alunos e a escola, esta geralmente chega ao psicólogo buscando atribuir as causas de comportamentos indesejados dos alunos neles somente. Assim, dialogar com a escola que, em alguns momentos, a forma dos educadores se relacionarem com os alunos também pode produzir esse conflito, sem produzir a indisposição da escola, mas, pelo contrário, engajando-a em promover melhorias nessa relação, consiste em um grande desafio para os psicólogos escolares.

Foi relatada apenas uma experiência de **avaliação institucional** mais minuciosa de uma unidade escolar, a partir de uma solicitação de emergência da Secretaria de Educação, devido aos baixos índices obtidos pela escola no IDEB. A partir da escuta de pais, alunos e professores, foi possível obter um olhar geral sobre a escola e buscar os determinantes do fracasso escolar naquela unidade escolar, motivo pelo qual os psicólogos consideram esse tipo de intervenção mais promissora do que os atendimentos pontuais de queixas individuais de alunos nas escolas. No entanto, o trabalho teve que ser interrompido, pois para conseguir reverter esse trabalho em melhorias para o cotidiano da escola, a serem expressas futuramente pelos índices oficiais, seria necessário um trabalho muito mais intenso junto àquela instituição, de duração prolongada, em que pudessem envolver mais as famílias e a equipe gestora; no entanto, isso seria inviável, pois eles não dispunham de tempo, devido à necessidade de conciliar essa atividade com o assessoramento a outras unidades escolares do município. Para que conseguissem atuar mais vezes dessa forma, seria preciso uma abertura da Secretaria de Educação para liberá-los de suas atividades em outras escolas, o que remete à necessidade de negociação com os gestores públicos, para divulgar a importância desse tipo de trabalho.

Essa experiência mostra algumas das dificuldades para se implantar propostas que requerem maior tempo de planejamento, análise e implantação e, assim, ajuda a entender a predileção que acaba ocorrendo por atendimentos mais aligeirados e pontuais às unidades de ensino, fato que incomoda muito os psicólogos.

Os **projetos** são atividades originadas de uma abordagem da escola como instituição, atenta para as necessidades de todos os grupos que a compõem. Casos pontuais deixam de ser encarados como questões individuais, para serem tratados como demandas coletivas, e isto representa um ponto de partida para encaminhamentos de queixas escolares junto aos componentes da instituição. Assim, frente a um caso de prostituição infantil, por exemplo, o alvo da intervenção deixa de ser apenas as meninas em questão, para ser o preconceito, os direitos humanos e a sexualidade na adolescência, gerando um projeto de intervenção com encontros para discutir sexualidade com toda a turma em que as meninas envolvidas estudam. Os projetos abordam um público bastante variado, podendo propor grupos de pais para discutir a questão da birra na Educação Infantil, assistência à organização de grêmio estudantil depois que alunos se queixavam de não serem ouvidos pela escola, formação de berçaristas das creches após identificação de demanda de conhecimentos sobre desenvolvimento infantil, supervisão de estágio para estudantes de Psicologia e Pedagogia, grupos de estudo e discussão de orientadoras educacionais, entre outros.

Os projetos também começam a convergir com o caráter mais preventivo do que curativo que os psicólogos pretendem imprimir à sua atuação na escola, ao deixarem de corresponder à resolução de problemas pontuais e passarem a ser definidos por questões relativas ao processo educativo mais amplo. Além disso, projetos temáticos que atingem todas as unidades escolares da rede de ensino têm promovido o trabalho coletivo dos psicólogos de uma mesma equipe, o que permite ampliar ainda mais o foco da atuação desses profissionais das escolas para a rede municipal de ensino em sua totalidade.

CONCEPÇÕES DOS PSICÓLOGOS EM SUA PRÁTICA NA EDUCAÇÃO

Para a análise das concepções teóricas que embasam a prática dos psicólogos entrevistados, abordamos dois aspectos: as abordagens teóricas e autores de referência citados pelos participantes; e a concepção que os psicólogos têm sobre a queixa escolar.

Foi citada uma grande variedade de **correntes teóricas de referência**: Psicanálise, Comportamental, Teoria Crítica, Neuropsicologia, Fenomenologia, Psicologia Histórico-Cultural, Psicologia Social. Também foram feitas referências à leitura de autoras relacionadas à área de Psicologia Escolar ou às temáticas por ela veiculadas, como Maria Helena Souza Patto, Carmem S. Andaló, Marilene Proença R. de Souza, Adriana Marcondes Machado, Maria Cristina Kupfer, Zilda A. Del Prette e Maria Aparecida Moysés, entre outros.

A análise de tais concepções articulada com as práticas anteriormente citadas possibilita perceber que a diversidade de teorias da psicologia se faz presente nos serviços e, em vários momentos, consegue expressar, apesar das diferenças, um projeto coletivo em torno de uma perspectiva crítica de atuação em Psicologia Escolar. Isso ocorre quando profissionais partem de diferentes correntes teóricas em sua atuação nas escolas, mas esse fato não os impede de expressar uma concepção que se opõe aos estereótipos e preconceitos presentes no cotidiano escolar, que reconhece marcas das relações institucionais, do sistema educacional e das políticas públicas nas dificuldades de indivíduos. Respaldados por essa **compreensão sobre as queixas escolares**, esses psicólogos pretendem atuar não mais em questões pontuais, mas direcionar sua intervenção a aspectos estruturais de suas redes de ensino, em prol da melhoria da qualidade do ensino oferecido.

No entanto, as contradições entre concepções sobre a queixa escolar presentes em uma mesma equipe acarretam problemas práticos e

criam situações delicadas quanto ao posicionamento da equipe na atuação com os educadores. Como exemplo, em uma das equipes, um dos psicólogos discutia com os professores a medicalização da educação, questionando os diagnósticos de transtornos, como dislexia e TDAH, quando foi interpelado por um professor, que queria saber o que era esperado que eles fizessem, pois, no ano anterior, outra psicóloga da equipe trabalhou com os professores baseada na existência desses transtornos. O psicólogo contornou a situação, dizendo que justamente o fato de não se tratarem de diagnósticos fechados, comprovados cientificamente, faz com que haja diferentes posicionamentos sobre o tema. No entanto, ficou incomodado com a falta de sintonia da equipe, que produz esse tipo de situação desconfortável e acarreta perdas na credibilidade do trabalho. Assim, é possível perceber que circulam discursos opostos, contraditórios entre si, nos serviços de psicologia. Essa situação reforça a necessidade, levantada pelos psicólogos, de espaços de discussão do grupo para que o confronto de ideias aconteça e se possa, de fato, construir um trabalho coletivo, no qual se imprima uma direção coerente a todos os membros.

Diante disso, evidencia-se o papel fundamental da consistência teórica na construção de práticas coerentes com as finalidades pretendidas para a atuação. Esse desencontro entre a atuação de diferentes profissionais, mesmo que guiada por uma proposta de intervenção na instituição, sugere que apenas apontar a instituição como foco da ação do psicólogo não garante a desvinculação de concepções individualizantes e naturalizantes. Assim, depreende-se que, mais do que a opção pela instituição como alvo da intervenção, é necessário que esta seja respaldada por uma concepção crítica de Psicologia na Educação, que considere os determinantes sociais e históricos dos fenômenos escolares, evitando, assim, restringir-se ao indivíduo para explicar as origens das dificuldades de escolarização. Se isso não é feito, a abordagem institucional de atuação não representa uma alternativa às práticas tradicionais, mas apenas sua reedição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das concepções e práticas permite observar que a participação no dia a dia da escola, o atendimento a público-alvo amplo, o trabalho direto com os educadores e propostas de intervenção junto a grupos mostram uma tendência de atuação institucional, embasada na concepção de que, para agir na produção das queixas escolares, é necessário intervir na instituição escolar. Por outro lado, práticas como encaminhamentos para avaliação psicológica e neurológica e para atendimento clínico, pautadas no entendimento de que as dificuldades escolares são decorrentes de transtornos, déficits cognitivos ou culturais, problemas emocionais e falta de estrutura familiar, revelam a propensão de atuar de forma clínica. Ambas as tendências são expressas na atuação dos psicólogos, que, no entanto, elegeram a tendência institucional como norte, e intentam superar a tendência clínica.

O atendimento às queixas escolares é uma das principais frentes de trabalho dos psicólogos e consiste em investigar a participação dos diferentes atores escolares e de determinantes sociais e institucionais na produção das dificuldades de escolarização. Contudo, os psicólogos percebem que o atendimento a casos individuais de alunos aumenta a quantidade de encaminhamentos e procuram formas de suplantar isso. Uma dessas formas são projetos, cujo foco é a escola ou a rede de ensino como um todo, nos quais procuram atuar no âmbito coletivo.

Identifica-se que uma das principais contribuições da atuação dos psicólogos tem sido a mudança de concepção das escolas sobre o fracasso escolar. Consideramos que, ao desmistificar que os problemas de escolarização são causados exclusivamente por doenças individuais, problemas emocionais, pobreza e carência cultural, o psicólogo propicia a desnaturalização das queixas escolares e recoloca a escola no centro do processo educativo. Assim, a escola pode assumir sua parte de responsabilidade e, em vez de cobrar soluções imediatas e respostas prontas do psicólogo, pode estabelecer uma parceria com o psicólogo para,

juntos, criarem estratégias de enfrentamento aos desafios presentes no cotidiano escolar.

Para finalizar, ao localizarmos esta pesquisa no interior de uma tendência de busca por práticas congruentes com os desenvolvimentos teórico-metodológicos da área de Psicologia Escolar e Educacional, constatamos que os achados aqui obtidos demonstram práticas profissionais comprometidas com a Educação e com a garantia de direitos das parcelas menos favorecidas da população brasileira. Foi possível constatar rupturas significativas com as concepções tradicionais na atuação profissional da rede pública, que avançam na direção da construção de práticas coerentes com a perspectiva crítica em Psicologia Escolar e Educacional e são mais adequadas ao objetivo de efetivar uma educação de qualidade para todos. O trabalho desenvolvido por esses profissionais demonstra a possibilidade de se ampliar a atuação do psicólogo no campo educacional, partindo de proposições para um projeto ético -político para a Psicologia, que, na Educação, se expresse na busca pela construção de práticas educativas participativas, relações escolares democráticas, políticas públicas que possibilitem a melhoria da qualidade da escola, com o objetivo de promover o desenvolvimento de todos os estudantes, em conformidade com propostas presentes nas Referências Técnicas para a Atuação de Psicólogas (os) na Educação Básica (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2013).

REFERÊNCIAS

ANTUNES, M. A. M. . A Psicologia Escolar na implementação do Projeto Político-Pedagógico da rede municipal de ensino de Guarulhos: construindo um trabalho coletivo. *In*: MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. (org.). **Psicologia Escolar**: práticas críticas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

BOTOMÉ, S. P.. Em busca de perspectivas para a Psicologia como área

de conhecimento e como campo profissional. *In*: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (org.). **Quem é o Psicólogo Brasileiro?** São Paulo: EDICON, 1988.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Referências técnicas para a atuação de psicólogas (os) na Educação Básica.** Brasília: CFP, 2013.

GOMES, A. M. M.. **O psicólogo na rede pública de Educação:** possibilidades e desafios de uma atuação na perspectiva crítica. 2012. 105f. Dissertação (Mestrado – Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, 2012.

MALUF, M. R.. Formação e atuação do Psicólogo na educação: dinâmica de transformação. *In*: ACHCAR, R. (org.). **CFP Psicólogo Brasileiro**: práticas emergentes e desafios para a formação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MACHADO, A. M.; SOUZA, M. P. R. (org.). **Psicologia Escolar**: em busca de novos rumos. 5. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. (org.). **Psicologia Escolar**: práticas críticas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

MELLO, S. L.. **Psicologia e profissão em São Paulo**. São Paulo: Ática, 1983.

NEVES, W. M. J. **O psicólogo escolar da Prefeitura Municipal de São Paulo:** atividade e representação: subsídios para uma atuação profissional. 1989. 198 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (USP). São Paulo, 1989.

PATTO, M. H. S.. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

PATTO, M. H. S.. **Psicologia e Ideologia.** São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.

PEREIRA, S. L. M.. Psicologia: características da Profissão. **Boletim de**

Psicologia, v. XXVI, n. 69, p. 41-50, 1975.

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

SOUZA, M. P. R.. **A queixa escolar e a formação do psicólogo.** 1996. 258f. Tese (Doutorado) Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, 1996.

_____. **A atuação do psicólogo na rede pública de educação**: concepções, práticas e desafios. 2010. 258f. Tese (Livre-Docência – Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, 2010a.

_____. A queixa escolar e o predomínio de uma visão de mundo. *In*: MACHADO, A. M.; SOUZA, M. P. R. (org.). **Psicologia Escolar:** em busca de novos rumos. 5. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010b.

_____. Retornando à patologia para justificar a não aprendizagem escolar: a medicalização e o diagnóstico de transtornos de aprendizagem em tempos de neoliberalismo. *In*: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO; GRUPO INTERINSTITUCIONAL QUEIXA ESCOLAR (org.). **Medicalização de crianças e adolescentes:** conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011b.

SOUZA, M. P. R.; SILVA, S. M. C; YAMAMOTO, K. (org.). **Atuação do psicólogo na rede pública de educação**: concepções, práticas e desafios. Uberlândia: EDUFU, 2015.

TANAMACHI, E. R.; PROENÇA. M.; ROCHA, M. L. (org.). **Psicologia e Educação:** desafios teórico-práticos. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

TAVERNA, C. S. R.. **Um estudo histórico sobre a Psicologia Escolar na Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de São Paulo.**

2003. 169 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) Instituto de Psicologia. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC SP). São Paulo, 2003.

YAMAMOTO, O. H.. 50 anos de profissão: responsabilidade social ou projeto ético-político? **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 32 (num. esp.), p. 6-17, 2012.

8

REPERCUSSÕES DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES SOBRE A PRÁTICA DOCENTE

investigando o cotidiano escolar

Ana Carolina Bastides Horibe
Marilene Proença Rebello de Souza

Universidade de São Paulo

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é fruto da pesquisa de mestrado que visa identificar e analisar as repercussões sobre a prática docente e sobre processos de escolarização, do novo modelo de formação, que vem se constituindo recentemente, a partir de programas especiais de formação continuada para professores, e em que medida tal formação tem contribuído para a construção de saberes docentes que respondam aos atuais desafios da educação básica no estado de São Paulo.

Elege como referencial empírico a prática docente de professoras que cursaram o *Programa Especial de Formação de Professores de 1ª a 4ª Séries do Ensino Fundamental* conhecido como PEC-Municípios (2003-2004), pela sua relevância no âmbito das novas modalidades de formação de professores.

Para identificar as influências do PEC nos processos de escolarização, no cotidiano escolar, na prática e nos saberes docentes, procedemos com o trabalho de campo, orientado pela perspectiva etnográfica, que compreendeu a permanência, durante o ano letivo de 2010, em uma escola da rede pública de ensino fundamental do município de São Paulo e a realização de estudo de caso junto a uma professora egressa do PEC-Municípios.

O material empírico foi analisado à luz das contribuições teóricas de autores que têm discutido os temas da formação de professores, processos de escolarização e saberes docentes cotidianos em uma perspectiva histórica e crítica, quer no campo da Educação, quer da Psicologia Escolar.

A presente pesquisa busca contribuir para um melhor entendimento e superação de práticas escolares produtoras de dificuldades no

processo de escolarização, presentes nos altos índices de fracasso escolar, bem como busca compreender práticas docentes e condições institucionais do sistema público de ensino que contribuem para o sucesso escolar.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E SABERES DOCENTES

Na área da educação, nos últimos 20 anos, observa-se a ocorrência de inúmeros projetos de formação docente a partir de políticas públicas em nível federal, estadual e municipal. Diversas modalidades de programas vêm sendo implementados e boa parte deles visa a melhoria da formação de professores, seja na formação inicial, seja na formação em serviço (BRASIL, 2004; PEROSA, 1997; ARROYO, 1996; dentre outros). A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/1996) é uma política importante neste contexto, pois apresenta uma diretriz que estabelece que a formação inicial seja oferecida em nível superior para todos os professores do país, no prazo estipulado de dez anos.

No bojo desse processo, o estado de São Paulo cria projetos especiais de formação de professores em nível superior, em uma rede que congrega cerca de cem mil professores de ensino infantil e 1ª a 4ª séries do ensino fundamental. O *Programa Especial de Formação de Professores de 1ª. a* 4ª. Séries do Ensino Fundamental, conhecido como PEC-Municípios[13] foi um dos programas desenvolvidos pelo Estado de São Paulo visando atender às exigências da nova lei.

Com o surgimento de novas modalidades de formação docente, que constituem os programas especiais de formação de professores oferecidos em diversos estados do país, observamos a emergência de diversas pesquisas que buscam investigar os limites e possibilidades da

13 O PEC-Municípios, que teve duração de dois anos, foi concluído em 2004 e certificou aproximadamente 4.500 professores de 41 municípios do Estado de São Paulo.

formação continuada em promover o enfrentamento dos problemas existentes na educação básica e a melhoria da qualidade de ensino. Entre 2006 e 2009, colaboramos no desenvolvimento do projeto "**Formação continuada de professores e a mediação de tecnologias de ensino**: limites e possibilidades", financiado pelo CNPq e coordenado pelas Profª. Drª. Marilene Proença R. de Souza e Denise Trento R. de Souza. Esta pesquisa, Souza; Souza, (2006), tomou como referencial empírico o PEC-Municípios com o objetivo de investigar os limites e possibilidades da formação docente mediada por tecnologias de ensino e por metodologias autobiográficas. Para investigar esta modalidade de formação, os procedimentos metodológicos fundamentaram-se em leituras e análises dos documentos produzidos pelas professoras participantes do PEC-Municípios (Trabalhos de Conclusão de Curso – TCC´s e relatos autobiográficos, denominados como *Memórias*), e, a partir da análise documental, realizamos entrevistas semidirigidas (ZAGO, 2003).

Os resultados obtidos com as análises de *Memórias*/TCC´s e entrevistas (HORIBE, AMARAL; ASBAHR, 2007; HORIBE; SOUZA, D., 2007, 2008; HORIBE; SOUZA, M, 2008, 2010) apontaram para a expectativa de que a formação em serviço introduzisse transformações na prática docente e evidenciaram a necessidade de se investigar *in loco* as implicações e as repercussões desta modalidade de formação nos processos de escolarização e na prática pedagógica das professoras egressas do PEC. Analisando as produções escritas das professoras, as entrevistas e o material didático empregado no PEC, pudemos perceber que esta formação teve como diretriz a articulação de perspectivas teóricas com elementos da prática docente. Diante desta constatação, emergiram algumas questões de pesquisa: Que modalidades de saberes docentes foram construídos, com a participação no PEC-Municípios? Que efeitos vêm se produzindo no interior da escola? Quais as mudanças identificadas na dinâmica escolar, na prática pedagógica e no desempenho dos alunos, cujos professores participaram desta modalidade de formação?

As questões que deram origem ao projeto de mestrado foram desenvolvidas no âmbito de um Projeto Temático FAPESP[14] dedicado à análise das implicações e repercussões dos programas especiais de formação docente nos processos de escolarização e na prática pedagógica dos professores egressos destes programas.

Para analisar as repercussões e implicações na rede de ensino, na cultura escolar e no trabalho de professores egressos de programas especiais, utilizamos, como referencial teórico, a contribuição de autores que abordam a escolarização e a formação de professores em uma perspectiva histórica e crítica (PATTO, 1990; SCHÖN, 1992a e 1992b; CATANI, 1997; MERCADO, 2002; JOSSO, 2004; SOUZA, 2007).

Em relação ao campo da formação de professores, Souza (2007) analisa que as políticas de formação docente vêm endossadas pelo discurso das competências/argumento da incompetência. Segundo a autora, a obrigatoriedade da formação em nível superior ocorreu em um contexto de formação de professores centrado no argumento que esta seria a principal estratégia para melhorar a qualidade do ensino, tendo em vista as dificuldades enfrentadas pelos docentes com o advento da expansão da escola para as classes populares. A análise do modelo de formação implantado no Brasil centra-se, conforme considera Souza (2007), principalmente a partir dos anos 1980, no que denomina de *argumento da incompetência* dos professores, que destaca a incompetência docente como principal causa da baixa qualidade do sistema educacional.

Esta linha de raciocínio, presente no campo educacional, contribuiu para construir uma visão essencialmente negativa sobre o professor e sua prática docente, considerado tecnicamente incompetente e politicamente descompromissado. Segundo Patto (1990), se, anteriormente, os discursos responsabilizavam as crianças e suas famílias pelo fracasso escolar, a partir da década de 1980 o foco de culpabilização

14 O Projeto Temático "Programas Especiais de Formação de Professores, Educação a Distância e Escolarização: pesquisas sobre novos modelos de formação em serviço" foi desenvolvido com apoio da FAPESP (2009-2012).

volta-se mais para os professores, sem que as escolas e o sistema educacional sejam focos de problematizações.

A partir destas análises, Souza D. (2007) aponta a presença de novos conceitos que emergiram no cenário educacional brasileiro, trazidos dos meios acadêmicos internacionais e que passam a disputar a hegemonia no campo discursivo educacional. Estes conceitos são: *professor reflexivo e professor pesquisador*. A autora nos convida a refletir sobre o potencial desses conceitos fornecerem suporte teórico-metodológico a pesquisas e práticas de formação que contribuam para superar os problemas crônicos da educação pública no Brasil.

Segundo Schön (1992a), um professor reflexivo seria aquele que desenvolve uma reflexão-na-ação, que implica em uma postura que considera o conhecimento tácito (espontâneo, intuitivo, experimental e cotidiano) de cada um dos seus alunos. Este tipo de professor esforça-se em entender o processo de conhecimento do aluno, auxiliando a articular o conhecimento-na-ação com o saber escolar. Este autor trata do conhecimento inerente à ação, aspecto que ganha relevância quando se aborda a prática docente, pois este é um tipo de atividade em que se lida cotidianamente com o imprevisto. Diante dos imprevistos, o professor recorre ao processo de reflexão-na-ação para tomar decisões e fazer escolhas, de modo a desenvolver ações de improvisação para fazer face às zonas indeterminadas da prática (SCHÖN, 1992b). A improvisação tem base em elaborações prévias (o *background*) e ocorre constantemente na aula, dando lugar à construção de saberes docentes.

Esta nova visão sobre os professores implica reconhecê-los como sujeitos capazes de aprender e construir seu próprio trabalho, valorizando a riqueza da experiência prática de bons professores como fontes de aprendizagem. Assim, inaugura-se uma perspectiva de valorização dos saberes e práticas docentes, bem como a percepção da necessidade de dar um estatuto aos saberes da experiência, em que se enfatiza o valor da reflexão coletiva na análise das experiências. Segundo Zibetti e Souza (2007), a atuação docente não se dá apenas com base nos conhe-

cimentos adquiridos nos cursos de formação, pois o professor produz saberes ao desenvolver sua prática pedagógica em sala de aula:

> Para as pesquisas na área de formação de professores, aproximar-se desse campo de produção e mobilização de saberes que é a sala de aula, lugar por excelência da atuação do professor, permite conhecer de que forma os professores transformam em prática pedagógica as diferentes experiências formativas vividas ao longo da carreira profissional (ZIBETTI; SOUZA, 2007, p. 249).

Partindo desta perspectiva, a realização do trabalho de campo no âmbito desta pesquisa de mestrado visou compreender de que forma os professores se apropriaram dos saberes teóricos e pedagógicos apresentados pelo PEC-Municípios, bem como identificar a maneira pela qual os saberes da experiência docente são mobilizados e utilizados na prática desses professores. Ou seja, a entrada em campo buscou coletar elementos que pudessem contribuir para o conhecimento e a compreensão acerca do modo como as diversas experiências formativas influenciam na constituição dos saberes docentes. Para realizar o trabalho de campo, nos valemos de contribuições de metodologias qualitativas, com destaque para autores que discutem a pesquisa participante e a etnografia (GEERTZ, 1978; ERICKSON, 1989; EZPELETA; ROCKWELL, 1986; SOUZA, 2006; SATO; SOUZA, 2007). A entrada em campo visou esclarecer de que forma aspectos educacionais e relações sociais influenciaram na construção de práticas docentes, elucidando, assim, os limites e possibilidades da formação de professores em serviço de produzir transformações que intervenham nos problemas crônicos dos sistemas públicos de ensino.

A PESQUISA DE CAMPO

Para atender os objetivos de identificar e analisar as influências do PEC-Municípios nos processos de escolarização, no cotidiano escolar

e na prática docente de professores egressos, considerou-se fundamental investigar as modalidades de saberes construídas pelo professor a respeito da escola, de sua prática e dos conteúdos escolares com a participação nesta modalidade de formação. Para produzir estas análises, buscamos investigar os sentidos atribuídos a esta formação que pudessem ser explicitados pelas professoras que dele participaram.

Para efetivar a entrada em campo, selecionamos uma escola que reunia quatro professoras egressas de um polo de formação do PEC localizado na capital do Estado de São Paulo que se constituiu como referente empírico de pesquisas anteriores. A possibilidade de selecionar professoras que participaram de outras pesquisas permite que utilizemos as análises realizadas anteriormente, como aquelas desenvolvidas no trabalho de Oliveira (2009).

O trabalho de campo, que abrangeu todo o ano letivo de 2010, constitui-se na entrada frequente em sala de aula (duas vezes por semana), a observação das estratégias pedagógicas utilizadas e a participação em reuniões da equipe pedagógica. Concomitantemente à entrada em sala de aula, realizamos entrevistas semidirigidas com o intuito de aprofundar a discussão de questões que emergiram durante a observação em sala de aula. Para aprofundar a investigação sobre os saberes docentes constituídos a partir do diálogo da experiência prática com os conhecimentos e discussões teóricas realizadas pelo PEC-Municípios, optamos por realizar um estudo de caso com uma das professoras da referida unidade escolar que participou desta modalidade de formação e que já havia contribuído em pesquisas anteriores (OLIVEIRA, 2009).

Os instrumentos utilizados na pesquisa de campo englobaram o registro sistemático das observações em sala de aula e reuniões da equipe pedagógica, a elaboração de um diário de campo e de registros ampliados. Para complementar a entrada em campo e a observação em sala de aula, realizamos a leitura da *Memória e* TCC produzidos no contexto do PEC-Municípios pela professora participante do estudo de caso

da pesquisa. Para analisar este material, utilizamos as fichas analíticas elaboradas em pesquisa anterior[15] (SOUZA; SOUZA, 2006).

A entrada em campo valeu-se das contribuições teóricas da pesquisa participante e da etnografia. A seguir, trazemos algumas considerações a respeito desta abordagem qualitativa em pesquisa que assume relevância no contexto da presente pesquisa.

Historicamente, segundo Souza M. (2006), a pesquisa em Psicologia da Educação foi marcada pela fragmentação do objeto de estudo, enfocando aspectos individuais e desconsiderando o contexto que produz as problemáticas analisadas, inclusive a qualidade da escola pública. Neste contexto, a autora destaca a importância da crítica construída no interior das áreas da Educação e da Psicologia Escolar e Educacional, ao considerar como fundamental que o fenômeno educativo fosse estudado a partir do contexto institucional e pedagógico no qual é produzido. As influências recebidas das pesquisas antropológicas, basicamente aquelas oriundas da perspectiva etnográfica, permitiram que o pesquisador pudesse estar atento a documentar o não documentado e desenvolver estratégias para conhecer os processos investigados na perspectiva dos valores e significados atribuídos por seus protagonistas (EZPELETA; ROCKWELL apud SOUZA, 2006).

Percebe-se que este tipo de abordagem qualitativa toma como eixo de análise as relações cotidianas, a partir das quais é possível resgatar aspectos da história particular e de sua relação com condicionantes sociais e culturais que a cercam. A partir das contribuições de Ezpeleta e Rockwell (1986), as autoras Sato e Souza (2007, p. 40) afirmam que:

> [...] o estudo etnográfico aborda o fenômeno ou o processo particular, mas sem que se exclua este processo da totalidade maior que o determina e com o qual mantém certas formas de relacionamento. Metodologicamente, implica complementar a informação de campo com aquela relativa a outras ordens

15 As fichas analíticas contêm informações sobre dados pessoais, o processo de escolarização, aspectos profissionais e da prática docente, a participação no PEC, a presença das tecnologias, a escrita das Memórias e o processo de elaboração do TCC.

> sociais e buscar interpretações e explicações, a partir de elementos externos à situação particular.

Discussões sobre aspectos individuais e coletivos que compõe a experiência formativa de professores, realizadas em pesquisa anterior por Horibe e Souza (2007) nos levam a refletir sobre a especificidade de nosso objeto de estudo. O grande desafio da pesquisa qualitativa em Psicologia Escolar e Educacional, segundo Souza M. (2006), encontra-se na delimitação do objeto de estudo, de modo que seja possível transitar entre o particular e o universal sem perder a relação entre estes âmbitos. Este trânsito depende do estabelecimento de vínculos que propiciem a relação sujeito-sujeito no trabalho de campo, o que exige um trabalho rigoroso e detalhado de compreensão do universo estudado e de explicitação do caminho teórico-metodológico realizado pelo pesquisador em contato com determinada realidade educacional.

A partir destas considerações, torna-se relevante caracterizar brevemente o contexto em que ocorreu a pesquisa. Trata-se de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF), que integra a rede pública de ensino no município de São Paulo, com cerca de 1.100 alunos matriculados em turmas de 1ª a 8 ª séries do ensino fundamental e da educação de jovens e adultos (EJA)[16]. Considerada como uma escola que oferece um ensino de qualidade, na qual os profissionais estão engajados em desenvolver um projeto político pedagógico, o que se reflete nos resultados das avaliações que, segundo relatos das professoras, no ano de 2010 superou a média das escolas da região. Durante a permanência em campo, pudemos observar que esta escola mantém uma boa relação com a comunidade, uma vez que o seu espaço físico é preservado e as atividades realizadas contam com a participação das famílias dos alunos. Em relação à educação continuada dos professores, observamos que há investimento do gestor da unidade em promover a formação

16 Dados obtidos na página da internet da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de São Paulo: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/default.aspx> Acesso em: 17 maio 2011.

continuada para o ensino de matemática, considerado um dos pontos deficitários no trabalho com as séries iniciais do ensino fundamental.

Na referida escola, encontramos quatro professoras do primeiro ciclo do ensino fundamental que cursaram o PEC - Municípios: uma professora readaptada por motivos de saúde; uma responsável por uma turma de 3ª série; e as outras duas professoras trabalhando com turmas de 4ª série. A professora selecionada como sujeito do estudo de caso contava com 45 anos de idade e 25 anos de carreira, em 2010. Cursou o magistério e no ano seguinte à sua conclusão, em 1985, ingressou na Prefeitura de São Paulo. Efetivou-se no seu primeiro cargo como professora do primeiro ciclo do ensino fundamental, em 1993, e no seu segundo cargo, em 1998. Após a conclusão do segundo grau, ingressou em um curso de Letras em instituição particular de ensino superior, o qual não concluiu. Em 2003 e 2004 cursou o PEC-Municípios. Nos anos seguintes, desenvolveu na escola mencionada o Projeto Intensivo no Ciclo (PIC) com uma turma durante os quatro anos do primeiro ciclo do ensino fundamental, em que acompanhou uma turma desde a 1ª até a 4ª série. Em 2009, foi responsável pelas Salas de Leitura e Informática de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental e, em 2010, assumiu uma turma de 4ª série. Observamos que o foco da prática da professora investigada é o trabalho com a leitura e escrita. Para tanto, utiliza diversas fontes, provenientes da literatura, reportagens jornalísticas etc. Em seus relatos e em sua prática em sala de aula e, ainda, nas reuniões de planejamento, tornou-se explícita a preocupação em despertar o interesse dos alunos pela leitura e escrita.

ANÁLISE DAS SITUAÇÕES DE MOBILIZAÇÃO DOS SABERES DOCENTES COTIDIANOS

A análise dos dados coletados durante o trabalho de campo, bem como aqueles obtidos através das fichas analíticas das *Memórias* e Monografias, toma como eixo central o conceito de saberes docentes co-

tidianos. Partimos da perspectiva desenvolvida por Mercado (2002), acerca dos saberes docentes, compreendido como o conhecimento que os professores têm sobre o ensino e que desenvolvem durante o exercício cotidiano da docência. Na perspectiva desenvolvida por Mercado (2002, p.11), "os saberes docentes são considerados como dialógicos, históricos e socialmente construídos, em que se pode identificar as vozes provenientes de distintos âmbitos sociais e momentos históricos" que são articuladas às experiências vivenciadas dentro e fora do âmbito escolar pelo professor, ao trabalhar com os alunos. A autora identifica, nos saberes construídos pelos professores, vozes provenientes de reformas educativas presentes e passadas, de experiências de formação continuada, bem como de experiências passadas com a docência. Outro aspecto que ganha relevância na análise dos saberes docentes é a dimensão coletiva da prática docente, em que estão envolvidos professores e alunos. Em relação a esta dimensão coletiva, o estudo da autora mostra a forma como os alunos se fazem presentes no diálogo que os professores estabelecem com as diferentes vozes durante o ensino e em todas as decisões que os professores tomam antes e durante o ensino, e em muitas de suas mais importantes dúvidas e reflexões. Assim, segundo Mercado (2002), os alunos também desempenham um papel central na construção da aula, como pudemos observar no planejamento de atividades da professora sujeito da nossa pesquisa, em que havia o objetivo de aproximar os conteúdos pedagógicos da realidade vivenciada pelos alunos. Também na prática de ensino na sala de aula, em que a professora buscava fomentar nos alunos a atribuição de sentidos pessoais aos conhecimentos transmitidos.

Para pensar o ensino como um trabalho baseado nos entendimentos comuns construídos pelos professores e seus alunos, Mercado (2002) fundamenta-se em algumas teorizações sobre a ação social. Esta perspectiva parte da visão antropológica de Geertz (1987) sobre a cultura, entendida como uma rede de significados tecida pelo homem e publicamente compartilhada. A noção de saberes com a qual a autora

trabalha fundamenta-se, principalmente, nos desenvolvimentos teóricos de Heller sobre a natureza e as características do saber cotidiano. Na concepção de Heller (1977, apud MERCADO, 2002), o homem é um sujeito histórico que se apropria dos usos sociais que são próprios dos sistemas de expectativas e das instituições em que atua e está inserido. Nesta vertente teórica, a análise centra-se no sujeito e em sua apropriação heterogênea dos saberes sociais contidos na vida cotidiana.

> A noção de saber remete, para Heller (1977, p. 317), ao conhecimento sobre a realidade que utilizamos de modo efetivo na vida cotidiana, do mais heterogêneo (como guia das ações, como tema das conversações etc.) (MERCADO, 2002, p.13, tradução nossa)[17].

Apesar de o pensamento cotidiano estar, a princípio, dirigido sempre aos problemas do particular ou de seu ambiente, o saber contido nele não é quase nunca pessoal, de acordo com Heller (1977, p. 334, apud MERCADO, 2002, p. 13-14), pois "**é formado pela generalidade das experiências de vida das gerações anteriores**".

Partindo desta visão, Mercado afirma que os professores se apropriam dos saberes necessários ao ensino durante seu trabalho em sala de aula, na interação com os alunos, com os materiais didáticos e curriculares, com seus colegas, com os pais e com toda notícia ou informação que lhes chega a partir da escola e fora dela, ou seja, com todos os conteúdos culturais que possam se relacionar com a tarefa do ensino. No processo de se apropriar deste conhecimento particular, os professores geram novos saberes na medida em que integram ou rechaçam propostas pedagógicas que provém de distintas épocas e âmbitos sociais. Portanto, Mercado considera que os saberes docentes cotidianos são pluriculturais, históricos e socialmente construídos.

A partir desta perspectiva teórica, identificamos que os saberes docentes que se colocaram em jogo nas situações de observação de aula

17 Tradução nossa: "La noción de saber remite, para Heller (1977, p. 317), al conocimiento sobre la realidad que utilizamos de un modo efectivo en la vida cotidiana, del modo más heterogéneo (como guía para las acciones, como temas de conversación, etcétera)" (MERCADO, 2002, p.13).

realizadas durante o trabalho de campo estabeleciam diálogos com diversas instâncias, a saber: as reformas educativas que implementaram a proposta dos ciclos e da progressão continuada; as experiências da professora, sujeito da pesquisa, com os alunos com dificuldades no processo de escolarização, em especial os alunos que participaram da classe de PIC; e também os conceitos teóricos e discussões realizadas no contexto dos espaços formativos, como as reuniões pedagógicas e os cursos de formação, dentre eles o PEC-Municípios. Em relação à articulação dos saberes docentes com as vozes provenientes do PEC-Municípios, os relatos da professora, sujeito da pesquisa, enfatizam a proposta pedagógica veiculada pelo programa e à possibilidade de articulação entre teoria e prática.

Em relação à articulação entre teoria e prática, identificamos nos relatos da professora menções ao PEC-Municípios como um curso que privilegiou discussões em torno da atuação docente em sala de aula e que valorizou a experiência prática das alunas-professoras.

> *[...] o que achei de mais importante foi que durante o curso inteiro eles valorizaram nossas experiências. Não lidaram com a gente como se não tivéssemos nada a acrescentar ao próprio curso. Foi sempre em cima da nossa prática, com muita sugestão de encaminhamento de atividades numa outra perspectiva de aprendizagem e sempre valorizando aquilo que a gente podia contribuir. Foram várias vezes, naquelas vídeos-conferência que tinham, que eles pediam relatos de experiências da gente e, ao mesmo tempo, ajudavam na análise da situação que estava sendo abordada* (Entrevista/2010).

Relatos sobre atividades que propunham a análise do cotidiano da sala de aula e do contexto escolar foram recorrentes nos diálogos com a professora pesquisada.

> *[...] teve um momento que a gente analisou a questão dos pais dentro da escola. Eu, a M. e a A.S. (professoras que cursaram o PEC-Municípios), nós*

> *três, a gente elaborou uma reunião de pais em que a gente pudesse modificar a dinâmica. Foi bacana porque acabou fazendo com que os outros professores quisessem desenvolver a mesma dinâmica nas reuniões pedagógicas que estávamos propondo para nossas classes. De certa maneira, isso também ajudou, além de todo subsídio teórico que a gente recebia lá (no PEC). Era bem articulado entre o que a gente fazia e o que a gente aprendia na teoria. Não era a questão de que tudo o que a gente fazia na escola estava errado, e nem o que a teoria que eles defendiam era o correto, mas havia um intercâmbio entre o que se fazia e o que se lia na teoria* (entrevista/2010).

A professora relata que a valorização dos saberes docentes e esta busca pela articulação, entre questões teóricas e práticas, desempenhada pelos educadores do programa foi o elemento que possibilitou que as alunas-professoras sentissem segurança de reavaliar a própria prática e introduzir novas formas de fazer o trabalho docente. Como exemplo, a professora relata a possibilidade que aprendeu de ensinar história e geografia através da observação de aspectos do cotidiano dos alunos, do local em que vivem, do que ocorre na comunidade em que convivem e na cidade em que moram. Neste sentido, consideramos que o programa ajudou a desenvolver na professora um olhar para a análise da realidade cotidiana, tanto em relação às práticas que desenvolve na escola em que trabalha como no que tange sua forma de transmitir os conhecimentos e ensinar os alunos a direcionar um determinado olhar para a sociedade em que vivem. Desta forma, analisamos que o princípio da simetria invertida, que pressupõe uma coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro profissional (OLIVEIRA, 2009), foi um dos eixos formativos desenvolvidos pelo PEC-Municípios que contribuiu para a formação da professora investigada.

A transformação na concepção de processo de aprendizagem foi uma das influências do PEC-Municípios, relatada pela professora. Ao invés de transmitir os conteúdos estanques tais como apresentados nos

livros didáticos, a professora passou a buscar a construção de conhecimento pelos alunos por meio da articulação dos conhecimentos teóricos com aspectos da realidade cotidiana, de modo a promover a construção de sentidos singulares sobre os conteúdos estudados. Guiada pelo objetivo de conhecer o processo de construção de conhecimento no pensamento do aluno, a professora desenvolve um saber docente sobre os raciocínios desenvolvidos pelos alunos para solucionar problemas e legitimar as estratégias empregadas. Trazemos, como exemplo, uma situação observada durante o trabalho de campo.

A cena que nos chamou a atenção ocorreu durante a reunião de JEI (Jornada Especial Integral) da equipe de 4ªs séries de ensino fundamental, em que o grupo constituído por professoras e coordenadora pedagógica discutia os critérios de avaliação de uma prova de matemática. Nesta ocasião, em que as professoras debatiam a forma de cada uma delas avaliar um exercício matemático e buscavam afinar os critérios que se mostravam heterogêneos, pudemos observar que a professora investigada, responsável pela 4ª série B, discutia os procedimentos de correção utilizados por sua colega, responsável pela 4ª série A. A professora da 4ª A havia considerado incorreta a estratégia utilizada pelo aluno para resolver o exercício, pois esperava que os alunos pudessem realizar a operação de subtração, conteúdo que ela havia trabalhado com eles durante o último mês. Diante disso, a professora da 4ª B discordou que se considerasse inadequada a utilização da operação de adição, pois o enunciado do exercício não especificava qual operação deveria ser utilizada na resolução do problema. Esta professora demonstrou ao grupo o que supôs ser o raciocínio do aluno, a saber, que este havia feito um cálculo mental e registrara na folha a "prova real", procedimento muito utilizado pelos alunos, que consiste em realizar a operação inversa para colocar à prova o resultado obtido através do cálculo mental.

Analisando esta cena, nota-se que o saber da professora sobre a construção do pensamento dos alunos a leva a compreender o raciocí-

nio utilizado e a validar a estratégia empregada pelo aluno. Outro saber posto em jogo nesta cena relaciona-se à necessidade de a professora se colocar no lugar dos alunos para entender a maneira como eles pensam. Posteriormente, em diálogo com a professora, tornou-se explícito que uma das vozes presentes na constituição destes saberes docentes provinha das discussões acerca da proposta construtivista de ensino, e que o PEC foi um dos espaços de mediação dos conhecimentos relacionados à concepção construtivista.

> *Lá, na unidade de matemática foi muito em cima disso: a gente desvalorizar um pouco o algoritmo e valorizar um pouco mais a busca de estratégia [...] Isso, para mim, ficou bastante claro: corrigir problema não é só olhar para o resultado. Tem todo aquele trabalho que ele [aluno] fez de elaboração, de pensar... Porque às vezes você propõe um problema e diz: "eu quero ver se ele aprendeu sobre a adição" e ele faz o problema usando outra estratégia que você diz: "eu não tinha pensado nisso"!* (Entrevista/2010).

À medida que as professoras são questionadas sobre a constituição dos seus saberes docentes, podem tornar consciente e explícito as diversas referências sociais que compõe este saber. Deste modo, criam-se condições para avaliar a influência das repercussões do PEC na prática docente cotidiana.

Consideramos que as estratégias formativas utilizadas pelo PEC-Municípios se consolidaram como propulsoras de reflexões críticas, principalmente em relação à prática docente, e que esta modalidade de formação contribuiu para autoformação e para a valorização dos saberes docentes, ou seja, representou um investimento na capacidade de refletir e se apropriar criticamente das discussões do curso, considerando as experiências e conhecimentos prévios das alunas-professoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observamos que a prática docente da professora sujeito da pesquisa estabelece diálogos com os novos saberes constituídos por meio do PEC-Municípios. Porém, o elemento mais presente, durante as situações observadas e os diálogos entre a pesquisadora e a professora no campo, refere-se às repercussões no trabalho docente junto aos alunos da expectativa colocada pelo sistema escolar, personificado no papel institucional do gestor/diretor da escola, de que se produza um desempenho dos alunos nas avaliações que atenda às metas, e que se traduza, principalmente, em números de aprovações/reprovações e não, necessariamente, no desenvolvimento das competências do aluno de leitura, escrita e resolução de problemas.

Desta forma, torna-se necessário discutir os limites da formação de professores em promover a melhoria da qualidade de ensino. Levando em consideração a crítica ao argumento da incompetência docente, refletimos que a formação incide sobre o sujeito e não garante a introdução de modificações na instituição escolar e no sistema de ensino. Esta reflexão vai ao encontro da ideia de que o aperfeiçoamento docente precisa encontrar, na prática, condições propícias para se estabilizar enquanto esquemas de ação, como o de Azanha (apud OLIVEIRA, 2009), uma vez que a prática docente sofre interferências de condições externas à sala de aula e está condicionada às formas de funcionamento institucional do sistema de ensino, tal como observado na pesquisa de campo.

Neste sentido, torna-se necessário a realização de pesquisas futuras que investiguem os limites e possibilidades de mobilização dos saberes docentes, constituídos em articulação com as novas modalidades de formação, face à organização do sistema escolar na atual gestão das políticas públicas educacionais, que, historicamente, tem privilegiado a melhoria dos índices de reprovação e a diminuição de gastos do Estado, sem a devida preocupação com a qualidade da educação escolar.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G.. Reinventar e formar o profissional da educação básica. **Formação do Educador**, v. 1, São Paulo, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação-Secretaria de Educação Fundamental (MEC/SEF). Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado: parâmetros em ação. *In*: Fundação Victor Civita. **O desempenho dos professores na América Latina e no Caribe:** novas prioridades. São Paulo: Fundação Victor Civita. 2004.

CATANI, D. B. (org. [et al]). **Docência, memória e gênero***:* estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.

ERICKSON, F.. Metodos cualitativos de investigación sobre La enseñanza. *In*: WITTROCK, M. C. (org.). **La investigación de la enseñanza**. Métodos cualitativos y de observación. Barcelona, Ediciones Paidos, 1989, p.195-232, (Cap. IV).

EZPELETA, J.; ROCKWELL, E.. **Pesquisa Participante**. São Paulo: Cortez Editora; Editora Autores Associados, 1986.

GEERTZ, C.. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. *In*: GEERTZ, C.. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. p. 3-21.

HORIBE, A. C. B.; AMARAL, D. K. ; ASBAHR, F. S. F.. Relatos autobiográficos e formação docente: análise do PEC-Municípios. *In*: ENCONTRO IBEROAMERICANO DE EDUCAÇÃO, 2, 2007, Araraquara - SP. **Anais...** Araraquara: Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, 2007.

HORIBE, A. C. B.; SOUZA, D. T. R.. **Formação Continuada de Professores e a Mediação de Tecnologias de Ensino:** limites e possibilidades. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2007. Relatório de Iniciação Científica.

_____. **Formação de Professores***:* análise da proposta de escrita autobiográfica no contexto do PEC-Municípios. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2008. Relatório de Iniciação Científica.

HORIBE, A. C. B.; SOUZA, M. P. R.. Formação de professores e a escrita autobiográfica: revelando saberes docentes. *In:* CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA, 3, 2008, Natal - RN. **Anais...** São Paulo: Paulus; Natal: EDUFRN, 2008.

_____. Repercussões da formação docente sobre a prática pedagógica: a relevância da escrita autobiográfica. *In*: Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica, 4, 2010, São Paulo. **Anais...** São Paulo: USP, 2010.

JOSSO, M.C. **Experiências de vida e formação.** São Paulo: Cortez, 2004.

MERCADO, R.. **Los saberes docentes como construcción social.** La enseñanza centrada en los niños. México: Fondo de Cultura Econômica, 2002.

OLIVEIRA, A. S.. **Quando o professor se torna aluno**: tensões, desafios e potencialidades da formação em serviço. 2009. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, 2009.

PATTO, M.H.S.. **A produção do fracasso escolar**. Histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A Queiroz, 1990.

PEROSA, G. **Formação docente e fracasso escolar***:* um estudo sobre a oferta de cursos de capacitação (1983-1994). 1997. 136f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, 1997.

SATO, L.; SOUZA, M. P. R. Contribuindo para desvelar a complexidade do cotidiano através da pesquisa etnográfica em Psicologia. *In*: MATIAS, M. C. M.;

ABIB, J. A. D. (org.). **Sociedade em transformação***:* estudo das relações entre trabalho, saúde e subjetividade. Londrina: EDUEL, 2007, p. 37-56.

SCHÖN, D. A.. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: Nóvoa, A. (coord.) **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992a, p.77-91.

_____. **La formación de profesionales reflexivos:** hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en los profesores. Barcelona: Paidós, 1992b.

SOUZA, D. T. R.. O argumento da incompetência e outros discursos na formação de professores. *In*: SCHWARTZ, C.M. et al. (org.). **Desafios da Educação Básica***:* a pesquisa em educação. Vitória: EDUFES, 2007.

SOUZA, D. T. R.; SOUZA, M. P. R.. **Formação continuada de professores e a mediação de tecnologias de ensino**: limites e possibilidades. São Paulo: Faculdade de Educação e Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo/CNPq, 2006.

SOUZA, M. P. R.. Pesquisa qualitativa e sua importância para a compreensão dos processos escolares. *In*: JOLY, M. C. R. A; VECTORE, C.. **Questões de pesquisa e práticas em psicologia escolar.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

ZAGO, N.. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, M. A. (org.). **Itinerários de Pesquisa**. Perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP &A, 2003.

ZIBETTI, M.; SOUZA, M.P.R.. Apropriações e mobilização de saberes na prática pedagógica: contribuição para a formação de professores. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v.33, n.2, p.247-262, 2007.

9

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM RONDÔNIA

entre tramas e entraves

Deusodete Rita da Silva Aimi
Maria Ivonete Barbosa Tamboril

Universidade Federal de Rondônia (Unir)

INTRODUÇÃO

A oferta da educação para pessoas com deficiência tem passado por mudanças significativas durante os últimos anos. Atualmente, o que preconiza a lei que estabelece as diretrizes gerais para a oferta do ensino especial é que seja oferecido na escola regular e não mais de forma segregada. Para isso, surgiram muitas propostas e dispositivos legais no cenário educacional com o objetivo de orientar e regulamentar a oferta desta modalidade de ensino.

Nesta perspectiva, a proposta do Ministério da Educação (MEC), a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), Lei 9394/1996, é que a educação especial passe a ser uma modalidade não mais substitutiva, mas que perpasse o ensino regular desde a educação infantil ao ensino superior, incluindo os segmentos de Educação de Jovens e Adultos (EJA), educação escolar indígena e quilombola, entre outros.

Assim, a partir da LDB/1996, profissionais da educação e comunidade escolar puderam observar o surgimento de significativo conjunto de leis, decretos, resoluções e notas técnicas, programas e ações voltados para subsidiar a efetivação desta nova configuração da educação especial.

Como professora e pesquisadora desta modalidade de ensino, também compartilhamos dessas mudanças e desses desafios. Por este motivo, escolhemos como tema de pesquisa as políticas públicas para a educação especial no estado de Rondônia, que foram implementadas na rede estadual, a partir da promulgação da LDB/1996, até 2010.

Durante o delineamento da pesquisa, alguns questionamentos que surgiram nortearam o desenvolvimento do trabalho, tais como: Quais as

políticas públicas para a educação especial elaboradas no estado de Rondônia após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/1996)? Como têm se efetivado as políticas públicas para a educação especial no estado de Rondônia após a aprovação da LDB/1996? Como as professoras e gestoras da rede pública de ensino em Rondônia analisam as políticas públicas para a educação especial implementadas no estado de Rondônia após a LDB/1996?

A partir destes questionamentos, definimos como objetivo geral da pesquisa: analisar as políticas públicas para a educação especial implementadas após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/1996) e seus desdobramentos na rede estadual de ensino. Também definimos como objetivos específicos: levantar os marcos regulatórios pós LDB/96 produzidos nas esferas federal e estadual responsáveis pela definição das políticas públicas para a educação especial em Rondônia; identificar as ações desenvolvidas pelo estado de Rondônia para a efetivação das políticas públicas para a educação especial após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/1996); analisar, da perspectiva de gestoras e professoras da rede estadual de ensino, as políticas para a educação especial implementadas no estado de Rondônia após a LDB.

Como ponto de partida para esta trajetória, a leitura da obra do professor Lino de Macedo, mais especificamente "Ensaios Pedagógicos: como construir uma escola para todos?" publicada em 2005, foi de extrema relevância, como âncora, durante a análise das políticas públicas voltadas para a educação especial e a forma como têm sido implementadas em Rondônia.

ASPECTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

Ao considerar os objetivos deste trabalho, optamos por uma abordagem qualitativa de pesquisa, por acreditar que, através desta, é possível analisar não apenas os aspectos da realidade que podem ser

quantificados, mas também aqueles que podem ser compreendidos e interpretados a partir dos significados que os acontecimentos têm para os sujeitos (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Desta maneira, a escolha pela pesquisa de abordagem qualitativa fundamenta-se no interesse de analisar as políticas públicas para a educação especial implementadas no estado de Rondônia após a promulgação da Lei 9394/96 (LDB) e seus desdobramentos, a partir da perspectiva de gestoras e de professoras que atuam ou que atuaram durante o período nesta área.

Afirma Oliveira (2010, p. 98) que, "Entende-se por políticas públicas educacionais aquelas que regulam e orientam os sistemas de ensino, instituindo a educação escolar". Desse modo, elencamos para a pesquisa os programas e ações organizados e implementados pelo Ministério da Educação (MEC) e Secretaria de Estado da Educação (SEDUC) de Rondônia, que envolveram formação docente e financiamento das atividades de atendimento aos estudantes público alvo da educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

Os dados da pesquisa foram levantados a partir de pesquisa documental e entrevistas individuais. A escolha pela pesquisa documental está amparada na convicção de que "Os documentos constituem uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam, ainda, uma fonte 'natural' de informação" (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39). A proposta desta pesquisa foi apresentada e aprovada pelo comitê de ética em pesquisa da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), e atendeu a todas as orientações para as entrevistadas em relação à confiabilidade na utilização das informações recolhidas por este meio.

Nesta pesquisa, tomamos como documentos o conjunto de Leis, Decretos, Portarias, Resoluções, Pareceres e Declarações referentes à Educação Especial que foram publicadas e implementadas entre os anos de 1997 e 2010. Decidimos considerar, ainda, os projetos, programas e ações produzidos pelo MEC e SEDUC, bem como as planilhas de dados

do censo escolar disponíveis no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) durante o mesmo período, assim como as ações propostas e executadas pelo governo federal.

O maior empecilho que encontramos durante a execução do trabalho foi a dificuldade de acesso aos documentos produzidos pela Gerência de Educação Especial da SEDUC, uma vez que grande parte desses documentos foi destruída num incêndio ocorrido em 2008. A partir desta constatação, este trabalho ganha relevância ao organizar informações sobre o histórico da educação especial em Rondônia que poderão contribuir para futuras pesquisas.

Durante o período de coleta e análise dos dados, nos pautamos nas orientações de Cellard (2008) quando nos diz que, diante dos documentos elencados para a pesquisa, é preciso aceitá-los tal como se apresentam, por mais incompletos, parciais ou imprecisos que sejam.

> Torna-se assim, essencial saber compor com algumas fontes documentais, mesmo as mais pobres, pois elas são, geralmente, as únicas que podem nos esclarecer, por pouco que seja, sobre uma situação determinada (CELLARD, 2008, p. 299).

Para ouvir os sujeitos desta pesquisa sobre como analisam as políticas públicas para a educação especial, utilizamos a entrevista semiestruturada. (SZYMANSKI, 2002).

Dessa forma, em consonância com os objetivos propostos nesta pesquisa, dentre outros, elencamos como sujeitos deste estudo:

a) três representantes da SEDUC, que atuaram durante os anos de 1997 a 2010, sendo duas gestoras e uma técnica;
b) duas professoras que atuam em sala de aula regular com crianças com deficiência;
c) duas professoras que atuam na educação especial (em escola especial e regular).

Para a escolha das participantes, priorizamos as profissionais com atuação em escola pública, preferencialmente, com maior tempo de atua-

ção na área dentro do tempo estipulado para a pesquisa, ou seja, de 1997 a 2010. Buscamos, ainda, encontrar profissionais que estivessem lidando com desafios diferentes em suas respectivas escolas, bem como o atendimento a pessoas com deficiência visual, intelectual e surdez.

ORGANIZAÇÃO DOS DADOS EMPÍRICOS

Para os procedimentos de análise dos dados, utilizamos as orientações metodológicas da análise de conteúdo, tendo como referencial as contribuições de Laurence Bardin (2008). Conforme esta autora, a análise de conteúdo é um conjunto de instrumentos metodológicos em constante aperfeiçoamento e que se aplicam a discursos diversificados.

Segundo Bardin (2008), existem na análise de conteúdo dois polos distintos, um deles é a rigorosidade e o outro a necessidade de ir além das aparências. Assim, metodologicamente, existem duas orientações que ao mesmo tempo em que se confrontam também se complementam: a verificação prudente ou a interpretação brilhante. Foi possível observar, ainda, que nesta técnica ou técnicas, não existe uma receita pronta, mas algumas regras que nortearão a análise, precisando, sempre que necessário, serem reinventadas. Neste sentido, para a organização da análise de conteúdo, seguimos a orientação de Bardin (2008, p. 121), levando em conta os "três polos cronológicos: primeiro a pré-análise; segundo a exploração do material; e terceiro o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação". Assim, a partir dos resultados encontrados, foi possível realizar as inferências e interpretações a propósito dos objetivos previstos.

AÇÕES DESENVOLVIDAS NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA REDE ESTADUAL DE ENSINO EM RONDÔNIA

Para identificar as ações desenvolvidas pela rede estadual de ensino, analisamos os documentos citados anteriormente e as transcrições

das entrevistas realizadas com gestoras e professoras da educação especial no estado de Rondônia, enfocando as ações desenvolvidas no âmbito da Subgerência de Educação Especial. Esta análise nos mostrou que, dentre as ações realizadas na rede estadual, todas partem dos programas desenvolvidos e implementados a partir da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação[18] (SEESP/MEC). Sendo assim, foi possível analisar os programas juntamente com os resultados obtidos em sua aplicação.

a) PROGRAMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: direito à diversidade

Criado pelo MEC através da SEESP em 2003, tem sido desenvolvido, desde então, em todos os estados e Distrito Federal. O programa iniciou suas atividades envolvendo 106 municípios-polos[19] e demais em seu âmbito de abrangência, totalizando 1.869 municípios atendidos. Atualmente, o programa passou a ser desenvolvido pelo Ministério da Educação por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização Diversidade e Inclusão (SECADI), envolvendo 168 Municípios polos atuando como multiplicadores para os respectivos municípios de abrangência.

A pesquisa mostrou-nos que o objetivo central do programa foi a formação de gestores e educadores para efetivar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos, tendo como princípio a garantia do direito dos estudantes com necessidades educacionais especiais de acesso e permanência, com qualidade nas escolas regulares.

Entre as ações previstas pelo Programa, estão a implantação das salas de recursos multifuncionais, o desenvolvimento do "Projeto Educar na Diversidade" e a produção e distribuição de documentos e materiais. Estes

18 Segundo publicação do diário oficial de 17 de maio de 2011, a partir desta data, a SEESP passa a incorporar a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

19 Os municípios assim denominados foram selecionados pela sua localização geográfica.

materiais foram produzidos e distribuídos para as escolas públicas brasileiras constituindo, assim, parte dos programas implementados pelo MEC.

Outro importante trabalho realizado pelo MEC foi a publicação da série "Educação Inclusiva", em 2004, que constituiu um dos Referenciais do Programa "Educação Inclusiva: direito à diversidade". A coleção foi apontada como um importante subsídio para estudos e aprofundamentos, pois aborda o planejamento da gestão da educação sob diferentes enfoques: o papel do município, o papel da escola e o papel da família, desenvolvidos a partir de uma fundamentação filosófica que afirma uma concepção da educação especial, tendo como pressuposto os direitos humanos (ARANHA, 2004). A coleção é constituída por quatro módulos: A Fundamentação Filosófica; O Município; A Escola e a Família.

Ainda sobre os materiais publicados pelo MEC, encontramos dois volumes intitulados de "Ensaios Pedagógicos: Construindo Escolas Inclusivas". O primeiro volume publicado em 2005, com 180 páginas e o segundo volume, publicado em 2006, são apresentados como mais uma ação de aproximação desta Secretaria, com os gestores e educadores dos municípios brasileiros para disseminar e fortalecer a política de educação inclusiva.

b) PROGRAMA DE IMPLANTAÇÃO DE SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

Criado em 2005 e instituído pela Portaria Ministerial nº 13/2007, no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o programa contempla as demandas das Secretarias de Educação apresentadas no PAR, "tendo como critério atender escolas públicas com matrícula de estudantes público alvo da educação especial em classes comum do ensino regular, registradas no Censo Escolar INEP/MEC" (BRASIL, 2010, p. 17).

Através deste Programa, foram e são disponibilizados os mobiliários e equipamentos que irão compor as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), que podem ser definidas como: sala **tipo I**, composta

por equipamentos, recursos de acessibilidade, mobiliários e materiais didático/pedagógico; e sala **tipo II,** que, além da composição da sala tipo I, recebe também equipamentos específicos para o atendimento de estudantes cegos. Vale acrescentar, que é também por meio das matrículas disponíveis no Censo Escolar, que o MEC organiza a distribuição dos equipamentos e define qual o tipo da sala que a escola receberá, ou seja, se a escola apresenta matrículas de estudantes cegos, esta receberá equipamentos que compõem a **SRM tipo ll.**

De acordo com o documento orientador, em 2010, o programa alcançou 4.615 municípios o que corresponde a 83% do total de municípios do Brasil, contemplando 42% das escolas públicas com matrícula de estudantes com deficiência. Entre os anos de 2005 e 2010, foram disponibilizadas 24.301 SRMs em todo país.

Desta forma, conforme dados fornecidos pela Gerência de Educação (GEE/SEDUC) de Rondônia, o MEC encaminhou equipamentos e mobiliários para a implantação de SRMs tipo I e tipo II, para 146 escolas distribuídas entre os 52 municípios do estado entre 2005 e 2010. Outro aspecto levantado durante a análise, é que não se pode falar apenas de implantação de salas, pois mesmo antes deste programa, o estado já contava com projeto que dispunha de salas de apoio educacional em boa parte das escolas, algumas delas estruturadas somente com os recursos da própria escola ou, até mesmo, com recursos dos professores e familiares dos estudantes com deficiência.

c) PROGRAMA BPC NA ESCOLA

O Programa de Acompanhamento e Monitoramento do Acesso e Permanência na Escola das Pessoas com Deficiência, beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social (BPC)[20], também

20 O Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social (BPC) é um direito constitucional que corresponde a uma renda mensal de um salário-mínimo, destinado às pessoas idosas, a partir de 65 anos de idade e às pessoas com deficiência, de qualquer idade, que comprovem não possuir meios de prover a sua própria subsistência ou de tê-la provida por sua família.

conhecido como Programa BPC na Escola, instituído pela portaria interministerial nº 18, de 24 de abril de 2007, constitui um Programa Interministerial, sob a responsabilidade dos Ministérios da Educação (MEC), do Desenvolvimento Social e Combate a Fome (MDS), da Saúde (MS) e Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR).

O programa foi lançado com o objetivo de elevar a qualidade de vida e dignidade das pessoas com deficiência, beneficiárias do BPC, prioritariamente na faixa etária de 0 a 18 anos, garantindo-lhes acesso e permanência na escola, o acompanhamento de seus estudos por meio da articulação intersetorial e da gestão compartilhada nas três esferas de governo, entre as políticas de educação, assistência social, saúde e direitos humanos, favorecendo o desenvolvimento dos beneficiários.

Para facilitar as ações no âmbito deste programa, o MEC publicou um documento orientador para orientar as ações das três esferas. Encontra-se prevista nesse documento uma série de medidas com o intuito de fiscalizar o ingresso, permanência e a qualidade da aprendizagem dos beneficiários. Dentre elas: Implantação de Salas de Recurso Multifuncional tipo I e II; Apoio financeiro e pedagógico à Formação Continuada de Gestores Intersetoriais do Programa BPC na Escola; Aquisição de ônibus, entre outras.

Ao analisarmos os dados do BPC escola no Estado de Rondônia, foi possível concluir que deste ponto de vista, o programa tem gerado bons resultados, pois além do aumento significativo do total de estudantes encontrados pelo rastreamento entre os anos de 2008 e 2010, aumentou, ainda, a porcentagem destes em relação ao ingresso na educação básica que passou de 778 em 2008 para 2415 em 2010.

d) PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Ao analisarmos os programas de formação continuada para professores da educação especial, foi possível observar que, na sua grande

maioria, tem sido ofertado no formato de Educação a Distância. Assim sendo, optamos por apresentar o programa de formação oficial que tem sido desenvolvido em todos os estados. Este programa iniciou-se em 2007, quando foi realizado o credenciamento de 14 instituições para ofertar, por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB), cursos de formação para atender a demanda de formar professores que viessem dar suporte às escolas, diante do desafio de torná-las adequadas para o atendimento dos estudantes com deficiência, altas habilidades e superdotação. A primeira edição oferecia 16 cursos de aperfeiçoamento e dois de especialização, gerando um total de 8,5 mil vagas ofertadas para professores em exercício na rede pública de ensino de todo o país.

Em 2008, em sua segunda edição, foram disponibilizadas mais oito mil vagas em cursos de aperfeiçoamento para todo o país. Conforme dados da GEE/RO, na terceira edição do programa, que ocorreu em 2009, foram disponibilizadas mais 11 mil vagas, desta vez, através da Plataforma Freire, ofertadas em três cursos de especialização e mais seis cursos de aperfeiçoamento. Para o estado de Rondônia, foram direcionadas 254 destas vagas. Em 2010, foram disponibilizadas para Rondônia 293 vagas, o que corresponde ao maior número já ofertado. Estas vagas foram distribuídas entre professores da rede municipal, 174 vagas, e da rede Estadual 119 vagas.

e) PROGRAMA ESCOLA ACESSÍVEL

O programa Escola Acessível, uma das propostas implementadas para assegurar o direito à educação e promover a autonomia e a independência da pessoa com deficiência, foi instituído pelo MEC no âmbito do PDE, por meio do Decreto nº 6.094/2007. De acordo com o manual que orienta a implantação deste programa, este

> [...] constitui uma medida estruturante para a consolidação de um sistema educacional inclusivo, concorrendo para a efetivação da meta de inclusão plena,

> condição indispensável para uma educação de qualidade (BRASIL, 2011, p. 3).

Em 2008, o Programa Escola Acessível passa a integrar o Programa de Desenvolvimento da Escola, a partir do Compromisso Todos Pela Educação e do Plano de Ações Articuladas (PAR). Desse modo, o processo de transferência de recursos financeiros para a promoção de acessibilidade passa a ser realizado nas unidades executoras das instituições educacionais.

Em 2010, foram atendidas escolas públicas das redes estaduais, municipais e distrital, que receberam entre 2005 e 2008 as Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs). Apenas as escolas que foram contempladas com estas salas receberam os recursos destinados por este programa, o que nos leva a concluir que um dos objetivos deste programa é fornecer estrutura financeira para manutenção e ampliação de outro programa, o de implantação das salas de recursos multifuncionais (SRMs). No estado de Rondônia, entre os anos de 2008 a 2010, 140 escolas foram contempladas com o programa.

A EDUCAÇÃO ESPECIAL EM RONDÔNIA NA PERSPECTIVA DAS GESTORAS E PROFESSORAS

Em consonância com o propósito de analisar as políticas públicas voltadas para a educação especial no estado de Rondônia, a partir da visão de gestoras e professoras que atuaram ou que atuam na educação especial, procurando compreender como elas avaliam as políticas materializadas em forma de programas propostos pelo MEC e desenvolvidos no estado. Para tanto, entrevistamos duas gestoras que estiveram à frente desta pasta durante os anos de 1997 a 2010, duas professoras que atuam em sala de aula da educação básica, duas professoras que atuam no Atendimento Educacional Especializado e uma técnica que trabalha na Subgerência da Educação Especial.

Após a coleta e produção de dados, focamos a atenção na organização destes em forma de categorias, que desdobramos em subcategorias. As categorias abordavam os seguintes temas: Avaliação e benefícios da inclusão; Formação inicial e Continuada; Dificuldades e desafios. Cada categoria foi desdobrada em outras subcategorias que surgiram na fala das entrevistadas. Durante a análise, as categorias foram organizadas em blocos que apresentamos a seguir, destacando os fragmentos das entrevistas de cada participante.

A pesquisa nos mostrou que tanto as professoras, quanto as gestoras comungam da opinião de que o trabalho desenvolvido nos últimos anos, com o propósito de adequar as escolas ao atendimento dos estudantes com deficiência, trouxe vários benefícios, mas elas demonstram que muito ainda precisa ser feito. Revelam que o desafio, agora, é ir além da matrícula, é encontrar os mecanismos para se ofertar ensino com qualidade.

Analisando a fala das professoras, é possível concluir que a realidade, hoje, é que a escola seletiva do passado transformou-se em escola para todos, mas para que esta seja realmente para todos, é preciso descobrir como iremos garantir não apenas o acesso à escola, mas sim um aproveitamento significativo (MACEDO, 2005).

Ao abordarmos as entrevistadas sobre a forma como avaliam a implementação das políticas públicas educacionais para a educação especial na rede pública estadual e, consequentemente, os programas efetivados no estado, elas indicam o respeito à diversidade como um dos benefícios educacionais que surgiram por meio das mudanças na escola. O que antes era visto como problema, agora pode ser abordado de forma a compreender as diferenças de todos os estudantes, inclusive os que não apresentam nenhuma limitação.

Um dos temas recorrentes, em cinco das sete entrevistas, é o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a sua dinâmica de atuação diante do desafio de auxiliar, fazer da escola comum uma escola para todos. Ao discorrer sobre este serviço oferecido aos estudantes,

público alvo da educação especial, elas resgataram parte da história que envolveu a implantação das atuais salas de AEE na rede estadual de ensino em Rondônia. Apontaram, também, que este ainda é uma novidade em algumas unidades e que, em algumas, ainda é muito comum as pessoas se comportarem de forma desconfiada diante do trabalho do profissional do AEE, talvez por isso, exista uma falta de ligação entre o trabalho deste profissional e dos outros professores.

As contribuições da convivência com a diversidade foi um dos temas mais presentes na fala das gestoras e professoras, que enfatizam as vantagens de se trabalhar valorizando as diferenças e, consequentemente, os diferentes conhecimentos. Ao apontar as vantagens de se trabalhar com estudantes que apresentam diferentes formas de se comunicar, uma das professoras descreveu um dos momentos em que necessitou ir em busca de ferramentas para auxiliar as suas alunas cegas no uso do computador. Diante do desafio, teve que trocar de papel com as alunas, ou seja, ao invés de ensinar, precisou aprender com elas.

Os dados da pesquisa nos mostram que os profissionais têm sido desafiados a olhar para estes estudantes como parceiros de aprendizagem e não apenas como alguém que depende de outro e de conhecimentos alheios, alguém que precisa de benevolência ou mesmo de aceitação. Portanto, uma das grandes vantagens de se conviver em um ambiente educacional inclusivo, que está aberto a todos, é a possibilidade de aprender com o outro. É o princípio da complementaridade que Macedo (2005) nos apresenta, nós somos parte de um todo que só se completa com o outro que também é parte.

Ao analisar os dados organizados na categoria: Formação Inicial e Continuada, percebemos que este tema foi mais destacado pelas gestoras que, em alguns momentos, chegaram a apontar essa formação como a grande responsável pelas mudanças realizadas, e ainda, como uma das reais possibilidades de continuar promovendo mudanças. Entretanto, ao discorrer sobre os resultados obtidos a partir das formações ofertadas, relataram que esta não se configurou como solução para alguns proble-

mas, pois surgiram alguns entraves no percurso formativo. Desse modo, é preciso retomar as discussões sobre o conceito de Formação Inicial e Formação Continuada, pois muitos profissionais acreditam que qualquer oferta de formação é suficiente para produzir mudanças. É preciso rever os espaços de formação docente, para que estes possam servir para auxiliar o professor a refletir sobre sua prática, e encontrar funcionalidade para a formação, como nos alerta Imbernón (2010, p. 26):

> O desafio, segundo meu ponto de vista, é examinar o que funciona, o que deve ser abandonado, desaprendido, construído de novo ou reconstruído a partir daquilo que é velho. É possível modificar as políticas e as práticas da formação continuada de professores? Como repercutem as mudanças atuais na formação docente?

Os questionamentos que o autor apresenta, convidam-nos a adotar uma condição de busca permanente, pois a formação continuada de professores, mais do que atualizá-los, deve ser capaz de criar espaços de formação, de pesquisa, de inovação, de imaginação etc., e os formadores de professores devem saber criar tais espaços para passarem do ensinar ao aprender. Essa dinâmica de formação é defendida também por Emílio e Cintra (2011, p. 90) que destacam o seguinte posicionamento:

> Consideramos que devem ser criados espaços institucionais para o compartilhamento de dúvidas, de angústias e de conquistas, pois a educação que objetiva transformações sociais, pressupõem um contexto com espaços de escuta e de decisões conjuntas e que possa sobreviver aos movimentos contrários – que são inevitáveis – pela reflexão constante dos valores e propostas e pelo enfrentamento coletivo às dificuldades.

Uma das dificuldades apresentadas no trabalho de formação para os profissionais atuarem com os estudantes com deficiência é a rotatividade muito grande de docentes que atuam na área. Elas explicaram que em vários momentos foram realizados cursos para determinada especi-

ficidade, como no caso do atendimento aos estudantes com surdez, mas os professores que receberam a formação acabaram sendo transferidos para outro setor.

Outro tema recorrente nas entrevistas com as gestoras é a grande preocupação com a prática excludente de alguns docentes, pois para elas este ainda é um desafio para tornar a escola um espaço inclusivo. Ao descrever a prática de uma professora que ainda não consegue trabalhar com um estudante com limitação na aprendizagem, a gestora apresenta a realidade de muitos professores que, também, enfrentam dificuldades, pois poucos conseguem planejar adequadamente para atender a todos os seus estudantes, ou ainda não conseguiram compreender que é fundamental respeitar os direitos educacionais destes, entendendo que os mesmos têm limitações e não incapacidades.

Portanto, sendo este um assunto delicado, é preciso cautela ao lidar com práticas como esta, pois precisamos combater a prática excludente e não o próprio professor que a pratica. É preciso, ainda, buscar no contexto da inclusão, formas de envolver o professor no processo, pois para poder praticar melhor o ato de incluir, estes também devem ser incluídos, mas é preciso que nos atentemos para a necessidade de recuperar nos professores o seu desejo de aprender; é preciso que compreendam que aprender e ensinar são indissociáveis e que tanto estudantes quanto professores podem e devem se beneficiar desta relação.

Na análise da terceira e última categoria, emergiu um tema abordado em todas as entrevistas, os diferentes modos de aprender, e novamente foi unânime a preocupação das entrevistadas com os estudantes com deficiência intelectual. De todas as limitações, esta é a que mais desafia a escola. Gomes, Paulin e Figueiredo (2010) apontam que a escola tem se respaldado na dificuldade dos estudantes para justificar as suas próprias limitações e, assim, acaba mantendo com todos os estudantes uma proposta de aprendizagem mecânica que não reconhece a potencialidade de cada um. Desse modo, deixa de auxiliar os estudantes a

desenvolverem suas capacidades cognitivas reduzindo-os a uma prática de negação de direitos.

Por fim, é possível concluir que muitas ações empreendidas na tentativa de transformar a instituição escolar em uma escola acolhedora para todas as pessoas, já tem surtido efeitos positivos. Mas é preciso avançar e, para isso, é preciso rever nosso posicionamento diante das diferenças; é preciso retomar o que Macedo (2005) nos apresenta como conceito de interdependência, ou seja, considerar a relação entre as pessoas de forma interdependente, sabedores de que não somos melhores nem piores, somos diferentes e nessas diferenças nos completamos e aprendemos uns com os outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desse trabalho, foi possível perceber os vaivens que envolvem a escolarização dos estudantes com deficiência e as muitas ações realizadas para este fim, como as formações desenvolvidas para atender a demanda dos profissionais que não possuíam formação adequada para o atendimento, como no caso dos professores e intérpretes de Libras. Durante as entrevistas, as professoras relataram as experiências com os estudantes surdos, entretanto, por mais que o trabalho feito seja considerado um sucesso pela qualidade dos resultados, não se pode dizer o mesmo em relação à quantidade de professores atendidos.

Ao analisarmos os programas implementados na rede estadual de ensino, foi possível observar que, em sua maioria, foram criados e implantados por meio de ações propostas pelo Ministério da Educação, sem uma participação efetiva da escola, nem na elaboração, nem nas decisões de como e onde implantar cada programa. Desse modo, podemos afirmar que esta conduta não é apropriada para desenvolver uma mudança na postura dos profissionais a respeito de inclusão, principalmente porque desconsidera o que a escola tem discutido e construído sobre este assunto.

Outro aspecto que observamos na análise dos programas está relacionado à disponibilização de mobiliário e equipamentos para as SRMs pelo MEC. Muito embora esta atividade tenha sido iniciada em 2005, somente em 2010 foi elaborado e distribuído o manual de orientação para implantação da SRMs. Esta ação tardia de orientação da utilização dos recursos distribuídos se configurou como um aspecto negativo, pois o manual traz orientações básicas sobre a implantação e manutenção dos equipamentos o que facilitaria a utilização por parte daqueles que desenvolvem o trabalho de atendimento aos estudantes com deficiência.

Diante dos desafios de transformar a escola regular de ensino em um ambiente educacional com estrutura para atender as necessidades dos estudantes com deficiência, é possível perceber todas as discrepâncias existentes neste espaço, pois quando a escola se declara despreparada para atender os estudantes com deficiência que a procuram, assume sua incapacidade diante da sua tarefa principal, a de promover o acesso ao ensino sistematizado.

Assim, não podemos continuar ignorando que a escola que hoje existe não tem conseguido atender de forma adequada a maioria dos estudantes que a frequentam, precisamos buscar novas formas de adequação, e uma delas deve ser a formação continuada em serviço. Mas não apenas a formação em cursos à distância, como tem sido uma constante nesse campo, mas a formação presencial, dentro da escola, onde acontece o atendimento a todos os estudantes, possibilitando uma reflexão coletiva acerca dos problemas existentes e, assim, a busca de novas formas de enfrentá-los.

O desenvolvimento desta pesquisa permitiu-nos, ainda, compreender que é imprescindível ouvir os atores destes processos se quisermos encontrar meios para solucionar os problemas relacionados à inclusão das pessoas com deficiência. Assim, podemos afirmar que as soluções para os problemas que surgem na construção de uma prática inclusiva só serão encontradas durante o convívio com os estudantes e no enfrentamento dos desafios que surgirão nesta convivência.

É preciso, ainda, discutir novas formas de avaliar os resultados apontados a partir dos programas, pois diante dos recursos distribuídos, como a implantação da Sala de Recursos Multifuncionais e o Programa Escola Acessível, é possível afirmar que muitos estudantes estejam sendo atendidos, mas não conseguimos precisar se o atendimento que está sendo fornecido auxilia o estudante com deficiência a desenvolver competências e habilidades próprios dos processos de escolarização. Ou seja, a quantidade de atendimentos é significativa, mas é preciso descobrir se a qualidade tem sido compatível com as necessidades destes estudantes. Tal assertiva aponta para novos desafios que esta pesquisa explicita: a necessidade de estudos com os beneficiários dos programas.

Assim, investigar políticas de educação não se encerra no estudo dos documentos oficiais, pois a repercussão que se origina delas é que dá vida às orientações políticas; por isso, é necessário levar em conta a realidade de cada escola e da comunidade na qual ela está inserida, as características do entorno e dos moradores que a utilizam. Não podemos igualar os problemas existentes na escola, nem tampouco os estudantes que a frequentam. Por isso, é preciso rever a maneira como a escola lida com as diferenças e com os diferentes.

Por meio desta pesquisa, foi possível identificar um conjunto de ações sendo executadas nas escolas, procurando atender o estudante com deficiência. As perspectivas são animadoras diante dos desafios existentes, todavia, é preciso avançar mais, pois como nos informa Fávero (2008) a presença dos estudantes com deficiência em sala de aula regular pode até ser novidade, mas não se pode negar que este é um direito deles e um dever do Estado, dos gestores e dos professores. Por isso, a alegação do despreparo deve ser tratada, no mínimo, como uma expressão em desuso, já que a chegada de estudantes com deficiência na escola é uma realidade, uma conquista, fruto de uma luta histórica, mas que não deve parar. Se muito se fez, mais ainda precisa ser feito. Este é o desafio.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. S. F.. **Educação inclusiva:** a fundamentação filosófica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004.

BARDIN, L.. **Análise de conteúdo.** 5. ed. Portugal: Edições 70,1977/2008.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S.. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Nota Técnica 01/2010**/ Grupo Gestor Interministerial de 10 de fevereiro de 2010. Disponível em: <portal.mec.gov.br/índex.php.> Acesso em: 12 jun. 2012.

_____. Ministério da Educação. **Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais**: manual de orientação. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010.

_____. Ministério da Educação. **Programa BPC na Escola**: documento norteador. Grupo interministerial Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2011.

CELLARD, A.. A análise documental. *In*. POUPARD, J. et al.. **A pesquisa qualitativa:** enfoques epistemológicos e metodológicos**.** Petrópolis RJ: Vozes, 2008. p. 194 - 302.

DUCK, C**.. Educar na Diversidade:** material de formação docente. Brasília: (MEC, SEESP), 2007.

EMÍLIO, S. A.; CINTRA, F. B. M.. Sobre abismos e pontes: entre a inclusão desejável e a possível. *In*: FRELLER, C. C.; FERRARI, M. A. L. D.; SEKKEL, M. C. (org.). **Educação Inclusiva:** percursos na educação infantil. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011. p. 79-93.

FÁVERO, E. A.. O direito à diferença na igualdade de direitos. *In*: MANTOAN, M. T. E. (org.). **O desafio das diferenças nas escolas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 17-28.

GOMES, A. L. L. V.; POULIN, J. R.; FIGUEIREDO, R. V.. **A Educação especial na perspectiva da inclusão escolar**: o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual. Brasília. MEC/SEESP; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010. v. 2. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar).

IMBERNÓN, F.. **Formação Continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LÜDKE, M. E. ANDRÉ. M. E. D. A.. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: E. P. U., 1986.

MACEDO, L. **Ensaios pedagógicos:** como construir uma escola para todos? Porto Alegre: Artmed, 2005.

OLIVEIRA, A. F. Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. *In*: OLIVEIRA, A. F.; PIZZIO, A.; FRANÇA, G. (org**.). Fronteiras da educação:** desigualdades, tecnologias e políticas. Goiás: Editora PUC, 2010. p. 93 -99.

SZYMANSKI, H. (org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva. Brasília:** Plano Editora, 2002.

10

POLÍTICAS PÚBLICAS E PROCESSOS EDUCATIVOS NA GUINÉ-BISSAU

contribuições da psicologia escolar brasileira no enfrentamento ao fracasso escolar

Mamadu Djaló
Sonia Mari Shima Barroco

Universidade Estadual de Maringá

INTRODUÇÃO

Apresentamos os resultados parciais de uma investigação em desenvolvimento (03/2014 a 02/2016 - PPI/UEM) intitulada "**Processos educativos na Guiné-Bissau:** contribuição da psicologia escolar brasileira e da teoria histórico cultural no enfrentamento ao fracasso escolar", atrelada ao estágio pós-doutoral.

O vínculo estabelecido entre pesquisadores da UEM, USP e UNIR, com a reconhecida experiência em pesquisas e debates sobre políticas para o enfrentamento ao fracasso escolar, provocou e tem subsidiado a reflexão sobre essa temática na Guiné-Bissau[21]. É possível falarmos na contribuição da psicologia brasileira para o enfrentamento ao fracasso escolar que é de extrema importância para impulsionar o incremento e a promoção da aprendizagem no ensino básico nesse país africano.

Vale a pena destacar e compreender a importância e a influência do Brasil na formação dos profissionais atuantes na administração pública, em universidades e como pesquisadores dos/nos países africanos (DJALÓ, 2014). Hoje é notória a importância dessa cooperação educacional para a juventude guineense, visto que, por meio dela, muitos estudantes têm expectativas de uma formação nos âmbitos da graduação e da pós-graduação, sendo uma referência não só para a Guiné-Bissau, mas para a África em geral. Em decorrência dos estudos já realizados, agora a investigação é sobre as políticas públicas guineenses para o en-

21 O governo brasileiro mantém esse acordo de cooperação com os países denominados atualmente "em via de desenvolvimento", sobretudo com os países africanos e latino-americanos. É por meio desse Programa de Convênio Educacional que a Guiné-Bissau forma majoritariamente graduados e seus quadros para o ensino superior (BRASIL, 2013).

frentamento ao fracasso escolar no período pós-independência, de 1974 a 2014.

Para pensarmos a situação educacional de Guiné-Bissau, é necessário contextualizar a conjuntura de construção de sua independência, que se destaca entre a história das lutas por independência de países de colonização portuguesa. Diferentemente da experiência brasileira, que se deu sob um processo de emancipação política, lá, a independência não resultou de um acordo entre os colonizadores e a elite local, mas de intensas lutas de guerrilha (1964-1974), tendo à frente Amílcar Cabral. Buscava-se a liberdade de um povo sofrido e entendia-se que essa experiência poderia ser partilhada com outros países de ex-colônias portuguesas africanas. Lutava-se, também, para promover uma integração para constituir uma grande nação, soberana, capaz de enfrentar conjuntamente ameaças externas e inventar alternativas para resolver os problemas internos.

Quarenta anos se passaram desde a independência, e esses fatos parecem estar presentes na memória coletiva do povo guineense. Os ensinamentos e os ideais de Amílcar Cabral, embora nunca esquecidos, nos últimos anos foram sistematicamente recolocados na cena política do país. Recuperaram-se princípios, concepções de mundo, de homem e de sociedade presentes em seus escritos, revelando um particular projeto de república e de liberdade, que alcança o povo de Cabo Verde também. Tais elementos, identificados na defesa da soberania nacional e na integração da Comunidade de Países da Língua Portuguesa (CPLP), ajudam a dar sentido de soberania a estes países do bloco[22].

22 Geograficamente a Guiné-Bissau é um pequeno país africano com 36.125 km2, situado na costa ocidental do continente africano. O país ainda sofre as consequências de uma dominação colonial por cinco séculos. Tornou-se independente de Portugal em 24/09/1973, depois de onze anos de luta armada, após a queda do regime fascista salazarista. Entre 1974 e 1991 o país viveu sob uma adaptação do regime marxista-leninista, inspirado e apoiado pela ex-União Soviética.

CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO GUINEENSE

A Guiné-Bissau é um país pequeno com grande diversidade étnica. Durante sua luta pela independência, conviveu com dois modelos diametralmente opostos de ensino. Por um lado, o ensino colonial português, que tinha seus conteúdos programáticos com base nos currículos escolares de ensino de Portugal. Por outro, o ensino do Partido Africano da Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC) era denominado de Ensino de Zonas Libertadas, e controlava um terço do território da então Guiné Portuguesa, atual território da Guiné-Bissau. Nessas zonas, sob controle e administração do PAIGC, não se fazia mais sentir a presença física do regime colonial e os conteúdos programáticos contemplavam a história e as tradições culturais do país, a geografia, o relevo e as táticas de guerrilha.

Desde então, a educação sofreu muitas alterações e avanços, mas ainda continua sendo visível a influência desse processo histórico apontado. Segundo Djaló (2014), para se entender a educação guineense do regime colonial português, é necessário compreender que ela sempre contou com poucos investimentos. Disso resulta que, em 1958, tinha-se uma população total de 510.777 habitantes, sendo que 504.928 eram analfabetos, numa porcentagem de 98,85%. (ANUÁRIO..., 1958).

Essa educação existente era seletiva e muito discriminatória para com os nativos guineenses, classificados como inferiores e também designados de indígenas, selvagens. No entanto, apesar de não deterem uma educação escolar, letrada, estes povos tinham suas formas próprias de socialização, antes da colonização, que foram sendo banidas. O processo de ensino e aprendizagem acontecia na Guiné-Bissau, com o conhecimento tácito sendo transmitido através de práticas culturais específicas às diferentes etnias.

No momento de instalação da educação guineense letrada, padecia-se de aparatos institucionais, políticos e ideológicos, não só admi-

nistrativamente, mas em termos de seus vínculos orgânicos, conexões estratégicas e orientações normativas. Isso se tornou mais evidente pelo fato de, no período pós-independência, não se conseguir estabelecer e manter com facilidade a formação de professores da rede pública de ensino, sobretudo de ensino básico.

Para Semedo (2009), após a independência fez-se a expansão das escolas a quase todas as *tabancas* [aldeias ou vilas], numa tentativa de massificação do ensino. Faltaram, contudo, infraestruturas condignas (a solução foi usar barracas, ditas salas provisórias), além de professores com formação adequada e com domínio de metodologias condizentes a um sistema de ensino em construção. Daí contou-se com formandos do liceu, que foram organizados em brigadas pedagógicas, espalhadas por todo o país. Criaram-se *campanhas de alfabetização* de adultos, com base nos escritos de Paulo Freire, alcançando os bairros de Bissau e as próprias Forças Armadas.

Na Guiné-Bissau:

> Em termos de língua de ensino e de metodologia, vários problemas têm vindo a ser levantados há anos, assim como muitas tentativas de adequação de metodologias vêm sendo experimentadas, sem grandes sucessos, porém, com resultados encorajadores. Isso porque a maioria das crianças que ingressa na escola tem que aprender numa língua não materna, em ambiente de aprendizagem por vezes inadequado, com uma metodologia pouco eficaz, contribuindo estes factores nas elevadas taxas de repetência e de desistência de crianças (23,5% e 18% em 1999 respectivamente), nas baixas taxas de desenvolvimento escolar e nos baixos níveis de qualidade de eficácia do sistema. O ensino em crioulo não foi ensinado em alguns centros. Teve sucesso nos dois primeiros anos, para vir a reprovar no terceiro por falta de uma adequada metodologia de transição do crioulo para a língua portuguesa. Hoje, essa experiência está sendo desenvolvida nas Ilhas Bijagós, mas com ajustamentos em termos de metodologia e da técnica de ensino. Os resultados têm sido animadores (SEMEDO, 2009, p.3).

A nova elite governante tentou inverter essa situação desafiadora de analfabetismo, mas, até a presente data não houve a sua superação. Nesse sentido, embora saibamos que é preciso que se alterem aspectos contextuais e conjunturais, pensamos nas contribuições da psicologia escolar sob a perspectiva da Psicologia ou Teoria Histórico-Cultural (THC) nessa luta pela educação básica e para o enfrentamento ao fracasso escolar na Guiné-Bissau.

Podemos dizer que as estatísticas bem como as leituras e análises mais aprofundadas indicam a existência do *fracasso escolar* no país, mas de uma forma *invisível*. Não é usual o emprego dessa terminologia, mas a própria estrutura educacional como um todo revela a sua existência ao apresentar uma defasagem muito grande dos escolarizados em relação aos índices populacionais.

Compreendemos que educar é humanizar, formar a consciência e, para isso, é preciso situar as mais diferentes formas de se compreender o homem, a sociedade, a vida, em acordo com as etnias diferenciadas. Fica notório que a globalização leva de roldão as diferentes culturas, rompe com o isolamento de povos e países, impõe que a relação dos indivíduos entre si e com o mundo seja cada vez mais indireta, mediatizada por diferentes instrumentos e signos, que se tornam cada vez mais universais. Contraditoriamente, gera a massificação, que leva os países a se desenvolverem, ou não, imbricados uns aos outros.

Com isso, queremos dizer que a educação escolar guineense, ao mesmo tempo em que é fundamental para o desenvolvimento do país, também o coloca de modo cada vez mais massificado, submete-o aos ditames da lógica capitalista. É necessário que a educação básica se expanda e se enraíze para que o país ocupe uma posição melhor no cenário mundial e, ao mesmo tempo, que se cuide dos grupos étnicos. No entanto, ante o nível de desenvolvimento que a humanidade conquistou, consideramos ser preciso oportunizar aos guineenses o acesso às diferentes objetivações, que lhes deem mais garantia à vida e com maior dignidade. Essa é uma defesa que envolve o plano ético, pois tal acessi-

bilidade permite que sejam apropriadas as elaborações que impactarão o desenvolvimento dos psiquismos desse povo.

Pautados na THC, entendemos que quanto mais a escola é organizada para ensinar, e o faz de modo efetivo, mais o aluno aprende, e quanto mais isso ocorre, mais o desenvolvimento do psiquismo é impactado, é movimentado. De posse dessa teorização, ao se defender, portanto, que as políticas públicas garantam o acesso à matrícula, a permanência na escola e a terminalidade da educação básica e, com isso, oportunize a apropriação do conhecimento, mais se está investindo e lutando em favor do desenvolvimento dos guineenses. Isso porque a apropriação das objetivações já elaboradas movimenta a formação e o desenvolvimento de funções psicológicas superiores, propriamente humanas, que são de origem cultural (VYGOTSKI, 1996, 2000). Essa compreensão retira do destino e da biologia um poder que não lhes cabe, o de definir os rumos do desenvolvimento dos indivíduos.

A psicologia liderada por Vygotski (1896-1934) sobre o sujeito epistêmico foi relevante, não somente para a Rússia e ex-União Soviética, nas primeiras décadas do século XX, mas o é para o século XXI. Isso é notório, sobretudo quando analisamos o quanto a relação da Guiné-Bissau com a Colônia Portuguesa se reflete nas taxas de alfabetização guineense. Do modo como se articulou a relação entre o ocidente e esse país africano derivaram práticas sociais que não estimularam o ensino letrado à população em geral.

Entendemos que o problema deva ser enfrentado com políticas que oportunizem o acesso à escola com bom ensino, por um lado, e à docência em condições adequadas, por outro. A respeito desta, há que considerar que se constitui em desafio à formação de professores, abordar o significado de diferentes teorias explicativas da aprendizagem e do desenvolvimento, e lidar com a ruptura provocada por embates teóricos de diferentes interpretações acerca da epistemologia e das suas implicações pedagógicas, ainda mal assimiladas na prática escolar nesse país. Mas outros aspectos, que têm causado tanto entraves como cons-

trangimentos ao desenvolvimento na área da educação, relacionam-se à infraestrutura precária, à falta de recursos humanos qualificados e aos recursos econômicos insuficientes.

Essa situação educacional, segundo Furtado (2005), pode ser assim resumida: a) uma política educativa desajustada em relação às dimensões social, política, econômica e cultural do país; b) um sistema educativo estranho à realidade e aos anseios do país, com fortes resquícios do passado; c) uma escola ainda mal compreendida e com dificuldades de integração na comunidade; d) uma administração educativa centralizada, altamente burocrática, inadequada e obsoleta.

Para Furtado (2005), a sociedade guineense sempre se esforçou por assimilar e incorporar as novas tecnologias e os avanços científicos nas suas iniciativas de desenvolvimento, embora, na maioria dos casos, de forma pouco coerente e descontinua. Ressalta que o Estado guineense não deixou de ser parte integrante da comunidade das nações, da sociedade moderna, em plena expansão; não perdeu o direito de aspirar a uma administração eficaz e racional – capaz de lhe permitir assumir a complexidade de tarefas para o enfrentamento ao fracasso escolar.

CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E DAS UNIVERSIDADES À EDUCAÇÃO BÁSICA GUINEENSE

No Brasil, na primeira década do século XXI, é possível notarmos uma forte tendência em se entender o fenômeno do fracasso escolar não mais pautado na incapacidade do aluno, mas considerando-se as variáveis que concorrem para o não alcance dos objetivos e finalidades educacionais, como a proposta curricular, a qualidade da formação docente inicial e em serviço, a composição da carreira do magistério, enfim, as próprias políticas públicas que impactam a educação básica.

Vários pesquisadores brasileiros têm desenvolvido seus estudos à luz da matriz teórica liderada por Vygotski, Luria e Leontiev, que defendem a formação sócio-histórica do humano nos indivíduos e explicitam

como isso se dá, entre eles, (CALDAS; SOUZA, 2014; PASQUALINI; SOUZA; LIMA, 2013; BARROCO; SOUZA, 2012).

Esses psicólogos soviéticos citados reposicionaram o aspecto biológico no desenvolvimento ontogenético: cada um nasce com um equipamento biológico, que dá a base para a construção do edifício cultural para tal formação. O desenvolvimento humano não está determinado pela herança genética, mas, a partir dela, vai se dando todo um percurso histórico-cultural, e nele, o que é biológico passa a ser *superado por incorporação* pelo que é cultural. Os aspectos instintivos da conduta vão cedendo lugar ao comportamento voluntário, as funções psicológicas básicas, naturais vão sendo transformadas em funções psicológicas superiores – de origem cultural e orientadas pela intencionalidade, conscientemente. Contudo, esse percurso de desenvolvimento depende diretamente das condições objetivas, das mediações estabelecidas. Estas, por sua vez, são delimitadas pelas relações estabelecidas entre os homens, e em acordo com políticas externas e internas do país, e com seus desdobramentos na área educacional. Soma-se a isso o que Vygotski afirma: o desenvolvimento humano depende também da classe social à qual o indivíduo pertence, pois ela estimula, permite ou proíbe a acessibilidade a dadas elaborações genéricas.

Pelo impacto que a educação escolar provoca no desenvolvimento humano, é necessário atentar aos problemas educacionais da Guiné-Bissau, mas, para seu enfrentamento, precisamos considerar o que Pontes (2003, p. 59) escreve: "a organização de políticas públicas está associada a um conjunto de ações articuladas com recursos próprios (financeiros e humanos), envolve uma dimensão temporal (duração) e alguma capacidade de impacto".

Segundo Djaló (2014), o ponto nodal das políticas públicas guineenses perpassa pela eficiência das universidades. Elas se constituem em um espaço de apropriação e de reflexão acerca das diferentes faces da realidade do país e, dentro desse processo, põem em debate o papel do Estado e de sua operacionalidade nas políticas públicas. Cabe-lhes

fazer a relação entre produção/acessibilidade do saber científico e Estado, contribuindo para o próprio desenvolvimento do conhecimento acadêmico na permanente redefinição da relação entre universidade, sociedade e Estado.

A criação das universidades guineenses se deu pela preocupação em dar respostas imediatas ao desenvolvimento do país. No entanto, o que realmente acontece é que elas funcionam com o apoio das comunidades locais, uma vez que o Estado não lhes tem oferecido condições necessárias para tanto. Desse modo, elas constroem seus espaços visando à ascensão social.

Diante disso, as universidades não podem estar alheias à articulação e à eficiência das políticas públicas educacionais guineenses para contribuir no enfrentamento à defasagem educacional. Embora não se trate correntemente do fracasso escolar nas universidades e nas políticas educacionais, o insucesso e o abandono escolares nos últimos dez anos têm sido notórios. Na tentativa de corrigir a defasagem das políticas existentes, o Estado da Guiné-Bissau, através do poder legislativo, aprovou três leis relevantes: 1) Lei n.º 2/2011 referente à carreira docente; 2) Lei n.º 3/2011 referente ao ensino superior e à investigação científica; 3) Lei n.º 4/2011 diz respeito às bases do sistema educativo.

A Lei 3/2011 responde a uma necessidade unânime, reconhecida como inadiável, a definição de um quadro legal que ordena e regulamenta o fenômeno emergente do ensino na Guiné-Bissau. As poucas instituições existentes, embora frutos de iniciativas surgidas num contexto difícil e complexo, resultaram de impulsos casuísticos, desintegrados de um planejamento estratégico, concebido em conformidade com as prioridades nacionais na formação de quadros superiores, como instrumento fundamental do desenvolvimento econômico, social e cultural do país.

No entanto, essa discussão não avançou tanto quanto deveria, em função do sentido social que tem o papel das políticas públicas e a sua articulação com as universidades para responder demandas de for-

mação local. Essas discussões sempre foram sufocadas pelas constantes crises políticas que assolaram o país nos últimos 25 anos, não criando um panorama propício, a fim de que as instituições universitárias, realmente encontrem seu rumo de diálogo com o Estado e seu papel ante as políticas públicas educacionais. Segundo Djaló (2014), as diferentes compreensões e os posicionamentos a respeito da função do Estado no espaço da educação, especialmente, no que diz respeito ao financiamento e à funcionalidade das universidades jamais foram prioridades do Estado guineense. Este concebe a universidade apenas como uma instituição relevante para o desenvolvimento.

Perante esse descaso, a comunidade local reconhece a importância da universidade para a sociedade guineense, estando consciente da necessidade de solução de sua crise estrutural, à espera da compreensão de que o Estado crie um debate sobre a relevância da universidade na reflexão e construção do saber, e na elaboração de uma política pública educacional eficiente assumindo sua responsabilidade e poder como uma entidade suprema para a resolução dessa crise. Só assim, entende-se que a sociedade estará munida para resoluções dos problemas que têm afetado as escolas públicas e o ensino, sobretudo, no que se refere ao desenvolvimento e à aprendizagem dos alunos.

Sendo o fracasso escolar um "cancro na educação guineense", instiga-nos, por parte do Estado guineense, como ele ignora a existência deste fenômeno, a respeito do qual muito se debate no âmbito da psicologia escolar brasileira e está, de alguma forma, presente em várias de suas políticas públicas federais, estaduais e municipais. É preocupante que algo tão sério pareça quase inexistente ou invisível na Guiné-Bissau.

Destacamos também que, segundo Batista (2006), o objetivo de uma política pública é promover a equidade, isto é, assegurar que a distribuição de recursos arrecadados pelo governo beneficie mais, e, portanto, desigualmente, os menos favorecidos. Para tanto, precisam ser eficientes, ou seja, apresentar um grau ótimo de qualidade em relação ao custo. Do ponto de vista da equidade, cabe indagar se as políticas

públicas vigentes na Guiné Bissau asseguram que as crianças que chegam ao primeiro ano do ensino fundamental se encontram em igualdade de condições para se alfabetizar e se, ao final de primeiro ano, foram alfabetizadas de maneira suficiente para prosseguirem os estudos com chances de sucesso.

PRODUÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR E SEU ENFRENTAMENTO NA GUINÉ-BISSAU

Estudar a produção do fracasso escolar em sua totalidade na Guiné-Bissau e seu enfrentamento são passos relevantes para esboçar estratégias compensatórias. Sendo assim, cabe-nos reportar e destacar porque nos direcionamos a estudar o fracasso escolar. Ao longo do ano de 2014, surgiram indagações como: O que é fracasso escolar? Como o fracasso escolar atinge a Guiné-Bissau? Como lidar com ele? Quais são as estratégias para o seu enfrentamento? Essas questões estão sendo alvo de nossos estudos.

Vale também apontarmos que, no atual momento, quando abordamos o fracasso escolar no país, notam-se processos de rápidas transformações sociais, tais como a mecanização da agricultura e a defesa da escolarização da população. Esse momento de transformação propicia uma oportunidade privilegiada para a observação das relações entre prática social e o desenvolvimento de processos psicológicos – observação que foi tão importante para a construção da Psicologia Histórico-Cultural (VYGOTSKY; LURIA, 1996). Ela busca compreender o que acontece com os indivíduos que passam por transformações sociais como essas, em termos da sua escolarização e do funcionamento dos seus psiquismos.

Essa é uma preocupação que devemos considerar quando lidamos com o fracasso escolar. Segundo Patto (1996), ao lidarmos com esse fenômeno é preciso entender como as diferentes pessoas se relacionam com o processo de escolarização, sem que se busque as causas

das dificuldades somente fora da dinâmica escolar ou, principalmente, nos alunos. A autora ainda frisa não ser possível obter resultados confiáveis a respeito, quando todas as circunstâncias que contribuem para a sua produção não são analisadas. Ressalta, ainda, que a heterogeneidade é marca importantíssima dos processos de ensino e aprendizagem, ao contrário da homogeneidade tão almejada – o que, por fim, tende a enquadrar os indivíduos a modelos idealizados. Patto (1996) critica severamente a psicologia escolar cujo papel, ante o insucesso escolar tem sido o de emitir laudos, expondo questões subjetivas da criança na escola e não a real dificuldade escolar. Consequentemente, explica o problema atribuindo-o ao aluno, desviando o olhar da escola e dos impactos das políticas educacionais. Essa psicologia criticada personifica em alguém problemas institucionais, resultantes de políticas públicas da educação ou aspectos mais amplos, contextuais, referentes ao papel que o país ocupa na ordem mundial capitalista. No caso da Guiné Bissau, poderíamos dizer que a produção social do fracasso escolar relaciona-se com a história do país, como apontamos, com a estrutura da sociedade guineense, com a classe social, a qual o aluno e o próprio professor pertençam.

Outro fator, ainda a ser considerado, é a imposição e as demandas das políticas do Banco Mundial para a formação de professores no ensino básico e suas intervenções na Guiné-Bissau. Sob essa ordem, os professores têm se formado na perspectiva de atender ao mercado de trabalho, e não, necessariamente, para promoverem o aprendizado nos alunos. Isso em muito importa, posto que o aprendizado movimente o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, ou de outro modo, a precária formação de professores, leva ao ensino precário, que não promove a aprendizagem e não estimula o desenvolvimento. Também, ao não terem assumida uma perspectiva teórica que explicita a imbricação entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento, os professores da educação básica não levam em conta, como poderiam, o papel da escolarização na formação do humano nos alunos.

A escola constitui-se em agência importantíssima para o desenvolvimento do aprendizado da criança. Se nos anos iniciais de sua vida a família ou o grupo primário revela-se como fonte principal para sua formação na senda da humanização, nos anos seguintes, a creche e a escola, como grupos secundários, assumem papel fundamental nesse processo. Certamente que os conteúdos veiculados por esses grupos passarão inicialmente a compor o psiquismo da criança, num movimento de tornar internalizado o que lhe é compartilhado pelos sujeitos com os quais tem contato imediato; posteriormente, internalizará o que os homens em geral criam e veiculam. Nesse processo de humanização, ou de formação da genericidade, a escola básica assume papel diretivo do desenvolvimento para a grande parte da população. Daí ser importante considerar o processo de ensino-aprendizagem a partir do nível de desenvolvimento real do alunado. Contudo, deve-se ter clareza do conteúdo a ser desenvolvido e do ponto de chegada almejado.

Mas ter ciência disso não basta. Ao se estabelecer o programa curricular e as metodologias educacionais, também se devem levar em consideração as divergências socioeconômicas e culturais da Guiné Bissau, com seus variados grupos étnicos, para que o atendimento educacional seja adequado à faixa etária, ao nível de conhecimento e às habilidades de cada grupo de crianças e, sobretudo, os objetivos pretendidos, bem como as finalidades da educação proposta.

Ante o exposto, consideramos que a mediação docente só se dá adequadamente quando o professor conhece o nível real de desenvolvimento de seus alunos; quando a escola dirige o ensino não para etapas definidas já alcançadas, mas para estágios de desenvolvimento ainda não completados pelos educandos, promovendo apropriações de elaborações já objetivadas.

Voltando-nos à mediação docente, esta assume papel da maior importância, já que significa o mundo e os conteúdos curriculares para alunos que vêm de tradições e crenças muito diversas. Os professores precisam ser formados de modo a atuarem na zona de desenvolvimento

próximo dos alunos, provocando-lhes motivos para estarem ali no espaço escolar, para que a atividade principal dos mesmos seja, de fato, os estudos. Como mediadores centrais do processo de escolarização, precisam ser instrumentalizados para atuarem na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente. Os professores devem descortinar-lhes o mundo, de modo que este seja apreendido para além da aparência, para além da cotidianidade.

Facci (2009), ao analisar o trabalho de professor à luz da THC, afirma que o historicismo engendra a teoria de Vygotski, tomando por base o método materialista histórico e dialético, tornando possível compreender a sociedade e a produção de "fatos sociais" como criados pelo homem, dando origem ao próprio homem não como uma força externa, à qual ele deva se adaptar por imposição das circunstâncias, mas destacando-o, ao mesmo tempo, como sujeito e objeto das relações sociais; como produtor da sociedade. Esse entendimento, no entanto, não se constitui para as agências financiadoras, como o Banco Mundial, em meta a ser alcançada na formação inicial e continuada dos professores.

A ausência de uma formação mais densa tem implicações diretas na qualidade do ensino básico. Segundo Santos e Frollini (2013), embora haja estudos que confirmem que a realidade social, econômica, cultural e de saúde que se revela imediatamente aos alunos não se constitui em causa para o não aprendizado, muitos educadores insistem em explicações causais individuais do fracasso escolar. Isso indica que ainda prevalece um atendimento educacional com base em um aluno ideal, e quando não se atinge as expectativas de aprendizagens padronizadas, a responsabilidade do insucesso é atribuída aos alunos reais, geralmente pertencentes às classes mais pobres.

Nesse sentido, recuperamos o que Patto (1996) teoriza: a escola reproduz a sociedade e revela-se como um lugar hierárquico, beneficiando os que se encontram no topo da pirâmide social, predominando o poder do mais forte sobre o mais fraco, quem mais precisaria dela

em seu processo formativo. Esta autora adverte ainda, que as dificuldades de aprendizagem escolar se manifestam predominantemente entre crianças provenientes dos segmentos mais empobrecidos da população. E isso não é aleatório e nem natural, mas uma criação histórica. Complementamos: ela se apresenta em qualquer país sob a lógica vigente do capitalismo, como a Guiné-Bissau.

Levar em conta os aspectos histórico-sociais é algo fundamental para compreender a realidade social imediata aos alunos, e a eles mesmos. Em nosso caso, isso implica em se considerar o período inicial de pós-independência (1974). Nessa época acreditava-se que a alfabetização e a escolarização garantiriam a soberania e a coesão nacional, posto que a escola fosse entendida como instituição redentora da humanidade. De acordo com Patto (1999), as políticas educacionais, em seus sentidos restritos, têm início no século XX e decorrem de vertentes dominantes na nova ordem social: de um lado, a crença no poder da razão e da ciência, legado do iluminismo; de outro, o projeto liberal de um mundo aonde a igualdade de oportunidades viesse a substituir a desejável desigualdade baseada na herança familiar.

Não obstante, a psicologia escolar e a pedagogia, ao tentarem enfrentar o fracasso escolar, acabaram buscando a explicação das diferenças individuais, identificando-as e as mensurando. Essa prática, dita científica e orientadora para o trabalho profissional de psicólogos e professores, somente contribuiu com uma concepção ideológica que precisamos enfrentar: a naturalização dos problemas ou vícios para os pobres e das virtudes para os economicamente privilegiados. É nesse sentido que a THC, ao se posicionar como ciência que busca explicar a constituição social do psiquismo humano, fortalece a tese da produção social do sucesso ou do fracasso escolar. Isso é de grande importância para os países em via de desenvolvimento, em especial a Guiné-Bissau, pois pode indicar rumos para suas políticas públicas.

Furtado (2005) aponta que há altos índices de reprovações e evasão escolar no país. Entretanto, considera que as reformas educacio-

nais, que aconteceram nos anos 1990 na Guiné-Bissau, encomendadas pelo Banco Mundial, e as constantes medidas tomadas no âmbito técnico-administrativo ao longo desses anos, influenciaram tanto para sucesso quanto para o fracasso escolar. Isso se explica a partir do pressuposto de que as concepções dominantes sobre as causas do fracasso escolar têm atingido mais alunos da classe pobre da sociedade.

É preciso um trabalho contínuo e decisivo para se reverter essa ideologia, pois, de acordo com Barroco (2012), buscar uma explicação científica, histórica, para as questões educacionais, que se apresentam à psicologia escolar, depara-se com uma dificuldade geral: o ceticismo e a desvalorização crescentes da teoria. O conhecimento em sua radicalidade precisa ser posto em estreita relação com o modo como os homens se humanizam, o conteúdo e o modo de funcionamento de seus psiquismos precisam ser explicados à luz das condições objetivas. Em geral, entende-se que isso não é algo desejável e nem é possível de ser alcançado pelo pensamento e pela teorização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão sobre políticas públicas referentes ao fracasso ou sucesso escolar na Guiné-Bissau tem sido objeto de poucas análises, por isso mesmo a responsabilidade é muito grande. É, também, muito desafiador pesquisar o fracasso escolar e as políticas para o seu enfrentamento, destacando as proposições nos sistemas de ensino. Trata-se de uma análise muito complexa que não se resume a uma única dimensão, posto não haver um único indicador da origem desta defasagem educacional. Nessa direção, buscar alternativas para a compreensão e superação do fracasso escolar implica em apreender tal processo em seus múltiplos aspectos envolvendo, portanto as dimensões histórica, cognitiva, social, afetiva e cultural. Vários estudos destacam a importância das reformas da educação implementadas nos dois momentos históricos no país. O primeiro momento, refere-se à década de 1980 -

que inaugura os anos iniciais da independência do país (Estado Novo); o segundo momento, se refere aos anos de 1990 – com o programa de reajustamento estrutural. A partir dessa década de 1990, foram abertas muitas discussões cujos objetivos estavam acentuados no processo de busca de alternativas e melhoria dos indicadores da educação básica no país.

Patto (1990), ao abordar as teorias que buscam explicar o fracasso escolar, destaca que estas análises, quase sempre, associam esse processo aos alunos pobres. Buscando compreender a temática a partir dos seus nexos constitutivos, a autora é enfática ao ratificar a complexidade do fracasso escolar na medida em que envolve as dimensões políticas, históricas, socioeconômicas, ideológicas e institucionais, bem como dimensões pedagógicas em estreita articulação com as concepções que caracterizam os processos e as dinâmicas em que se efetivam as práticas escolares.

Com o objectivo de corrigir os disfuncionamentos constatados, o governo guineense decidiu implementar um programa de desenvolvimento do setor da educação para os próximos 11 anos (2009-2020). Neste contexto, segundo o Ministério de Educação Nacional – MEN (2013), as oportunidades de financiamento tornadas possíveis pela Iniciativa *Fast-Track*, oferecem ao sistema educativo a possibilidade de se beneficiar de recursos adicionais para realizar progressos significativos nos planos quantitativo e qualitativo. Esta perspectiva resulta da vontade do Governo de efetivar a escolarização de base universal até 2020 e de inscrever, desta forma, o país no processo da redução da pobreza e do desenvolvimento econômico e social.

Nessa perspectiva, segundo Fernandes (2005), a busca por alternativas para o enfrentamento ao fracasso escolar se articula a processos mais amplos do que a dinâmica intraescolar. Isto quer dizer que existe um conjunto de variáveis, intra e extraescolares que intervém no processo de produção do fracasso escolar indo desde as condições econômicas (desigualdades sociais, concentração de rendas etc.), culturais

dos alunos e seu (des)compasso com a lógica de organização, cultura e gestão da escola (perspectiva institucional) até as dinâmicas e práticas pedagógicas empregadas, em que se estruturam os processos ensino -aprendizagem propriamente ditos, cujo balizamento encontra forte expressão na relação professor e aluno. Assim, é fundamental não perder de vista que o processo ensino-aprendizagem é mediado, pelo contexto sociocultural, pelas condições em que se efetivam a aprendizagem e o desenvolvimento, pelos processos organizacionais e, consequentemente, pela dinâmica em que se constrói o projeto político pedagógico. Mas, conforme Barroco (2012), a psicologia voltada a compreender a educação, em tempos de "privatização da psique", só consegue explicar o comportamento do homem contemporâneo (guineense) se o puser em relação intrínseca com os alicerces que sustentam a sociedade do século XXI, que convive com o grande avanço da ciência e da tecnologia e da produção industrial.

REFERÊNCIAS

ANUARIO ESTATÍSTICO DO ULTRAMAR INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICAS DE LISBOA. Lisboa: Instituto Nacional de Estatísticas de Lisboa, 1958.

BARROCO, S. M. S.. Contexto e textos de Vygotski sobre a defectologia: a defesa da humanização da pessoa com deficiência. *In*: BARROCO, S. M. S.; TESSARO, N. S.; LEONARDO, N. S. T.; SILVA, T. dos S. A. da (org.). **Educação e Teoria Histórico-Cultural**: em defesa da humanização do homem. Maringá: Eduem, 2012. p. 47-52.

BARROCO, S. M. S.; SOUZA, M. P. S. Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a formação e atuação do psicólogo em contexto de Educação Inclusiva. **Psicologia USP** (Impresso), v. 23, p. 111-132, 2012.

BRASIL. Manual de Programa de Estudante. **Convênio de Pós-graduação**. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Divisão de Temas Educacionais (DCE) Departamento Cultural (DC) Ministério das Relações Exteriores Brasília, 2013.

CALDAS, R. F. L.; SOUZA, M. P. R.. Recuperação escolar: uma análise crítica a partir da Psicologia Escolar. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, v. 18, p. 17-25, 2014.

DJALÓ. M. **A interferência do Banco Mundial na Guiné-Bissau**: a dimensão da educação básica – 1980-2005. 2009. 131f. Dissertação (Mestrado em Sociologia Política). Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Florianópolis, 2009.

_____. **Relações Sul-Sul:** a cooperação Brasil – Guiné-Bissau na educação superior no período de 1990 – 2011. 2014. 273f. Tese (Doutorado em Sociologia Política) Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Florianópolis, 2014.

FACCI, M. G. D.; TULESKI S. C. (org.). **Escola de Vigotski**: contribuições para a Psicologia e a Educação. Maringá: Eduem, 2009.

FURTADO, R. B. A.. **Administração e gestão da Educação na Guiné-Bissau: incoerências e descontinuidades**. 2005. 719f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade de Aveiro Departamento de Ciências da Educação. Aveiro/PT, 2005.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Trad. Manuel Dias Duarte. Lisboa: Horizonte, 1978.

PASQUALINI, M. G.; SOUZA, M. P. R. de; LIMA, C. P.. Atuação do psicólogo escolar na perspectiva de proposições legislativas. **Revista Psicologia Escolar e Educacional** (Impresso), v. 17, p. 15-24, 2013.

PATTO, M. H. S.. O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características de um discurso do Instituto de Psicologia da USP e

da fundação Carlos Chagas. **Cadernos de Pesquisa**, *São Paulo,* **v.** 65, p. 72-77, maio *1988*.

_____. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

VYGOTSKI, L. S.. **Obras escogidas**: problemas del desarrollo de la psique. Tomo III. Trad. Lydia Kuper. Madrid: Visor, 2000.

_____. **Obras escogidas**: psicología infantil. Tomo IV. Trad. Lydia Kuper. Madrid: Visor Dist. S. A., 1996.

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

SOBRE AUTORES E AUTORAS

ALINE MORAIS MIZUTANI GOMES

Mestre em Psicologia Escolar pela Universidade de São Paulo (USP/2012). Possui graduação em Psicologia pela Universidade de São Paulo (USP/2007), onde participou de grupos de estudos e pesquisas na área de Psicologia Escolar e Educacional, enfoque na atuação do psicólogo nas instituições escolares numa perspectiva crítica. Atualmente, é pesquisadora do Núcleo de Estudos da Violência (NEV-USP), no qual trabalha com temas relacionados a Políticas Públicas, Acesso a Direitos e Promoção da Saúde. Contato: alinemizu@gmail.com

ANA CAROLINA BASTIDES HORIBE

Graduada e licenciada em Psicologia pela Universidade de São Paulo (2006 e 2008) e mestre em Psicologia Escolar e Educacional pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano da Universidade de São Paulo (USP/2012). Em sua dissertação de mestrado, intitulada "**Formação Profissional e Saberes Docentes:** um estudo com professores das educação básica", investigou as repercussões da formação de professores na construção de saberes docentes utilizados na prática cotidiana, a partir de pesquisa etnográfica em uma instituição escolar. Contato: carubastides@gmail.com

DÉBORA MENDES DE SOUSA GEMELLI

Possui graduação em Pedagogia pela União das Escolas Superiores (UNIPEC/2001), especialização em Educação Especial pela Faculdade Interamericana de Porto Velho, mantida pela União das Escolas Superiores de Rondônia (UNIRON/2007), mestrado em Psicologia pela Fundação Universidade Fede-

ral de Rondônia (UNIR/2013), é membro do Grupo Amazônico de Pesquisa em Psicologia e Educação (GAEPPE). Contato: debb_mendes@hotmail.com

DEUSODETE RITA DA SILVA AIMI

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR/2007), Especialização em Psicopedagogia pela Escola Superior Aberta do Brasil (ESAB/2009), Especialização em Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e mestrado em Psicologia. Atua como coordenadora pedagógica na Escola de Educação Infantil Antonio Donadon. Atualmente, participa do Conselho Municipal de Direito da Criança e do Adolescente. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino-Aprendizagem, atuando, principalmente, nos seguintes temas: Educação Especial e Inclusiva, Projeto Político Pedagógico, Ensino Aprendizagem e Formação Continuada. Contato: deusodetersa@gmail.com

FLORA LIMA FARIAS DE SOUZA

Mestre em Psicologia (UNIR/2012), especialista em Gestão Escolar (FAROL/2011) e graduada em Pedagogia (UNIR/2010). É coordenadora pedagógica da Educação Básica e docente atuando nos cursos de Pedagogia e Psicologia, com as disciplinas de Educação Infantil, Políticas Públicas e Psicologia Escolar. Contato: florafarias@yahoo.com.br

JULIANA SANO DE ALMEIDA LARA

Psicóloga e Bacharel em Psicologia pela Universidade de São Paulo (USP/2010). Mestre em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP/2013). Professora de Psicologia Escolar do curso de Psicologia da Universidade Paulista (UNIP). É integrante do Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar (LIEPPE - IPUSP) Tem atuado nos seguintes temas: Psicologia Escolar e Educacional, atuação do Psicólogo, Políticas Públicas de Educação. Contato: juliano.sano@gmail.com

JURACY MACHADO PACÍFICO

Doutora em Educação Escolar (UNESP/2010), Mestre em Psicologia Escolar (USP/2000) e graduada em Pedagogia (UNIR/1996). É Professora da Universidade Federal de Rondônia, atuando no Curso de Licenciatura em Pedagogia, no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia, Mestrado Acadêmico (MAPSI) e no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Escolar, Mestrado Profissional (MEPE), do qual é também coordenadora adjunta. Coordena o Curso de Especialização (Pós-Graduação *lato sensu*) em Docência na Educação Infantil (UNIR/MEC) e é Coordenadora Geral do Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência/CAPES, desde 2012). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Infantil, Alfabetização e Formação Docente. Participou do Fórum Permanente de Apoio à Formação Docente de Rondônia em 2013/2014. Contato: ju.mapa@hotmail.com

KÁTIA YAMAMOTO

Bacharel e Psicóloga pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo – IPUSP (USP). Foi bolsista de Iniciação Científica CNPq e de Treinamento Técnico FAPESP, participando de grupo de pesquisa pelo Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar (LIEPPE), desenvolvendo estudos sobre "Atuação do psicólogo na rede pública de Educação" e "Formação do Psicólogo". Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, também pelo IPUSP. Foi bolsista de mestrado pela FAPESP e CAPES. Contato: katinhay@gmail.com

MAMADÚ DJALÓ

É docente da Universidade Lusófona da Guiné (ULG), onde atuou como coordenador dos Cursos de Direito, Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Leciona as seguintes disciplinas: Epistemologia das Ciências Sociais, Teoria Sociológica I, Sociologia Geral II e Metodologia da Pesquisa. Atualmente faz pós-doutorado em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). É mestre (2009) e doutor (2014) em Sociologia Política pela Universidade Federal de

Santa Catarina (UFSC). Graduou-se em Ciências Sociais com habilitação em Bacharelado e Licenciatura pela UFSC (2006). Tem experiência na Consultoria de ONGs e Assessorias. Contato: dumimadjalo@gmail.com.

MARIA IVONETE BARBOSA TAMBORIL

Graduada em Pedagogia (1996), mestre e doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (USP/2000,2005). Professora da UNIR desde 2004, tendo sido Vice-Reitora, Pró-Reitora de Pós-Graduação e Pesquisa. Investiga, temas relacionados à Formação Docente, Política Educacional, Projeto Político Pedagógico, Reformas Educacionais e a Condição Feminina na Amazônia. Desenvolveu projeto de pesquisa apoiado pelo CNPq e coordenou o II Seminário de Psicologia da UNIR, executando o financiamento do PAEP/CAPES (2012). Foi Secretária Nacional de Promoção e Defesa de Direitos Humanos da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (2011/2012). Conselheira titular do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPC) do Ministério da Justiça (2011-2012). Pesquisadora afiliada à ABRAPEE e do GT de Psicologia e Políticas Educacionais da ANPEPP. Vice-Líder do Grupo Amazônico de Estudos e Pesquisas em Psicologia e Educação (GAEPPE). Membro titular do Comitê *Ad hoc* da 5ª edição do Programa Pró-Equidade de Gênero e Raça da SPM/PR (2013-2014). É coordenadora do MAPSI no biênio 2013-2014. Contato: ivonetetamboril@unir.br

MARILENE PROENÇA REBELLO DE SOUZA

Professora Titular do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Coordenadora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (2007-2014) e Presidente da Comissão de Pós-Graduação do IPUSP (2011-2014). Coordena o Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar (LIEPPE) e é líder do Grupo de Pesquisa do CNPq Psicologia Escolar e Educacional: escolarização e atividade profissional em uma perspectiva crítica. Editora Responsável pela Revista Psicologia Ciência e Profissão (2002-2004 e 2011-2013). Membro da Diretoria da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (2002-2016) e Conselheira do

Conselho Federal de Psicologia (2002 a 2004 e de 2011 a 2013). Vice-Presidente da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia - ANPEPP (2014-2016). Membro do Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade. Coordenadora do Grupo de Trabalho Psicologia e Políticas Educacionais da ANPEPP (2014-2016). É Bolsista Produtividade do CNPq, nível 1C. Contato: marileneproenca@hotmail.com

MARLI LÚCIA TONATTO ZIBETTI

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS/1988); Mestra (2000) e Doutora (2005) em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo; Pós-Doutora pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP/2014). É professora associada do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Rondônia, atuando na graduação e no Mestrado em Psicologia. Membro da ABRAPEE e do GT Psicologia e Políticas Educacionais da ANPEPP; pesquisadora e líder do GAEPPE: Grupo Amazônico de estudos e pesquisas em Psicologia e Educação e vice-líder do Grupo Psicologia Escolar e Educacional: escolarização e atividade profissional em uma perspectiva crítica. Tem experiência em pesquisas no campo da Educação e da Psicologia Escolar investigando, principalmente, Os Processos de Escolarização na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, Políticas Públicas e Formação de Professores. Contato: marlizibetti@yahoo.com.br

RAFAEL IGLESIAS MENEZES DA-SILVA

É graduado e mestrando em psicologia pela Universidade Estadual de Maringá no eixo Práticas Sociais e Processos Educativos, da linha de pesquisa: Constituição do Sujeito e Historicidade. Participou de Grupo de Pesquisas Sobre Fracasso Escolar do PROCAD/NF. É membro do Laboratório de Psicologia Histórico-Cultural da mesma universidade através do grupo de estudos na mesma vertente. Participou do grupo de Estudos em Defectologia e em Psicologia e Arte ambos ligados a atividades do DPI e PPI/UEM. Publica nas áreas de Psicologia Social e Psicologia Escolar. Contato: rafaeliglesias88@gmail.com

ROSELI FERNANDES LINS CALDAS

Graduada em Psicologia pelo Instituto Unificado Paulista em 1979, especialista em Psicologia Escolar, Mestre em Educação, Arte e História da Cultura, pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2000) e Doutora em Psicologia Escolar pelo Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano da Universidade de São Paulo (2010). Atua na Universidade Presbiteriana Mackenzie como docente no curso de Psicologia e como coordenadora de Programa vinculado à Pró Reitoria de Extensão. Sua experiência está voltada à interface entre Psicologia e Educação e desenvolve estudos, pesquisas e publicações nas seguintes áreas: Processos de Escolarização, Políticas Públicas em Educação e Atuação do Psicólogo na Educação. É membro do Grupo Interinstitucional Queixa Escolar (GIQE). Participa também do LIEPPE (Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar), sediado no IP USP. É a atual coordenadora da Representação Paulista da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE). Contato: roseli.caldas@uol.com

SONIA MARI SHIMA BARROCO

É docente da Universidade Estadual de Maringá (UEM), com pós-doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano (USP) e doutorado em Educação Escolar (UNESP). Foi coordenadora adjunta e coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia/UEM (2008-2014), professora do Estado do Paraná, psicóloga do Município de Maringá. Pesquisa no âmbito da Psicologia e da Educação, como Educação Especial, Políticas Públicas e Violência na Escola (Fundação Araucária). É autora do livro "**Psicologia Educacional e Arte***:* uma leitura histórico-cultural da figura humana", co-organizadora do livro "**Educação especial e Teoria Histórico-Cultural***:* em defesa da humanização do homem", entre outros. É membro da diretoria da ABRAPEE, participa de GTs da ANPEd e da ANPEPP (Psicologia e Políticas Educacionais). Contato: contato@soniashima.com.br

www.editorapandion.com.br

facebook.com/editorapandion

(48) 9982-5258

Atenta à responsabilidade social e ambiental, a Editora Pandion trabalha com papel reciclado ou produzido a partir de florestas plantadas.